



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

MÁRCIA VANESSA SILVA

**AS FORMAS DE PARTICIPAÇÃO SOCIAL DOS BEBÊS NAS PRÁTICAS
COTIDIANAS VIVENCIADAS NO CONTEXTO DE UMA CRECHE MUNICIPAL**

FORTALEZA

2017

MÁRCIA VANESSA SILVA

**AS FORMAS DE PARTICIPAÇÃO SOCIAL DOS BEBÊS NAS PRÁTICAS
COTIDIANAS VIVENCIADAS NO CONTEXTO DE UMA CRECHE MUNICIPAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Brasileira. Área de concentração: Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança.

Orientador: Profa. Dra. Ana Maria Monte Coelho Frota.

FORTALEZA

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- S581f Silva, Márcia Vanessa.
As formas de participação social dos bebês nas práticas cotidianas vivenciadas no contexto de uma creche municipal / Márcia Vanessa Silva. – 2017.
298 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2017.
Orientação: Profa. Dra. Ana Maria Monte Coelho Frota.
1. Bebês. 2. Participação social. 3. Práticas cotidianas. 4. Creche. 5. Educação infantil. I. Título.
CDD 370
-

MÁRCIA VANESSA SILVA

AS FORMAS DE PARTICIPAÇÃO SOCIAL DOS BEBÊS NAS PRÁTICAS COTIDIANAS
VIVENCIADAS NO CONTEXTO DE UMA CRECHE MUNICIPAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Brasileira. Área de concentração: Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança.

Aprovada em: ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Ana Maria Monte Coelho Frota (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Fátima Sampaio Silva
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Silvia Helena Vieira Cruz
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Tacyana Karla Gomes Ramos
Universidade Federal de Sergipe (UFS)

A todos os bebês que com suas potencialidades
nos ensinam a *transver* o mundo.

AGRADECIMENTOS

Neste momento em que se finda a realização de uma conquista, me emociono ao lembrar as palavras de Cora Coralina e afirmo, como ela, que sou feita de retalhos... “pedacinhos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma. Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou. Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior”. E como fiquei grande! Foram muitos encontros! Assim, inicio agradecendo:

A Deus, pela saúde, força e iluminação para enfrentar os desafios que constituíram a realização deste trabalho. Mas, sobretudo, sou grata por me possibilitar encontrar tantas pessoas bacanas, sem as quais não teria sido possível chegar até aqui.

Aos meus amados pais João Roberto e Maria das Dores, por me inserirem neste mundo com tanto amor, dedicação e cuidado e me apoiarem em todos os momentos e escolhas da minha vida. A vocês dois, todo o meu amor e gratidão.

Às minhas irmãs Carol e Nataeli e ao meu irmão Jorge, pela honra e alegria de poder compartilhar alegrias, tristezas, desafios e conquistas em nossa família. Nossos encontros não são dessa vida! Amo vocês!

Ao meu amado esposo e amigo, Marcio Fellipe, por todo amor, amizade, compreensão e companheirismo que temos desde a nossa adolescência. Meu amor, sua força e determinação me inspiraram a seguir nos momentos mais difíceis. De mãos dadas, enfrentamos cada desafio que a vida nos impôs e sempre vencemos juntos porque compomos nossa vida juntos, mesmo às vezes em caminhos distintos: você comendo suas músicas que me enchem o coração e eu comendo minhas escritas, meus trabalhos na Educação Infantil.

À família Almeida, família do meu esposo que também se tornou minha família. Aos meus sogros Marcos e Socorro, às tias Elileide e Soneide, à vó Conceição, por todo o apoio e carinho. Às crianças da família, Raquel e Cecília, por compartilharem comigo toda a alegria que possuem de viver, adoro brincar e conversar com vocês duas.

À querida Profa. Dra. Ana Frota, por escolher orientar este trabalho quando ainda era um projeto e enveredar comigo nos estudos sobre os cuidados e a educação dos bebês em creche. Gratidão pela confiança e autonomia proporcionada; pela delicadeza e sensibilidade ao orientar e por me apresentar outros “olhares para a infância”.

À querida Profa. Dra. Fátima Sampaio, por me coorientar apesar de as questões burocráticas terem impedido a formalização da coorientação. Gratidão pelo carinho, cuidado e disponibilidade para ler e contribuir valorosamente com o trabalho em momentos cruciais,

pelo incentivo, confiança e por toda a amizade. Tenho muita gratidão por ter contado com você em todos os momentos.

À querida Profa. Dra. Silvia Cruz, pela participação e ricas contribuições nos momentos de qualificação do projeto e defesa da dissertação. Não posso deixar de mencionar e agradecer a inspiração que és para todos os estudantes que têm a felicidade e a honra de tê-la como professora. Exemplo de ética, comprometimento, humildade, colaboração e, sobretudo, sensibilidade.

À querida Profa. Tacyana Ramos, por todas as sábias e valiosas contribuições na qualificação do projeto e na defesa da dissertação. Gratidão pela disponibilidade, cuidado e sensibilidade em ler e contribuir com o trabalho. Sua paixão por aprender com os bebês, as crianças bem pequenas e suas professoras encanta e inspira a todos que têm a alegria de ter contato com suas pesquisas e com você. És muito querida e admirada no Ceará!

Às companheiras do MIRARE: Projeto de Extensão e Grupo de Estudos sobre bebês e crianças bem pequenas no contexto da Educação Infantil, Ana Carine, Ana Paula, Bia, Carina, Celiane, Cybele, Cyntia, Edlane, Edilane, Fabíola, Janaina, Janice, Jisle, Kilvia, Lais Rozenda, Profa. Silvia, Shirley, Rejane, Tatiana e Vivi. Gratidão pelo apoio, alegria, trocas de experiências, inquietações, reflexões, por me inspirarem a buscar aprender mais sobre os bebês e as crianças bem pequenas. Esse grupo representa muito em minha vida. Tenho muito orgulho de fazer parte dele!

Aos meus companheiros do Grupo Gestor do Fórum de Educação Infantil do Ceará (FEIC), Pedro, Jesus, Lúcia, Carine, Profa. Silvia, Edlane, Rozenda e Bia, pelo acolhimento e pelo fortalecimento na luta por uma Educação Infantil pública, laica, equitativa e de qualidade para todas as crianças cearenses. É um prazer e um orgulho imenso ocupar, resistir, enfrentar e lutar por nenhum direito a menos, em especial das nossas crianças, com pessoas tão aguerridas, comprometidas e envolvidas afetivamente com a Educação Infantil.

Às companheiras de LIDELEC, Janice, Meire, Crélia, Nerice, Jamília, Larisse e Neydiana, pelo compartilhamento de estudos, de desafios e de muitas alegrias.

À amiga Carine Paiva, um presente na minha vida nesse mestrado, pela amizade genuína, pela delicadeza e ao mesmo tempo sinceridade em momentos delicados, nos quais me sentia perdida. Suas sábias palavras por muitas vezes me ajudaram a reencontrar o caminho. Gratidão pela amizade, paciência, apoio e sensibilidade.

À amiga Lúcia Feitosa, pela sua alegria, presença e torcida constante em minha vida. Gratidão por acreditar e me apoiar em todos os momentos, mas principalmente nos seis

primeiros meses de mestrado em que cursei e ao mesmo tempo trabalhei. Amiga, você é maravilhosa!

À amiga Jorgiana Pereira, pelas alegrias, conquistas, afetos, sonhos e desafios que compartilhamos desde que nos encontramos nessa vida. Gratidão pela sua amizade, torcida e apoio genuíno!

À amiga Jesus Ribeiro, por compartilhar seu brilho, alegria e coragem, me incentivando sempre a seguir em frente. Como diz Jorgiana, você é um anjo em nossas vidas!

À amiga Janice Débora, pelas conversas, desabafos e trocas diárias sobre os desafios e as alegrias que envolvem todos os que escolhem se aventurar no mundo da pesquisa. Conseguimos querida!

À amiga Ana Paula Moraes, por estar presente constantemente, mesmo estando no Rio de Janeiro. A cada conversa que tenho com você aprendo tanto! Aprendo sobre a vida! Sobre nós! Sobre o mundo! Obrigada por cada conversa, por cada escuta, por cada troca!

À amiga Girliane Dantas, pela pessoa especial e generosa que é. Você é um tesouro, minha amiga! Quantas experiências já compartilhamos juntas e agora iremos compartilhar com a Chloe!

À amiga Ana Paula Furtado, pelo carinho, apoio e compartilhamento de estudos. Cursar o estágio em docência junto a você, sob a orientação da Profa. Silvia, me proporcionou muitas alegrias e aprendizagens, uma delas foi conhecer a Ana Clarice, ainda em sua barriga.

À amiga Ana Paula Marques, pelo apoio, torcida e pelas ricas descobertas que temos feito desde que nos encontramos no mestrado.

À amiga Edlane Chaves, pelo cuidado, gentileza e delicadeza que tem comigo.

Às amigas de graduação Marília Correia, Camila Romão, Valdênia da Silva e Walézia Lopes que sempre estiveram presentes apoiando e torcendo durante todo o percurso do mestrado.

Ao grupo de companheiras da SME de Fortaleza que viajaram para o “Seminário Internacional de Avaliação para Transformação em Educação Infantil”, em São Paulo, Ana Paula Simões, Regiane Vidal e Simone Calandrine. Vocês também fazem parte dessa história! Gratidão pelos afetos e estudos compartilhados nessa viagem e em outros momentos importantes!

Às colegas da SME de Maracanaú, Lidiand, Girliane, Edlane, Lúcia, Ádila, Francisca e Kelly, em especial Solange Silvestre, que de todas as formas possíveis me apoiaram durante o tempo em que estive trabalhando e cursando o mestrado.

A todos os profissionais, crianças e famílias das Instituições de Educação Infantil nas quais já trabalhei, pelas trocas de experiências e pelo carinho. Vocês me ensinaram muitas coisas!

Aos meus amigos e professores de preparação física geral, Samuel Vila Nova e Eduardo Tahim, por me ajudarem a cuidar do corpo e da mente antes e durante o período do curso. Vocês acompanharam todo o processo. Sou grata pelas escutas e pelo apoio constante!

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da UFC, em especial, Juraci Cavalcante, Rita Vieira, Jean Polin, Sylvie Delacours, Silvia Cruz, Rosemeire Cruz, Ana Frota, pelo compartilhamento de conhecimentos durante as disciplinas que cursei.

A todos os professores e professoras que estiveram presentes na minha formação desde a Educação Básica ao Ensino Superior.

Aos funcionários da Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Brasileira da UFC, pelo comprometimento e disponibilidade de ajudar a todos os estudantes com relação às questões administrativas do curso.

À Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP), pela concessão da bolsa de estudos pelo período de um ano;

À SME do município onde a pesquisa foi realizada, pela autorização concedida.

À “Creche Sonho Encantado” e todos os seus profissionais, pelo acolhimento e carinho que me foram dedicados durante o período em que estive na instituição.

Às três professoras participantes da pesquisa, pela confiança e apoio em todos os momentos nos quais estivemos juntas na instituição com os bebês.

Aos bebês que participaram efetiva e afetivamente desta pesquisa, por partilharem comigo toda a sua potência, suas brincadeiras, seus olhares, sorrisos, gestos, choros, chateações e balbucios. Vocês me ensinaram a olhar para o contexto da creche com outros olhos.

Às famílias dos bebês e à comunidade na qual a creche estava inserida, pelo apoio, confiança e carinho.

A todos que de uma forma ou de outra contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa. Minha gratidão!

“[...] pensar a infância, desde outra marca, ou melhor, a partir do que ela tem, e não do que lhe falta: como *presença*, e não como ausência; como *afirmação*, e não como negação, como *força*, e não como incapacidade.” (KOHAN, 2007, p. 101).

RESUMO

Esta dissertação objetivou analisar as formas de participação social dos bebês nas práticas cotidianas que vivenciam na creche, bem como as concepções de suas professoras sobre tais formas de participação. As reflexões e interpretações deste trabalho foram subsidiadas por um referencial teórico que contemplou a trajetória histórica da creche, destacando os estudos de alguns autores que tratam da história da Educação Infantil no Brasil e a interlocução com as perspectivas teóricas sociointeracionistas de Vygotsky, Wallon e com as contribuições do campo da Pedagogia-em-Participação, destacando os autores Oliveira-Formosinho, Formosinho e Araújo. Os princípios da abordagem qualitativa alicerçaram a metodologia. Para a compreensão em profundidade do fenômeno estudado, optou-se pelo estudo de caso, que foi realizado durante quatro meses em uma creche municipal cearense, na qual são atendidas, em tempo integral, crianças de seis meses a três anos de idade. Participaram do estudo 12 bebês, com idade entre 12 e 18 meses, e suas três professoras. Os dados foram construídos por meio de observação participante das práticas cotidianas e de entrevistas semiestruturadas com as professoras e as famílias dos bebês. Para registrar os dados foram utilizados o diário de campo, a videogravação, a fotografia e o gravador de voz. As análises revelaram, entre outros elementos, que as práticas cotidianas da instituição eram permeadas pela dissociação entre as ações de cuidar e educar; pela transmissividade de conhecimentos, pelo cerceamento das iniciativas dos bebês e, ao mesmo tempo, pela invisibilidade da participação social deles. Estes, com todas as suas potencialidades, rompiam com a perspectiva dessas práticas e demonstravam ser desejosos e capazes de participar, por meio de suas ações imitativas, dos conflitos com os pares e da construção de relações de amizade. Por outro lado, suas aprendizagens e desenvolvimento, eram limitadas pelas práticas e concepções docentes que de um modo geral, associavam as formas de participação social dos bebês apenas às atividades ditas pedagógicas, que objetivavam desenvolver especificamente aspectos do desenvolvimento cognitivo. O estudo destacou a relevância de uma maior visibilização das diversas formas que os bebês apresentam para participarem das práticas cotidianas. Também propõe que se ampliem as oportunidades de participação social dos bebês, com intencionalidade e planejamento pedagógicos, durante todos os momentos em que os bebês estão presentes na instituição. É urgente, portanto, uma maior visibilidade dos bebês, tanto nas políticas públicas e educacionais como nas Pedagogias da Educação Infantil. Nesse sentido, ressalta-se a necessidade de maiores investimentos financeiros para as Instituições de Educação Infantil e uma formação continuada sólida e específica para docentes que atuam

diretamente com os bebês. Assim, a creche poderá constituir um contexto de respeito e participação dos bebês, prevalecendo seus direitos, especificidades, saberes, fazeres, interesses, curiosidades e potencialidades.

Palavras-chave: Bebês. Participação Social. Práticas Cotidianas. Creche. Educação Infantil.

ABSTRACT

This theme of this study is the social participation of babies in the daily practices in day care contexts. The research is based on the questioning of the rights of children, which ages range between zero and five years, affirmed by the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education, highlighting the right to participate in daily practices and their constructions. Since this aspect is relevant to learning and the integral development of children, it is necessary to understand how this social participation occurs, especially in day-care contexts. A literature survey shows that infants have been invisibilized for a long time in society, including in the educational field. Therefore, the main goal of the study was to analyze the forms of social participation of babies in the daily practices that they experience in day care, as well as the teachers' conceptions on such forms of participation. In an interlocution with socio-interactionist perspectives, were used as the main theoretical framework the theories of Vygotsky, Wallon and the field of Pedagogy-in-Participation. This paper is a qualitative research characterized as a case study, carried out in a day care center in Ceará. Twelve babies, with ages between 12 and 18 months, and their three teachers were part of this study. The data were constructed during the observations and videotapings of the daily practices and interviews with the teachers. A field diary, a digital camera and a voice recorder were used to keep record of these data. The analyzes revealed, among other aspects, that the daily practices of the institution were characterized by the dissociation between the actions of caring and educating, transmissivity of knowledge, restriction and, at the same time, by the invisibility of the social participation of the babies. The babies, with all their potentialities, overcame these practices and demonstrated desire and abilities to participate in the daily practices that they lived in the day-care center, by means of their imitative actions, conflicts with the peers and the construction of friendship relations. On the other hand, their learning and development were limited by the teaching practices and the conceptions that forms of social participation occur only during the so-called pedagogical activities, which aimed to develop aspects of cognitive development. Based on the data analysis, the study concludes and highlights the importance of a greater visibility to the different forms that babies have to participate in the daily practices. It also demonstrates the need of creating greater opportunities of these forms of participation, which should have intentionality and pedagogical planning and should occur during the whole period in which the babies are in the institution. Therefore, there is an urgent need for greater visibility of infants in both public and educational policies and in the pedagogies of Early Childhood Education. Therefore, it is

really important to increase financial investments for Child Education Institutions and to assure a solid and specific continuing education for teachers who work directly with infants. Thence, the day care center may be able to build a context of respect and the participation of babies, prevailing their rights, specificities, knowledge, actions, interests, curiosities and potentialities.

Keywords: Babies. Social Participation. Daily Practices. Day care centers. Early Childhood Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Configuração espacial da Creche Sonho Encantado	117
Figura 2 – Configuração espacial da sala de referência dos bebês	119

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1	– Celina oferta uma fralda como um convite para brincar	105
Fotografia 2	– Quadro ambiente e identidades	122
Fotografia 3	– Quadro como é bom ser diferente	122
Fotografia 4	– Quadro era uma vez	123
Fotografia 5	– O mundo da imaginação	123
Fotografia 6	– Quadro de rotina da creche	124
Fotografia 7	– Cenas registradas na entrada dos bebês em sua sala de referência	143
Fotografia 8	– Bebês após a entrada na sala do Berçário 1, em setembro	145
Fotografia 9	– Bebês após a entrada na sala do Berçário 1, em outubro	145
Fotografia 10	– Composição de cenas registradas no acolhimento de Laura à Celina	146
Fotografia 11	– Composição de cenas registradas no acolhimento de David a Daniel	148
Fotografia 12	– Composição de cenas registradas no momento de almoço dos bebês	155
Fotografia 13	– Composição de cenas registradas no momento de ida ao pátio	160
Fotografia 14	– Composição de cenas registradas no momento de sono	166
Fotografia 15	– Composição de cenas do Episódio 1: Pedro tenta imitar a professora	178
Fotografia 16	– Composição de cenas do Episódio 1: Daiana e David na posição de cambalhota	179
Fotografia 17	– Composição de cenas do Episódio 1: Daiana, Laura e Miguel tiram a fralda .	180
Fotografia 18	– Composição de cenas do Episódio 1: Daniel tira o short e vai mostrar a professoras	181
Fotografia 19	– Composição de cenas do Episódio 1: Laura tenta vestir o short	182
Fotografia 20	– Composição de cenas do Episódio 2: Deixa eu te ajudar?	186
Fotografia 21	– Composição de cenas do Episódio 2: Deixa eu te ajudar?	187
Fotografia 22	– Composição de cenas do Episódio 2: Deixa eu te ajudar?	188

Fotografia 23 – Composição de cenas do Episódio 3: Provocação?	194
Fotografia 24 – Composição de cenas do Episódio 3: Provocação?	194
Fotografia 25 – Composição de cenas do Episódio 3: Provocação?	195
Fotografia 26 – Composição de cenas do Episódio 3: Provocação?	196
Fotografia 27 – Composição de cenas do Episódio 3: Provocação?	197
Fotografia 28 – Composição de cenas do Episódio 3: Provocação?	198
Fotografia 29 – Composição de cenas do Episódio 3: Provocação?	199
Fotografia 30 – Composição de cenas do Episódio 3: Provocação?	200
Fotografia 31 – Composição de cenas do Episódio 4: Me devolve meu biscoito!	204
Fotografia 32 – Composição de cenas do Episódio 4: Me devolve meu biscoito!	205
Fotografia 33 – Composição de cenas do Episódio 4: Me devolve meu biscoito!	206
Fotografia 34 – Composição de cenas do Episódio 5: Quer ver comigo?	213
Fotografia 35 – Composição de cenas do Episódio 6: Conserta pra mim, por favor?	216
Fotografia 36 – Cenas de cooperação entre os bebês	218
Fotografia 37 – Cenas de contato físico nutrido por afeto	220
Fotografia 38 – Cenas “passeando no trenzinho”	225

LISTA DE EPISÓDIOS

Episódio 1 – Faz que eu consigo fazer também	177
Episódio 2 – Deixa eu te ajudar?	184
Episódio 3 – Provocação?	193
Episódio 4 – Me devolve meu biscoito!	204
Episódio 5 – Quer ver comigo?	212
Episódio 6 – Conserta pra mim, por favor!	214

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estágios de desenvolvimento segundo a psicogenética walloniana	82
Quadro 2 – Esquema de categorização dos dados	175
Quadro 3 – Sínteses das principais concepções das professoras sobre as temáticas abordadas nas entrevistas	255

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dados do levantamento de pesquisas	34
Tabela 2 – Valor anual estimado por alunos para os estados de Acre, Ceará, Goiás, São Paulo e Rio Grande do Sul (2015)	50
Tabela 3 – Função e quantidade de funcionários da Creche Sonho Encantado	115
Tabela 4 – Número de crianças matriculadas na creche em 2016 por turma.....	118
Tabela 5 – Apresentação dos bebês	128
Tabela 6 – Apresentação das professoras	129

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CE	Ceará
CEB	Câmara de Educação Básica
CEDEI	Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil
CF	Constituição Federal
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEDI	Coordenação Geral da Educação Infantil
DCNEIs	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DEE	Departamento de Estudos Especializados
DNCr	Departamento Nacional da Criança
EB	Educação Básica
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FACED	Faculdade de Educação
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade Federal de São Paulo
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GT	Grupo de Trabalho
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IEIs	Instituições de Educação Infantil
LBA	Legião Brasileira da Assistência
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIDELEC	Linha de Pesquisa Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança
MCL	Movimento de Luta por Creches
MEC	Ministério da Educação
NEGRI	Núcleo de Estudos de Gênero, Raça e Idade
ONU	Organização das Nações Unidas

PUC-SP	Pontífica Universidade Católica de São Paulo
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEB	Secretaria de Educação Básica
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TEDE	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1	O ENCONTRO COM O TEMA	24
2	A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA CRECHE NO BRASIL: DE “MAL NECESSÁRIO” AO “CONTEXTO DE VIDA COLETIVA	43
2.1	A creche como um “mal necessário” e as concepções que constituíram o princípio de sua história	43
2.2	As mudanças que contribuíram para a configuração da creche como contexto de vida coletiva	51
3	DIÁLOGOS COM PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOCIOINTERACIONISTAS	56
3.1	Uma interlocução entre as teorias vygotskyana e walloniana	57
3.1.1	<i>As interações sociais</i>	58
3.1.2	<i>A imitação</i>	63
3.1.3	<i>A brincadeira</i>	66
3.1.4	<i>A relação entre afetividade e cognição</i>	71
3.1.5	<i>Os aspectos específicos das teorias de Vygotsky e Wallon</i>	75
3.2	A perspectiva da Pedagogia-em-Participação	85
3.2.1	<i>O contraste entre as Pedagogias Transmissivas e as Pedagogias Participativas</i>	86
3.2.2	<i>Nas Pedagogias Participativas nasce a perspectiva da Pedagogia-em-Participação</i>	87
3.2.3	<i>Os eixos pedagógicos</i>	88
3.2.4	<i>As dimensões pedagógicas</i>	90
3.2.4.1	<i>A organização dos espaços, dos materiais e do tempo</i>	91
3.2.4.2	<i>As interações adulto/criança</i>	92
3.2.4.3	<i>As atividades e os projetos</i>	93
3.2.4.4	<i>Os processos de observação e avaliação</i>	94
3.2.4.5	<i>A construção de parceria com as famílias</i>	95
4	O PERCURSO METODOLÓGICO PARA O ENCONTRO COM OS BEBÊS E SUAS PROFESSORAS	98
4.1	A abordagem metodológica da pesquisa	98
4.2	As técnicas utilizadas para a construção dos dados e as formas de	

	registros	101
4.3	O desafio de pesquisar os bebês e a dimensão ética	108
4.4	O contexto da pesquisa e seus participantes	114
4.5	Da construção à interpretação dos dados	130
5	AS FORMAS DE PARTICIPAÇÃO SOCIAL DOS BEBÊS NAS PRÁTICAS COTIDIANAS VIVENCIADAS NA CRECHE: RESULTADOS E REFLEXÕES	138
5.1	As práticas cotidianas vivenciadas pelos bebês no contexto da Creche Sonho Encantado	140
5.1.1	<i>A entrada</i>	141
5.1.2	<i>A troca de roupa</i>	151
5.1.3	<i>As refeições</i>	152
5.1.4	<i>A ida ao pátio</i>	159
5.1.5	<i>O banho</i>	161
5.1.6	<i>A hora do descanso</i>	163
5.1.7	<i>As atividades “pedagógicas”</i>	167
5.1.8	<i>O reencontro com as famílias</i>	170
5.2	As formas de participação social dos bebês nas práticas cotidianas da turma Berçário 1	174
5.2.1	<i>Os bebês imitam e participam das propostas do outro social</i>	177
5.2.2	<i>Os bebês vivenciam conflitos com seus pares</i>	192
5.2.3	<i>Os bebês constroem relações de amizade</i>	211
5.3	O que pensam as professoras sobre as formas de participação social dos bebês	227
5.3.1	<i>A Educação Infantil e a importância da creche para os bebês</i>	228
5.3.2	<i>Quem são os bebês?</i>	237
5.3.4	<i>As funções implicadas na experiência de ser professora de bebês</i>	242
5.3.5	<i>As formas de participação social dos bebês</i>	249
6	CONSIDERAÇÕES “FINAIS”: TEMPOS DE NOVOS RECOMEÇOS ..	257
	REFERÊNCIAS	268
	APÊNDICE A – CARTA DE SOLICITAÇÃO À SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA EM UMA DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO	

MUNICÍPIO	280
APÊNDICE B – CARTA DE APRESENTAÇÃO E AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA NA INSTIUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL	282
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA AS PROFESSORAS	285
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA AS FAMÍLIAS	288
APÊNDICE E – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DA INSTITUIÇÃO	292
APÊNDICE F – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DAS PRÁTICAS COTIDIANAS DA TURMA DE BEBÊS PARTICIPANTES DA PESQUISA	293
APÊNDICE G – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM AS FAMÍLIAS	295
APÊNDICE H – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM AS PROFESSORAS	297

1 O ENCONTRO COM O TEMA

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque [...] 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 o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos [...] escutar os outros, cultivar a arte do encontro [...]. (BONDÍA, 2002, p. 19).

As potentes palavras do filósofo Bondía (2002) sobre a experiência nos sensibilizam profundamente quando buscamos trilhar o caminho da compreensão das especificidades de educação e cuidados com crianças de zero a três anos. Mesmo este não sendo um estudo filosófico, em certos momentos nos apoiamos em algumas contribuições do campo da Filosofia da Infância para aguçarmos os olhares e refletirmos sobre essas especificidades. Essas contribuições dizem respeito, sobretudo, à busca pela oportunidade de se esvaziar, no sentido de “abrir-se ao que não se sabe, ao que se pode aprender, ao que um outro pode ensinar, qualquer que seja a sua idade.” (KOHAN, 2007, p. 19).

Nesse sentido, as crianças, na sua completude, possuem um corpo que sente, se emociona, pensa, imagina, transforma, cria, inventa, comunica, produz história e cultura (BRASIL, 2009a) e, portanto, vivem e nos convidam a viver uma experiência que tem relação com o sentido e com a subjetividade, anunciada por Bondía (2002). Elas nos convocam a defender a efetivação do seu direito de experienciar plenamente suas infâncias, com alegria, leveza e felicidade, nos contextos que se inserem na nossa sociedade.

Dentre esses contextos, destacamos as creches, que são as instituições educacionais responsáveis por atender as crianças de zero a três anos (BRASIL, 1996) na Educação Infantil¹. O atendimento educacional em creche é um dos direitos da criança e opção de suas famílias (BRASIL, 1988), portanto, é dever do Estado ofertá-lo com qualidade e equidade. Assim, é fundamental refletirmos sobre como está sendo garantido este direito e como tem sido possibilitado aos bebês e às crianças bem pequenas vivenciarem suas infâncias nesses estabelecimentos.

Cabe pontuarmos que os bebês e as crianças bem pequenas encontram-se na faixa etária atendida pelas creches. Conforme o documento *Práticas Cotidianas na Educação*

¹ A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica (EB) e, de acordo com o artigo 30 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), deve ser oferecida em “I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.” (BRASIL, 2013).

Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares (2009a)², com o intento de ressaltar as especificidades requeridas por esta faixa etária, os bebês são compreendidos como as crianças que têm entre zero e 18 meses, e as crianças bem pequenas como as que possuem entre 19 meses e três anos e 11 meses.

Pensamos e concordamos com Barbosa (2010) que a idade biológica ou cronológica não deve ser o único aspecto para determinar quando um ser humano é considerado bebê, na medida em que “as experiências culturais afetam o crescimento e o desenvolvimento das crianças” (p. 2). No entanto, acreditamos que ao utilizarmos a nomenclatura diferenciada, “bebês” e “crianças bem pequenas”, podemos, como o documento aludido defende, contribuir para uma maior visibilização das particularidades e necessidades destas crianças que estão vivendo suas primeiras experiências em contexto de cuidados e educação coletiva.

Evidenciamos também que a opção pela utilização dessa nomenclatura não exclui a totalidade e a pluralidade das crianças. Isso porque, por um lado, as crianças possuem especificidades globais como, por exemplo, a necessidade da presença efetiva e afetiva de outro ser humano para garantir, no início da vida, a sua sobrevivência e a potencialidade para estabelecer relações e interações. Por outro lado, elas tanto têm características físicas e sociais diversas, como vivenciam suas infâncias³ de modo distinto (BRASIL, 2009a).

Trazendo a discussão novamente para a questão do direito dos bebês e crianças bem pequenas ao atendimento educacional em creches, destacamos que vivemos um constante paradoxo na Educação Infantil. Mesmo as crianças, de um modo geral, possuindo vários direitos garantidos por lei, no âmbito da educação, eles não se efetivam na prática no interior das Instituições de Educação Infantil (IEIs).

Nessa conjuntura, Barbosa (2010) enfatiza que embora nos últimos anos o quantitativo de vagas tenha sido ampliado em instituições públicas para as crianças de zero a três anos – assim como foram publicadas muitas leis, documentos, propostas pedagógicas, bem como livros e artigos enfatizando os direitos e as peculiaridades dessas crianças –, não se assegurou ainda a implementação de práticas educacionais especificamente destinadas a essa faixa etária. Tal fato culmina na negação dos direitos dos bebês e das crianças bem pequenas no campo educacional. Logo, é imprescindível pensarmos em ações que realmente as

² A partir deste trecho, iremos nos referir ao documento apenas por “Práticas Cotidianas na Educação Infantil”.

³ A palavra é utilizada no plural, pois ao se pensar nas infâncias “como a forma específica de conceber, produzir e legitimar as experiências das crianças” (BRASIL, 2009a, p. 22), evidencia-se que tais experiências são vividas pelas crianças de forma muito diversa. Portanto, não há uma única infância, já que as crianças não estão subordinadas às mesmas experiências.

assegurem e implementem, contribuindo para a efetivação de seus direitos nas creches.

Dentre os documentos da legislação brasileira no âmbito da educação que garantem vários desses direitos, sublinhamos as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* – DCNEIs (BRASIL, 2009b), pois é um marco histórico e fundamental na educação das crianças do nosso país. Com seu caráter mandatório, as DCNEIs,

[...] orientam a formulação de políticas, incluindo a de formação de professores e demais profissionais da Educação, e também, o desenvolvimento e avaliação pelas unidades de seu Projeto Político Pedagógico e servem para informar as famílias das crianças matriculadas na Educação Infantil sobre as perspectivas de trabalho pedagógico que podem ocorrer. (BRASIL, 2009b, p. 5).

Então, como “instrumento orientador da organização das atividades cotidianas das instituições de Educação Infantil” (OLIVEIRA, 2010, p. 1), as DCNEIs apontam vários aspectos que são imprescindíveis para constituir as práticas cotidianas das IEs. Dentre esses aspectos estão um “conjunto de princípios defendidos pelos diversos segmentos ouvidos no processo de sua elaboração” (OLIVEIRA, 2010, p. 7), a saber: os princípios éticos, políticos e estéticos. Os princípios devem orientar o trabalho nas IEs e se consolidarem nas práticas cotidianas, construídas com base nos objetivos definidos para a área.

É válido esclarecermos que essas práticas são compreendidas como todas as ações realizadas no cotidiano, especialmente com e para as crianças, mas também envolvem as famílias e os profissionais da instituição. Assim, incluem, por exemplo,

[...] momentos de conversa, de histórias, de diferentes modos de brincar e realizar experiências com as linguagens, de higiene das crianças e de organização dos espaços, da elaboração, organização e manutenção dos materiais e dos equipamentos, de alimentação, de horário de descanso, de segurança e de prevenção de acidentes, de prestação de primeiros socorros, de identificação dos mal-estares das crianças. (BRASIL, 2009a, p. 77).

Nesta perspectiva, todas as ações supracitadas e seus detalhes, juntamente com as práticas docentes, as práticas da gestão da instituição, a rotina com todos os seus *elementos constitutivos* (BARBOSA, 2006), os quais sejam: a organização do ambiente; o uso do tempo; a seleção e a proposta de atividades; a seleção e oferta de materiais se configuram e constituem as práticas cotidianas. Isso porque é em todos esses aspectos que as crianças podem e devem estar, “ludicamente aprendendo e desenvolvendo hábitos, participando de sua cultura e dos modos de viver em comunidade.” (BRASIL, 2009a, p. 77).

Ainda sobre a organização das formas de operacionalização dos três princípios, Oliveira (2010) menciona uma série de medidas que visam garantir uma determinada

metodologia no trabalho didático das práticas cotidianas das IEs. Dentre elas, destacamos uma relativa aos princípios éticos e duas referentes aos princípios políticos:

De acordo com os princípios éticos:

- assegurar às crianças a manifestação de seus interesses, desejos e curiosidades ao **participar das práticas educativas;**

De acordo com os princípios políticos:

- promover a **formação participativa e crítica** das crianças;

- criar contextos que permitam às crianças a **expressão de sentimentos, ideias, questionamentos**, comprometidos com a busca do bem estar coletivo e individual, com a preocupação com o outro e com a coletividade; (OLIVEIRA, 2010, pp. 7-8, grifos nossos).

Enquanto “cidadãs plenas” (ROSEMBERG, 2015, p. 215), sujeitos históricos e de direitos (BRASIL, 2009b), as crianças possuem o direito de participação na sociedade e nos contextos nos quais estão inseridas. Essas medidas, apontadas por Oliveira (2010), constituem direitos sociais e políticos que contribuem para a *formação na cidadania* (BRASIL, 2009a) das crianças que frequentam a Educação Infantil. A ênfase dada especificamente a essas medidas se justifica pelas inquietações que possuímos acerca de suas efetivações na educação e cuidados de bebês em creche.

Tais inquietações nos motivaram a tecer alguns primeiros questionamentos como: De que forma acontece a participação social dos bebês nas práticas cotidianas das creches a fim de se assegurar a manifestação de seus interesses, desejos e curiosidades? Como, nestas práticas, as professoras⁴ promovem a participação social ativa dos bebês? Eles participam da elaboração dessas práticas? Como? O que expressam sobre as práticas cotidianas que vivenciam na creche? Como suas expressões são consideradas nessas práticas?

Esses questionamentos – entrelaçados à trama dos consensos e divergências que permeiam a Educação Infantil e à trajetória de vida acadêmica e profissional desta pesquisadora que aqui escreve – compuseram os fios condutores que nos guiaram ao encontro com o tema desta dissertação: as formas de participação social dos bebês nas práticas cotidianas vivenciadas em contexto de creche. Neste instante, solicitamos a licença ao(à) leitor(a) para a escrita ser realizada na primeira pessoa do singular a fim de abordar as trajetórias mencionadas.

Desde o curso noturno de graduação em Pedagogia (2007-2012), realizada na

⁴ Nesta pesquisa, utilizamos este substantivo no gênero feminino para se referir aos docentes que atuam diretamente nas práticas cotidianas com as crianças da Educação Infantil. Não queremos negar a presença masculina nesta área, porém, segundo Cerisara (2002, p. 4), esta é uma profissão “que tem se constituído no feminino”. Então, como afirma Oliveira-Formosinho (2008, p. 133) “[...] é artificial usar constantemente o gênero masculino”.

Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará (UFC), trabalhei em IEs como professora de crianças bem pequenas⁵. Então, por um lado, tive a oportunidade de aliar teoria e prática nas vivências profissionais e acadêmicas, o que me possibilitou uma constante reflexão e ressignificação dos meus saberes e fazeres docentes. Por outro lado, no princípio da atuação docente, encontrei muitos desafios imbuídos nas práticas cotidianas que vivi com as crianças, devido à incipiente experiência profissional e ao pouco conhecimento específico da área. Mas eram esses desafios que me instigavam a buscar conhecimentos construídos no campo da Educação Infantil.

Naquela época, as disciplinas ofertadas pelo curso noturno eram voltadas completamente para os anos iniciais do Ensino Fundamental e para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). As únicas disciplinas que abordavam um pouco sobre as crianças, mais especificamente sobre o desenvolvimento infantil, eram *Introdução à Psicologia* e *Psicologia da Infância*. Então, também, enfrentei desafios na formação inicial para ter acesso aos conhecimentos específicos da área que atuava.

Assim, por iniciativa própria, busquei indicações de artigos e livros, tanto com os professores das disciplinas mencionadas, como nas pastas⁶ das disciplinas voltadas para a Educação Infantil, que me auxiliassem a compreender melhor a dinâmica dessa primeira etapa da educação.

Quanto ao curso de Pedagogia, Kishimoto (2008, p.109 e 110) ressalta que,

No curso de Pedagogia, um mesmo plano curricular visa formar profissionais para todos os níveis de educação: educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, educação de jovens e adultos, ensino médio, gestores, tecnólogos entre outro, prática que se distancia da ótica profissional. Para atender aos inúmeros propósitos, o curso dilui-se na fragmentação disciplinar e perde solidez. Há de tudo um pouco com generalidades que não levam à compreensão da malha complexa do saber e fazer pedagógicos.

Esse resgate do currículo do curso de Pedagogia fragmentado, tentando atender os inúmeros propósitos da educação, nos faz refletir que é necessário considerar “o saber educativo como área de saber específico” (KISHIMOTO, 2008, p. 110). Então, foi de muito valor a publicação do documento de atualização do Projeto Pedagógico do Curso de

⁵ Não se pode deixar de evidenciar que “o divórcio entre a legislação e a realidade, no Brasil, não é de hoje.” (CAMPOS, 2008, p. 27). Mesmo com a LDBEN (BRASIL, 1996), em seu artigo 62, determinando a formação mínima exigida para a atuação como docente na EB, ainda assim, sem possuir esta formação, fui contratada por IEs como professora de crianças de dois anos.

⁶ Cada disciplina ofertada no curso possui uma pasta com todo o material que será utilizado pelo professor e estudantes durante o semestre. Este material é selecionado pelo próprio professor e é composto por ricos textos que irão abordar os assuntos, apresentados na ementa, explorados durante o decorrer da disciplina. Além desse material, temos indicações de livros, por parte dos professores, e acesso à vasta literatura da biblioteca da UFC.

Pedagogia (licenciatura) ofertado no turno noturno da FAGED na UFC, em 2014. Isso porque várias reformulações foram propostas e efetivadas visando sanar algumas lacunas que não atendiam à legislação em vigor.

Dentre essas reformulações, destaco a transição das disciplinas de Educação Infantil e Propostas Pedagógicas e Prática de Educação Infantil que passaram de optativas a obrigatórias (CEARÁ, 2014). Este fato foi uma grande conquista para os discentes que estudam à noite, pois grande parte trabalha em IEs e cursam Pedagogia no período noturno, como era o meu caso. Dessa forma, atualmente é possível ter acesso garantido aos conhecimentos específicos da primeira etapa da EB, no curso noturno.

Mesmo não chegando a ser contemplada com essas reformulações, pois me formei em 2012, consegui cursar as disciplinas optativas de Educação Infantil e Propostas Pedagógicas e Práticas de Educação Infantil. Somente foi possível cursá-las porque saí de uma instituição na qual trabalhava oito horas por dia e passei a trabalhar apenas no período da manhã, ficando o período vespertino disponibilizado para os estudos. Os temas abordados e debatidos nas duas disciplinas foram bastante transversais, atualizados e de máxima importância para a minha formação inicial e para as práticas que desenvolvi junto às crianças bem pequenas.

Nesse percurso, durante a graduação, trabalhei em duas IEs com concepções educacionais opostas. A primeira delas ofertava uma *educação de cunho compensatório* (KRAMER, 1995), em que o objetivo das professoras e da instituição era suprir supostas deficiências de saúde, nutrição, conhecimentos escolares, dentre outras, para compensar a situação de pobreza na qual a maioria das crianças que a frequentavam estavam submetidas. A outra instituição pautava suas práticas cotidianas em uma *concepção sociointeracionista*, onde o desenvolvimento infantil era compreendido como um processo dinâmico e integrado em que a criança aprende, se desenvolve e constrói conhecimentos com base nas interações sociais (FELIPE, 2001).

Ambas as vivências tiveram seus desafios; de forma distinta deixaram suas marcas; contribuíram para o processo de construção da minha identidade docente (o qual se faz constante) e me trouxeram muitos questionamentos e inquietações. Mas, tanto nessas vivências como em outras posteriores, consegui perceber em cada criança um ser humano que chora, sorri, pensa, chateia-se, irrita-se, deseja, participa, sente. Assim, procurei enxergar crianças que vivem intensamente suas infâncias de modo singular e que sempre encontram rotas de fuga para transcender a lógica adultocêntrica, afirmando seus modos de ser, pensar e agir no mundo.

Assim, as discussões tecidas nas disciplinas voltadas para a Educação Infantil junto com os desafios e as experiências vivenciadas no percurso profissional trilhado até aquele momento pautaram o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado de “O desenvolvimento afetivo das crianças em creche”⁷.

No último semestre da graduação, em fase de escrita do referido TCC, prestei concurso público, obtendo sucesso, para professor de EB do município de Maracanaú – CE, em 2012. Assumi a função em duas turmas de Educação Infantil de pré-escola com as crianças de quatro anos, tendo sido esta minha primeira experiência com crianças dessa idade.

Esta nova vivência profissional me instigou a querer aprofundar os conhecimentos que havia conquistado na graduação. Então, tive a oportunidade de participar, com êxito, da seleção do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil (CEDEI)⁸, ofertado pela UFC. O que mais me motivou a ingressar neste curso foi a possibilidade de realizar uma formação continuada voltada para minha área de atuação, de forma que contribuísse para a construção e fortalecimento do meu trabalho docente junto às crianças, além de saber da sua excelência e qualidade em todos os aspectos.

Cruz (2008) assevera que a formação inicial, ao propiciar a aquisição de conhecimentos e habilidades próprias para o trabalho docente, contribui para a construção do profissional de educação. Acredito que o mesmo ocorre com a formação continuada. A autora ainda acrescenta que a formação inicial “[...] deve propiciar a apropriação de conhecimentos teóricos que iluminem a sua prática e fomentem a maior competência que ele precisa desenvolver: ser reflexivo e crítico acerca do seu trabalho.” (CRUZ, 2008, p. 232). Deste modo, não somente a formação inicial, mas também a formação continuada, realizada pelo CEDEI, fomentou a reflexão e a criticidade no meu trabalho com as crianças da Educação Infantil.

Durante o segundo ano do CEDEI, fui convidada a trabalhar na Secretaria Municipal de Educação (SME) de Maracanaú com a formação de professoras de creche e o acompanhamento das turmas de berçário⁹ do referido município. Essa vivência foi muito valorosa, pois me possibilitou o primeiro contato direto com os bebês de 6 a 18 meses de idade e com as práticas de suas professoras.

Os conhecimentos que estavam sendo construídos no curso de especialização

⁷ SILVA, Márcia Vanessa. **O desenvolvimento afetivo das crianças em creche**. 2012. 64 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

⁸ Este curso foi realizado na FACED da UFC, financiado pelo Ministério da Educação (MEC) e oferecido para docentes, gestores e equipes de Educação Infantil da rede pública, no período do segundo semestre de 2013 ao primeiro semestre de 2015.

⁹ Nomenclatura utilizada pelo município para a enturmação de crianças que possuem de 6 a 18 meses de idade.

junto com a experiência de ser professora de Educação Infantil contribuíram com a nova práxis na formação de professoras de bebês e crianças bem pequenas e no acompanhamento de suas práticas. Isso culminou no interesse em pesquisar as interações dos bebês com seus pares, na pesquisa monográfica¹⁰ realizada como parte dos requisitos para a conclusão do CEDEL.

Por meio de observações e videograções, foi possível constatar que as interações dos bebês com seus pares aconteciam de forma espontânea, apesar de os bebês se encontrarem em um contexto com poucos incentivos às interações. Também foi perceptível que os bebês ficavam muito tempo nos berços e saíam poucas vezes de suas salas de referência sob justificativas marcadas pela expressão “ainda não”, como: “eles ainda são muito pequenininhos”; “eles ainda não falam”; “eles ainda estão aprendendo a andar”. Assim, os bebês ficavam invisíveis e submetidos à condição de crescer para serem considerados como competentes e capazes de participarem das práticas cotidianas.

A imagem do bebê como ser frágil, dependente do adulto, inferior e incapaz, vigorou durante muito tempo em nossa sociedade e contribuiu para o anonimato dos bebês em diversos âmbitos (GOBBATO, 2011; GOBBATO; BARBOSA, 2017; GOTTLIEB, 2009). Todavia, essas concepções têm se modificado. A comunidade científica, principalmente no campo da Pedagogia, tem batalhado intensamente para que os bebês saiam desse anonimato. Isso é possível perceber pelo crescente número de pesquisas¹¹ que, com diferentes enfoques, buscaram estudar os bebês no contexto de creche.

Partindo desse contexto atual e do nosso interesse em pesquisar sobre a participação social dos bebês, realizamos um levantamento da produção acadêmica nacional, no período de 2005 a 2015, referente à educação e aos cuidados de bebês no contexto de creche. Em consonância com nossa temática, iremos apresentar e nos embasar nos estudos que tiveram a participação dos bebês como sujeitos principais da pesquisa, pois mesmo com temáticas distintas umas das outras, as pesquisas que tinham a colaboração dos bebês como participantes visibilizavam a competência e a agência deles para participarem do contexto nos quais estavam inseridos.

A escolha pela demarcação temporal dos últimos dez anos se justifica pela importância dada à análise comparativa da produção acadêmica, referente à temática, nos

¹⁰ SILVA, Márcia Vanessa. **As interações entre bebês em creche**. 2015. 142 f. Monografia (Especialização em Docência na Educação Infantil) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

¹¹ Vale ressaltar que de acordo com algumas dessas pesquisas, apesar do crescente número de investigações que possuem os bebês como colaboradores, ainda são incipientes e relativamente recentes quando comparadas às pesquisas com crianças da faixa etária de 4 a 5 anos.

cinco anos antes (2005-2009) e após (2010-2015) a publicação e divulgação do documento *Práticas Cotidianas na Educação Infantil* (BRASIL, 2009a), da *Resolução N°5, de 17 de dezembro de 2009*, que fixa as DCNEIs (BRASIL, 2009b) e do *Parecer CNE/CEB N°: 20/2009* (BRASIL, 2009c).

Em uma análise inicial, constatamos um maior número de pesquisas em que os bebês são sujeitos principais no período após essas publicações. Uma hipótese possível sobre as causas desse aumento marcante seria justamente a influência das referidas publicações que emergiram da necessidade de reformulação e atualização das antigas DCNEIs (BRASIL, 1999). Tal necessidade partiu dos novos desafios e demandas surgidos na Educação Infantil, principalmente no âmbito de políticas para esta etapa da educação. Esses desafios e demandas resultaram de debates e questões presentes na política, na produção científica e nos movimentos sociais que fizeram e fazem parte da construção histórica do atendimento educacional à infância.

Entre essas demandas e desafios, o *Parecer CNE/CEB N° 20/2009* enfatiza que “[...] têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como **orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches** [...]” (BRASIL, 2009c, p. 2, grifo nosso). A assertiva destacada no Parecer direciona a atenção para a educação e os cuidados dos bebês e das crianças bem pequenas, colaborando, em nossa compreensão, para um maior interesse e realização de estudos e pesquisas acerca das crianças desta faixa. O documento *Práticas Cotidianas na Educação Infantil* também corrobora essa atenção, pois, além de ter contribuído diretamente para a construção e escrita do texto das novas DCNEIs objetivou,

[...] apresentar subsídios, reunidos a partir de um processo de consulta nacional, que permitam aos sistemas de ensino e, principalmente, aos profissionais responsáveis pela ação cotidiana com as crianças, não apenas pautarem, mas também interrogarem suas opções na difícil tarefa de **elaborar propostas pedagógicas para bebês e crianças pequenas**. (BRASIL, 2009a, p. 9, grifo nosso).

Com efeito, a visibilização dos bebês, em especial, e das crianças pequenas, resplandece neste documento e suscita reflexões sobre a complexidade da elaboração e planejamento de práticas cotidianas para este público, exigindo mais estudos e pesquisas que os contemplem. Portanto, as referidas publicações certamente colaboraram para a ampliação de pesquisas com foco na educação e cuidados de bebês no contexto da creche.

Tomando como base essa ascendência, para nos apropriarmos de parte dessas pesquisas, a fim de buscarmos inspiração e aportes para as discussões durante este trabalho, realizamos o levantamento a partir de consultas aos sites da Associação Nacional de Pós-

Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)¹², da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC)¹³ e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)¹⁴.

A opção pela ANPEd e SBPC se justifica pelo fato de essas entidades científicas realizarem reuniões com frequência anual, consubstanciando e publicando pesquisas que se concentram especificamente na área da Educação Infantil, abrangendo “[...] tanto o universo das pesquisas realizadas em programas de pós-graduação (ANPEd) quanto na graduação e na pós-graduação (SBPC).” (PEREIRA, 2014, p. 44). Além disso, segundo Rocha (1999), a representação nacional dessas entidades científicas possibilita mapear a produção de pesquisas no País, outro fato que referenda a escolha dessas bases de pesquisa. A BDTD também subsidiou este levantamento, uma vez que constitui um banco de dados com uma multiplicidade de publicações anuais de teses e dissertações dos cursos de pós-graduação de diversas universidades do Brasil.

Acerca dos procedimentos utilizados nos três portais, para a seleção das pesquisas foram realizados percursos diferenciados em cada um. No *site* da ANPEd, acessamos todas as Reuniões Anuais¹⁵ do período eleito e buscamos todas as Comunicações Orais publicadas no Grupo de Trabalho (GT) 07 – Educação de Criança de 0 a 6 anos, para selecionar, por meio de leitura atenta dos títulos, resumos e metodologias, os trabalhos que focassem sobre a educação e cuidados de bebês no contexto da creche. Em seguida, dentro das pesquisas selecionadas, realizamos uma triagem¹⁶ e enfatizamos aquelas nas quais os bebês foram os sujeitos principais e/ou únicos das investigações¹⁷.

De maneira similar, realizamos a consulta no *site* da SBPC, especificamente no *link* destinado às “Publicações”; “Anais/Resumos”, no qual estavam disponíveis os Resumos de Comunicações Livres, incluídos dentro da “Sessão de Pôsteres/resumos dos trabalhos”, publicados nas Reuniões Anuais de 2005 a 2015. Nesta consulta nos detivemos somente à área da Educação Infantil (G.7.7).

¹² Endereço eletrônico da ANPEd: <http://www.anped.org.br/>.

¹³ Endereço eletrônico da SBPC: <http://www.sbpnet.org.br/>.

¹⁴ A BDTD foi concebida e é mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Tem por objetivo reunir, em um só portal de busca, as teses e dissertações defendidas em todo o Brasil e por brasileiros no exterior. (Fonte: <http://bdttd.ibict.br/>).

¹⁵ Vale fazermos menção que, a partir do ano de 2013, as reuniões da ANPEd passaram a ser bianuais. Logo, não foi possível consultar pesquisas no ano de 2014.

¹⁶ Consideramos essa triagem importante, pois, nas pesquisas selecionadas, há uma diversidade de sujeitos participantes das investigações a depender da temática e dos objetivos traçados pelos(as) pesquisadores(as). Por exemplo, em algumas pesquisas as professoras dos bebês são os únicos sujeitos; em outras, as famílias (pais, mães, avós, outros responsáveis legais pelos bebês) são os sujeitos principais; ou também, os coordenadores(as) e/ou diretores(as) da instituição na qual os bebês estão inseridos. Portanto, como o interesse do nosso estudo está nas formas de participação social dos bebês no contexto da creche, elencamos aquelas que têm como participantes principais e/ou únicos os bebês.

¹⁷ Este procedimento foi realizado com todas as pesquisas selecionadas nos três portais.

A respeito da consulta à BDTD, realizamos os seguintes procedimentos: 1) no campo “busque aqui” utilizamos as palavras “bebês” e “Educação Infantil”; 2) depois, aprofundamos a busca utilizando as palavras “creche” e “berçário”; 3) após o refinamento, definimos o ano de publicação na caixa de ferramenta disponibilizada pelo próprio portal; 4) acessamos o grau “Dissertação”, depois “Tese”; 5) por fim, clicamos no *link* “obter o texto integral” para fazer as leituras necessárias à seleção das pesquisas.

A seguir, a Tabela 1 apresenta a compilação de alguns dados encontrados no levantamento de pesquisas em cada instituição pesquisada:

Tabela 1 – Dados do levantamento de pesquisas

PESQUISAS	ENTIDADES CIENTÍFICAS E PERÍODOS						Total
	ANPED		SBPC		BDTD		
	2005 a 2009	2010 a 2015	2005 a 2009	2010 a 2015	2005 a 2009	2010 a 2015	
Na área da Educação Infantil	95	89	75	132	113	204	708
Com foco na educação e cuidados de bebês na creche	1	11	2	4	22	12	52
Bebês como participantes principais	1	6	1	2	4	9	23

Fonte: ANPEd; SBPC; BDTD (2015).

Com base nos dados acima, foi possível constatar que as pesquisas sobre educação e cuidados de bebês na creche voltadas para o campo da Pedagogia representam apenas 7,3% do total de pesquisas na área da Educação Infantil, no período destacado. Essa baixa representatividade de pesquisas sobre a temática pode estar relacionada aos (des)lugares (GOBBATO, 2011) que as crianças, em especial os bebês, e a Educação Infantil carregam em suas trajetórias históricas.

Constatação semelhante foi percebida em investigações recentes, como as das pesquisadoras Chaves (2015), Farias (2012), Furtado (2016), Paiva (2016), Pereira (2014) e Santos (2015), vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da UFC¹⁸. Essas pesquisadoras empreenderam estudos com temáticas diversificadas no campo da

¹⁸ As investigações são pertencentes à linha de pesquisa Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança (LIDELEC), especificamente, ao eixo Educação Infantil: práticas pedagógicas e formação de professores.

Educação Infantil e indicaram, em suas revisões de literatura, que a quantidade de pesquisas relacionadas aos seus temas específicos é irrelevante quando comparada ao total de pesquisas com o mesmo tema em diferentes áreas ou dentro do próprio campo da Educação Infantil. O fato ressalta a questão da desvalorização histórica, social e cultural conferida à primeira etapa da EB.

Apesar disso, esses estudos, assim como o nosso, apontam para a ampliação gradativa das pesquisas na área, em seus diversos temas, pois as especificidades e complexidades que envolvem o campo da Educação Infantil, juntamente com a conscientização de sua relevância para aprendizagem, desenvolvimento e bem-estar das crianças potencializam o crescente interesse pela multiplicidade de temas que a envolvem. Dentre esses temas, nos interessamos pela participação social dos bebês, que cada vez mais estão sendo evidenciados e convidados pela comunidade acadêmica a participarem ativamente das pesquisas ligadas à Educação Infantil.

Do total de pesquisas com temáticas voltadas para sua educação e cuidados na creche, 44% contaram com a colaboração deles como participantes principais. Nessas colaborações, os bebês afirmam sua autoria como bem destaca Fochi (2013, p. 68) ao asseverar que seu “estudo também é parte e autoria de cada um” dos bebês que participaram. Então, os bebês, com toda a sua potência, podem nos ensinar muito sobre seus diferentes jeitos de ser, agir, pensar, se comunicar, interagir e participar, contribuindo, assim, para a sua educação e cuidados em contexto de creche.

Nesse ensejo, para esta introdução, apresentamos de forma sintética algumas pesquisas encontradas na BDTD, no período de 2010 a 2015, que tiveram os bebês como principais participantes. É mister esclarecermos que nos inspiramos e nos apoiamos na maioria dessas pesquisas para constituirmos as discussões para o nosso trabalho, porém como este capítulo se trata de uma introdução ao tema, ficaria muito extenso abordarmos as 23 pesquisas indicadas na Tabela 1.

Percebemos que muito dos artigos publicados na ANPEd e na SBPC eram frutos de teses e dissertações publicadas na BDTD. Assim escolhemos apresentar as pesquisas mais recentes desta entidade, após a publicação das DCNEIs (BRASIL, 2009b), pois constituem as investigações na íntegra. Dentre estas, destacamos os estudos de Castro (2011), Fochi (2013), Gobbato (2011), Pereira (2015), Ramos (2010) e Vargas (2014).

Castro (2011), em sua pesquisa de mestrado, procurou observar e analisar a constituição da linguagem entre os bebês e dos bebês, assim como as estratégias de comunicação que utilizam antes da fala. Por meio da observação empírica, utilizando como

principais recursos para os registros: diário de campo, máquina fotográfica e filmadora, a pesquisadora se inseriu no cotidiano de vida coletiva de uma creche pública municipal de Florianópolis. Nesse contexto, ela teve o propósito de conhecer as formas de comunicação de 13 bebês, seis meninas e sete meninos, com idade entre sete e 18 meses.

Os achados de sua pesquisa constataram que os olhares, risos, choros, balbucios, gestos, movimentos e expressões faciais dos bebês constituem as estratégias de comunicação que utilizam antes da fala. Assim, essa produção é muito importante no sentido de que nos ajuda a compreender, conforme a autora, que os bebês se apropriam dos atos sociais do cotidiano, agem com e sobre eles e os transformam por meio dessa diversidade de expressões que constituem as estratégias utilizadas para se comunicar e produzir “diálogos” entre eles.

Os estudos de Fochi (2013), em sua dissertação sobre as ações de bebês de seis a 14 meses em um contexto de vida coletiva, buscaram visibilizar a imagem de criança, no caso a dos bebês, a partir das suas ações registradas durante a pesquisa. Segundo o pesquisador, as ações dos bebês muitas vezes são ocultadas ou desconsideradas; em sua pesquisa, contudo, ele consegue visibilizar e significar essas ações, demonstrando o valor e o conteúdo das aprendizagens que emergem do cotidiano dos bebês na creche. Essas significações foram possíveis pelas suas interlocuções teóricas: Emmi Pikler, Loris Malaguzzi e Jerome Bruner, que contribuíram para concluir que as ações das crianças demarcam um processo inaugural de aprendizagem e relação com o mundo.

Gobbato (2011) apresentou um estudo sobre a educação dos bebês nos espaços da escola infantil, partindo da problematização da invisibilidade e do não-lugar que caracterizam os berçários brasileiros atualmente. Assim, sua pesquisa investigou as vivências dos bebês nos diferentes espaços da escola infantil, analisando como sua presença nesses contextos de vida coletiva pode implicar em possíveis redimensionamentos do fazer pedagógico com bebês.

Sua pesquisa foi realizada em uma escola de Educação Infantil da rede municipal de Porto Alegre com um grupo de 15 bebês com idade entre quatro e 18 meses e com suas educadoras. Os dados do estudo qualitativo foram construídos na observação das atividades cotidianas do grupo na escola e nas entrevistas realizadas com os profissionais e foram documentados por imagens fotográficas e registros escritos. Suas análises revelaram que os bebês constroem novos significados para a escola por meio das ações e relações sociais que estabelecem quando se encontram nos diferentes espaços da instituição, reconfigurando-os a partir de sua participação.

A pesquisa de Gobatto (2011) tem uma relação semelhante com o nosso estudo quando visibiliza a participação dos bebês. Contudo, se diferencia tendo em vista que enquanto a pesquisadora busca evidenciar essa participação de forma a repercutir “na necessidade de qualificação de todos os espaços da instituição educacional” (p. 203), nós buscamos abranger as formas de participação dos bebês nas práticas cotidianas a fim de suscitar reflexões que incidam em possíveis redimensionamentos dessas práticas.

Na tese “Os processos de socializ(ação) entre os bebês e os bebês e adultos no contexto da Educação Infantil”, Pereira (2015) centrou seu estudo na compreensão dos processos de *socializ(ação)* vividos por nove bebês, com quatro meses a um ano e meio de idade, e três educadoras em uma Escola de Educação Infantil do Rio Grande do Sul. A pesquisadora buscou, por meio de imagens, dar visibilidade a esses processos vividos entre os bebês e adultos. Sua pesquisa evidenciou que o bebê plural é produto das experiências de suas socializ(ações) em contextos sociais múltiplos e produto de sua ação sobre si mesmo.

A partir dos estudos de Pereira (2015), percebemos o quanto os bebês são protagonistas em seus processos de aprendizagem e desenvolvimento e que, portanto, é necessário oportunizar de forma intencional sua participação na creche, pois, segundo a autora, essa participação se relaciona com suas aprendizagens. Isso porque esse contexto específico no qual os bebês vivem uma parte considerável de suas vidas pode e deve possibilitar o encontro com os conteúdos culturais que são centrais na vida de um ser humano recém-chegado ao mundo.

Outro trabalho que inspirou nosso estudo foi o de Ramos (2010). A autora, em sua pesquisa de doutorado, procurou examinar a interação entre as crianças e entre estas e os adultos profissionais nas práticas cotidianas do berçário, além de suas implicações na organização do ambiente favorável às aquisições socioafetivas e cognitivas da criança. Para atingir tal objetivo, elegeu a videogravação como recurso metodológico, buscando apreender as sutilezas do comportamento interativo das crianças com seus pares. Participaram da pesquisa duas professoras, seis auxiliares de desenvolvimento infantil e 31 crianças de dois Centros Municipais de Educação Infantil da cidade do Recife, de ambos os sexos, com idades entre oito meses e um ano e sete meses, pertencentes ao agrupamento etário denominado de berçário. Em suas conclusões, desvelaram-se indicadores de que os bebês, socialmente engajados, podem participar da configuração das práticas educativas.

Nessa ótica, a pesquisadora dá ênfase à competência participativa das crianças, instigando os adultos a observarem as interações estabelecidas por elas, tanto com eles como com outras crianças, a fim de que “[...] os atos pedagógicos possam produzir significados em

sintonia com o grupo infantil, de forma que os adultos profissionais possam extrair sentido da prática que está sendo proporcionada.” (RAMOS, 2010, p. 142). Partindo desse destaque, também nos sentimos convidadas pela autora a “[...] lançar um *olhar de caravela* que enxergue a desenvoltura social infantil através de um claro horizonte que descortina a novidade diária.” (p. 145) para nos encontrarmos com as formas de participação social dos bebês em uma creche municipal cearense.

O estudo de doutorado de Vargas (2014) também contribuiu bastante, no sentido de que aborda questões ligadas às experiências primeiras de bebês, de zero a dois anos de idade, em espaços de vida coletiva. A pesquisa, de cunho etnográfico/interventivo, se desenvolveu pela interpretação das experiências que emergiram entre os bebês, suas educadoras e a pesquisadora, em uma escola de Educação Infantil de Porto Alegre. O trabalho indica perspectivas para a Escola da Infância, apontando a necessidade do campo da educação pensar em uma Pedagogia voltada ao acolhimento aos bebês em uma prática interessada neles e responsável pelas singularidades de cada um.

Todas essas pesquisas foram valorosas e colaboraram significativamente para as discussões que realizamos em nosso estudo. Além de terem apresentado metodologias que muito nos interessaram, tendo em vista que permitiram a visibilização das ações dos bebês no contexto da creche a partir de suas relações e interações sociais, essas pesquisas também revelaram que os bebês não precisam crescer, isto é, tornarem-se crianças maiores, para garantirem sua agência e participação no cotidiano da creche. Assim, a concepção de que os bebês são “[...] seres languageiros, ativos e interativos em suas primeiras aprendizagens de convivência no e com o mundo.” (RICHTER; BARBOSA, 2010, p. 85) vem se fortalecendo cada vez mais.

Nesse sentido, nossa pesquisa buscou corroborar esses estudos a partir dos resultados que foram encontrados, ao analisarmos as formas de participação social dos bebês nas práticas cotidianas que vivenciam no contexto de uma creche municipal cearense. Nesse aspecto, esta pesquisa se diferencia das demais, pois intenta visibilizar as formas de participação dos bebês cearenses que experienciam e se apropriam de culturas que são bem distintas e tão ricas quanto às das outras regiões e localidades do Brasil.

Consideramos esse fato importante, pois mesmo emergindo uma grande evidência da competência de participação social dos bebês nas pesquisas que os envolviam, constatamos durante as análises do levantamento que a maioria delas foi realizada nas regiões Sul e Sudeste do País, com maior ênfase no Sul. As únicas pesquisas encontradas oriundas do Nordeste foram os estudos de mestrado e doutorado de Ramos (2006; 2010) realizados com

bebês da cidade de Recife.

Então, é possível que nossa pesquisa possa contribuir para fortalecer a visibilização das potencialidades dos bebês e das suas competências participativas e interativas, a partir das particularidades apresentadas pelos bebês de uma creche municipal do Ceará, demonstrando que os bebês são potentes, independentemente de estarem em qualquer região do País. Cabe salientarmos que, na FACED da UFC, o interesse em pesquisar sobre os bebês tem começado a surgir. Percebemos tal fato ao consultarmos o banco de monografias do CEDEI da FACED/UFC e o Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações (TEDE) da UFC, especificamente no Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira.

Com relação ao CEDEI, notamos que a primeira turma de Especialistas em Docência na Educação Infantil, que participou do curso no período de 2010 a 2012, não apresentou nenhum trabalho sobre os bebês. Já na segunda turma, do período de 2013 a 2015, encontramos duas pesquisas que versaram sobre a educação e os cuidados dos bebês no contexto da creche: Batista (2015) investigou a contribuição da rotina de um Centro de Educação Infantil cearense para o desenvolvimento da linguagem oral de bebês e crianças bem pequenas, com idade entre 12 meses e dois anos e 11 meses; e Silva (2015) analisou as interações que os bebês estabelecem com outros bebês, na faixa etária de 12 a 18 meses, em uma creche municipal também cearense. As duas pesquisadoras enfatizaram a competência e a agência dos bebês em suas aprendizagens e relações cotidianas na creche. Além disso, em seus resultados, ressaltaram a necessidade de reflexões sobre todos os seus elementos constitutivos da rotina ofertada aos bebês e às crianças bem pequenas que frequentam as creches, no sentido de contribuir para melhorar a qualidade das práticas relacionadas com o desenvolvimento da linguagem oral e a promoção e valorização das interações que os bebês estabelecem em seu cotidiano nas IEIs.

Acerca da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (TEDE) da UFC, destacamos o trabalho de Paiva (2016), que enceta com sua pesquisa um olhar para a educação e cuidados de bebês e crianças bem pequenas, pois foi o único encontrado na referida biblioteca que teve a participação de crianças com idade entre 12 meses a três anos. Apesar de seu foco estar centrado na busca pelo conhecimento das práticas e das concepções de professoras de creche em relação ao desenvolvimento da linguagem oral das crianças, estas estiveram presentes na sua pesquisa com muita intensidade. A pesquisadora capturou, por meio de diário de campo, fotografias, gravação de voz e vídeo, as interações das crianças com as docentes e das crianças entre si, constatando que são competentes, criativas, inteligentes e produtoras de cultura nas relações que estabelecem no seu cotidiano na creche, como demonstra o seguinte

trecho da dissertação,

[...] os exemplos apresentados das interações que as crianças estabeleceram com seus colegas, sem intervenção direta ou indireta dos adultos que as rodeavam, apontam para a capacidade delas de formular hipóteses, estabelecer relações, realizar análises de situações e fazer escolhas: de brincadeiras, de espaços para brincar, de brincar ou apenas observar, de interagir com crianças mais novas e mais velhas [...]. (PAIVA, 2016, p. 193).

Portanto, podemos perceber que, aos poucos, a participação dos bebês nas pesquisas vinculadas à FACED da UFC vem ganhando espaço. Certamente, os bebês estarão cada vez mais presentes e pertencentes no universo acadêmico da FACED, com todo o seu encantamento, alegria, singularidade, curiosidade, enfim, com suas *cem linguagens* (MALAGUZZI, 1999)¹⁹, demonstrando o quanto é imprescindível ampliar as pesquisas que os visibilizem. Nessa perspectiva, objetivamos evidenciar tanto o que os bebês têm a nos revelar sobre seu direito de participação nas práticas cotidianas que vivenciam na creche como a compreensão de suas professoras sobre essa participação, já que suas concepções interferem diretamente em suas práticas educativas e de cuidados com os bebês e, por conseguinte, em uma parte considerável da efetivação desse direito de participação.

Partindo dessa intenção, que foi sustentada pelas inquietações emergidas dos consensos e dissensos que permeiam a Educação Infantil e das vivências nas trajetórias profissional e acadêmica, suscitamos os seguintes questionamentos: Que práticas cotidianas os bebês vivenciam na creche? O que os bebês nos revelam sobre essas práticas ao vivenciá-las e participar delas? Como participam dessas práticas? Quais as concepções que suas professoras possuem sobre sua participação social nas práticas cotidianas?

Diante de tais indagações, o objetivo principal desta dissertação foi analisar as formas de participação social dos bebês nas práticas cotidianas que vivenciam no contexto de uma creche municipal cearense, bem como as concepções de suas professoras sobre tais formas de participação.

Esse escopo principal da pesquisa desencadeou os objetivos específicos que nortearam a investigação. São eles:

¹⁹ Expressão utilizada pelo pedagogo e italiano Loris Malaguzzi no poema “Ao contrário, as cem existem” (MALAGUZZI *apud* EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999) para expressar a concepção de criança rica, potente e ativa, que expressa seus pensamentos, ideias e emoções por meio de todo o seu corpo. Portanto, é de extrema relevância o empenho no exercício de observá-las e senti-las, em especial quando são bebês, considerando suas múltiplas linguagens. Como sublinha Malaguzzi (1999), as crianças são feitas de cem: cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar, de jogar e de falar, cem modos de escutar as maravilhas de amar... Ou seja, são feitas de *cem linguagens...* cem sempre cem.

- Investigar as práticas cotidianas vivenciadas pela turma de bebês participantes da pesquisa;
- Analisar as formas de participação social dos bebês nessas práticas cotidianas;
- Compreender as concepções que as professoras dos bebês possuem sobre as formas de participação social deles.

Nesse intuito, a presente pesquisa buscou contribuir com a visibilização da potência dos bebês para participarem do contexto da creche, com ênfase nas singularidades dos bebês que vivem parte da sua infância em uma instituição municipal de Educação Infantil cearense. Procurou também suscitar reflexões que possibilitem a construção de novos significados para as práticas cotidianas, de forma que se pense em ações de cuidados e educação com os bebês e não somente para eles, contemplando sua maior participação e levando em consideração suas especificidades, seus saberes, fazeres e pontos de vista.

Então, na tentativa de seguir na direção das contribuições advindas das pesquisas mencionadas e visando nos aproximarmos mais das reflexões sobre a educação e os cuidados de bebês em creche, prosseguimos na escrita desta dissertação, organizada em seis capítulos. Neste primeiro capítulo, discutimos a participação dos bebês no contexto da creche, a partir do direito de participação das crianças nas práticas cotidianas que vivenciam nas IEIs, determinado pelas DCNEIs (BRASIL, 2009b). Essas reflexões amalgamadas à breve apresentação das experiências profissionais e acadêmicas desta pesquisadora nos possibilitaram **o encontro com o tema** desta dissertação. Além disso, apresentamos outras pesquisas, no âmbito nacional e local, que se relacionam com nossa temática e contribuíram para as reflexões tecidas nesse estudo. Por fim, anunciamos as questões norteadoras e os objetivos que emergiram dessas questões e orientaram a pesquisa.

Apresentamos, no segundo capítulo, **a trajetória histórica da creche no Brasil: de “mal necessário” ao “contexto de vida coletiva”**. Essa análise nos oferece elementos e pistas para compreendermos as práticas cotidianas da creche, tendo em vista que esta história está permeada por concepções que podem reverberar nas formas de pensar e agir que os adultos apresentam junto aos bebês.

No terceiro capítulo, trazemos alguns **diálogos com perspectivas teóricas sociointeracionistas**. As teorias de Vygotsky (1998; 2008; 2010; 2014), de Wallon (1995; 2007; 2008) e da Pedagogia-em-Participação (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007; OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2011; OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2013) constituíram nossas lentes teóricas que possibilitaram olhar os bebês no contexto da creche e apreender suas diversas formas de participação social nas práticas

cotidianas. Além disso, permitiram também debater as concepções das professoras sobre essas formas de participação social.

O quarto capítulo caracteriza **o percurso metodológico para o encontro com os bebês e suas professoras**. Nele, discutimos as questões teórico-metodológicas que percorremos nesta pesquisa; explicitamos os participantes e o contexto pesquisado, as ferramentas metodológicas utilizadas para a construção dos dados: a observação, a videogravação e a entrevista semiestruturada e as diferentes formas que utilizamos para registrá-los. Abordamos, ainda, o desafio de pesquisar com bebês e a dimensão ética que envolve este tipo de pesquisa.

No quinto capítulo, compartilhamos com o(a) leitor(a) **os resultados e reflexões sobre as formas de participação social dos bebês nas práticas cotidianas vivenciadas na creche**. Este capítulo revela as categorias de análises geradas durante o trabalho de campo. Pautadas nas discussões teóricas, buscamos dar visibilidade às práticas cotidianas da creche investigada, às formas de participação social dos bebês nessas práticas e às concepções das professoras, principalmente sobre essas formas de participação social deles.

Por fim, no sexto capítulo trazemos as **considerações “finais”: tempos de novos recomeços**, nas quais procuramos sistematizar os conhecimentos construídos e analisados no decorrer da pesquisa, bem como evidenciamos algumas questões que podem surgir a partir deste trabalho e possivelmente incitarão novas pesquisas.

2 A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA CRECHE²⁰ NO BRASIL: DE “MAL NECESSÁRIO” AO “CONTEXTO DE VIDA COLETIVA”

Pode-se afirmar que uma das experiências mais ricas e interessantes da vida humana é o convívio, a amizade, enfim, a busca da vida em comunidade. A creche é o primeiro ambiente de educação coletiva de um ser humano. (BARBOSA, 2009, p. 1)

Nem sempre a creche foi considerada um ambiente de educação coletiva para bebês e crianças bem pequenas. Este capítulo tem o intento de abordar brevemente a trajetória histórica da creche, as concepções e as funções que a permearam desde seu surgimento até a atualidade no Brasil. É relevante o conhecimento advindo dessa abordagem, na medida em que as práticas cotidianas ofertadas nessas instituições estão marcadas por elementos que constituem o transcorrer desse processo histórico.

Portanto, conhecer e analisar o percurso histórico da creche, em especial no Brasil, é algo forte, pois, como defende Cruz (2000, p. 9), “a História não é simplesmente a soma de fatos, datas e nomes a serem memorizados”. Ao contrário, a autora defende que a História não pode ser nem negada ou muito menos esquecida, já que seu conhecimento possibilita a compreensão mais clarificada do presente.

2.1 A creche como um “mal necessário” e as concepções que constituíram o princípio de sua história

Os primórdios do atendimento às crianças em creches foram registrados na década de 70 do século XIX. Em 1879, o jornal carioca “A Mãe de Família” foi o pioneiro, no Brasil, a tratar do tema creche. Na época, as creches foram divulgadas como espaços para receber de forma precária crianças, filhos recém-libertos de mães escravas, pela consecução da Lei do Ventre Livre (CRUZ, 2005; KUHLMANN JR., 2000).

Toda a discriminação, desconsideração e opressão recebidas pelos ex-escravos, que passaram a constituir as camadas econômica e socialmente mais desfavorecidas da sociedade, foram transferidas para os serviços prestados a todas essas pessoas. Em meio a esses serviços está incluso o atendimento das crianças em creche.

²⁰ Neste capítulo, o termo “creche” se refere a todos os estabelecimentos educacionais que atendem crianças da faixa etária de zero a três anos.

Ainda em meados do século XIX, foi criada a fundação Romão Duarte Mello Mattos, a “Roda dos Expostos”, com o intuito principal de “esconder a vergonha da mãe solteira” (RIZZO, 2015, p. 37) e solucionar o problema dos homens, dentro da nossa sociedade patriarcal, que não assumiam a paternidade dos filhos gerados por relações fora do casamento. A “roda” se referia a um mecanismo de madeira, oco e cilíndrico, com uma pequena abertura, que girava em torno de um eixo horizontal. O bebê era colocado nessa abertura, pelo lado de fora da instituição. Em seguida, a pessoa que abandonava a criança, geralmente a mãe, tocava uma campainha para alertar quem estava dentro da instituição a vir buscar o bebê (MERISSE *et al.*, 1997). Portanto, as instituições religiosas e filantrópicas que se destinavam ao atendimento das crianças, nesse caso das crianças “desvalidas”, tinham a função apenas de alimentá-las e abrigá-las.

Assim, desde o início de sua história, a creche está vinculada ao atendimento de crianças das classes populares, prestando serviços de baixa qualidade, pois se restringia à guarda das crianças e aos cuidados básicos de sua alimentação e higiene. Vale lembrar que, de acordo com Cruz (2005), essa baixa qualidade era intencional e necessária, pois tinha como propósito não se tornar almejada por todos, já que isso implicaria no crescimento de sua oferta, o que não era interesse do governo. Tal fato torna nítida “a marca da visão negativa acerca dos usuários desses serviços” (CRUZ, 2005, p. 139), enfatizando, conforme a autora, que a desigualdade, a discriminação social e/ou racial²¹ marcam a história da Educação Infantil brasileira.

As tendências assistencialistas, médico-higienistas e compensatórias foram, e ainda permanecem, determinantes no processo de construção da identidade do atendimento às crianças em creches. Essas tendências nascem entremeadas às transformações da sociedade brasileira durante a primeira metade do século XX, que descendiam do avanço da estruturação do capitalismo. Nesse período, houve um intenso processo de industrialização no Brasil, que culminou no crescimento da taxa migratória da zona rural para a zona urbana, bem como na necessidade do aumento da força de trabalho. Tal necessidade resultou na entrada da mão de obra feminina no mercado de trabalho, em específico, nas fábricas e indústrias que se espalhavam no País e em outros ambientes laborais que não as limitavam mais somente ao ambiente doméstico (HADADD, 1991; ROSEMBERG, 1989).

A entrada das mulheres na composição dos trabalhos extra domésticos trazia como consequência o problema de não terem com quem deixar seus filhos para cumprirem

²¹ Para a autora, no Brasil, a discriminação social se confunde com a discriminação racial.

suas obrigações trabalhistas fora do lar. Esse fato causou modificações na estrutura familiar tradicional, principalmente relativo ao cuidado dos filhos pequenos. Isso aconteceu, enfaticamente, com as mulheres das classes mais desfavorecidas, social e economicamente, pois muitas se tornaram chefes de casa ao assumirem o trabalho assalariado para garantir a sua própria sobrevivência e de sua família.

Nesse sentido, a creche surge não para atender as necessidades das crianças. Ao contrário, ela é criada em resposta às consequências subjacentes à incorporação feminina ao mercado de trabalho. As mulheres das classes populares precisavam trabalhar, mas não tinham com quem deixar seus filhos. De acordo com Vieira (1988, p. 4), a “criadeira ou tomadeira de conta, mulher do povo que tomava a seu cuidado crianças para criar”, não era uma boa opção para cuidar de um filho, já que era considerada pelo governo uma das principais responsáveis pelo alto índice de mortalidade infantil, devido principalmente às suas precárias condições de vida e aos seus hábitos inadequados em relação ao cuidado e higiene das crianças.

Dessa forma, a creche era ligada à pobreza por ser um instrumento de amparo às mulheres pobres, ou seja, aquelas que eram obrigadas a trabalhar como as mães solteiras, as viúvas, as abandonadas pelos esposos e as casadas que precisavam contribuir com o aumento do orçamento familiar (VIEIRA, 1988). Nesse cenário, a creche era considerada um “mal necessário” (VIEIRA, 1988), visto que se tornava indispensável por ser uma alternativa higiênica para as mães deixarem os filhos enquanto trabalhavam, ao invés de entregá-los às criadeiras. Era interpretada como um mal, porque na época a concepção vigente de boa mãe era a que cuidava pessoalmente dos filhos. Então, seria considerado ruim deixá-los sob os cuidados da creche, o que, contudo, se fazia necessário, pois as mulheres das camadas populares, como já mencionado, eram obrigadas a trabalhar para sobreviver e sustentar suas famílias.

Kuhlmann Jr. (1998) destaca que apesar da imprescindibilidade do atendimento em creche, em um momento em que a mulher passa a assumir outras funções fora do lar, essa instituição não era defendida por todos, pois havia uma visão conflitante com essa necessidade. Existia, principalmente por parte de setores conservadores das elites intelectuais e políticas, a disseminação de uma ideia de família nuclear e patriarcal, onde cabia à mulher o cuidado dos filhos pequenos e da casa, “no convívio bom e salutar da família” (VIEIRA, 1988). Sendo assim, a inserção dos bebês em creche não era bem vista, dada a propagação da ideia de que a mãe seria sua cuidadora ideal, tanto nas questões relativas à saúde como às primeiras experiências de aprendizagem.

Logo, é observável, como pontua Haddad (1991), a constituição de significados contraditórios referentes ao atendimento em creche. Se por um lado se explicita a necessidade de atender aos filhos das mulheres que trabalham fora de casa; por outro, latentemente, se preconiza a figura da mulher no lar, desconsiderando as condições das mulheres trabalhadoras.

Acerca da criação de instituições para o atendimento às crianças, especificamente das classes populares, Kuhlmann Jr. (1998) nos alerta que a intenção era apoiar os saberes jurídicos, médicos e religiosos que se uniam para elaborar uma política assistencial, apoiada basicamente nas questões relativas à infância. Complementando o autor, Cruz (2005) sublinha que a confluência dos variados interesses que envolviam os saberes mencionados, fundava objetivos diferentes com relação ao início do atendimento educacional à infância no Brasil. Por seu turno, a autora evidencia que os interesses relativos à visão jurídica e policial buscavam, nesse atendimento assistencialista, uma maneira de impedir a criminalidade com o intuito de garantir a tranquilidade das elites.

Na mesma intenção da visão jurídica e policial estavam as dimensões religiosa e educacional da assistência, pois voltavam suas ações para manter os pobres gratos aos ricos, evitando transformações sociais. Nas palavras de Cruz (2005, p. 138), a Igreja Católica “[...] seguindo os ensinamentos da encíclica *Rerum Novarum*, lançada em 1981, via a propriedade privada como inviolável e acreditavam que os pobres deveriam suportar e sobreviver a sua condição de subalternidade [...]”. Conivente com essa política, a creche tinha o objetivo de guardar, de forma básica e precária, os filhos das camadas empobrecidas, enquanto seus pais trabalhavam arduamente para ter o mínimo de condições de manter a sobrevivência da família. Assim, as pessoas das camadas populares deviam ser gratas por ter onde deixar seus filhos enquanto trabalhavam.

Compartilhando de interesses semelhantes e com objetivos relacionados à diminuição da mortalidade infantil, por meio de um amplo *projeto de higienização social* (KUHLMANN JR., 1998), os médicos-higienistas, desde o final do século XIX, vinham tendo influência nas questões educacionais e inculcavam suas ideias preconceituosas. Tais ideias visavam disciplinamento e controle social das camadas sociais menos favorecidas.

Sobre a intervenção educacional médico-higienista, Rocha (2009, p. 68) relata que:

Assistência, higienização e moralização compõem algumas das facetas dessa intervenção sobre a infância pobre que, guiando-se pelos propósitos que orientaram o amplo movimento em defesa da infância, desde o final do século XIX, procura

redimi-la para o trabalho produtivo, forjando um futuro de prosperidade para o país e anunciando a boa nova da possibilidade de constituição do Brasil em nação moderna, à altura de países civilizados.

Essa asserção demonstra o “comprometimento” dos médicos-higienistas com o progresso do País por meio de uma geração saudável e apta ao trabalho. No entanto, para alcançar esse objetivo, era imprescindível o atendimento educativo às crianças pobres em instituições que as separassem das famílias. Segundo o discurso higienista, o meio familiar teria efeitos maléficis sobre o corpo e a alma da criança, evidenciando a relevância da influência médico-social nessas instituições. Ainda que, como nos lembra Vieira (1988), os avanços da puericultura tenham contribuído para o cuidado da saúde da criança, não se pode deixar de perceber e registrar como a visão médica-higienista é repleta de preceitos morais e preconceituosos que objetivavam culpabilizar as famílias, em especial as mulheres das camadas sociais menos favorecidas, por todas as mazelas que assolavam as crianças. Nesse contexto, consonante a Kuhlmann Jr. (1998), em torno da influência médico-higienista, nas entidades de cunho social, religioso e filantrópico, as mulheres de classes sociais mais abastadas uniam-se aos médicos e serviam de modelo para orientarem as mães trabalhadoras das classes populares sobre o cuidado que deveriam ter com seus filhos, fortalecendo a visão de limitar a mãe ao papel de procriação e dona do lar.

Portanto, como salienta Haddad (1991), se constituía com as famílias das classes menos favorecidas um vínculo baseado em relações de favor que contribuía para a configuração de um campo não legitimado e paliativo. Esse campo era focalizado em um atendimento emergencial às crianças das classes populares com a finalidade de remediar pretensas carências econômicas, morais, higiênicas, nutricionais, culturais, afetivas e cognitivas dessas crianças. Desse modo, o assistencialismo se configurou como uma proposta educacional específica às classes sociais menos favorecidas, subordinando ao seu controle famílias inteiras. Sobre o tipo de Pedagogia que consubstanciou a proposta educacional assistencialista, Kuhlmann Jr. (1998, pp. 182-183) assevera que:

A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber. Uma educação que parte de uma concepção preconceituosa da pobreza e que, por meio de um atendimento de baixa qualidade, pretende preparar os atendidos para permanecer no lugar social a que estariam destinados. Uma educação bem diferente daquela ligada aos ideais de cidadania, de liberdade, igualdade e fraternidade.

Para o autor, expande-se no Brasil, uma “assistência científica”, por meio da

criação dessas instituições de auxílio à população social e economicamente desfavorecida, expressando uma concepção assistencial e preconceituosa em relação a essa população. Para a educação da infância pobre foram criadas as creches. Por outro lado, havia para a infância rica, os jardins de infância que procuravam diferenciar-se da creche se afirmando como instituições de cunho predominantemente educativo.

Assim, construiu-se uma interpretação equivocada de que as creches, no início das iniciativas de atendimento às crianças, por serem vinculadas à assistência social e por caracterizarem-se pela função de guarda, higiene e alimentação para crianças pobres, eram ausentes de caráter educativo. Nessa compreensão equivocada, o caráter educativo seria reservado apenas aos jardins de infância, tendo em vista que eram ligados à educação, e as crianças atendidas, por serem das classes abastadas, tinham garantidas, com suas famílias, as funções peculiares à creche.

Kuhlmann Jr. (1998) elucida esse equívoco e aponta que as creches também tinham um caráter educativo, contudo desenvolviam “a Pedagogia da submissão” das crianças e de suas famílias. Então, o que inspirava os objetivos educacionais, naquela época, era a origem social e não institucional. Para ele, não se trata de contrapor a educação, como positiva e emancipadora, à assistência, como negativa e ligada apenas aos cuidados que devem ser destinados aos pobres. Ao contrário, trata-se de romper e superar esses equívocos e os preconceitos que imbuíram, desde os primórdios, a educação da criança.

Ainda sobre as tendências assistencialistas, médico-higienistas e compensatórias que permearam o princípio do atendimento educacional aos bebês em creches, ressaltamos alguns acontecimentos importantes, durante o século XX, os quais tiveram influência direta nesse atendimento e culminaram em mudanças que reverberaram na atualidade. Em conformidade com Kuhlmann Jr. (1998), até 1930 quase não houve investimentos por parte do Estado brasileiro no que se refere ao atendimento à infância. No início do século XX, mesmo pretendendo implantar a “assistência científica” com o intuito de integrar sua ação e a iniciativa particular para praticar filantropia, sob o discurso da necessidade de preparar a criança de hoje para ser o homem de amanhã, o Estado se isentava dessa responsabilidade alegando não possuir condições financeiras para assumir o atendimento às crianças.

Como alerta Vieira (1988), foi sobretudo a partir de 1940 que o Estado brasileiro passou a prover instituições e pessoal técnico para propor e executar ações de caráter social vinculadas à área da saúde, educação, assistência e previdência. Isso ocorreu mediante as novas necessidades, já mencionadas, da sociedade urbana e industrial que se instituía no País. Assim, o Estado passou a intervir nas questões ligadas às creches, criando dispositivos legais

na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), de 1943, para a instalação de creches nos locais de trabalho, contudo ficava a cargo do empregador.

A intervenção do Estado nas creches trouxe como consequência a instituição de órgãos que focalizavam a assistência à mãe e à criança no Brasil. Como decorrência, em 1940, foi criado o Departamento Nacional da Criança (DNCr) e, em 1942, foi fundada a Legião Brasileira da Assistência (LBA). Ambos funcionavam como órgãos repassadores de recursos para as instituições particulares de caráter filantrópico, leigo ou confessional que eram associadas à ação do Estado com relação ao atendimento das crianças em creches (VIEIRA, 1988).

O DNCr era um órgão normativo encarregado de constituir regras e normas para o funcionamento adequado das creches. Suas ações estavam embasadas restritamente à influência médico-higienista. E um de seus principais objetivos era evitar que as creches se tornassem foco de doenças, aumentando a mortalidade infantil, e combater o comércio das criadeiras. Assim, a creche era evidenciada como um “mal necessário” (VIEIRA, 1988) e um artifício para disciplinar e normatizar a relação entre mães e filhos das camadas populares.

No que diz respeito a LBA, sua atuação mais significativa no campo das creches foi em 1977, com a criação e implementação do Projeto Casulo. Este era responsável pela manutenção de estabelecimentos públicos e privados, por meio de convênios, com o objetivo de prestar assistência à criança de zero a seis anos de idade, como forma de prevenir sua marginalidade (KRAMER, 1995). O Projeto Casulo foi inspirado em orientações de organizações multilaterais, como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), pertencentes à Organização das Nações Unidas (ONU), que possibilitaram o aumento das matrículas das crianças em instituições educacionais, porém ao custo de modelos de baixa qualidade. Logo, era ofertada educação de baixa qualidade para crianças de famílias com baixa renda, resultando na “implantação do modelo de educação infantil de massa” (CRUZ, 2000, p. 21). O Projeto Casulo se mantinha como um dos dispositivos para prevenir a desordem social, que supostamente era causada pelas populações menos favorecidas social e economicamente (KRAMER, 1995; ROSEMBERG, 1997 *apud* CRUZ, 2000; VIEIRA, 1988).

É evidente o caráter discriminatório, atenuante e emergencial desse tipo de programa, na medida em que buscava atender uma maior quantidade de crianças pertencentes às famílias de baixa renda, seguindo um modelo de baixo custo. Além disso, definia como áreas prioritárias para esse atendimento as periferias urbanas e as regiões Norte e Nordeste (CRUZ, 2000), por considerá-las mais necessitadas econômica e socialmente, evidenciando o

desinteresse do Estado brasileiro em sanar as mais diversas desigualdades que assolavam o País. Ainda hoje, é possível constatar o investimento de poucos recursos na Educação Infantil, principalmente no âmbito da creche, nas regiões Norte e Nordeste. Os dados apresentados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) sobre o gasto anual com estudantes da rede pública de Educação Infantil, relativos ao ano de 2015, confirmam a afirmação anterior, como pode ser verificado na Tabela 2:

Tabela 2 – Valor anual estimado do FUNDEB por estudantes para os estados de Acre, Ceará, Goiás, São Paulo e Rio Grande do Sul (2015)

Região	Unidade da Federação	Creche integral	Pré-escola integral	Creche parcial	Pré-escola parcial
Norte	AC	3.721,10	3.721,10	2.862, 39	2.862, 39
Nordeste	CE	3.308, 91	3.308, 91	2.545, 31	2.545, 31
Centro-Oeste	GO	3.963, 37	3.963, 37	3.048,75	3.048,75
Sudeste	SP	4.407, 65	4.407, 65	3.390, 50	3.390, 50
Sul	RS	4.423, 80	4.423, 80	3.402, 92	3.402, 92

Fonte: quadro adaptado do portal eletrônico do FNDE²², Portaria Interministerial, nº 8, de 5 de novembro de 2015.

Sobre esta questão, há pesquisas recentes feitas no âmbito do Núcleo de Estudos de Gênero, Raça e Idade (NEGRI) da Pontífca Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), como as desenvolvidas por Reis (2014), Silva (2014) e Torres (2013). Esses estudos também corroboram a afirmação de que há poucos investimentos e desvelam os desafios que os bebês e suas famílias – em especial aqueles que vivem nas regiões Nordeste e Norte, em zona rural, descendentes das camadas populares e negros – enfrentam para obter seu direito ao acesso e atendimento em creche com equidade e qualidade. Deste modo, é notório como ainda hoje perseveram resquícios de concepções assistencialistas, médico-higienistas e compensatórias dissipadas durante o século XX, que influenciaram e influenciam a pluralidade de assuntos intrínsecos à Educação Infantil, como é o caso da questão relativa aos investimentos financeiros de forma desigual, e com parcimônia, nas distintas regiões do nosso País.

Dentre essas concepções, não poderíamos deixar de refletir um pouco mais a concepção de educação compensatória que fundamentou a expansão da educação das crianças durante a década de 1970 e um período da década de 1980 (CRUZ, 2000; KRAMER, 1995). Conhecermos esse tipo de concepção fortalecedora de injustiças sociais pode contribuir para rompermos com estigmas ocasionados por ela e que possam ter se perpetuado nas práticas

²² Para consultar o quadro completo, acesse <<http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-consultas>>.

cotidianas proporcionadas às crianças no atendimento em creche.

A tendência compensatória expressa na política brasileira de educação para as crianças de zero a seis anos cumpria a função de compensar presumidas deficiências ou carências que as crianças das classes sociais menos favorecidas teriam. As elites conservadoras e detentoras do poder usavam como padronização as características das crianças das classes abastadas e consideravam as crianças das populações empobrecidas como impotentes, inferiores e incapazes de aprender (CRUZ, 2000; KRAMER, 1995). Tal fato demonstra como não eram valorizadas as singularidades, peculiaridades e pluralidades do contexto social e cultural dessas crianças, condenando-as ao fracasso escolar que só poderia ser superado com uma educação que compensasse suas supostas insuficiências e diminuísse suas diferenças com relação às crianças pertencentes às classes sociais elitistas.

Em seus estudos, tanto Cruz (2000) quanto Kramer (1995) alertam para o cunho discriminatório, intolerante e preconceituoso dessa tendência. Tal tendência postula uma relação estreita entre a aprendizagem e o desenvolvimento da criança e sua origem social e econômica, culpabilizando o contexto familiar das crianças das classes sociais marginalizadas pelas supostas desvantagens e carências de ordem intelectual, linguística, alimentar, cultural e até mesmo afetiva, oriundas das privações que sofriam por pertencerem a tais classes. Sobre esse aspecto, Cruz (2000) salienta que a educação de cunho compensatório não considera a riqueza de conhecimentos, possibilidades e habilidades que as crianças das camadas populares possuem e, ainda, responsabilizam suas famílias por uma situação que advém da injustiça social, a qual é a maior responsável pelo acesso desigual aos bens culturais e pela má distribuição de benefícios e riquezas entre os seres humanos.

Diante do exposto, é imprescindível o rompimento com esse tipo de visão no atendimento educacional de todas as crianças, em especial das crianças economicamente pobres. Isso se faz por meio de concepções e ações que contribuam para efetivar o direito, de todas elas, a uma educação de alta qualidade e que evidenciem, valorizem e respeitem suas curiosidades, possibilidades, conhecimentos, habilidades, criatividade, singularidades, enfim, toda a sua potência.

2.2 As mudanças que contribuiram para a configuração da creche como contexto de vida coletiva

Ideias e ações, que rompem com os diversos tipos de concepções discriminatórias arraigadas à trajetória histórica da creche, começam a ser gestadas no final da década de 70 e

início da década de 80, período em que houve mudanças significativas no cenário do atendimento na Educação Infantil brasileira. Já quase no final da ditadura militar, coincidindo com o processo de abertura política do País, ocorre uma eclosão de vários movimentos sociais²³ na periferia dos grandes centros urbanos com um envolvimento intenso das mulheres, fortalecendo o movimento feminista. Esses movimentos lutavam, em especial, por atendimento educacional para a criança pequena, tendo como exigência que esses serviços fossem responsabilidade do Estado e tivessem função pedagógica. Em meio a esses movimentos, somaram-se as contribuições no âmbito acadêmico, o que culminou com a inclusão na Constituição Federal (CF) de 1988, em seu artigo 208, inciso IV, do direito das crianças ao atendimento educacional em creches e pré-escolas. (CRUZ, 2005; HADDAD, 1991).

Para Haddad (1991, p. 32), “pela primeira vez uma Constituição brasileira faz referências a direitos específicos que não sejam circunscritos à família”, sendo dever do Estado assumir o atendimento das crianças em creches e pré-escola, promovendo assim novos elementos à história da educação e cuidado das crianças, com idade entre zero e seis anos, no Brasil. Na mesma perspectiva, Campos, Rosemberg e Ferreira (1995) acreditam que essa conquista representou um avanço na superação do caráter assistencialista, que apregoava os programas destinados a essa faixa etária, na medida em que o atendimento em creches e pré-escolas foi subordinado à esfera da Educação. Contudo, Kuhlmann Jr. (1998, p. 204) alerta que “a passagem para o sistema educacional não representa de modo algum a superação de preconceitos sociais envolvidos na educação da criança pequena”. Pois muito das visões disseminadas durante todo o século XX permaneceram arraigadas ao atendimento das crianças na Educação Infantil.

Portanto, recorreremos mais uma vez a Cruz (2000; 2005) e Kuhlmann Jr. (1998) por concordarmos que é necessário refletir sobre esses preconceitos e romper com a “Pedagogia da submissão” que perpassa o interior do sistema educacional como um todo. Esses preconceitos perduram na atualidade, como o fato de serem priorizadas no atendimento em creches públicas as crianças das famílias com mais necessidades e dificuldades econômicas. De acordo com Kuhlmann Jr. (1998), essas famílias exigem priorização por causa da grande dívida social a ser paga por ocasião das injustiças que acometeram sobre as populações menos favorecidas, e não pela sua condição social e econômica ou por qualquer

²³ Dentre esses movimentos sociais, Haddad (1991) enfatiza o Movimento de Luta por Creches (MLC), oficializado no I Congresso Paulista em 1979. Tinha como proposta a criação de uma rede de creches mantida em sua totalidade pelo Estado com a participação efetiva da comunidade no que se refere à orientação e escolha de funcionários.

suposta incapacidade que possam ter atribuído a elas.

Com efeito, o decreto da CF (1988) determinou o acesso à Educação como um direito da criança, independente de qualquer situação que a criança vivencie. Isso a constituiu como um marco histórico, pois a partir dela é encetada uma nova concepção de criança e de Educação Infantil (CRUZ, 2005) que se construiu durante toda a década de 90 e foi se consolidando até os dias atuais.

Em seguida, houve a aprovação de leis complementares à CF (1988) que reiteraram os direitos da criança pequena à Educação, bem como contribuíram para a responsabilização, nunca antes assumida, do Estado por essa Educação. Dentre essas leis, sublinhamos o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990; e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996.

Para Cruz (2005, p. 144), o ECA “[...] traduziu os direitos da criança e do adolescente presentes na Constituição e comprometeu o poder público com a sua efetivação. Entre esses direitos, está o atendimento em creches e pré-escolas.”

Já em um viés mais específico, apesar da maneira concisa de tratar o tema, a LDBEN representou uma das mais importantes conquistas para a área, pois, segundo sua determinação, a Educação Infantil:

- a) é considerada a primeira etapa da EB e tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança, complementando a ação da família e da comunidade (Art. 29);
- b) deve ser oferecida em creches ou entidades equivalentes, para crianças até 3 anos de idade, e em pré-escolas para crianças de 4 e 5 anos (Art. 30)²⁴;
- c) deve realizar avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, sem o objetivo de promoção (Art. 31);
- d) terá professores com formação, no mínimo, em nível médio na modalidade normal (Art. 62);

Após a implementação desses instrumentos legais, Cruz (2005) realça o fundamental papel, na década de 90, da Coordenação Geral da Educação Infantil (COEDI), que pertence ao Departamento de Políticas Educacionais da Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC. A COEDI foi criada na perspectiva de “[...] divulgar informações e novas concepções acerca da criança de zero a seis anos, sensibilizar o Estado e a sociedade para a

²⁴ A idade das crianças atendidas na pré-escola foi alterada pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Antes eram atendidas as crianças de 4 a 6 anos. Entretanto, com a determinação da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, o EF passa a ter duração de nove anos, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade.

importância da Educação Infantil e estimular discussões e promover o debate acerca da qualidade deste atendimento.” (CRUZ, 2005, p. 144). A partir daí, até a atualidade, os avanços das políticas, a produção científica da comunidade acadêmica e os movimentos sociais na área têm sido incorporados na elaboração de uma série de documentos e publicações²⁵ com objetivos de definir e consolidar uma Educação Infantil de qualidade para todas as crianças de até cinco anos de idade.

Muitos desses documentos, apesar de alguns terem sofrido críticas pertinentes em distintos aspectos, contribuíram para a expressão de novos conceitos e concepções que carregam “uma ideia mais positiva e mais justa da criança” (CRUZ, 2005, p. 145), bem como da creche, que passa a ser vista em outra perspectiva. Essa perspectiva fica enfatizada e explícita na publicação, feita pelo MEC, do documento *Práticas Cotidianas na Educação Infantil* (BRASIL, 2009a), pois o referido documento contribuiu para a ressignificação das práticas cotidianas nas creches, com bebês e crianças bem pequenas, embasadas na sua participação e no respeito às singularidades dessas crianças.

O documento possibilita compreender a creche como um contexto de vida coletiva, na medida em que acredita e a defende como um espaço privilegiado em que dimensões afetivas, interacionais e relacionais estão imbricadas, sendo construídas e vivenciadas por todos que ali habitam e compõem a narrativa de “vida” da instituição. Nesse entendimento, o documento depreende que:

A possibilidade de fazer parte da **vida coletiva** da escola não é apenas uma meta a ser atingida por vivermos numa sociedade democrática e que vem buscando, cada vez mais, a participação e o respeito por todos. **A participação tem um papel importantíssimo na aprendizagem das crianças pequenas.** É no convívio com os diferentes parceiros, inicialmente os adultos e depois outras crianças, que elas fazem suas primeiras aprendizagens. É ao fazer junto, ao colaborar em tarefas, ao decidir em conjunto com outras pessoas mais experientes, que as crianças aprendem. Portanto, **no convívio, nas ações e iniciativas que realizam, elas vão constituindo seus próprios percursos formativos, ou seja, criam seus caminhos dentro de uma cultura,** aprendendo a se desenvolver com autonomia. (BRASIL, 2009a, pp. 27-28, grifos nossos).

Destarte, em consonância com o referido documento, a creche deve se constituir como um contexto promotor educativo e de participação que prioriza a vida coletiva como um fio condutor de aprendizagem com o outro. A narrativa de “vida” da creche é construída por exercícios de coletividade cotidianos, experienciados por todos (bebês, crianças bem pequenas, famílias, professoras, coordenadoras, profissionais de serviços gerais e

²⁵ Todos os referidos documentos e publicações estão disponíveis para acesso e/ou download no portal eletrônico do MEC <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/publicacoes?id=12579:educacao-infantil>>.

comunidade) que “escrevem” parte importante de seus percursos de vida na instituição.

A visão da creche como um contexto de vida coletiva empreende reflexões sobre as características estruturais e institucionais do atendimento ofertado nesse estabelecimento. Essas características podem inibir ou potencializar a participação de bebês e crianças bem pequenas em seus processos educativos, embora eles(as) sejam indiscutivelmente ativos(as) no seu meio social e nas produções culturais desse meio. Enquanto contexto de vida coletiva, a creche se caracteriza como potencializadora dessa participação.

Além disso, não podemos deixar de pensar sobre os contextos nos quais estão sendo construídas as relações estabelecidas na creche, pois, como enfatiza Barbosa (2009), na epígrafe escolhida para este capítulo, o convívio, a vida em comunidade é muito importante para o ser humano. Como a creche representa o primeiro lugar fora do âmbito familiar onde os bebês têm suas primeiras inserções em práticas culturais e sociais, esta discussão torna-se ainda mais relevante.

No mesmo caminho de reflexão do documento destacado, Fochi (2013) se inspirou na etimologia das palavras “contexto” e “coletivo”, para interpretar a ideia de “contextos de vida coletiva”. Segundo o autor, as duas palavras carregam o sentido de “junto”, sendo “contexto” derivado do latim, *contexere*, referente a “tecer junto”; e “coletivo”, *colligiere*, apreendida como “reunir, colher junto”. Assim, partilhando da interpretação desse pesquisador, a creche enquanto contexto de vida coletiva é:

[...] um lugar da vida, tecido por vários fios juntos e em conjunto, tramados e constituídos pela ação do eu com o outro e do outro, que supõe estar em contínuo exercício de construção. Enquanto, nesse contínuo, juntos colhem e acolhem aprendizagens e descobertas sobre si, sobre os outros e sobre o mundo. (FOCHI, 2013, p. 24).

Portanto, a vida coletiva na creche abrange a interdependência do ser humano com todos os outros e com o ambiente ao seu redor, compondo a construção de um contexto que é compartilhado nas relações e nas experiências vivenciadas por seus atores. Deste modo, bebês, crianças bem pequenas e adultos agem, construindo e modificando o contexto de vida coletiva da creche, dando novos rumos e sentidos aos processos de aprendizagem.

Refletirmos sobre a creche enquanto contexto de vida coletiva impõe compreender o dinamismo, o encantamento da imprevisibilidade, a interatividade e a coconstrução de conhecimentos que compõem o enredo de todas as relações interpessoais que se estabelecem nela. Além disso, exige a promoção de Pedagogias que enalteçam a participação, de todos os atores sociais inseridos nela, e possibilitem, como enunciado na epígrafe deste capítulo, o convívio, a amizade, enfim, a vida em comunidade.

3 DIÁLOGOS COM PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOCIOINTERACIONISTAS

Para a criança, só é possível viver sua infância. Conhecê-la compete ao adulto. Contudo, o que irá predominar nesse conhecimento, o ponto de vista do adulto ou o da criança? (WALLON, 2007, p. 9)

Este capítulo tem como cerne dialogar com referenciais teóricos que estão no âmbito de abordagens sociointeracionistas. As perspectivas teóricas de Vygotsky (1998; 2008; 2010; 2014), de Wallon (1995; 2007; 2008) e da Pedagogia-em-Participação (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007; OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2011; OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2013) constituíram as lentes teóricas que possibilitaram olhar os bebês no contexto da creche e apreender suas diversas formas de participação social nas práticas cotidianas de educação e cuidados, vivenciadas em tal contexto. Além disso, permitiram refletir sobre as compreensões das professoras com relação a essas formas de participação social.

Acreditar na participação ativa e inteligente dos bebês exige uma concepção diferenciada com relação à criança, à Pedagogia e à Educação Infantil, o que justifica o diálogo com o aporte teórico apresentado nesta dissertação. Isso porque as teorias sociointeracionistas interpretam a aprendizagem e o desenvolvimento infantil como um processo dinâmico, isto é, as crianças não são apenas receptoras das informações que estão ao seu redor. Ao contrário, é por meio das interações com o outro (parceiro da mesma idade, ou de idade distintas ou o próprio adulto) e com o meio, que o indivíduo se apropria da cultura, transformando-a e sendo transformado por ela, constrói conhecimentos, reflete sobre si e sobre o mundo, construindo, dessa forma, sua identidade humana (FELIPE, 2001; OLIVEIRA, 2002).

Então, no desígnio de apoiar a investigação sobre as formas de participação social dos bebês nas práticas cotidianas vivenciadas na creche, este capítulo foi construído e estruturado com a seguinte organização: inicialmente, propomos um diálogo entre as teorias vygotskyana e walloniana, a partir da explicitação de temáticas relativas e comuns às duas teorias, assim como de temas mais específicos tratados por ambos os teóricos; e, em seguida, apresentamos e discutimos a abordagem da Pedagogia-em-Participação, que em sua essência, também, segue essa concepção sociointeracionista.

3.1 Uma interlocução entre as teorias vygotskyana e walloniana

Vygotsky (1896-1934) e Wallon (1879-1962) são dois pesquisadores contemporâneos da área de Psicologia do Desenvolvimento Humano e integram a perspectiva sociointeracionista que orientou esta pesquisa. Ambos trouxeram muitas contribuições ao conhecimento relativo ao desenvolvimento infantil e suas teorias transgrediram concepções acerca do desenvolvimento humano que minimizam ou desconsideram a influência do meio e do próprio indivíduo sobre esse desenvolvimento. Suas pesquisas propõem que o ser humano se constitui socialmente dentro de um meio, de uma cultura concreta, portanto, nas palavras de Oliveira (2002, p. 126) “[...] ao constituir seu meio, atribuindo-lhe a cada momento determinado significado, a criança é por ele constituída; adota formas culturais de ação que transformam sua maneira de expressar-se, pensar, agir e sentir”. Há, pois, uma relação imprescindível do processo de desenvolvimento com o contexto e a cultura em que o indivíduo está inserido.

O excerto acima permite concluir que a creche tem influência efetiva no desenvolvimento integral das crianças que a frequentam. Logo, deve prestar um atendimento de boa qualidade para que essa influência seja positiva. Como os bebês também influenciam o contexto da creche, é de extrema relevância investigar as formas como participam dele. Essas formas de participação podem evidenciar suas percepções sobre as práticas cotidianas que lhes são proporcionadas e contribuir para o redimensionamento dessas práticas, a partir de reflexões por parte dos profissionais da instituição em parceria com a comunidade, pautadas também nos pontos de vistas dos bebês.

Nessa compreensão, as teorias desses dois autores contribuíram bastante para a apreensão tanto de características, possibilidades e potências que são imanentes às crianças, em especial aos bebês, como para a reflexão sobre a educação e os cuidados que lhes são proporcionados no contexto da creche.

É fato que não nascemos sabendo de todos os “[...] conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” (BRASIL, 2009c, p. 10) da sociedade em que vivemos. Esses conhecimentos vão sendo apreendidos na medida em que estamos inseridos em contextos históricos, sociais e culturais e nos relacionando com outros seres humanos pertencentes a tais contextos.

Conforme tal visão, aprendemos participando dos contextos onde estamos inseridos. O bebê quando nasce tece aprendizagens primeiramente em seu contexto familiar. Se por acaso passa a frequentar a creche, aos seis meses, por exemplo, irá ter outras

experiências, construindo outras aprendizagens, que também devem considerar seus saberes advindos das experiências e aprendizagens que vivenciou com sua família. Vale salientar que, de acordo com as DCNEIs (BRASIL, 2009b), o currículo da creche, que faz parte da Educação Infantil como um todo, tem a obrigação de articular os saberes e experiências dos bebês e das crianças bem pequenas com os conhecimentos que fazem parte de todo o patrimônio construído por nossa sociedade.

Então, ao participar das práticas cotidianas que vivenciam na creche, juntamente com outros bebês, com outras crianças de idades diferentes e com os diversos profissionais, adultos, irão construir novas aprendizagens e se desenvolverem. Portanto, aprendizagem e participação possuem um vínculo intenso. Deste modo, as formas de participação social dos bebês envolvem seus processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Tomando como base a ideia acima, neste subcapítulo realizamos uma interlocução entre temáticas convergentes e mais específicas das teorias vygotskyana e walloniana, tendo em vista que comungam em muitos aspectos. Dentre as temáticas comuns às duas teorias, abordamos as interações, a imitação, a brincadeira e a relação entre afetividade e cognição. Com relação aos temas mais específicos da teoria vygotskyana, apresentamos o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), a relação entre aprendizagem e desenvolvimento e a relevância da mediação docente. No que se refere às especificidades da teoria walloniana, tratamos das leis que regulam o desenvolvimento humano, os domínios funcionais, a importância do ato motor e os estágios de desenvolvimento do indivíduo. Consideramos discutir, especificamente, cada um destes aspectos porque acreditamos que perpassam a vida dos bebês na creche e se relacionam diretamente com suas formas de participação social nas práticas cotidianas.

3.1.1 As interações sociais

Na teoria vygotskyana, as interações sociais são imprescindíveis ao desenvolvimento humano. Embora, para Wallon (2007), sejamos seres *geneticamente sociais*, não nascemos sabendo nos relacionar com os demais seres humanos. É por meio das interações sociais, inseridos em contextos históricos, sociais e culturais, que aprendemos as formas de relacionamento. Portanto, é participando de nossa cultura, por meio das interações sociais, que aprendemos e nos desenvolvemos, ou seja, desde bebês precisamos interagir com o meio e com outros seres humanos para apreender o nosso universo cultural e sobreviver.

Para embasar tal compreensão, Vygotsky (1982-1984, v. IV, p. 281 *apud* IVIC,

2010, p. 16) afirma:

É por meio de outros, por intermédio do adulto que a criança se envolve em suas atividades. Absolutamente, tudo no comportamento da criança está fundido, enraizado no social. [E prossegue:] Assim, as relações da criança com a realidade são, desde o início, relações sociais. Neste sentido, poder-se-ia dizer que o bebê é um ser social no mais elevado grau.

Assim, o elevado grau de sociabilidade do bebê diz respeito à sua sobrevivência e envolve a ligação de suas interações sociais com o seu meio cultural. As interações sociais, além de possibilitarem a apreensão do meio cultural, permitem a internalização das funções psicológicas superiores que emergem “das relações reais entre indivíduos humanos” (VYGOTSKY, 1998, p. 75). Isso porque as interações sociais estão arraigadas à ideia de mediação, muito importante na teoria vygotskyana. Segundo Vygotsky (1998), a relação do indivíduo com o mundo é sempre mediada pelo outro, que interpreta e atribui significados à realidade e, também, é mediada através de instrumentos e signos.

Sobre a ideia de mediação, mais especificamente com relação ao uso de instrumentos e signos, Vygotsky (1998) considera que como ponto em comum eles são caracterizados pela sua função mediadora, isto é, ambos são “[...] meios auxiliares para solucionar um dado problema [...]” (p. 70). Portanto, são elementos intermediários que intervêm nas interações sociais, seja com o meio, com objetos ou com outras pessoas.

Não obstante esse ponto em comum, instrumentos e signos divergem quanto às maneiras distintas de orientar o comportamento humano diante de uma determinada atividade. Na ótica vygotskyana, o uso dos signos é semelhante ao uso de instrumentos em sua função mediadora, porém os primeiros agem no campo psicológico e exigem o aparecimento da capacidade de representação mental (característica exclusiva dos seres humanos que nos diferencia dos animais); já o segundo atua no campo das ações concretas.

Além dessa diferença, há uma ligação entre o uso de signos e o uso de instrumentos, o que Vygotsky (1998) considera ser real e define o conceito de “funções psicológicas superiores”. Essa ligação se refere ao fato de que assim como os instrumentos têm papel crucial na ação do ser humano com relação à transformação e ao controle da natureza, os signos são considerados, pelo teórico, instrumentos psicológicos e atuam como elementos que auxiliam no controle da atividade psíquica. Nas palavras do autor,

O uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar. (VYGOTSKY, 1998, p. 73)

Com efeito, Vygotsky (1998, p. 73) define que “nesse contexto, podemos usar o termo função psicológica superior, ou comportamento superior, com referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica”. Portanto, podemos inferir que o processo de mediação, por meio de signos e instrumentos, é essencial para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Por mais que os bebês, nesta fase de suas vidas, não utilizem, sistemática e conscientemente, os signos em suas atividades psicológicas, é de infinita relevância que estejam em contato e participando dos contextos culturais que são permeados por esses signos. Tal fato se justifica porque esses contextos interferem diretamente nas transformações dos processos psicológicos, que ocorrem no decorrer do desenvolvimento humano e que nos possibilitam internalizar as “[...] atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas [...]” (VYGOTSKY, 1998, p. 76) e, por consequência, desenvolver as funções psicológicas superiores.

Acerca da mediação realizada pelo outro, é desde o nascimento que o bebê humano, por meio das interações sociais e dessa mediação, vai apreendendo e internalizando formas de comportamento impressas pela cultura, em um processo inicialmente interpessoal e depois intrapessoal. Isto é, “todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica).” (VYGOTSKY, 1998, p. 75).

No que se refere ao conceito de internalização, Vygotsky (1998, p. 74) entende que é a “[...] a reconstrução interna de uma operação externa.”. O teórico evidencia que o processo de internalização é determinado por uma série de transformações.

Para ilustrar tal processo de internalização, ele exemplifica o desenvolvimento do gesto de apontar que os bebês tanto utilizam para comunicar suas intenções, antes do surgimento da fala. No início, o gesto de apontar é uma tentativa, sem êxito, do bebê de pegar um objeto. Deste modo, quando ele estica os braços para tentar pegar, por exemplo, a mamadeira que está fora do seu alcance, suas mãos ficam esticadas e paradas no ar em direção a ela, parecendo que está apontando para o objeto, no entanto seus dedos se movimentam na busca de pegá-la (atividade externa). Na medida em que um adulto de seu convívio – mãe, pai, avô, avó, irmão(ãs) professora – vem no auxílio desse bebê e percebe que o seu movimento está tentando indicar alguma coisa, a situação muda completamente. O movimento de pegar passa a ser um gesto para os outros (processo interpessoal), ou seja, o outro interpreta aquela tentativa sem sucesso do bebê de pegar a mamadeira como um gesto

de apontar para conseguir ter acesso a ela. Ao fazer essa interpretação, esse outro entrega a mamadeira ao bebê, no intento de atender o seu suposto desejo. Com o passar do tempo e continuando a vivenciar experiências análogas, o bebê vai gradativamente associando o seu movimento à situação em sua totalidade, passando a compreender esse movimento como um gesto de apontar (reconstrução da atividade externa para acontecer internamente). O movimento de pegar que estava orientado para a mamadeira, passa a ser dirigido para a professora, por exemplo, tornando-se um meio de estabelecer relações, transformando o movimento de pegar em gesto de apontar.

Nesse entendimento, o ser humano se constitui, participa e aprende nas interações que estabelece com o outro (ser humano da mesma idade, mais experiente e/ou o próprio adulto). Logo, nessas interações, as interpretações que as professoras de bebês realizam com relação aos seus gestos e expressões são essenciais para sua aprendizagem e para as formas como participam do contexto da creche.

De fato, a ação de interpretar os dizeres dos bebês nas interações acontece de modo hipotético, pois as professoras podem não conseguir descobrir, por exemplo, que significado tem o choro de um bebê. Contudo, as tentativas de interpretação podem levar ao exercício de escuta atenta e sensível ao que eles querem nos dizer a fim de acolhermos seus pontos de vista. Esse exercício exige considerar que eles sempre têm algo a dizer; que contribuem com a vida coletiva da creche; que podem e devem participar de diferentes formas das práticas cotidianas que vivenciam na instituição, apreendendo e internalizando diversificados conhecimentos da cultura universal e contribuindo, assim, com o seu próprio desenvolvimento integral.

Para Wallon (1995; 2007), tal como para Vygotsky (1998), as interações sociais que se propagam no meio social ao qual o indivíduo pertence, em interlocução com a cultura, determinam as condições, as limitações e as possibilidades diversas para o seu desenvolvimento. Não obstante, diferentemente de seu contemporâneo, o estudioso destaca em sua teoria a importância das emoções, “[...] que são a exteriorização da afetividade [...]” (WALLON, 2007, p. 124), como primeiro recurso interativo disponível ao ser humano para estabelecer sua *atividade de relação* (WALLON, 1995) com o seu ambiente. Logo, as emoções possuem função primordial no desenvolvimento infantil. Conforme o autor,

Sobre elas [as emoções] repousam arrebatamentos gregários que são uma forma primitiva de comunhão e de comunidade. **As relações que elas [as emoções] tornam possíveis aguçam seus meios de expressão, fazem deles instrumentos de sociabilidade cada vez mais especializados.** (WALLON, 2007, p. 124, grifo nosso).

A partir dessa asserção, podemos chegar à conclusão que as emoções possuem uma função social, um valor interativo intenso para os seres humanos. Para uma melhor compreensão desse valor social das emoções, iniciemos pela afirmação de Wallon (1995, p. 59) que “na espécie humana aparece bruscamente um período preliminar de imperícia total”. O período ao qual ele se refere é sobre a “inaptidão do recém-nascido para a atividade de relação” (WALLON, 1995, p. 30) com o ambiente. Para ele, o ser humano ao nascer fica alguns meses sem ter acesso possível a essa atividade. Em suas palavras, o recém-nascido,

[...] é tão incapaz de manter relações ativas com o ambiente físico quanto um pinto dentro da casca. Não lhes falta somente os movimentos de execução, coordenados e apropriados à finalidade, mas também aqueles que seriam necessários a uma percepção correta do mundo externo. (WALLON, 1995, pp. 30-31).

Todavia, apesar desse período de imperícia, o recém-nascido humano estabelece ligação com o seu “ambiente físico” e a sua cultura através das pessoas de seu convívio, sendo que isso acontece por meio das emoções. Assim, “incapaz de realizar algo por si próprio, o recém-nascido é manipulado pelo outro e é, nos movimentos desse outro, que suas primeiras atitudes tomarão forma.” (WALLON, 1986, p. 161 *apud* ALMEIDA, 2014, p. 599).

Com base nesse olhar, primeiramente o bebê se encontra indiferenciado ao mundo, logo há uma relação simbiótica de caráter afetivo entre ele e o mundo, ou seja, “ele se confunde com ele, não havendo separação entre ele e o mundo, ele e as demais pessoas” (MRECH, 2010, p. 35). O eu e o outro estão indiferenciados e só irão se diferenciar posteriormente, como enfatiza Wallon (1995, pp. 98-99):

[...] a distinção entre si e o outro só se adquire progressivamente. Ela [a individuação] está em seu mínimo na criança pequena, que parece a cada instante reproduzir em suas reações a do meio, e participar da sensibilidade ambiental. Tal consciência apaga-se mais ainda nos momentos de emoção.

Então, a princípio, as emoções unem o bebê e todas as pessoas que dele cuidam por meio de reações orgânicas. Isto é, o bebê expressa “manifestações de bem-estar e as de mal-estar” (WALLON, 1995, p. 106), desde as primeiras horas de vida, que serão interpretados por tais pessoas. Nesse sentido, as emoções, “[...] que por serem expressões corporais, visíveis, ativadas pelo fisiológico [...]” (ALMEIDA, 2014, p. 597), são capazes de suscitar reações semelhantes ou de reciprocidade entre o bebê e seus parceiros, estabelecendo, desse modo, suas primeiras interações sociais.

São nessas interações, das quais os bebês participam, que ocorrerão as

interpretações por parte do adulto que serão compartilhadas com o bebê, de acordo com a situação vivida, assim como vimos na concepção vygotskyana. Portanto, em conformidade com Almeida (2010), na maneira como o adulto cuida para atender às necessidades do bebê estão expressas as representações de sua cultura, os valores e as possibilidades dos diversos meios e grupos que serão apreendidos por ele.

Desse modo, professoras que trabalham com bebês precisam ter um olhar mais atento e sensível para as emoções que eles expressam nas interações sociais estabelecidas no contexto da creche. Isso porque as emoções mobilizam o outro e, dessa forma, ligam o indivíduo ao social, à sua cultura.

Na ótica walloniana, professoras de bebês precisam interpretar as expressões emocionais deles num primeiro momento para que possam apreender e compartilhar significados com o outro. Essa troca de significados, que acontece nas interações sociais, implica na participação social dos bebês nas experiências vividas na creche e, por conseguinte, resulta em diversas aprendizagens. Estas, por sua vez, podem envolver a apreensão de diferentes novos tipos de relações, de práticas sociais culturais, de seu processo de individuação, do modo de viver em coletividade, dentre inúmeras e incontáveis outras formas de aprendizagem tão importantes para o seu desenvolvimento integral.

3.1.2 A imitação

O conhecimento sobre essa temática é imprescindível para esta pesquisa, na medida em que a imitação possibilita a participação social dos bebês nas práticas cotidianas que lhes são ofertadas no contexto da creche. Tal justificativa tem relação com o fato de a imitação, na compreensão de Ramos (2012), ser muito utilizada pelos bebês como um recurso de comunicação que possibilita envolvimento social, apreensão e troca de informações e experiências. Portanto, a imitação possui um papel relevante nos processos de aprendizagem dos bebês.

Para Vygotsky (1998, p. 114), a imitação é importantíssima nos processos de aprendizagem dos seres humanos, segundo ele, “uma pessoa só consegue imitar aquilo que está no seu nível de desenvolvimento”. Sobre a relevância da imitação na relação entre aprendizagem e desenvolvimento em crianças, o teórico russo enfatiza que,

As crianças podem imitar uma variedade de ações que vão muito além dos limites de suas próprias capacidades. Numa atividade coletiva ou sob a orientação de adultos, usando a imitação, as crianças são capazes de fazer muito mais coisas. Esse fato, que

parece ter pouco significado em si mesmo, é de fundamental importância na medida em que demanda uma alteração radical de toda a doutrina que trata da relação entre aprendizado e desenvolvimento em crianças. (VYGOTSKY, 1998, pp. 115-116).

Trazendo para o universo dos bebês, eles conseguem imitar ações que ultrapassam os limites de suas capacidades, como por exemplo, quando um(a) bebê abre um livro e balbucia como se estivesse lendo a história tal qual faz sua professora. Essa imitação possibilita que ele(ela) esteja internalizando e apreendendo a utilização e as funções de um livro, e, portanto, promovendo o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores que, posterior e gradativamente, atuarão e permitirão o domínio da leitura convencional.

Deste modo, conforme Ramos (2012), o bebê, ao imitar, passa por uma coconstrução mental complexa, pois ele precisa examinar a postura do parceiro interativo, selecionar o que irá repetir e definir como fazer, podendo, às vezes, acrescentar novos elementos em suas ações. Isso exige dele uma atenta observação, ajustamento de sua postura e até mesmo de sua voz. Nessa apreensão, percebemos como a imitação não é uma mera cópia das ações do outro, ao contrário, consoante com a autora aludida, é um recurso comunicativo, interativo, criativo, participativo e propulsor de aprendizagens.

Wallon (2007; 2008) atribui à imitação um papel significativo na construção da identidade da criança, ou seja, na constituição do eu infantil. Na sua ótica, a imitação, a princípio, não é uma atividade de representação, mas ela é imprescindível para tal atividade. Sobre isso ele afirma que “[...] não haverá imitação enquanto não houver percepção, ou seja, subordinação dos elementos sensoriais a um conjunto” (WALLON, 2007, p. 144). E ainda complementa que “a imitação não acontece antes da segunda metade do segundo ano de vida”. (WALLON, 2008, p. 143).

Diante disso, e considerando a faixa etária dos bebês participantes da presente pesquisa, não iremos focar no que ele concebe como *imitação diferida*, “[...] onde a ausência do modelo torna inquestionável a sua natureza simbólica.” (DANTAS, 1992, p. 41), apesar da sua importância na transição do ato motor ao ato mental. Iremos tratar da *imitação espontânea ou automática* e da *perseveração*, que são processos mais relacionados aos bebês.

De acordo com Wallon (2008), nos primeiros meses de vida do bebê ocorre a construção de expressões ligadas a uma espécie de *mimetismo*, por meio de movimentos do corpo e experiências afetivas que se estabelecem no meio social. Neste meio, o bebê é interpretado pelo outro que dá sentido às suas ações e expressões, pautado nos sentidos típicos de sua cultura, ou seja, “disso decorre, no limiar de sua vida psíquica, uma espécie de consonância prática com o outro” (WALLON, 2007, pp. 141-142). Como exemplo, o teórico

destaca que,

A harmonia dos sorrisos entre a mãe e a criança, por mais precoce que seja, foi precedida por sorrisos em que desabrochava apenas o bem-estar vegetativo do bebê. Para este bem-estar os cuidados sorridentes da mãe contribuem com tanta constância que as relações entre os dois não tardaram a selecionar-se, a fixar-se, a especializar-se entre todas as outras. (WALLON, 2008, p. 128)

Nesse período, Wallon (2008, p. 147) sublinha que a imitação envolve tentativas simultâneas de ações em que a *tonicidade muscular* vai se tornando posturas e atitudes, por meio “[...] de suas constelações perceptivo-motoras ou de sua plasticidade perceptivo-postural [...]”, em situações de expressões emocionais. Wallon (2008) denomina de “imitação automática ou espontânea”, pois o bebê realiza tentativas de participação na ação do outro se expressando por meio de sua motricidade, nas situações concretas das interações sociais.

Essa primeira forma de imitação é assim nomeada por não ser intencional. Ela “[...] é a coincidência que acontece entre uma estrutura perceptiva e a estrutura motora que lhe corresponde; é um modelo sensível passando por si próprio ao estado de movimento” (WALLON, 2008, p. 146). Na *imitação espontânea*, “[...] a criança, dominada, desde suas primeiras expressões por suas relações com as pessoas que a cercam, realizam suas primeiras escolhas.” (WALLON, 2008, p. 147).

Diante dessa ideia, cabe pontuar que essa primeira forma de imitar é de imensurável importância para o bebê, pois constitui a primeira forma possível de participação social nas interações que estabelecem em seu meio, e se tornará essencial para que ele possa se diferenciar de si mesmo em oposição com outras pessoas. Nas palavras do autor, “o pertencimento dará lugar à individualização” (WALLON, 2007, p. 142).

Ao passar o período da *imitação automática ou espontânea*, por volta de um ano e dois anos aproximadamente, prevalece na criança uma predominância de atividades voltadas para a exploração e conhecimento do mundo físico e social. Para isso a criança se utiliza de suas ações e movimentos para manipular os objetos e explorar o seu mundo. Nesse momento, Wallon (2007; 2008) afirma que as crianças utilizam a *perseveração* dessas ações e movimentos para auxiliar cognitivamente suas explorações.

Vale esclarecermos que o teórico francês considera a *perseveração* habitual nas crianças que possuem por volta dos três anos de idade, pois nesse período “[...] o pensamento não pode impor a consciência senão realizando-se pelo gesto e pela palavra” (WALLON, 2008, p. 131); contudo, ele nos alerta para “a tendência que um ato tem de se repetir também aparece na forma de perseveração” (WALLON, 2007, p. 143).

Logo, no período do sensório-motor já é possível perceber a *perseveração* em ações repetitivas da criança. Por exemplo, quando um bebê de aproximadamente 15 meses, ao observar um outro bebê jogar um determinado objeto para fora do berço, imita a ação do parceiro, e, após o adulto ter pegue, ele passa a jogar inúmeras vezes o objeto para fora do berço, isso supondo que esse adulto pegue e entregue o objeto ao bebê toda vez que ele arremessou. Essa *perseverança*, na ação repetitiva do bebê citada no exemplo, é de extrema relevância para o seu desenvolvimento, na medida em que muda o objetivo da atividade, que era imitar a ação do parceiro, promovendo uma diferenciação, e ampliando a possibilidade de conhecimento dele. Assim, ele pode ir percebendo a força que emprega para arremessar o objeto, que barulho faz ao cair no chão dependendo da força empregada, que reações pode causar no adulto ou em quem mais estiver presente, dentre inúmeras possibilidades de experimentações e aprendizagens.

Diante das considerações tecidas nesta subseção, embasadas nas teorias vygotskyana e walloniana, professoras de bebês precisam planejar e promover práticas cotidianas que possibilitem e valorizem a imitação deles como um processo que amplia o repertório de cada bebê e que propulsiona sua efetiva participação social nas práticas cotidianas, favorecendo dessa forma os seus processos de aprendizagem e desenvolvimento.

3.1.3 A brincadeira

Assim como o ser humano não nasce sabendo se relacionar, também não nasce sabendo brincar. Aprendemos a brincar por meio das interações sociais que estabelecemos com as pessoas e com a cultura na qual estamos inseridos. Portanto, as brincadeiras que aprendemos desde o nascimento possibilitam que realizemos descobertas sobre o mundo.

Quando os bebês entram em contato com diversos brinquedos e objetos, descobrem formas de utilizá-los. Quando observam outras crianças brincando ou mesmo suas professoras, vão aprendendo diferentes brincadeiras, entrando em contato com suas regras e gradativamente, no seu processo de desenvolvimento, as incorporam em seus repertórios lúdicos. É importante destacarmos que somente quando a criança aprende uma determinada brincadeira, ela pode reproduzir ou recriar novas formas de brincar (KISHIMOTO, 2010).

Nesse intuito, a brincadeira é uma atividade de extrema importância para os bebês que estão inseridos no contexto da creche. Isso porque, ao serem suscitadas pelas interações sociais, significam possibilidades de participarem e experimentarem o mundo que os rodeia, constituído por objetos, pessoas e diversos ambientes ligados tanto à cultura como à natureza.

Ademais, possibilita conhecer a si e aos outros; compor e ampliar seus repertórios lúdicos; usar suas múltiplas linguagens; dentre os incontáveis outros conhecimentos que a brincadeira pode oportunizar aos bebês. Usando a expressão de Kishimoto (2010, p. 1) ela é “[...] a ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver”.

Partindo dessa relevância, trazemos algumas considerações teóricas de Vygotsky (1998) e Wallon (2007) sobre essa atividade tão peculiar às crianças. Ambos os teóricos concordam que a brincadeira não é uma atividade que gera, exclusivamente, prazer na criança.

Wallon (2007, p. 55) assinala que o nome ‘brincadeira’ se refere às diversas atividades infantis e, assim foi nomeada “por assimilação ao que é o jogo no adulto”. Para ele, há um contraste entre as percepções da criança e do adulto em relação à brincadeira, isto é, o adulto vê o jogo como lazer, em oposição “à atividade séria que é o trabalho” (p. 55). Porém, para a criança, essa comparação não é possível, já que não possui a experiência do trabalho, sendo sua “[...] única atividade o brincar” (p. 55). Ele ressalta que o ato de brincar não é uma atividade especificamente prazerosa que não exige esforço algum. Ao contrário, exemplifica que brincar pode demandar grandes quantidades de energia física e esforço mental, como em “[...] certas competições esportivas ou mesmo de obras realizadas solitária, mas livremente.” (p. 55).

De modo semelhante ao seu contemporâneo, Vygotsky (1998, p. 121) considera um equívoco definir a brincadeira como uma atividade de mero deleite para a criança. Segundo ele, o prazer não é uma “característica definidora” da brincadeira. O teórico justifica sua consideração ao nos lembrar de que existem atividades que possibilitam muito mais experiências agradáveis à criança do que algumas brincadeiras, como é o caso de chupar chupeta. Ele também acrescenta que, em oposição a essa constatação, há tipos de jogos que podem ocasionar sensações desagradáveis às crianças quando seus resultados são desfavoráveis para elas, mas que mesmo assim possuem interesse em jogá-los, como no caso de jogos esportivos. Em sua teoria, a brincadeira é nomeada de brinquedo e possui aspectos específicos, abordados mais adiante, para que seja assim considerada.

Embora concordem sobre o aspecto discutido, suas teorias divergem em outros pontos relativos à brincadeira, como se pode constatar a seguir.

Wallon (2007, p. 56) aplica à brincadeira, que ele chama de jogo, a definição kantiana atribuída à arte “uma finalidade sem fim”, ou seja, a brincadeira é uma atividade autotélica, ela tem um fim em si mesma. Para Wallon (2007), quando se subordina uma brincadeira a um objetivo, ela perde sua característica atrativa e lúdica.

Já Vygotsky (1998, p. 135) considera errônea a concepção de que o brinquedo é “uma atividade sem propósito”. Para ele, na medida em que o brinquedo se desenvolve, há uma conscientização de seu propósito e é esse propósito, visto por ele como finalidade, que “determina a atitude afetiva da criança no brinquedo.” (p. 135). Ele exemplifica com os jogos esportivos, nos quais sem o propósito de vencer não haveria sentido para participar de competições. Portanto, na ótica deste teórico, sem o propósito o brinquedo não tem sentido: se uma criança brinca com outra de correr para ver quem chega primeiro a um determinado lugar, mesmo que ela não goste de correr se empenhará para alcançar o objetivo deste brinquedo. Em suma, para o autor, o propósito define o jogo e fundamenta a atividade de brincar.

Retomando a visão de Wallon (2007), além de ele definir a brincadeira como uma atividade sem finalidade, também acredita que a brincadeira se apresenta de diferentes formas ao longo do desenvolvimento infantil, a saber: as brincadeiras *funcionais*, as brincadeiras *de ficção*, *de aquisição* e *de fabricação*. Para esta pesquisa, nos interessam as *brincadeiras funcionais*, pois estas, em geral, são vivenciadas pelos bebês, tendo em vista que se caracterizam por “uma atividade em busca de efeitos” (WALLON, 2007, p. 54), na qual a criança faz movimentos simples que envolvem a mobilização do seu corpo, como ao mexer braços e pernas, ao tocar objetos, ao produzir ruídos ou sons.

É digno de menção que Wallon (2007) distingue o brincar dos bebês e crianças bem pequenas do brincar das crianças maiores e dos adultos, já que, principalmente nas *brincadeiras funcionais* e no princípio das *brincadeiras de ficção*, onde há “[...] a primeira explosão das funções mais recentemente surgidas [...]” (p. 59), não existe uma consciência do brincar. Logo, a brincadeira envolve toda a atividade deles. Gradativamente, o brincar também vai se desenvolvendo com os processos de desenvolvimento da criança, e como nesses processos “é entre oposições que ele evolui, é superando-as que se realiza.” (p. 64).

A partir dessa concepção, o teórico defende que a brincadeira cumpre um papel essencial no desenvolvimento infantil e em cada idade ela designa o surgimento de variadas funções. São elas, as funções sensório-motoras relativas à destreza, precisão e rapidez; as funções de articulação que envolvem a capacidade de memória verbal e de enumeração, como quando as crianças recitam parlendas ou trava línguas, por exemplo; e as funções de sociabilidade que diz respeito à capacidade de distribuir e assumir papéis em diferentes brincadeiras ou de organização de equipes em jogos de competição. De acordo com Wallon (2007, p.60), é no brincar que a criança explora de forma “jubilosa ou apaixonada” essas funções, testando-as em todas as suas possibilidades.

Não podemos também deixar de mencionar o destaque que o autor atribui à imitação na brincadeira. Em suas palavras, “a criança repete nas brincadeiras as impressões que acabou de viver. Reproduz, imita. Para as [crianças] menores, a imitação é a regra das brincadeiras” (WALLON, 2007, p. 67). Neste excerto, o autor está se referindo à contribuição da brincadeira no desenvolvimento da capacidade de simbolizar, e neste aspecto é consonante com a teoria vygotskyana, pois para ambos, a princípio, a criança precisa ter um modelo concreto para acessar experiências abstratas.

Os bebês não utilizam, consciente e sistematicamente, a capacidade de representação simbólica, mas estão em contato com um mundo simbólico desde que nascem. E constroem gradativamente essa capacidade de simbolizar nesse contato e nas trocas relacionais que estabelecem com esse mundo por meio das pessoas e da cultura.

Diante disso, as primeiras formas de imitar (a imitação *espontânea*; a imitação presente na *perseveração* de suas ações e movimentos no período sensório-motor) são essenciais para o desenvolvimento dessa capacidade, como já mencionado na subseção anterior. Como, de acordo com Wallon (2007), a brincadeira envolve toda a atividade da criança, neste caso específico do bebê podemos compreender que as primeiras formas de imitar se constituem em brincadeiras, as quais a princípio se relacionam com a compreensão de “[...] uma assimilação do outro a si e de si ao outro, na qual a imitação desempenha precisamente um grande papel.” (p. 67).

Assim, a brincadeira para o bebê envolve grandes aprendizagens que serão importantes no decorrer de seu desenvolvimento. Quando um bebê imita um gesto de sua professora, por exemplo, ele pode estar aprendendo a dar significado a seus movimentos. Se ele busca imitar a brincadeira de se esconder e achar com uma fralda, que já tenha vivenciado com sua professora ou com alguém da família, o bebê está entrando em contato com o uso de regras e da linguagem, portanto, tem a possibilidade de apreendê-las. Dessa forma, ao brincarem e ao imitarem, os bebês enriquecem e, aos poucos, tornam mais complexos os seus repertórios lúdicos que advém de suas vivências.

Com relação à perspectiva de Vygotsky (1998) sobre a temática em questão, diferentemente de Wallon (2007), o teórico não classificou e sistematizou diferentes tipos de brincadeira no decorrer do desenvolvimento humano. Para ele, brincar supõe uma situação imaginária, fator ausente nos comportamentos de descobertas dos bebês. O teórico chama de brinquedo “o mundo ilusório e imaginário [ao qual a criança em idade pré-escolar se envolve] onde os desejos não realizáveis podem ser realizados” (VYGOTSKY, 1998, p. 122). O que ele chama de brinquedo, estudiosos da área utilizam como sinônimo o jogo simbólico.

No entendimento deste teórico, uma criança muito pequena tende a querer a satisfação imediata de seus desejos; contudo a criança na idade pré-escolar passa a vivenciar desejos que não podem ser imediatamente satisfeitos, por exemplo, quando uma criança deseja ser professora. É nesse momento que o comportamento da criança se transforma, ou seja, para resolver a tensão entre realizar seus desejos imediatos e a impossibilidade dessa satisfação, cria o brinquedo. Então, para realizar seu desejo de ocupar o papel de professora ela usa a imaginação e cria uma situação em que pode vivenciar os atributos de uma professora; daí surge o brincar de escolinha.

A imaginação, presente no brinquedo, nas palavras de Vygotsky (1998, p. 122) “é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente, não está presente na consciência de crianças muito pequenas e está totalmente ausente em animais.”. Na perspectiva vygotskyana, apesar de o brinquedo não fazer parte das atividades dos bebês, motivo pelo qual não aprofundaremos a discussão da brincadeira na compreensão de Vygotsky (1998), não podemos deixar de pontuar sua relevância na aprendizagem e desenvolvimento das crianças em geral.

Nesse aspecto, os dois estudiosos comungam. Wallon (2007, p. 64) ressalta que “[...] a brincadeira cumpre um papel importante em sua evolução psíquica [da criança].”, na medida em que, com o surgimento da ficção (situação imaginária) na brincadeira, ela contribui para transpor a importante transição entre o concreto, relativo às coisas, e o abstrato, relacionado ao uso dos símbolos. Vygotsky (1998, p. 135), em concepção semelhante, defende o brinquedo como “uma grande fonte de desenvolvimento”, “uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança”. Ele considera que a criança se desenvolve por meio do brinquedo, pois este possibilita que ela crie uma relação nova entre situações no pensamento e situações reais, entre percepção visual e significado. Portanto, para Vygotsky (1998), o brinquedo permite uma interação entre a criança e tudo que compõe o seu mundo, gerando aprendizagens que impulsionam o seu desenvolvimento. Para ele, no brinquedo a criança possui condutas que imitam ações reais. Desse modo, a criança que brinca de escolinha e imita sua professora experimenta uma situação imaginária partindo de elementos pertencentes à sua cultura.

É reiterando a importância dada à cultura por Vygotsky e ao meio social por Wallon que encerramos a discussão sobre a brincadeira. Por mais que os bebês não representem simbolicamente o seu contexto cultural ou o seu meio social de forma consciente em suas ações, estes são imprescindíveis para o desenvolvimento de sua capacidade simbólica, pois determinam experiências reais que irão compor seus repertórios de situações

imaginárias condizentes com as situações reais que vivenciam.

Por isso, defendemos que a brincadeira proporcionada aos bebês na creche pode ser um espaço social promotor de experiências que possibilitam o compartilhamento da cultura e dos significados presentes nela, gerando imensuráveis aprendizagens. Além disso, a brincadeira pode contribuir para a visibilização e a potencialização das formas de participação social dos bebês na creche, na medida em que ao brincar vivenciam, exploram e participam do seu ambiente e também das ações e posturas dos parceiros, mais experientes ou não, com os quais se relacionam em seu cotidiano.

3.1.4 A relação entre afetividade e cognição

A relação entre afeto e intelecto está presente nos projetos teóricos dos dois estudiosos em discussão. Para ambos, é imprescindível ao desenvolvimento integral do ser humano, portanto essencial para esta pesquisa, já que essa relação também influencia as formas como os bebês participam do contexto da creche.

Vygotsky não chegou a se dedicar especificamente a uma exposição estruturada sobre essa relação e não tratou o tema afetividade como um item particular da sua teoria. Porém, Oliveira (1992) e Rego (2012), estudiosas dessa teoria, nos alertam sobre a relevância constante dada pelo autor às conexões existentes entre as dimensões afetiva e cognitiva, em toda a sua perspectiva sobre o funcionamento psicológico humano.

Sobre a relação intelecto e afeto, Vygotsky (2008, p. 9) defende que há “[...] um sistema dinâmico de significados em que o afetivo e o intelectual se unem.”. Critica o estudo deles de forma dissociada, como podemos constatar em suas palavras, a seguir:

A sua separação [intelecto e afeto] enquanto objetos de estudo é uma das principais deficiências da psicologia tradicional, uma vez que esta apresenta o processo de pensamento como um fluxo autônomo de “pensamentos que pensam por si próprio”, dissociado da plenitude da vida, das necessidades e dos interesses pessoais, das inclinações e dos impulsos daquele que pensa. (VYGOTSKY, 2008, p. 9).

Por conseguinte, é um equívoco afirmar que o autor se restringe em seus estudos apenas à dimensão cognitiva. Ao contrário, em sua ótica, afetivo e cognitivo não são dimensões possíveis de se isolar, estão imbricados. Para ele, as emoções, que estão relacionadas à nossa dimensão afetiva, são consideradas constituintes das funções psicológicas humanas, juntamente com a percepção e a memória (VYGOTSKY, 2010). De acordo com esse ponto de vista, as emoções possuem um cunho social que as determina, isto

é, elas dependem da cultura inscrita em determinado meio social, o qual as orienta no que se refere ao comportamento humano, estabelecendo o que, onde e quando sentir, se baseando, assim, em leis morais e sociais dessa cultura.

Na visão de Vygotsky (2010), a emoção é considerada “como reação nos momentos críticos e catastróficos do comportamento, tanto como os de desequilíbrio, como súmula e resultado do comportamento que dita a cada instante e de forma imediata as formas de comportamento subsequente.” (p. 136). Nessa definição, podemos compreender, consonantes com o teórico, que a emoção possui uma *natureza ativa* e exerce uma função organizadora do comportamento. Assim como Wallon (2007), Vygotsky (2010, p. 136) acredita no caráter propagador amplo da emoção e na sua fácil identificação.

Partindo dessa ideia, Vygotsky (2010, p. 141) sublinha que “[...] as emoções não podem ser inaceitáveis nem indesejáveis ao pedagogo”. Ao contrário, elas constituem “[...] um meio sumamente rico de educação” (p. 143). Isso porque, ao organizarem e orientarem o comportamento, podem contribuir para que as professoras construam suas práticas de forma que as atividades planejadas influenciem a conduta das crianças para aprendizagens significativas.

Nessa lógica, o teórico defende que “a emoção não é um agente menor do que o pensamento” (p. 144) e que as reações emocionais devem ser parte essencial da base de todo o processo educativo. Logo, toda atividade deve ser “estimulada emocionalmente” (p. 143) e as professoras devem provocar emoção na criança, preocupando-se que esta emoção seja ligada aos conhecimentos, estabelecendo, assim, uma experiência relacional viva com o mundo. Ainda, segundo a teoria vygotskyana, o trabalho docente consiste não só em fazer com que os estudantes pensem e internalizem os conhecimentos, mas também os sintam (VYGOTSKY, 2010).

No que concerne à obra walloniana sobre a relação afeto e cognição, diferente de seu contemporâneo Vygotsky, o teórico francês deixa bem mais explícito e estruturado em seus estudos a importância dessa relação para a constituição do sujeito. Essas dimensões são consideradas pelo autor como *domínios funcionais*, que serão abordados no último subitem deste capítulo como aspectos mais específicos de sua teoria.

De acordo com Wallon (2007), os *domínios funcionais* estão estreitamente interligados no processo de *construção do sujeito* e só foram tratados separadamente pela necessidade da descrição. No caso deste capítulo, os separamos para uma melhor compreensão didática.

Para Wallon (2007) os domínios da afetividade e do conhecimento estão no início

da vida humana em profunda indiferenciação, sendo o primeiro domínio predominante neste momento. O autor acredita que a evolução da pessoa tem origem “nos primórdios da vida psíquica, em seu período afetivo” (p. 182), portanto os primeiros contatos entre o indivíduo e o ambiente, e os conhecimentos apreendidos desses contatos são de caráter afetivo e estabelecidos por meio das emoções. Daí a relevância de conhecermos como se dá essa relação entre a afetividade e o conhecimento na ótica walloniana, pois ele valoriza essa relação desde o início da vida, fase em que se encontram os participantes principais desta pesquisa.

O domínio da afetividade na perspectiva walloniana, tomando como empréstimo as palavras de Almeida (2010, p. 26), “refere-se à capacidade do ser humano de ser afetado pelo mundo interno e externo, por sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis.”. Assim, a afetividade, segundo Wallon (2007), dispõe de funções responsáveis pela emoção, pelo sentimento e pela paixão que são manifestações diferentes desse domínio funcional.

A emoção é a expressão corporal, motora, da afetividade; já os sentimentos se voltam para a imposição de controles que diminuem a potência das emoções; e a paixão é responsável pela “capacidade de tornar a emoção mais silenciosa” (WALLON, 2007, p. 126), pressupondo um autocontrole por parte da pessoa. O sentimento e a paixão nascem mais tardiamente nas crianças, sendo a emoção a manifestação da afetividade que mais prevalece na fase em que se encontram os bebês participantes da investigação. Nesse sentido, continuaremos a discussão sobre ela que foi encetada na primeira subseção deste subcapítulo.

As emoções ocupam papel central na teoria de Wallon. Elas possuem um caráter expressivo, contagioso, como foi explicitado no subitem que tratou das interações sociais, e têm “o papel de unir os indivíduos entre si por suas reações mais orgânicas e mais íntimas [...]” (WALLON, 2007, p. 124). Essa assertiva pode ser claramente perceptível pela relação entre recém-nascido e família nos primeiros meses de vida.

O recém-nascido se utiliza de suas disposições orgânicas para mobilizar o outro, a fim de atender suas necessidades. Esse outro, que são as pessoas do convívio desse recém-nascido, busca acolher e interpretar suas reações, agindo conforme o significado que atribui a elas. Dessa maneira, gradativamente o bebê vai diversificando essas reações, inseridas em seus estados afetivos, tornando-as cada vez mais nítidas e intencionais, de forma que aos poucos conseguirá estabelecer correspondência entre suas ações e as das pessoas que compõem o seu ambiente. Como exemplo dessa transformação, Wallon (2007, p. 123) enumera os diferentes tipos de excitação que geram o sorriso:

Primeiro as que são uma estimulação imediata da tonicidade muscular e depois um estado geral de contentamento orgânico que se exprime por uma reação local. Em seguida, impressões sensoriais com objeto distante. E, por fim, a ação a distância de um rosto ou de uma voz que exprimem e inspiram o contentamento, um contentamento de fonte externa e não mais íntima.

Portanto, inicialmente o sorriso do bebê acontece sem uma motivação clara. Ele é puramente de ordem orgânica, originado pelas contrações musculares do rosto. Aos poucos vai se tornando social, expressando satisfação ao ser amamentado ou ao estar na presença de pessoas, por exemplo. Assim, em contato com as pessoas do seu convívio, que vão dando significado a esse sorriso, o bebê vai aprendendo a utilizá-lo de forma diversificada, contextualizada e intencional. É nesse sentido que Wallon (2007, p. 122) afirma que “[...] o social se amalgama ao orgânico.”, isto é, as influências afetivas que permeiam o bebê desde seus primeiros dias de vida têm ação determinante na sua participação e nas suas aprendizagens, por conseguinte, no seu desenvolvimento psíquico.

Diante do exposto, podemos inferir com base na teoria walloniana que as emoções dão origem ao domínio do conhecimento, ou seja, às atividades intelectuais que envolvem a dimensão da cognição. Pois ao possibilitar as interações sociais, as emoções permitem o ser humano acessar a sua cultura e apreender os saberes provenientes dela, bem como transformá-los.

Como já mencionado, no início da vida, afetividade e cognição estão indiferenciadas, porém quando a atividade intelectual se instala, inicia-se um processo de diferenciação, e logo, de acordo com Dantas (1992), essas dimensões passam a preponderarem na vida do ser humano de forma alternada. Assim, há fases em que há momentos de maior predominância afetiva e noutros momentos existe maior predominância cognitiva. Esses momentos, segundo a autora, são vinculados e não paralelos, portanto as apreensões e conquistas de cada momento repercutem diretamente no outro e são incorporadas por ele, de forma que afetividade e cognição possuem uma relação de reciprocidade. Logo, cada uma depende da outra em seus processos de transformação.

Ao mesmo tempo em que possuem essa relação de reciprocidade, Wallon (2007, p. 125) ressalta que “entre a emoção e a atividade intelectual, mesma evolução, mesmo antagonismo.”. O autor exemplifica o efeito desse antagonismo observado no adulto. Há “redução da emoção pelo controle ou pela simples tradução intelectual de seus motivos ou circunstâncias; perda de direção do raciocínio ou das representações objetivas devido à emoção.” (WALLON, 2007, p. 125). Isso significa dizer que quando a atividade intelectual predomina, a tendência é que as emoções se esmaçam. E quando as emoções estão

preponderando, há uma intensa inibição da atividade intelectual.

Nesse sentido, em contextos de creche, especialmente em grupos de bebês, é possível que as emoções preponderem. Por isso, as professoras devem conhecer a natureza da relação emoção e razão, a fim de que possam responder com consciência, sensibilidade e respeito aos momentos em que as emoções predominem.

Diante do que foi explicitado, nas duas teorias, acerca da relação entre afetividade e cognição, ao se tratar de professoras de bebês, é de suma importância que tenham conhecimento sobre esta relação, pois isso pode proporcionar uma atenção responsiva e sensível às condutas dos bebês, principalmente as condutas que indicam suas participações sociais no contexto de educação e cuidados da creche. Todo o aprendizado envolvido nas formas como eles participam desse contexto está imbuído de comportamentos e reações emocionais que irão interferir diretamente no aprendizado e desenvolvimento integral desses bebês.

3.1.5 Os aspectos específicos das teorias de Vygotsky e Wallon

Conforme mencionamos na apresentação deste capítulo, também nos dedicamos a tratar de alguns temas que são mais específicos nas teorias dos autores discutidos. Por exemplo, Vygotsky (1998) formula o conceito de ZDP, que é particular e marcante na sua teoria. Já Wallon (2007; 2008) enfatiza a importância do ato motor para o desenvolvimento integral do ser humano desde seus primeiros dias de vida. A partir de algumas particularidades expressas nas teorias discutidas, pensamos em abordar esses temas mais singulares de cada autor em uma subseção específica. Dessa forma, tomemos conhecimento dessas temáticas mais específicas, a seguir.

A teoria vygotskyana não propôs o desenvolvimento da pessoa a partir de estágios, como foi proposto na psicogenética walloniana. Vygotsky (1998) se volta para o propósito de identificar as mudanças qualitativas do comportamento humano que acontecem no decorrer do desenvolvimento e busca relacionar essas mudanças com o contexto social do indivíduo.

Esse propósito o levou a elaborar reflexões, de imensa relevância, sobre o papel da educação no desenvolvimento do ser humano. Assim, em coerência com essa perspectiva, o teórico se dedicou a estudar a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, especialmente nas crianças. Contudo, é importante pontuar, como nos alerta Rego (2012, p. 25), que a intenção principal dele não era formular uma teoria do desenvolvimento infantil, apesar de

recorrer “[...] à infância como forma de poder explicar o comportamento humano no geral”. De acordo com a autora, ele justificava a necessidade de estudar a criança pelo “[...] fato de ela estar no centro da pré-história do desenvolvimento cultural devido ao surgimento do uso de instrumentos e da fala humana.” (p. 25).

Sobre a relação aprendizagem e desenvolvimento, um dos traços característicos de sua teoria, Vygotsky (1998, p. 110) defende que “[...] estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança” e considera que “qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia.”. Essa perspectiva contribui para embasar a imagem de bebê, potente, ativo, criativo e capaz de participar dos contextos em que está inserido, que tanto acreditamos e defendemos nesta pesquisa.

Nesse sentido, se o bebê aprende desde o primeiro dia de vida, podemos atribuir essa capacidade à sua participação, inicialmente, no contexto familiar, por meio das interações que estabelece com as pessoas que fazem parte da sua vida e que possibilitam sua inserção na cultura. Portanto, é imprescindível considerarmos, no contexto da creche, os conhecimentos prévios que os bebês possuem, pois tais conhecimentos podem se relacionar diretamente com suas diferentes formas de participação social e, conseqüentemente, com suas aprendizagens e desenvolvimento.

Para uma melhor compreensão sobre a importante interação da aprendizagem com o desenvolvimento, destacamos que, segundo a lógica vygotskyana, são processos distintos, embora estejam em relação profunda, já que a aprendizagem promove o desenvolvimento e este, por sua vez, possibilita novas aprendizagens. Dessa forma, a aprendizagem se distingue do desenvolvimento, mas é um processo necessário e indispensável para ele.

Conforme Vygotsky (1998), no processo de desenvolvimento da criança são descritos dois níveis, nomeados de real e potencial. O nível de desenvolvimento real se refere às ações que o indivíduo consegue realizar sozinho, utilizando seus conhecimentos consolidados. O nível de desenvolvimento potencial é referente às habilidades que o indivíduo ainda está em processo de elaboração, sendo necessária a mediação do outro para desenvolver certa habilidade.

Desses dois níveis, surge o conceito, formulado pelo autor, de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que define a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. É nessa zona que a criança se encontra constantemente diante de desafios, isto é, ela está diante da possibilidade de aprendizado e necessita da mediação do outro para que este se efetive. Esse conceito viabiliza o delineamento da competência infantil e de suas conquistas, possibilitando a realização de

mediações adequadas, por outros seres humanos, para auxiliar no desenvolvimento da criança.

Sobre a ZDP, Vygotsky (1998, p. 113) propõe que,

Usando esse método [ZDP] podemos dar conta não somente dos ciclos e processos de maturação que já foram completados, como também daqueles processos que estão em estado de formação, ou seja, que estão apenas começando a amadurecer e a se desenvolver. Assim, a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação. O estado de desenvolvimento mental de uma criança só pode ser determinado se forem revelados os seus dois níveis: o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal.

Assim, a ZDP, nos termos do autor, é um “conceito poderoso” (VYGOTSKY, 1998, p. 114) para o presente estudo; na medida em que ela é uma área importantíssima para a atuação das professoras. É por meio de intervenções nesta zona que poderão oportunizar significativas contribuições para o desenvolvimento dos bebês, desse modo auxiliando-os a efetivar novas aprendizagens. Para o teórico russo, é a compreensão do conceito de ZDP que possibilita a proposição de que “o bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1998, p. 117), ou seja, desenvolver-se pressupõe os processos de aprender. E o desenvolvimento ocorre quando a aprendizagem já aconteceu. Vale ressaltar que apesar de serem processos correlatos, aprendizagem e desenvolvimento não se realizam de forma paralela ou na mesma medida. Ao contrário, Vygotsky (1998, p. 118) preconiza que “o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado”.

Na ótica de Vygotsky (1998, p. 115), “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam”. Assim, a efetiva participação social dos bebês nos contextos em que estão inseridos é imprescindível para que construam suas aprendizagens e se desenvolvam integralmente.

Dentre esses contextos, destacamos a creche, pois nela há a intencionalidade e a finalidade do desenvolvimento integral da criança em complementaridade à ação da família e da comunidade, garantidas pela LDBEN (BRASIL, 1996) em seu Artigo 29. Assim, com base na teoria vygotskyana, afirmamos que os processos de aprendizagem experienciados pelos bebês na creche criam diversificadas ZDPs. Estas, por sua vez, promovem processos internos de desenvolvimento que só são capazes de atuar quando os bebês participam de forma efetiva das práticas cotidianas da instituição, por meio das interações que estabelecem nesse ambiente e quando estão em colaboração com seus companheiros (outros bebês, outras crianças de

diferentes idades e/ou adultos).

A partir da compreensão explicitada, podemos considerar as professoras que atuam junto aos bebês como mediadoras privilegiadas. Através de suas mediações bem planejadas com relação às interações que os bebês possam estabelecer e à criação de possibilidades para que eles possam participar de diferentes modos, é possível criar novas ZDPs e ampliar as já existentes. Essas mediações influenciam o nível de desenvolvimento potencial dos bebês, tornando-o real e consolidando suas aprendizagens que geram seu desenvolvimento.

Não podemos deixar de ressaltar que identificar e intervir nas diferentes ZDPs dos bebês não é um processo simples. Exige estudo, observação acurada, empenho, esforço e dedicação por parte das professoras, para que os bebês enfrentem de forma positiva os desafios que encontram nas suas ZDPs e superem esses desafios, assim concretizando suas aprendizagens, se desenvolvendo e impulsionando novas ZDPs.

No tocante aos aspectos específicos da teoria walloniana, o pesquisador francês defende que “o desenvolvimento da criança não se dá por simples adição de progressos que ocorreriam sempre no mesmo sentido.” (WALLON, 2007, p. 93). Pautado nessa concepção, ele preconiza a existência de três leis que regulam o desenvolvimento do ser humano, são elas: as alternâncias funcionais, as sucessões de preponderância funcional e as integrações de funções (WALLON, 2007).

A primeira lei, como o próprio nome enuncia, se refere à alternância das “fases de orientação centrípeta e centrífuga” (WALLON, 2007, p. 93), que são opostas e estão presentes na evolução psíquica da criança. Na fase centrípeta, os interesses da criança e as suas formas de atividades se voltam para o conhecimento de si, para a construção do eu, para o seu interior. Já na fase centrífuga, voltam-se para a construção do objeto, para a descoberta do mundo, do meio físico. Em termos wallonianos, “[...] ora o papel de elaboração íntima, ora o de reação ao meio.” (WALLON, 2007, p. 94). Para o autor, essa lei tem o papel fundamental de suscitar sempre um novo estado que será o ponto de partida para um novo ciclo.

As sucessões de preponderância funcional, a segunda lei, tratam da organização do processo de construção da pessoa e sua estruturação funcional ao longo de toda sua existência. Neste processo, há uma sucessão de momentos predominantemente afetivos ou preponderantemente cognitivos. Nesse sentido, cabe pontuar que aspectos afetivos e cognitivos se encontram imbricados na evolução psíquica da criança. Eles atuam em reciprocidade e em constante integração. Isso significa dizer que quando a afetividade está em preponderância, em um determinado estágio de desenvolvimento, todas as conquistas afetivas

dessa fase serão incorporadas pela cognição que continua a atuar no desenvolvimento. Quando ocorre a inversão de preponderância, são as conquistas cognitivas que serão incorporadas pela afetividade e assim sucessivamente.

A terceira lei, as integrações das funções, se relaciona ao fato de que as possibilidades e transformações alcançadas durante a evolução psíquica da criança não excluem as conquistas anteriores, ao contrário, as integram e as submetem a um novo papel e significação. Na medida em que uma função necessita ser reduzida ou momentaneamente suprimida para que a outra possa preponderar; de maneira simultânea esse movimento promove uma cooperação, pois uma função enriquecerá a outra, sendo os benefícios integrados no processo totalitário de evolução da pessoa.

Essas leis regem todo o processo de desenvolvimento humano que foi estudado pelo teórico por meio do conhecimento aprofundado dos “domínios funcionais” (WALLON, 2007, p. 113). Esses domínios funcionais se referem às funções ou tipos de atividade que permeiam todos os estágios da vida do ser humano. São denominados pelo autor de domínios porque em determinadas etapas do desenvolvimento humano haverá uma maior dominância de uns com relação aos outros.

De acordo com Wallon (2007, p. 117), “os domínios funcionais entre os quais vai se distribuir o estudo das etapas que a criança percorre serão [...] os da afetividade, do ato motor, do conhecimento e da pessoa.”. É de fundamental relevância que as professoras conheçam e tenham percepção de forma ampla e aprofundada sobre o que ocorre nos domínios funcionais. Eles integram o desenvolvimento da criança e passam por um direcionamento que vai da indiferenciação, na qual a criança está misturada ao mundo e às pessoas, para a diferenciação, em que a criança tenta constantemente se separar a fim de instituir sua própria forma de ser, pensar e sentir. Porém, precisamos pontuar que essa separação nunca é definitiva ou concluída, já que o ser humano se transforma durante toda a sua vida.

Consoante com sua concepção de que o homem deve ser estudado e compreendido em sua totalidade, Wallon (2007) salienta que esses domínios funcionais são inseparáveis, estando em dinâmica e complexa interação durante todo o desenvolvimento do ser humano. No entanto, conforme já mencionamos, o teórico justifica a discussão deles separadamente, pois “as exigências da descrição, obrigam a tratar de formas distintas alguns grandes conjuntos funcionais” (WALLON, 2007, p. 113). Ele acrescenta a essa questão o fato de que o desenvolvimento da criança, principalmente nos primeiros anos de vida, é tão intenso que as suas diferentes manifestações se encontram imbricadas entre si,

complexificando mais ainda o estudo desses domínios.

No caso desta pesquisa, escolhemos abordar o ato motor nesta subseção, pois consideramos que o estudo deste domínio funcional e a sua importância para o desenvolvimento integral da pessoa é um traço original da teoria walloniana. Lembrando que os outros domínios funcionais (afetividade, conhecimento e pessoa) já foram discutidos neste capítulo no decorrer das outras temáticas.

Muito nos interessa o conhecimento advindo dos estudos wallonianos sobre o ato motor, pois ele é fundamental na etapa em que os bebês participantes desta pesquisa se encontram. É o ato motor que possibilita os bebês iniciarem o seu conhecimento do mundo, do outro e de si.

Wallon (2007, p. 127) considera o movimento como extremamente importante para a espécie humana, pois é por meio dele que “o ato se insere no instante presente”. Para ele, o movimento pode se dar de duas formas, ou designa o ato motor propriamente dito ou pode ser simbólico. No primeiro caso, Wallon (2007) explicita que o movimento pertence apenas ao ambiente concreto, tendo em vista suas condições e seus objetivos, ou seja, ele está no plano da ação imediata, sendo base para o desenvolvimento do pensamento da criança. Na segunda situação, o movimento se refere ao plano da representação, portanto pode ter objetivos irrealizáveis no presente momento, isto é, ele não depende do ambiente e muito menos das capacidades motoras do indivíduo para se estabelecer.

O autor enfatiza que a passagem do movimento do plano da ação motora para o plano da representação simbólica “só parece se dar na espécie humana” (WALLON, 2007, pp. 127-128). Tal ideia é concordante com a perspectiva vygotskyana: o que nos diferencia dos outros animais é a capacidade de representar, de simbolizar. Essa passagem só acontece, na ótica walloniana, porque o ato motor tem função primordial nesse processo, na medida em que sustenta inicialmente o pensamento da criança até que durante todo o processo dessa passagem se estabeleça o ato mental no indivíduo.

Wallon (2007; 2008) explica que o ato motor é responsável pelo desenvolvimento do ato mental e depende de fatores orgânicos e das aprendizagens advindas do meio social. Assim, ele inicia sua explicação abordando a presença do movimento no ser humano desde a vida fetal, afirmando que “é por volta do quarto mês de gravidez que os primeiros deslocamentos ativos da criança são percebidos pela mãe” (WALLON, 2007, p. 128). Nesse momento, a variação de movimentos é fortuita e “reflete flutuações muito gerais nas disposições orgânicas” (WALLON, 2007, p. 129).

Ao nascer, ainda persistem no bebê muito desses movimentos fortuitos, porém o

contato com o seu meio social e a continuação do desenvolvimento de suas funções biológicas permitem que esses movimentos processualmente se tornem ato motor e, posteriormente, ato mental. Vale sublinhar que esse processo não é linear e instantâneo, ao contrário, ele é gradual e marcado por rupturas, descontinuidades, dinamismo e complexidade.

Com a gradual maturação dos centros nervosos e o contato com o meio social, as funções responsáveis pelos movimentos vão, aos poucos, se diferenciando e se integrando concomitantemente, sem deixar de estar em íntima relação. Inicialmente, essa diferenciação e integração vão possibilitando o desenvolvimento de gestos que primeiro estavam ligados aos *automatismos naturais* e só, posteriormente, passam a ter intencionalidade. Assim, o surgimento de gestos como o de agarrar, empurrar, lançar, fechar e abrir, dentre outros, vai contribuir para que o bebê dirija sua ação e atenção para a exploração e o conhecimento do seu ambiente, com uma menor dependência do outro para atuar nele.

Nessa ocasião, o ato motor se relaciona diretamente à “inteligência prática ou inteligência das situações”, que o autor considera “a forma mais imediata e mais concreta” da inteligência (WALLON, 2007, p. 148). Ao diferenciá-la da inteligência que parte dos mitos e dos ritos, Wallon (2008, p. 115) delinea que a inteligência prática está imersa nas situações imediatas que utiliza e nas consequências que produz; combina os meios de que dispõe para atuar a partir da utilização dos recursos atuais disponibilizados pela organização dos lugares e das coisas; e nela a combinação dos movimentos significa a capacidade de intervir no campo das operações, que é o “campo perceptivo-motor” (WALLON, 2007, p. 137), até que coincida com o resultado almejado.

Partindo das características da inteligência prática enunciadas pelo estudioso, podemos afirmar que o tônus tem um papel essencial na combinação de movimentos utilizados em ações, nas quais a inteligência prática está atuando no desenvolvimento e na ampliação de aprendizagens do bebê. Nesse momento, o ato motor se relaciona mais diretamente com a cognição do ser humano.

Acerca da importância do tônus, Wallon (2008, p. 141) assevera que,

Ele acompanha o movimento, dando-lhe o suporte necessário à sua progressão regular, à dosagem exata que as resistências contrárias podem exigir. Espalhado por todo o corpo, o tônus assegura o equilíbrio necessário à execução de cada gesto, realizando a atitude ora estável, ora móvel, que for adequada às diferentes fases do ato. Assim, ele não só é o sustentáculo do movimento que é efetuado, mas prepara-lhe a continuação, contém-no em potência, e este papel pode tornar-se exclusivo do próprio movimento. Então, ele o substitui pela imobilidade às vezes cheia de tensões musculares [...].

Logo, o ato motor, que é constituído pelo tónus, é imprescindível tanto para o desenvolvimento afetivo como para o desenvolvimento cognitivo da criança. Wallon (2007, p. 153) não nos deixa esquecer um fator imprescindível à evolução mental da criança: o fato de que “[...] o ato motor não se limita ao domínio das coisas, mas, através de sua expressão, suporte indispensável ao pensamento, submete-o, às mesmas condições a que está submetido”. Ao saber dessa relevante relação, professoras que atuam com bebês precisam considerar em suas práticas a oportunização de experiências que valorizem e proporcionem a manifestação do ato motor protagonizado pelos bebês. Isso porque esse domínio funcional possibilita a expressão das emoções dos bebês, além de ser um recurso privilegiado para suas participações e aprendizagens, contribuindo para o seu desenvolvimento.

Outro aspecto caracteristicamente walloniano diz respeito aos estágios de desenvolvimento do ser humano. Esses estágios funcionam sob o prisma das leis de funcionamento propostas por Wallon (2007) e já explicitadas nesta subseção. Segundo Jalley (2007, p. 16), são cinco estágios, apresentados no Quadro 1:

Quadro 1– Estágios de desenvolvimento segundo a psicogenética walloniana.

Estágio 1	Impulsivo (1 a) Emocional (1 b)	0 a 3 meses 3 meses a 1 ano
Estágio 2	Sensório-motor (2 a) Projetivo (2 b)	1 ano a 18 meses 3 anos
Estágio 3	Personalismo - Crise de oposição - Idade da graça - Imitação	3 a 6 anos 3 a 4 anos 4 a 5 anos 5 a 6 anos
Estágio 4	Categorial	6 a 11 anos
Estágio 5	Adolescência	a partir de 11 anos

Fonte: Jalley (2007).

Nesta pesquisa, optamos por abordar os estágios impulsivo emocional (0 a 12 meses) e sensório-motor (12 a 18 meses), na medida em que englobam a faixa etária dos bebês que contribuíram com esta pesquisa. Salientamos que a discussão destes dois estágios será breve pelo fato de várias de suas características já terem sido abordadas durante as temáticas aludidas.

Ademais, é relevante sublinhar que as idades sugeridas nas etapas apresentadas pela teoria walloniana foram pensadas em um contexto e cultura específicos de sua época, necessitando de um redimensionamento para nossa cultura e contextos atuais. No entanto, para além dos limites etários, o que de fato importa destacar são as características, interesses e

atividades da criança que predominam em cada um dos estágios propostos, visto que cada nova configuração proporciona novos recursos afetivos, cognitivos e motores.

O estágio impulsivo emocional é constituído por dois momentos diferentes: o da impulsividade motora e o emocional. Na impulsividade motora, os movimentos se configuram em simples descargas tônicas que se apresentam em forma de espasmos e reações motoras descoordenadas. O recém-nascido encontra-se inapto para resolver suas necessidades de sobrevivência; ele está voltado para “suas próprias sensações viscerais e posturais” (DANTAS, 1992, p. 91). Contudo, Wallon (1995) assinala que na medida em que esses movimentos exprimem desprazer ou bem estar, mobilizam o outro de forma a interpretar essas expressões e atender às necessidades do bebê. Assim, os movimentos, inicialmente incoordenados e impulsivos, passam de forma rápida a serem expressivos e emocionais, possibilitando que o bebê atue no seu ambiente por meio das interações sociais que estabelece.

É por meio das interações sociais, que configuram a natureza afetiva desse estágio, que será possível o desenvolvimento da consciência e o principiar das relações com o mundo objetivo. Por volta dos seis meses de idade, o bebê passa a executar uma série de atividades repetitivas que são responsáveis pela promoção de aprendizagens importantes e que prenunciam o estágio sensório-motor. Essas atividades são denominadas de “atividades circulares” e passam a serem repetidas pelo bebê, levando-o a perceber a ligação entre os seus movimentos e os efeitos que causam nas pessoas, nos objetos, nas situações, promovendo assim o ajustamento progressivo dos seus gestos para que os resultados sejam mais eficientes e precisos (WALLON, 1995). Desse modo, gradativamente o bebê passa a voltar sua atenção mais para a exploração do ambiente, dos objetos, encetando um novo período marcado pelo caráter cognitivo.

Esse novo período é o estágio sensório-motor e projetivo. Ele é constituído por dois momentos, assim como o estágio anterior. No primeiro momento, sensório-motor, a criança dirige seus interesses e atividades para a investigação e exploração da realidade exterior. Já o momento projetivo se caracteriza pelo desenvolvimento da função simbólica, início da representação e a constituição da linguagem. Iremos nos deter no momento sensório-motor pelo fato de suas características estarem mais aproximadas da faixa etária estudada nesta pesquisa.

Reiteramos que neste estágio prevalecem as atividades cognitivas com aspecto mais objetivo, que se traduzem em atos motores e se voltam para a construção da realidade. Neste momento, o pensamento se encontra em processo de construção e o bebê utiliza todo o

seu campo sensorial e motor para interagir e voltar sua exploração e conhecimento para o mundo físico. A utilização dos gestos para a comunicação é fundamental para ele. Assim, é a repetição de movimentos que lhe possibilita, progressivamente, uma coordenação mútua entre o campo sensorial e motor, conferindo significado aos seus atos e o ajustamento desses atos aos efeitos desejados. Ou seja, neste momento há a junção do corpo sentido com o corpo visto (WALLON, 2007).

São as atividades circulares encetadas no período emocional, do estágio anterior, que ao evoluírem promovem o surgimento do ato intencional. Para Wallon (2007), é a excitação ocasionada pelos efeitos dos gestos que abre a possibilidade da intenção preceder a ação. O autor enfatiza que a criança sente prazer em conectar seu ato ao efeito causado por ele, tanto no ambiente como nas pessoas que o compõem. Dessa forma, os recursos próprios ao bebê vão aumentando e possibilitando sua maior agência sobre o ambiente, com uma menor dependência das pessoas próximas, desenvolvendo assim a inteligência prática.

Nesse estágio, é a possibilidade de se locomover (surgimento da marcha) e a conquista dos primeiros elementos da linguagem verbal (surgimento da linguagem) que são responsáveis pelo alargamento da construção do seu eu. O surgimento e desenvolvimento da linguagem permitirá ao bebê uma outra forma de explorar o seu ambiente. Wallon (2007) nos alerta que é a conquista da marcha e da linguagem, mesmo em seu princípio, que oportunizará o bebê adentrar no mundo simbólico, contribuindo para encetar a atividade projetiva (sobre a qual não nos aprofundaremos).

Nossa intenção não é enquadrar os bebês em estágios de desenvolvimento. Em suas culturas e contextos específicos, eles estão para além desses estágios e são capazes de transgredi-los. Ao retomarmos a citação de Wallon na epígrafe deste capítulo, afirmamos que nossa intenção está imbuída na defesa do direito da criança viver plenamente suas infâncias. Temos a compreensão de que para se respeitar esse direito, nós adultos precisamos conhecê-la. Mas, “o que irá predominar nesse conhecimento, o ponto de vista do adulto ou o da criança?” (WALLON, 2007, p. 9).

Optamos por conhecer os bebês participantes principais desta pesquisa a partir de seus pontos de vista. Na busca por esse conhecimento, tentamos visibilizar suas diferentes formas de participação social que envolvem suas maneiras diversas de compreender, questionar, transgredir e interferir no mundo que os adultos preparam para eles. Mundo esse que, na maioria das vezes, está implicado na submissão da infância à lógica adultocêntrica, negando a complexidade que abrange essa etapa da vida em diversificados contextos e culturas.

Nesse intento, procuramos alargar nossa sensibilidade e o nosso conhecimento por meio da ótica walloniana e vygotskyana, bem como continuaremos esse processo no diálogo com a Pedagogia-em-Participação. Esta tem em suas bases a luta por evidenciar a imprescindibilidade de desconstruir a forma transmissiva de educação para construir o modo participativo, como poderemos constatar no subcapítulo seguinte.

3.2 A perspectiva da Pedagogia-em-Participação

A Pedagogia-em-Participação, de acordo com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011, p. 98), é a perspectiva pedagógica da Associação Criança, pertencente a Portugal, que apoia contextos de educação de infância em diversos locais do referido país, partindo da “teorização da ação pedagógica e organizacional” desses contextos. Os autores a compreendem, em sua essência, como a constituição de *espaços-tempos pedagógicos* que possibilitam às crianças a participarem ativa e democraticamente da coconstrução de seus processos de aprendizagem e a celebrarem suas conquistas nesses processos.

Nesse sentido, a Pedagogia-em-Participação se encontra no âmbito das Pedagogias Participativas, pois propõe um modo alternativo e diferenciado de fazer Pedagogia: o modo da participação, que contrasta e desconstrói o modo tradicional subjacente às Pedagogias Transmissivas. Ou seja, para os autores, há dois modos de fazer Pedagogia, o da transmissão e o da participação.

É digno de menção que uma Pedagogia se embasa, nas palavras de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011, p. 98), “numa ação fecundada na teoria e sustentada num sistema de crenças”, onde as ações, as teorias e as crenças formam uma “triangulação interativa e constantemente renovada”. Logo, fazer Pedagogia requer uma organização de saberes que se constituem continuamente em articulação de crenças, valores e princípios com concepções teóricas, dentro de uma ação situada.

Assim, o uso de saberes teóricos em integração com a análise das práticas e com um sistema de crenças e valores gera a práxis que é *o locus da Pedagogia*. Dessa forma, ser um docente reflexivo na Educação Infantil, ou de qualquer outra etapa de ensino, requer compreender a necessidade de um processo interativo de diálogo e confronto entre práticas, teorias e valores. Além disso, exige o questionamento constante de sua *práxis* na busca de ressignificar o que já foi realizado para tornar a refletir sobre suas ações junto às crianças. Contudo, não é todo modo de fazer Pedagogia que contribui para a formação de um docente reflexivo, como pode ser constatado na próxima subseção.

3.2.1 O contraste entre as Pedagogias Transmissivas e as Pedagogias Participativas

Os modos de fazer Pedagogia já mencionados divergem em distintos aspectos, e interferem diretamente na aprendizagem, desenvolvimento e bem estar dos bebês que frequentam espaços coletivos de educação e cuidados como a creche, o que torna relevante conhecê-los e contrastá-los. Portanto, o exercício de contrastar os modos tradicional e participativo de fazer Pedagogia, como fizeram Oliveira-Formosinho (2007) e Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011), pode provocar reflexões sobre as práticas cotidianas que são vivenciadas pelos bebês e sobre suas formas de participação social nessas práticas.

Baseado nos autores aludidos, o cerne das Pedagogias Transmissivas é o conhecimento. Este é formado por um conjunto diminuto de informações, consideradas essenciais e imutáveis, que devem ser transmitidas a cada indivíduo com a intenção de manter a sobrevivência do patrimônio cultural construído pela sociedade. No processo de transmissão do conhecimento, nesse modo de fazer Pedagogia, a professora é um mero veículo que tem o objetivo de passar para as crianças os saberes que já lhes foram transmitidos. As crianças são vistas como uma folha de papel em branco na qual será impresso todo o conteúdo transmitido. Por isso precisam memorizar e reproduzir com exatidão e eficiência esses conteúdos, evitando os erros e corrigindo aqueles que não puderam ser evitados. Logo, os objetivos da educação transmissiva estão pautados na transmissão de conhecimentos que envolvem a aquisição de habilidades acadêmicas, a aceleração das aprendizagens e a compensação de pretensas deficiências que possam atrapalhar a escolarização.

Por conseguinte, o processo de ensino e aprendizagem transmissivo coloca as crianças, as professoras, o contexto educativo e a escola em uma função passiva dentro desse processo. Isso porque opta por propostas uniformes e padronizadas para atingir seus objetivos, tornando o próprio modo tradicional de fazer Pedagogia uma proposta pobre para adultos e crianças. Como acentuam Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011, p. 100):

A pobreza desta proposta para as crianças é isomórfica com a pobreza das propostas do adulto e para o adulto. Este centra em si a iniciativa, prescrevendo objetivos e tarefas (através de materiais que não são de sua autoria), devendo seguidamente, verificar, corrigir, reforçar, avaliar. Este contexto reduz a riqueza das interações e relações adulto-criança e propicia a seleção precoce das crianças, cuja função respondente é apreciada sobretudo quando executa com prontidão e exatidão as tarefas reprodutivas que lhes são atribuídas e que cumprem a realização individual de normas referidas à idade.

Em contraposição a essa pobreza da proposta das Pedagogias Transmissivas,

sublinhada e justificada pelos autores, as Pedagogias Participativas rompem e transgridem o modo tradicional transmissivo. Estas desvelam uma alternativa rica e diferenciada de fazer Pedagogia, pois em seu cerne estão os atores responsáveis pela coconstrução do conhecimento e partícipes ativos dos processos de aprendizagem. Os objetivos das Pedagogias Participativas estão voltados para o envolvimento de todos os atores na experiência educativa que compreende a construção da aprendizagem como um processo contínuo, interativo e reflexivo. Nesse processo, a professora tem a função de organizar o ambiente, escutar e observar com o intento de perceber e responder, de forma consentânea, às necessidades, aos interesses e às condutas infantis.

Nas Pedagogias Participativas, as crianças são vistas como seres ativos, competentes e potentes. Elas são extremamente capazes de participarem, com sensibilidade e inteligência, de seus próprios processos de aprendizagem, os quais constroem e vivenciam no contexto educativo, com outras crianças e com parceiros adultos. As crianças são respeitadas em seus ritmos, suas singularidades e diversidades. Tal respeito implica em processos de construção de aprendizagem que partem dos interesses iminentes das crianças e se sustentam no envolvimento e na riqueza de interações, delas e das professoras, intrínsecos nesses processos.

3.2.2 Nas Pedagogias Participativas nasce a perspectiva da Pedagogia-em-Participação

É partindo da visão supracitada que dialogamos com a Pedagogia-em-Participação, “[...] que se situa na família das pedagogias participativas [...]” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2011, p. 101). Nós a defendemos como um dos aportes teóricos desta dissertação, visto que suas ponderações rompem com concepções e visões minoritárias da escuta e participação dos bebês no contexto da creche. Ademais, as contribuições dessa perspectiva estão em interlocução com os pressupostos sociointeracionistas das teorias de Vygotsky e Wallon, já abordadas, que também constituem a base teórica deste estudo. Para uma melhor compreensão da perspectiva da Pedagogia-em-Participação, explicitamos seus eixos e dimensões pedagógicas.

Pensar a Pedagogia-em-Participação especificamente para a creche, como fizeram Oliveira-Formosinho e Araújo (2013), é partir da democracia como crença e valor fundante da promoção de igualdade para todos, da inclusão de todas as diversidades e da promoção equitativa do sucesso educativo. Tal fato envolve uma determinada visão de mundo e um “desafio para criar condições para que os seres humanos, tanto crianças como adultos, possam

exercer a capacidade de que dispõem – a agência que nos afirma como seres livres e colaborativos e com capacidade para pensamento e ação reflexiva e inteligente.” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2013, p. 13).

Partindo da perspectiva supracitada, existem na creche oportunidades para os saberes, interesses, necessidades e curiosidades dos bebês e das crianças bem pequenas, ou seja, há um nítido reconhecimento deles como protagonistas em suas relações e suas participações. Há também espaço para se pensar nas professoras como importantes *agentes educativos*, competentes e participativos, que precisam desenvolver cotidianamente ações que honrem, respeitem e valorizem a escuta e a participação desses bebês e dessas crianças bem pequenas. No entanto, para isso, como sublinham Oliveira-Formosinho e Araújo (2013), precisam e têm direito à formação geral e específica, devido às peculiaridades imanentes ao contexto de creche.

Nesse ponto de vista, a Pedagogia-em-Participação reconhece o direito das crianças, em especial da faixa etária de 0 a 3 anos²⁶, “à escuta e à participação efetiva, associada ao reconhecimento da sua enorme competência: competência para explorar, para descobrir, para comunicar, para criar, para construir significado” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2013, p. 14). Também reconhece a imagem da professora de creche como “um ser agente, competente e participativo” que investiga, interroga, age, reflete e ressignifica as práticas cotidianas.

Esses reconhecimentos impõem pensarmos e adotarmos ações que afirmem e efetivem a creche como um contexto de participação, promotor de encontros potentes entre as crianças e seus(suas) companheiros(as), entre as crianças e os adultos, de forma que todos vivenciem experiências criativas, ricas e significativas.

3.2.3 Os eixos pedagógicos

Estes são considerados aspectos fundamentais da Pedagogia-em-Participação em creche. De acordo com Oliveira-Formosinho e Araújo (2013), eles envolvem a intencionalidade pedagógica para o *pensar-fazer pedagogia* no cotidiano da creche. Essa intencionalidade pedagógica é construída na interdependência entre os atores que fazem parte do processo educativo e entre estes e o contexto social do qual fazem parte. Logo, tanto

²⁶ Todas as crianças, qualquer que seja a sua idade, devem ter garantidos esses direitos. A ênfase é dada a esta faixa etária por serem crianças que são muitas vezes vistas como dependentes dos adultos e com limitações de locomoção e linguística. No intento de romper com esse tipo de visão é que se destaca a referida faixa etária.

crianças como adultos agem nesse contexto, transformando-o de maneira que não há uma definição pronta, pré-estabelecida e imutável do ato de ensinar e aprender. Ao contrário, reiteramos que há uma construção coletiva, cotidiana e contínua dos processos de aprendizagem.

Vale destacar que os eixos pedagógicos são interdependentes e dinâmicos, e foram assim intitulados: o *ser-estar*; o *eixo do pertencimento e da participação*; *explorar e comunicar*; e o *eixo da narrativa das jornadas de aprendizagem*. Esses eixos são de grande relevância para esta pesquisa, pois embasam a intencionalidade pedagógica da creche, cultivando a humanidade e fazendo da educação um processo de cultivar *o ser, os laços, a experiência e o significado* (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2013). Consequentemente, contribuíram para a discussão e reflexão da observação e escuta das formas de participação social dos bebês nas práticas cotidianas, bem como das relações que se estabeleceram entre os bebês e suas professoras nessas práticas. Salientamos que há uma intensa conexão e interatividade entre os pólos de cada eixo e entre os próprios eixos pedagógicos, como pode ser verificado a seguir na apresentação deles.

O *eixo pedagógico ser-estar* refere-se à construção da identidade e alteridade de bebês e crianças bem pequenas. Pedindo emprestada a interpretação das autoras, esse eixo envolve experiências que possibilitam as crianças com idade entre 0 e 3 anos a sentirem as semelhanças e diversidades que existem tanto entre si e as outras crianças, como entre si e os adultos. Ou seja, se sentir igual e diferente é um processo complexo que só pode acontecer, de acordo com Oliveira-Formosinho e Araújo (2013, p. 15), “[...] em contextos humanizantes, ricos em experiências de respeito pelo igual e pelo diferente”. Diante dessa compreensão, na creche é imprescindível haver envolvimento afetiva positiva entre profissionais e crianças, bem como entre as próprias crianças. Essa envolvimento possibilita um desenvolvimento positivo da identidade e alteridade delas, já que a construção do conhecimento de si, dos outros e do mundo ao seu redor depende da mediação do olhar e da ação do adulto.

O *eixo do pertencimento e da participação* é marcado por um dinamismo e interdependência incessantes, pois, para Oliveira-Formosinho e Araújo (2013, p. 15), “não há participação sem pertencimento, não há pertencimento sem participação”. Nesse sentido, é importante a *pedagogia de laços* intencionalizada neste eixo, pois o sentimento de pertencimento ao contexto de vida coletiva na creche acontece na valorização e no reconhecimento de pertença à família, o qual é ampliado de forma progressiva e respeitosa à comunidade local e sua cultura, à natureza e à creche. É na constituição desses laços de pertença que a participação tem sentido, ganha valor e se desenvolve, contribuindo para

aprendizagens, em espiral²⁷, das semelhanças e diferenças que promovem o desenvolvimento de identidade. Assim, conforme Oliveira-Formosinho e Araújo (2013, p. 16), “pertença e participação instituem a identidade.”.

O *eixo pedagógico explorar e comunicar* se relaciona com o dinamismo dos outros eixos, porém acrescenta a descoberta da cultura, propondo que os bebês e as crianças bem pequenas realizem “aprendizagem experiencial com as *cem linguagens* e em comunicação” (p. 16). Portanto, a creche deve respeitar a pluralidade disponível de linguagens que as crianças dispõem para descobrir a cultura e precisa escutar, respeitar e atender a diversidade de intencionalidades exploratórias que elas usam para abordarem e se apropriarem do mundo ao seu redor. Por esse motivo, o *eixo pedagógico explorar e comunicar* propõe que o mundo infantil seja permeado com múltiplas possibilidades. Como a creche pode fazer parte desse mundo, conseqüentemente ela deve priorizar essa multiplicidade de possibilidades e oportunidades.

O último eixo pedagógico, o *eixo da narrativa das jornadas de aprendizagem*, refere-se à documentação pedagógica da aprendizagem experiencial dos bebês e das crianças bem pequenas que frequentam a creche. Esse eixo evidencia a importância de as crianças terem acesso às suas jornadas de aprendizagem. Isto constitui a narrativa individual e coletiva de sua vida, de suas experiências, de sua aprendizagem e desenvolvimento na creche, bem como a de seus(suas) companheiros(as), crianças e adultos. Em consonância com Oliveira-Formosinho e Araújo (2013), a construção dessa narrativa das jornadas de aprendizagem e o acesso efetivo a elas possibilitam uma nova compreensão de cada um dos momentos das crianças na instituição, desde o que já foi feito, perpassando pelo o que está em desenvolvimento, até o que não foi possível ser feito e que só poderá ser retomado pela imaginação, excepcional e extraordinária, das crianças.

3.2.4 As dimensões pedagógicas

No que se refere às dimensões pedagógicas da Pedagogia-em-Participação, Oliveira-Formosinho e Araújo (2013) destacam sua relevância nos processos de aprendizagem de bebês e crianças bem pequenas. Tal fato se justifica por essas dimensões integrarem um ambiente educativo favorável ao desenvolvimento de experiências de

²⁷ O processo de aprendizagem em espiral se contrapõe a aprender de forma linear. Compreendemos que esse processo remeta à possibilidade de se passar por um mesmo ponto, questão ou temática diversas vezes, em momentos variados e de diferentes maneiras, para cada vez ir mais longe e profundamente na construção de conhecimentos.

aprendizagens que efetivam as intencionalidades propostas pelos eixos pedagógicos.

Desse modo, alicerçadas nas autoras em questão, discorreremos sobre as seguintes dimensões pedagógicas: a organização do ambiente, que envolve a organização do tempo, espaços e materiais; as interações adulto/criança; as atividades e projetos; os processos de observação e avaliação; e as parcerias com as famílias.

3.2.4.1 A organização dos espaços, dos materiais e do tempo

A Pedagogia-em-Participação defende a *pluralidade dos espaços pedagógicos*, isto é, as crianças não devem passar a maior parte do tempo, ou todo o tempo, apenas em suas salas de referência. Ao contrário, precisam ter acesso aos espaços na natureza, na sua comunidade, nos contextos familiares, enfim, na diversidade de espaços que fazem parte de suas vidas e aos quais elas têm direito de ocupar e participar.

Nessa mesma concepção, no âmbito da Pedagogia-em-Participação, **os materiais** pedagógicos precisam criar oportunidades e carregar significados relacionados à diversidade e à participação das crianças. Além disso, devem ser desafiantes de maneira que contemplem as diferenças, os interesses, as curiosidades e os ritmos de cada criança e do grupo como um todo. Quanto a isso, Oliveira-Formosinho e Araújo (2013, p. 17) propõem que “[...] os livros, brinquedos, jogos, músicas ou canções deverão ser cuidadosamente escolhidos, de forma a serem responsivos à pluralidade de experiências que se deseja que a criança possa viver.”. Por conseguinte, refletir sobre a escolha e a organização dos materiais pedagógicos, bem como dos espaços pedagógicos que serão ofertados aos bebês na creche, exige considerar aspectos que, consonante com as autoras, perpassam pela(o):

- a) preservação de sua saúde e segurança, de forma que educação e cuidados estejam integrados, atendendo com qualidade suas necessidades e prezando pelo seu bem estar físico e psicológico;
- b) organização e flexibilidade desses espaços e materiais pedagógicos, no intento de possibilitarem aprendizagens significativas por meio da flexibilidade e reconfiguração deles durante o tempo em que estão na creche e de acordo com seus processos de aprendizagem;
- c) promoção de conforto aos bebês, às crianças bem pequenas e aos adultos, no propósito de que a creche seja um ambiente acolhedor e tranquilo para se tecer e nutrir interações que propiciem alegria, prazer e segurança afetiva a todos.
- d) abordagem sensório-motora da criança, que deve ser respeitada e priorizada

por professoras e demais profissionais que trabalham na creche. Esse respeito deve ser ainda mais evidenciado quando se trata dos bebês, já que utilizam seu corpo para se expressarem, se comunicarem, interagirem, investigarem e apreenderem o mundo ao seu redor, construindo assim suas aprendizagens.

e) contato com a natureza e a cultura que precisa ser valorizado, pois esse contato cria uma variedade de oportunidades favoráveis à curiosidade, percepção, sensibilidade, investigação, exploração e aprendizagens, na medida em que a diversidade de elementos naturais e culturais suscita os sentidos e a inteligência das crianças.

Esses aspectos referentes à escolha e à organização dos materiais e espaços pedagógicos são bastante valiosos para a construção de práticas cotidianas em creches que respeitem a competência participativa dos bebês, pois criam inúmeras oportunidades que favorecem os processos de aprendizagem e desenvolvimento deles.

No que diz respeito à organização do **tempo**, Oliveira-Formosinho e Araújo (2013, p. 43) enfatizam que “o dia e a semana são organizados de acordo com uma rotina respeitadora dos ritmos, do bem-estar e possibilidades de aprendizagens das crianças, consagrando a sua participação em todos os momentos.”. Dessa maneira, os tempos de cuidados e os tempos pedagógicos, ambos tempos educativos, são pensados e criticamente refletidos para que se consolidem em genuínas oportunidades de experiências significativas.

3.2.4.2 *As interações adulto/criança*

Imbuída nas dimensões pedagógicas explicitadas, e nas que ainda serão discutidas, estão as **interações adulto/criança**. As interações são reconhecidas, na Pedagogia-em-Participação, como ponto fulcral, imprescindíveis, na mediação de novas aprendizagens. As interações adulto/criança determinam o tipo de Pedagogia que se pratica, transmissiva ou participativa, a depender dos estilos dessas interações, pois “[...] nem todos são igualmente promotores do exercício da agência da criança.” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2013, p. 18). Por isso, as autoras alertam que a mediação das aprendizagens infantis, nas quais a criança age e participa, ativa e efetivamente, exige *autovigilância dos estilos interativos* por parte dos docentes. Isso se explica pelo fato de que na Educação Infantil, essa dimensão pedagógica constitui um elemento que define a *especificidade da profissionalidade docente*, principalmente de professoras de creche, pois são nessas interações que são desenvolvidas suas funções e papéis (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011).

Acreditamos que as interações estabelecidas por adultos e bebês na creche devem estar alicerçadas nos princípios e eixos pedagógicos que norteiam a Pedagogia-em-Participação. Esse alicerce possibilita que as professoras possam estar sempre a refletir criticamente se essas interações respeitam os direitos, as competências e, sobretudo, a participação com agência dos bebês. Essa reflexão é de suma importância para que as professoras possam realizar uma mediação responsiva com relação à agência dos bebês. O exercício de mediar essa agência exige que as professoras possibilitem, incentivem e valorizem as manifestações dos bebês a fim de escutá-los e promover sua efetiva participação nos processos educacionais.

Essa exigência requer considerar a creche como um contexto de vida coletiva que envolve e enaltece a centralidade dos processos interativos. Isto é feito no intento de ampliar a inserção dos bebês nas práticas sociais e linguagens de suas culturas por meio de experiências significativas. Estas devem ser sustentadas por interações que possam mediar e efetivar a participação deles no âmbito educacional, em seus primeiros anos.

3.2.4.3 *As atividades e os projetos*

A oportunização de experiências que respeitam e correspondem à competência participativa dos bebês pode se concretizar no planejamento e realização de atividades e projetos no contexto da creche. Na Pedagogia-em-Participação, **atividades e projetos** são planejados e realizados em sintonia com as formas peculiares com as quais crianças dessa faixa etária interagem com o mundo social e físico, construindo e ampliando seus conhecimentos. Dessa forma, a crença na criança como sujeito agente e competente, justifica o trabalho com projetos em contexto de creche.

Nessa concepção, Oliveira-Formosinho e Araújo (2013) trazem a defesa do teórico John Dewey sobre a imprescindibilidade do pensamento infantil ser desenvolvido naturalmente desde bebê. Para Dewey (1989, p. 98 *apud* OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2013, p. 58):

O pensamento começa assim que o bebê que perdeu a bola com que brincava começa a entrever a possibilidade de algo ainda não existente – a sua recuperação – e começa a dar passos no sentido da concretização desta possibilidade e, através da experimentação, a guiar os seus atos mediante as ideias, o que, por sua vez, traz como consequência a comprovação destas.

Esta afirmação ressalta a competência investigativa e experimental dos bebês para

agirem no mundo de forma a atingirem seus propósitos gerados por seu pensamento. Entretanto, as autoras mencionadas alertam que apenas o reconhecimento dessa competência não é suficiente, e se embasam em Dewey (1989) para defenderem a necessidade de se garantir, desde o início da vida, condições que proporcionem o exercício dessa competência.

Para isso, o trabalho com projetos pode ser um modo eficiente de incluir a competência dos bebês em seus processos de aprendizagens experienciais no contexto da creche. Nas palavras de Gambôa (2011, p. 54), o método de projeto propicia o diálogo entre “[...] os interesses pessoais com os do grupo, a criança com o currículo, a democracia com a escola, sob a mola propulsora de um método que faz da ação criativa do sujeito (a investigação) a capacidade de reorganizar o modelo de aprendizagem.”.

Assim, para um trabalho com projetos ser efetivado, na perspectiva da Pedagogia-em Participação, é necessário que ele emergja da criação de um contexto educativo que seja favorável à *situação*. Esta é definida por Gambôa (2011, p. 54) como *a unidade base da Pedagogia*, o ponto inicial e de apoio do processo de aprendizagem, pois “[...] é partindo da mesma [*situação*] que o processo de aprendizagem se inicia e é a ela que regressa, avaliando, resultados, atitudes, competências.”.

Um projeto que emerge da criação de um contexto educativo favorável à *situação* atribui à professora o papel primordial e relevante de observar, ler e interpretar os interesses, as motivações e as intenções que são emitidas através dos sinais que os bebês dão em seu contexto educativo. Essa observação, leitura e interpretação devem influenciar e permitir que os espaços, os materiais e o tempo sejam organizados de maneira integrada e flexível, possibilitando atividades e projetos que correspondam a esses interesses, motivações e intenções. Partindo dessa concepção, concluímos que é a professora que, por meio da observação, leitura e interpretação, poderá analisar a problematicidade e possibilidades da *situação* se tornar uma *investigação experiencial*, sem deixar de considerar a participação dos bebês em todas as fases das atividades e projetos (GAMBÔA, 2011; OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2013).

3.2.4.4 Os processos de observação e avaliação

A observação, além de possuir uma expressividade no desenvolvimento de atividades e projetos, é um elemento primordial nos processos de avaliação da Pedagogia-em Participação. Os **processos de observação e avaliação** são inerentes à documentação pedagógica. A documentação, para Azevedo (2009 *apud* OLIVEIRA-FORMOSINHO;

ARAÚJO, 2013, p. 62), “[...] é considerada como um processo de aprendizagem, como um instrumento de reflexão e como um ponto de partida para a reconstrução do trabalho pedagógico [...]”. Portanto, a documentação pedagógica, vivenciada e construída por crianças e professoras na Pedagogia-em-Participação, corrobora o planejamento das professoras. E constitui a intencionalidade pedagógica, pois integra os interesses e propósitos das crianças. Além disso, possibilita o acesso à avaliação das aprendizagens tanto das crianças como das professoras, dos pais e demais profissionais que fazem parte do contexto educativo.

Nessa ótica, a documentação pedagógica se embasa nos pilares das Pedagogias Participativas que, de acordo com Oliveira-Formosinho (2007), são a *observação*, a *escuta* e a *negociação*. Esses pilares reivindicam práticas embasadas em pensamentos críticos e reflexivos que fomentam nas professoras a necessidade de estar sempre ponderando em seus planejamentos e ações “[...] o porquê e o para quê dessa observação, escuta e negociação [...]” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2013, p. 62).

Esse pensamento crítico e reflexivo se torna inerente à documentação pedagógica. Na visão das mesmas autoras, especificamente referente ao contexto de creche, a documentação visibiliza a maneira como o contexto educativo respeita as identidades plurais dos bebês e seus diferentes ritmos, interesses e culturas. Além disso, assevera a construção de atitudes positivas e respeitadas diante da diversidade, antes que sejam construídos estereótipos; e, por fim enaltece a aprendizagem experiencial.

Conforme essa compreensão de documentação pedagógica, que compõe os processos de observação e avaliação da Pedagogia-em-Participação, é desejável que as IEIs, em especial as creches, a considere em suas práticas cotidianas. Nessa visão, a documentação assume uma forma de afirmar a imagem de criança, defendida nas DCNEIs; de respeitar, valorizar e responder à competência de crianças e adultos; de visibilizar a importância da atuação de um docente crítico e reflexivo que se forma em contexto; e, finalmente, de reconhecer e compreender que as competências da criança precisam ser compartilhadas consigo mesmas, com seus pares, com outras crianças, com professoras, com outros profissionais da instituição, e, em especial, com sua família. Todos esses aspectos favorecem a criação de uma forte parceria que contribui para a participação e aprendizagem de todos.

3.2.4.5 A construção de parceria com as famílias

No que concerne à construção de **parcerias com as famílias**, essa é uma dimensão significativa e delicada quando se trata de bebês em contexto de creche. Tal fato tem

relação com a primeira transição deles(as) do ambiente familiar para um ambiente de educação coletiva. Além de ser uma novidade para crianças da referida faixa etária, também, em alguns casos, pode ser inusitado para as famílias, gerando muitos anseios e expectativas em todos.

Na busca de reconhecer a delicadeza e importância desses primeiros momentos de transição, a Pedagogia-em-Participação acredita que a ação pedagógica precisa reconhecer a existência de uma “circularidade pedagógica ao nível do bem-estar” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2013, p. 68). Isto é, se os pais se sentem bem e confiantes, as crianças também se sentirão assim, e vice-versa. Logo, há uma correlação entre os sentimentos e sensações que envolvem famílias, em especial os pais, e crianças.

No sentido de promover o conhecimento e o respeito mútuo entre famílias e instituição, Oliveira-Formosinho e Araújo (2013, p. 19) consideram que:

A construção de laços é concebida como uma tarefa central do educador de infância. De facto, numa *pedagogia das identidades*, a criação de laços privilegiados entre a criança e os adultos responsivos é reconhecida como basilar para que a criança se sinta aberta e segura a explorar e aprender acerca da diversidade que este novo mundo lhe apresenta. A construção de uma relação de confiança e abertura é estendida aos pais.

Nesse excerto, é possível perceber como a creche deve ser, portanto, um contexto privilegiado de interações positivas, ricas, significativas e que contribuem para a participação de todos os atores educativos envolvidos nos processos de aprendizagem, desenvolvimento e bem estar dos bebês. Por conseguinte, na perspectiva da Pedagogia-em-Participação, a construção de parcerias com as famílias é concebida como uma ação pedagógica que promove a colaboração e participação das famílias, em especial dos pais. Essa ação se refere a vários aspectos, tais como: a inserção do bebê na creche; o esclarecimento de dúvidas das famílias referentes ao contexto educativo e a participação delas em atividades e projetos. Envolve ainda a responsabilidade de contribuir para a compreensão por parte dos pais sobre os processos de aprendizagens de seus(as) filhos(as), possibilitando assim a valorização de suas conquistas e realizações na creche.

É válido assinalar que, em conformidade com Oliveira-Formosinho e Araújo (2013), o reconhecimento da importância das parcerias com as famílias acontece no cotidiano das práticas vivenciadas na creche, onde as professoras têm papel central. Assim, práticas cotidianas que se estruturam na construção significativa e valorosa dessas parcerias podem contribuir para a efetiva e expressiva participação das famílias, de forma a constituir um genuíno contexto de vida coletiva na creche, além de possibilitar que se sintam bem,

valorizadas e pertencentes a esse contexto, juntamente com seus(as) filhos(as).

Então, em conclusão, é possível afirmar que a Pedagogia-em-Participação tem imbuída, em seus princípios, eixos e dimensões, a ênfase na participação, na escuta, nas relações das crianças e nas ações pedagógicas compartilhadas entre crianças e crianças, bem como entre crianças e adultos. Isso contribui para o reconhecimento, a visibilização, a valorização e o fortalecimento das formas de participação social dos bebês nas práticas cotidianas que vivenciam na creche, de forma que essas práticas sejam um compartilhamento entre os bebês e todos os outros atores que compõem o contexto de vida coletiva da creche, isto é, famílias, professoras, profissionais de serviços gerais, coordenadoras, merendeiras e diretoras. Logo, nessa perspectiva, poderá se estender e efetivar caminhos para que os bebês vivam plenamente e com bem estar suas infâncias, nos contextos coletivos de educação e cuidados, colaborando com seus processos de aprendizagem e desenvolvimento.

A interlocução e os diálogos estabelecidos neste capítulo podem nos ajudar a apreender mais sobre os bebês e a pensar em uma educação que assegure a escuta e o acolhimento de suas manifestações e os valorize como pessoas participantes do dia a dia no contexto da creche. Mas como fazer isso? Como escutar os bebês? Como visibilizar sua participação? Como os bebês evidenciam sua participação? Como apreender a concepção que as professoras possuem sobre a participação deles no contexto da creche?

Esses questionamentos também fundamentaram a temática dessa dissertação e requisitaram pensar em um percurso metodológico que respeitasse e valorizasse os bebês e suas professoras. Julgamos importante ressaltar a agência e a competência dos bebês, bem como o papel essencial das professoras em suas vidas, na escuta e nas formas de evidenciar a participação deles no contexto da creche. Assim, trataremos a seguir do caminho metodológico trilhado para o encontro com os bebês e suas professoras.

4 O PERCURSO METODOLÓGICO PARA O ENCONTRO COM OS BEBÊS E SUAS PROFESSORAS

Pesquisar é um processo de criação e não de mera constatação. A originalidade da pesquisa está na originalidade do olhar. (COSTA, 2007, p. 148).

O escopo deste capítulo é apresentar e justificar as opções metodológicas que foram trilhadas no decorrer do trabalho de campo para o encontro com os bebês e suas professoras. Não pretendemos, no entanto, afirmar que as opções elencadas neste capítulo sejam verdadeiras, no sentido de peremptórias. Ao contrário, elas foram utilizadas como “as chaves de uma caixa de ferramentas” (FOCAULT, 1993 *apud* BUJES, 2007, p. 21), em que não houve imposições, mas sim escolhas que precisaram ser feitas diante da pertinência delas para a realização da pesquisa. Partindo dessa perspectiva, realizamos uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, que exigiu sensibilizarmos e acurarmos nosso olhar e escuta, pois enveredamos na busca por visibilização e compreensão de processos complexos vivenciados pelos bebês e suas professoras, na creche.

Destarte, neste capítulo, inicialmente, discutimos a abordagem metodológica que orientou este estudo, as técnicas que utilizamos para a construção dos dados e como registramos esses dados. Em seguida, apresentamos os desafios e as questões éticas na pesquisa com bebês, o contexto no qual a pesquisa foi realizada, os seus participantes e, por fim, contemplamos o processo de construção dos dados.

4.1 A abordagem metodológica da pesquisa

Esta pesquisa recorreu a uma abordagem metodológica de natureza qualitativa, na medida em que trabalhou com o âmbito dos significados, dos motivos, das relações e ações dos seres humanos. (MINAYO, 2011). Ao buscarmos analisar as formas de participação social dos bebês nas práticas cotidianas que vivenciam no contexto de uma creche municipal cearense, bem como as concepções de suas professoras sobre tais formas de participação, a abordagem qualitativa se tornou portentosa para esta investigação. Esta abordagem valoriza e possibilita ao pesquisador imergir no contexto, “em interação com os participantes, procurando apreender o significado por eles atribuído aos fenômenos estudados.” (ALVES, 1991, p. 55).

Além disso, a escolha dessa abordagem se justificou mediante a consonância com

as cinco características, cunhadas por Bogdan e Biklen (1994), que particularizam e especificam as investigações qualitativas. A primeira característica se refere ao fato de a pesquisa qualitativa acontecer em um ambiente natural, no qual sua fonte é direta e o pesquisador é o principal instrumento. Nossa pesquisa possui esta característica, pois buscamos estar presentes em uma creche municipal cearense que constituiu nossa fonte direta de dados.

Estar presente no contexto investigado, a fim de construir os dados da pesquisa é muito importante, pois, de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 48), “[...] os investigadores qualitativos assumem que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre [...]”. Assim, construímos nossos dados a partir do que foi apresentado pelos seres humanos que participaram do estudo, pertencentes à creche pesquisada. Os dados que foram construídos por meio das técnicas utilizadas pelas pesquisadoras passaram por um escrutínio, a partir do conhecimento teórico sobre o tema, articulado às características do contexto investigado. Com efeito, em conformidade com os autores, fomos nós o principal instrumento para a construção desses dados.

A segunda característica significa que os dados construídos serão apresentados de forma descritiva, ou seja, devem ser ricos “em descrições de pessoas, situações e acontecimentos.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 12). No caso desta pesquisa, descrevemos e analisamos, em forma de palavras e imagens, as práticas cotidianas vivenciadas pelos bebês e suas professoras, as formas de participação social dos bebês nessas práticas e as concepções das suas professoras sobre tais formas de participação. Para tal, como nos alertou Bogdan e Biklen (1994, p. 49), foi imprescindível nos sustentarmos na “[...] ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”.

Assim, diante dessa característica descritiva e da exigência do olhar atento do pesquisador a todas as minúcias apresentadas no contexto pesquisado, destacamos a sua ausência de neutralidade, pois a descrição e análise passam pelas suas interpretações pautadas nos aportes teóricos, bem como em seus princípios e valores. Logo, em nosso caso, o caminho construído com os parceiros desta pesquisa, os bebês e suas professoras, foi uma narrativa também interpretada por nós. Essa interpretação foi imbuída de um olhar e uma escuta que perpassou pelo nosso diálogo com os parceiros da pesquisa, pautado em nossa subjetividade, experiências e em nossas lentes teóricas (SCHMITT, 2008).

Com relação à terceira característica, Bogdan e Biklen (1994) ressaltam que na pesquisa qualitativa o maior interesse se dá pelo processo, ao invés de simplesmente pelos

resultados. Portanto, procuramos compreender nosso objeto de estudo – as formas de participação social dos bebês – analisando como elas ocorreram nas atividades e interações cotidianas. Enfatizamos assim a necessidade que tivemos, primeiramente, de compreendermos as práticas cotidianas que os bebês vivenciavam na creche e os significados e as relações que emergiam nelas para, então, apreendermos como se dava o processo de participação social dos bebês nessas práticas.

Face à quarta característica, os dados desta pesquisa foram analisados preponderantemente de forma indutiva, pois não partimos de hipóteses ou categorias previamente construídas. Ao contrário, nos orientamos pelos possíveis objetivos do estudo na busca de perceber e registrar os elementos que constituíram o fulcro da análise das práticas cotidianas, das formas de participação social dos bebês e das concepções de suas professoras.

A última característica refere-se à importância vital do significado na abordagem qualitativa. Segundo essa característica, os pesquisadores que utilizam esse tipo de abordagem se interessam pelo modo como diferentes pessoas atribuem sentido às suas vidas, isto é, os investigadores se preocupam com as “perspectivas participantes” (ERICKSON, 1986 *apud* BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50). Portanto, em nossa investigação, buscamos dar importância às perspectivas e aos pontos de vista dos bebês e de suas professoras, com relação principalmente às formas de participação social deles nas práticas cotidianas.

Face ao exposto, para Alves (1991), definir e caracterizar a pesquisa qualitativa, como fizeram Bogdan e Biklen (1994), não é tarefa fácil, pois, como enuncia a autora, a dificuldade já se inicia com a diversidade de termos e orientações que compõem essa vertente. Ela assinala, embasada em diversos autores que enfocam nas características da pesquisa qualitativa, que os pressupostos qualitativos são com frequência expressos em oposição ao paradigma positivista. Portanto, a pesquisa qualitativa,

[...] é uma construção social da qual o investigador participa e, portanto, os fenômenos só podem ser compreendidos dentro de uma perspectiva holística, que leve em consideração os componentes de uma dada situação em suas interações e influências recíprocas [...] E mais, [...] conhecedor e conhecido estão sempre em interação e a influência dos valores é inerente ao processo de investigação. (ALVES, 1991, p. 55).

Então, com base no excerto acima, é possível reafirmarmos a relação estreita que tivemos com o nosso objeto de estudo e com os colaboradores da pesquisa, bem como a necessidade de recorrermos à perspectiva multimetódica, interpretativa e naturalista que é intrínseca a esta abordagem (DENZIN; LINCOLN, 2006).

Nesse sentido, estamos apresentando um estudo de caso simples e específico, tanto porque retratou o cotidiano de uma turma de bebês de uma única instituição, como pela presença das sete características fundamentais anunciadas por Lüdke e André (1986) com relação a esse tipo de estudo. Pautadas nessas características, enfatizamos que a presente pesquisa se embasou em pressupostos teóricos iniciais que foram a estrutura básica para que novos elementos fossem surgindo com o desenrolar da investigação. Assim, conforme, Lüdke e André (1986, p. 18), fomos procurando sempre outras indagações e novas respostas no decorrer do trabalho, pois esse tipo de estudo acredita que o conhecimento é “[...] uma construção que se faz e refaz constantemente”.

Também, consonantes com a segunda característica, procuramos levar em conta o contexto no qual estavam inseridos os bebês e suas professoras para apreendermos coerentemente o objeto estudado. Dessa forma, buscamos retratar a realidade pesquisada revelando a multiplicidade de dimensões presentes nas situações que emergiam dessa realidade, sem perder de vista sua completude, como é ressaltado pela terceira característica.

Tentamos possibilitar que o(a) leitor(a) faça as suas próprias generalizações e reflexões sobre o tema abordado a partir dos dados encontrados em nosso estudo. E, ainda, procuramos representar os diversos e, muitas vezes, conflitantes pontos de vista presentes nas situações investigadas. Buscamos utilizar uma linguagem mais acessível de forma que a escrita do texto pudesse estar clara, bem articulada e aproximada das experiências pessoais do(a) leitor(a).

Por fim, para as análises e reflexões deste estudo usamos uma diversidade de dados que foram construídos com a colaboração de vários informantes (bebês, familiares e professoras), em diferentes momentos das práticas cotidianas vivenciadas na creche. Para a construção desses dados, utilizamos técnicas como a observação participante e a entrevista semiestruturada e os registramos por meio do diário de campo, da videogravação, da fotografia e do gravador de voz, como podemos conferir no próximo subcapítulo.

4.2 As técnicas utilizadas para a construção dos dados e as formas de registros

A construção e o registro dos dados necessários para se atingir os objetivos propostos nesta pesquisa foram subsidiados por diferentes técnicas e formas de registros. Essas técnicas e formas de registro constituíram maneiras relevantes de garantir que esse processo abrangesse uma multiplicidade de perspectivas, o que configura uma das estratégias de investigação em pesquisas qualitativas. Nesse ensejo, passamos a abordar a entrevista

semiestruturada e a observação participante que foram utilizadas durante o trabalho de campo. Em cada uma, discutimos como registramos os dados gerados.

Acerca da **entrevista semiestruturada**, Gaskell (2014, p. 65) afirma que “[...] pode desempenhar um papel vital na combinação com outros métodos”, pois possibilita uma compreensão mais densa do fenômeno investigado, fornecendo informação contextual valiosa para auxiliar na explicação de achados específicos. Pacheco (1995, p. 88) também a considera uma das técnicas mais utilizadas na metodologia qualitativa e utiliza as palavras de Villar Ângulo para corroborar sua perspectiva,

Para Villar Ângulo (1987:23), a entrevista é uma das técnicas mais utilizadas e respeitadas na investigação, conforme se cita: “a entrevista é, talvez, o mais antigo e certamente um dos mais respeitados instrumentos ao serviço do investigador [...] **a entrevista facilita a descoberta do significado que permanece implícito no pensamento dos professores, permitindo-nos, compreender as suas concepções da realidade, o sentido e o significado que dão às suas ações**”. (grifo nosso).

A partir dos autores referidos, a entrevista semiestruturada realizada com as professoras participantes da pesquisa foi uma técnica relevante, pois nos possibilitou um momento interativo com essas profissionais. Assim, pudemos compreender melhor suas ações junto aos bebês com base na escuta de suas concepções com relação a várias temáticas referentes ao seu trabalho docente.

Escolhemos utilizar a entrevista semiestruturada porque, de acordo com Lüdke e André (1986), ela ocorre a partir de um esquema básico, mas pode ser modificada de acordo com o decorrer da entrevista. Essa característica nos permitiu organizar questões prévias em um roteiro²⁸ flexível, o que nos proporcionou conhecermos algumas informações pessoais básicas, bem como relativas à experiência profissional e à formação inicial e continuada. Ademais, apreendemos as concepções das professoras sobre a Educação Infantil; a importância da creche; os bebês; as funções implicadas na experiência de ser professora de bebês; e, em especial, as formas de participação social deles nas práticas cotidianas.

Assim, orientadas pelo roteiro flexível, suprimíamos, acrescentávamos ou ajustávamos algumas indagações ou pontos a serem discutidos conforme as ideias e comentários que as professoras faziam durante a entrevista. Os parâmetros para a supressão, acréscimo ou ajustamento de perguntas eram os objetivos delineados na pesquisa. Quando estes objetivos eram contemplados nas falas das professoras, não fazíamos nenhuma alteração nas perguntas. Deste modo, conseguíamos deixar as professoras à vontade para expressarem

²⁸ Consultar roteiro de entrevista semiestruturada com as professoras no apêndice H.

suas opiniões, sem deixar de abordar pontos importantes que nos ajudavam a alcançar os objetivos traçados.

Cabe pontuarmos que também realizamos entrevista semiestruturada com as famílias dos bebês, no intento de conhecer um pouco mais sobre a vida de cada um fora do contexto institucional. Na mesma perspectiva das entrevistas feitas com as professoras, nos guiamos por um roteiro flexível que continha questões, em suma, referentes à renda familiar; à moradia; aos familiares que convivem com os bebês; às percepções das famílias sobre seus bebês; às relações estabelecidas com eles; ao que costumam fazer juntos; os hábitos alimentares e de sono; à importância da creche; dentre outras questões que podem ser melhor visualizadas no apêndice G.

Para um registro fiel de todas as interações verbais estabelecidas com os entrevistados, utilizamos um **gravador de voz**. Esse equipamento favorece uma maior interação entre entrevistador e entrevistado, permitindo nas entrevistas que o entrevistador preste mais atenção ao que o informante diz (GÓMEZ; FLORES; GIMÉNEZ, 1999 *apud* ANDRADE, 2007), ao invés de, por exemplo, dedicar sua atenção a anotar as falas do entrevistado.

Essa atenção é de suma importância, pois, no papel de entrevistadora, foi preciso não somente atentarmos ao roteiro e às respostas verbais obtidas durante a interação, mas também tivemos que estar atentas a “uma gama de gestos, expressões, entonações, sinais não-verbais, hesitações, alterações de ritmo, enfim, toda uma comunicação não verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e a validação do que foi efetivamente dito.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 36). Por isso, utilizamos também um diário de campo para as entrevistas. Este diário nos serviu para registrarmos em que circunstâncias ocorreram as entrevistas; os horários e os lugares em que foram realizadas; como aconteceu o contato inicial com os entrevistados; as condições do ambiente; as dificuldades e/ou facilidades para a realização delas; dentre outros fatos e fatores que foram relevantes para caracterizar como se sucederam as entrevistas.

Outra técnica adotada nesta pesquisa foi a **observação**. Ela foi a primeira a ser utilizada e nos oportunizou uma relação pessoal e estreita com os bebês e suas professoras. Para Estrela (1994, p. 29), a observação desempenha “[...] um papel fulcral em toda a metodologia experimental [...]”, portanto pode possibilitar que a prática investigativa evite a formulação de um discurso paralelo ao real, já que facilita a compreensão do pesquisador acerca do significado que os participantes da pesquisa têm do mundo, por meio de suas atitudes e experiências cotidianas dentro de um contexto específico. A observação facilitou

nossa compreensão sobre as práticas cotidianas vivenciadas pelos bebês e suas formas de participação social nessas práticas, através de suas atitudes e experiências diárias na creche pesquisada. Segundo Lüdke e André (1986), outro ponto importante que a observação possibilita é a construção dos dados em situações nas quais a comunicação verbal é impossível acontecer, como por exemplo, quando se pesquisa sobre bebês.

Planejar a observação significa determinar com antecedência ‘o quê’ e o ‘o como’ observar. A primeira tarefa, no preparo das observações, é a delimitação do objeto de estudo. Definindo-se claramente o foco da investigação e sua configuração espaço-temporal, ficam mais ou menos evidentes quais aspectos do problema serão cobertos pela observação e qual a melhor forma de captá-los. Cabem ainda nessa etapa as decisões mais específicas sobre o grau de participação do observador, a duração das observações etc. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, pp. 25-26).

Em nosso planejamento construímos um roteiro flexível para nos orientarmos durante a observação. Nele incluímos itens relacionados às informações mais descritivas: umas qualitativas, como a descrição das práticas cotidianas da creche e das ações dos bebês e de suas professoras, e outras quantitativas, com relação ao número de salas, ao número de funcionários, dentre outros pontos que podem ser averiguados no apêndice F.

No que se refere ao grau de participação do observador, nossa pesquisa se pauta em uma **observação participante**, na medida em que nela “[...] de algum modo, o observador participa na vida do grupo por ele estudado.” (ESTRELA, 1994, p. 31). Assim, estivemos imersas no contexto da turma de bebês participantes da pesquisa e éramos solicitadas a participar do cotidiano, tanto por eles como por suas professoras, conforme é perceptível a partir do trecho abaixo no diário de campo:

Havia chegado o momento de ir ao pátio. As professoras solicitavam, gentilmente, que os bebês guardassem os brinquedos. Eles observavam as ações das professoras e iam ajudando a guardar. Neste momento, estava filmando dois bebês interagindo quando fui surpreendida por Sara segurando duas bonecas e me entregando uma delas. Perguntei se estava me dando. Ela continuou me olhando séria. Eu segurei a boneca, agradei e continuei a filmar. Deixei a câmera voltada para os dois bebês e dirigi meu olhar em busca de Sara. Observei que ela tinha ido guardar uma das bonecas. Voltei meu olhar para a interação que estava sendo estabelecida pelos dois bebês. De repente, senti alguém puxar minha blusa. Quando olhei era Sara, com a caixa de papelão dos brinquedos, apontando para dentro da caixa. Então, nesse instante desliguei a câmera e a perguntei: “*Você quer que eu guarde os brinquedos?*”. Ela continuava a me olhar seriamente. Coloquei a boneca na caixa e Sara foi em busca de outros brinquedos. Assim como ela, fiz o mesmo. A cada brinquedo que ia colocando, comemorava: “*Guardei esse!*”. Sara começou a sorrir e bater palmas a cada brinquedo que ela mesma colocava na caixa. (DIÁRIO DE CAMPO, Outubro de 2016).

Este é um dos inúmeros exemplos nos quais éramos solicitadas pelos bebês a participar das práticas cotidianas que vivenciavam na instituição. As professoras, também, nos solicitavam, porém com menor frequência. Às vezes, quando uma delas saía e a outra precisava ir ao banheiro, pediam com muita delicadeza que os observássemos enquanto voltavam.

A questão de participar do contexto investigado nos provocou muitas dúvidas e preocupações, no sentido de não comprometer a pesquisa com nossas intervenções. Porém esta questão também acompanhou outras pesquisadoras como Guimarães (2008) e Pereira (2015). Ambas buscaram equilíbrio entre aproximação e distanciamento, a fim de que pudessem estar próximas para compreender a lógica dos bebês, dos adultos e das relações estabelecidas no cotidiano, e também distantes para conseguirem estranhar o familiar para construir sentido a respeito dos acontecimentos.

Assim, em nossa pesquisa também buscamos um equilíbrio, mas não participar era praticamente impossível. Tomando emprestada a perspectiva de Pereira (2015), desconsiderar as solicitações dos bebês implica em adotar uma postura desrespeitosa de quem está buscando escutá-los e aprender com eles. Assim, jamais poderíamos deixar de compreender e atender, por exemplo, a solicitação de Celina para brincarmos com ela, como podemos visualizar na composição de cenas da Fotografia 1 que ilustrou esse momento marcante:

Fotografia 1 – Celina oferta uma fralda como um convite para brincar



Fonte: banco de dados da pesquisa (Setembro, 2016).

Celina brincava com uma fralda juntamente com sua professora. Ela entregava a fralda para a professora, mas quando a professora ia pegar, a bebê puxava para perto de si e começava a rir. A professora, compreendendo a brincadeira, tornava a solicitar a fralda. Celina novamente fazia de conta que ia entregá-la e puxava de volta gargalhando, talvez porque a professora “não conseguia” pegar a fralda. As duas riam bastante. Porém, a brincadeira foi interrompida, pois a professora precisou se levantar para receber o lanche da

manhã e oferecê-lo à turma. Nesse instante, Celina vem ao nosso encontro e, timidamente, oferta a fralda. Sentimo-nos imensamente felizes com o convite, então desligamos a câmera e passamos a brincar com ela. Celina só parou de ofertar e puxar a fralda quando a professora a convidou para lanche.

Assim, em nossas observações, vivenciamos o desafio de participarmos da vida do grupo de bebês, procurando respeitar seus pedidos, mas de nos distanciarmos em busca de refletirmos sobre os acontecimentos para construirmos significados sobre o que víamos, sentíamos e aprendíamos com os bebês e suas professoras.

Para registrarmos os dados das observações, utilizamos o **diário de campo** que possibilitou reunir a *riqueza informativa* do conteúdo e do significado dos fatos narrados, considerando os contextos físicos, sociais e culturais em que eles ocorreram. Além disso, o diário de campo facilitou a *sistematicidade das observações* construídas, permitindo realizarmos uma leitura diacrônica sobre os acontecimentos observados (ZABALZA, 2004). Nele constaram as anotações reflexivas sobre a descrição dos espaços, dos participantes, das relações estabelecidas entre eles no dia a dia, das reações e alterações em nosso comportamento e no comportamento dos bebês e de suas professoras, dos movimentos de entrada e saída da creche e dos acontecimentos fortuitos (DELGADO; MÜLLER, 2008) que aconteceram durante o trabalho de campo.

Bogdan e Biklen (1994) destacam que essas anotações devem ser realizadas o mais próximo possível do momento em que aconteceu a observação. Por isso, as anotações que não eram possíveis de serem realizadas no momento preciso da observação, procurávamos fazer assim que saíamos da creche.

É válido ressaltarmos que utilizamos mais intensamente o diário de campo durante o primeiro mês de entrada em campo. Neste mês ainda não estávamos realizando as videograções, pois buscávamos construir gradativamente uma relação de proximidade tanto com os bebês, como com as professoras e as famílias.

Quando começamos a utilizar a videogração como forma de registro dos dados foi ficando mais complexo conciliar o diário de campo com a câmera digital. Então, fomos percebendo que as videograções também cumpriam o objetivo do diário de campo de registrar tanto as práticas cotidianas que os bebês vivenciavam como suas formas de participação e com uma maior riqueza de detalhes.

Às vezes, esses detalhes passavam despercebidos na observação, pois como os acontecimentos eram muito dinâmicos acabávamos perdendo alguns deles ao desviarmos nossa atenção dos bebês e das professoras para fazer as anotações no diário de campo.

Portanto, após o primeiro mês da entrada em campo, passamos a nos apoiar mais na videogravação e também na fotografia, que nos possibilitavam perceber mais detalhes. Deste modo, o diário de campo passou a ser utilizado com maior frequência após a saída da instituição.

Sobre a relevância dos registros imagéticos, oriundos da **videogravação** e da **fotografia**, Rocha (2008) declara que, juntamente com a observação, captam elementos que podem contribuir para ampliar e redimensionar o olhar do pesquisador. Nesse sentido é que a fotografia e a videogravação ajudaram a qualificar e potencializar a multiplicidade de acontecimentos e perspectivas durante o trabalho de campo. Além disso, foram imprescindíveis ao registro das sutilezas dos “recursos sociocomunicativos” (RAMOS, 2010; 2012) dos bebês em suas interações com suas professoras e com seus pares.

É importante ressaltarmos que o uso da fotografia e da videogravação não é uma mera ilustração da escrita produzida durante as observações. Ao contrário, ambas podem representar uma leitura complementar. Segundo o antropólogo e professor Roberto Cardoso de Oliveira (SAMAIN; MENDONÇA, 2000)²⁹, procedimentos imagéticos e discursos possibilitam duas leituras complementares que potencializam o pesquisador a interpretar o observado.

Dessa forma, Roberto Cardoso de Oliveira considera a fotografia e a videogravação formas de registro importantes, na medida em que “você se transporta ao momento em que fotografou e a sua memória é avivada. E nesse sentido de avivar a memória, você passa a fazer uma leitura daquele momento captado pela máquina fotográfica ou pelo vídeo.” (SAMAIN; MENDONÇA, 2000, p. 195). Logo, é possível realizar uma leitura diferenciada da que se faria no momento em que se estivesse no trabalho de campo.

Temos consciência de que os momentos ou os elementos do contexto escolhidos para gravar ou fotografar estão imbuídos por nossa subjetividade, pautada em nossos saberes e princípios. Isso pode, pois, constituir uma limitação para essas formas de registro. Sobre isso, Loizos (2014) chama atenção para a manipulação ideológica, sutil e oculta, que pode haver por parte de quem conduzirá a câmera de vídeo ou a máquina fotográfica, ou seja, é possível que os registros feitos pela fotografia e videogravação reflitam as perspectivas e interpretações de quem manuseia o equipamento. Contudo, não podemos deixar de reiterar que a ausência de neutralidade do pesquisador (BOGDAN; BIKLEN, 1994) caracteriza

²⁹ O texto dessa referência se constitui em uma entrevista realizada por Etienne Samain e João Martinho de Mendonça, com o professor e antropólogo Roberto Cardoso de Oliveira. A entrevista tem como foco uma reflexão em torno dos papéis da escrita e da imagem na produção de “discursos antropológicos”.

pesquisas qualitativas como a nossa. Então, consideramos que as possibilidades trazidas por essas formas de registros eram mais positivas para a pesquisa do que deixarmos de utilizá-la pela questão da referida limitação.

A videogravação possibilita ao pesquisador um acesso privilegiado às ações microscópicas da atividade humana (MEIRA, 1994). Ademais, permite o registro do fenômeno estudado, pois transforma imagens tridimensionais dos acontecimentos do mundo real em imagens bidimensionais (MEIRA, 1994; LOIZOS, 2014). No caso desta pesquisa, a videogravação foi essencial em um resgate mais denso de ações “sociocomunicativas” (RAMOS, 2010; 2012), gestuais e expressivas dos bebês que sinalizavam para suas formas de participar das práticas cotidianas.

Carvalho *et al.* (1996 *apud* COSTA, 2012) destacam que a forma como a videogravação é realizada para registrar o fenômeno estudado depende do objetivo da pesquisa. A partir daí, é determinado o grau de recorte do fenômeno. Portanto, tendo em vista o objetivo principal deste estudo, mantivemos o foco nas práticas cotidianas que os bebês vivenciavam na creche, do momento de chegada ao momento de saída. No último item deste capítulo, o(a) leitor(a) poderá ter uma melhor compreensão de como aconteceram as sessões de videogravação e como foram analisados os dados gerados a partir dos registros imagéticos.

Para capturar os registros imagéticos e facilitar as análises posteriores, tivemos a preocupação de utilizar um equipamento que capturasse as imagens e o som com qualidade. Assim, usamos uma **câmera digital** com função dupla de máquina fotográfica e filmadora, o que facilitava o intercâmbio entre a fotografia e a videogravação. Além disso, este equipamento possui uma função de *zoom* que nos possibilitou registrar as sutilezas das expressões faciais dos bebês durante as interações que estabeleciam em seu dia a dia.

Essas expressões faciais que compunham as estratégias de comunicação dos bebês (VARGAS, 2014) foram fundamentais para esta pesquisa e estão presentes nas cenas que ilustram este trabalho. Todavia, o uso dessas imagens nos suscitam algumas reflexões sobre os desafios, a ética e o respeito que envolve pesquisar os bebês. O subcapítulo seguinte trata destas questões.

4.3 O desafio de pesquisar os bebês e a dimensão ética

Não podemos deixar de mencionar que pesquisar os bebês envolve especificidades intrínsecas a esse processo, como as ações de observar, ouvir, participar, atuar e visibilizá-los nas práticas cotidianas da creche. Diversos pesquisadores, como Barbosa e

Fochi (2012), Gobbato (2011), Guimarães (2008), Pereira (2015), Ramos (2010) e Schmitt (2008) apontam alguns desafios que surgem no momento em que se está com os bebês durante o trabalho de campo e que exigem pensar na especificidade desse tipo de pesquisa. Esses desafios implicam também em questões éticas da pesquisa que requerem bastante cuidado e atenção.

Graue e Walsh (2003) alertam para o fato de que, na investigação com crianças, são elas quem detêm o saber, dão permissão e estabelecem as regras. Por isso, a investigação com crianças “vira parte do mundo às avessas” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 77), já que, de acordo com os autores, na nossa cultura não se costuma ver crianças ensinando e estabelecendo regras aos adultos. Logo no primeiro mês do trabalho de campo, Laura nos ajudou a refletir sobre essa questão. Vejamos:

Estou na área do trocador, um pouco afastada dos bebês e suas professoras. Observo com atenção as relações que se estabelecem enquanto aguardam o lanche da manhã. Uma das professoras percebeu que Laura não estava lanchando e perguntou o que houve. Laura a encarou bem séria. A professora olhou para a bebê e disse: “*Já sei! Fez cocô, num foi?*”. Em seguida, verificou a fralda de Laura, falando: “*Num disse! Vamos Laurinha, trocar a fralda!*”. Nesse instante, a professora estendeu a mão para Laura segurar e irem juntas ao trocador. A menina segurou a mão da professora e seguiu junto com ela. Ao chegar ao trocador, Laura ficou imobilizada me olhando. A professora tentou puxá-la para que entrasse, mas ela continuava imóvel me olhando seriamente. A professora disse: “*Vamos rápido Laurinha que o lanche está chegando e você tem que estar limpinha pra lanchar!*”. Laura não tirava os olhos de mim e a professora não tirava os olhos de Laura. Então, alguns segundos depois, olhei para Laura e comentei: “*Ô Laura você vai se trocar, né verdade? Mas que falta de educação a minha invadir sua privacidade assim. Me desculpe! Vou sair enquanto você se troca e quando terminar eu volto, tá certo?*”. Sai sorrindo para ela, mas ela apenas acompanhou minha saída com um olhar bem sério. Assim que pus os pés fora do trocador, a bebê entrou e estendeu os braços para a professora lhe colocar na pia. A professora um pouco espantada, me perguntou: “*Valha, Márcia! Será que ela estava com vergonha de ti?*”. Respondo com outra indagação: “*Será?*”. A professora sorriu balançando a cabeça e iniciou o banho de Laura. (DIÁRIO DE CAMPO, Agosto de 2016).

Nesse primeiro mês de observação, estávamos bem ansiosas querendo registrar todos os momentos vivenciados pelos bebês. Ainda não havíamos registrado nenhum momento de troca de fraldas ou de banho, assim, aquela seria uma oportunidade perfeita. Contudo, Laura com seu olhar compenetrado e sua postura de não entrar enquanto estávamos presentes no trocador, nos convocou a rompermos com as nossas intenções e nos ensinou sobre os limites que precisavam ser estabelecidos relativos à nossa presença e à nossa postura dentro da sua sala de referência. Desde esse acontecimento, percebemos que Laura passou a estabelecer uma maior proximidade conosco. Ela começou a sorrir timidamente, passou a nos tocar quando sentávamos no chão e a nos oferecer alguns brinquedos.

Então, um dos desafios a ser pensado quando se pesquisa com crianças é a questão de que um adulto deve ter sensibilidade e humildade para escutar e aprender com elas, principalmente no caso dos bebês, que utilizam diversas linguagens para se comunicar. Aos adultos cabe uma abertura e um interesse genuíno de perceber o que eles têm a dizer, a ensinar, quais as permissões e normas determinadas por eles naquele específico contexto.

Além disso, o pesquisador precisa conviver com a realidade de que será sempre um estranho no mundo dos bebês, pois, além da diferença etária, existe o fato de não se conhecer o outro completamente, como afirma Geertz (1986 *apud* GRAUE; WALSH, 2003), ao lembrar que não se pode viver a vida das pessoas, apenas se pode escutar o que elas têm a dizer sobre suas vidas. Nessa pesquisa, com relação aos bebês, buscamos escutá-los sobre como participam da práticas cotidianas que vivenciam na creche.

Ao experienciarmos o papel de pesquisadora foi importante nos esvaziarmos da familiaridade e da crença de que pensamos saber tudo sobre os bebês e suas infâncias. Assim, tentamos romper com a figura de adultos colonizadores e deterministas, a fim de não se buscar ou testemunhar a comprovação de algo sobre a vida deles na creche. O que procuramos foi a possibilidade do surgimento de outros e de novos saberes, a partir do que os bebês têm de força, de afirmação e de potência para nos ensinar (KOHAN, 2007).

Então, a postura de estranhamento ao que parece familiar permitiu-nos evitar a naturalização das ações no meio em que foi realizada a pesquisa. Falamos de algo como “a capacidade de ver no familiar o exótico, torna-se um instrumento precioso para o pesquisador.” (BARBOSA; KRAMER; SILVA, 2005, p. 51).

Com efeito, é preciso estranhar o próprio olhar e isso só é possível colocando-se no lugar do outro, saindo de uma posição etnocêntrica e até mesmo do olhar adultocêntrico³⁰, para buscar o ponto de vista do outro, dando prioridade ao seu discurso, captando-o por meio do reconhecimento e aceitação da diferença. Por isso, “é preciso que o pesquisador se coloque no ponto de vista da criança e veja o mundo com os olhos da criança, como se estivesse vendo tudo pela primeira vez!” (MATISSE, 1983 *apud* BARBOSA; KRAMER; SILVA, 2005, p. 52), para que, a partir da alteridade, se possa rever a posição de pesquisador e a identidade de adulto.

Babosa e Fochi (2012) corroboram a reivindicação do estranhamento ao familiar

³⁰ Em consonância com Gobbi (1997), o termo adultocêntrico tem relação com o etnocentrismo que é um termo muito utilizado pela Antropologia. Nas palavras da autora, o etnocentrismo refere-se a “uma visão de mundo segundo a qual o grupo ao qual pertencemos é tomado como centro de tudo e os outros são olhados segundo os nossos valores, criando-se um modelo que serve de parâmetro para qualquer comparação. Nesse caso o modelo é o adulto e tudo passa a ser visto e sentido segundo a ótica do adulto, ele é o centro.” (GOBBI, 1997, p. 26).

por parte do pesquisador, possibilitando assim “desnaturalizar o óbvio para reconhecer o assombro do possível” (p. 3), rompendo com a imagem de criança como objeto passivo da pesquisa. Os autores defendem que se deve construir argumentos que fortaleçam a imagem da criança como pessoas que são capazes de “nos evidenciar algo novo, de mostrar o inesperado, solicitando atenção aos contextos, aos gestos, aos sons, ao todo que for possível perceber” (p. 12). Fazer isso é condição indispensável à condução do olhar do pesquisador em campo e na desafiante dimensão da pesquisa com bebês e crianças bem pequenas em espaços coletivos de educação.

Dessa forma, quando estivemos com os bebês no trabalho de campo, nos inspiramos em pesquisadores e autores mencionados neste subcapítulo a fim de respeitarmos e reconhecermos suas diversas formas de se comunicar com o mundo. Nesse contexto, a cada dia os bebês nos afirmavam o quanto eram capazes de dizer, ensinar, contestar, convocar e anunciar por meio de suas *cem linguagens* (MALAGUZZI, 1999), o que vivenciavam na creche.

Outro ponto importante é a dimensão ética para quem se propõe a pesquisar com crianças (ALDERSON, 2005; KRAMER, 2002), especialmente com bebês, e que geram muitas indagações para os pesquisadores. Graue e Walsh (2003, p. 76) relacionam o comportamento ético ao respeito, logo:

[...] está intimamente ligado à atitude – a atitude que cada um leva para o campo de investigação e para sua interpretação pessoal dos factos. Entrar na vida das outras pessoas é ser-se um intruso. É necessário obter permissão, permissão essa que vai além da que é dada sob formas de consentimento. É a permissão que permeia qualquer relação de respeito entre as pessoas.

Portanto, considerar a permissão dos bebês para participar da pesquisa constitui em comportamento ético. Mas como perguntar aos bebês o que eles pensam em participar ou não da pesquisa? Como recebê-los? Como escutá-los? Como efetivar a participação deles de maneira ética? São perguntas que permeiam o universo em que nos encontramos enquanto pesquisadoras. Mas nossa intenção não é obter respostas exatas para estas perguntas. Ao contrário, as perguntas, as dúvidas, nos ajudaram na problematização das questões ligadas à dimensão ética na pesquisa com bebês, tanto no intuito de exercitar o reconhecimento das possibilidades de participação deles, como também no reconhecimento das limitações que possam existir nessa proposta de pesquisa.

Alderson (2005) alerta que a participação das crianças envolve mudanças nos aspectos metodológicos das pesquisas e que, ao reconhecê-las como sujeitos competentes e

ativos, estamos afirmando que elas podem “dizer” o que pensam e relatar suas visões e experiências mais significativas. Portanto, as crianças, neste caso os bebês, têm o direito de consentir em participar da pesquisa, ou negar-se a fazê-lo.

Pereira (2015) defende que os bebês, enquanto atores sociais, são plenamente capazes de decidir sobre a permissão ou não da sua participação, mesmo podendo ter uma compreensão imprecisa acerca da pesquisa. A autora ainda ressalta que é um desafio ao pesquisador perceber o que os bebês revelam sobre a sua permissão ou rejeição para participar.

Assim, fomos com muito cuidado, tentando obter a permissão dos bebês de uma forma compreensiva e contextualizada ao longo do trabalho de campo. Para isso, ficávamos atentas às suas diversas linguagens corporais e tentávamos perceber suas reações com a nossa presença e com a presença da câmera, respeitando sempre quando manifestavam algum desconforto.

Cabe enfatizarmos que evitávamos filmar ou fotografar os bebês quando pareciam estar chateados ou tristes. Todavia, em alguns episódios apresentados no próximo capítulo, consideramos necessário trazer algumas imagens que revelam os bebês nesse estado. Isso porque nesses episódios os bebês demonstravam seus desejos, suas insatisfações, seus modos de resolver os desafios com os quais se deparavam em distintas situações, nos dando indícios de suas formas de participação social.

Além do consentimento em participar ou não da pesquisa, Kramer (2002) chama atenção para a relação autoria e autorização na dimensão ética que envolve as pesquisas com crianças. Ela salienta que as concepções que temos de criança e infância são subjacentes à pesquisa que pretendemos realizar com elas. Ao considerar os bebês seres humanos culturais e históricos, foi necessário consolidar sua autoria diante do que produzem socialmente no contexto da creche. Também foi necessário estar bem atento às questões que envolvem a autorização de uso dos nomes dos bebês, das suas imagens e do impacto da pesquisa como um todo em suas vidas.

Destarte, em consonância com algumas das contribuições de Kramer (2002), relacionados às questões éticas na pesquisa com crianças, pensamos com cuidado e atenção e tomamos algumas decisões, juntamente com os responsáveis, referentes ao uso do nome dos bebês e a utilização de imagens que os identifiquem.

Com relação ao uso do nome dos bebês, nesta pesquisa intentamos consolidar a autoria das ações e produções deles. Por isso, com a permissão de todos os responsáveis pelos bebês e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFC, utilizamos na escrita do trabalho

apenas o primeiro nome de seus filhos, ou um dos nomes que escolheram, sem revelar os sobrenomes. Acreditamos que a atitude de trazer os nomes verdadeiros dos bebês possa estar em consonância com a imagem de bebê ativo, social e comunicativo, que têm direito à voz e a expressar o que pensa e o que vivencia nas creches.

Além disso, tivemos o cuidado de não expô-los a riscos, pois o que procuramos foi visibilizar as suas potencialidades para participarem das práticas cotidianas que vivenciam na creche. Outro ponto importante para evitar quaisquer riscos foi a não identificação do município e da instituição participante da pesquisa, já que no Ceará existem várias estabelecimentos educacionais públicos que atendem crianças de 0 a 3 anos. Também, procuramos ter atenção e cautela para não caracterizarmos a localidade de forma que não seja possível identificar o lugar.

Referente à utilização das imagens dos bebês, na medida em que os nomes, as ações e os rostos constituem o sujeito, consideramos importante utilizá-las, pois acreditamos que as marcas impressas no mundo em que vivemos possuem identidade, rosto e sentidos, pois, como afirma Kramer (2002, p. 52), “somos sujeitos da cultura, marcamos a história, mudamos a natureza e agimos sobre as coisas.”. Ademais, o uso dessas imagens no decorrer da dissertação foi muito valoroso, pois nos convidam constantemente à releitura e ordenam o texto imagético de forma diversa (KRAMER, 2002). Vale ressaltarmos que a escolha dessas imagens foi atentamente analisada para que não ferisse, não denegrisse ou pusesse em risco a vida e o bem estar dos bebês.

Evidenciamos, ainda, que para a utilização das imagens dos bebês explicitamos aos responsáveis³¹ por eles um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)³² no qual tratamos minuciosamente de todos os objetivos, os procedimentos, as vantagens e os possíveis riscos, o nosso tempo de estadia na instituição, enfim, tudo que se referia à pesquisa e envolvia os bebês e suas famílias. Cabe pontuarmos que este TCLE foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFC, através de protocolo N° 1.847.071.

Por fim, afirmamos que as questões abordadas neste subcapítulo exigiram de nós um olhar atento, cauteloso e sensível, de forma a consolidarmos a autoria dos bebês na pesquisa de forma ética e respeitosa. A seguir damos continuidade ao percurso metodológico e apresentamos o contexto pesquisado e os participantes da pesquisa.

³¹ Como não há possibilidade de obter uma permissão formal escrita e/ou oral pelos bebês autorizando o uso de suas imagens, foi solicitado aos responsáveis tal autorização.

³² Consultar o apêndice D.

4.4 O contexto da pesquisa e seus participantes

Para Graue e Walsh (2003, p. 25), o contexto é “um espaço físico, cultural e historicamente situado, um aqui e um agora específico. É o elo de união entre as categorias analíticas dos acontecimentos macro-sociais e micro-sociais.”. Desta forma, o contexto é onde as relações e as histórias se constroem, ao mesmo tempo em que influencia os indivíduos que estão inseridos nele. Para estes autores, as ações, as reações e interações que se estabelecem no contexto constituem a sua complexidade e singularidade. Nessa perspectiva, eles nos propõem a pensar nos bebês “[...] vivendo em contextos específicos, com experiências específicas e em situações da vida real.” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 22).

Esses contextos específicos englobam o *contexto local* e o *contexto alargado*. Graue e Walsh (2003) definem o contexto local como o lugar físico e social que envolve os acontecimentos microssociais. Já o contexto alargado é onde o contexto local está inserido, tem uma relação com uma determinada cultura local, na qual se estabelecem os acontecimentos macrossociais.

Nesse sentido, o que retratamos neste subcapítulo se refere à creche, que é um dos contextos locais nos quais estão inseridos os bebês. Sabemos que este contexto se insere em um contexto alargado que pode ser a rede local de atendimento à criança na qual a creche está inserida. Portanto, não desconsideramos o alerta que Graue e Walsh (2003) fazem sobre a importância de se fazer relação entre os contextos local e alargado, pois um contexto local imbrica relações amalgamadas nas influências de ideias, de relações de poder e de forças histórico-culturais que permeiam o contexto alargado, moldando e determinando o pensamento e as ações humanas que compõem o contexto local.

No entanto, como optamos por não identificarmos a cidade e a creche na qual a pesquisa foi realizada, para que os bebês fiquem protegidos, iremos nos deter apenas às informações relativas à instituição. Por escolha acordada entre as três professoras, a creche recebeu o nome fictício de “Sonho Encantado”, sob a justificativa de que a creche era um sonho para os bebês que a frequentavam.

A Creche Sonho Encantado é uma instituição pública que atende, em tempo integral, crianças com idade entre seis meses e três anos. Os bebês e crianças bem pequenas começavam a serem atendidos a partir das 6h20 e iam embora às 17h. Ela funciona há 32 anos. Grande parte das famílias atendidas possui uma renda econômica precária, pouca escolarização; de um modo geral, é constituída por trabalhadores assalariados ou sem renda fixa. É a única creche municipal disponível para atender às crianças do bairro no qual está

localizada e dos bairros vizinhos. Assim, é sempre muito disputada uma vaga na instituição, o que pode realmente levar a ser considerado “um sonho” frequentá-la.

Cabe evidenciarmos que esta situação fere o direito de bebês e crianças bem pequenas dessa comunidade a terem acesso a uma educação pública de qualidade, pois uma vez que existe a demanda é obrigação do município, em parceria com as instâncias estadual e federal, ofertar o atendimento em estabelecimentos educacionais adequados e de qualidade.

Acerca dos funcionários que compunham a instituição, no ano do trabalho de campo, podemos conferir suas funções e o quantitativo em cada função, na Tabela 3:

Tabela 3 – Função e quantidade de funcionários da Creche Sonho Encantado

FUNÇÃO	QUANTIDADE
Diretora/Coordenadora Pedagógica	1
Professora	13
Estagiária ³³	3
Secretária	1
Serviços Gerais	5
Merendeira	2

Fonte: banco de dados da pesquisa (Agosto, 2016).

A função de direção e coordenação pedagógica é assumida pela mesma profissional. Ela pertence ao quadro de funcionários efetivos da rede municipal de ensino e havia ingressado na instituição apenas há um mês por meio de uma seleção interna para gestores, realizada pela SME. Ela respondia pelo serviço burocrático, administrativo e coordenação pedagógica, contando apenas com o apoio de uma secretária. Mesmo com o auxílio dessa secretária, ela assumia várias ações, ocasionando um reduzido acompanhamento do trabalho das professoras que pouco recebiam orientações pedagógicas.

Pereira (2014, p. 222), em sua pesquisa sobre a coordenação pedagógica na Educação Infantil, nos revela a partir de suas observações algumas ações que caracterizavam o trabalho dessa função. Todas as ações elencadas pela pesquisadora condizem com as ações que a coordenadora pedagógica da Creche Sonho Encantado assumia. São elas:

- 1) Recepção das crianças e suas famílias na entrada e organização da saída das crianças;
- 2) Organização do café dos profissionais;
- 3) Controle e distribuição de material;
- 4) Orientação e acompanhamento ao trabalho das professoras;
- 5) Organização de festas na instituição;
- 6) Ações junto às crianças;
- 7) Ações relacionadas à substituição de profissionais;
- 8) Mediação de conflitos entre os profissionais da instituição;
- 9) Atendimentos à comunidade;
- 10) Planejamento de ações institucionais;
- 11) Decisões compartilhadas com o grupo.

³³ As estagiárias da creche compõem também parte do quadro de funcionários, pois fazem seleção e são remuneradas para exercerem a função de auxiliares de sala.

A respeito das professoras, também pertenciam ao quadro de funcionários efetivos da rede municipal de ensino e a maior parte delas ingressou na instituição por meio de seleção interna³⁴ realizada pela SME. Quanto ao tempo de trabalho na instituição, havia muita diversidade, pois algumas professoras eram bem antigas e outras haviam chegado mais recentemente.

As demais funcionárias são contratadas por serviço terceirizado. As estagiárias exerciam a função de auxiliares de sala e eram estudantes do curso de Pedagogia de faculdades particulares. Destacamos que as únicas salas com duas professoras por turma são as salas denominadas de Berçário 1 e Berçário 2; as outras eram compostas por uma professora e uma estagiária.

Sabemos que a Educação Infantil, como primeira etapa da EB, possui especificidades como a indissociabilidade entre o cuidar e o educar. O documento *Práticas Cotidianas na Educação Infantil* apresenta críticas ao binômio educar e cuidar:

Se insistirmos na afirmação das duas palavras, sugerimos que essas ações sejam separadas e possam ser cumpridas por diferentes profissionais, legitimando a existência de um professor e um auxiliar. Os professores, ocupados com o caráter instrucional: contar histórias, fazer trabalhos, enquanto no âmbito da assistência, o auxiliar envolvido com as trocas de roupa, alimentação, e a saúde. (BRASIL, 2009a, p. 69).

Portanto, essa função de auxiliar que é assumida pelas estagiárias implica em uma conotação hierárquica entre os profissionais que estão responsáveis por aquela determinada turma de crianças (professora e estagiária), podendo haver separação entre os atos de cuidar e educar. Se “as instituições de Educação Infantil devem assegurar a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo” (BRASIL, 2009c, p. 9), a existência desses dois tipos de profissionais precisa ser pesquisada e refletida.

As cinco profissionais de serviços gerais são divididas para administrar a limpeza da creche: uma é responsável pela lavanderia, três são responsáveis pela limpeza das salas, banheiros e pátio e uma fica no apoio para toda a instituição. Assim, se alguma turma está precisando de mais auxílio no momento do almoço, ela tem o dever de dar um suporte para as

³⁴ Essa seleção era realizada devido à disputa de vagas para se trabalhar na creche por causa do horário diferenciado que a maioria das professoras possuía. Elas trabalhavam seis horas corridas, de 6h30 às 12h30 ou de 11h30 às 17h30. Mas fomos informadas pela diretora que a SME não disponibilizava mais esse horário, inclusive duas das professoras da instituição trabalhavam de acordo com o horário de todos os outros docentes do município, de 7h às 11h e de 13h às 17h. Essas duas professoras escolheram trabalhar na instituição por opção própria e por ter vagas disponíveis.

As salas de referência correspondiam a cada turma de crianças atendidas pela creche. As turmas eram separadas conforme a idade das crianças, como nos mostra a Tabela 4. Assim, a Creche Sonho Encantado atendia o total de 75 crianças.

Tabela 4 – Número de crianças matriculadas na creche em 2016 por turma

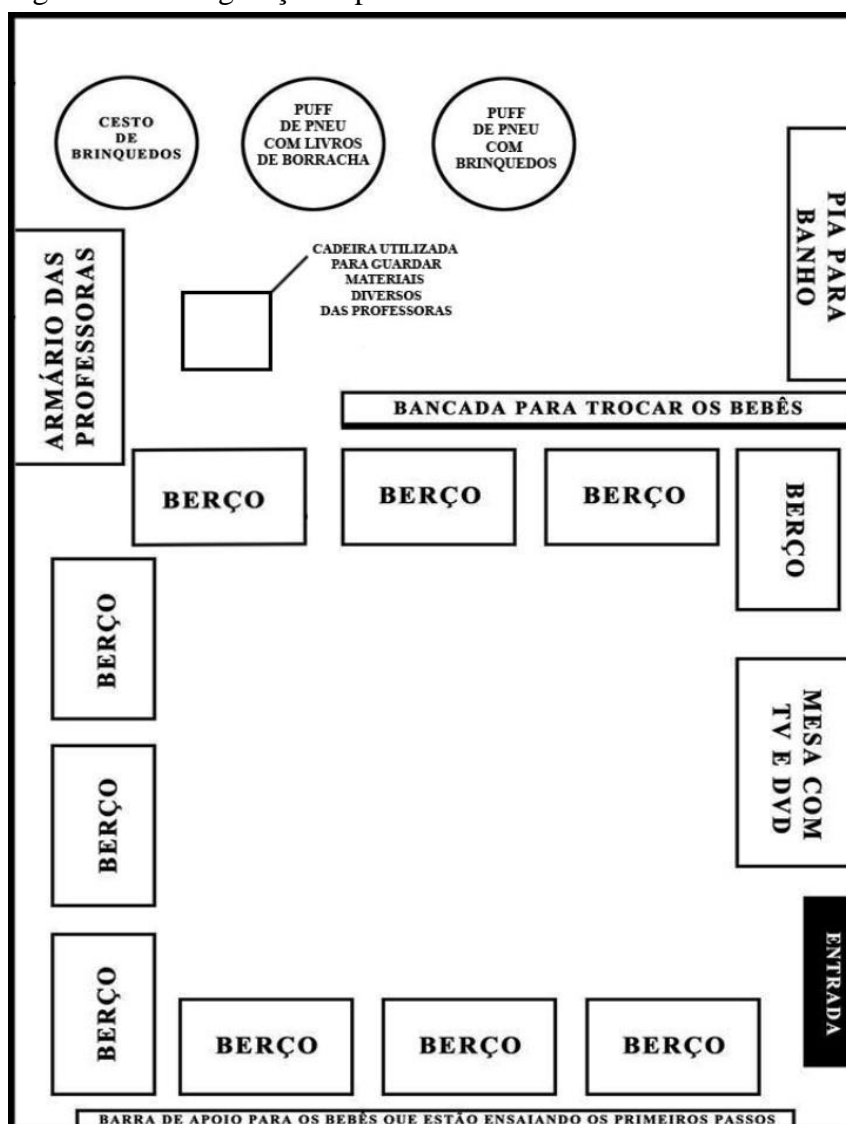
TURMA	IDADE	QUANTIDADE DE CRIANÇAS
Berçário 1	6 a 18 meses	12
Berçário 2	19 meses a 1 ano e 11 meses	18
Infantil A	2 anos a 2 anos e 11 meses	15
Infantil B	2 anos a 2 anos e 11 meses	15
Infantil C	3 anos a 3 anos e 11 meses	15

Fonte: banco de dados da pesquisa (Agosto, 2016).

A sala de referência da turma dos bebês era denominada “Berçário 1”. Os bebês pouco saíam dela. Era um espaço pequeno, quente, com iluminação muito forte no período da manhã e à tarde ficava bem escuro, o que por várias vezes influenciou na qualidade de algumas imagens registradas nas videograções e nas fotografias. Também possuía janelas inacessíveis aos bebês; uma área destinada ao banho e troca de fraldas; outra área onde os bebês ficavam com mais frequência nos berços, nos dois primeiros meses de trabalho de campo, ou no chão da sala após a retirada dos berços³⁶. Os berços foram retirados no mês de outubro e ficaram empilhados na área do trocador, tornando-a menor do que já era. Na figura 2, podemos observar a configuração espacial da sala dos bebês.

³⁶ Sobre a retirada dos berços, consultar o subcapítulo 5.1.

Figura 2 – Configuração espacial da sala de referência dos bebês



Fonte: elaboração própria (2017).

De uma forma geral, percebemos que os espaços pedagógicos da Creche Sonho Encantado eram estéreis, tendo em vista que não respeitavam ou oportunizavam a participação e o pertencimento dos bebês e crianças bem pequenas. Sublinhamos, em conformidade com a Pedagogia-em-Participação, que o respeito e a oportunidade de ter acesso a espaços plurais é de suma importância para os bebês que frequentam a creche, em especial aqueles que são atendidos em tempo integral e passam uma parte considerável de suas vidas nesse contexto. Isso porque são crianças que estão iniciando suas primeiras experiências em um ambiente de cuidados e educação coletiva e necessitam viver, nessa diversidade de espaços, todas as formas peculiares que possuem de se comunicar, de conhecer o mundo e construir seus próprios sentidos para que possam ampliar seus conhecimentos, aprender e se desenvolver com bem estar. Portanto, a creche, considerada um ambiente de

aprendizagens, precisa possibilitar que bebês e crianças bem pequenas tenham acesso, de forma segura e apropriada, à pluralidade de espaços que contribuam e sejam favoráveis as suas aprendizagens.

Relativo aos materiais pedagógicos, constatamos que havia uma escassez tanto na creche em geral como na turma dos bebês. Mais especificamente na sala dos bebês, os poucos brinquedos disponibilizados eram de plástico e bem desgastados. Em sua maioria eram advindos de doações de familiares e amigos das professoras, portanto já chegavam à instituição usados ou até mesmo quebrados. Os brinquedos mais novos eram comprados pelas professoras, porém não ficavam sempre à disposição dos bebês. As professoras somente os disponibilizavam nos momentos de “atividades pedagógicas” e rapidamente eram retirados para não se desgastarem.

Os livros disponibilizados aos bebês eram de borracha, pequenos, com histórias curtas e sem coerência. Quando estes não eram ofertados, as professoras disponibilizavam encartes de supermercado ou de lojas que podiam ser vistos e explorados à vontade pelos bebês, pois eram adquiridos com facilidade e sem nenhum custo. Apesar de a Creche Sonho Encantado ter uma sala de leitura, que ficava dentro da sala das professoras, com muitos livros interessantes³⁷, durante o tempo em que estivemos na instituição os bebês foram apenas uma vez nessa sala e passaram pouquíssimo tempo.

Este foi um fato que muito nos incomodou, pois percebemos que aquele grupo de bebês tinha um verdadeiro fascínio por livros. Quando brinquedos e livros de borracha eram disponibilizados pelas professoras, ao mesmo tempo a maioria dos bebês escolhia explorar os livros. Estavam sempre a ofertá-los tanto para nós, como para as professoras ou para quem chegasse à sala a fim de que a história fosse contada para eles. Quando as professoras liam para os bebês, apenas mostravam as imagens e tentavam ensinar-lhes a pronunciar o nome de bichos, objetos ou personagens que estavam nas imagens.

Acerca da importância da leitura, Ortiz e Carvalho (2012, p. 168) ressaltam que ela é primordial à constituição psíquica do bebê, pois, em suas palavras, “não é apenas o vocabulário da língua que se amplia, mas o repertório simbólico para compreender o mundo e interagir com ele, assim como a capacidade de pensar e elaborar soluções para as diversas situações que vão se apresentar pela vida.”. Partindo dessa ótica, as professoras perdiam a oportunidade de ampliar o universo cultural e simbólico dos bebês, seus gostos e curiosidades pelas narrativas que haviam descoberto no encontro com os poucos livros que lhes eram

³⁷ Muitos desses livros pertenciam aos programas do FNDE e a um programa externo que apoiava a Educação Infantil de todo o município aonde a pesquisa foi realizada.

ofertados.

Um ponto importante a ser mencionado é que nas entrevistas realizadas com as famílias, ao serem indagadas se tinham acesso a livros e revistas e se liam com seus filhos ou filhas, unanimemente revelaram que não liam para os bebês e que os livros e revistas os quais tinham acesso não eram apropriados para crianças. Assim, percebemos que os bebês só tinham contato com livros de literatura infantil na creche, o que talvez contribuía para intensificar o interesse e o valor que davam a esse material.

Já com relação à televisão e DVD, todas as famílias tinham acesso a esses equipamentos eletrônicos e informaram que os bebês costumavam e gostavam muito de assistir clips musicais como Galinha Pintadinha, Patati Patatá, Xuxa, dentre outros. Esses clips eram constantemente transmitidos na creche que, em geral a televisão ficava ligada desde a entrada ao momento de saída dos bebês e só era desligada no momento de descanso deles.

Então, observamos que, com relação a esses aspectos, na creche estava apenas sendo reproduzido o que os bebês já experienciavam em suas casas. Esse fato acaba desconsiderando a ampliação do repertório de saberes e as experiências dos bebês em articulação com todo o patrimônio histórico e cultural construído pela nossa sociedade.

Também constatamos que os materiais pedagógicos ofertados aos bebês não eram cuidadosamente escolhidos, de forma a corresponder à pluralidade de experiências que as crianças precisam vivenciar (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2013). Além disso, não apelavam para a sensorialidade dos bebês e não favoreciam o pertencimento e a participação deles nas práticas cotidianas.

Na mesma perspectiva, estavam os materiais gráficos, tanto dispostos na sala de referência dos bebês como na instituição em geral. Essa discussão se faz necessária, pois esses materiais também educam e devem ser significativos e convidativos a todos que compõem a instituição, em especial aos bebês e às crianças bem pequenas. Ademais, de acordo com o documento *Práticas Cotidianas na Educação Infantil* (BRASIL, 2009a), suas disposições, informações e significados integram as práticas cotidianas da creche. Esses materiais se caracterizavam pela grande quantidade de informações destinadas aos adultos e produzidas por eles e pela inexpressiva exposição das produções dos bebês. Eram de difícil acesso aos bebês e crianças bem pequenas, pois estavam posicionados no alto da parede de forma que só os adultos conseguiam vê-los. Nas fotografias abaixo, podemos ver o posicionamento e as informações contidas em dois deles.

Fotografia 2 – Quadro ambiente e identidades



Fonte: banco de dados da pesquisa (Agosto, 2016).

Fotografia 3 – Quadro como é bom ser diferente



Fonte: banco de dados da pesquisa (Outubro, 2016).

Considerando a disposição da altura, dos quadros dispostos nas paredes da creche, fizemos os seguintes questionamentos: para quem são esses cartazes? A quem se destinam as informações presentes neles? Para as crianças parece não ser, pois o posicionamento deles os tornava quase inacessíveis às crianças. Estas ficavam dependentes do adulto, para colocá-las nos braços, assim poderiam visualizá-los e tocá-los, ou para apenas visualizá-los precisavam fazer o esforço de olhar para cima. Quanto menor a criança, mais distantes ficavam os cartazes. Portanto, os bebês eram os mais prejudicados com relação à acessibilidade desses materiais.

Outra questão para se refletir são as figuras que acompanham os temas dos cartazes exemplificados nas Fotografias 2 e 3. Podemos perceber a presença de imagens distorcidas, estereotipadas e descontextualizadas que envolvem questões culturais, sociais, econômicas, étnicas, de gênero e de necessidades especiais. Essas figuras divergiam bastante da imensa maioria das pessoas que habitavam a instituição. O fato pode nos levar a pensar que talvez não fosse tão bom assim ser diferente em um espaço que não evidencia as diversidades e as singularidades das pessoas pertencentes àquele contexto. Nesse aspecto, cabe salientar a importância que a Pedagogia-em-Participação dá à presença de objetos (fotografias, objetos familiares, objetos de conforto) que estabelecem interlocução entre as crianças e suas famílias, pois representam e transmitem um sentimento de conforto, acolhimento e compreensão de que são, juntamente com suas famílias, respeitadas e acolhidas.

Oliveira-Formosinho e Araújo (2013) sublinham o imenso valor da construção de um *ambiente idiográfico*, principalmente ao se falar de educação e cuidados de bebês em contexto de creche, já que estão em intenso processo de construção de identidade pessoal e social. O *ambiente idiográfico* diz respeito à responsividade de toda a sua organização estar

voltada para “[...] todas as formas de diferenças em presença: idade, gênero, classe social, raça e etnia, religião, temperamento e personalidade.” (p. 37), além de outras diferenças menos visíveis. A *natureza idiográfica* de um ambiente respeita e valoriza as peculiaridades dos bebês e de suas famílias, contribuindo para o desenvolvimento do sentimento de pertença de ambos.

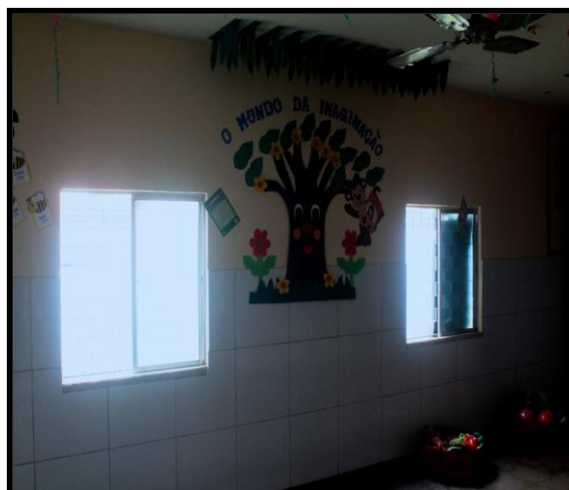
Não constatamos a presença desse *ambiente idiográfico*, inclusive na sala dos bebês. Nela, a perspectiva era a mesma dos outros quadros expostos na creche, em suma, inalcançáveis para os bebês e repletos de desenhos produzidos por adultos, como podemos visualizar parte deles nas Fotografias 4 e 5:

Fotografia 4 – Quadro era uma vez



Fonte: banco de dados da pesquisa (Setembro, 2016).

Fotografia 5 – O mundo da imaginação



Fonte: banco de dados da pesquisa (Setembro, 2016).

Outro questionamento para se refletir tem relação com a forma como as informações eram apresentadas nesses cartazes. Será que a forma como as informações estavam apresentadas eram significativas para os bebês e as crianças bem pequenas da instituição? Será que as crianças e suas famílias se sentiam representadas nas figuras que compõem os cartazes? Será que as informações presentes nos quadros são contextualizadas, para todos?

Acerca da compreensão das informações anunciadas nos quadros, podemos citar como exemplo o quadro de rotina, exposto em posição de destaque na entrada da creche. Neste quadro, apresentado na Fotografia 6, só havia códigos compreensíveis para adultos ou crianças que tiveram a oportunidade de vivenciar um processo de alfabetização e letramento. Dessa forma, ficamos a refletir: mas os bebês e as crianças bem pequenas, também não seriam tão interessados quanto as famílias e os profissionais, ou até mais, sobre o que está sendo

proposto para sua rotina? Afinal, são eles e elas que vivenciam e vão vivenciar cada momento enunciado neste quadro.

Fotografia 6 – Quadro de rotina da creche

Rotina	
6:30 às 7:15	Entrada
7:15 às 7:30	Troca de roupa
7:30 às 7:40	Higiene Pessoal
7:40 às 8:00	Roda de conversa
8:00 às 8:15	Lanche da manhã
8:15 às 8:45	Acolhida Coletiva
8:45 às 9:15	Brincadeira Livre
9:15 às 9:45	Atividade Pedagógica
9:45 às 10:20	Banhe
10:20 às 11:00	Almoço
11:00 às 11:10	Higiene Pessoal
11:10 às 13:20	Hora do descanso
13:20 às 13:30	Higiene Pessoal
13:30 às 14:00	Lanche da tarde
14:00 às 15:00	Atividade Pedagógica
15:00 às 15:30	Hora do Brincar
15:30 às 16:00	Banhe
16:00 às 16:30	Jantar
16:30 às 16:40	Higiene
16:40 às 16:50	Patiquinho
16:50 às 17:00	Saída

Fonte: banco de dados da pesquisa (Agosto, 2016).

Nesse ensejo, aproveitamos para falar da questão da organização do tempo na Creche Sonho Encantado. O tempo era utilizado para cumprir uma rotina engessada, na qual estavam inseridas as práticas cotidianas vivenciadas pelos bebês. A ordem das atividades listadas acima era seguida rigorosamente, porém os horários determinados pelo quadro eram impossíveis de serem cumpridos, pois algumas atividades demoravam mais tempo do que o previsto, outras demoravam bem menos.

Geralmente, as atividades que demoravam mais se referiam aos “cuidados físicos”. Na maioria das vezes, extrapolavam a quantidade de tempo destinada a elas, o que diminuía o tempo de qualquer outra atividade. Assim, atividades relativas à higiene, sono e alimentação tinham maior ênfase nas práticas cotidianas vivenciadas pelos bebês.

Paiva (2016) estudou as práticas e as concepções de professoras de creche sobre o desenvolvimento da linguagem oral das crianças. Analisou as rotinas das três turmas e apresentou gráficos que revelaram que “[...] mais de 50% das atividades realizadas [...] referiam-se a alimentação, higiene e repouso das crianças.” (p. 112).

A constatação da pesquisadora também se aplica à nossa pesquisa. Todavia, não podemos deixar de considerar que essas atividades são realmente importantes para os bebês e demandam um tempo considerável da rotina. O que de fato se faz necessário é refletir sobre o engessamento desses horários e a quantidade de tempo destinada a cada atividade, pois cada bebê possui suas singularidades que transcendem esses horários estipulados. Por exemplo, constatamos que a maioria dos bebês não necessitava de 2h10min para descansar, mas mesmo assim quando acordavam eram obrigados a permanecerem no berço sem fazer barulho para não acordar os outros. Além disso, mais do que se preocupar com a quantidade de tempo das atividades, é extremamente relevante se pensar em como estão sendo articuladas as ações de cuidado e educação em todas elas.

Também foi possível perceber que toda a organização do tempo seguia, preponderantemente, a lógica dos adultos. Esse fato foi confirmado ao presenciarmos constantemente desencontros entre o tempo vivenciado pelos adultos e o tempo vivenciado pelos bebês. O seguinte excerto do diário de campo pode exemplificar um desses inúmeros desencontros:

Estamos na sala de referência dos bebês. São quase 15h10min. As duas professoras brincam com eles usando dois pneus que trouxeram para a sala. Os bebês os exploram de todas as formas que inventam neste momento. Porém, após alguns instantes, começam a surgir conflitos entre alguns pela posse dos pneus, pois são dois pneus para serem usados por dez bebês, presentes neste dia. As professoras intervêm e procuram resolver os conflitos tentando mudar a atenção dos bebês para desafios propostos por elas.

A professora Nina põe um dos pneus de pé e desafia cada bebê que está próximo dela a ir de um lado para o outro passando por dentro dele. Sara é a primeira a se candidatar para o desafio. Ela se coloca de frente para o pneu e fica olhando para a professora Nina que a incentiva: “*Vai Sara, tenta ir para o outro lado! Você consegue!*”. Ela passa a metade do corpo, mas não consegue passar um dos pés. Miguel ao ver que a amiga não consegue levantar o pé para passar, se abaixa, levanta o pé de Sara e a ajuda a concluir a passagem para o outro lado. Daiana, Mario e Pedro colaboram com a professora Nina segurando o pneu em pé, enquanto Sara passa. Todos celebram quando a bebê consegue passar totalmente. Sara olha para os amigos próximos e sorri demonstrando estar contente por ter conseguido chegar ao outro lado.

A professora Júlia põe o outro pneu de pé e sugere que Laura entre nele. Laura aceita e entra bem devagar dentro do pneu. Ela olha fixamente e bem sério para a professora Júlia que diz “*Não se preocupa Laura! Estou te segurando!*”. A professora vai, bem devagar, embalando o pneu com Laura dentro. Ela começa a se sentir a vontade e passa a sorrir bastante com a sensação do movimento do pneu embalado de um lado para o outro. Os outros bebês que estão próximo, também, tentam ajudar a professora Júlia a balançar o pneu.

Todos participam e estão bem envolvidos com a brincadeira sugerida por ambas as professoras. De repente, a professora Nina consulta as horas no relógio do celular e diz alvoroçada para Júlia: “Nossa! Já são três e meia, Júlia! Cuida na fuga que temos que banhar!”. Júlia responde a colega: “*Valha meu Jesus, titia já vai banhar! São dez [bebês]!*”. Agora, as professoras retiram os pneus da sala e solicitam que todos os bebês guardem os brinquedos que estavam espalhados. Eles ficam olhando para as professoras, parecem não compreender a mudança repentina.

Júlia parece perceber os bebês olhando para ela e diz: “Ajudem a apanhar os brinquedos, porque vocês vão tomar banho!”. Alguns bebês vão em direção ao portão e ficam olhando para os pneus fora da sala. Outros ajudam as professoras a guardarem os brinquedos. (DIÁRIO DE CAMPO, Agosto de 2016).

Na transcrição acima, está explícito o desencontro dos tempos vivenciados por bebês e professoras. Enquanto os bebês estavam, visível e corporalmente, interessados, envolvidos e participando da brincadeira proposta pelas professoras; elas por pouco tempo entraram em sintonia com esse momento deles, pois logo se atentaram para a hora do banho, como destacado na nota do diário de campo. Os bebês estavam se sentindo desafiados, confiantes e capazes de participar da brincadeira que as professoras sugeriram e, assim, foram se envolvendo, participando, cada um no seu ritmo, cada um da sua forma, mas todos interessados, todos imersos naquele instante. Também estávamos tão envolvidas com aquele momento que nos sobressaltamos com o aviso da professora à outra e com a forma repentina da mudança de suas ações, sem considerar o quanto os bebês estavam envolvidos na brincadeira.

Está claro que o tempo vivenciado pelas professoras é demarcado pelo relógio, já o tempo dos bebês está voltado para aquele acontecimento, para aquele momento. Acerca dessa questão, no campo da Pedagogia da Infância, Hoyuelos [20--]³⁸ aponta três conceitos distintos de tempo, advindos do pensamento grego, para que possamos compreender um pouco os tempos vividos pela infância. São eles: *aion*, *chronos* e *kairos*.

Para ele, *aion* é um tempo ilimitado, eterno e tem como filhos *chronos* e *kairos*. *Chronos* é um tempo objetivo, mensurável, que originou o calendário, o relógio e a sincronização coletiva do tempo quantificável em nossa sociedade. Já *kairos* se remete ao tempo da alma, é um tempo subjetivo, é a forma singular a qual cada ser humano tem de viver um tempo que é convencional e aparentemente igual para todos. Hoyuelos [20--] ainda ressalta que *kairos* é um tempo marcado pelas emoções e sentimentos; está aberto às ações, é indomável, rebelde e caótico. Nesse entendimento, ele acredita que é esse o tempo reivindicado constantemente pelas crianças.

Na concepção do referido autor, as crianças, sobretudo os bebês, não são movidas pelo tempo cronológico. O tempo dos bebês, de acordo com o autor, é o da ocasião, é o tempo da oportunidade criada pelos instantes em que suas aprendizagens e desenvolvimento

³⁸ O ano desta publicação está assim indicado em conformidade com Guia de Normalização de Trabalhos Acadêmicos da UFC (2017, p. 168). De acordo com este guia, quando não é possível identificar data de publicação no documento citado, indica-se uma data entre colchetes. Quando se sabe ao certo o século do ano da publicação, coloca-se dois dígitos deste século e preenche os dois últimos algarismos do ano com dois hífens.

proporcionam no fluxo do percurso de suas vidas, ou seja, é um tempo que entra em sintonia com o tempo *kairos* que é impermanente e imensurável. Já o tempo da organização institucional é o tempo das disciplinas, dos assuntos, da quantificação, isto é, regido pelo tempo *chronos*.

Dessa análise, justificamos o desencontro entre os tempos vivenciados pelos bebês e pelas professoras. Enquanto os bebês estavam imersos nas surpresas e nos encantamentos das suas ações que se transformavam em acontecimentos únicos, ocasionados pela brincadeira sugerida pelas próprias professoras, paradoxalmente, elas estavam movidas pela lógica do tempo cronológico, determinado pela instituição.

Sabemos que os bebês estão inseridos em uma cultura na qual o tempo cronológico é dominante na vida dos seres humanos. Eles também vivenciam e aprendem sobre esse tempo. Contudo, evidenciamos que os bebês nos convocam a pensar na forma diferenciada e singular de como vivenciam esse tempo cronológico e cultural. O conhecimento sobre essas três maneiras distintas de se refletir o conceito de tempo pode contribuir para que aprendamos a respeitar o tempo vivenciado por eles, a esperá-los sem apressá-los, a não antecipar suas ações, a não enchê-los de estimulações precoces.

Por conseguinte, é nesse sentido que a Pedagogia-em-Participação defende a consagração da participação de bebês e crianças bem pequenas nas práticas cotidianas, ao se respeitar seus ritmos, seu bem estar e suas possibilidades de aprendizagens. Nessa compreensão, é necessário considerar que a dimensão temporal vivenciada pelo bebê possui outra complexidade diferente daquela imposta pelos adultos que prevê e determina a duração dos momentos de forma a dominar o curso do tempo.

Detivemo-nos um pouco mais sobre a questão da dimensão temporal porque acreditamos que ela precisa ser considerada como um princípio orientador para a organização das práticas cotidianas de uma creche. A organização desse tempo e os seus usos pode dirimir a participação social do bebê ou favorecê-la, interferindo de forma positiva ou negativa nas suas aprendizagens e desenvolvimento.

Para encerrar este subcapítulo, apresentamos os participantes da pesquisa. Como participantes principais contamos com os doze bebês que frequentavam a creche pesquisada e como participantes coadjuvantes tivemos as três professoras que trabalhavam com eles. É válido esclarecermos que as famílias também participaram da pesquisa, na medida em que colaboraram com informações valiosas sobre seus(suas) filhos(as), mas optamos por não apresentá-las, pois poderia expor demais os bebês.

Os doze bebês que participaram da pesquisa tinham idade entre 12 e 18 meses

quando iniciamos o trabalho de campo. Somente eles foram convidados para participarem da pesquisa porque eram os únicos bebês que frequentavam a creche, pois não havia outra turma composta por bebês. Cabe mencionarmos que nossa intenção quando esta dissertação ainda era um projeto, era ter a colaboração de bebês que possuísem idade a partir de seis meses, pois é a idade inicial das crianças que são atendidas em uma parte considerável das creches municipais cearenses.

Contudo, como o programa de pós-graduação da UFC exige que nos submetamos ao exame de qualificação com um ano de curso do mestrado, para em seguida realizarmos a pesquisa de campo, só foi possível chegarmos à instituição no segundo semestre do ano de 2016. Desta forma, todos os bebês já haviam completado um ano de idade. Quando iniciamos o trabalho de campo, percebemos que todos eles já andavam e também eram bem familiarizados com a creche e com as pessoas que lá trabalhavam.

A seguir, a Tabela 5 nos mostra o nome e a idade de cada bebê quando começaram a frequentar a creche e quando entramos em campo:

Tabela 5 – Apresentação dos bebês

BEBÊS	IDADE QUE COMEÇARAM A FREQUENTAR A CRECHE	IDADE EM AGOSTO DE 2016
CELINA	8 meses	14 meses
DAIANA	7 meses	13 meses
DANIEL	11 meses	17 meses
DAVID	7 meses	13 meses
JUAN	11 meses	17 meses
LAURA	9 meses	15 meses
LILIAN	10 meses	16 meses
OTÁVIO	8 meses	14 meses
MÁRIO	8 meses	14 meses
MIGUEL	12 meses	18 meses
PEDRO	9 meses	15 meses
SARA	11 meses	17 meses

Fonte: banco de dados da pesquisa (Agosto, 2016).

Também elencamos algumas informações importantes sobre as professoras, referentes à idade, tempo de experiência profissional e horário de trabalho na instituição. Reunimos estas informações na Tabela 6:

Tabela 6 – Apresentação das professoras

Professoras	Idade	Titulação	Tempo de docência na Educação Infantil	Tempo de trabalho com bebês de 6 a 18 meses	Tempo de trabalho na instituição	Horário de trabalho na creche
Amanda	38 anos	Ensino Superior em Pedagogia/ Especialização em Educação Infantil	18 anos	3 anos	3 anos	6h30 às 12h30
Júlia	55 anos	Ensino Superior em Pedagogia	3 anos	1 ano	3 anos	7h às 11h 13h às 17h
Nina	50 anos	Ensino Superior em Pedagogia/ Especialização em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio	20 anos	7 anos	10 anos	11h30 às 17h30

Fonte: banco de dados da pesquisa (Setembro, 2016).

As professoras optaram por utilizar nomes fictícios escolhidos por elas e também solicitaram que não fossem identificadas, caso aparecessem nas imagens usadas para o trabalho. Diante disso, utilizamos uma ferramenta de um programa de computador que permitiu desfocar o rosto delas, preservando suas identidades.

Podemos perceber, com base nas informações do quadro, que duas das professoras têm uma curta experiência profissional com relação ao trabalho com bebês; somente Nina possui um tempo maior em relação às outras. Todas possuem formação inicial adequada para atuar na Educação Infantil, de acordo com o que determina a LDBEN (BRASIL, 1996) em seu artigo 62. Sobre a formação continuada, elas informaram que participavam bimestralmente de formações ofertadas pela SME. Nestas, eram abordados temas sobre contação de histórias, relações na Educação Infantil, o papel da família, dentre outros, mas, segundo as professoras, quase nunca havia temáticas voltadas diretamente para a educação e cuidados dos bebês.

É importante mencionarmos que nenhuma das três professoras possuía 1/3 da sua carga horária de trabalho na instituição destinada ao planejamento pedagógico como determina a Lei 11.738/2008 em seu segundo artigo, parágrafo quarto: “na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.” (BRASIL, 2008).

Segundo elas, a SME justificava que as professoras com carga horária reduzida para seis horas de trabalho, como no caso de Amanda e Nina, não tinham direito ao 1/3 para

planejamento, pois eram remuneradas por oito horas de trabalho e poderiam utilizar as duas horas excedentes para planejar. Já a professora Júlia, que tinha a carga horária de oito horas diárias, estava aguardando aumentarem o efetivo de professoras na creche para que pudesse gozar do seu direito de planejar, sem prejudicar os bebês. Porém, até o último dia que estivemos na creche ela não pôde usufruir desse direito, pois a SME não havia disponibilizado nenhuma professora para atuar com os bebês nos dias em que ela estivesse fazendo planejamento.

Assim, as professoras planejavam em suas casas separadamente, o que certamente comprometia suas práticas junto aos bebês. O documento *Práticas Cotidianas na Educação Infantil* assevera que as condições de trabalho docente podem garantir maior qualidade às práticas das professoras junto às crianças. Dentre essas condições, está o “tempo e espaço garantido para planejar, comunicar, interagir e organizar, isso é, hora atividade de estudo e planejamento” (BRASIL, 2009a, p. 38).

Podemos concluir que não se trata apenas de um direito das professoras, mas tem relação com o direito das crianças de ter uma educação pública e de qualidade. É no planejamento que se define a intencionalidade educativa de todos componentes da rotina, então, ele interfere nas práticas cotidianas com as crianças, por conseguinte, na qualidade da educação e dos cuidados que são ofertados à elas.

Após reunirmos algumas informações necessárias sobre os participantes desta pesquisa, passamos a tratar do caminho que trilhamos para construirmos os dados até o processo de interpretação deles.

4.5 Da construção à interpretação dos dados

Embora realizar pesquisa com crianças, em especial com bebês, seja pertencente ao universo do imprevisível, Graue e Walsh (2003) alertam para o fato de que se aventurar no desconhecido não impede o pesquisador de planejar suas ações investigativas no trabalho de campo. Assim, após planejarmos as nossas ações, iniciamos a pesquisa de campo com a consciência de que ajustes seriam necessários de acordo com o que se iríamos vivenciar.

Vale ainda elucidar que o termo construção ou geração de dados diverge da expressão coleta ou recolha de dados, pois, segundo Graue e Walsh (2003, p. 94), “os dados não andam por aí à espera de serem recolhidos por investigadores objetivos.”. Ao contrário, quando consideramos a ação investigativa como uma série de contextos encaixados um nos outros, podemos afirmar que a construção ou geração de dados é advinda das interações do

pesquisador num contexto local em que são estabelecidas relações com os participantes da pesquisa e de interpretações do que é relevante para seus questionamentos. Portanto, construir dados não é simplesmente extraí-los de um contexto, mas sim ligá-los de forma interpretativa, crítica e reflexiva.

Então, no intento de construirmos os dados da pesquisa, na primeira semana de Agosto de 2016, levamos até a SME de um município cearense uma carta de apresentação e solicitação³⁹, explicitando o tema, o objetivo principal, a justificativa, a relevância, dentre outros aspectos essenciais da pesquisa para que assim fosse autorizada a realização da investigação nesse município. Após a autorização da pesquisa, entramos em contato com a equipe técnica da Educação Infantil da SME, apresentamos os critérios que norteavam a escolha de uma creche para constituir o contexto da investigação e, em seguida, solicitamos para a equipe a indicação de uma instituição que contemplasse tais critérios. Posteriormente à indicação da instituição, entramos em contato com a creche, portando uma carta de apresentação e autorização⁴⁰ para a instituição participar da pesquisa, na busca do aceite dos bebês, seus responsáveis, da diretora, coordenadora e professoras.

Inicialmente, conversamos com a diretora que, como já referimos, era também a coordenadora pedagógica. Ela demonstrou contentamento com o convite e afirmou que achava muito importante a pesquisa ser realizada na creche, porque acreditava ser uma possibilidade de refletir sobre a educação das crianças, mas só aceitaria se as professoras concordassem. Informamos a ela que buscávamos além do aceite das professoras, o aceite dos bebês e seus responsáveis.

A princípio nossa intenção era que os bebês fossem os primeiros a serem consultados em relação ao aceite ou não em participar da investigação. Contudo, nos deparamos com uma controvérsia anunciada por Alderson (2005), em que os direitos de participação das crianças podem gerar conflito com os direitos à provisão e proteção, pois não tínhamos como entrar na instituição e ter acesso a eles sem antes ter as autorizações da SME, da instituição, das famílias e das professoras. Portanto, só foi possível consultar os bebês após conseguirmos todas essas autorizações.

Retomando o contato com a diretora, ela com muita solicitude nos ajudou a realizar uma reunião com as professoras. Além disso, após o aceite de todos os participantes da pesquisa, ela ainda reuniu todos os profissionais da creche após o término do expediente para que explicássemos a nossa presença e o que faríamos durante o tempo em que

³⁹ Consultar apêndice A.

⁴⁰ Consultar apêndice B.

estivéssemos na creche. Isso contribuiu bastante para que os outros profissionais se familiarizassem conosco.

A respeito da reunião com as professoras, aconteceu na hora do descanso dos bebês, no momento em que as três professoras se encontravam na creche. A diretora prontamente disponibilizou outra profissional para ficar com eles enquanto dormiam. Assim pudemos nos apresentar às professoras e explicar todo o processo de investigação que seria realizado. Após isso, entregamos e lemos com elas o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para as professoras⁴¹. Essa leitura conjunta nos permitiu esclarecermos quaisquer dúvidas que iam surgindo por parte delas. Em seguida, pedimos que levassem o TCLE⁴² para casa e pensassem com cautela se concordavam ou discordavam em participar da pesquisa. No outro dia, ao chegarmos à creche, as professoras já nos entregaram o TCLE preenchido e assinado. Então, foi possível contarmos com o apoio delas e da diretora para estabelecermos os primeiros contatos com as famílias e depois com os bebês.

Dessa forma, conseguimos realizar uma reunião com as famílias dos bebês. Nesta reunião, nos apresentamos e explicamos todos os procedimentos da pesquisa, lemos e clarificamos todas as dúvidas que iam surgindo durante a reunião sobre o TCLE para a autorização das famílias e sobre o termo de autorização do uso da imagem dos bebês⁴³. Nessa primeira reunião, faltaram os responsáveis por cinco bebês. Então, gradativamente, fomos buscando proximidade com eles, individualmente, no período de entrada dos bebês ou na hora em que iam buscá-los. Solicitamos a cada responsável que tivemos contato para levarem o TCLE para casa, a fim de lerem com os outros familiares e decidirem em conjunto se concordariam ou discordariam da participação de seus(suas) filhos(as) na pesquisa.

Ao poucos, fomos recebendo cada TCLE, autorizando-nos a iniciarmos contato com os bebês em sua sala. Nesses primeiros contatos, optamos por não levar o diário de campo, para deixarmos as professoras e bebês mais à vontade. Fazíamos as anotações assim que saímos da creche. As professoras nos apresentaram os bebês e durante todo o trabalho de campo procurávamos estar atentas para observar, escutar e acolher as reações de cada um em relação à nossa presença. Em alguns momentos, nos juntávamos ao grupo, em outros ficávamos mais afastadas, conforme íamos sentindo quando havia abertura para nos aproximarmos ou não.

Enfatizamos que as professoras tiveram um papel importante na aproximação com

⁴¹ Consultar apêndice C.

⁴² Todos os TCLEs, bem como todo o projeto da pesquisa, passou pela apreciação e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFC.

⁴³ Consultar apêndice D.

os bebês. Muitas vezes elas nos convidavam para estar próximo ao grupo, por exemplo, algumas vezes inseriam nosso nome nas músicas que cantavam, o que acabava despertando o interesse deles em nossa presença. Assim, os bebês iam também buscando se relacionar conosco, cada qual de um jeito bem particular. As situações que nos deparávamos também contribuíam para que os laços fossem se estreitando, como no momento em que Laura nos convocou a respeitar a sua privacidade ou quando algum deles solicitava nossa ajuda por estarmos nas proximidades quando esses momentos aconteciam.

Assim, os bebês iam nos dando indícios de que queriam se aproximar. Tocávamos quando estávamos sentadas no chão; pegavam no diário de campo, olhavam-nos e sorriam em busca de nossa reação; entregavam objetos que nos pertenciam, como estojo de canetas ou garrafa de água que deixávamos em uma cadeira na área do trocador, oferecida pelas professoras, dentre tantos outros indícios. Dia após dia, fomos percebendo que eles e as professoras ficavam mais à vontade com a nossa presença.

Consideramos que foi relevante, durante este primeiro mês, estar constantemente na instituição, íamos todos os dias da semana. Nos primeiros dias, entrávamos poucas vezes na sala, depois aumentávamos a quantidade de tempo que permanecíamos com eles e as professoras, a partir do que percebíamos em suas reações. Depois, fomos ficando do momento de entrada ao momento de saída.

Em setembro, decidimos iniciar as videograções e fotografias, mas antes de começarmos relembramos as famílias e professoras. Ficamos um pouco apreensivas, pois tínhamos receio de que alguns participantes poderiam se sentir desconfortáveis com o uso do equipamento e desistissem de colaborar. Meira (1994) destaca que o uso da câmera pode causar efeitos e ter influência no ambiente de pesquisa, assim como a presença do pesquisador ou de qualquer outra forma de registro.

Então, para amenizar possíveis desconfortos, filmávamos por pouco tempo. Geralmente, mais no momento em que os bebês estavam no pátio, pois nos parecia que este era o momento em que eles mais se sentiam bem. Depois mostrávamos as imagens aos bebês e às suas professoras, a fim de que acompanhassem o que havia sido filmado e se familiarizassem com a nossa presença utilizando a câmera digital.

Nos primeiros dias que filmamos, os bebês ficaram muito interessados na câmera. Queriam apertar cada botão dela, tocá-la e colocá-la na boca. Eles tentavam explorá-la e conhecê-la de todas as formas. Possibilitávamos que expressassem toda a curiosidade que tinham nela. Pensamos que por isso este equipamento foi fazendo parte do cotidiano deles até que não lhes davam mais tanta atenção.

Fizemos as videograções durante três meses, em setembro, outubro e novembro. Não íamos todos os dias, pois precisávamos de certo tempo para organizar os dados construídos nos dias em que estávamos na creche. Para isso, nos organizávamos da seguinte maneira: na primeira semana do mês, íamos três vezes à creche em dias alternados, por exemplo, segunda-feira, quarta-feira e sexta-feira; na segunda semana do mês, íamos apenas dois dias, na terça-feira e na quinta-feira; na terceira semana do mês, íamos novamente três vezes e, assim, sucessivamente até chegar o mês de novembro⁴⁴. Nos dias em que não gravávamos, organizávamos os dados construídos e fazíamos anotações necessárias sobre eles.

Em geral, utilizávamos a função de filmar da câmera para registrarmos todos os momentos das práticas cotidianas que os bebês vivenciavam desde a sua entrada até a hora de reencontrarem suas famílias para irem embora. Já as fotografias foram destinadas a registrar os espaços e materiais gráficos da creche.

Assim, realizamos um total de 28 dias de sessões de gravação. Em cada dia gravávamos por volta de cinco horas, o que totalizou aproximadamente 140 horas de filmagem. Mesmo chegando a passar, diversas vezes, 10 horas na instituição, não gravávamos tudo o que acontecia. Por exemplo, depois que os bebês dormiam, parávamos de filmar e apenas observávamos as ações das professoras; voltávamos a filmar somente depois que acordavam. Também evitávamos filmar nos momentos em que estavam no trocador para tomar banho ou trocar de fralda, a fim de não invadir a privacidade dos bebês. Nestes momentos, preferíamos observar mais de longe e anotar no diário de campo. Apenas quando sentíamos que os bebês nos davam abertura para filmá-los, prosseguíamos com a filmagem. Por isso, temos poucas imagens de momentos destinados à higiene.

Para a organização de todos os dados construídos, criamos uma pasta no computador com o nome “dados da pesquisa”. Dentro dela, havia mais duas pastas para cada técnica utilizada: “observações” e “entrevistas”. Na pasta das “observações”, criamos mais três pastas para os registros do “diário de campo”, “videogração” e “fotografia”.

Na pasta “diário de campo”, guardávamos todos os arquivos transcritos do nosso diário de campo para documentos do *word*. Estes arquivos eram separados pelas datas relativas à nossa presença na instituição.

Na pasta “videogração”, criamos outras três pastas nomeadas pelos meses que realizamos as filmagens. Em cada uma delas, criamos pastas que designavam os momentos

⁴⁴ Encerramos as videograções em novembro, pois consideramos ter uma quantidade volumosa e suficiente de material para analisar.

mais recorrentes das práticas cotidianas e as nomeamos com a denominação desses momentos, a saber: entrada, troca de roupa, refeições, pátio, banho, hora do descanso, atividades pedagógicas e o reencontro com as famílias. Assim, dividíamos os vídeos nesses momentos e nomeávamos com as datas que haviam sido filmados. Junto de cada vídeo colocávamos um documento do *word* referente à transcrição dele.

Já a pasta “fotografia” estava dividida em três pastas: “sala dos bebês”, “demais espaços” e “materiais gráficos”. A pasta “demais espaços” se subdividia em outras nomeadas com os já referidos espaços da instituição que podem ser revistos na figura 1.

A pasta “entrevista” continha “entrevista com as professoras” e “entrevista com as famílias”. Em cada uma estavam os áudios das entrevistas e suas respectivas transcrições. As entrevistas foram feitas gradativamente, com base na disponibilidade de cada família e de cada professora, e no local, data e horário indicado pelos entrevistados. As professoras optaram por ser entrevistadas na creche, após o almoço delas, momento em que os bebês dormiam. Já em relação às famílias, sete delas pediram que a entrevista acontecesse na creche e cinco delas solicitaram que fossem em suas casas. Com relação às entrevistas realizadas na residência dos bebês, foi muito vantajoso para a pesquisa, pois, como declara Cruz (2004), permite certo distanciamento do tema em foco; torna o entrevistado mais à vontade; oportuniza conhecermos diretamente as condições materiais de existência das crianças e, por vezes, as relações familiares que elas vivem. Todos os familiares foram muito solícitos e prestativos no momento das entrevistas.

Em dezembro, ainda estivemos na instituição para um lanche da tarde com os bebês, suas famílias e professoras. Pedimos permissão à diretora para organizarmos esse momento a fim de agradecermos a todos pelas valiosas colaborações e para compartilharmos algumas fotografias dos bebês durante o trabalho de campo nos diversos momentos das práticas cotidianas. Tínhamos a intenção de compartilhar especialmente com os bebês um pouco do que havíamos pesquisado naqueles quase cinco meses na creche. Então, montamos uma exposição com as fotografias: dispomos as fotografias em caixas de papelão cobertas com materiais sensoriais, e para cada bebê confeccionamos uma caixa com suas fotos.

Assim, os bebês, as famílias e as professoras puderam ver um pouco dos registros imagéticos e também puderam durante o lanche expressar um pouco dos seus sentimentos com relação à pesquisa e ao tempo em que estivemos lá. Os bebês pareciam estar encantados ao se reconhecerem nas fotos. Cada um buscava mostrar para os familiares e para os amigos as caixas com as fotografias. Eles estavam bem eufóricos e contentes com suas caixas. Daiana, uma das bebês participantes, no momento de ir embora não queria que ninguém

tocasse em sua caixa; a mãe insistentemente tentava ajudá-la a segurar, mas ela balbuciava em tom de contestação e afastava a caixa da mãe para seguir carregando-a.

Nesse momento, que muito nos marcou, concluímos o trabalho de campo. Todavia, nos comprometemos com a instituição de retornarmos após a conclusão da dissertação para compartilharmos alguns resultados da pesquisa. Também pretendemos entregar aos bebês e seus familiares, às professoras e à diretora um DVD com alguns dos registros imagéticos utilizados no trabalho.

Após o término do trabalho de campo nos encontramos diante da interpretação e análise dos dados construídos. É válido mencionar que uma primeira interpretação dos dados foi feita no decorrer do trabalho de campo, na medida em que íamos organizando os dados, transcrevendo as anotações do diário de campo, os vídeos e as entrevistas. Para Graue e Walsh (2003, p. 173) isso é “[...] condição *sine qua non* para uma boa interpretação”. Por isso, fomos trabalhando com os dados simultaneamente à ida a campo, como bem orientam estes autores.

Depois que concluímos a organização de todos os dados, realizamos uma primeira leitura para identificar o que eles revelavam de maneira geral. Em seguida, fizemos uma leitura mais aprofundada de todos os dados gerados pelas técnicas utilizadas, relacionando-os com cada objetivo específico da pesquisa.

Para uma interpretação e análise mais aprofundada desses dados, utilizamos a estratégia de *triangulação metodológica*, pontuada por Graue e Walsh (2003) como imprescindível em pesquisas qualitativas. Eles acreditam que a triangulação permite visibilizar múltiplos pontos de vista apreendidos de diversas perspectivas, na medida em que nesta estratégia os dados são cruzados, associados e relacionados.

Denzin e Lincoln (2006) também defendem a *triangulação metodológica* como fundamental para a interpretação e análise de dados em pesquisas qualitativas. Eles a definem como a combinação de múltiplas ferramentas metodológicas no estudo do mesmo fenômeno, de forma que o pesquisador construa, registre, cruze e analise os dados gerados na pesquisa.

No caso de nossa pesquisa, cruzamos e relacionamos dados advindos da videogravação, transcrições de diário de campo e entrevistas. Para isso, imprimimos todas as transcrições; revisitamos várias vezes os episódios elencados para compor o trabalho e fomos fazendo marcações, construindo desenhos, mapeando e ressaltando pontos de convergência, divergência, semelhança e contradição nos dados gerados até chegarmos às categorias e subcategorias finais desta dissertação.

Mais especificamente sobre os dados advindos das videogravações, ressaltamos que todos foram segmentados e transcritos. Graue e Walsh (2003) definem segmentar como

um processo que consiste em dividir a gravação em segmentos de tempos menores, que estejam relacionados aos objetivos da pesquisa, com critérios bem consistentes. Deste modo, como já mencionamos, segmentamos os vídeos em pastas no computador, com base nas práticas cotidianas mais recorrentes no contexto da turma dos bebês.

A partir daí, passamos a ver e rever os vídeos buscando indícios das diversas formas de participação social, até que foram surgindo algumas mais recorrentes que constituíram as categorias relativas a essa participação social. Em seguida, dentro dessas categorias, buscamos os episódios em que a participação social dos bebês fosse mais evidente e significativa para, assim, compor o trabalho final. Para a composição das cenas dos episódios, extraímos dos vídeos as imagens sequenciadas por segundo e as transformamos em fotografias com auxílio de funções e programas do computador.

Então, depois de organizar, transcrever, categorizar, selecionar, mapear, cruzar, relacionar, interpretar e analisar os dados gerados, passamos à escrita dos resultados e reflexões, apresentados no capítulo subsequente. Ressaltamos que os resultados e as reflexões desta dissertação foram sendo criadas, e não meramente constatadas, como menciona Marisa Vorraber na epígrafe deste capítulo, a partir do olhar de uma pesquisadora iniciante que, assim como vários outros pesquisadores, enveredou na senda de escutar e aprender sobre o que dizem os bebês acerca da sua participação social nas IEIs.

5 AS FORMAS DE PARTICIPAÇÃO SOCIAL DOS BEBÊS NAS PRÁTICAS COTIDIANAS VIVENCIADAS NA CRECHE: RESULTADOS E REFLEXÕES

A transmissão é singular. A participação é plural. Ser plural é ser democrático. Há muitos modos de ser plural. Se há muitos modos, como suspeitamos, vivemos uma democracia. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2017, informação verbal⁴⁵).

Este capítulo aborda três pontos fundamentais desta pesquisa: I) as práticas cotidianas vivenciadas pelos bebês e suas professoras no contexto da creche investigada; II) as formas de participação social dos bebês nessas práticas cotidianas; III) as concepções de suas professoras sobre tais formas de participação. Estes pontos correspondem ao objetivo principal desta pesquisa, que foi analisar as formas de participação social de 12 bebês, com idade entre 12 e 18 meses, nas práticas cotidianas que vivenciaram no contexto de uma creche municipal, bem como as concepções de suas três professoras sobre essas formas de participação. Para isso, nós nos embasamos em algumas questões que nortearam a construção dos objetivos específicos desta pesquisa. São elas:

- Quais práticas cotidianas são ofertadas pelas professoras e vivenciadas por elas e pelos bebês, na instituição partícipe da pesquisa?
- De que forma os bebês participam dessas práticas cotidianas?
- Quais as concepções que as professoras possuem sobre as formas de participação social dos bebês com os quais trabalham cotidianamente?

Tomando como alicerce as questões aludidas, neste capítulo apresentamos as categorias de análise que emergiram da construção dos dados, bem como do referencial teórico elencado para dialogar conosco sobre a temática desta dissertação. Ressaltamos que essas categorias se articulam com três ideias significativas que compõem as nossas bases teóricas: a importante relação do percurso histórico da creche com as práticas cotidianas que lá são ofertadas; a visão de bebê como ser integral, capaz, potente e o papel imprescindível das interações sociais nas formas de participação social dele, consequentemente em suas aprendizagens e desenvolvimento; e a importância de reconhecer e visibilizar a participação dos bebês, assim como de suas professoras, nas práticas cotidianas vivenciadas em contexto da creche.

⁴⁵ Informação fornecida pela Profa. Júlia Oliveira-Formosinho, no Encontro Científico “Avaliação para Transformação em Educação Infantil: a perspectiva das pedagogias participativas”, realizado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de São Paulo (FEUSP), em São Paulo, em abril de 2017.

Para a análise das categorias referentes às práticas cotidianas ofertadas na creche e às formas de participação social dos bebês nessas práticas, nós nos baseamos, com mais frequência, nas observações participantes, nas fotografias e nas videograções, efetuadas durante todo o período em que foi desenvolvido o trabalho de campo e registradas por meio do diário de campo e da máquina fotográfica. Já com relação às concepções das professoras dos bebês, usamos, principalmente, as respostas que elas concederam durante as entrevistas individuais que foram registradas pelo gravador de voz.

Entretanto, cabe pontuar que, como escolhemos a estratégia de “triangulação metodológica” (DENZIN; LINCOLN, 2006; GRAUE; WALSH, 2003) para analisar os dados e discuti-los, é possível que haja o cruzamento desses dados, advindos das quatro formas de registros usadas nessa pesquisa, com a discussão das informações emergidas deles, inseridos nas reflexões da mesma categoria de análise. Reiteramos a relevância dessa triangulação, pois esses registros e cruzamentos de dados nos possibilitaram examinar, com uma maior minúcia, as diversas informações que caracterizaram a heterogeneidade do fenômeno investigado: as formas de participação social dos bebês nas práticas cotidianas que vivenciam na creche e as concepções de suas professoras sobre tais formas de participação.

É mister esclarecer que as análises das concepções e as ações das professoras elucidadas neste capítulo não pretendem ter um teor de julgamento. Ao contrário, houve uma busca intensa por problematizá-las, no intento de contribuir com reflexões, acerca delas, que nos ajudem, em coletividade, a colaborar com processos de subversão e reconstrução das nossas concepções e ações adultocêntricas, referentes aos bebês, suas infâncias e seus cuidados e educação. Acreditamos, em consonância com nossas lentes teóricas voltadas para a Pedagogia-em-Participação, que há motivos para pensarmos e agirmos como pensamos e agimos. Estes motivos estão diretamente imbuídos de nossas crenças e valores, que nos constituíram no decorrer de nossa vida, assim como das teorias que sustentam nossas práticas docentes.

O objetivo principal deste capítulo é visibilizar as formas de participação social dos bebês nas práticas cotidianas vivenciadas por eles na creche, assim revelando suas possibilidades de aprendizagem, imbricadas na complexa dinâmica de suas interações sociais e na brincadeira. Sendo assim, apresentamos a seguir os resultados e as reflexões da presente pesquisa. Estão organizados em três subcapítulos: o primeiro aborda as práticas cotidianas vivenciadas pela turma dos 12 bebês, atores sociais principais deste estudo, e de suas três professoras; o segundo subcapítulo versa sobre as formas de participação social dos bebês nas práticas cotidianas que vivenciaram na creche; e, por fim, o terceiro trata das concepções das

três professoras sobre essas formas de participação social dos bebês. Vejamos cada uma deles detalhadamente.

5.1 As práticas cotidianas vivenciadas pelos bebês no contexto da Creche Sonho Encantado

Conforme já anunciado na introdução desta dissertação, segundo o documento *Práticas Cotidianas na Educação Infantil* (BRASIL, 2009a), as práticas cotidianas de uma IEI referem-se a todas as ações ofertadas às crianças e vivenciadas por elas, suas famílias e todos os profissionais pertencentes a essa instituição.

Todas essas ações, independente de terem ou não sido planejadas com intencionalidade educacional, ocorrem no cotidiano da creche desde o momento em que as crianças são recebidas, ao entrar na instituição, até o momento de reencontro com suas famílias, ao sair dela. Assim sendo, consideramos relevante conhecer e analisar as práticas cotidianas vivenciadas pelos bebês participantes desta pesquisa a fim de compreender como acontecia a sua participação social nessas práticas, pois é nas experiências que eles vivenciam onde tecem suas primeiras aprendizagens.

As práticas cotidianas de uma determinada IEI estão inseridas em sua rotina e são estruturadas a partir dela. Para Barbosa (2006), a rotina é considerada um instrumento de controle do tempo, do espaço, das atividades e dos materiais que organiza, mas também padroniza as relações entre adultos e crianças. A rotina é necessária, pois, ao ser constituída por certas atividades recorrentes, contribui para a estruturação do ambiente e segurança dos bebês. Sobre a importância dessa recorrência, Barbosa (2010, p. 9) ressalta que ela

[...] oferece para os bebês certo domínio sobre o mundo em que vive e oferece a eles segurança, isto é, a possibilidade de antecipar aquilo que vai acontecer. A recorrência dos eventos faz com que se possa construir um eixo de história e memória, em que se construa uma identidade social, de grupo. Afinal, todos os dias, no mesmo lugar, juntamente com as mesmas pessoas serão realizadas certas atividades e repetidos alguns rituais.

Apesar de a autora considerar a reiteração de certas atividades relevantes na vida cotidiana coletiva, ela nos alerta que isso não significa fazer tais atividades da mesma forma todos os dias, ou seja, elas não precisam ser repetitivas, pautadas na mesmice, constituindo uma *rotina rotineira* (BARBOSA, 2006) em que os sentidos possíveis nas relações estabelecidas no cotidiano da Educação Infantil são aprisionados.

Ao contrário, Barbosa (2006) propõe pensarmos a rotina sob a forma de cotidiano, com atenção voltada para as práticas e os motivos pelos quais elas são realizadas de uma forma ou de outra. De acordo com seu posicionamento, pensar a rotina nessa perspectiva implica considerar a importância de suas características referentes à segurança, estabilidade e regulação social e, ao mesmo tempo, abrir-se à possibilidade de encontro com o inusitado, o diferente, o inesperado, a inovação. Foi a partir desse olhar que buscamos investigar as práticas cotidianas vivenciadas pelos bebês na Creche Sonho Encantado.

Como essas práticas estão inseridas diretamente na rotina da instituição, optamos por analisá-las a partir dos momentos recorrentes que compunham a rotina da turma dos bebês 1, a saber: a entrada, a troca de roupa, as refeições, a ida ao pátio, o banho, a hora do “descanso”, as atividades pedagógicas e o reencontro com as famílias. Para melhor sistematização e compreensão de como aconteciam as práticas cotidianas imersas nesses momentos, cada um deles foi descrito e discutido separadamente.

5.1.1 A entrada

O momento de chegada dos bebês na Creche Sonho Encantado era muito rico, cheio de nuances que nos revelavam como eles participavam dessa transição da vinda de casa para a instituição. Presenciávamos, assim, o encontro entre bebês, professoras e famílias.

A referida entrada acontecia exatamente às 6h30min. A professora Amanda, que era a primeira a chegar, tinha a preocupação e o cuidado em organizar o ambiente para receber os bebês. Ela cobria com lençóis os colchonetes dos berços, em agosto e setembro, meses em que eles ainda estavam dispostos na sala; colocava bolas e livros de borracha dentro deles; organizava a área do trocador e se posicionava no portão de entrada da sala à espera dos bebês e seus familiares. No mês de outubro, quando os berços foram retirados da sala, ela disponibilizava alguns colchonetes no chão e *puffs* feitos de pneus que continham brinquedos, livros e bolas para os bebês. Durante os quatro meses da nossa presença na instituição, os bebês foram recebidos dessa forma, no mesmo espaço e com esses mesmos materiais.

Alguns bebês chegavam nos braços dos familiares, outros caminhando e segurando suas mochilas para entregarem à professora. Os bebês, de um modo geral, entravam na sala por cima do portão de entrada, apesar de todos já saberem andar. Considerando todos os momentos de entrada que registramos, poucas vezes eles passavam pelo portão andando. Quando isso acontecia, era por iniciativa de familiares que abriam o

portão e os incentivavam a entrarem na sala caminhando, a cumprimentarem a professora e entregarem a mochila para ela.

Assim que chegavam, Amanda os pegava nos braços, incentivava-os a se despedirem dos familiares e os colocava em um berço, escolhido por ela. Em seguida, chamava a atenção dos outros bebês que já haviam chegado para cumprimentar o amigo ou a amiga que acabava de ser colocado no berço. As cenas abaixo, representadas pela Fotografia 7, foram registradas no momento de entrada de alguns dos bebês da turma e possibilitam visualizar o que foi descrito.

Fotografia 7 – Cenas registradas na entrada dos bebês em sua sala de referência



Fonte: banco de dados da pesquisa (Setembro, 2016).

Percebemos que a recepção dos bebês era feita com muito cuidado, delicadeza e sensibilidade pela professora. Ela sempre os cumprimentava, perguntava como eles estavam, apreciava alguma novidade contada pelos familiares em relação aos bebês e também assinalava mudanças, como de corte de cabelo ou uma roupa nova que eles estavam vestindo. Essas ações da professora são consonantes com algumas atitudes apontadas por Bassedas, Huguet e Solé (1999) como essenciais para que a professora da Educação Infantil possa acolher bem as crianças e inseri-las no ambiente da creche. Para as autoras, é necessário que a

professora receba as crianças na porta da sala; tenha contato físico e visual com elas; utilize um tom de voz alegre e brando; manifeste alegria sincera em ver ou rever a criança; comente positivamente sobre possíveis mudanças como o penteado, a roupa ou sobre algum objeto que a criança trouxe de casa; se interesse pelo que ela tenha feito enquanto esteve em casa e sempre faça referência a quem a acompanha.

Atitudes como as supracitadas oportunizam um ambiente social de aceitação e confiança, principalmente tratando-se de bebês que estão vivenciando suas primeiras experiências em um ambiente coletivo, destinado aos seus cuidados e à sua educação. Provavelmente, pela postura e atitude sensíveis que a professora tinha, era raro algum dos bebês chorar nesse momento de transição e despedida da família.

Contudo, não podemos deixar de pontuar que a participação social da maioria dos bebês durante sua entrada era limitada pelos adultos, pelo portão e pelos berços, o que consequentemente acabava reduzindo as oportunidades de aprendizagem. Em se tratando da Educação Infantil, os conteúdos desta primeira etapa da educação estão totalmente vinculados às aprendizagens das práticas sociais de uma cultura (BRASIL, 2009a). Então, partindo dessa visão, podemos refletir e afirmar que não faz parte da nossa cultura passar por cima de um portão ou de uma porta para adentrarmos qualquer lugar aonde chegamos. Então, por que atravessar o portão por cima dele?

Essa prática habitual da professora, além de se distanciar completamente das práticas culturais que aconteciam na vida dos bebês, os colocava em um lugar de incapacidade, pois limitava sua participação na medida em que todos andavam e eram capazes de atravessar o portão com bastante autonomia. Ainda que não andassem, seus familiares poderiam ser convidados a realizarem essa entrada juntamente com os bebês.

Esse é outro ponto a ser destacado. Os familiares não eram convidados a entrar na sala de referência dos bebês, exceto quando algum deles precisava trocar a fralda. Esse fato também restringia a participação das famílias. Se essa oportunidade fosse dada, certamente as famílias, juntamente com os bebês e as professoras, poderiam conviver um pouco mais e se conhecerem melhor. Poderiam aprender umas com as outras sobre vários assuntos que poderiam emergir nessas interações e ampliarem o seu universo pessoal, e assim estreitariam os laços, construindo e fortalecendo um sentimento de pertencimento àquele ambiente.

Oliveira-Formosinho e Andrade (2011, p. 74), ao abordarem o tempo na Pedagogia-em-Participação, apontam que a acolhida “[...] é um tempo que contagia outros tempos e que abre as portas do emergente, que provoca diálogos e outros pontos de partida... é um tempo de surpresas.”. Na concepção das autoras, possibilitar que bebês e famílias sejam

acolhidos e participem efetivamente desse acolhimento, é oportunizar aprendizagens que perpassam pela expansão da comunicação, pela criação de empatia, pelo compartilhamento de experiências e afetos. Assim, conforme elas, os bebês que têm a oportunidade de serem bem acolhidos e participarem significativamente desse momento aprendem a acolher bem a todos.

Outra questão a ser pontuada sobre a participação social dos bebês, nesse momento de entrada na sala, refere-se à chance de escolhas. Ter a possibilidade de escolher também significa poder participar. Porém, como os bebês poderiam participar se tudo já estava pré-determinado, se a professora os conduzia em seus braços até o berço escolhido por ela, com materiais colocados por ela? Que chance eles tinham, por exemplo, de optar ficar no chão ou no berço ou de decidirem o que iriam fazer naquele momento? São questionamentos importantes a se fazer, pois ao se limitar a liberdade de escolha, limita-se também a participação social dos bebês nas práticas cotidianas que vivenciam na instituição.

Ao cotejarmos as Fotografias 8 e 9, podemos perceber o quanto os bebês são plenamente capazes de fazer suas escolhas, mas para isso é fundamental que lhes sejam oportunizadas as devidas condições.

Fotografia 8 – Bebês após a entrada na sala do Berçário 1, em setembro



Fotografia 9 – Bebês após a entrada na sala do Berçário 1, em outubro



Fonte: banco de dados da pesquisa (Setembro, 2016). Fonte: banco de dados da pesquisa (Outubro, 2016).

Como podemos observar na Fotografia 8, no mês de setembro, quando os berços ainda estavam disponibilizados na sala, os bebês não tinham como escolher onde ficar, com quem ficar e o que fazer após entrarem em sua sala, pois as ações da professora e a longa permanência dentro dos berços não permitiam. No entanto, com a retirada dos berços, no mês de outubro, eles passaram a ter liberdade para optarem a respeito das interações e dos materiais que desejavam explorar. Na Fotografia 9, é possível visualizarmos um grupo de

cinco bebês que se reuniram, por iniciativa própria, a partir do interesse em comum pelos livros que haviam sido organizados e disponibilizados pela professora Amanda, antes de chegarem. Vale ressaltar que havia brinquedos disponíveis, mas esse grupo optou por ler os livros.

Com a presença dos berços na sala, percebemos também que a participação dos bebês no acolhimento de seus pares ficava reduzida e dependente da professora. O conjunto de cenas que segue, na Fotografia 10, confirma essa assertiva.

Fotografia 10 – Composição de cenas registradas no acolhimento de Laura à Celina



Fonte: banco de dados da pesquisa (Setembro, 2016).

Celina entrou na sala e imediatamente a professora Amanda a pegou em seus braços para colocá-la em um berço. No trajeto, Laura, que já estava em um dos berços, sorriu e estendeu o braço em direção à professora. Esta percebeu, parou e se posicionou de frente para Laura, com Celina em seus braços, e disse: “*Laura! Você quer dar bom dia para*

Celina?”⁴⁶. Laura sorriu e estendeu novamente o braço, tocando a amiga. Quando viu o gesto e a expressão de Laura, a professora disse “*Olha Celina, a Laura quer te dar um abraço de bom dia!*”. A professora então se inclinou um pouco para que a bebê conseguisse alcançar a amiga e abraçá-la. Após o abraço, Amanda colocou Celina em um berço próximo à Laura que continuou a sorrir e a observá-la, provavelmente alegre pela satisfação de cumprimentar a colega.

Mesmo a professora tendo sido sensível, percebendo a alegria de Laura ao reencontrar Celina e interpretando o desejo dela em acolher a amiga, é notável que a participação de Laura, nesse momento de entrada e acolhida de Celina, ficou totalmente dependente da percepção e sensibilidade da professora. Caso ela não tivesse observado as ações e expressões de Laura, a bebê não teria conseguido acolher a amiga e participar do momento, pois suas ações estariam cerceadas pelo berço.

Com a retirada dos berços, os bebês passaram a participar com maior autonomia do acolhimento aos amigos e amigas no momento de entrada na sala, como pode ser confirmado na composição de cenas da Fotografia 11.

⁴⁶ A partir deste trecho traremos as falas das professoras, dos bebês e de suas famílias destacadas com letras em itálico, para uma melhor identificação dos diálogos que eram estabelecidos.

Fotografia 11 – Composição de cenas registradas no acolhimento de David a Daniel



Fonte: banco de dados da pesquisa (Novembro, 2016).

David estava atento à televisão, mas ao ouvir o barulho do portão abrindo, pela mãe de Daniel, voltou sua atenção para o amigo que havia acabado de chegar. David se antecipou à professora, que estava guardando sua roupa, e saiu bem rápido para ver o amigo. Apesar de não ser possível observar nas cenas acima⁴⁷, a professora parou o que estava fazendo e se direcionou ao portão para receber Daniel, junto com David. Ela cumprimentou

⁴⁷ Não apresentamos a cena da professora indo até o portão com David, pois ela estava substituindo a professora Amanda que havia faltado, nesse dia, por motivos pessoais. Como ela não fazia parte da pesquisa, tivemos o cuidado de não filmá-la e não usar suas imagens.

Daniel e sua mãe, pegou a mochila e foi guardá-la. Já David, após a professora e a mãe de Daniel saírem, se posicionou bem de frente ao amigo e o olhou fixamente. Daniel, ao perceber o olhar de David, sorriu e estendeu sua mão como se o cumprimentasse. David pegou na mão de Daniel e os dois foram para próximo do corrimão onde havia alguns brinquedos pendurados. Daniel se sentou, mostrou um dos brinquedos e disse “Ó!”, enquanto David observava atentamente cada gesto do amigo. Os dois ficaram juntos por um bom tempo até que outros bebês foram chegando.

Por não estar dentro do berço, David conseguiu, por iniciativa própria, se deslocar até Daniel para recebê-lo. Mesmo a professora não tendo reconhecido a participação dele no momento de entrada do amigo, David o acolheu com sua atenção e olhar. Daniel retribuiu o acolhimento sorrindo e estendendo a mão, talvez, na tentativa de cumprimentá-lo. Ao aceitar pegar na mão do amigo, os dois estabeleceram uma rica interação, encetada pela participação dos dois bebês no momento de entrada na sala de referência dos bebês.

Portanto, ao cotejarmos as cenas que compuseram as Fotografias 10 e 11, podemos inferir que sem os berços na sala a autonomia dos bebês foi ampliada. Nesse sentido, consideramos a retirada dos berços uma decisão muito importante por parte das três professoras responsáveis pela turma. Todavia, cabe esclarecermos que a decisão não partiu da percepção e da observação delas sobre a oportunização de autonomia para os bebês a fim de que pudessem participar desse momento de entrada.

Ao contrário, em conversa informal, quando indagamos o porquê dos berços terem sido removidos, fomos informadas que devido à proximidade do final do ano, os bebês precisavam “*se acostumar*” a não usá-los mais, já que na sala do Infantil A não teria mais a presença deles. Logo, podemos identificar uma visão de educação preparatória por parte das professoras, em que se prioriza o futuro ao invés de observar, evidenciar, perceber e atender a necessidades, desejos e condutas dos bebês no presente, cotidianamente.

Acreditamos que seja bastante relevante refletir sobre a presença dos berços na sala, pois são objetos que caracterizam as salas de muitas turmas de creches que atendem bebês. Inclusive, o nome berçário, surgido no século XX, deriva da palavra berço, do latim popular *bercium* ou *bertium* (CUNHA, 2010), e se refere a um local específico onde há vários berços. Assim, pressupomos que a denominação de berçário às salas de referência que os bebês ocupam em creches se deve a forte presença dos berços nelas.

Guimarães (2008), ao analisar em sua tese os equipamentos do berçário como o berço e a cadeira de alimentação, revela o que eles modelam, impossibilitam e permitem. Concordamos com a pesquisadora quando considera esses equipamentos como recursos que

[...] produzem certo regime de visibilidade a respeito das crianças, interferindo em como elas podem ser vistas e em como elas se vêem. Definem práticas, modos de relação com as crianças e como elas vão constituindo experiências a respeito de comer e dormir, atividades corporais que são reguladas e circunscritas pelo ritmo dos adultos. (GUIMARÃES, 2008, p. 163).

Assim, ao produzir concepções sobre como as crianças são vistas e como se vêem, e ao definirem práticas docentes, os berços interferem na participação social dos bebês nas práticas cotidianas que vivenciam. No caso de nossa pesquisa, a longa permanência dos bebês dentro deles limitava sua participação social, deixando-a completamente dependente do adulto.

Essa extensa permanência dos bebês dentro dos berços tinha relação direta com as funções que eles exerciam nas práticas cotidianas. Semelhante à análise da pesquisa de Guimarães (2008), observamos que, em nossa investigação, os berços ganhavam outras funções para além de descansar e/ou dormir. Quando os berços estavam presentes na sala, eram utilizados, por exemplo, para trocar os bebês, dar sua alimentação, guardar mochilas e outros objetos, proteger quem já havia tomado banho a fim de não se sujar mais, separar quem foi machucado e está chorando ou quem machucou alguém em alguma interação.

Além dessas, a mais recorrente era a função de controle dos bebês para a realização de diversas atividades das professoras. Com os bebês dentro dos berços, as professoras organizavam os armários e materiais para atividades que seriam realizadas com eles, arrumavam a área do trocador, esfriavam a refeição, banhavam cada bebê, tendo uma visão de toda a sala e sem correr o risco de que algum deles caísse, se machucasse, mordesse ou fosse mordido. Era uma função de controle encoberta por uma justificativa de proteção que acabava limitando a participação social deles.

Não queremos aqui determinar que os berços são vilões nas salas dos bebês e por isso devem ser banidos, pois eles podem, como bem destacou Guimarães (2008), permitir que os bebês se encontrem, troquem olhares, vejam o seu entorno, se comuniquem ou utilizem-no como apoio para aprender a ficar de pé, conquistar confiança para se equilibrar e caminhar. Entretanto, para esse ensejo é necessário questionarmos e refletirmos tanto sobre os lugares que esses berços ocupam na configuração espacial da sala, como as funções reais que exercem nas práticas cotidianas, partindo da visibilização das possibilidades de ações e participações sociais dos próprios bebês sobre os berços e dentro deles.

Feitas essas reflexões, prosseguimos na análise dos outros momentos vivenciados pelos bebês nas práticas cotidianas da instituição.

5.1.2 A troca de roupa

Logo após a entrada dos bebês na sala, as professoras tiravam as roupas e as sandálias deles e as guardavam em suas mochilas. Toda a ação era feita por elas, os bebês só participavam quando eram solicitados a levantar um braço para retirar a camisa ou levantar o pé para retirar o *short*.

Após a roupa ser retirada, elas conferiam se era preciso trocar a fralda, e caso fosse necessário isso era feito. Algumas vezes, os bebês ficavam somente de fralda e calcinha ou cueca, por cima da fralda, disponibilizados pela instituição. Outras vezes, vestiam camisetas e *shorts* padronizados, pertencentes à creche. Geralmente, as camisetas e *shorts* eram colocados apenas quando iam realizar alguma atividade fora da sala de referência. As professoras evitavam vesti-los, para não sujar a roupa, pois segundo elas o gasto de sabão era rigorosamente controlado, por conta dos poucos recursos destinados ao funcionamento da instituição.

Os bebês pareciam bem familiarizados com essa prática, pois dificilmente contestavam ou resistiam a tirar a roupa. Apenas uma única vez presenciamos a resistência de um deles para tirar a roupa e ficar somente de fralda. Nessa ocasião, uma das professoras insistiu, mas percebeu que não conseguiria, pois o bebê estava muito irritado e chorava bastante. Então, ela resolveu levá-lo para passear fora da sala. Quando voltaram, o bebê havia parado de chorar e a professora solicitou que a outra companheira o trocasse. A outra professora iniciou a troca, conversando com ele, dizendo que era hora de trocar a roupa porque estava muito quente e não precisava chorar por isso. O bebê aceitou e a professora retirou sua roupa sem que ele chorasse.

A prática de retirar a roupa de bebês e crianças bem pequenas é bem comum nas creches, que atendem em período integral, no Ceará. Em geral, a justificativa para tal prática se relaciona com a longa permanência das crianças na instituição; assim, as professoras preferem tirar a roupa das crianças para não estarem sujas na hora de ir embora ou com a questão do calor que caracteriza diversas regiões do estado.

Sobre a prática de retirar as roupas e calçados ao chegar à instituição, é valoroso pontuarmos a necessidade de reflexão sobre tal prática. Será que respeita a individualidade e a privacidade dos bebês? Será que contribui para a constituição do seu eu?

De acordo com Wallon (1995; 2007), os bebês participantes desta pesquisa encontram-se em um processo de constituição da sua identidade e subjetividade. Para o teórico francês, esse processo parte de uma nebulosa indiferenciação do bebê com o mundo e

com as pessoas para um processo gradativo de diferenciação que não se finda definitivamente, pois o ser humano está em constante transformação durante toda sua vida, sobretudo em seus primeiros anos.

Desse modo, retirar a roupa de um bebê da faixa etária estudada pode ser algo bem indesejável para ele(a), na medida em que, ao se encontrar nesse processo de indiferenciação, a roupa pode fazer parte do seu corpo, do seu ser, não sendo possível se distanciar ou se desfazer dela. Ademais, vestir roupas iguais, utilizar vestimentas que não são suas, não corrobora a constituição da identidade de cada bebê. A ideia de construção de uma identidade diverge da estandarização, da homogeneização, pois implica um respeito às singularidades dos bebês e de suas famílias (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2013) e isso se estende, também, aos objetos que pertencem a eles.

Nessa compreensão, é imprescindível que professoras de bebês valorizem as roupas e os objetos que lhes pertencem, pois esta atitude contribui para que os bebês percebam semelhanças e diferenças que podem ser encontradas nos objetos de seus amigos; identifiquem os seus próprios pertences e participem das práticas cotidianas que vivenciam, assim construindo sua identidade e subjetividade.

Se a preocupação é colocar uma roupa suja no bebê ao ir embora, podemos pensar em solicitar às famílias que tragam outra roupa leve e confortável para que possam ser trocados e não se sintam incomodados pelo calor. Ressaltamos, ainda, a importância de termos uma percepção acurada às necessidades e o bem estar de cada um, pois talvez alguns bebês não queiram tirar suas roupas; outros, possivelmente, desejem tirar parte dela ou toda a roupa por causa do calor, ou por estar apertada ou incomodando de alguma forma. Quem vai nos dizer são os próprios bebês. E eles realmente nos dizem com seu corpo, com suas expressões, como o bebê que se recusou a retirar sua roupa, demonstrando assim, ao chorar e gritar, que estava extremamente irritado com aquela ação da professora. Portanto, precisamos escutá-los e considerá-los.

5.1.3 As refeições

Os bebês faziam quatro refeições disponibilizadas pela instituição: o lanche da manhã, o almoço, o lanche da tarde e o jantar. Durante a pesquisa de campo, constatamos pouca variedade no cardápio da creche. No primeiro lanche, era oferecido mingau; no almoço, sopa de frango ou de carne processada no liquidificador; no segundo lanche, suco com biscoito doce ou salgado; e no jantar, novamente, sopa de carne ou frango.

É válido ressaltarmos que o cardápio ofertado pela creche divergia bastante do que os bebês comiam em suas casas. Em entrevistas realizadas com as 12 famílias, 11 delas afirmaram que seus bebês já comiam alimentos sólidos. Ao serem indagadas sobre que tipo de alimentos sólidos os bebês comiam, as famílias citaram arroz, feijão, carne e frango em pequenos pedaços, ovo, macarrão, pão com manteiga, biscoito, xilito, dentre outros.

Acerca da importância do cardápio das refeições de bebês e crianças bem pequenas na creche, Goldschmied e Jackson (2006) defendem que este deve refletir a identidade cultural de todos que frequentam a instituição, na medida em que nossa alimentação expressa nossa cultura. Para as autoras, as crianças que frequentam creches deveriam experimentar alimentos familiares, que costumam comer em casa, assim como outros diferentes da sua cultura, pois dessa forma podem ter seus interesses instigados por diversos tipos de alimentos, ampliando suas experiências alimentares e culturais.

Refletir sobre o cardápio nessa concepção pode, também, cooperar para o aumento de sua variedade. Contudo, ressaltamos que o cardápio das creches municipais é determinado pelas Secretarias Municipais de Educação e dependem dos poucos recursos financeiros destinados às instituições. Assim, consideramos imprescindível o aumento no valor desses recursos para que as creches possam ofertar um atendimento com qualidade, inclusive na alimentação de todas as crianças que a frequentam, independente da situação socioeconômica delas. Isso porque todas têm direito a uma alimentação saudável e à ampliação de suas experiências e conhecimentos alimentares e culturais, pois alimentar-se é uma prática sociocultural, constituindo um dos diversos conteúdos relativos à Educação Infantil (BRASIL, 2009a).

A informação obtida com as famílias sobre quais alimentos os bebês já comiam nos lembra que a alimentação pode funcionar como mediadora das relações entre a instituição e as famílias. Contudo, isso não acontecia na Creche Sonho Encantado, pois, mesmo os bebês já sendo capazes de comerem diversos tipos de alimentos sólidos, a creche oferecia nas duas refeições principais sopa triturada.

Deste modo, supomos que tanto não havia comunicação da instituição com as famílias sobre a alimentação dos bebês como também havia indiferença e/ou desconhecimento por parte das professoras e da instituição sobre o desenvolvimento infantil, pois a maior parte dos bebês na faixa etária pesquisada já come alimentos sólidos. Presumimos, também, que possivelmente as professoras acreditassem que alimentar os bebês com sopa era mais rápido do que esperá-los mastigar alimentos sólidos. Percebemos que isso poderia ser um fator relevante para elas, pois na medida em que ouviam o choro de alguns

bebês a reclamarem seu almoço, apressavam os bebês que estavam almoçando, dizendo de forma constante: *“Já engoliu?”*; *“Você já terminou de mastigar?”*; *“Vamos! Mastigue!”*; *“Olha! Está terminando!”*.

Nessa conjuntura, as refeições dos bebês, em especial o almoço e a janta em que os bebês dependiam das professoras para comerem, eram caracterizadas por uma aceleração e automatização das ações delas, por uma espera por parte dos bebês e pela homogeneização dos ritmos e muito choro. Os lanches da manhã e da tarde pareciam ser mais tranquilos, talvez por ser dada certa autonomia aos bebês para manusearem as mamadeiras da creche e beberem o suco ou o mingau. Essa ação das professoras diminuía o choro dos bebês a protestar por seu alimento e a aceleração das ações para atender cada um, parecendo deixar os momentos de lanche mais tranquilos. Mesmo assim ressaltamos que havia automatização das ações das professoras e homogeneização dos ritmos dos bebês.

Quando o almoço ou a janta chegava à sala dos bebês, uma das professoras automaticamente recolhia os brinquedos da sala. A outra que estava responsável pelo banho dos bebês acelerava esse momento. Músicas referentes à alimentação eram cantadas e frases pré-elaboradas eram sempre proferidas: *“Olha! O almoço (ou a janta) chegou e vocês já vão almoçar (jantar)”*; *“Calma! Já já vou dar seu (sua) almoço (janta)”*; *“Está quente! Espera! A tia está esfriando!”*; *“Muito bem! Você está comendo todinho para ficar fortinho!”*; *“Hummm! Está uma delícia, né!”*.

Além do automatismo das ações das professoras, havia a homogeneização dos ritmos dos bebês nesse momento, pois, na ótica da instituição, todos precisavam comer na hora determinada e embora não fossem obrigados a fazê-lo, caso se recusassem só comeriam quando chegasse a hora da próxima refeição. Cabe pontuarmos que poucos eram os bebês que tinham inapetência, mas quando rejeitavam um alimento o tempo que passavam sem se alimentar de uma refeição para outra era longo. Por exemplo, caso não almoçassem às 10h só comeriam novamente por volta de 13h30min, mesmo tendo feito a primeira refeição às 8h. Portanto, a individualidade dos bebês acabava não sendo respeitada, pois não lhes eram oportunizado outros momentos para fazer as refeições se não aqueles determinados no quadro de rotina.

O fato de todos “precisarem” comer ao mesmo tempo e a impossibilidade de dar comida a todos ao mesmo tempo geravam um impasse que produzia tensão e desconforto tanto nos bebês como nas professoras, principalmente com a retirada dos berços da sala.

Os berços, como já destacado, exerciam a função de controle e separavam os bebês uns dos outros. Então, eles ficavam esperando a professora dar o almoço ou o jantar,

limitados aquele pequeno espaço. Muitos choravam, mas esperavam, pois não havia muito a fazer. Com a saída dos berços, esse cenário mudou, pois os bebês passaram a atuar fortemente no ambiente.

Todos eles comiam no chão. Enquanto, uma professora alimentava um bebê ou dois ao mesmo tempo, os outros se juntavam próximo a ela; apontavam para o prato do amigo e balbuciavam pedindo para comer; mexiam nos seus cabelos; buscavam atrair o seu olhar para si; sentavam em seu colo. Estas e outras inúmeras ações e expressões afirmavam as suas fortes presenças e o desejo de participarem daquele momento. A composição de cenas da Fotografia 12 demonstra as ações de alguns bebês no momento do almoço, já sem a presença dos berços na sala.

Fotografia 12 – Composição de cenas registradas no momento de almoço dos bebês



Fonte: banco de dados da pesquisa (Outubro, 2016).

Nos momentos de almoço e jantar, as professoras contavam com a ajuda de outra profissional dos serviços gerais, pois eram as refeições mais demoradas e os bebês dependiam dos adultos para vivenciá-las.

Tanto as professoras como a profissional dos serviços gerais pareciam conhecer cada um deles, suas preferências, suas formas de comer, quem comia mais, quem tinha inapetência. Também procuravam dar atenção a cada bebê que se aproximava delas, no entanto isso era quase impossível, o que gerava confusão nesses momentos. Na medida em que outros bebês se concentravam em torno de um que estava almoçando, a professora ou a profissional dos serviços gerais desviava sua atenção do bebê que almoçava para os outros que chegavam e tentavam buscar sua atenção, como se observou nas cenas da Fotografia 12.

Desta forma, a organização das refeições, principalmente do almoço e do jantar, impedia que esses momentos fossem mais tranquilos e permeados por uma dedicação mais individualizada e íntima do adulto com o bebê, possibilitando a esse adulto associar ações de cuidado e educação.

Outros pontos a serem analisados no momento das refeições, são o fato de os bebês comerem no chão da sala, tendo a creche um refeitório, e o controle exacerbado dos adultos nesses momentos.

A creche possuía um refeitório que todas as turmas frequentavam, exceto a turma dos bebês, que só ia até lá para beber água. Eles passaram a ir ao refeitório para beber água por volta do mês de novembro, sob a alegação das professoras, em conversa entre elas, que eles precisavam “*aprender e se acostumar a ir para o refeitório*”, pois no próximo ano já o frequentariam. O trecho do diário de campo abaixo revela essa conversa entre a professora Júlia e a professora Nina:

As professoras Júlia e Nina, após o lanche da tarde dos bebês, conversam entre si sobre a possibilidade de levá-los ao refeitório para beberem água. Nina dá a ideia:

— *Júlia vamos levar eles para beber água lá no refeitório? Que que tu acha?*

— *Vamos! Eles têm que aprender e se acostumar a ir para o refeitório porque próximo ano só vão comer lá. A gente vai e depois faz o passeio pela creche.* – responde Júlia de forma animada.

Elas colocam os bebês dentro de um pequeno elástico e dizem a eles que vão passear. Eles saem um atrás do outro como em uma fila, moldada pelo elástico e pelas professoras. Alguns bebês caem, tropeçam um nos outros, tentam sair de dentro do elástico. O desconforto de andar desse jeito é imenso, mas as professoras insistem e continuam a levá-los dentro do elástico. Ao chegar próximo ao refeitório, Nina diz para os bebês:

— *Ei! Vamos entrar aqui no refeitório para beber água.*

Os bebês observam atentamente e acompanham a professora Nina, que é a primeira a entrar. A professora Júlia segue atrás da “fila” formada no elástico e ajuda os bebês que tropeçam ou se desequilibram.

Quando chegam, o elástico é retirado. Outra turma havia chegado a pouco tempo no refeitório e estavam se sentando. Os bebês observam as outras crianças afastarem as cadeiras da mesa e se sentarem. Alguns, como Daniel, fazem o mesmo, surpreendendo as professoras:

— *Olha aí Júlia, o Daniel já fez, foi sentar na cadeira. Eu acho impressionante como esse menino é inteligente!* – diz Nina surpresa com a ação do bebê.

Júlia olha, também, admirada, concorda com a companheira e diz:

— *Dandan é desenrolado, menina!* (DIÁRIO DE CAMPO, Novembro de 2016).

Essa concepção das professoras demarca o fato de elas acreditarem que os bebês precisam vivenciar algumas experiências, tendo em vista a inclusão do berçário em uma espécie de seriação que seria encetada já na creche.

Nessa visão, parece-nos que os bebês precisam ser preparados para conseguirem galgar uma etapa mais elevada. No caso, ir para o Infantil A, provavelmente depois, Infantil B, C e D, como aconteceu em relação à decisão das professoras de retirarem os berços da sala. Dessa forma, as experiências que são oportunizadas aos bebês ficam vinculadas ao futuro e não às suas potencialidades, às possibilidades e aos desafios que precisam e pedem para vivenciarem no presente.

Além disso, a surpresa da professora ao perceber que Daniel já havia sentado na cadeira do refeitório como as crianças das outras turmas parece revelar a ausência de credibilidade na competência que os bebês possuem para participar ativamente dos contextos que ocupam.

Acerca dessa questão, a Pedagogia-em-Participação preconiza a *aprendizagem experiencial* para as vivências democráticas de bebês e crianças bem pequenas em contexto de creche. Nesse entendimento, os bebês aprendem vivendo, participando do contexto educativo no presente, de acordo com as inúmeras formas que possuem para explorar e apreender o mundo, bem como para se comunicar com esse mundo e com as pessoas que o compõem. Portanto, baseado na visão de Oliveira-Formosinho e Araújo (2013), possibilitar experiências para os bebês que busquem alcançar aprendizagens futuras pode impedir as suas oportunidades de ser, participar e aprender.

Nessa mesma direção, está a questão da presença dos bebês no refeitório. Realizar a alimentação dos bebês no chão, além de não condizer com a nossa prática cultural alimentar, os priva de participar de vivências eminentes que podem acontecer no refeitório no presente e não apenas quando estiverem em outra turma da creche.

Gobatto (2011), nos achados de sua pesquisa sobre a educação dos bebês nos espaços da escola infantil, revela a importância de eles frequentarem o refeitório na medida em que entram em contato com experiências peculiares a esse ambiente, como:

[...] sentir o cheiro da comida que vinha da cozinha, contígua a eles; escutar o som dos talheres quando as cozinheiras estavam manipulando-os na cozinha, um som que deixava os bebês atentos procurando de onde ele vinha; observar as atividades profissionais das cozinheiras da escola; encontrar com outras crianças e outras educadoras frequentemente. (GOBATTO, 2011, p. 133).

Essas experiências poderiam, certamente, ser vividas pelos bebês participantes de nossa pesquisa. Por outro lado, salientamos que a presença deles no refeitório exigiria repensar na configuração espacial desse ambiente na Creche Sonho Encantado, de forma a respeitar as especificidades dos bebês.

O controle exacerbado dos adultos sobre as ações dos bebês durante o almoço e o jantar também os privava de participarem ativamente da prática social de se alimentar, pois todo almoço e jantar eram dados pelos adultos; cabia aos bebês abrirem a boca, mastigar o alimento e engolir. Porém, eles já eram capazes de comer sozinhos, conforme mencionado no depoimento da maioria das famílias.

Em entrevista, muitas delas revelaram que seus filhos e filhas já seguravam a colher e conseguiam colocar a comida na boca, sem a ajuda de ninguém, mesmo que, nas palavras de uma das mães dos bebês, “fazendo uma bagunça”. Ao serem questionadas como os bebês haviam aprendido, a maior parte responsabilizara a creche. No entanto, essa aprendizagem foi possibilitada em casa, pois durante o nosso tempo na instituição nenhuma vez foi oportunizado aos bebês que ao menos segurassem a colher.

Mais uma vez, foi possível percebermos a ausência de comunicação entre instituição e famílias, bem como o desconhecimento das professoras sobre as capacidades e possibilidades dos bebês e a relação entre participação e aprendizagem. Os bebês que sabiam comer sozinhos só aprenderam porque suas famílias possibilitaram, continuamente, que eles participassem desse momento em suas casas.

Ademais, ainda há de se evidenciar a credibilidade que as famílias depositaram no papel da creche na vida de seus filhos e filhas, pois todas que afirmaram a condição deles comerem sozinhos, atribuíram essa aprendizagem à instituição. Tal fato revela o quanto as famílias acreditam na importância que a creche tem nas aprendizagens de seus(suas) filhos(as), corroborando para que afirmemos a importância dos bebês participarem de forma efetiva de todas as práticas cotidianas ofertadas nesse contexto.

Logo, a alimentação, ao ser uma prática social por ser realizada dentro de uma cultura, ultrapassa a função orgânica, pois é um momento imprescindível para que o bebê participe e, assim, realize diferentes aprendizagens. Essa nossa assertiva é fortalecida se considerarmos Barbosa (2010, p. 13), ao defender que aprender a se alimentar é uma aprendizagem primordial para a primeira infância, já que “[...] envolve aspectos sociais, de cuidado pessoal, auto-organização, saúde, bem-estar; motores: manuseio de talheres, movimento da boca, ingestão e fonoarticulatório.”. Desta forma, os momentos de refeições não devem ser uma mera “realização de um procedimento técnico de satisfação de

necessidades físicas ou fisiológicas.” (BRASIL, 2009a, p. 95), como foi observado na Creche Sonho Encantado.

5.1.4 A ida ao pátio

Entre 8h30min e 8h45min, os bebês eram levados ao pátio. Esse momento era de regozijo para eles, demonstrado pelas expressões faciais e pelos gritos de satisfação. Deixavam a sala eufóricos; andavam bem rápido; sorriam; gritavam; tentavam pular; alguns corriam pelos corredores gritando. A euforia era tão grande que alguns chegavam a se desequilibrar, mas logo se levantavam e continuavam suas aventuras pelo pátio.

Toda essa alegria, certamente, vinha das possibilidades de participação que o momento do pátio trazia. Nesse momento, os bebês se aventuravam e experimentavam todo esse espaço. Andavam e corriam pelos corredores; encontravam as crianças bem pequenas das outras turmas; tentavam pular nos pula-pulas feitos de pneus; brincavam com areia; exploravam as folhas e os gravetos que caíam das árvores; balançavam no balanço, quando as professoras o disponibilizava e sob os cuidados delas; ajudavam as professoras a balançarem os amigos; observavam as plantas; dentre outras ações que tornavam esse momento tão prazeroso para a turma dos bebês. A Fotografia 13 mostra algumas cenas registradas no momento do pátio que ilustram a participação deles.

Fotografia 13 – Composição de cenas registradas no momento de ida ao pátio



Fonte: banco de dados da pesquisa (Outubro, 2016).

Mesmo sendo um momento prazeroso para os bebês, no qual eles ficavam mais livres para participar e experimentar um ambiente diferente de sua sala, foi possível constatar em nossas observações que a estrutura do pátio não era apropriada e trazia riscos à segurança de todas as crianças. Havia uma precária e restrita seleção de materiais para os bebês explorarem durante esse momento e as professoras quase não apresentavam propostas brincantes, ficando suas ações restritas aos cuidados físicos dos bebês.

Nessas situações, fomos percebendo que a participação dos bebês nesse momento ficava por conta das situações que surgiam espontaneamente. Eram eles que buscavam explorar todos os eventos que emergiam naqueles instantes tão preciosos. Uma pequena folha ou graveto voando era motivo para despertar a curiosidade dos bebês e iniciar uma brincadeira de correr atrás da folha e quando quase conseguiam pegá-la, ela voava novamente ocasionando risadas. Ao encontrarem crianças de outras idades, também efetivavam sua participação, pois à medida que as observavam brincando, poderiam estar aprendendo formas diferentes de brincar e incorporando-as ao seu repertório de brincadeiras, por meio da imitação.

Acerca da ida ao pátio, Barbosa (2010, p. 13) defende que:

Todos os dias os bebês precisam ir ao pátio, pois este é um procedimento saudável e também uma importante situação de integração com as demais pessoas da escola, especialmente porque promove interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades. É importante que todos os dias os bebês vivenciem situações que incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza.

A partir dos indicativos dados pela autora, podemos declarar que a ida ao pátio constitui uma experiência propícia para as aprendizagens e o desenvolvimento dos bebês em suas dimensões físico-motoras, afetivo e cognitivo, pois promove situações que podem ser muito ricas, na medida em que as crianças se desenvolvem “nas interações, relações e práticas cotidianas a elas disponibilizadas e por elas estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades e contextos culturais nos quais se insere.” (BRASIL, 2009d, p. 6). Todavia, era um momento quase não explorado pelas professoras da Creche Sonho Encantado, pois embora os bebês criassem possibilidades de participações, experimentações e brincadeiras com o pouco que lhes era ofertado, suas professoras ficavam inertes diante das suas formas de participação social, deixando de visibilizá-las e valorizá-las.

5.1.5 O banho

Os bebês tomavam dois banhos durante o dia, um após o pátio para em seguida almoçarem e outro antes do jantar para depois irem para suas casas. Já a troca de fraldas era realizada sempre que necessário.

As três professoras tinham a preocupação de sempre verificar se os bebês estavam com as fraldas secas e/ou com os narizes limpos. Nesses momentos, elas costumavam falar para os bebês: “*Será que você fez sujeirinha?*”; “*Deixa eu olhar se você precisa trocar a fralda*”; “*Vamos limpar o nariz, está escorrendo!*”. Contudo, talvez, por essas ações acontecerem incontáveis vezes ao dia, predominavam a mecanização e automatização, de forma que apenas procuravam fazer a higienização, sem dar nenhuma explicação aos bebês. Filho e Delgado (2016) nos lembram de que não é uma atitude fácil convidar bebês e crianças bem pequenas a participarem de momentos como esses, mas é de extrema importância, pois marca a diferença de realizar essas ações de maneira automática e mecânica.

Nesse mesmo direcionamento, acontecia o banho dos bebês. De uma maneira geral, a sequência de gestos e o ritmo do banho eram os mesmos para todos. Às vezes, as professoras estabeleciam diálogos com eles, narravam e comentavam suas ações ao mesmo tempo em que as faziam. Inúmeras vezes, no entanto, ficavam mais caladas, especialmente

quando estavam apressadas, porque, por exemplo, a hora de ir para casa se aproximava ou a janta havia chegado e ainda faltavam vários bebês tomarem banho.

Nesse silenciamento, líamos, também, o cansaço das professoras. Os bebês tinham um peso corporal considerável e como o mobiliário não era apropriado para que eles subissem com certa autonomia para tomar banho, elas os levantavam várias vezes ao dia para serem banhados na pia e para serem deslocados dela para o trocador, o que exigia bastante esforço físico, desgastando-as.

Tristão (2004), ao realizar uma pesquisa sobre ser professora de bebês, evidencia que essa é uma profissão na qual o físico é posto à prova, pois o corpo é requisitado a todo instante. Assim, concordante com a pesquisadora, em nossa cultura não se pensa nas professoras como seres integrais e, portanto, é necessário considerar que elas possuem um corpo que traduz muitas emoções e também demanda cuidados.

Na sala Berçário 1, o fato de o mobiliário ser inapropriado para os bebês e suas professoras dificultava tanto as relações que se estabeleciam entre eles como a participação dos bebês. O material “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil” (BRASIL, 2009d, p. 50), publicado pelo MEC como um instrumento de autoavaliação da qualidade das IEIs, ao tratar na dimensão cinco sobre espaços, materiais e mobiliários, alerta para a necessidade do mobiliário “[...] ser planejado para o tamanho de bebês e de crianças pequenas” de forma que garantam aspectos relativos à segurança e higiene sem limitar as explorações e as participações infantis; bem como atentam para a necessidade de, também, haver na creche mobiliários que respondam aos interesses e necessidades dos adultos. Assim, é importante ter nas creches “[...] fraldário, mesa ou bancada na altura adequada ao adulto para troca de fraldas dos bebês e crianças pequenas, com segurança.” (BRASIL, 2009d, p. 50).

Apesar de a pia e o trocador estarem na altura adequada dos adultos, os bebês dependiam de suas professoras para alcançá-los. Talvez a construção de uma mobília em formato de escada próximo ao trocador ou à pia pudesse permitir que os bebês subissem, com a ajuda de suas professoras, já que todos andavam, contribuindo assim para diminuir o desgaste físico delas.

Apesar de algumas vezes demonstrarem cansaço, as professoras eram gentis com os bebês durante o banho. Mesmo caladas procuravam olhar para eles e realizar todas as ações de forma suave, sem machucá-los. Por outro lado, segundo a Associação Pikler-Lóckzy da França (2008), não basta que as palavras e os gestos sejam simplesmente “gentis”, é preciso que o adulto tenha consciência permanente que o bebê é sensível a tudo que lhe acontece e não pode ser tratado como um objeto manipulável, em função do que é mais cômodo para

suas professoras. Ao contrário, o bebê precisa ser tratado como um ser humano que sente, observa, registra e compreende tudo ao seu redor, caso lhe sejam dadas oportunidades para isso.

Vivenciar essa conscientização pressupõe planejamento, principalmente no momento do banho em que o toque e o olhar estão muito presentes na relação bebê e professora. Dessa forma, o banho precisa ser planejado de modo a promover o bem estar dos bebês, a sua participação e a possibilidade de encontro do bebê com o adulto no sentido de abertura ao compartilhamento de experiências e ao diálogo, que se opõe a uma fala mecânica, impessoal ou a dar ordens, proibições. O documento *Práticas Cotidianas na Educação Infantil* (BRASIL, 2009a) contribui para essa perspectiva ao apontar que:

As refeições, as trocas de fralda, o banho e a hora de vestir as crianças são os melhores momentos para estar junto a elas. Não significa fazer para elas, mas fazer junto, de forma colaborativa, pois ao realizar essas primeiras ações na creche a professora assegura a confiança, estabelece um diálogo corporal, constrói um olhar e uma escuta. Para tanto é preciso não ter pressa, levar em conta as reações das crianças e a sua participação para que, nesses momentos, venham a desenvolver tanto o pensamento quanto hábitos saudáveis. (BRASIL, 2009a, p. 95).

Então, valorizar e oportunizar a participação dos bebês de forma intencional, em uma concepção colaborativa e afetiva, nesses momentos, corrobora para romper com automatismos e mecanizações que foram muitas vezes identificados durante os banhos dos bebês, bem como em outras práticas cotidianas que estão sendo analisadas nesta dissertação. Além disso, pode favorecer para que se supere o desafio de vivenciar, genuinamente, a indissociabilidade entre cuidado e educação nos fazeres das professoras dessa turma.

5.1.6 A hora do “descanso”

O momento do “descanso” dos bebês acontecia após o almoço. Na realidade, esse horário estipulado e determinado pela instituição não se constituía propriamente em um momento de descanso. Descansar não implica obrigatoriamente ter que dormir. No entanto, não era o que acontecia com a turma Berçário 1, já que todos os bebês, de acordo com nossas observações, eram “incentivados” a dormir após o almoço, isto é, embalados até que o sono “chegasse”. Apesar disso, eles demonstravam possuir ritmos bem distintos um dos outros, pois alguns antes mesmo de almoçarem já estavam cochilando pelo chão; já outros demoravam bastante a dormir.

O sono tem um papel muito importante no desenvolvimento psíquico do ser humano. Para Wallon (1995), ele tem um lugar considerável no comportamento humano, principalmente nas crianças, não se configurando em uma mera parada da atividade. Ao contrário, fisiologicamente ele está ligado às reações anabólicas do organismo, isto é, a momentos de reserva de energia desse organismo e, também, está vinculado ao meio cultural e social do indivíduo.

O teórico francês afirma que nas crianças o sono é, inicialmente, “[...] uma das grandes funções em torno das quais se ordenam sua vida e sua atividade.” (WALLON, 1995, p. 36). Assim, se a atividade da criança envolve desgaste, dispêndio de energia, é necessário que seja restaurada. E o sono cumpre essa função de restauração, correspondendo a uma fase anabólica da atividade do organismo. Cabe ressaltarmos que o autor alerta para a diferença da relação entre as fases catabólicas e anabólicas de cada atividade em cada ser humano, mesmo em adultos. Portanto, o ritmo de alternâncias do sono com o estado de vigília varia com a idade e, segundo Wallon (1995, p. 35), “[...] variaria muito mais entre os indivíduos se não fosse a coerção dos costumes e da vida social.”.

Em consonância com Wallon (1995), Barbosa (2010), ao discutir as especificidades da ação pedagógica com os bebês, chama a atenção para o fato de que na faixa etária deles, realmente, o sono pode ocorrer após os momentos de se alimentar e evacuar (momento catabólico da atividade que, em geral, deve anteceder uma fase anabólica), contudo não deve ser obrigatório. Isso porque, a autora destaca, muitas vezes não há sincronia entre os bebês, isto é, alguns dormem com mais facilidade, já outros resistem mais ao sono.

Embasadas em Wallon (1995), acreditamos que essa ausência de sincronia se dá em especial nos bebês, por estarem iniciando a sua inserção nas práticas sociais e culturais. Logo, eles não são tão cerceados como crianças maiores que já possuem mais vivências dentro dessas práticas. Dessa forma, quanto menor a idade dos bebês, maior será a variação no ritmo de alternâncias entre sono e vigília, bem como na duração do momento de sono.

Consideramos essenciais as reflexões feitas sobre a importância do sono no comportamento da criança. Ao compor as práticas cotidianas vivenciadas pelos bebês na creche, o sono deles merece ser alvo de atenção, reflexão e planejamento por parte, principalmente, das professoras, para que possamos respeitar de fato os diferentes ritmos que se apresentam nesse momento tão relevante.

Se os bebês possuem ritmos diferentes e respeitamos essas diferenças, não podemos obrigá-los a dormir ao mesmo tempo. Podemos pensar em criar um momento e um ambiente que os convide a repousarem. Ao colocar cortinas para que a luz diminua a

intensidade na sala; ao ofertar travesseiros e lençóis que aconchequem os bebês ou suas fraldas e/ou chupetas; ao colocar uma música tranquila ou contar uma história ou recitar uma poesia enquanto se deitam nos colchões, podemos estar convidando-os a repousar, sem necessariamente obrigá-los a dormir.

Ações como essas poderiam romper com práticas que presenciamos na turma Berçário 1, durante nossa estadia na instituição. Após a aceleração e tensão do momento de almoço, os colchonetes eram rapidamente colocados e cobertos com lençóis. Alguns bebês já pareciam compreender que era o momento de dormir e já iam se deitando nos colchões que escolhiam. Outros continuavam a andar pela sala até que as professoras os direcionassem para os colchonetes que ainda não haviam sido ocupados.

Assim como no momento das refeições e de banho, na maior parte de nossas observações, percebemos que as sequências de gestos e ações das professoras eram as mesmas para todos os bebês: organizavam os colchonetes próximos uns dos outros, de forma que pudessem embalar dois bebês ao mesmo tempo; posicionavam os bebês com a barriga voltada para o colchonete e a cabeça voltada para o seu lado para que não se distraíssem e, assim, pudessem dormir logo; sentavam entre dois colchonetes e balançavam as costas ou o bumbum dos bebês até que dormissem.

Não obstante, o ritmo das professoras nesse momento não era o mesmo para todos os bebês. Esse ritmo transcendia o controle das professoras, pois era determinado pelos bebês, tendo em vista que a variação das alternâncias entre a vigília e o sono, mencionados por Wallon (1995) era visível entre eles. Para alguns, esse momento não era tão fácil, pois ofereciam resistência à obrigação de ficar deitados; no entanto, mesmo diante de suas demonstrações, as professoras os embalavam, acariciavam suas cabeças, suas costas, voltavam a embalá-los até que dormissem.

Esses bebês exigiam que elas empregassem outro ritmo e outros gestos para que alcançassem seu objetivo de sono coletivo. Quando o objetivo era atingido, as professoras verificavam se todos estavam em cima dos colchonetes, na posição em que os tinham colocado para dormir; organizavam a sala; iam tomar banho, almoçar, conversar entre si, preencher diários e descansar.

Pareceu-nos que o objetivo de fazer todos os bebês dormirem advinha dessas atividades que as professoras realizavam durante a hora do sono deles, pois se todos os bebês não estivessem dormindo, elas não tinham como se dedicar a essas ações. Então, na apreensão de realiza-las, constatamos que as professoras perdiam a oportunidade de visibilizar, valorizar e respeitar os diferentes jeitos e ritmos que os bebês tinham de vivenciar a hora do

“descanso”. As cenas ilustradas na Fotografia 14 nos permite observar um pouco dessa vivência.

Fotografia 14 – Composição de cenas registradas no momento de sono



Fonte: banco de dados da pesquisa (Novembro, 2016).

Dessa forma, constatamos que além de serem indiferentes à diversidade de jeitos e ritmos vividos pelos bebês, as professoras demonstraram, também, desconhecer a cultura do sono vivenciada pelos bebês em suas casas com suas famílias. Por outro lado, os bebês transgrediam e resistiam às imposições das professoras: posicionavam-se de diferentes jeitos nos colchonetes; pegavam brinquedos que, às vezes, estavam ao seu alcance; tentavam transportar os colchões para o lugar que desejavam ficar na sala; tiravam os lençóis dos colchonetes; brincavam com seus pés e mãos.

Cabe pontuarmos que os diferentes jeitos e ritmos estavam arraigados para além do orgânico, relacionando-se com o contexto cultural das famílias. Verificamos esse fato ao relacionarmos dados construídos a partir das entrevistas com as famílias com os dados das observações realizadas na hora do sono dos bebês. Os bebês que logo dormiam tinham o costume de acordar muito cedo pela manhã, porque o pai ou a mãe saíam para trabalhar; ou

dormiam mais tarde⁴⁸, esperando seus pais chegarem do serviço; ou não dormiam bem a noite inteira; de acordo com o depoimento de algumas famílias. Os bebês que mais resistiam a dormir na hora do “descanso”, dormiam cedo à noite, em suas casas, ou dormiam bem durante toda a noite.

Essa ausência de interlocução com as famílias colaborava para que os ritmos dos bebês com relação ao sono fossem incompreendidos e desrespeitados. Além disso, ao obrigar todos a dormirem no mesmo momento, as professoras perdiam a chance de realizar interações e intervenções pontuais, com os bebês que não desejavam dormir, por meio de propostas que lhes permitissem brincar, ouvir histórias, interagir e viver outras relações e experiências que, às vezes, podiam diferir das vivenciadas com todos os bebês juntos.

5.1.7 As atividades “pedagógicas”

Na Creche Sonho Encantado, as atividades nomeadas “pedagógicas” aconteciam duas vezes, uma pela manhã e a outra à tarde, sempre após os momentos de lanche. Elas se caracterizavam por serem propostas com intenções conteudistas encetadas e dirigidas pelas professoras que determinavam a postura correta para a execução da atividade e as condutas que consideravam adequadas àquele momento.

Algumas dessas atividades consistiam em fazer pinturas; colocar objetos fora e dentro de diferentes recipientes; marcar as mãos com tinta guache nas paredes ou em papéis; atravessar obstáculos; passar por cima e por baixo de elásticos; entrar e sair de túneis de tecido; ouvir histórias dramatizadas pelas professoras ou contadas com o apoio de fantoches; manusear e amassar encartes de propaganda de supermercado; encaixar tubos vazios de linha de costura; manusear garrafas com água colorida com tinta; executar gestos determinados por músicas e pelas professoras; dentre várias outras que presenciamos.

Cada atividade estava ligada a determinados conteúdos, considerados pelas professoras como fundamentais às aprendizagens dos bebês. Sobre os conteúdos iniciais da educação das crianças pequenas, o documento *Práticas Cotidianas na Educação Infantil* (2009a, p.83) assevera que eles:

⁴⁸ Uma das mães entrevistadas, ao ser indagada sobre os hábitos familiares de sono do seu filho, revelou que ele acordava às quatro da manhã para acompanhar a saída do pai para ir trabalhar. Outra mãe comentou que sua filha dormia tarde porque esperava o pai chegar do trabalho, juntamente com ela, e por isso às vezes, na expressão de sua mãe, “dava trabalho” para acordar e ir à creche.

[...] apresentam uma profunda relação com a vida cotidiana. São, inicialmente, os conteúdos desta faixa etária: o alimentar-se, o lavar-se e o vestir-se, o descanso, o controle do corpo, o brincar, o jogar e o explorar a si mesmo e ao entorno, o separar-se e o reencontrar-se, o movimentar-se, o conviver com os demais e tantos outros conteúdos. Nessa perspectiva, as práticas sociais não são ações banais, pois são ações que envolvem emoção, desejo, corpo, pensamentos e linguagens. Os conteúdos da educação infantil têm como referência a aprendizagem das práticas sociais de uma cultura, isto é, as ações que uma cultura propicia para inserir os novos na sua tradição cultural.

As atividades “pedagógicas” ofertadas aos bebês contrariavam o que foi supracitado, pois eram atividades que envolviam a aprendizagem de algum conteúdo, determinado pelas professoras, como cores, partes do corpo, desenvolvimento de coordenação motora, desenvolvimento de concentração, memorização, noções espaciais *etc.* Dessa forma, não consideravam a indivisibilidade de todas as dimensões infantis e esqueciam que todas as práticas desenvolvidas no contexto da instituição deveriam constituir uma ação de educação e cuidados.

A rápida realização das atividades “pedagógicas” e a lógica adultocêntrica que prevalecia na realização delas, faziam parecer que as professoras estavam mais interessadas no produto final de tais atividades para expor e comprovar o trabalho que desenvolviam com os bebês; bem como nos produtos que resultavam das ações dos bebês, quando estes respondiam às suas expectativas por terem executado o que haviam acabado de direcionar ou ensinar. Um exemplo de expectativas das professoras correspondidas pelos bebês pode ser constatado mais adiante, no item 5.3.4, em que a professora Júlia declara suas concepções sobre como os bebês participam das práticas cotidianas.

Então, na busca de conseguirem que os bebês aprendessem o que ensinavam, era intenso o direcionamento feito pelas professoras durante a proposição dessas atividades. Nessas circunstâncias, os bebês precisavam: esperar que elas disponibilizassem o material, diminuir o ritmo de movimentação pela sala, se concentrar para observar o que elas estavam propondo para, em seguida, reproduzir o proposto. Assim, era priorizado o conhecimento formal e conteudista em detrimento aos sentidos e às relações que os bebês poderiam construir ao experimentarem essas atividades.

Nessa lógica, compreendemos que o termo “pedagógicas”, utilizado pela instituição, afirma e confirma a fragmentação das dimensões do *cuidado* e da *educação* no contexto da instituição pesquisada. Em conversa informal, ao serem questionadas sobre quais as finalidades dessas atividades, as professoras relataram que se referiam ao momento em que os bebês aprendiam o que elas ensinavam. Logo, vinculavam as atividades “pedagógicas” ao movimento de educar, separando-as do cuidar e vice-versa.

Pareceu-nos que cuidar estava relacionado apenas a dar conta das necessidades individuais dos bebês ligadas aos cuidados físicos, enquanto o educar era visto como ensinar, nomear o que se vivia; era o momento dos bebês aprenderem. Porém, reiteramos que todas as experiências vivenciadas em uma creche precisam ser permeadas pelas dimensões do cuidado e da educação, indissociavelmente, na medida em que essas experiências envolvem relações e afetos. Portanto, não há hierarquia entre cuidado e educação. Seja qual ação estamos realizando junto aos bebês, ela deve ter, intencional e conscientemente, com a mesma relevância, aspectos educacionais e de cuidado.

Na ótica do filósofo Kohan (2007), a educação diverge da pedagogia enquanto instrução. A instrução, nas palavras de Kohan (2007, p. 61), “[...] é o governo dos ‘que sabem’, a organização, a estruturação e a legitimação dos saberes e dos métodos para transmiti-los, [...] reino da disciplina dos corpos, dos saberes e do pensamento”. De um modo oposto, a educação se refere ao “[...] governo dos que ‘não sabem’, dos incompetentes, dos inábeis” (p. 61), ela é a indisciplina da instrução “[...] em particular, a indisciplina do pensamento para não pensar o que há que pensar e, ao contrário, pensar o que a ordem e a hierarquia não permitiriam pensar” (p. 61).

Nesse sentido, é possível refletir sobre as dimensões de educação e cuidado de forma indissociável, pois a educação rompe com as hierarquias, com o disciplinamento, visto que todos podem aprender e se transformar no compartilhamento da *experiência*. A partir desta ótica, a educação permite que o cuidado transborde a ideia restrita de atender às necessidades orgânicas e, de acordo com o que propõe Guimarães (2008) em sua tese, ser redimensionado para uma perspectiva de transformação e oportunidade de voltar-se para o conhecimento de si.

Os bebês pareciam vivenciar a indisciplina da instrução, isto é, a perspectiva da educação, pois eles não pensavam o que havia para se pensar, pensavam o que a hierarquia, o disciplinamento e a ordem não os permitiam pensar. Já as professoras estavam no campo de expectativas da instrução. Enquanto elas esperavam que os bebês se observassem passivamente no espelho para reconhecerem sua imagem; eles o lambiam, tiravam som com as mãos batendo no espelho, tentavam tirá-lo da posse das professoras, sorriam para os outros colegas por meio dele. Enquanto as professoras direcionavam os bebês a pintarem com tinta guache usando as mãos somente dentro do tecido, os bebês já haviam pintado seus corpos, as paredes e o chão. Enquanto as professoras davam instruções para colocar os chapéus na cabeça, os chapéus eram colocados nos pés, na barriga, na boca, dentro da fralda. Enquanto as professoras os orientavam a beber água em seus copos sem derramar, os bebês se molhavam,

faziam barulho com a boca ao beber, colocavam as mãos dentro dos copos, pisavam nas pocinhas que se formavam pela sala e riam ao observarem o efeito causado por eles.

Na Creche Sonho Encantado, os bebês nos propiciavam pensar em educação, mas as crenças das professoras, ao determinar e nomear as experiências dos bebês como “gracinhas”, “gaiatices”, “falta de educação”, “bagunça”, ausência de conhecimento (“*eles ainda não sabem*”, portanto sendo necessário ensiná-los) as restringiam às disciplinadoras e preparatórias atividades “pedagógicas”. Em geral, o instrucional, o pedagógico se sobrepunha à perspectiva educacional, na qual estão imbricadas as dimensões de cuidar e educar. Se por um lado é relevante a mediação do outro na relação do indivíduo com o mundo (VYGOTSKY, 1998); por outro lado, é relevante a reflexão das professoras com relação às suas práticas docentes, no sentido de não invadir, determinar ou tolher as iniciativas infantis, bem como suas formas sociais de participarem dos contextos.

Assim, nas creches, não deveriam ocorrer práticas em que os bebês e as crianças bem pequenas são obrigados a apreender o mundo em que vivem, passiva e determinadamente. Ao contrário, como nos mostraram os bebês dessa turma, por meio de suas expressões, ações e participações no cotidiano, estão sempre criando situações de forma a construir, (re)inventar e (re)significar relações com as pessoas da sua convivência e com os objetos de seus ambientes, portanto construindo suas aprendizagens que ultrapassam as expectativas dos adultos.

5.1.8 O reencontro com as famílias

Geralmente, às 16h30min todos os bebês já haviam terminado o jantar e já estavam banhados e vestidos para esperar o momento de ir para casa. Nesse instante, as duas professoras começavam a organizar as mochilas dos bebês e a sala, enquanto eles ficavam assistindo televisão até 17h, horário em que o portão era aberto para os pais buscarem seus filhos e suas filhas na sala.

Alguns bebês ficavam atentos à televisão, outros se agrupavam no portão, imediatamente, ao receber suas mochilas, demonstrando que sabiam o momento de reencontrar suas famílias, revelando a ansiedade para que isso acontecesse logo. Era um momento ocioso e cansativo de espera.

Após terminarem de aprontar os bebês, organizar e entregar suas mochilas e arrumar a sala, uma das professoras ia para o portão, enquanto a outra trocava a roupa para ir embora. A professora que se responsabilizava pelo momento de saída dos bebês saía às

17h30, a outra ia embora às 17h⁴⁹, pontualmente, por isso ficava pouco tempo durante esse momento. Nesse período de espera, a professora que ficava no portão da sala só conversava com os bebês se houvesse algum conflito entre eles. Em geral, estava atenta ao portão de saída da creche, verificando se algum familiar já havia chegado ou estava envolvida em algum diálogo com outras profissionais que passavam no corredor próximo à sala.

Quando o portão da creche era aberto, liberando a entrada dos familiares, era nítida a alegria deles em reverem os bebês e vice-versa. Os bebês sorriam; balançavam os braços; tentavam dar pulinhos e corriam em direção a quem havia vindo lhes buscar. Os familiares os pegavam nos braços, abraçavam forte, beijavam, cheiravam e diziam, por exemplo, “*Que saudade de você!*”; “*Oi meu amor, mamãe chegou! Olha como você está bonito e cheiroso!*”; “*O vovô veio! Você está bem?*”.

Esses gestos e falas contrariavam a concepção generalizante e preconceituosa de alguns profissionais da creche que algumas vezes exclamaram: “*A mãe desse menino tá nem aí pra ele!*”; “*Esses meninos são tudo largado!*”; “*Que coisa boa que você tem uma tia aqui na creche que cuida de você melhor do que sua mãe!*”; “*Vixe! Tua mãe te esqueceu, deve estar bem assistindo a novela!*”. Muitas vezes, essas frases eram entoadas pelos corredores da creche, nas salas dos bebês, no refeitório e em vários outros espaços.

Em conformidade com as DCNEIs (BRASIL, 2009b), sendo a criança rica, potente capaz de interagir, observar, sentir e construir significados, questionamos: quais significados um bebê ou uma criança bem pequena, que está sendo exposto a comentários dessa natureza, está construindo sobre sua identidade e de sua família?

É imprescindível estarmos atentos, principalmente enquanto profissionais atuantes em IEIs, aos comentários que tecemos sobre as crianças e suas famílias, seja diante delas ou distante, pois temos a obrigação, segundo as DCNEIs (BRASIL, 2009b), de romper com qualquer tipo de preconceito e desrespeito, bem como garantir:

a dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pelas famílias, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes. (BRASIL, 2009b, p. 4).

Sabemos que esse não é um ponto central desta dissertação. Mas consideramos extremamente importante que outros estudos sejam feitos no sentido de trazer discussões mais aprofundadas sobre a relação entre família e creche, já que essa relação é primordial para o

⁴⁹ Sobre a carga horária de trabalho das professoras orientamos aos leitores consultarem o capítulo 4.

bem estar, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças nas instituições que as atendem.

Retomando o reencontro dos bebês com suas famílias, registramos, nesses instantes, a presença de avós, avôs, pais, mães, primos, primas, irmãs, irmãos, tias e tios todos parentes dos bebês da Creche Sonho Encantado. A maioria dos familiares se preocupava em saber como havia sido o dia dos bebês. Outros familiares os pegavam apressadamente e perguntavam à professora se seria “normal” no outro dia, se referindo ao funcionamento usual da creche. Esta pergunta era feita porque quando havia dedetização, formação das professoras ou algum imprevisto que impossibilitasse as crianças de ocuparem a instituição, o horário de permanência era reduzido ou não havia o atendimento, a depender das circunstâncias.

No diálogo com as famílias, a professora se restringia a falar, brevemente, apenas sobre alimentação e a condição física dos bebês: se haviam se machucado, se haviam mordido algum colega ou se foram mordidos, se tiveram dor de barriga ou algum outro mal estar. O contato corporal só acontecia entre os bebês e suas famílias. Entre professora e bebês era quase inexistente. Ela apenas dizia: “*tchau e até amanhã!*”. O maior interesse parecia ser que todos os familiares viessem buscar seus filhos e suas filhas o quanto antes para que, assim, pudesse encerrar seu expediente. Sobre o momento de saída, o documento *Práticas Cotidianas na Educação Infantil* (2009a, p. 91) destaca que:

[...] envolve a despedida das crianças, a possibilidade de ir embora, assim como contém o desejo de voltar. Momento de demonstrar como aquele encontro foi interessante, e diferenciado, para cada um, a saída traz também a privilegiada presença dos três autores do processo educacional, o que torna necessário pensá-la em sua intencionalidade.

Notamos, assim, que o momento de saída da turma dos bebês significava apenas o momento em que todos, bebês e adultos, estavam ansiosos para ir embora, desperdiçando assim, uma ocasião que poderia ser utilizada para trocas significativas e positivas entre os três autores do processo, como é referido no documento.

Considerando uma visão geral sobre as práticas cotidianas vivenciadas pelos bebês na Creche Sonho Encantado, identificamos uma dimensão “rotineira” (BARBOSA, 2006). Era marcada por ações preparatórias e dissociativas entre cuidado e educação que se realizaram de forma mecânica e automatizada, sem considerar as especificidades e as necessidades dos bebês pertencentes à turma Berçário 1.

Queremos pontuar e reiterar que as práticas cotidianas são constituídas por ações que se repetem, muitas vezes em um mesmo ambiente, porém elas podem acontecer de forma

mecanizada ou não e podem permitir a construção de sentidos e significados positivos para os bebês ou não. É a regularidade que está presente nos rituais dessas práticas que pode propiciar aos bebês elementos que orientem sobre o que aconteceu, o que está acontecendo e o que irá acontecer, livrando-os da insegurança, das incertezas.

Acreditamos que não se trata de eliminar das práticas cotidianas certos rituais fundamentais para as aprendizagens e o desenvolvimento dos bebês. Ao contrário, os rituais fazem parte das diversas culturas e possuem peculiaridades em cada uma, sendo, então, arraigados em nossas vidas. É importante, portanto, que sejam vivenciados e apreendidos pelos bebês.

O que consideramos um grande e relevante desafio é pensar, afetiva e efetivamente, em como podemos romper com práticas cotidianas irrefletidas e dissociadas das ações de cuidar e educar, que se constituem nas creches. Como construir práticas mais flexíveis, significativas e que respondam às necessidades e peculiaridades tanto do grupo de bebês como de cada um? Como possibilitar práticas que garantam aos bebês, e a todas as crianças que frequentam a Educação Infantil, a apreensão de conhecimentos e habilidades e a realização de interações e participações sociais que afirmam e alargam seus repertórios sociais, afetivos, motores e cognitivos, no presente, sem a obstinação de uma preparação para um futuro idealizado? Refletir sobre esses questionamentos pode contribuir para visibilizarmos, valorizarmos e evidenciarmos a participação social dos bebês nas práticas cotidianas que vivenciam na creche.

Observando as práticas vivenciadas pelos bebês da Creche Sonho Encantado, nós nos deparamos com uma dimensão *rotineira*, com traços separativos entre as ações de cuidar e educar. Todavia, os bebês nos “abriam” os olhos, e todos os nossos outros sentidos, para as possibilidades que emergiam no cotidiano, para o inusitado, o inesperado como bem destacou Barbosa (2006; 2010), por meio das suas diferentes formas de participação social dentro dessas práticas. Mesmo muitas vezes sendo cerceados, os bebês transcendiam e nos davam indícios de que queriam e eram capazes de participar das práticas que lhes eram propiciadas, de diferentes maneiras.

Neste ensejo, no próximo subcapítulo analisaremos as formas de participação social dos bebês. Acreditamos que essas análises poderão contribuir para propiciar reavaliações e, por conseguinte, redimensionamentos das práticas cotidianas ofertadas aos bebês e vivenciadas por eles.

5.2 As formas de participação social dos bebês nas práticas cotidianas da turma Berçário 1

Neste subcapítulo, convidamos o(a) leitor(a) a adentrar conosco nas formas de participação social dos bebês pertencentes à Creche Sonho Encantado. Em todas as situações em que observávamos os bebês e suas professoras nas práticas cotidianas, ou quando líamos minuciosamente as anotações feitas no diário de campo, ou visualizávamos várias vezes as videograções, constatávamos a resistência dos bebês ao *modo transmissivo de fazer pedagogia* (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2011) que imperava na creche.

Essa resistência se apresentava na diversidade de formas que os bebês encontravam para participar das práticas cotidianas. Apreender essa resistência, de forma a capturar como os bebês evidenciavam que desejavam e conseguiam participar daquele contexto, constituiu um grande desafio, pois foi preciso, intensamente, romper com posturas adultocêntricas, acurar olhares e manter uma escuta sensível e atenta ao que os bebês queriam nos dizer, em meio às limitações que lhes eram impostas em suas vivências na creche.

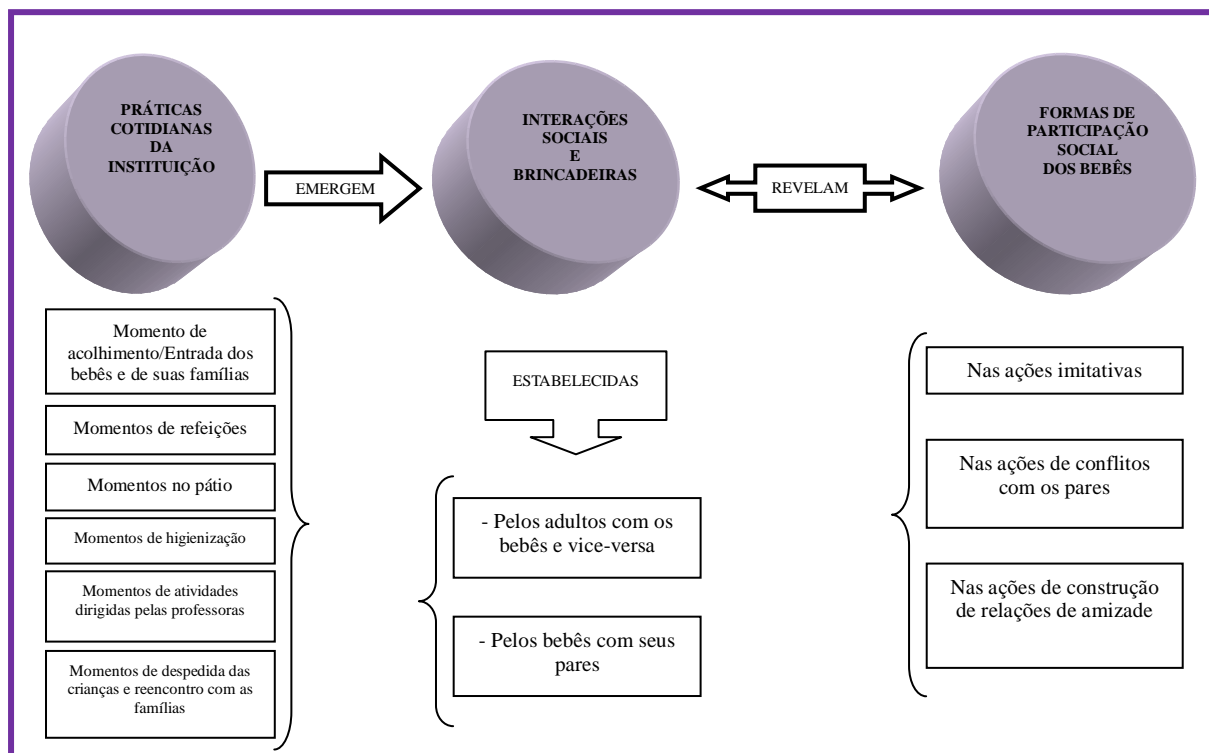
Em todos os momentos, os bebês confirmavam ser ativos e plurais, como podemos também constatar nas pesquisas de Castro (2011), Coutinho (2010), Fochi (2013), Gobbato (2011), Guimarães (2008), Pereira (2015), Ramos (2010), Schmitt (2008) e Vargas (2014), dentre outras. Em decorrência dessa forte agência e pluralidade, salientavam toda sua potência para participar das práticas cotidianas que lhes eram ofertadas, apesar de todas as adversidades, discutidas no subcapítulo anterior.

A pluralidade e a potência⁵⁰ dos bebês nos permitiram compreender que há muitos modos de ser plural, como destacou Oliveira-Formosinho (2017) na epígrafe deste capítulo. Segundo a autora, como a participação é plural, podemos afirmar que há muitas formas de participação. Objetivamos, pois, visibilizar essa diversidade de formas de participação, na expectativa de que os achados da pesquisa fornecerão subsídios para contribuir com a consagração de *modos participativos de fazer pedagogia* (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2011).

⁵⁰ Nesta dissertação, utilizamos o termo “potência” com um viés filosófico. Esse termo representa a força da infância para, segundo o filósofo Kohan (2007), afirmar o diferente, o singular, para diversificar e revolucionar, por exemplo, normatizações impostas pelas instituições escolares que desconsideram as especificidades das crianças. Assim, no caso do presente estudo, a visibilização das formas de participação social nas práticas cotidianas vivenciadas pelos bebês pode contribuir para que se pense em um contexto educacional de ricas experiências que valorizem o bem estar, o aprendizado e o desenvolvimento, as singularidades e as necessidades de cada bebê.

Nesse sentido, buscamos identificar e analisar as ações dos bebês que correspondiam às suas formas de participação social nas práticas cotidianas vivenciadas na Creche Sonho Encantado. Para isso, elaboramos um esquema de categorização de nossos dados, ilustrado por meio do Quadro 2.

Quadro 2 – Esquema de categorização dos dados



Fonte: elaboração própria (2017).

Este quadro busca demonstrar que todas as formas de participação social dos bebês, apresentadas em formato de episódios, foram reveladas nas interações sociais e nas brincadeiras que emergiram nas práticas cotidianas da turma Berçário 1. Além disto, a discussão sobre o quadro evidenciará como essas formas de participação social revelam a qualidade das interações sociais e das brincadeiras.

Consideramos que foi pertinente analisar e refletir sobre as formas como os bebês participam das práticas cotidianas tendo como alicerce as interações e as brincadeiras, pois, de acordo com as DCNEIs (BRASIL, 2009b, p. 5), estes devem ser os eixos norteadores das práticas pedagógicas constituintes da proposta curricular da Educação Infantil. Esta, por sua vez, deve garantir as experiências apresentadas nos 12 incisos do artigo 9º do referido documento.

Por conseguinte, ao organizarmos e analisarmos os dados gerados, fomos identificando algumas das ações mais recorrentes que os bebês encontravam para participar, isto é, tornarem-se parte daquele contexto específico. Eram nessas ações que as formas de participação social dos bebês ocorriam, tais como: ações imitativas, de conflitos com os pares e de construção de relações de amizade. Essas ações compuseram nossas subcategorias de análises.

Esclarecemos que todas as informações sobre os dados, apresentadas no Quadro 2, estão fragmentadas para uma melhor compreensão da organização e análise desses dados. Salientamos, no entanto, que estes foram se constituindo por meio de processos complexos, dinâmicos e imbricados. Além disso, as formas de participação social dos bebês ultrapassam as ações que foram elencadas para este trabalho. No entanto, tais ações foram as que mais se sobressaíram, segundo a nossa percepção e interpretação.

Os episódios⁵¹ transcritos e analisados a seguir trazem as ações aludidas que configuravam as formas de participação social dos bebês da Creche Sonho Encantado e que mais nos chamaram a atenção. Isso não significa que possamos fazer generalizações sobre a participação social de todos os bebês inseridos em contextos de cuidados e educação coletiva. Ao contrário, as análises desses episódios representam uma leitura possível, perante nossas escolhas teóricas e metodológicas, mas não a única, a verdadeira.

De fato, o que o(a) leitor(a) encontrará em cada episódio analisado são nossas interpretações, construídas mediante nossas referidas escolhas, com a participação e colaboração dos bebês, de suas famílias e de suas professoras no cotidiano da instituição. Certamente, escolhas e análises feitas por outros pesquisadores(as) se constituiriam de outros olhares e diferentes compreensões.

Para a seleção dos episódios, foi necessário considerar a questão do tempo, da quantidade e diversidade de dados construídos. Então, organizamos seis episódios que consideramos um possível caminho a ser trilhado em direção a uma maior visibilização e compreensão da potência e do desejo que os bebês possuem em participar das práticas cotidianas.

Nesse ensejo, apresentamos e discutimos cada um dos seis episódios, dialogando principalmente com as perspectivas sociointeracionistas, bem como com outros estudos apontados no levantamento de pesquisas. Como já explicitamos, durante a discussão

⁵¹ Compartilhamos da perspectiva de Pedrosa e Carvalho (2005, p. 432) que compreendem um episódio como “[...] uma sequência interativa clara e conspícua, ou trechos do registro em que se pode circunscrever um grupo de crianças a partir do arranjo que formam e/ou da atividade que realizam em conjunto.”

buscamos analisar e compreender as formas de participação social dos bebês a fim de refletirmos sobre as possibilidades de aprendizagem deles.

5.2.1 Os bebês imitam e participam das propostas do outro social

Em consonância com nossas bases teóricas vygotskyana e walloniana, a imitação tem papel fundamental no desenvolvimento humano. Ela possibilita os seres humanos compartilhar informações e experiências com outros indivíduos e propicia o contato deles com a história e cultura produzidas ao longo do tempo (REGO, 2012).

Para Vygotsky (2014), esse compartilhamento só é possível por conta da plasticidade do nosso sistema nervoso, que torna o cérebro humano capaz de se adaptar e conservar perante uma alteração adquirida. Ou seja, nosso cérebro tem a capacidade de preservar as nossas experiências já vividas e facilitar a repetição delas por meio da imitação. Além disso, o cérebro também possui a função de criar e combinar, o que nos torna capazes de responder adaptativamente às novas e inesperadas transformações no ambiente. Acerca dessa função, Vygotsky (2014, p. 3) expressa:

Toda a atividade humana que não se restringe à reprodução de fatos e impressões vividas, mas que cria novas imagens e ações, pertence a essa segunda função criadora ou combinatória. O cérebro humano não é apenas um órgão que se limita a conservar ou reproduzir nossas experiências passadas, mas é também um órgão combinatório, criador, capaz de reelaborar e criar, a partir de elementos de experiências passadas, novos princípios e abordagens.

Então, na compreensão de Vygotsky (1998; 2014), sendo a imitação uma atividade humana, ela não deve ser compreendida como mera cópia de um modelo, como uma atividade automática e muito menos mecânica; não é, pois, imitar por imitar, como podemos confirmar nas observações e registros de imagens dos episódios a seguir.

Episódio 1: Faz que eu consigo fazer também!

Após o lanche da manhã, a professora Amanda trouxe uma caixa de som e colocou várias músicas com comandos relativos aos movimentos que deveriam ser feitos ao dançá-las. Assim, ela ia convidando os bebês a observá-la para que eles imitassem seus movimentos de acordo com o que a música propunha. Até enquanto os bebês se interessavam e se sentiam desafiados, eles iam tentando imitá-la. Quando a música dizia “bate, bate, bate

os pés, batendo sem parar...” a professora incentivava “Vai Pedro, bate os pés!” e batia seus pés para que o bebê fizesse também. Pedro observava atento e depois tentava bater os pés. Nas tentativas ele se desequilibrava, caía no chão, sorria e se levantava para realizar novas tentativas.

Fotografia 15 – Composição de cenas do Episódio 1: Pedro tenta imitar a professora



Fonte: banco de dados da pesquisa (Novembro, 2016).

Outros bebês, também, observavam e tentavam fazer como a professora. Mas, em pouco tempo, o cenário mudou, pois outros gestos e movimentos foram surgindo, como nos revela Daiana ao ficar na posição de cambalhota, despertando a curiosidade e o desejo de David de imitá-la.

O bebê se aproximou da amiga, a observou, tentou imitá-la e conseguiu. Daiana ao perceber que David a imitou, se aproximou dele, apontou para o amigo e olhou na direção da professora. Provavelmente, estava tentando comunicar que David conseguira imitá-la, assim como outros bebês estavam fazendo ao imitar os gestos da professora. No entanto, ela não percebeu a chamada de Daiana que continuou a observar o amigo e depois se distraiu com a alerta da professora para o fato de a música ter terminado.

Fotografia 16 – Composição de cenas do Episódio 1: Daiana e David na posição de cambalhota



Fonte: banco de dados da pesquisa (Novembro, 2016).

A professora não percebeu o que Daiana queria comunicar, talvez porque estava chamando a atenção dos outros bebês para o término da música: “Ahhh! Acabou a música! E agora? Vou colocar de novo!”. Os bebês direcionaram sua atenção para a professora, esperando que ela reiniciasse a canção. Ao mesmo tempo em que ela colocou a música para tocar novamente, percebeu que Daiana estava tentando tirar sua fralda e recomendou à bebê: “Daiana, não tire a sua fralda!”. Sua fala despertou a atenção dos outros bebês. Assim, imediatamente, Miguel imitou a amiga e tirou seu short. Já Pedro olhou para a professora e apontou para Daiana, mostrando o que a amiga estava fazendo. Laura que estava segurando um livro soltou-o e se posicionou de frente a Daiana para imitá-la.

A professora recomendou à Laura que não tirasse a fralda, mas como viu que Miguel, que estava ao seu lado, já tinha se despido, ela se abaixou e foi vestir o short dele, fazendo a mesma recomendação que havia feito para as outras duas bebês. Laura e Daiana continuaram a tentativa de retirar o short e a fralda. Enquanto a professora vestia Miguel, Daiana foi mais rápida que Laura e conseguiu tirar tudo. Laura só havia conseguido tirar o short. A professora rapidamente, ao perceber a menina despida, sentou com ela no colo e

começou a vesti-la, enquanto Laura continuava na tentativa de retirar sua fralda, objetivo esse que alcançou com sucesso.

Esta situação podemos visualizar na composição de cenas⁵² a seguir:

Fotografia 17 – Composição de cenas do Episódio 1: Daiana, Laura e Miguel tiram a fralda



Fonte: banco de dados da pesquisa (Novembro, 2016).

⁵² Ressaltamos que nomeamos nas cenas apenas os bebês que protagonizaram o episódio a fim de que o(a) leitor(a) possa ter uma melhor compreensão das ações de cada bebê no decorrer do enredo.

Para os bebês, estava bastante interessante imitar os amigos retirando o short e a fralda. Eles pareciam se sentir desafiados com os gestos que precisavam fazer para conseguir. Os bebês que não estavam tirando a roupa, brincavam com os shorts e as fraldas espalhadas pelo chão da sala. Entretanto, para a professora Amanda, as ações dos bebês pareciam causar-lhe desconforto. Quanto mais ela tentava vestir um dos bebês, outro retirava o short e a fralda. A todo momento ela dizia, em tom preocupado: “Gente, não é para tirar a fralda! Tem que ficar vestido!”.

Quando a professora Júlia retornou à sala, após ter saído para ir ao banheiro, percebeu o que estava acontecendo e perguntou para Miguel que já havia tirado a roupa novamente: “Tu tirou a roupa? Por que você tirou a roupa? Por quê?”. A professora Amanda se levantou com Daiana nos braços e levou a menina para o trocador, dizendo para Júlia: “Vou vestir ela lá dentro.”.

Júlia ficou sozinha com os bebês, pegou na mão de Miguel e foi em busca de uma fralda. Após pegar a fralda, foi se sentar no chão para vestir o menino. Laura se aproximou dos dois e ficou observando. Enquanto isso, do outro lado da sala, Daniel tirava seu short. Assim que conseguiu tirar, o bebê foi em direção à professora Júlia e a Miguel e balbuciou “Iaiaaaaaia!”, mostrando-lhes que também havia tirado o short.

Fotografia 18 – Composição de cenas do Episódio 1: Daniel tira o short e vai mostrar a professora



Fonte: banco de dados da pesquisa (Novembro, 2016).

A professora Júlia, ao ouvir Daniel falou, dando risadas: “Foi, ele tirou a fralda! E tu também tirou, né?!”. A professora ria e passava a mão na barriga de Laura, que também estava despida, de Daniel e de Miguel, dando risadas e dizendo: “Tu tirou! Tu tirou também!”. Miguel observava e sorria. De repente, Laura fez um gesto demonstrando que iria vestir o short e a professora disse: “Vai vestir? Vestel!”. Laura até tentou, mas não conseguiu e acabou entregando o short para a professora vesti-la. Júlia, ao receber o short falou: “Vem! Deixa a titia te ajudar.”. Miguel ao ver a professora vestindo Laura, saiu em busca de

um short para que ela o vestisse também. Ao achar o short, entregou para Júlia que disse: “Tu também? Vamos!”.

Fotografia 19 – Composição de cenas do Episódio 1: Laura tenta vestir o short



Fonte: banco de dados da pesquisa (Novembro, 2016).

Enquanto ela vestia Miguel, Laura havia tirado seu short novamente. A professora Júlia pegou a bebê nos braços, vestiu seu short e a levou para o trocador. Em seguida, a professora Amanda, que acabava de sair do trocador com Daiana, convidou o restante dos bebês a irem ao pátio, mudando o foco da atenção deles.

O episódio supracitado nos revela indícios da participação social dos bebês por meio da imitação, de diversos jeitos, bem criativos, nas práticas cotidianas que vivenciavam na creche. Isso pode ser percebido, desde o início do episódio, quando a professora Amanda propõe que os bebês imitem seus gestos, que eram realizados de acordo com o solicitado pela letra da música, e Pedro atende às suas expectativas.

Por conseguinte, na sucessão do episódio, os bebês demonstraram que compreenderam a proposta da professora e, muito perspicazmente, vão acrescentando outros gestos que atraíram os amigos e foram imitados por eles, como é o caso das cenas onde Daiana fica na posição de cambalhota e David a imita. Essas ações dos bebês nos autoriza a reafirmar que a imitação não é apenas uma cópia de um modelo, sem significado algum, como bem defende Vygotsky (1998; 2014), e que a característica combinatória e criadora do cérebro humano permitiu aos bebês reelaborarem e ressignificarem a proposta da professora criando e inserindo novos gestos.

Essas ideias corroboram os achados dos estudos de Ramos (2010), dado que a pesquisadora constatou nas análises de 41 cenas de interações estabelecidas por crianças pertencentes a turmas de berçário de creches que:

[...] a repetição das ações do outro não é réplica passiva, na medida em que envolve observação atenta e escolha ativa por parte do imitador. Pressupõe a construção de significados, porque exige posicionar-se diante do outro, avaliando a pertinência daquelas ações, possivelmente balizadas a partir de experiências prévias, mas elaboradas na própria ação de imitar, distanciando-se, portanto, da reprodução mecânica. (RAMOS, 2010, p. 71).

Portanto, a imitação pode ser considerada uma reconstrução individual do que é observado nos outros e pode trazer novos elementos. Por isso os bebês podem utilizá-la como forma de experimentarem e explorarem ações e posturas dos parceiros, de mesma idade, mais experientes e/ou dos adultos, com os quais se relaciona em seu cotidiano.

No caso deste episódio, além da imitação ser um recurso de compartilhamento e exploração de experiências, também pode ser considerada como um recurso que possibilitou a participação social dos bebês, de jeito criativo e diferenciado, na proposta encetada pela professora. É necessário pontuar que Amanda não percebeu a comunicação de Daiana, mostrando que David conseguiu imitá-la.

Talvez, quando Daiana tentou tirar sua fralda, estivesse buscando a atenção da professora; não há como interpretarmos ao certo, porém o fato é que a menina conseguiu sua atenção. Amanda, ao repreender o gesto da bebê, despertou a atenção dos outros bebês e alguns logo se interessaram em imitá-la, portanto continuando a proposta de atividade da professora, porém acrescentado a ela elementos a partir de seus interesses.

É nesse sentido que Mauss (1974b *apud* GUIMARÃES, 2008, p. 197) declara que “[...] na imitação o ato impõe-se de fora, no sentido de que as crianças escolhem imitar aquilo que tem prestígio, valor social e interesse para elas.”. Logo, a imitação por parte de Laura, Miguel e Daniel aconteceu porque a ação de tirar o short e a fralda, realizada por Daiana, mobilizou a atenção, interessou, desafiando-os.

A atitude das professoras Amanda e Júlia, ao saírem respectivamente com Daiana e Laura, demonstra que não compreenderam as formas de participação social dos bebês naquele momento, pois agiram a partir de uma expectativa diferente da dos bebês. Uma lógica adultocêntrica, em que os adultos direcionam e determinam as ações das crianças para atingirem os objetivos que consideram fundamentais para as aprendizagens delas.

A preocupação de ambas, mesmo que de modos distintos, era que os bebês permanecessem vestidos. Enquanto os bebês estavam envolvidos com o desafio de descolar os adesivos da fralda para conseguir abri-la e retirá-la, tirar o short, vestir o short, na tentativa de comunicar o que haviam ou não conseguido fazer para alcançarem seus objetivos.

Nesse ensejo, as duas professoras perderam a possibilidade tanto de visibilizar e considerar a forma como os bebês encontraram para participar da atividade que propuseram; como ampliar suas aprendizagens naquele momento, na medida em que a imitação possibilita aprendizagens que geram desenvolvimento. Isso porque, ao imitar uma diversidade de ações, as crianças podem ser capazes de ir além dos limites de suas possibilidades (VYGOTSKY, 1998).

Ao invés de realizarem a ação de vestir o short dos bebês, poderiam ter solicitado que eles próprios tentassem vestir, já que alguns demonstraram interesse para isso. Assim, os bebês se sentiriam mais desafiados e poderiam aprender a: observar e compartilhar as estratégias que os outros amigos estariam utilizando para se vestir; utilizar outras estratégias de comunicação entre si; valorizar as ações dos outros bebês, na medida em que sentissem as próprias ações valorizadas. O episódio ilustra como novas aprendizagens são passíveis de acontecer no mundo das iniciativas infantis onde reinam o inesperado, a surpresa e a inovação.

Além das imitações caracterizadas pela apropriação das ações que aconteciam nas relações entre os bebês, notamos que eles procuravam participar das práticas cotidianas imitando as ações dos adultos. O Episódio 2 nos ilustra esse dado.

Episódio 2: Deixa eu te ajudar?

Depois que todos os bebês almoçaram, a professora Amanda e a funcionária dos serviços gerais, Jamile, estavam organizando os colchonetes na sala e cobrindo-os com lençóis. A professora Júlia precisou se ausentar, inesperadamente, por razões pessoais e a coordenadora solicitou que Jamile ficasse ajudando a professora Amanda no que fosse preciso.

Durante essa organização, Miguel demonstrou que também sabia fazer como as professoras faziam todos os dias: organizavam os colchonetes no chão, desdobravam os lençóis, os dispunham sobre eles e diziam onde cada bebê deveria se deitar.

A professora Amanda estava deitando Pedro em um colchonete que acabara de arrumar. Miguel, na tentativa de ajudá-la, desdobrou o lençol que estava próximo à professora e tentou enrolar o amigo, mas foi interrompido por ela que tomou o lençol de sua mão, dizendo: “Bora! Titia vai colocar o teu.”.

Quando a professora saiu, Miguel não a seguiu. Ele foi para próximo de Pedro que já estava deitado e começou a balançar suas costas da mesma forma que as professoras

colocavam os bebês para dormir. Mário, que estava no colchonete ao lado, observa tudo, atentamente.

Ao mesmo tempo em que Miguel embalava o amigo, se inclinava para ficar mais perto dele e verificava se ele já tinha dormido. Quando viu que ele ainda não tinha dormido, passou a balançá-lo pegando no bumbum de Pedro, tal qual as professoras faziam. A professora Amanda, que passa com pressa próximo aos três bebês para pegar outro lençol, observou a atitude de Miguel e falou: “Tu tá balançando, é? Tá balançando o coleguinha?” e continuou a organizar outros colchonetes. Miguel olhou para a professora e continuou a balançar, contudo, após a fala da professora, Pedro se incomodou e tentou afastar a mão de Miguel de cima dele. Miguel insistiu no balanço, mas Pedro gritou e empurrou com mais força a mão de Miguel.

A Fotografia 20 é composta por cenas registradas durante este episódio. Cabe pontuarmos que nomeamos os bebês, participantes dessa primeira parte do enredo, apenas nas três primeiras cenas por considerarmos que após essas primeiras nomeações já seja possível o(a) leitor(a) identificar cada bebê em suas ações.

Fotografia 20 – Composição de cenas do Episódio 2: Deixa eu te ajudar?



Fonte: banco de dados da pesquisa (Outubro, 2016).

Então, ao ver que Pedro demonstrava estar irritado, Miguel desistiu de balançá-lo, levantou se apoiando no corpo do amigo e continuou a tentativa de ajudar a professora

Amanda que já estava do outro lado da sala, arrumando outros colchonetes. Entretanto, a professora tirou sua mão, dizendo “Sai Miguel, a tia precisa colocar a colcha.”. Ele ficou observando ela colocar e em seguida já foi engatinhando para se deitar.

Fotografia 21 – Composição de cenas do Episódio 2: Deixa eu te ajudar?



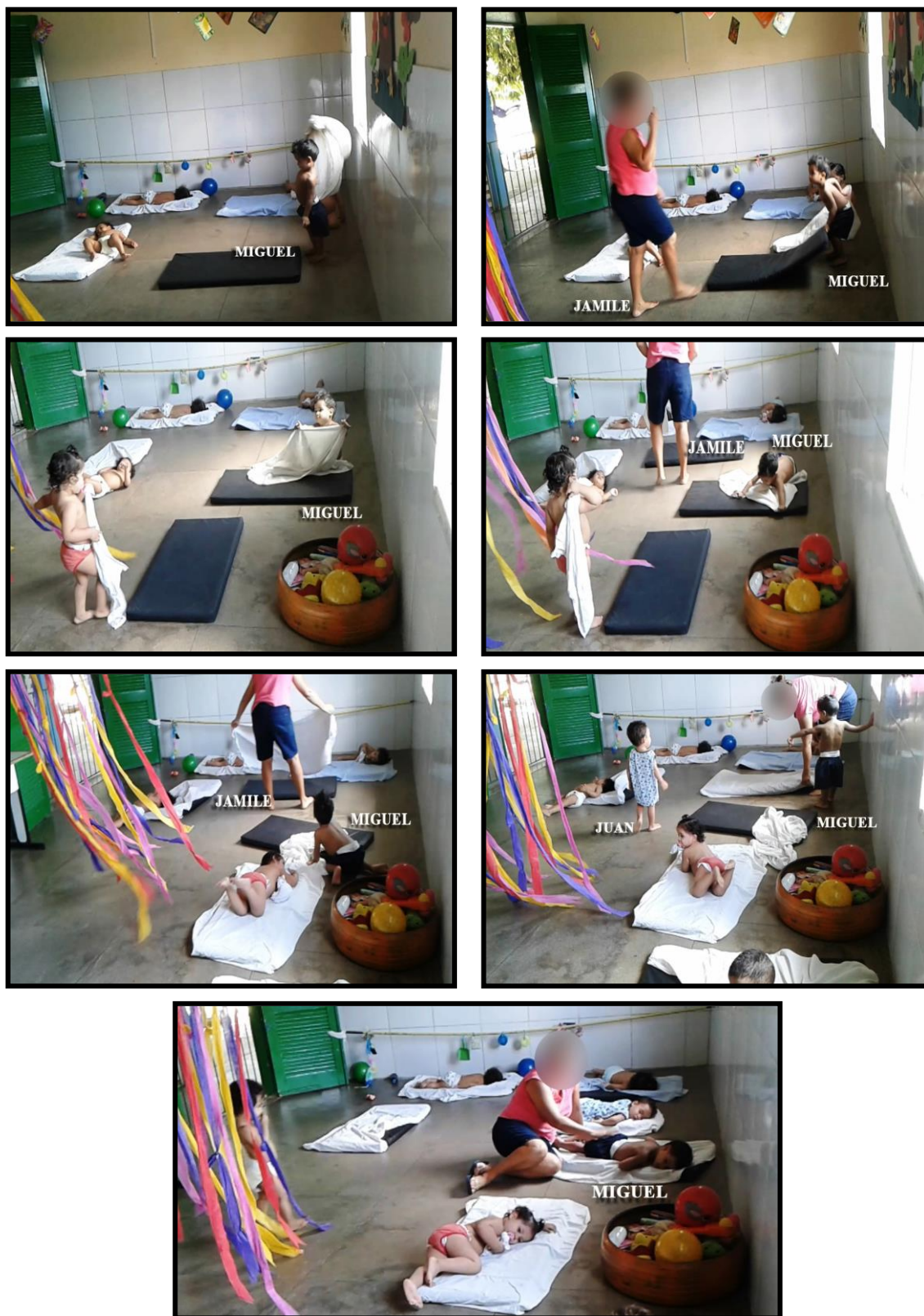
Fonte: banco de dados da pesquisa (Outubro, 2016).

Após Miguel se deitar, a professora Amanda foi para o trocador com um dos bebês que precisou trocar a fralda. Enquanto isso, Jamile continuou a organizar os colchonetes e depois deitava cada bebê nos que ela escolhia.

Miguel ficou observando-a e logo em seguida se levantou e foi tirar o seu lençol do seu colchonete. Tirou o lençol, mudou o colchão de lugar, tentou colocar novamente o lençol, tentava abri-lo, tirava de novo o lençol do colchonete e tentava colocá-lo. Chegou até a apontar aonde o amigo Juan deveria se deitar, como todos os dias as professoras indicavam o local de cada bebê.

Quando Jamile percebia o que ele estava fazendo, interrompia suas ações, arrumava seu colchão e o deitava lá novamente. Quando Jamile saía para organizar outros colchonetes, Miguel tornava a repeti-las com o colchonete e o lençol. Isso várias vezes até que Jamile se queixou para a professora Amanda: “Olha o Miguel, tia! Só tirando a colcha do colchão.”. Amanda recomendou a Jamile: “Tem que colocar ele pra dormir tia, senão ele não deixa ninguém dormir.”. Ao ouvir a recomendação da professora, Jamile o colocou novamente em seu colchão e balançou Miguel até que dormisse, encerrando o episódio.

Fotografia 22 – Composição de cenas do Episódio 2: Deixa eu te ajudar?



Fonte: banco de dados da pesquisa (Outubro, 2016).

Este episódio revela como os bebês apreendem as características do ambiente sociocultural no qual estão inseridos. As atitudes e posturas de Miguel evocam perfeitamente todos os gestos que os adultos realizam durante a hora do “descanso” dos bebês.

Com maestria, o menino demonstrou em suas ações que selecionou e captou cada gesto, extraído de um dos contextos culturais em que vive, realizando-os com muita coerência e precisão. Afinal, como discutimos na seção anterior, deitar-se com a barriga em contato com o colchão, embalar tocando nas costas do bebê, verificar se está dormindo e embalar tocando no bumbum do bebê, nesta sequência precisa, faz parte da cultura da Creche Sonho Encantado, no momento específico de repouso.

Chegamos a essa conclusão, pautadas nos depoimentos das famílias, concedidos em entrevista, sobre como eram os hábitos familiares na hora de dormir. Descobrimos que os bebês não eram colocados em posição específica ou embalados até dormir. De um modo geral, dormiam no mesmo quarto que os pais; ficavam assistindo televisão com eles e/ou brincavam com os irmãos(ãs) ou com algum brinquedo de sua preferência até que dormissem de forma espontânea. Somente dois bebês eram embalados em rede até que conseguissem dormir.

Então, ao incorporar e expressar por meio da imitação todos os gestos dos adultos, na hora do “descanso”, Miguel nos revela que deseja e pode participar das práticas cotidianas que lhes são ofertadas naquele contexto, apesar de suas formas de participação terem sido invisibilizadas e consideradas como empecilhos para a realização das ações desses adultos.

Sobre a importância do outro ser humano e do ambiente na construção da identidade e subjetividade da pessoa, Wallon (1995) enuncia que a criança, em torno dos seus três primeiros anos de vida aproximadamente, encontra-se indiferenciada tanto do outro como do ambiente humano, dependendo completamente da interpretação das pessoas de seu convívio para considerar, reconhecer e atribuir expressão e significado às suas ações em contextos específicos. De acordo com o teórico:

A atração que a criança sente pelas pessoas que a rodeiam é das mais precoces e das mais poderosas. A total dependência em que a colocam suas necessidades em relação a elas a torna muito rápido sensível aos indicadores das disposições das pessoas para com ela e, reciprocamente, aos resultados obtidos delas mediante suas próprias manifestações. (WALLON, 2007, p. 141).

Portanto, as interpretações que o outro faz contribuem para a constituição do ser humano. Na ótica do teórico francês, quanto mais nova é a criança, mais ela depende dessas interpretações, pois mais indiferenciada está. Vale ressaltarmos que estas interpretações

acontecem nas interações sociais, por meio de processos comunicativos e expressivos como a imitação. Ao imitar, a criança, vai gradativamente, construindo sua individuação, pela participação no outro e diferenciação desse outro (WALLON, 2008).

Então, seria de grande relevância para a construção da identidade, da subjetividade, bem como para as aprendizagens e o desenvolvimento de Miguel, que sua professora⁵³, em especial, tivesse compartilhado com o garoto interpretações positivas de suas ações. As ações do menino poderiam ter sido reconhecidas e valorizadas como colaborativas e participativas, afetiva e efetivamente, pois, no âmbito das práticas cotidianas da instituição, ele estava realizando ações apropriadas para aquele momento, tendo em vista que era daquela forma que suas professoras agiam cotidianamente com todos os bebês da turma. Desse modo, constatamos que para Miguel essas ações tinham significados extremamente relevantes, pois era nítido o empenho do garoto ao acolher o amigo, colocando-o para dormir, e ao colaborar com o trabalho da professora, tentando ajudá-la a cobrir os colchonetes com os lençóis.

A efetivação da participação social das crianças em contextos de educação e cuidados tem uma íntima e intensa relação com as características das interações que se estabelecem entre crianças e adultos nesses contextos. Na perspectiva da Pedagogia-em-Participação, “[...] nem todos os estilos interativos são promotores da agência da criança” (ARAÚJO, 2013, p. 45), portanto interações que limitam e desconsideram as ações das crianças não conseguem garantir a sua participação efetiva no contexto da instituição, como aconteceu no Episódio 2. Por isso, Araújo (2013) nos alerta que para mediar aprendizagens que efetivem a participação das crianças, as professoras precisam praticar a *auto-vigilância* dos tipos de interações que estabelecem com elas e com todas as outras pessoas que pertencem à instituição; bem como realizar reflexões cooperativas sobre sua práxis no cotidiano da creche.

Para que os bebês possam ter garantido o seu direito de participação nas práticas cotidianas, outro aspecto destacado no âmbito da Pedagogia-em-Participação é a incorporação de uma ação profissional que conheça e reconheça as diferentes formas peculiares que as

⁵³ Mencionamos somente a professora, pois a funcionária dos serviços gerais estava apenas colaborando momentaneamente com a turma. Sabemos que a funcionária dos serviços gerais tem uma atuação fundamental para que a creche funcione, mas sua função está ligada a outras ações na instituição. Para atuar na Educação Infantil é preciso ter a formação mínima exigida pelo Artigo 62 da LDBEN (BRASIL, 1996), portanto não podemos determinar que ela tenha posturas e ações condizentes com as dimensões de ação específicas da profissionalidade docente de educadoras que atuam nessa primeira etapa da EB. Para conhecer essas dimensões de ação, sugerimos consultar Oliveira-Formosinho (2011, pp. 134-139). Contudo, destacamos que é importante refletir sobre que profissional substitui as professoras da Educação Infantil quando se ausentam. Ao se colocar alguém sem a formação necessária para assumir o papel de docente, está se dando menor relevância à educação das crianças e tirando o direito delas a uma educação de qualidade com professoras que possuem formação mínima exigida por lei para atuarem junto a elas em contextos educacionais e de cuidados.

crianças possuem para apreender o mundo, comunicar e construir significados (ARAÚJO, 2013).

Miguel nos mostrou, durante todo o episódio, que utilizou o seu corpo inteiro e seus sentidos para apreender e significar as ações que as professoras faziam na hora do “descanso”. Isso se revelou na forma como gesticulava ao posicionar o colchonete, pegava o lençol e tentava cobri-lo; ao apontar aonde Juan deveria se deitar; e ao olhar atento direcionado para o amigo Pedro, a professora e a funcionária dos serviços gerais. O seu interesse em realizar essas ações era tão intenso que apesar das repreensões da professora Amanda e de Jamile, ele persistia e reiterava suas ações, em especial nas últimas cenas do episódio.

Segundo Wallon (2007; 2008), por volta do estágio sensório-motor, entre um e dois anos, aproximadamente, prevalece na criança uma predominância de atividades voltadas para a exploração, investigação e conhecimento do mundo físico e social. Então, a criança se utiliza da manipulação dos objetos para realizar tal investigação e construir conhecimento sobre seu mundo. É nesse momento que a criança utiliza a *perseveração* de suas ações e movimentos como um elemento para auxiliar cognitivamente suas explorações do mundo físico e social, como foi possível perceber nas tentativas de Miguel ao posicionar o colchonete, colocar e retirar o lençol nele por diversas vezes. Wallon (2007, p. 143) afirma que a perseveração é habitual no estágio projetivo, no qual o pensamento não se impõe à consciência senão for através do gesto e da palavra; contudo, o autor alerta para “a tendência que um ato tem de se repetir também aparece na forma de perseveração” (p. 143).

Essa perseveração, presente nas ações de Miguel, é de extrema relevância para o seu desenvolvimento, na medida em que muda o teor original da atividade, que era imitar a ação do parceiro, promovendo uma diferenciação, e ampliando suas possibilidades de conhecimento. Constatamos que por meio de suas ações, Miguel ia percebendo onde posicionar o colchonete, qual a melhor forma de abrir o lençol para cobri-lo, que reações estava causando no adulto ou em outros bebês que estavam presentes, dentre inúmeras possibilidades de experimentações e aprendizagens. Wallon (2007, pp. 140-141) já anunciava que “o gosto pela repetição, o prazer nos atos ou coisas reencontrados são evidentes na criança pequena. Deve a isso sua perseverança indispensável para a aprendizagem, ficando por longos períodos tomada por operações puramente lúdicas.”

Em consonância com a perspectiva walloniana e da Pedagogia-em-Participação, declaramos que é preciso respeitar a abordagem sensoriomotora da criança. Para Araújo (2013, p. 38), esse respeito implica a imprescindibilidade de uma “*pedagogia de*

aprendizagem experiencial (Oliveira-Formosinho, 2008), em que a criança possa experimentar em continuidade, em interação, em comunicação, em liberdade de escolha, e se possa sentir intrinsecamente competente e participante.”.

Considerando os fatos apresentados e debatidos nos dois episódios, podemos então dizer que a imitação contribui para a participação social dos bebês nas práticas cotidianas que vivenciam na creche. Ao imitar seus parceiros, seja um adulto ou uma outra criança, os bebês estabelecem relações e se mostraram ativos, potentes e desejosos de participarem dos contextos aos quais pertencem e, assim, apreendem e compartilham significados que extraem dessas relações, conhecendo a si mesmos, ao outro e ao mundo, portanto, alargando suas competências sociais.

Feitas essas considerações, acreditamos ser essencial que as professoras de bebês compreendam a importância da imitação na efetivação da participação social dos bebês nas práticas cotidianas, pois como bem enfatiza Ramos (2010; 2012), ela é um recurso de comunicação que possibilita envolvimento social, apreensão e troca de informações e experiências. Diante desse posicionamento, é imprescindível que as professoras busquem planejar e promover, em suas ações junto aos bebês, experiências que os possibilitem imitar e participar de seus contextos de tal modo que essas imitações sejam visibilizadas, valorizadas e incentivadas conscientemente.

5.2.2 Os bebês vivenciam conflitos com seus pares

Nas tentativas de participar e ter acesso às ações compartilhadas com seus pares, percebemos o quanto os bebês utilizavam diversas estratégias para conquistar o que almejavam. Às vezes, em meio a essas estratégias surgiam disputas, rejeições, desacordos e contestações que permeavam situações conflituosas. Em muitas dessas situações, acabavam aparecendo condutas mais ávidas, enérgicas e tensas como empurrar, beliscar, morder, bater, puxar o cabelo, tomar algum objeto à força, jogar-se no chão, atirar objetos, dentre tantas outras. Contudo, nessas ações ficava nítida a afirmação tanto da presença potente dos bebês como dos seus desejos intensos de participação em diferentes ações entre pares, experienciadas na instituição.

Cabe pontuarmos que esta afirmação só foi possível por utilizarmos lentes teóricas que nos permitiram analisar essas situações como fundamentais ao aprendizado e desenvolvimento integral dos bebês. Dentre essas lentes, ressaltamos a teoria walloniana, a qual considera o desenvolvimento infantil permeado por processos assinalados por conflitos

tanto de caráter endógeno que se refere aos efeitos gerados pela maturação nervosa, como de caráter exógeno, relativos aos desencontros entre as ações dos bebês e o ambiente em que vivem, mediado pela cultura por adultos e por outros bebês (WALLON, 1995; 2007).

Assim, de acordo com seu posicionamento filosófico e político, bem como seu princípio e método de pesquisa, pautado no materialismo dialético, Wallon deu ênfase ao estudo do psiquismo humano em suas contradições, diversidades e complexidades (NASCIMENTO, 2010). Logo, ele dava destaque, em sua teoria, aos momentos de crises e conflitos, por considerá-los *dinamogênicos* ao desenvolvimento, isto é, impulsionadores do desenvolvimento humano.

Por conseguinte, buscamos também nos embasar em estudos que corroboram a ótica walloniana, no sentido de romper com visões negativas e perigosas sobre os conflitos, as quais podem colocar não somente os bebês, mas todas as crianças que frequentam a Educação Infantil, em uma posição de agressividade intencional e planejada. Portanto, nosso intento nas análises dos episódios desta subseção é destacar a positividade que esses conflitos promovem no desenvolvimento integral dos bebês, assim como identificar posturas, por parte da instituição e/ou das professoras, que podem ser equivocadas e inadequadas ao atendimento das possibilidades e necessidades desses bebês.

No episódio que sucede, podemos observar uma situação conflituosa entre dois bebês, Daniel e David, que nasce por meio do interesse pelas ações do outro e pelo desejo de posse do objeto que se encontra com esse outro. Vejamos!

Episódio 3: Provocação?

Daniel brincava com um elefante de borracha próximo à professora Amanda, que estava dando o almoço de Pedro. David estava perto brincando com uma girafa de plástico, mas ao ouvir os balbucios de Daniel a conversar com o elefantinho, soltou seu brinquedo e foi em busca de contato com o amigo.

Fotografia 23 – Composição de cenas do Episódio 3: Provação?



Fonte: banco de dados da pesquisa (Novembro, 2016).

Seu contato se deu na tentativa de pegar o brinquedo de Daniel. Para isso, David pisou em cima do brinquedo. Daniel, assustado, levantou a cabeça em direção a David, provavelmente, na tentativa de compreender o que estava acontecendo. David, com muita rapidez, aproveitou que Daniel estava com a mão levantada, segurando o brinquedo, e puxou o elefantinho. Daniel, ao perceber o que o colega estava fazendo, gritou em tom de reclamação. David puxou o brinquedo com mais força e conseguiu arrancá-lo da mão de Daniel.

Fotografia 24 – Composição de cenas do Episódio 3: Provação?



Fonte: banco de dados da pesquisa (Novembro, 2016).

Nesse instante, Daniel chorou, despertando a atenção da professora Amanda que olhou para David e perguntou: “O que foi?”. Daniel continuou a gritar olhando para a professora e apontando para David que se posicionou na sua frente sorrindo e brincando com o elefantinho, sem tirar os olhos do amigo.

Fotografia 25 – Composição de cenas do Episódio 3: Provocação?



Fonte: banco de dados da pesquisa (Novembro, 2016).

Amanda, ao continuar ouvindo os gritos de Daniel, perguntou para ele: “O que foi Dandan? O que foi? O que foi hein, Daniel?”. A professora Júlia, que estava no trocador banhando um dos bebês falou: “O David tomou o elefantinho dele!”. Amanda falou com David, entretanto estava de costas para o garoto e continuava a dar o almoço de Pedro, assim não conseguia ver o que acontecia. Ela perguntava como se não estivesse entendendo: “David, você tomou o brinquedo do colega? Foi o David?!”.

Quando a professora terminou de falar, David bateu o elefante no chão bem próximo ao colega, possivelmente, instigando-o a pegar o brinquedo. Daniel levantou com rapidez e tentou puxar o cabelo de David, dando a entender que estava irritado, porém como o cabelo dele era curto não conseguiu. David afastou a mão de Daniel, se levantou rapidamente e foi se esconder perto da professora. Daniel o seguiu engatinhando, mas logo se sentou e continuou a gritar apontando para o amigo.

Fotografia 26 – Composição de cenas do Episódio 3: Provocação?



Fonte: banco de dados da pesquisa (Novembro, 2016).

David ficou bem de frente para a professora, que perguntou para ele: “Você pegou o brinquedo do Daniel, foi? Vá devolver para ele, vá! Devolva, ele está chorando!”. David se aproximou um pouquinho do amigo e observou ele chorando; voltou a ficar de frente para a professora, a buscar seu olhar. Ela continuou a dar o almoço de Pedro e disse: “Dê para o seu amigo Daniel! Ele é seu amigo!”. David balbuciou, em tom de queixa, e apontou para o seu cabelo, como se dissesse: “Ele puxou meu cabelo!”. Com o balbucio do menino, a professora olhou para ele, mas não entendeu o que ele havia dito, pois ela continuou a falar: “É! Dê pra ele!”. O menino estendeu a mão com o elefantinho para a

professora. Ela respondeu ao gesto do bebê: “Não! Para o Daniel!”. Após a fala da professora, David tornou a olhar para o amigo que também devolveu o olhar, talvez, um olhar de espera pela devolução do elefantinho.

Fotografia 27 – Composição de cenas do Episódio 3: Provação?



Fonte: banco de dados da pesquisa (Novembro, 2016).

David tornou a aproximar-se de Daniel e ao perceber que foi correspondido, sorriu, estendeu o braço com o elefantinho na mão, depois o puxou para perto de si e o colocou no chão como se estivesse chamando Daniel para brincar com ele. Nesse momento, Daniel voltou sua atenção para um clip da Galinha Pintadinha⁵⁴ que estava passando na televisão.

⁵⁴ Galinha Pintadinha é um projeto infantil criado pelos publicitários Juliano Prado e Marcos Luporini. O projeto seguiu com a criação do DVD *Galinha Pintadinha e Sua Turma*, que contava com animações em 2D com personagens infantis e canções de domínio público.

Fotografia 28 – Composição de cenas do Episódio 3: Provocação?



Fonte: banco de dados da pesquisa (Novembro, 2016).

Então, Daniel não deu mais atenção a David e continuou a assistir televisão. Quando David o observou e percebeu que o amigo não prestava atenção, foi em sua direção e bateu com o elefante na cabeça dele, saindo logo em seguida para perto da professora Amanda, a qual já havia se deslocado do lugar onde estava para dar o almoço de Daiana.

Fotografia 29 – Composição de cenas do Episódio 3: Provação?



Fonte: banco de dados da pesquisa (Novembro, 2016).

David ainda insistiu em chamar a atenção do amigo. Ele voltou até onde estava Daniel e ficou na sua frente com o elefante, olhando-o e ao mesmo tempo balançando seu corpo e o brinquedo a fim de que o colega esboçasse alguma reação. Mas a única reação de Daniel foi se afastar para tentar ver a televisão. Isso causou irritação em David que pegou o elefantinho e bateu de novo no amigo. Então, Daniel afastou-o com força e continuou a assistir televisão, deixando-o frustrado. Por fim, David se afastou e foi olhar o que passava na televisão.

Fotografia 30 – Composição de cenas do Episódio 3: Provação?



Fonte: banco de dados da pesquisa (Novembro, 2016).

As cenas deste episódio vislumbram como o conviver e o interagir com os pares são fundamentais à participação social dos bebês nas práticas cotidianas que vivenciam no contexto da creche. Ao buscar participar das ações de outro bebê, ao procurar se engajar nelas e compartilhar momentos com esse outro, os bebês podem se deparar com pontos de vistas e objetivos distintos e, por vezes, discordantes, o que ocasiona alguns conflitos entre os pares, como bem nos mostraram David e Daniel.

Barrière *et al.* (2011) pesquisaram sobre momentos de conflitos vivenciados por bebês e crianças bem pequenas em contexto de creche. Perceberam que os conflitos podem ser compreendidos como “[...] momentos do episódio que se tece entre as crianças; momentos construtivos nos quais enfrentam ativamente contradições; momentos organizativos, pois se trata de situações que provocam a necessidade de encontrar estratégias para resolvê-las.” (p. 186). Acerca das situações de conflitos serem momentos tecidos entre as crianças, as autoras se referem ao fato de que elas se encontram em situações reais e peculiares de suas vidas.

Nas situações de conflito, conforme Barrière *et al.* (2011), as crianças desenvolvem *projetos*, os quais compreendemos ser ações emergentes dos seus mais diversos interesses vinculados ao desejo intenso de exploração e conhecimento de si e do mundo, bem como de relação com os outros. Em certo momento, esses *projetos* podem se encontrar, contudo podem divergir, levando as crianças a se depararem com um determinado obstáculo que as impede de continuar seus projetos. Essa divergência gera uma situação conflitante que precisam enfrentar, impulsionando-as a se organizarem para elaborar estratégias que solucionem a dificuldade da qual estão diante.

Então, nessa compreensão, as referidas autoras corroboram a concepção walloniana sobre a importância dos conflitos para o desenvolvimento humano, pois acreditam que eles fazem parte da construção das interações das crianças com o seu contexto; são reveladores da *dinâmica afetivo-cognitiva* que se estabelece naquele grupo específico de crianças, bem como da forma como os *projetos* de cada um se encadeiam. Partindo desse pressuposto, Barrière *et al.* (2011) distanciam os conflitos de uma concepção limitante, negativa e destrutiva.

Foi nessa perspectiva que buscamos analisar o episódio aludido, pois ela nos possibilitou focar no desenvolvimento dos *projetos* dos bebês envolvidos, nos obstáculos que impediram as suas realizações, bem como nas soluções que buscaram para resolver a situação, ao invés de dedicar nossa observação “[...] em uma distinção entre criança que ataca e é atacada.” (BARRIÈRE *et al.*, 2011, p. 156).

Na transcrição do episódio, podemos perceber que David e Daniel se encontravam realizando projetos parecidos, os quais eram brincar com alguns poucos brinquedos disponíveis, enquanto aguardavam a sua vez para receberem o almoço pela professora. Apesar de os projetos serem semelhantes, os bebês não os realizavam juntos, pois cada um se encontrava explorando um brinquedo diferente. David brincava com uma girafa de plástico e Daniel com um elefante de borracha. No instante em que David se sentiu atraído pela conversa de Daniel com o elefantinho, aconteceu o encadeamento dos projetos dos dois bebês. Deste modo, David abandonou o seu brinquedo e foi em busca de conquistar o do amigo, reconfigurando o seu projeto para a exploração do brinquedo que estava na posse de Daniel.

Quando David surpreendeu Daniel, ao tomar o elefantinho, ele entrou definitivamente no projeto do colega. Provavelmente, o projeto de Daniel não comportava a presença do outro bebê, o que fez ambos se depararem com um obstáculo: a posse e a exploração do mesmo brinquedo. Assim, os bebês começaram a enfrentar as divergências e contradições que surgiam na situação conflituosa. Daniel agia no intuito de resgatar o elefantinho para continuar seu projeto e David agia com o objetivo de manter a posse do brinquedo que havia tomado a fim de firmar a reconfiguração do seu projeto.

No enfrentamento dessas divergências, Daniel utiliza diversas estratégias para resgatar o brinquedo. Chora em tom de contestação, procurando chamar a atenção da professora para auxiliá-lo; ao perceber que a professora não toma uma atitude, tenta ele mesmo pegar o brinquedo de volta, puxando o cabelo de David; sem êxito, continua a chorar e apontar para o amigo. Já David busca a proteção da professora para manter a posse do brinquedo; tenta explicar, com gestos e olhares, que Daniel puxou seu cabelo e que não vai devolver o brinquedo, possivelmente, por ele agora fazer parte do seu projeto.

Como a professora não deu muita atenção ao que acontecia entre os dois, talvez por estar ocupada com o almoço dos outros bebês, Daniel e David continuaram dentro da situação conflitante, porém passaram a buscar estratégias para solucionar o conflito. David se aproxima de Daniel, sorri, estende o brinquedo na direção do companheiro e depois o aproxima novamente de seu corpo. Seria uma provocação de David para que Daniel visse que agora o brinquedo era dele? Pensamos que talvez não, já que David posicionou o elefantinho no chão, sorriu e olhou novamente para o amigo como se o convidasse a brincar. Quem sabe seria um convite para uma brincadeira de “pega-pega” utilizando o brinquedo.

Pereira (2011), ao estudar as crianças bem pequenas na produção de suas culturas, apreendeu que se aventurar nos limites impostos pelo outro, durante um momento de interação, pode ser o objetivo da brincadeira de uma criança. Entretanto, acreditamos não ser

o caso da relação entre David e Daniel, pois nos pareceu que David mais do que transgredir o limite de propriedade do objeto imposto por Daniel, já que era ele quem estava brincando com o elefantinho primeiro, ou de se apossar do brinquedo e guardá-lo para si; estava tentando chamar a atenção de Daniel, estabelecer relação com ele e perceber que efeitos suas ações causavam nele. Isso fica nítido no olhar atento de David direcionado ao amigo a cada movimento seu com o brinquedo, de certo à procura de uma reação e/ou compreensão de Daniel ao seu convite, às suas ações.

Não obstante, Daniel, para resolver o conflito, utiliza a estratégia que Barrière *et al.* (2011) denominam de esquívamento e substituição. Neste caso, o bebê evitou entrar no conflito, não dando atenção às ações do outro e substituindo seu interesse pelo brinquedo pela atenção ao que estava sendo transmitido na televisão. Essa estratégia causou um imenso descontentamento em David que persistiu em suas investidas, chegando a bater no amigo com o brinquedo, na busca por sua atenção. Porém, a estratégia de Daniel parece ter sido eficaz, já que David ao ver que não conseguiria ter sua atenção resolve também ver a televisão.

Podemos, assim, compreender de fato com esse episódio que os conflitos integram as interações sociais dos bebês com seus pares e não significam rivalidade ou inimizade entre os bebês, pois constatamos que David e Daniel possuíam uma boa convivência. Inclusive, na subseção anterior, podemos constatar esse fato ao observar na Fotografia 11 cenas que demonstram um momento de acolhimento entre esses dois protagonistas.

Foi possível também confirmar que os bebês não ficam imóveis diante desses conflitos. Ao contrário, eles utilizam diferentes estratégias para resolvê-los, portanto as ações deles em situações conflitantes constituem formas efetivas e afetivas de participarem das práticas cotidianas que lhes são ofertadas na creche. Além disso, o conflito vivido por esses dois bebês nos demonstrou que afeto e cognição são indissociáveis como bem destaca a teoria walloniana, pois é nítido durante a situação que a dimensão cognitiva (conhecer, explorar, manipular um determinado objeto) está diretamente vinculada à dimensão afetiva de se relacionar, de perceber o efeito das suas ações, de participar das ações do outro.

Dessa forma, entendemos o conflito experienciado por David e Daniel como um momento no qual estavam experimentando uma situação real e específica de suas vidas. Nessa experiência, precisaram enfrentar as contradições ocasionadas pelo desejo mútuo de posse do brinquedo e, por parte de David, de relação com o outro; e encontrar estratégias para resolver sozinhos a situação conflitante, embora algumas vezes essas estratégias sejam marcadas por condutas mais enérgicas, como podemos averiguar no episódio a seguir.

Episódio 4: Me devolve meu biscoito!

Após o lanche da tarde, a professora Júlia amarrou algumas bolas de plástico nas fitas de TNT⁵⁵ coloridas que ficavam presas em um bambolê fixo no teto da sala. Enquanto Lilian brincava com uma dessas bolas, Sara brincava de correr com Mário ao redor da sala.

Fotografia 31 – Composição de cenas do Episódio 4: Me devolve meu biscoito!



Fonte: banco de dados da pesquisa (Novembro, 2016).

Alguns instantes depois, Sara sentou no colo da professora Júlia e, em seguida, começou a brincar com as bolas também. A professora Júlia logo se levantou para entregar a bandeja com as mamadeiras do lanche e o resto dos biscoitos que sobraram. Nesse momento, um dos bebês se direcionou até ela e apontou para o biscoito. Ela compreendeu que o bebê solicitava o biscoito e falou: “É doce, meu amor, tu não gosta não!” Em seguida o entregou ao bebê, que, ao segurar imediatamente, devolveu balançando a cabeça, dizendo que não queria.

Outros bebês então se aproximaram para pedir biscoito, um deles era Sara. A professora Júlia foi dando um biscoito para cada um. Lilian também se aproximou e pegou um. Depois que pegaram o biscoito, as duas bebês continuaram a brincar com as bolas, segurando o biscoito na mão.

⁵⁵ É um tecido ecológico que favorece a biodegradação e preserva o meio ambiente. Atualmente é muito usado na produção de sacolas retornáveis. (Fonte: <https://pt.wikipedia.org>).

Fotografia 32 – Composição de cenas do Episódio 4: Me devolve meu biscoito!



Fonte: banco de dados da pesquisa (Novembro, 2016).

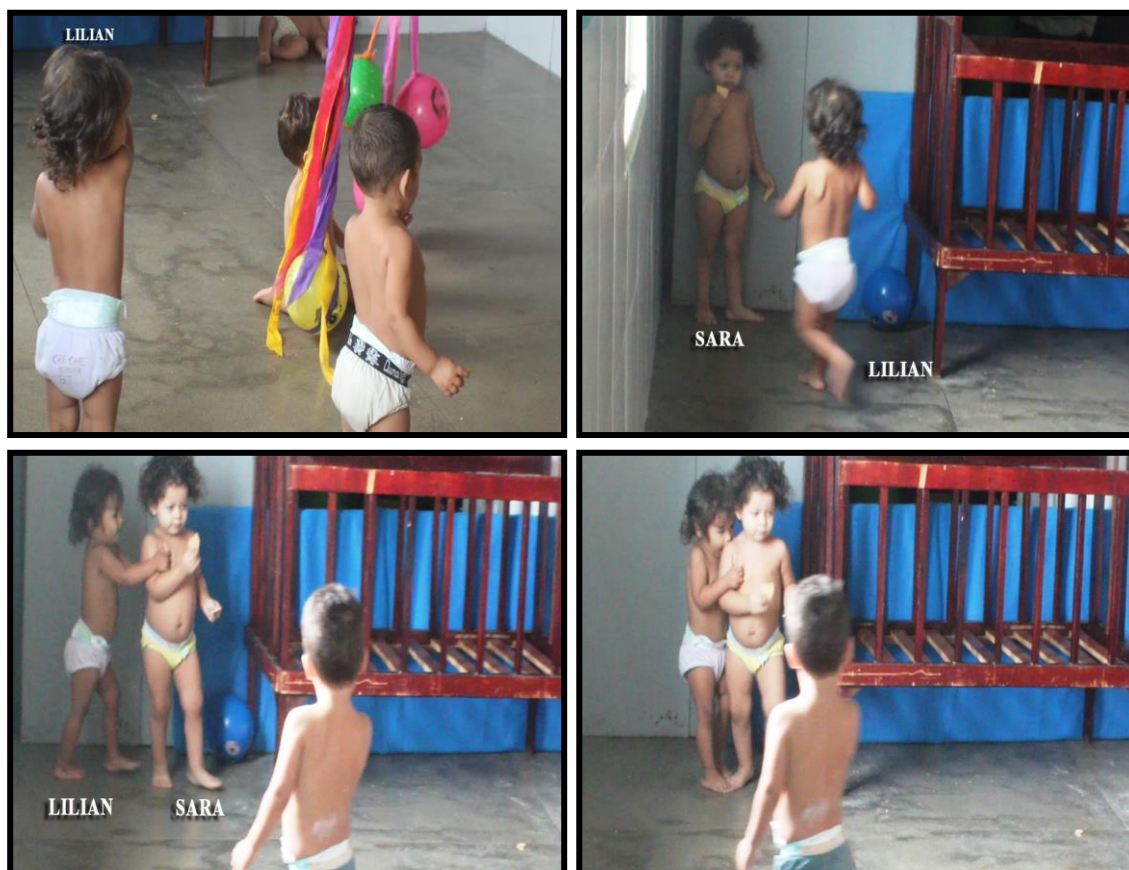
Pouco tempo depois, Lilian se afastou das bolas e foi andar pela sala. Sara, ao ver alguns bebês correndo, soltou as bolas e também foi correr. Em sua correria, Sara se deparou com Lilian comendo o biscoito, o pegou para si e saiu correndo para um canto da sala. Lilian começou a chorar em tom de reclamação, apontando para a amiga e olhando para a professora Júlia que estava próxima, mas esta não viu o que se sucedeu, pois estava de costas escolhendo um DVD para tocar.

Ao perceber que a professora não ia lhe dar atenção, Lilian foi por si mesma tentar resolver a situação. Correu até onde estava Sara, tentou pegar o biscoito, porém a

colega se esquivou. Lilian ainda tentou segurá-la, mas ao notar que Sara já ia correr para fugir com seu biscoito deu rapidamente uma mordida na amiga, que se afastou, mas não correu mais, apenas chorou. Ainda tentamos impedir a mordida, chamando a bebê pelo seu nome, mas foi impossível, já que aconteceu muito rápido, além de, para nós, ter sido uma ação inesperada.

Lilian olhou para as professoras; olhou para Sara; olhou para nós, balançou o corpo de um lado para o outro, puxou seu biscoito de volta e saiu correndo, olhando para trás observando Sara chorando. Sara, rapidamente, olhou em direção à professora Júlia e viu que ela não percebeu o que havia acontecido, então, correu em nossa direção solicitando acolhimento.

Fotografia 33 – Composição de cenas do episódio 4: Me devolve meu biscoito!





Fonte: banco de dados da pesquisa (Novembro, 2016).

Nesse instante, paramos de gravar e acolhemos Sara em nossos braços. Foi preciso esclarecer o que havia acontecido, tanto para professora Júlia como para a professora Nina, que estava no trocador. Então a professora Nina chamou Sara para o trocador. A bebê saiu de nosso colo e foi até a professora, que lá olhou seu ombro e a acalmou, dizendo que a mordida devia ter sido “de leve”, pois nem marca havia ficado. Também procuramos acolher Lilian, após a saída de Sara do nosso colo.

Lilian continuou a comer seu biscoito e a ouvir as duas professoras dizendo que não podia fazer isso com a amiga porque ela chorava, porque doía. As duas professoras

comentavam entre si: “Ê, imagina a bebê, viu! (irmã de Lilian que estava perto de nascer)”;
“Vai sofrer, viu!”; “Vai sim, a bebê!”; “Porque o costume veio de lá!”.

Depois que Sara ficou bem, as professoras continuaram seus afazeres na sala e os bebês permaneceram brincando.

Neste episódio, semelhante ao anterior, tanto Sara como Lilian estavam envolvidas em *projetos* semelhantes, contudo não aconteciam juntos. As duas brincaram com as bolas; correram pela sala e solicitaram biscoitos à professora, em períodos de tempo aproximados. Em determinado momento, o projeto de Lilian se constituiu em passear pela sala degustando seu biscoito; já Sara, ao ver alguns bebês correndo, resolveu imitá-los e correu com o biscoito na mão. Durante sua correria, Sara se deparou com Lilian e a partir do interesse que sentiu pelo biscoito da amiga, reorientou seu projeto em busca de conquistar o biscoito dela.

Nesse instante, os projetos das duas bebês se conectaram e encontraram um obstáculo que impedia suas realizações: a posse pelo mesmo biscoito pertencente à Lilian. Mesmo Sara possuindo o mesmo biscoito que Lilian, ela sentiu interesse pelo biscoito da sua colega. Tal fato pode ter relação com o que as autoras Singer e Hann (2008 *apud* PEREIRA, 2011) assinalam sobre o interesse por um objeto em comum. De acordo com elas, um objeto interessante na posse de outra criança resulta em um objeto mais desejável, ocasionando conflitos que podem resultar em aprendizagens sobre normas referentes à propriedade.

Ademais, não podemos deixar de enfatizar, como já discutimos no subcapítulo anterior, que as protagonistas deste episódio encontram-se no estágio sensório-motor e, ainda, estão em certo estado de fusão entre o eu e o meu, assim, indicando um frágil estado de individuação (WALLON, 1995; 2007). Deste modo, os objetos podem ser vistos como um prolongamento da própria criança, por isso são protegidos e defendidos a todo custo.

Certamente, por isso Lilian empreendeu estratégias para solucionar a situação conflitante a fim de recuperar o seu biscoito. Primeiro, ela convocou a atenção da professora Júlia, que estava próxima, por meio de choro e gestos de apontar para Sara. Em seguida, notando que a professora não deu atenção, foi ela mesma solucionar a situação. Lilian se aproximou da amiga e tentou pegar o biscoito. Mas Sara, para alcançar o objetivo de manter a posse do biscoito da amiga, se utilizou da estratégia de fuga e tentou correr. Lilian, então, utilizou um recurso mais enérgico que paralisou a colega e a possibilitou de resgatar seu biscoito: mordeu Sara.

Sobre a mordida, alguns estudos como os de Costa (2012), de Schmitt (2008) e de Saullo, Rossetti-Ferreira e Amorim (2013), afirmam que situações envolvendo mordidas são eventos frequentes na Educação Infantil, mas a temática é pouco discutida na literatura. Para Saullo, Rossetti-Ferreira e Amorim (2013), quando esse tema aparece é tratado de maneira abrangente e psicanalítica, carregado de sentidos negativos, ligando a mordida à agressividade e a uma ação intencional e planejada da criança.

A pesquisa de Costa (2012, p. 108) faz contraponto a essas visões, pois sua análise “[...] evidencia que as mordidas parecem ter funções e estarem carregadas de significados diferentes [...] que são construídos na dinâmica das interações estabelecidas.”. A autora ainda destaca por meio dos estudos de Banks e Yi (2007) que a mordida é um recurso rápido e eficaz que raramente é premeditada, pois ela acontece no momento em que as crianças precisam lidar com uma situação conflitante para a qual não encontram outros recursos disponíveis, demonstrando assim autonomia.

Fundamentando-se nesta perspectiva, analisamos o conflito vivenciado por Lilian e Sara. É nítida a autonomia de Lilian em buscar todas as estratégias que estavam disponíveis naquele momento, mas ao perceber que nenhuma resultava em êxito, na sua tentativa de recuperação do biscoito, utilizou-se da mordida. Também ficou evidente que ela não havia premeditado aquela ação, pois após morder a colega, sua ação de olhar para a professora e para nós revelou certa surpresa sobre o que havia feito. Como ninguém interveio, Lilian continuou a agir de forma a conquistar seu objetivo e, assim, recuperou das mãos de Sara o seu biscoito. Sara também utilizou estratégias para almejar o seu objetivo de ficar com o biscoito de Lilian. Ela correu, tentou se esconder e fugir da colega. Mas, ao sofrer com a intervenção mais enérgica de Lilian, pediu auxílio à professora e depois a nós.

O choro de Sara nos mobilizou a acolhê-la de maneira mais diligente e despertou a atenção das professoras que se assustaram e nos indagaram sobre o que havia acontecido. Também procuramos acolher Lilian, pois mesmo após esclarecermos às professoras sobre a situação, elas consideraram a atitude da bebê como agressividade, além de culpabilizarem a família por aquele comportamento.

É certo que não temos o objetivo de condenar as atitudes das professoras, pois compreendemos que situações envolvendo mordidas, em geral, causam desconforto para bebês, professoras e famílias. Contudo, é fundamental refletirmos sobre as atitudes docentes, na medida em que podem abrir ou limitar possibilidades para transformar as situações conflituosas em oportunidades constitutivas do contexto e das relações que se estabelecem nele.

Na ótica da Pedagogia-em-Participação, são as professoras que possuem o papel de fomentar relações democráticas em que as crianças sejam escutadas durante os processos de conflitos e regulações, tendo a oportunidade de vivenciar “[...] situações de aprendizagem ativa em que a partilha de poder é honrada” (ARAÚJO, 2013, p. 51). Nesse sentido, as professoras são mediadoras privilegiadas para que as crianças possam apreender estratégias adequadas a cada situação conflitual que enfrentam em seu cotidiano.

Não presenciamos muitas situações que envolviam mordidas na turma de bebês participantes da pesquisa, porém era notório o desconforto das professoras quando isso ocorria. Schmitt (2008, p. 165) observou na sua trajetória profissional que a mordida manifestada “[...] nas relações entre as crianças pequenas é vista com muita apreensão e angústia por parte dos adultos.”.

Certamente, esse incômodo das professoras participantes da pesquisa era ocasionado pela dor e o choro do bebê mordido. Como observavam pouco as interações que se estabeleciam na turma, pois se ocupavam mais com a implementação da rotina determinada pela instituição, apreendiam apenas pequenos trechos dos percursos dessas interações, levando-as a interpretar o bebê que foi mordido como injustiçado e a condenar o bebê que mordeu como culpado. Dessa forma, ficavam limitadas à compreensão dos conflitos como ruins para todos os atores do contexto educacional e impossibilitadas de oportunizarem a si, aos bebês e suas famílias experiências em que os conflitos pudessem ser vistos de uma maneira mais positiva, assim, evitando culpar as famílias pelo comportamento dos bebês nessas situações.

Saullo, Rossetti-Ferreira e Amorim (2013) nos alertam sobre a ideia dos conflitos vistos como agressividade serem atribuídos ao comportamento da família da criança, que precisa de modelos desejáveis ao desenvolvimento delas. Essa é uma ideia que está eivada de preconceitos. Culpabilizar a família pode ter relação com o desconhecimento sobre o que foi discutido aqui referente aos conflitos e com a ausência de reconhecimento sobre o papel fundamental da docência na criação de possibilidades de compartilhamento de significados pelos bebês em todas as situações cotidianas, inclusive nas situações de conflitos.

Então, para concluir, podemos inferir que os conflitos constituem formas de participação social dos bebês nas práticas cotidianas que vivenciam no contexto da creche. Isso porque nessas situações os bebês afirmam sua presença; participam ativo, efetivo e afetivamente dos seus projetos e dos projetos dos outros bebês; enfrentam as contradições que podem surgir no encadeamento desses projetos; buscam estratégias para solucionar esses conflitos, mostrando serem capazes de resolvê-los com autonomia.

Concordamos com a perspectiva da Pedagogia-em-Participação (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2013) quando assevera que os conflitos precisam ser assumidos como circunstâncias normais que permeiam as práticas cotidianas e como potencializadores das aprendizagens e desenvolvimento. Vale ainda enfatizarmos que essas aprendizagens, para Vygotsky (1998), não acontecem espontaneamente; elas são mediadas pelo outro (adultos e/ou outras crianças) e podem envolver: o como agir diante de uma determinada situação; o que podem esperar do outro; a percepção de quais efeitos suas ações têm nesse outro; as noções referentes à propriedade; o quanto são capazes de buscar e arranjar resoluções para os problemas que se deparam em seu cotidiano; bem como várias outras. Portanto, vivenciar conflitos tem relação com interagir, participar e aprender; afinal nossas interações não são permeadas apenas por consensos.

5.2.3 Os bebês constroem relações de amizade

Os bebês, desde antes mesmo do nascimento, já tecem relações e já iniciam a construção, a apreensão e o compartilhamento de significados, com o apoio na cultura, nos contextos dos quais participam. Assim, é a forma como nos relacionamos com os outros e com os nossos contextos que nos constitui seres humanos.

Para Vygotsky (1998), o ser humano não pode existir sem o outro (ser humano da mesma idade, mais experiente e/ou o próprio adulto), parceiro de interações e portador de cultura. Nessa perspectiva, ele é um prolongamento desse outro e dele necessita a fim de desenvolver suas funções psíquicas superiores ao longo do processo de internalização das formas culturais de comportamento humano. Sobre a mediação que se estabelece por meio do outro, Vygotsky (1998, p. 40) pontua que:

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social.

Então, a mediação feita pelo outro nas interações sociais é imprescindível para interpretar e atribuir sentidos à realidade das nossas experiências. Da mesma forma, o contexto, denominado *ambiente* por Vygotsky (1998), no qual estamos inseridos, possui influência direta nessa interpretação e atribuição de sentidos à nossa realidade. Por isso, as

professoras que trabalham com bebês têm um complexo e imenso desafio de aprender a escutar e interpretar o que os bebês dizem com todas as suas linguagens.

Nessa escuta se pode visibilizar e potencializar as formas de participação social dos bebês, contribuindo para que elas se efetivem afetivamente. Portanto, escutar os bebês exige considerar que eles sempre têm algo a nos dizer, que podem sempre contribuir com a vida coletiva da creche e que eles podem e devem participar, de diferentes jeitos, das práticas cotidianas que lá vivenciam.

Nesse entendimento, fomos percebendo que nas interações sociais estabelecidas pelos bebês, além de experienciarem situações de conflitos, eles teciam outros tipos de relações que se caracterizavam, principalmente, pelo convite para estar juntos. Esse convite acontecia por meio de ações de aproximação, busca, solicitação e encontro do outro, objetivando convocar esse outro para realizar coisas em comum. Assim, a construção dessas relações se destacava como formas dos bebês participarem socialmente das práticas cotidianas que lhes eram ofertadas, como nos mostram Juan e Laura a seguir.

Episódio 5: Quer ver comigo?

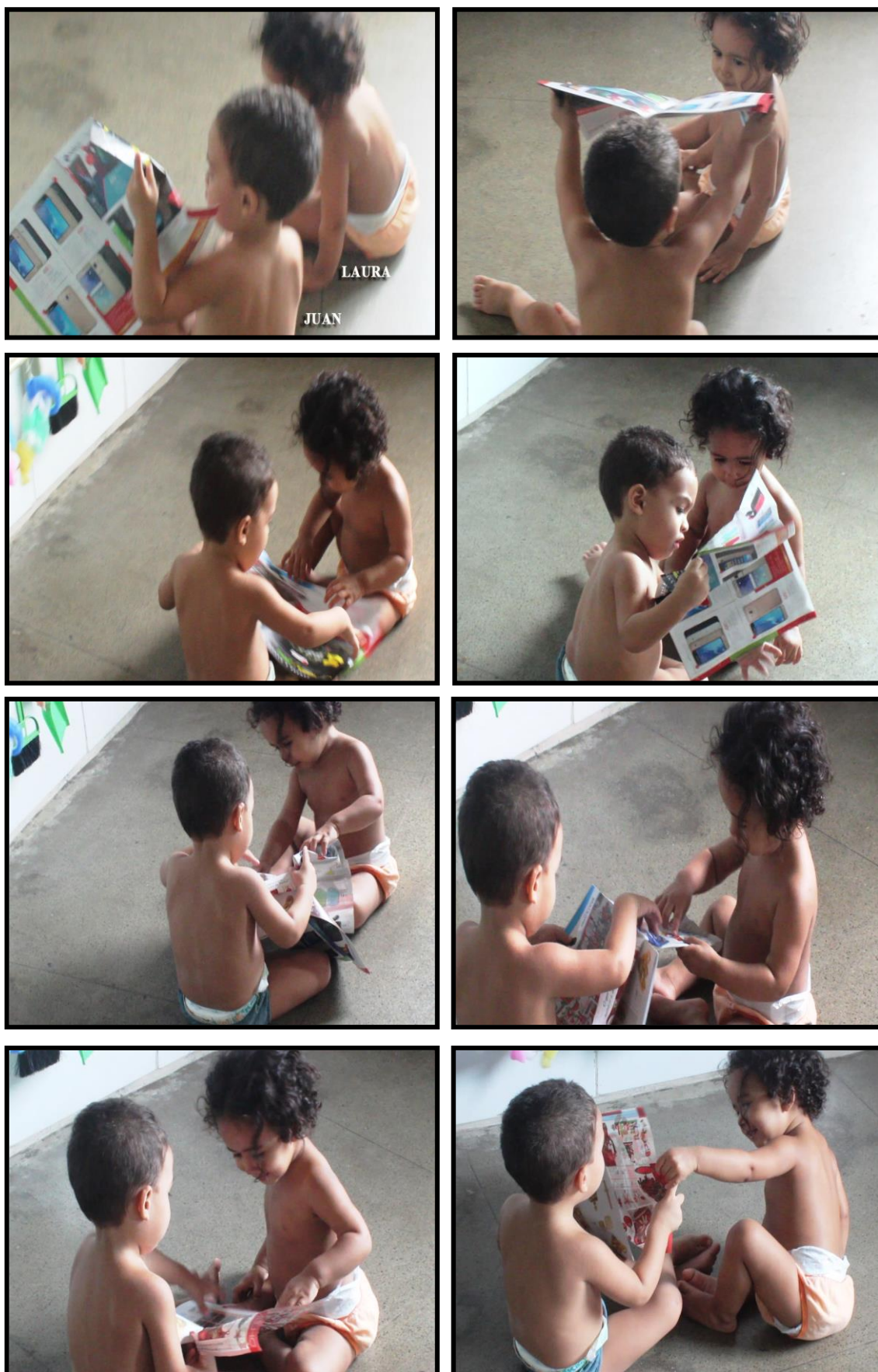
Após o lanche da tarde, as professoras entregaram encartes de supermercado aos bebês. Elas apontavam e nomeavam as figuras para eles. Juan pegou um encarte, afastou-se do grupo que estava ao redor das professoras e começou a manuseá-lo. Ele olhava atentamente o encarte e balbuciava bastante.

Laura estava perto de Juan, porém de costas para ele. A bebê observava uma das professoras amassando o encarte e solicitando que os outros bebês assim o fizessem para transformá-lo em bolinhas de papel.

Juan, ao perceber que Laura estava perto, balbuciou bem alto “Ó!” e mostrou o encarte à amiga. Laura interpretou a ação de Juan como um convite para verem o encarte juntos e logo se aproximou dele para conseguirem observar melhor.

Os bebês iniciaram um diálogo muito interessante, no qual trocavam olhares, balbuciavam bastante, sorriam e apontavam para as figuras do encarte. Tanto Laura como Juan estavam muito concentrados e envolvidos naquele momento proposto pelas professoras. Ele balbuciava e ao mesmo tempo apontava para as figuras. Ela fitava o encarte e, quando Juan terminava de balbuciar, também balbuciava e dizia “Bobó, ó!”, mostrando uma bola para ele no encarte. Ele a ouvia atentamente e, em seguida, tornava a balbuciar e a lhe mostrar mais figuras.

Fotografia 34 – Composição de cenas do Episódio 5: Quer ver comigo?



Fonte: banco de dados da pesquisa (Novembro, 2016).

Podemos perceber neste episódio o quanto o toque, o balbucio, o olhar, o gesto convocam o outro para interagir e encetar uma relação onde os protagonistas parecem se entender e sentir satisfação em compartilhar a realização de uma ação em conjunto, participando de uma prática estabelecida no cotidiano da creche. Mas poderíamos denominá-la de amizade? Seriam os bebês capazes de construir relações de amizade?

Provavelmente, se refletirmos em relações de amizade em uma lógica adultocêntrica, poderíamos considerar que os bebês jamais estruturariam esse tipo de relação. De acordo com Ferreira (2004a *apud* COUTINHO, 2010), os significados atribuídos pelas crianças às amizades e os seus valores sociais podem diferir muito dos significados atribuídos pelos adultos.

Coutinho (2010), ao realizar um estudo etnográfico sobre a ação social dos bebês no contexto de creche, argumenta que tanto as sutilezas que perpassam as relações estabelecidas entre os bebês complexificam a identificação, a definição e a classificação do que são as relações de amizade para eles; como a opinião deles sobre essa questão apresenta muitos desafios para uma investigação sobre essas relações. Contudo, a pesquisadora assevera que as crianças, desde bem pequenas, constroem suas relações pautadas nas referências que possuem. Por sua vez, estas referências estão articuladas às culturas das quais as crianças fazem parte, portanto, para a autora, certamente elas também constroem relações de amizade. Assim, os bebês também podem e estruturam as relações de amizade em suas diversas relações. Celina e Otávio nos revelam isso ao protagonizarem o próximo episódio.

Episódio 6: Conserta pra mim, por favor!

Os bebês estavam brincando com brinquedos de plástico na sala enquanto aguardavam o momento de ir ao pátio. Celina brincava sozinha com um pequeno caminhão, mas ao explorá-lo desmontou a caçamba dele. Ao ver o que tinha acontecido, direcionou-se até Otávio, que brincava sozinho com um carrinho, e lhe entregou o brinquedo. Otávio compreendeu o que Celina queria e recebeu o caminhão. Celina, então, sentou junto com ele e os dois ficaram tentando encaixar a caçamba do caminhão a fim de consertá-lo.

Em certo momento, Celina entregou de vez o caminhão para Otávio tentar consertá-lo sozinho e ficou o observando. O bebê demonstrou empenho e realizou várias tentativas, mas Celina percebeu que ele não estava conseguindo e resolveu pegar o caminhão de volta para solicitar a ajuda de uma das professoras. Celina se levantou, pegou o caminhão e a caçamba e entregou a professora Amanda que falou: “O que foi Celina? Caiu? Quer que

eu coloque? Deixa eu te ajudar!”. A professora encaixou a caçamba no caminhão e o devolveu para a bebê.

Celina ficou observando o caminhão e o desmontou novamente. Em seguida, levou o caminhão e a caçamba separados para Otávio tentar montar de novo. Celina tornou a sentar com Otávio e a observar atentamente as tentativas dele de conserto do caminhão até que as professoras chamaram para guardar os brinquedos, pois havia chegado a hora de ir ao pátio.

Fotografia 35 – Composição de cenas do Episódio 6: Conserta pra mim, por favor!



Fonte: banco de dados da pesquisa (Novembro, 2016).

Nestas cenas, percebemos uma solicitação intencional de ajuda para solucionar uma dificuldade. Em nossa cultura, quando nos encontramos diante de um grande desafio,

muitas vezes recorremos a alguém em quem confiamos para nos ajudar, em geral um(a) amigo(a). Dentre todos os bebês que estavam presentes na sala, realizando a mesma ação, de brincar com os brinquedos disponibilizados pelas professoras, Celina elegeu Otávio para ajudá-la na situação de dificuldade na qual se encontrava naquele momento.

Não podemos deduzir ao certo qual foi o critério de escolha da bebê, mas o fato é que sua escolha, aliada à disponibilidade de Otávio em ajudá-la, possibilitou um momento de troca entre os bebês, permeado por afeição e cooperação, permitindo-os participar do que as professoras haviam proposto. Essa afeição e a intencionalidade de escolha de Celina ficaram ainda mais evidenciadas quando ela solicitou a ajuda da professora e, ao recebê-la, desmontou o caminhão novamente a fim de tornar a pedir o auxílio de Otávio. A atitude da professora e de Otávio em compreendê-la e prontamente ajudá-la, provavelmente contribuiu para Celina elaborar e apreender significados importantes e positivos na construção de suas relações de amizade.

Indubitavelmente, nosso intento não é identificar quais as relações dos bebês que podem ser consideradas relações de amizade, pois concordamos com Coutinho (2010) que isso se apresenta como um grande desafio. Porém, não podemos deixar de pontuar que os bebês são capazes de construir relações em contextos de educação e cuidados, e nestas podem se estruturar as relações de amizade, considerando que esta palavra significa, segundo o dicionário Houaiss (2004, p. 39), “sentimento de simpatia, de afeição; concordância de sentimento ou posição a respeito de algo”. Assim, íamos presenciando e sentindo, conforme observamos nos Episódios 5 e 6, a intencionalidade e o desejo intensos dos bebês de se encontrarem, se conhecerem, se relacionarem, realizar ações juntas, participarem e nutrirem afeto uns pelos outros.

Vincze (2004) em seus estudos sobre atividades em comum em um grupo de bebês e crianças bem pequenas sublinha que, no plano dessas atividades realizadas em conjunto entre as próprias crianças, o encontro delas, seja em dupla ou com mais parceiros, não é um evento fortuito. Ao contrário, parte de uma demanda social das crianças e que se direciona a um outro parceiro de idade semelhante, como foi possível perceber nos episódios deste item. A autora compreende por atividade em comum “a classe de relação social na qual a ligação entre os participantes não apenas tem forma de ação-reação, mas na qual ocorrem formas de comportamento possuidoras de conteúdo afetivo e que supõem uma consciência da existência do outro.” (VINCZE, 2004, p. 68). Em nossa visão, essas atividades em comum seriam o motor para a estruturação e construção de relações de amizade.

Deste modo, eram notórias a ação autônoma e a agência dos bebês da turma Berçário 1 na busca pelo outro, na iniciativa e no interesse de se encontrar com esse outro e construir relações de amizade a partir do estabelecimento de *atividades em comum*, nas quais a comunicação e o diálogo aconteciam por meio do corpo, dos gestos, dos sorrisos, dos olhares, dos gritos de alegria, dos balbucios.

Semelhante à nossa investigação, Vincze (2004), durante a observação de seus estudos, percebeu que a atividade em comum era sempre ocasionada por iniciativa própria das crianças. De acordo com a pesquisadora, essas atividades se apresentavam de diversas formas, tais como *tocar-se mutuamente; troca de risos e gritos; contato físico; fazer a mesma coisa juntos; brincadeiras de cuco “escondeu achou”; cooperação, representar para os outros, exibir-se*.

Dentre essas formas de *atividades em comum*, observamos em nossa pesquisa que a *cooperação* e o *contato físico* ficaram bem evidenciados. Assim, constatávamos que os bebês procuravam colaborar e se ajudarem, deste modo participando das práticas cotidianas que vivenciavam. Podemos visualizar esse fato nas cenas abaixo:

Fotografia 36 – Cenas de cooperação entre os bebês



Fonte: banco de dados da pesquisa (Setembro, Outubro, Novembro 2016).

Nestas cenas, encontramos Daniel entregando um livro a Otávio que não havia pegado nenhum quando a professora os disponibilizou no chão da sala; em seguida, temos Celina tentando calçar a sandália de Daiana que havia saído de seu pé; depois podemos visualizar Miguel ajudando Daniel a se levantar, quando ele caíra brincando de girar; e por

último, podemos observar Otávio entregando a fralda de Daiana, a qual havia encontrado no chão enquanto andava a procura de um brinquedo.

Vale reiterarmos que todas essas ações dos bebês, como nos estudos de Vincze (2004), ocorreram por iniciativa e interesse deles, sem nenhuma intervenção das professoras, chegando por vezes a surpreendê-las. Como no caso da professora Júlia que se admirou com o fato de Otávio ter a capacidade de, ao identificar a fralda da amiga, pegar e entregá-la.

Podemos perceber a admiração da professora em sua fala, no momento em que foi interpelada pela ação do bebê, *“Olha! Otávio, você achou a fralda da Daiana? Pegou e ainda veio entregar! Nossa! Muito bem!”*. Nesse mesmo viés, conseguimos registrar no diário de campo outras falas das três professoras conversando entre si, em outros momentos, tais como:

“É impressionante como o Daniel é inteligente! O menino quando a gente vai beber água no refeitório já puxa a cadeira para sentar e senta sozinho! Tu acredita?” (Diário de campo, Novembro, 2016).

“Olha o Otávio, ainda, se desequilibra tanto quando anda! Mas ele agora que aprendeu a andar, né?! Valha! Já conseguiu foi chegar do outro lado da creche!” (Diário de campo, Agosto, 2016).

“Mulher presta atenção ali na Laura tentando botar as tampas das mamadeiras. Laurinha já consegue! Eita, danada!” (Diário de campo, Setembro, 2016).

Estes excertos de falas nos revelam o quanto as professoras se surpreendem diante das ações autônomas e do protagonismo dos bebês. Parece-nos que as concepções que possuem sobre eles não correspondem às suas expectativas. Além disso, desvelam o desconhecimento delas sobre a própria influência de suas ações e relações com os bebês na construção de significados sobre o contexto em que vivem, bem como a desconsideração dos saberes e experiências que eles tecem em suas relações familiares.

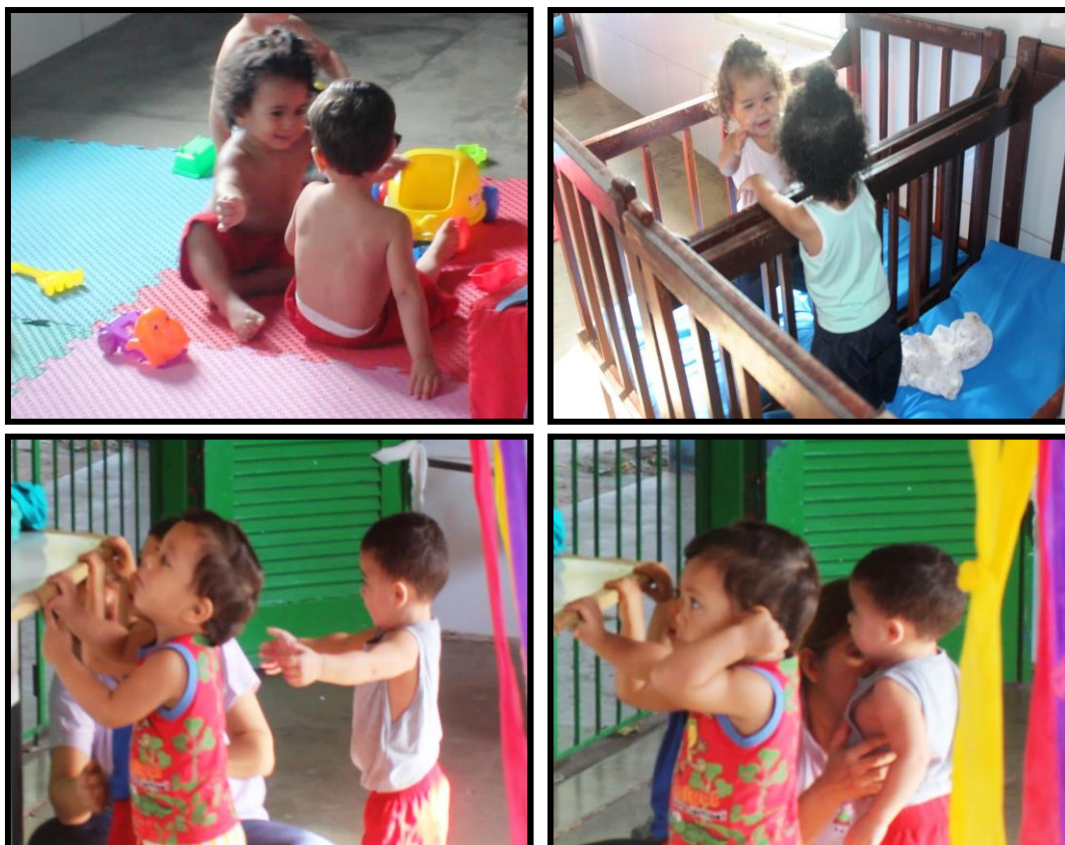
Para Oliveira-Formosinho e Araújo (2013) concepções arraigadas à imagem que centram os bebês como dependentes dos adultos, limitados na locomoção e na linguagem, impedem a assunção deles como atores sociais, dotados de enorme competência e que possuem direito a serem escutados e a participarem efetivamente dos contextos onde estão inseridos.

Mesmo diante dos (des)conhecimentos, (des)considerações e surpresas das professoras, os bebês se revelavam ativos, pensantes, sensíveis, intensamente participativos e colaborativos. Contudo, afirmamos o quanto é relevante que professoras de bebês os reconheçam como seres potentes e considerem que as interações estabelecidas com e entre eles influenciam totalmente suas formas de compreender o mundo ao seu redor, bem como de

atuar e participar nele. Esse conhecimento e consideração pode levá-las a planejar e oportunizar, intencional e conscientemente, práticas cotidianas que promovam e visibilizem as formas de participação social dos bebês nessas práticas, contribuindo significativamente para suas aprendizagens e desenvolvimento.

Ademais, além da cooperação, percebíamos que os bebês procuravam, por iniciativa própria, estabelecer contato físico nutrido por afetos, tanto com os outros bebês como com os adultos. As cenas abaixo mostram Laura tentando abraçar Otávio durante um momento de brincadeira; Celina procurando abraçar Daiana logo em seguida ao momento de sua entrada na sala do Berçário 1; e David solicitando o abraço da professora, também, após ter chegado na sala:

Fotografia 37 – Cenas de contato físico nutrido por afeto



Fonte: banco de dados da pesquisa (Setembro, Outubro, Novembro 2016).

Acima, a cooperação e o contato físico estabelecidos pelos bebês na construção de suas relações de amizade demonstram o quanto buscam estreitar e fortalecer seus laços com as pessoas que convivem. No âmbito da Pedagogia-em-Participação, Oliveira-Formosinho e Araújo (2013) declaram que desenvolver laços é um processo caracteristicamente humano. A Pedagogia de laços é intencionalizada no *eixo pedagógico do pertencimento e da*

participação, em que há uma constante relação dinâmica entre ambos, isto é, não há participação sem pertencimento e vice-versa.

Assim, esta perspectiva valoriza e enfatiza a importância de relações positivas e potentes entre os bebês, mas também entre bebês, profissionais da creche e as famílias. Acreditamos que estas relações precisam se estabelecer com a intencionalidade de acolhimento e sustentação emocional aos bebês a fim de que possam se sentir confiantes e seguros para participarem e aprenderem no contexto de creche.

Com base na ótica da Pedagogia-em-Participação, é possível argumentarmos que quando todos os atores do contexto educacional participam das práticas cotidianas, no sentido de refletir, opinar e vivenciá-las, podem se sentir pertencentes àquele contexto. Ao se sentirem pertencentes, participarão cada vez mais, efetiva e afetivamente, contribuindo com as aprendizagens de todos e com a constituição das identidades de grupo e individuais, em especial dos bebês que as estão construindo.

Nesse ensejo, os bebês podem aprender de forma respeitosa e significativa sobre as semelhanças e alteridades que constituem o seu ser e o outro, sobre seus diferentes jeitos de participar dos contextos tanto individual como coletivamente. Entretanto, no caso dos bebês participantes de nossa pesquisa, aprendizagens como as citadas e tantas outras ficavam comprometidas e suas formas de participação social limitadas. Isso acontecia porque eles enfrentavam, dia a dia, um modo transmissivo de se fazer Pedagogia (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2011) no qual as práticas cotidianas eram centradas em objetivos eivados por um misto de concepções higienista, compensatória e preparatória, como visto no subcapítulo anterior.

Nosso intento, neste subcapítulo, foi visibilizar que os bebês participantes desta pesquisa enfrentavam e resistiam às limitações impostas pelo contexto da creche, para participarem das práticas cotidianas que lhes eram ofertadas. Eles nos mostravam, insistente e intensamente, nas suas ações imitativas; nas ações que permeavam as situações de conflitos; e nas ações em que buscavam construir relações de amizade, toda a sua potência e competência de participação social.

Não temos dúvidas que os bebês possuem toda essa força para afirmarem tanto as suas presenças como os seus desejos e competências de participação. Foi possível reafirmar isso em cada uma das expressões, dos gestos, olhares, choros, sorrisos, gritos e balbucios que vimos, ouvimos, sentimos e vivenciamos em todos os episódios que ultrapassam os apresentados e foram discutidos neste subcapítulo. No entanto, somente a resistência e o enfrentamento dos bebês, perante as limitações que lhes eram impostas para participarem, não

são suficientes para que aprendam, se desenvolvam com confiança, com bem estar e qualidade. Enfatizamos, pois, a importância tanto das práticas cotidianas como das ações docentes serem realizadas com o objetivo de favorecer e honrar, verdadeiramente, a participação e a democracia, como tão bem defendem Oliveira-Formosinho e Araújo (2013).

A ação docente no âmbito dessas práticas cotidianas pode oportunizar a participação social dos bebês e de suas famílias, pois são as professoras que respondem diretamente pelo planejamento e oferta de diversificadas experiências aos bebês e às famílias. Isso exige delas a organização do ambiente, a promoção de interações de excelente qualidade, a estruturação do uso dos tempos, a sistematização da seleção de materiais e a proposição deles, ou seja, aspectos que interferem profundamente na participação social dos bebês com os quais trabalham. Portanto, as professoras precisam cumprir o papel de sustentar os bebês dentro das práticas cotidianas.

Vale esclarecermos que, segundo o documento *Práticas Cotidianas na Educação Infantil* (BRASIL, 2009a), a ação de sustentar não se refere à professora pensar e/ou se movimentar pelo bebê, como presenciamos várias vezes nas ações das docentes participantes da pesquisa. Ao contrário, diz respeito ao favorecimento de ricas e significativas experiências para eles, tanto no âmbito individual como no coletivo. Assim,

Sustentar significa manter o equilíbrio, nutrir, proteger, garantir e fornecer os meios necessários para a realização e continuação de uma atividade, apontar firmemente os limites necessários a cada interação e realização das crianças. Apoiar o que ela pode realizar com seu corpo, promovendo a abertura necessária para a pluralidade de experiências que as crianças podem saborear. (BRASIL, 2009a, p. 108).

Logo, as professoras de bebês precisam ter a responsabilidade e o comprometimento de acompanhá-los com a consciência e intencionalidade de que é necessário proporcionar práticas de educação e cuidados que possibilitem os bebês a exercerem sua participação com autonomia. Esta não pressupõe uma independência advinda da falta de atenção e/ou contenção das professoras, como muitas vezes observamos na turma dos bebês.

Assim, em geral, as professoras intervinham antecipando as ações dos bebês, como podemos rememorar no Episódio 1 quando a professora toma o lençol das mãos de Miguel o impossibilitando de participar e de ajudá-la no momento de organização dos colchonetes para a “hora do descanso”. Assim como também deixavam de realizar mediações conscientes e responsivas, quando necessárias, como no caso do Episódio 4 em que as professoras culpabilizaram Lilian pelo sofrimento de Sara, ao ser mordida pela amiga. O

juízo das professoras, suas ações e falas se basearam apenas em um trecho da situação que havia acontecido. Isso porque quando estavam imersas em outros afazeres acabavam reduzindo a atenção aos bebês.

Portanto, se por um lado é importante a sustentação do professor, por outro lado é fundamental a atenção do professor sobre si, no sentido de não invadir ou tolher as iniciativas infantis ou de se abster, com ou sem intenção, nos momentos em que os bebês estão precisando da sua presença, das suas mediações. Ressaltamos que “[...] é ao pensar e realizar algo junto ao professor, na confiança e na cooperação mútua, que as crianças aprendem a organizar suas experiências e orientar suas atitudes no coletivo.” (BRASIL, 2009a, p. 109), dessa forma participando efetivamente do contexto em que estão inseridas.

Nesse sentido, consideramos um desafio e uma provocação pensarmos onde e quando colocar a atenção mais direta; como construir e organizar um ambiente onde os bebês se sintam acolhidos e sustentados, mesmo sem o contato todo o tempo; como realizar mediações mais responsivas e conscientes.

Dentre inúmeros caminhos e possibilidades a serem trilhados para refletirmos sobre esse desafio, destacamos, inicialmente, o quanto é relevante que a professora observe o contexto educativo pautando-se no (re)conhecimento sobre as linguagens dos bebês e a necessidade de movimento que possuem, pois esses dois aspectos são imprescindíveis para a efetivação da participação social deles nas práticas cotidianas.

Em cada um dos episódios foi possível perceber como os bebês utilizavam a *materialidade de seus corpos* (RICHTER; BARBOSA, 2010) para participarem, expressando assim seus desejos, preferências e angústias por meio de “gestos, expressões faciais, lágrimas, risos, gritos, silêncios, movimentos, balbucios”, os quais são anunciados por Delgado e Filho (2013, p. 22) como modos dos bebês se relacionarem e se conectarem com o mundo.

Os teóricos Wallon e Vygotsky defendem a importância da relação entre a linguagem e o pensamento presente nos seres humanos. Assim como seu contemporâneo Vygotsky (2008), Wallon (2007) considera que o surgimento da linguagem trouxe consideráveis avanços para a espécie e para o indivíduo. Wallon (2007; 2008), mais especificamente, ressalta a importância da linguagem, ao afirmar que ela é responsável por tornar as relações sociais possíveis e por transformar em conhecimento a indiferenciação existente nos primeiros anos de vida entre o indivíduo, suas ações e os objetos do seu entorno. Ambos acreditam que, além de a linguagem possibilitar as interações sociais e de ser mediadora do indivíduo com sua cultura, ela é responsável pela capacidade de representação dos seres humanos, capacidade esta que nos diferencia dos outros animais.

Em consonância com esses teóricos, acreditamos na importância da linguagem para o ser humano e na sua íntima relação com o pensamento. Mas, nesta pesquisa, pensamos para além da linguagem verbal. Focamos nas diferentes linguagens que se expressam por meio do corpo e do movimento, pois era por meio delas que os bebês demonstravam, a cada episódio, suas formas de participarem das práticas que vivenciavam. Sobre esse fato, Richter e Barbosa (2010), bem como Delgado e Filho (2013), nos alertam que os bebês possuem formas particulares de interpretar, significar e comunicar. Essas formas se manifestam pelo seu corpo e ocorrem,

[...] através dos gestos, dos olhares, dos sorrisos, dos choros, enquanto movimentos expressivos e comunicativos anteriores à linguagem verbal e que constituem, simultâneos à criação do campo da confiança, os primeiros canais de interação com o mundo e os outros, permanecendo em nós – em nosso corpo – e no modo como estabelecemos nossas relações sociais. (RICHTER; BARBOSA, 2010, p. 87)

Deste modo, para investigarem e conhecerem o mundo a fim de se apropriarem e participarem dele, portanto, construindo suas formas de pensar, sentir e agir, os bebês se apoiam no outro, seja um adulto ou um outro bebê, convocando-o por meio das linguagens corporais. Assim, movimento, linguagem, afeto e cognição estão integrados, como tanto é enfatizado pela teoria walloniana.

Esse é um ponto crucial para professoras que trabalham com bebês, pois o movimento e a expressão corporal carregam e possibilitam a expressão das emoções, além de serem um recurso privilegiado para suas participações e aprendizagens, contribuindo para o desenvolvimento integral. Nas cenas abaixo, presenciemos a limitação imposta aos movimentos dos bebês e o quanto essa limitação comprometeu a participação deles em um momento de transição de um local para outro, na instituição. David protagonizou as cenas ao contestar a proposta das professoras por meio de suas ações e expressões.

Fotografia 38 – Cenas “passeando no trenzinho”



Fonte: banco de dados da pesquisa
(Novembro 2016).

No evento acima, as professoras haviam proposto se deslocarem da brinquedoteca para a sala de leitura. Para deslocamentos como este, elas usavam a estratégia de “passear no trenzinho”, que significava andar um atrás do outro, envoltos por um elástico pequeno e bastante apertado. Essa estratégia objetivava conter os bebês para que não saíssem correndo pela instituição.

Os bebês ficavam bastante incomodados dentro do “trem”. Desequilibravam-se, pisavam uns nos outros, perdiam os chinelos no meio do trajeto, faziam caretas, certamente

em tom de reprovação àquela situação. Era um verdadeiro desconforto. Inclusive para nós! Como Wallon (1995; 2007) bem pontua, as emoções são contagiosas e a aflição dos bebês nos contagiava. Assim, desejávamos intensamente chegarmos logo à sala de leitura para cessar aquela angústia que tomava conta de todos menos das duas professoras que seguiam levantando os bebês, pegando e calçando os chinelos que ficavam no meio do percurso e cantando “*piuí tchá tchá tchá, por favor não empurrar!*”. No entanto, era impossível não “empurrar”.

Durante o percurso, eis que surgiu David com uma solução muito eficiente para chegarmos rapidamente ao outro local. Ele com muita cautela, “disfarçadamente”, escapa do trem e tenta correr sem desviar o olhar da professora. Esta logo percebeu e o ordenou a voltar para o “trem”. Ele retornou não muito contente. Pouco tempo depois olhou para a professora e gritou em tom de contestação “*Ahhhh!*”. As professoras continuaram a cantar.

Com muita tenacidade, David insistiu em escapar do “trem”, mas sua tentativa foi em vão, pois a professora já logo repreendeu “*David! Nem pense!*”. O bebê entendeu o recado e voltou, rapidamente, para dentro do elástico. Em seguida, apontou para o alto de uma árvore. Neste dia, ficamos tentando visualizar o que ele estava a mostrar, mas não conseguimos. Ao revermos o vídeo que originou estas cenas, ouvíamos fortemente o cantar de passarinhos; supomos que David estivesse mostrando algum deles.

A linguagem, o corpo, as emoções e o conhecimento perpassam de forma intensa essa situação e emergem nas ações e expressões de David. Consideramos suas ações uma forma de resistência e contestação mais incisiva frente à proposição das professoras. Acrescentamos, ainda, que essa contestação pode ser uma forma de participação social naquela prática, uma maneira de participar resistindo ao que asfixia, limita e isola. Mas as ações do bebê não foram reconhecidas pelas professoras como tal, tendo em vista que ignoraram, desconsideraram e não valorizaram o que ele estava propondo. Em nossa interpretação, David propunha se deslocar fora do trem, observar e, decerto, explorar o que poderiam encontrar no percurso.

Dessa forma, as professoras demonstraram não ter conhecimento sobre a importância das linguagens dos bebês e da incontinência exploratória que Wallon (2007; 2008) aponta como uma das características do período sensório-motor no qual se encontram os bebês participantes da pesquisa. Nessa compreensão, perderam a oportunidade de valorizar e favorecer a atuação e a participação dos bebês, bem como de promover a inteligência prática (VYGOTSKY, 1998; WALLON, 2007; 2008) deles, tão necessária às suas aprendizagens e ao seu desenvolvimento.

Com relação à postura dos adultos, neste caso das professoras, perante às linguagens dos bebês, Richter e Barbosa (2010, p. 87) sublinham que estes devem “estar presentes, observar, procurar dar sentido às linguagens da criança e responder adequadamente, pois esse diálogo somente poderá ocorrer com a materialidade do corpo capaz de expressar desejos, gostos, aflições.”. De fato, em geral não presenciamos nas práticas cotidianas investigadas a postura recomendada pelas autoras.

No contexto da Creche Sonho Encantado, de todo modo, nos pareceu que as professoras dos bebês caminhavam entre o excesso de presença e intervenção, que invadia e cerceava a participação social dos bebês e a ausência de olhar e atenção em determinados momentos. Já os bebês, no contato com essas professoras, com outros profissionais da creche e com outras crianças (re)inventavam caminhos e sentidos para afirmarem as suas presenças e as suas formas de participação social.

5.3 O que pensam as professoras sobre as formas de participação social dos bebês

Iniciaremos este subcapítulo reafirmando que sempre há justificativas para o modo como agimos e pensamos. Nossas ações e concepções estão arraigadas às formas com as quais estamos nos constituindo no decorrer de nossas vidas. Ao optarmos, conscientemente ou não, pela formação acadêmica e atuação profissional voltadas ao exercício da docência na Educação Infantil, precisamos considerar que, conforme Oliveira-Formosinho (2007) e Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011), o campo da Pedagogia se organiza e se sustenta nos saberes construídos na *ação situada* e articulados às concepções teóricas e às crenças que englobam os nossos valores e princípios. Portanto, o modo como fazemos Pedagogia, seja ele o da transmissão ou o da participação (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2011), é constituído por concepções que determinam nossas ações docentes as quais estão implicadas tanto em teorias e saberes como em um sistema de crenças.

Nessa perspectiva, como as professoras pensam e as formas como agem com os bebês nas práticas cotidianas se inserem em um conjunto de fatores que influenciam, preponderantemente, suas concepções e ações. Por exemplo: a cultura e a localidade na qual elas estão inseridas, a idade, o gênero, o grupo étnico, a classe social, a religião, os processos de formação inicial e continuada, a conjuntura política, as condições de trabalho, as políticas públicas voltadas para a Educação Infantil, as mídias e tantos outros fatores. Logo, não só os bebês são constituídos de pluralidades. Estas caracterizam todos os seres humanos.

Acreditamos e defendemos que as legislações e as orientações voltadas para a Educação Infantil, bem como as teorias, os estudos e os movimentos que lutam por “Pedagogia(s) da Infância” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007; ROCHA, 1999) são imprescindíveis à oportunização e oferta de práticas cotidianas de excelente qualidade às crianças. Contudo, não podemos deixar de considerar que as concepções peculiares de cada uma das professoras dos bebês realçam, intensamente, suas práticas, e vice-versa.

Não queremos afirmar com isso que as concepções e ações docentes são fixas e impassíveis de transformação. Nas teorias wallonianas e vygotskyana, discutidas no capítulo 3, pudemos constatar que o ser humano está em processo contínuo de mudança, em todos os aspectos, embora a intensidade delas e a forma como ocorrem possuem diferenças particulares a cada indivíduo.

Nessa compreensão, concepções e ações podem também ser transformadas, visto que vários elementos, advindos do cotidiano e das experiências vivenciadas nele, internalizados (VYGOTSKY, 1998) pelo ser humano, são atualizados a todo instante, de acordo com os contextos no qual esse ser humano está inserido. Entretanto, não descartamos que seja desafiador para o adulto romper com alguns desses elementos, pois muitos já foram *internalizados* de forma tão efetiva que se tornaram hábitos constituintes de seus repertórios de ações a serem utilizados nos referidos contextos. No caso deste estudo, no contexto da creche.

Por isso, o que pretendemos neste subcapítulo não é condenar as ações e concepções das professoras dos bebês, mas problematizá-las. Pretendemos perceber e refletir com outro olhar o que se mostra, um olhar aberto ao novo, ao diferente para o que parece ser tão naturalizado e verdadeiro, assim como fazem os bebês ao buscar apreender e significar o mundo em que vivemos. Por acreditarmos nessa ótica, pensamos que provocar reflexões sobre essas ações e concepções parece-nos ser um possível caminho a ser trilhado, na busca de contribuições para romper com práticas que foram sendo construídas e definidas ao longo do percurso histórico do atendimento em creche no Brasil, explicitado no capítulo 2 e que foram internalizadas por muitos de nós, professoras de Educação Infantil.

5.3.1 A Educação Infantil e a importância da creche para os bebês

Procuramos analisar as concepções subjacentes às ações das três professoras dos bebês (Amanda, Júlia e Nina) com relação a quatro temáticas: a Educação Infantil e a

importância da creche para os bebês; a imagem de bebês; as funções implicadas na experiência de ser professora de bebês; e, sobretudo, as formas de participação social dos bebês nas práticas cotidianas da creche.

Acerca dessas temáticas, as três professoras acreditam na importância da Educação Infantil, em especial no valor do atendimento em creche para a vida dos bebês. Contudo, cada uma apresentou em seus discursos especificidades que são relevantes para tecermos algumas ponderações.

Amanda acredita que a Educação Infantil tem passado por avanços, mas defendeu que há necessidade de uma maior visibilidade para essa primeira etapa do EB. Ela tocou superficialmente na questão da importância das políticas públicas e do investimento para que ela pudesse realizar seu trabalho. Especificamente, nas palavras da professora:

A Educação Infantil tem que ser mais vista! Mais e mais e mais melhorada! A Educação Infantil está melhor! Desde que eu entrei, eu consigo perceber avanços. Até então a Educação Infantil não era vista... Era simplesmente abandonada e hoje não. Hoje, a gente percebe que mudou. Mas tem que ter mais investimento! (Pausa). Tem que ter a questão das políticas públicas. A questão toda é o investimento, né! Porque as coisas simples que eu faço ali requer tudo, né... Requer uma roupa, requer um fantoche, requer uma maquiagem para fazer esse mundo da fantasia e quando isso é cortado, quando isso não nos é possibilitado, como trabalhar? (PROFESSORA AMANDA).

Mesmo que brevemente, a professora Amanda tocou em pontos importantes no que diz respeito à Educação Infantil. Sobre a questão de uma maior visibilidade para essa etapa do EB, Oliveira (2011) destaca que, realmente, a Educação Infantil vem passando por mudanças importantes, que denotam essa visibilidade, resultantes de pesquisas, de lutas sociais e políticas que vêm se desenvolvendo durante toda a sua história.

A referida autora ainda nos alerta que “[...] a maior ou menor importância dada à educação infantil depende da conjuntura política e econômica e da correlação de forças existentes na sociedade.” (OLIVEIRA, 2011, p. 36). Essa assertiva nos leva a tomar consciência sobre a atual situação que vivemos, tão bem apresentada pela declaração do colegiado do Departamento de Estudos Especializados (DEE) da FAGED/UFC sobre as ocupações estudantis na nossa faculdade. Segundo a declaração:

O Brasil vive um momento difícil, intenso e complexo da sua história no qual problemas de ordem econômica se somam a uma gravíssima crise política e social. O infundável desvelamento de ações criminosas cometidas por políticos do mais alto escalão, inclusive pelo presidente que chegou a esse lugar por um mal disfarçado golpe de Estado, levam a uma desmoralização do poder executivo e legislativo, enquanto começa uma crescente descrença no poder judiciário, diante de ações

contraditórias que põem em questão a sua pretensa imparcialidade. Nesse contexto, a ação manipuladora da mídia dominante cumpre um grande desserviço à população, pois, ao sabor de seus interesses, deturpa ou omite fatos. (DEE FACED/UFC, 2016).

É nessa conjuntura que a Educação Infantil do país está inserida atualmente. Vem lutando contra a perda de direitos tão caros a um atendimento de qualidade às crianças que frequentam esta primeira etapa do EB, a fim de não ocupar um lugar de menor importância, como fora referido por Oliveira (2011). Sabemos que estávamos, e agora mais do que nunca estamos, no caminho e na luta pela efetivação da qualidade com equidade ao atendimento às crianças nas IEs. Porém a ameaça de perder direitos, que foram conquistados à custa de muitos enfrentamentos e resistências, representa retrocessos que geram impactos cada vez mais desastrosos nessas instituições.

Queremos esclarecer que essas perdas se dão em vários âmbitos, portanto vão além do que destaca a professora Amanda ao se expressar sobre a questão da ausência de investimentos e a escassez de materiais para realizar seu trabalho com os bebês. Provavelmente, o investimento que a professora destacou refere-se ao financiamento destinado à Educação Infantil, que é um dos aspectos essenciais a um atendimento de qualidade às crianças que a frequentam.

Guimarães (2011), ao questionar quem paga a conta do financiamento da Educação Infantil, nos adverte sobre a ausência de uma política específica para esse financiamento. Essa ausência impacta não somente e diretamente nas questões de natureza pedagógica das IEs, como mencionou Amanda, mas também nas medidas relativas às condições de funcionamento, ao regime de trabalho e à qualificação dos profissionais, principalmente com relação à formação de professores.

Nos diversos dias em que estivemos na turma acompanhada, foi possível perceber o quanto os poucos recursos destinados à creche impossibilitavam um bom atendimento aos bebês. Como já discutimos na apresentação da instituição, a estrutura física era inapropriada; havia escassez de brinquedos e materiais destinados às crianças; muitas vezes a quantidade de sabonete para banhar os bebês era insuficiente e precisava ser diluído com água para render mais, assim como os materiais de limpeza para a higienização da sala; dentre muitas outras situações que acabavam sendo resolvidas pelas professoras e diretora.

Para solucionar minimamente esses problemas, as professoras tiravam do seu próprio dinheiro para tentar suprir o que faltava de mais urgente e, assim, não deixarem de atender os bebês, mesmo em condições inapropriadas. Nina e Júlia confirmaram essa situação. Vejamos!

Júlia, ao ser indagada sobre o que mais gostava em ser professora de bebês, relatou:

Eu sou, assim, apaixonada em tudo, em tudo mesmo. Na troca de fraldas, que eu volto a repetir, eu não fiz muito isso⁵⁶, eu não vou mentir, eu gosto. A criança que pode vir a não ter aquela fralda... eu poder comprar e doar àquela criança uma colônia, um sabonete que falta ali. Em tudo, em tudo mesmo! A falta de um desinfetante, por exemplo, faltou... (pausa; a professora pega no bolso representando o gesto de retirar dinheiro para realizar uma compra). A sala daquela criança tem que estar limpa, muito limpa, arejada. Então, é tudo! Eu sou fascinada por essa sala de berçário, aliás, pelas crianças em si! (PROFESSORA JÚLIA).

Já Nina revela essa situação, mas em uma indagação oposta à que foi feita a Júlia. Quando a questionamos sobre o que lhe desagradava em ser professora de bebês, ela revelou que:

O que desagrada um pouco é o material de limpeza que a gente tem que comprar. Um perfume, um talco que a gente gosta de botar neles para eles ficarem cheirosinhos, aí a gente tem que desembolsar. Mas isso aí a gente tira de letra! (PROFESSORA NINA).

Esses excertos de fala nos apontam o quanto a questão do financiamento relativo à Educação Infantil é desconsiderado pelas esferas políticas que governam o país. Apesar de esse descaso afetar em todos os âmbitos a instituição, as três professoras sentem os efeitos mais drásticos no que se referem aos materiais que lhes possibilitam desenvolver suas ações junto aos bebês. De certa forma, essa escassez acaba forçando-as a financiarem esses materiais, tanto para conseguirem desempenhar o seu trabalho, como pela questão da estima que têm pelos bebês. Parece-nos que quando as professoras realizam essa ação, possuem as melhores intenções possíveis; seja em uma visão positiva sobre a questão, realçada por Júlia, ou em uma visão negativa expressada pela professora Nina, mas que mesmo revelando seu desagrado, não deixa de resolver o problema, pois como ela bem enfatiza “tira de letra”.

Contudo, não podemos deixar de considerar que retirar dinheiro da própria remuneração, a qual, em geral, não é adequada e digna à função de professor (BASSI, 2011), para comprar materiais para a instituição, contribui para eximir as esferas municipais, estaduais e federal da sua obrigação e responsabilidade com o financiamento. A longo prazo, essa ação pode contribuir para “retirar” a Educação Infantil de um lugar de direito da criança, determinado pela CF de 1988, reiterado e assegurado pela LDBEN (BRASIL, 1996), e a

⁵⁶ A professora se refere ao fato de que não teve a possibilidade de cuidar integral e exclusivamente de sua filha por ter que trabalhar dois expedientes todos os dias.

deslocar, de forma retrógrada, ao lugar de caridade, de favor para as camadas populares, que a Educação Infantil, especialmente a creche, ocupou durante uma parte considerável de sua trajetória histórica no Brasil.

No sentido de refletir sobre situações como as apresentadas e para enfrentarmos o descaso e a acomodação dos governos municipais, estaduais e federal em relação ao financiamento da Educação Infantil, Guimarães (2011, p. 53) aponta para a necessidade de a sociedade civil tomar conhecimento e se apoderar dos “[...] mecanismos de controle previstos na própria legislação”. Também nos estimula a cobrar, fiscalizar e denunciar, sem perdermos de vista a luta pela participação “do planejamento, da tomada de decisão e da gestão de toda e qualquer política pública de interesse coletivo.” (p. 55).

Destacamos ainda que, de acordo com Rosemberg (2007, p. 10), não são somente os recursos destinados à Educação, especificamente à Educação Infantil, o que irá garantir o bem estar integral da criança brasileira. Para a autora, “essa é uma tarefa que exige recursos múltiplos, integrados, contando com a educação, mas não somente com ela.”. Deste modo, enquanto professores e integrantes da sociedade civil, temos o dever de lutarmos por um financiamento adequado à Educação, em especial para a etapa na qual atuamos. Além disso, precisamos lutar por todos os outros direitos que nos são tão importantes quanto o direito à educação de qualidade, como o direito à saúde, à segurança, à moradia, à distribuição de renda mais justa, dentre vários outros.

Ainda sobre as concepções de Educação Infantil das professoras, pudemos encontrar nas falas de Nina e Júlia uma visão preparatória desta etapa para outras etapas do Ensino Fundamental. Tal visão é expressa nas seguintes declarações:

Eu acho que a Educação Infantil, para mim é o princípio de tudo. Essa primeira infância, se ela for mantida de uma maneira a você respeitar cada degrau dessa infância, na Educação Infantil como um todo, ela não vai ter nenhum problema quando entrar lá no Fundamental. Por quê? Porque não foi aqui [na Educação Infantil] interrompida nenhuma fase dela. Então, a Educação Infantil para mim é o princípio de tudo. (PROFESSORA JÚLIA).

É a base. Se tiver uma base, uma Educação Infantil bem feita na vida, ele [o bebê] não vai ter dificuldade quando chegar na alfabetização, no primeiro ano. Eu acho que é a base. É a base para eles terem um desempenho nas outras séries, nas séries seguintes. A Educação Infantil, eu gosto, eu me sinto bem, né! Gosto de trabalhar em todos os aspectos: a oralidade, o brincar. Gosto de desenvolver todos os aspectos: o afetivo, o social, o emocional. Todos, englobando todos! Desenvolver as habilidades da criança: a coordenação motora, a afetividade... a socialização é essencial para eles [para os bebês]. (PROFESSORA NINA).

Como destacou a professora Júlia sobre a Educação Infantil ser o princípio de tudo, Kuhlmann Jr. (1998, pp. 78-79) também destaca que “a creche, para os bebês, embora vista apenas para atender as classes populares, seria o primeiro degrau da educação.” Porém, na visão do autor, a educação que se estabelecia nas creches e escolas maternais, embora fossem caracterizadas como “assistenciais”, era orientada para a submissão das camadas populares. Já as professoras Júlia e Nina parecem acreditar que a educação oferecida em creches e pré-escolas pode ser a chance que as crianças possuem para se prepararem e ingressarem no Ensino Fundamental sem ter quaisquer problemas.

Contudo, como bem pontuou Rosemberg (2007, p. 10), “há necessidades de crianças e de suas famílias que vão além da creche e da pré-escola”. Portanto, considerar a Educação Infantil apenas como base e princípio para se ter sucesso no ingresso ao Ensino Fundamental pode reduzi-la a um lugar de cunho preparatório. Isso diverge do objetivo maior da Educação Infantil, determinado pelo artigo 29 da LDBEN, qual seja: “o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (BRASIL, 2013).

Esse objetivo se relaciona não com a intenção de preparar as crianças para uma etapa posterior do EB, mas sim de desenvolvimento integral em parceria com as famílias. Também de considerar a forma como as crianças apreendem e significam o nosso mundo; constroem e compartilham conhecimentos; estabelecem interações; se expressam e manifestam seus desejos, curiosidades e necessidades de forma peculiar, no momento presente de suas vidas (BRASIL, 2009c) e não em um futuro próximo ou distante.

A visão preparatória, explícita nas falas das duas professoras, pode ser compreensível quando analisamos a nossa conjuntura política e econômica. Temos sofrido uma pressão nacional a uma escolarização precoce (FREITAS, 2015) das crianças que frequentam as pré-escolas e essa tendência tem se estendido à creche. Este fato já era alertado há dez anos por Rosemberg (2007), quando debatia sobre as tentações que se abriam na Educação Infantil com a aprovação e efetivação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (FUNDEB). Para ela, umas dessas fortes tentações seria a transformação da creche...

[...] no pré-vestibulino do ensino fundamental, esquecer-se da dupla dimensão do cuidado: de um lado para a criança; de outro, para os pais, especialmente para as mães. A armadilha, neste caso, é ampliar as vagas em creche via tempo parcial; é subsumir o cuidado na educação; é escolarizar precocemente os bebês, os engatinhos; é restringir a vida à pedagogia escolar. (ROSEMBERG, 2007, pp. 10-11).

Essas situações se assemelham ao que presenciamos, diversas vezes, no atendimento aos bebês e às suas famílias na Creche Sonho Encantado. As atividades propostas aos bebês, a organização do ambiente, a ida a outros ambientes eram pensados conforme a próxima etapa da vida na creche que os bebês passariam a frequentar, pois no caso iriam para o Berçário II. Então, por exemplo, como já discutido, os berços só foram retirados quase no final do ano, sob a justificativa de que não teriam mais acesso a eles no ano seguinte. Não partiu das potencialidades e necessidades dos bebês de se movimentarem, de estabelecerem relações, de exercerem sua autonomia e participação social junto à mediação responsiva dos adultos.

Assim, segundo nos atentou Rosemberg (2007), não podemos restringir a vida dos bebês – na qual estão imersas suas interações, necessidades, aprendizagens, desejos e curiosidades – e as nossas próprias vidas a uma perspectiva de desenvolvimento ligada à evolução linear, à aquisição de habilidades e capacidades prioritariamente cognitivas, com a intenção de os prepararmos para etapas seguintes. Podemos constatar no subcapítulo anterior, sobre as formas de participação social dos bebês nas práticas cotidianas, que eles experienciam a sua humanidade, a sua condição de cidadão hoje, então nos convocando a viver o agora, o presente, sem deixar de construir seus repertórios para o futuro.

Nessa ótica de visibilização e prioridade da vida cotidiana, as potencialidades dos bebês são exaltadas no presente e tomadas como bases para o planejamento, problematizações e reflexões sobre as práticas cotidianas do contexto da creche. Também nessa ótica, as potencialidades dos bebês são reconhecidas para a avaliação dessas práticas e das ações docentes. Acreditamos que seja deste modo que a creche poderá cumprir um papel importantíssimo na vida dos bebês que a frequentam.

Acerca dessa importância, as professoras declararam que a creche era fundamental para a vida dos bebês, porque:

Tem as questões pessoais da família, de trabalho, de não confiar deixar com um estranho para a mãe ir trabalhar, preferem deixar em creche. Além disso, tem a questão que os bebês precisam ter contato com outras crianças. Às vezes você tem um filho que convive só com adulto, né?! O contato que a criança tem com outra criança praticamente é zero. Então, assim, a criança na creche em contato com outras crianças, o desenvolvimento dela vai ser melhor. Todo o desenvolvimento: cognitivo, motor, tudo! Interação, aprender a conviver bem com o outro. (PROFESSORA AMANDA).

Vir para a creche é exatamente para isso, para a fase do desenvolvimento humano dessa criança, que é a principal, é o primeiro passo, é o primeiro degrau da vida dela. É importante para que ela possa se desenvolver, ser um ser humano bom. (PROFESSORA JÚLIA).

É sim porque na creche ele vai ter o convívio com outras crianças da idade dele e até maiores. O bebê vai ter mais possibilidades de conviver com os outros. Brincar, né! (PROFESSORA NINA).

A professora Amanda fez, primeiramente, referência à importância da creche para as famílias. Ela acredita que é importante para as mães que precisam trabalhar e não confiam deixar seus filhos com outras pessoas.

Para Rosemberg (2007, p. 8), acertamos os componentes básicos da concepção de Educação Infantil instituídos na CF de 1988, que são “[...] direito à educação e ao cuidado das crianças pequenas e dos pais, particularmente, das mães, ao trabalho.”. Portanto, a creche é importante para as famílias em que os pais precisam trabalhar. Todavia, é importante ressaltar que a creche é um direito do bebê e da criança bem pequena, garantido pela CF de 1988 e reiterado pela LDBEN (BRASIL, 1996), mesmo sendo opção da família matriculá-los ou não. Deste modo, o governo municipal tem a obrigação de ofertar vagas em consonância com a demanda da comunidade.

Cabe ainda pontuarmos que essa importância atribuída à creche na vida dos bebês foi evidenciada também nas falas dos pais e mães entrevistados nesta pesquisa. Das 12 famílias entrevistadas, em seis delas os pais trabalhavam, e nestas todos apresentaram afirmações sobre como a creche possibilitava que trabalhassem e assim conseguissem o sustento da família. As outras seis famílias cujas mães e/ou os pais não trabalhavam revelaram que a creche era relevante por acreditarem que contribuía com o desenvolvimento e com as aprendizagens de seus filhos e por isso escolheram matriculá-los. Como outra justificativa para essa importância, duas das doze famílias entrevistadas mencionaram a possibilidade de uma boa alimentação aos seus filhos, pois, como um ou dois dos integrantes da família, naquele momento, estavam sem emprego, contavam com a creche para que os filhos pudessem se alimentar melhor.

Os excertos abaixo ilustram algumas dessas concepções:

Márcia, a creche é importante demais para eu deixar meu filho. Nós temos que trabalhar e não tem com quem ele ficar. A gente até queria ter tempo de ficar com ele, só cuidar dele, mas não dá, precisamos trabalhar. Mas a gente deixa ele lá e vai trabalhar tranquilo, porque a gente sabe que ele é bem cuidado. Ele tem os coleguinhas e tem as tias que ensinam e cuidam deles todos [dos bebês]. (PAI DE UM DOS BEBÊS).

Mulher, eu botei ele aqui porque é importante pra ele aprender um monte de coisas. Eu até poderia ficar com ele, mas acho mais importante ele vir pra cá. O meu filho mais velho não veio pra creche, já o do meio eu botei logo e aprendeu a falar e a andar primeiro que o mais velho. Se tu vê como é desenrolado! E eu quero que o mais novo seja esperto também, por isso botei logo e botaria de novo. As

professoras ensinam e é bom pra ele conviver com as outras crianças! (MÃE DE UM DOS BEBÊS).

Eu acho a creche importante demais! Minha filha aprende, faz um monte de amiguinhos e ainda se alimenta bem porque lá em casa, por enquanto, tá nós dois sem trabalhar. Estamos só fazendo bico, aí não dá pra dar pra ela o que ela come aqui na creche. (MÃE DE UMA DAS BEBÊS).

O que mais nos chamou atenção em todas as entrevistas com as famílias se refere às justificativas usadas para falar sobre a importância da creche na vida de seus filhos; todas as 12 famílias mencionaram de algum modo as interações com as outras crianças e/ou com as professoras. Da mesma forma que as famílias, as professoras Amanda e Nina também ressaltaram as interações como importantes na vida dos bebês na creche. Nina ainda evidenciou as interações com crianças maiores, bem como ressaltou a importância do brincar na instituição.

De fato, as interações são muito importantes na vida de um bebê, como foi discutido nas teorias de Wallon e Vygotsky, no capítulo 3, e as interações que eles estabelecem na creche são tão relevantes quanto as que vivenciam no âmbito familiar. Mas quando os bebês frequentam a creche, possuem a possibilidade de alargar essas interações, ampliando o seu universo pessoal e cultural, pois passam a se relacionar com outros universos familiares, bem como também com o universo institucional, diferenciados dos seus (BARBOSA, 2010).

Assim, a creche em sua identidade institucional deve se responsabilizar pela educação, cuidados e bem estar de bebês e crianças bem pequenas e se diferenciar do contexto familiar, sem desconsiderá-lo, tendo em vista que necessita oferecer atendimento às crianças na perspectiva de coletividade e não do atendimento individualizado como acontece nas famílias (BARBOSA, 2010). Nesse sentido, a creche deve estar permeada por intencionalidade educacional e de cuidados e deve ter como eixos norteadores de suas práticas cotidianas as interações e a brincadeira (BRASIL, 2009b). Dessa forma, é fundamental na vida dos bebês que a frequentam.

Mesmo que aspectos presentes na legislação da Educação Infantil e nas teorias sociointeracionistas tivessem sido pontuados brevemente na fala das professoras, encontrávamos contradições em suas práticas docentes. Mesmo considerando as interações e as brincadeiras importantes para os bebês, presenciávamos várias vezes esses eixos norteadores das práticas serem substituídos por uma lógica escolar transmissiva na qual a visão adultocêntrica marcava e, muitas vezes, limitava ou negligenciava esses eixos.

Ainda sobre essas concepções referentes à importância da creche na vida dos bebês, foi possível percebermos uma visão de desenvolvimento com caráter linear, evolutivo e determinante, especificamente na fala da professora Júlia quando ela afirma que é o primeiro degrau a ser alcançado pelo bebê para ser um bom ser humano. E nesta visão percebemos certo romantismo e determinismo. Ao apresentar essa compreensão, a professora Júlia parece desconsiderar que outros contextos diferentes da creche influenciam a vida, as aprendizagens e o desenvolvimento dos bebês.

Além de contextos diferenciados, eles vivenciam uma diversidade de infâncias que são permeadas por distintas situações, relações e lógicas as quais constituem a sua identidade. Sarmiento (2007, p. 31) afirma que “a ideia das crianças como futuro do mundo está frequentemente associada a uma concepção salvífica que entronca numa crença romântica da bondade infantil”. Percebemos essa ideia ligada à concepção da professora Júlia, porém com relação à importância da creche na vida dos bebês. Seria porque essa sua concepção parte da visão que tem sobre os próprios bebês? Quais concepções as três professoras possuem sobre quem são os bebês? Vejamos a seguir!

5.3.2 *Quem são os bebês?*

Barbosa (2010), ao realizar essa indagação, em seus estudos sobre as especificidades da ação pedagógica com bebês, assevera que por muito tempo eles foram concebidos como seres frágeis, incapazes e imaturos, totalmente em posição de subalternidade aos adultos, entretanto, de acordo com a autora, essa ideia tem mudado. Como já apresentamos no primeiro capítulo, diferentes pesquisas no campo da Pedagogia revelaram as potencialidades dos bebês nas relações sociais e na cognição, o que tem contribuído para desconstruir a concepção de bebês mencionada pela autora.

Na teoria walloniana, vimos que afetividade, cognição e ato motor são *domínios funcionais* (WALLON, 2007) extremamente interligados na formação do ser humano, em especial nos primeiros anos de vida, nos quais o indivíduo está passando por grandes transformações físicas e psíquicas para construir sua identidade e subjetividade. Nessa compreensão, Barbosa (2010) acredita que é na forma peculiar como esses *domínios funcionais* se conectam que as especificidades de cada ser humano vão sendo definidas durante o percurso de suas vidas. Portanto, nas palavras da pesquisadora, “cada bebê possui um ritmo pessoal, uma forma de ser e se comunicar.” (BARBOSA, 2010, p. 2).

Encontramos percepção semelhante no depoimento da professora Amanda referente às suas concepções sobre os bebês com os quais trabalha. Ela declara que,

Desde o primeiro ano que eu cheguei até agora percebo que cada um é cada um. Dentro desse período que eu estou com eles, eu estou conhecendo cada um porque mesmo eles sendo pequeninhos, cada um tem seu jeitinho, dentro do seu ritmo, cada um dentro do seu tempo, cada um tem suas particularidades. (PROFESSORA AMANDA).

A declaração da professora parece-nos mostrar que ela, de alguma forma, considera que os bebês possuem suas singularidades, as quais os constituem, e que a condição de ser bebê ou ser criança não os impede de possuir e apresentar suas particularidades. Entretanto, essas particularidades dos bebês acabavam esmaecidas diante da prioridade que as três professoras atribuíam ao cumprimento da rotina estabelecida pela instituição.

Nesse contexto, por diversas vezes, presenciamos na prática das três docentes momentos em que os bebês demonstravam querer ainda continuar a experienciar as propostas sugeridas por elas, mas eram impedidos, pois, por exemplo, ao chegar o momento do pátio, tudo o que estava sendo realizado em sala era interrompido e os materiais eram recolhidos para que pudessem ir ao pátio naquele instante.

Ao mesmo tempo em que situações como a supracitada aconteciam, não podemos deixar de mencionar que as professoras conheciam as preferências e os ritmos peculiares a cada bebê. Por exemplo, elas sabiam que alimentos oferecidos pela creche cada um gostava ou rejeitava; quem comia mais devagar ou mais rápido; quem gostava de se sujar com tinta; quem não gostava de se sujar com areia; quem tinha medo de fantoches; quem gostava de se esconder atrás da porta; dentre outras particularidades que por vezes eram consideradas ou não, a depender da lógica da rotina seguida categoricamente por elas.

Então, as professoras, de um modo geral, transitavam entre conhecer algumas singularidades dos bebês e considerá-las efetivamente em suas práticas e cumprir a *rotina rotineira* (BARBOSA, 2006) da Creche Sonho Encantado, referida no primeiro subcapítulo desta seção.

As professoras Júlia e Nina também opinaram sobre quem são os bebês e revelaram que:

Eles são tudo! Para mim, que estou praticamente estreando, eu volto a dizer... Realmente, para mim eu vejo em cada um deles um filho meu. Então, eu procuro tratar essa criança da melhor maneira possível. Meu foco é como eu gostaria que lá fora tratassem ele daquela maneira. Ele é quem? Ele é meu chefe! O bebê é meu chefe! Às vezes, você pode dizer assim: “Teu chefe, Júlia? Está ficando doida?!”.

Ele é meu chefe porque é ele quem paga meu salário. Ele é o responsável pelo meu pagamento no final de mês. Então, eu tenho que tratar bem a quem cuida de mim. Ele cuida de mim, meu bebê! Então, eu tenho que cuidar bem dele, da melhor maneira possível. Não é o governo, o prefeito! O meu chefe são essas crianças, independente de tudo, são eles. Por isso que eu digo que o foco do professor que trabalha com bebês tem que ser totalmente o bebê, totalmente o bebê. (PROFESSORA JÚLIA)

Os bebês para mim são como se fossem meus filhos! Que eu queria ser mãe e nunca fui e eu vejo eles assim! (PROFESSORA NINA)

Um dos pontos principais levantados pelas duas professoras, em suas falas, é a visão que elas trazem do bebê pautada na sua vinculação à figura materna, na medida em que durante muito tempo, e ainda perduram até hoje, os cuidados dos bebês como atribuições domésticas das mães. De acordo com os depoimentos, ambas os concebem como seus filhos e, assim, parecem compreender que dentro do seu papel de professora está implicado e, em maior ênfase, o papel de mãe deles.

Provavelmente essa concepção pode estar arraigada ao fato de que muitas ações realizadas pelas professoras são, necessariamente, semelhantes as que as mães realizam com seus filhos, como dar banho, alimentar, dar colo, colocar para dormir, dentre tantas outras. Nesta apreensão, podem emergir a tensão e o conflito entre a experiência doméstica, a maternidade e a experiência profissional.

Podemos notar, em especial na fala de Júlia, certa confusão entre essas experiências, pois ao mesmo tempo em que ela considera os bebês como seus filhos, os vê como chefe, cargo este que, de um modo geral, encontramos quando estamos em um âmbito profissional. Ser chefe pode estar ligado a uma posição hierárquica mais alta em contextos profissionais e pode trazer uma ideia de função que implica a responsabilidade de decisões, de orientações e/ou de comando. Assim, talvez, a professora possa ter utilizado a expressão “meu chefe” no intento de enfatizar que os bebês são responsáveis por determinar suas ações; são centrais na realização do seu trabalho.

A professora Júlia, ao mencionar de forma enfática que os bebês devem ser o foco do professor que trabalha com eles, está, em parte, consonante com as DCNEIs (BRASIL, 2009b) que, em seu artigo 4º, determinam as crianças como sujeitos históricos e de direitos, além de que devem ser consideradas como centro do planejamento curricular das propostas pedagógicas da Educação Infantil. Portanto, os bebês devem estar no centro das ações docentes, como enfatizou Júlia.

Todavia, nas práticas cotidianas da Creche Sonho Encantado, encontramos ações que se baseavam em um adultocentrismo arraigado ao cumprimento de “momentos”

determinados pela *rotina rotineira* da instituição, como já discutido. Então, muitas vezes, foi possível presenciar nesses momentos o forte comando e direcionamento dos adultos nas atividades que propunham aos bebês, como podemos verificar no seguinte excerto do diário de campo:

Estamos na brinquedoteca. Os bebês brincam, exploram diversos brinquedos como bambolês, carrinhos, pula-pula, bonecas, bonecos, motocas, instrumentos musicais, dentre outros diversos materiais que não possuem em sua sala de referência. Eles demonstram estar gostando muito, pois sorriem, dão gritinhos de alegria, balbuciam bastante, tentam dar pulinhos, levam objetos para mostrar as professoras e aos outros amigos. Uma das professoras comenta com a outra: *“Já já chega a janta! Bora logo para a sala de leitura porque senão não dá tempo porque ainda tem que banhar e arrumar as mochilas para jantar!”*. As professoras dizem para os bebês: *“Bora, nós já vamos! Junta tudo, junta os brinquedos!”*. Olho para o relógio e vejo que chegamos aqui há apenas oito minutos. Elas vão juntando os brinquedos, alguns poucos bebês ajudam; outros continuam a brincar. Elas vão tirando os brinquedos das mãos deles e colocando nos lugares que estavam. Um dos bebês fica a observar fixamente uma das professoras. Ela percebe e o chama para ir embora. Ele chora desesperadamente. Ela lhe pergunta: *“Quer ir embora não é?”* e em seguida diz: *“Chora não que depois a gente volta!”*. A professora pega na mão do bebê e o coloca, junto com os outros, dentro do elástico que era utilizado para fazer os deslocamentos no interior da creche. O bebê prossegue chorando. Quando saímos da brinquedoteca, ele se distrai com o que vai encontrando no percurso até a sala de leitura e para de chorar. (DIÁRIO DE CAMPO, Novembro de 2016).

Situações como a supracitada nos possibilitaram visibilizar que ainda é um desafio nos deslocarmos da lógica de adulto, que segue uma lógica escolar, para genuinamente considerarmos o bebê como centro do planejamento curricular, tão bem determinado pelas DCNEIs (BRASIL, 2009b).

Ainda, nos é desafiador conceber o bebê como destacam Richter e Barbosa (2010, p. 87), um ser humano que é “[...] muito ágil e inventivo; poderoso em sua capacidade básica de se auto-organizar, autogerir, auto-administrar, escolher e tomar decisões para empreender ações e alcançar êxito nos resultados”. Ao compreender os bebês nesse viés, as autoras não estão determinando que eles são autossuficientes, ao contrário evidenciam que eles ao mesmo tempo em que são dependentes dos cuidados dos adultos, são independentes nas interações que estabelecem no e com o mundo.

Portanto, pautadas nessa concepção sobre os bebês, precisamos considerar e reconhecer que é evidente a impossibilidade de sobreviverem sem os cuidados de um adulto. Mas isso não determina que devam ocupar uma condição de inferioridade, fragilidade ou de incapacidade, pois essa dependência inicial lhes possibilitará apreender e significar o nosso mundo, à medida que revela e evidencia a sua chegada nele. Simultaneamente, precisamos considerar, reconhecer e ressaltar que os bebês são ativos, potentes e autônomos na busca pelo

outro, seja ele adulto ou criança, como foi possível constatar na análise sobre a participação social dos bebês no subcapítulo anterior. Essa potência para estabelecer interações, de forma ativa e autônoma, amplia o espaço de experiência dos bebês e representa, a cada momento, recursos para as suas aprendizagens e para o seu desenvolvimento (VYGOTSKY, 1998; WALLON, 2007). Dessa forma, eles são capazes de participarem efetivamente do próprio desenvolvimento.

Essa concepção difere das compreensões apontadas pelas professoras Amanda e Nina, que concebem os bebês especialmente como seus filhos. Não obstante, consideramos de suma relevância a visão delas, o fato nos instiga a refletir sobre a questão da identidade docente de professoras de creche.

Cerisara (2002) nos chama a atenção para a contaminação das práticas femininas domésticas na prática profissional. A autora evidencia que a identidade profissional das educadoras de creche tem se alicerçado historicamente no feminino, assim, traz marcas do processo de socialização das mulheres. Para a autora, a professora de creche “[...] deve ser entendida como uma profissional que ao trazer para a esfera pública e coletiva a referência à maternidade e ao universo doméstico, ressignifica a identidade tanto da mãe quanto da professora de ensino fundamental” (CERISARA, 2002, p. 15). Assim, trilha um caminho na direção da construção de uma nova identidade que envolve uma coexistência de papéis vivenciados pelas mulheres de forma complementar e paradoxal. Nesse sentido, ela compreende a positividade das formas relacionais femininas em que estão presentes a afetividade e os vínculos pessoais com os bebês, as crianças bem pequenas e suas famílias.

Tomando como base a ótica de Cerisara (2002), podemos inferir que, talvez, um dos desafios mais complexos envolvidos na educação e nos cuidados de bebês em creches, é a integração no campo profissional dos *saberes maternos* e do *vínculo afetivo intenso*. É um desafio importante, pois geralmente esses dois elementos constituem as relações familiares, sem que as professoras de bebês precisem se sentir como mãe deles. Afinal, mesmo realizando, de maneira necessária, ações semelhantes às ações maternas, elas precisam ter conscientemente em suas ações o diferencial da intencionalidade educacional. Esta, em consonância com o documento *Práticas Pedagógicas na Educação Infantil*, não se baseia somente em crenças e valores, mas, sobretudo “[...] em interpretações coletivas dos princípios debatidos e estabelecidos na sociedade, através de suas legislações e teorias educacionais que foram apropriadas em programas de formação profissional”. (BRASIL, 2009a, p. 59).

A seguir, ao analisarmos o que Amanda, Nina e Júlia pensam sobre quais as suas funções enquanto professoras de bebê, podemos ter uma melhor percepção dos paradoxos que envolvem esse desafio.

5.3.3 As funções implicadas na experiência de ser professora de bebês

Nas perspectivas atuais, a criança como centro do planejamento curricular, a educação indissociada ao cuidado como ética, a brincadeira e as interações como eixos norteadores das práticas pedagógicas (BRASIL, 2009b) são alguns dos principais aspectos considerados primordiais para embasar práticas cotidianas de qualidade nas IEIs. Por conseguinte, tais aspectos devem estar imbuídos nas funções e ações das professoras de Educação Infantil. Entretanto, encontramos no depoimento das professoras, em relação às funções implicadas na sua experiência de ser professora de bebês, apenas alguns desses aspectos que foram mencionados de forma ambígua e dissociada.

A professora Amanda nos revela em sua entrevista, principalmente, a preocupação em não desenvolver ações meramente assistencialistas. Para tanto, evidencia as atividades ditas pedagógicas inseridas nas práticas cotidianas ofertadas à turma Berçário 1. No excerto abaixo, podemos ver as suas ideias.

Primeiro tem que gostar de ser professora. Tem que gostar! Se não gostar não adianta! Deixa eu ver aqui... Uma das funções da professora dos bebês é trabalhar com a motricidade. Também, tem a questão... Tem a questão da contação de história... Toda essa diversidade, entendeu?... Diversidade de atividades junto com eles. O cuidar da alimentação e da higienização, isso faz parte, mas não pode ficar só nisso. Tem que ter a parte pedagógica como eu já tinha falado. A questão da psicomotricidade, que eles precisam passar por isso, a questão do movimento. Tem a questão da linguagem oral. Tem a questão de trabalhar as percepções deles, estimular eles. As interações, também, são importantes não só com os coleguinhas, com os bebezinhos, mas com o outro. Eu sempre gosto de colocar eles aqui fora, eu gosto que eles tenham esse contato com as outras crianças, eu acho importante. (PROFESSORA AMANDA).

O primeiro ponto abordado por Amanda sobre suas funções é o “gostar” de ser professora de bebês. Consideramos o afeto envolvido nas funções de quem exerce a profissão docente muito relevante para suas ações junto aos estudantes. Especialmente quando se tratam de bebês, pois estes, por se encontrarem no início de suas vidas, dependem inextricavelmente da relação entre afeto e cognição para se desenvolverem (VYGOTSKY, 2010; WALLON, 2007). Contudo, Ortiz e Carvalho (2012) alertam que não basta gostar para assumir a significativa tarefa de acompanhar e promover o processo de constituição, aprendizagem e

desenvolvimento dos bebês. Para as autoras, é necessário ter disponibilidade, comprometimento, disposição e interesse em aprender nas relações que estabelecem com eles.

Para nós, em consonância com Oliveira-Formosinho (2011), o fato de Amanda apontar a imprescindibilidade de gostar da sua profissão como uma das funções de professoras de bebês pode nos indicar também que esta função está ligada à compreensão de desejo, disponibilidade e comprometimento de alguém que quer aprender, pois, de acordo com as teorias vygotskyana e wallonianas, afetividade e conhecimento estão entrelaçados.

É de suma relevância que esse gosto, desejo e responsabilidade para aprender não se restrinjam apenas às relações com os bebês, mas se ampliem para o que Oliveira-Formosinho (2011, p. 138) denomina de “rede de interações alargadas”, que envolvem as relações com as famílias, com a comunidade, com autoridades locais, com outras professoras e com demais profissionais que podem compor ou não a instituição. Logo, inspiradas na referida autora, enfatizamos que a experiência de ser professora de bebês implica ter preparo, conhecimento e disponibilidade. Esses elementos precisam se entrelaçar aos afetos envolvidos na *rede de interações alargadas* dessa professora para encetar a busca e a integração de novos saberes e de disposição para sentir, (re)aprender e, assim, agir com responsividade perante os bebês.

Apesar de não se referir a essa diversidade de interações, outro ponto que Amanda considera como sua função é a promoção das interações dos bebês com outros bebês e com as crianças bem pequenas da creche. De fato, essa é uma função primordial, tendo em vista que, segundo as teorias sociointeracionistas, as interações sociais estabelecidas desde o início de nossas vidas nos constituem como seres humanos e nos possibilitam apreender, significar e transformar os contextos onde pertencemos e participamos. Todavia, reiteramos que, como bem defende Oliveira-Formosinho (2011), o espectro dessas interações precisa ser alargado.

É relevante anunciarmos que em outros momentos da sua entrevista, Amanda expõe sua preocupação em ter uma maior aproximação com as famílias dos bebês. Por outro lado, tenta justificar a ausência de uma maior e mais intensa relação com essas famílias pela falta de tempo. Então, as interações com as famílias acabavam se restringindo apenas às reuniões semestrais e ao momento de entrada e saída dos bebês na instituição.

Acerca desse assunto, Oliveira-Formosinho e Araújo (2013) enfatizam que a construção de parcerias com as famílias é uma das principais funções das professoras que trabalham com a Educação Infantil. Em especial das que atuam com os bebês, pois são eles que, de modo geral, estão vivenciando as primeiras experiências fora do seu contexto familiar. Nesse viés, professoras de bebês devem oportunizar que eles e suas famílias se

sintam bem e seguros para vivenciarem essas novas experiências com alegria, parceria e positividade. Na ótica das autoras, essa função exige a intencionalidade educacional da professora, promovendo percepções e expectativas positivas sobre o contexto de creche no qual os(as) filhos(as) destas famílias estão inseridos(as).

Oliveira-Formosinho e Araújo (2013) também enfatizam algumas práticas cotidianas a serem realizadas na creche que podem contribuir com a construção significativa e valorosa dessas parcerias, rompendo com práticas e visões que restringem o contato entre a instituição e as famílias apenas em reuniões, momentos de chegada e saída da instituição e festas pautadas em datas comemorativas, como dia das mães ou dia dos pais. Dentre essas práticas, citam as entrevistas que as professoras devem realizar com as famílias a fim de buscar esclarecer suas dúvidas com relação à rotina das crianças na instituição, sua alimentação e seu bem estar. Nessas entrevistas, é relevante que as professoras procurem se interessar e saber sobre as preferências, hábitos e cultura da criança em seu contexto familiar para que possam valorizar esse contexto e compreender melhor, seus desejos, condutas e necessidades, para atendê-las responsivamente.

Além das entrevistas com as famílias, as autoras salientam a criação de um *ambiente idiográfico* que compreende a presença de objetos familiares e fotografias da família expostas, em paredes, em livros construídos ou em caixas, acessíveis às crianças a qualquer momento que desejem ver e/ou tocar. Essa prática pode e deve ser fruto de colaboração contínua com os pais, construindo sentimentos de segurança e pertença para as crianças e suas famílias.

Outra prática importante, considerada pelas estudiosas, condiz com a participação dos pais ou outros familiares nas experiências vivenciadas pelas crianças e em ações que contribuam para o funcionamento da instituição. Nessa concepção, as professoras do Berçário 1 poderiam, por exemplo: convidar as famílias a participarem de contações de histórias para os bebês (não somente ouvindo, mas também assumindo a responsabilidade de contar); a organizarem e participarem de um piquenique com os bebês; além de investigar quais famílias teriam possibilidades de, junto com seus(suas) filhos(as) e professoras, contribuir na manutenção do jardim, dentre outras práticas que possam garantir a inserção, a participação e o pertencimento dessas famílias à instituição.

Além da promoção das interações dos bebês com seus pares e do gostar de ser professora de bebês, Amanda identificou o cuidar da alimentação e da higienização como uma das funções de uma professora de bebês. Contudo, enfatizou a sua preocupação em não se concentrar apenas nessas ações e indicou como outra função a responsabilidade pelo o que ela

denomina de “parte pedagógica”, exemplificando com atividades de teor desenvolvimentista que visam aprendizagens correlacionadas apenas a aspectos cognitivos.

Essa preocupação da professora Amanda nos é familiar e tem raízes no percurso histórico da creche, quando se anuncia a concepção da dicotomia entre educação e assistência, ressaltando o aspecto educacional como o mais importante e a assistência como algo ruim que remete à função de guarda e cuidados físicos. Entretanto, Kuhlmann Jr. (1998, p. 78) nos elucida que as creches e escolas maternas, apesar de serem caracterizadas como “assistenciais”, também eram educacionais, embora fossem orientadas para a submissão da camada populacional pobre, assim “o que diferenciava as instituições não era a ausência de propósitos educativos, mas o público e a faixa etária a que se propunham atender”.

Nesse ensejo, é válido enfatizarmos que não se trata de contrapor o caráter educativo ao assistencial, reiterando “uma oposição irreconciliável entre ambas” (KUHLMANN JR., 1998, p. 202), ou evidenciar um em detrimento do outro. Ao contrário, trata-se de romper e superar os preconceitos que, desde os primórdios da educação e dos cuidados da criança, sempre estiveram presentes na “[...] história do predomínio da concepção educacional assistencialista, preconceituosa em relação à pobreza, descomprometida quanto à qualidade do atendimento” (KUHLMANN JR., 1998, p. 202). Portanto, professoras de bebês têm como função, também, planejar e promover práticas que aliem cuidados e educação com qualidade e equidade.

Já para a professora Júlia,

Acima de tudo a função da professora de bebês é cuidar bem dessa criança. É sair de casa e deixar todos os teus problemas e vir para a sala de aula livre, livre de problemas. Deixar! Saber que aqui dentro [na instituição] você tem oito, dez, doze, quinze [bebês], ou um. Não interessa! Naquele momento, a mãe te entregou, confiou em ti e você tem que estar totalmente voltada para aquela criança. A professora de bebês tem que estar voltada para o brincar, para o educar, para tudo. O teu foco naquele momento é só a criança, é só ela. (PROFESSORA JÚLIA).

Neste excerto, foi possível percebermos que ao mesmo tempo em que enfatiza o “cuidar bem” como função de ser professora de bebês, sem se referir ou designar mais especificamente o que ele significa, ela tenta integrar ações como o brincar e o educar nessa função e, novamente, torna a trazer a centralidade da criança para as práticas docentes. Esses aspectos apenas pontuados, de forma superficial e ambígua, pela professora Júlia estão determinados nas DCNEIs (BRASIL, 2009b), mas não se efetivavam na prática.

Enquanto a professora Amanda acredita que tem como função o afeto pela profissão, a promoção de interações do bebê com outros bebês e com as crianças bem

pequenas e a priorização da parte pedagógica para não recair apenas no cuidado com a alimentação e higienização; a professora Júlia focaliza no cuidado com o bebê, acrescentando as ações de brincar e educar.

Sobre isso, a professora Nina também menciona o cuidar e o brincar como funções da professora de bebês, mas enaltece o cuidado como prioridade e reitera a função materna ligada a dar aconchego e carinho, sob a justificativa dos bebês passarem um tempo considerável longe da família. Em sua declaração, ela assevera que, enquanto professora de bebês,

Tem que cuidar, né! Eu acho! Tem que ter mais o cuidado. Eu acho que é essencial prestar atenção em tudo que vê no corpo das crianças. Ter muito cuidado para não se machucarem, o olhar fixo neles e brincar, dar carinho, aconchego como se fosse a mãe deles porque eles passam muito tempo aqui, longe delas. Eu acho que a professora de bebês tem que socializar, fazer com que eles se sintam bem dentro do berçário. (PROFESSORA NINA).

De modo geral, a perspectiva de cuidar, brincar e educar, assim como a promoção das interações e do bem estar dos bebês como função de professoras de Educação Infantil, em especial das que atuam em creche, parece permear os discursos e as intenções das professoras. No entanto, esta perspectiva não se traduzia em práticas cotidianas, pois suas ações acabavam fortalecendo concepções que segmentam todas essas dimensões ou as compreendem de uma forma mais ligada ao senso comum.

Com relação às ações de cuidar e educar que constituem parte da experiência de ser professora de bebês, Cerisara (1999) trata das concepções acerca do caráter que creches e pré-escolas devem assumir como instituições educativas após a implementação da LDBEN (BRASIL, 1996). A pesquisadora ressalta como desafio conseguir concretizar a concepção de cuidado e educação de forma indissociável em práticas cotidianas das IEIs (CERISARA, 1999). Esse desafio perdura nos dias atuais e se revelou nas concepções e práticas das professoras, nas quais apareceram conflitos entre o que determina a legislação e suas práticas docentes. Partindo dessa assertiva, os bebês vivenciavam ações de cuidar muitas vezes reduzidas ao atendimento de suas necessidades físicas e biológicas. Já suas vivências em relação às ações de educar, em geral se restringiam ao ensino de alguma coisa, à transmissão de algum conhecimento, às vezes por meio da brincadeira, que então era denominada atividade pedagógica.

Quando as professoras banhavam os bebês, não ofertavam nenhum brinquedo ou um dos livros de borracha da sala para que eles pudessem explorar e brincar durante o banho.

Quando propunham aos bebês brincarem com pneus, solicitavam que eles ficassem dentro e fora deles, de acordo com seus comandos, a fim de aprenderem o que seria dentro e fora. Quando uma música era sugerida, os bebês precisavam acompanhar, junto com as professoras, os gestos determinados pela letra daquela música, como vimos no episódio 1, do subcapítulo anterior. Quando uma contação de história era proposta, a intenção era desenvolver a atenção e concentração dos bebês, como podemos atestar neste trecho do nosso diário de campo:

Os bebês estão dormindo. Duas professoras estão deitadas e conversam coisas informais e pessoais de suas vidas. Após alguns instantes que entro na sala, uma olha para outra e fala: *“Ei, vamos fazer uma contação de história com umas figuras no palito de picolé para gente ver se eles já conseguem escutar, se concentrar um pouco.”*. A outra responde: *“Bora! Vamos ver se eles conseguem escutar sem mexer nas figuras!”*. (DIÁRIO DE CAMPO, Agosto de 2016).

Nessas perspectivas, os automatismos das ações, o foco em cumprir as atividades listadas na rotina, a ausência de visibilização e atenção às interações e às formas de participação social dos bebês, a ênfase nas instruções, o cuidado reduzido às necessidades físicas e biológicas iam permeando as práticas e funções docentes e distanciando-as do que determinam as DCNEIs.

Ao compreendermos educação e cuidado como dimensões que fazem parte da experiência de professora de bebês e, portanto, como implicadas nas funções dessa profissão, defendemos, em conformidade com as diretrizes, a indissociabilidade entre essas dimensões. Isso porque os bebês estão tecendo suas primeiras experiências em um contexto distinto do familiar, deste modo precisam ser “sustentados” (BRASIL, 2009a, p. 108) para se sentirem confiantes e experienciarem positivamente todas as práticas cotidianas que lhes são ofertadas.

Na compreensão das DCNEIs (BRASIL, 2009b), cuidar envolve muito mais do que atenção aos aspectos físicos e biológicos e educar transcende a instrução e transmissão de conhecimentos ou apenas o desenvolvimento da cognição. O Parecer 20/2009 (BRASIL, 2009c, p. 15) traz o cuidado em seu caráter ético “[...] compreendido na sua dimensão necessariamente humana de lidar com questões de intimidade e afetividade”, ou seja, está ligado a acolher os afetos e nutrir as curiosidades e expressividades das crianças em todas as suas experiências.

Essa compreensão diverge da concepção da professora Amanda quando em sua fala menciona o cuidado apenas vinculado ao alimento e à higiene do bebê, ou da concepção da professora Nina, quando ela liga o cuidado à preservação física dos bebês, considerando o

aconchego e o carinho como uma outra função que parece não estar inscrita na sua visão de cuidar. A função relacionada ao carinho e aconchego se configura como uma substituição à figura materna, atestando assim o desafio enfrentado pelas professoras referente à tendência de considerarem vínculos de afeto com as crianças como vínculos maternos.

A indissociabilidade entre cuidar e educar assume uma perspectiva em que todas as práticas cotidianas devem estar imbuídas de ações de cuidar e educar (BRASIL, 2009a). Assim, quando planejamos e organizamos o ambiente de forma respeitosa à *abordagem sensoriomotora* (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2013) do bebê; contemplando a segurança e o conforto, sem limitar sua participação e o direito dele de escolher o que irá realizar nesse momento, estamos articulando ações de cuidar e educar.

Ao procurarmos valorizar e observar as interações estabelecidas pelos bebês, com interesse e encantamento genuínos, nos dispendo a realizar mediações responsivas, estamos integrando cuidado e educação. Se constantemente, ao banharmos e ao trocarmos as fraldas dos bebês, demonstramos interesse em tecer ricos diálogos; olhamos nos olhos de cada um; os tocamos com sensibilidade e delicadeza; realizamos ações diferentes com cada bebê durante o banho, de acordo com o interesse dele naquele momento, estamos associando cuidado e educação nas práticas cotidianas.

Ademais,

[...] cuidar e educar significa afirmar na educação infantil a dimensão de defesa dos direitos das crianças, não somente aqueles vinculados à proteção da vida, à participação social, cultural e política, mas também aos direitos universais de aprender a sonhar, a duvidar, a pensar, a fingir, a não saber, a silenciar, a rir e a movimentar-se. (BRASIL, 2009a, p. 69).

Logo, vivenciar a experiência de ser professora de bebês requer defender e garantir direitos como os supracitados. Para isso, é imprescindível reconhecer e considerar as potencialidades dos bebês que podem ser visibilizadas por meio das interações e das brincadeiras que devem permear as práticas cotidianas da creche. Nessa ótica, o brincar, como sugeriram Júlia e Nina, está implicado nessa experiência de ser professora de bebês, tanto no sentido de oportunizar que os bebês brinquem, como apoiar suas brincadeiras e brincar junto com eles ao serem solicitadas.

Aprofundando mais essa concepção, o documento *Práticas Cotidianas na Educação Infantil* sublinha:

O bebê, desde suas primeiras experiências lúdicas de explorações e experimentações sensoriais e motoras, nos mostra uma das mais importantes características do brincar e das brincadeiras: as crianças brincam porque gostam de brincar, e é precisamente no divertimento que reside sua liberdade e seu caráter profundamente estético. Esse divertimento resiste a toda análise e interpretação lógicas, porque se ancora na dinâmica de valorar e significar o vivido através da imaginação, mostrando que somos mais do que simples seres racionais. (BRASIL, 2009a, p. 71)

Então, quando a professora valoriza e oportuniza as brincadeiras está proporcionando aos bebês viverem e participarem de experiências criativas. Estas contribuem para que apreendam seus contextos, enriqueçam e ampliem seus repertórios de ação; seja estando sozinhos, seja com outros bebês e crianças bem pequenas, ou com a própria professora. Inclusive, ao brincar, os bebês têm a possibilidade de participar do cotidiano da instituição quando este valoriza e se norteia pela brincadeira.

Para concluir esta seção, percebemos que alguns pontos mencionados nas falas das professoras relacionados à temática debatida estão presentes na legislação voltada para a Educação Infantil. Porém, a concepção delas sobre essas funções, correlacionada com suas práticas, diverge bastante da compreensão e concepção abordadas nessa legislação, demonstrando a fragilidade na formação inicial e continuada e o desafio de envolver teoria e prática no exercício da docência.

O cuidar, o educar, o brincar, as interações, o bem estar das crianças permeiam os discursos, mas parecem ser entendidos de forma dissociada e ambígua ao que está posto na legislação da Educação Infantil. Deste modo, teoria e prática se distanciam e impactam na compreensão, valorização e promoção das formas de participação social dos bebês, como podemos conferir a seguir.

5.3.4 As formas de participação social dos bebês

O que mais nos chamou atenção nas concepções das professoras sobre essa temática se refere ao fato unânime de elas a vincularem apenas às atividades ditas pedagógicas, as quais se caracterizavam, principalmente, pelo direcionamento. Nessas atividades, de um modo geral, podíamos perceber um *modo de fazer pedagogia transmissivo* (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2011), no qual cabia à professora dar instruções e ao bebê executá-las, conforme o direcionamento delas. Mesmo ao revelarem, durante as respectivas entrevistas, que compreendiam as práticas cotidianas como sendo toda a rotina da instituição, diferentemente do que já discutimos na introdução e no subcapítulo 5.1, as três professoras associaram a participação social dos bebês a tais tipos de atividades.

Acerca do que compreendiam sobre práticas cotidianas revelaram que:

São todas as atividades que são realizadas na rotina da creche. (PROFESSORA AMANDA).

É tudo aquilo que a gente faz no dia a dia em favor da criança na creche, do crescimento da criança. Você usa “práticas cotidianas” e eu uso como rotinas. Aquela rotina para o bem estar da criança, então eu acho que essas são as práticas. (PROFESSORA JÚLIA).

Eu acho que é a rotina. A gente vai dando a sequência e eles vão pegando a rotina da hora que entra à hora que sai. Aí eles vão aprendendo, agora é hora de tomar água, agora é hora de almoçar de jantar, aí eles vão pegando a rotina. (PROFESSORA NINA)

Quando indagadas sobre se os bebês participavam das práticas cotidianas e de que formas participavam, declararam que,

Eles participam das práticas sim. Mas **quando eu faço atividade direcionada, tudo, tudo... eles não conseguem participar não, mas uma boa parte eles participam sim**. Vou pegar o exemplo de hoje. Hoje, na história do jacaré, eu vi que algumas crianças participaram, outras talvez não que não quisessem participar, mas ficaram ali no cantinho observando, que eu percebi! Talvez por achar o fantoche do jacaré algum objeto estranho, talvez porque nunca foi visto ainda por eles. Então, eu vejo que quando estou nessa interação com eles, eu consigo essa participação deles. Eles ficam fazendo os gestos como faço e como a música diz. (PROFESSORA AMANDA).

Os bebês participam das práticas cotidianas. E como! Vou te dar um exemplo. Hoje, quando nós chegamos, que nós saímos no grupo e depois voltamos para a sala para tomar o banho, a professora Amanda passou para lá [para a área do trocador] para banhar e eu vim e me sentei aqui e a TV estava aberta e eles estavam todos lá na TV. Eu vim e me sentei. No que eu me sentei, eu disse: “Ó vamos! Vamos assistir, aqui ó!”. No que eu falei eles vieram de lá e sentaram, aqui, do meu lado. Isso é uma forma de participação porque eles vieram ver, do meu lado. Outra! No cinema, na semana da criança, nós sentamos todos eles para assistir ali a tela, eles ficaram ali, naquela prática... observando. Quando nós trabalhamos com textura, dois ficaram fora, né?! Ficaram afastados. E os outros não. Os outros vieram tímidos, mas eles dois ficaram fora. Foi preciso a gente vir, ficar tocando ali na textura e eles viram e “Ah! Se a tia está tocando, eu também posso!”. Aí eles vieram! Você vê o Daniel, que não é o mais velho da nossa sala, o mais velho é o... Miguel... Mas veja o Daniel! O Daniel é de uma inteligência, incrível, o que você propõe no seu objetivo, ele pega logo! O Daniel é demais! Incrível, Incrível! E... você vê, ele não bate, ele não morde, mas tudo que você fala ele já compreende. E, através dele, por ele ser líder... No dia que eu peguei o trenzinho que eu fui levar para o pátio que eu fui levar eles para brincar no pátio... Eu peguei o elástico e disse: “Vamos Daniel, você é o maquinista!”. Ele veio para frente e eu coloquei o elástico e os outros acompanharam e saíram em filinha com ele. Eu fiquei lá na ponta e ele na frente levando, e eu cantando e levando com ele. Quer dizer... **Eles entendem e participam, perfeitamente, do objetivo que a gente propõe!** (PROFESSORA JÚLIA).

Os bebês são capazes de participar, mas não por muito tempo. Eles têm o limite deles, né! Por exemplo, quando eu digo “bora fazer a acolhida”, “uma contação de história”, eles já sabem que é o horário de sentar. Mas quando já passou do limite deles, eu já vejo que eles se levantam. Então, não tem mais interesse porque eles se

afastam e pegam outra coisa. Como ontem, a gente fez atividade com os brinquedos musicais, hoje eles já foram soltando e procurando outra coisa. Aí a gente já sabe que não dá mais, aí tem que procurar outra coisa para fazer. (PROFESSORA NINA).

Diferentemente do que nos mostraram os bebês sobre suas formas de participação social, no subcapítulo 5.2, as professoras vincularam a participação deles ao fato de corresponderem, coerentemente ou não, ao que propunham nas atividades direcionadas, denominadas na rotina como “atividades pedagógicas” permeadas pela diretividade e comando dos adultos. Filho e Delgado (2016, p. 115) consideram que a lógica adultocêntrica vigente nas instituições educativas tem contribuído para legitimar “[...] a experiência do cerceamento, da obediência e diretivismo desde muito cedo”. Essa lógica, que encontramos nas práticas cotidianas investigadas, limita as possibilidades de participação social dos bebês. Mesmo eles abrindo, através de suas potencialidades, outros caminhos e buscando transgredir o adultocentrismo presente nas práticas, pudemos notar, nas discussões dos dois subcapítulos anteriores, que suas formas de participação social ficavam prejudicadas na medida em que eram interpretadas com equívocos ou desconsideradas. Assim, ficavam esmaecidas e, por muitas vezes, invisibilizadas.

Nesse contexto, cabe a nós remetermos ao questionamento de Filho e Delgado (2016, p. 116): “Qual o ponto de vista que nós adultos adotamos para entender o ponto de vista das crianças?”. E, acrescentamos: Como podemos transgredir e transcender, como os bebês transgridem e transcendem, a nossa própria lógica, saindo do que é convencional, do que é esperado?

Não em busca de respostas certas, mas na tentativa de trazer pontos de vista que nos ajudem a refletir sobre esses questionamentos, nos apoiamos em Guimarães (2008). Este autor, para contrapor e romper com visões que reduzem o cuidado ligado somente à preservação física e a educação compreendida como instrução, recorre à perspectiva foucaultiana, a qual traz o conceito de *cuidado de si*. Nesse conceito, “[...] a emergência do cuidado de si atrelado ao conhecimento de si implica em situar o cuidado/conhecimento como estranhamento de si mesmo, um trabalho sobre si, o que envolve indagação permanente.” (GUIMARÃES, 2008, p. 204).

Esta concepção talvez possa abrir caminhos para transgredirmos o convencional, o qual seja a burocratização, a naturalização, a mecanização, os automatismos e a diretividade do cotidiano experienciados na creche. Também poderia nos possibilitar enxergar um melhor entendimento sobre as possibilidades e potencialidades dos bebês para participarem,

dialogarem, contestarem, sugerirem ações que possam contribuir com suas próprias aprendizagens e desenvolvimento, como constatamos nos episódios já analisados. Isso porque, quando a ótica do cuidado de si implica em questionamentos permanentes, oportuniza às professoras a busca de reflexões constantes sobre suas posturas, ações e emoções envolvidas nos seus saberes, fazeres e afetos junto aos bebês.

Então, quem sabe, esse questionamento constante pudesse contribuir para que as professoras percebessem, por exemplo, a participação de Laura ao buscar acolher Celina em sua chegada, na composição de cenas da Fotografia 10. Embora, a participação de Laura tenha sido limitada pela presença do berço, foram imprescindíveis a percepção, a interpretação e o acolhimento da professora Amanda aos gestos da bebê, que de dentro do seu berço, ao vê-la passando com Celina nos braços, aponta e sorri para ambas, demonstrando alegria em rever a amiga e desejo em cumprimentá-la. A professora, ao observar o gesto e sorriso de Laura, prontamente mediou um diálogo entre as duas bebês e possibilitou que elas se abraçassem.

Cenas como a lembrada demonstram que os bebês têm um desejo intenso de interagir e participar das práticas cotidianas, sendo plenamente capazes para isso. No entanto, em nenhum momento das entrevistas, nenhuma das professoras se remeteu a exemplos como esse, por meio do qual, mesmo sem perceberem, contribuíram de certa forma para a participação social dos bebês, em um momento de chegada à instituição. Ao contrário, suas entrevistas nos revelam a lógica escolarizante, em que só se participa do contexto educacional e aprende, se realizar as atividades pedagógicas em conformidade com seus objetivos ligados apenas ao desenvolvimento cognitivo.

Já discutimos que participação e aprendizagem estão intrinsicamente conectadas. Todavia não se limita a certo tipo de “atividade” e se opõe à concepção de atividade pedagógica supracitada. A participação social precisa estar presente em todas as práticas cotidianas, tendo em vista que, em conformidade com Oliveira-Formosinho e Araújo (2013), as crianças pensam e aprendem de forma holística e integrada.

No âmbito da Pedagogia-em-Participação, a práxis é centrada na participação, já que esta não se constitui apenas em um direito, mas uma necessidade para que a democracia seja um fim e um meio de maneira simultânea e se faça presente tanto nas grandes finalidades educativas, como no cotidiano vivido por todos os atores do contexto das IEIs (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2013). Tendo isso em consideração, cabe questionar: Como podemos compreender, visibilizar e promover as formas de participação social dos bebês, que não utilizam a linguagem verbal para se comunicar, sem reduzi-las apenas às atividades ditas pedagógicas? O olhar do bebê, o seu gesto de levantar o braço na hora de vestir uma blusa, o

seu sorriso, o crisar dos seus olhos e de suas mãos ao ser interrompido em uma brincadeira anunciam algo para nós? O que significam?

Com o apoio de nossas lentes teóricas, destacamos a necessidade de desejo, empenho, sensibilidade e disponibilidade para considerar estas formas de participação. Sobretudo, para considerar a diversidade de linguagens que os bebês utilizam para se comunicarem e participarem. Assim, possivelmente, abrimos caminhos para a efetivação afetiva dessa participação.

Não podemos deixar de reiterar e enfatizar que o bebê, em especial, possui um corpo imbuído de afeto e cognição (WALLON, 1995; 2007; 2008); nas palavras de Barbosa e Richter (2009 p. 26), “[...] os bebês aprendem – na corporeidade de suas mentes e de suas emoções – a partir da ação do corpo no mundo, da fantasia, da intuição, da razão, da imitação, da emoção, das linguagens, das lógicas e da cultura.”. Ao compreendermos que aprendizagem e participação estão correlacionadas, afirmamos que os bebês participam das práticas cotidianas das creches na *corporeidade de suas mentes e de suas emoções*, como foi possível perceber em cada episódio discutido.

Deste modo, é importante estarmos atentos às linguagens não verbais utilizadas pelos bebês, pois como observa Malaguzzi (1989 *apud* HOYUELOS, 2006, p. 149) as “[...] linguagens não verbais têm, dentro de si, muitas palavras, sensações e pensamentos, muitos desejos e meios para conhecer, comunicar e expressar-se”. Portanto, elas possibilitam que os bebês participem dos contextos nos quais estão inseridos. Esta ótica pode contribuir para a abertura de outros possíveis caminhos, de tal modo que consigamos visibilizar e potencializar as diversas formas de os bebês participarem das práticas cotidianas. De fato, sabemos que somente esses caminhos não são suficientes para se dar destaque e se efetivar essa participação.

São caminhos que exigem das professoras a resistência e o enfrentamento de grandes desafios, na medida em que elas podem estar atreladas, no mínimo, por exemplo, à “mediocridade das condições de trabalho” (FILHO; DELGADO, 2016, p. 116). As professoras também têm que enfrentar uma ‘formação continuada’ de caráter conteudista, ministrada em massa e que, em geral, parece não considerá-las também como seres humanos. Ao contrário, afetividade, cognição, educação e cuidados precisam, também, fazer parte de seus processos formativos (GUIMARÃES, 2008; TRISTÃO, 2004). Desafios como estes truncam as suas vivências e experiências, assim como as dos bebês.

Nesse contexto, consideramos imprescindível um entrelaçamento entre esses possíveis caminhos e outros que envolvam o financiamento e as políticas públicas voltadas

para a Educação Infantil. Não só por parte da gestão municipal, responsável pela Educação Infantil, mas também por parte das outras instâncias governamentais, estadual e federal, que devem contribuir com apoio técnico, formação de professores e, principalmente, com políticas de valorização de magistério.

É também de suma relevância uma transformação na formação inicial e continuada dos professores de Educação Infantil. Chaves (2015), em sua pesquisa sobre a relação entre a formação continuada e as práticas pedagógicas, na perspectiva de professoras da Educação Infantil, aponta para a:

[...] necessidade de que as professoras sejam escutadas pelas equipes técnicas e demais responsáveis pela formação continuada, no sentido de que possam apreender as reais dificuldades enfrentadas no cotidiano das suas práticas pedagógicas possibilitando, assim, uma aproximação com a realidade das instituições de Educação Infantil. (CHAVES, 2015, p. 147).

Para isso, é fundamental que as formações, em especial a continuada, tomem como ponto de partida as reais necessidades e desafios que professoras de bebês vivem nas creches. Devem proporcionar condições para que elas reflitam sobre as práticas cotidianas e, também, exerçam sua participação em seus percursos formativos, tanto quanto defendemos o direito de participação dos bebês e de todas as crianças nos seus processos de aprendizagens e desenvolvimento. Desta forma, bem qualificadas, bem remuneradas e atuando em contextos apropriados, com excelentes condições de trabalho, é possível que as professoras ampliem seus olhares, escutas, movimentos e desenvolvam uma maior criticidade de suas práticas, buscando, assim, melhor contribuir para o desenvolvimento integral infantil (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007).

De um modo geral, foi possível perceber tensionamentos, ambiguidades e conflitos com relação às concepções, posturas e práticas das professoras e o que é determinado pela legislação e defendido pelas teorias sociointeracionistas, apresentadas no referencial teórico desta pesquisa. No Quadro 3⁵⁷ abaixo, podemos visualizar melhor uma síntese das concepções das professoras, apresentadas e analisadas neste subcapítulo:

⁵⁷ Este quadro foi organizado e inspirado na análise de dados apresentada na dissertação de Furtado (2016). Para que o(a) leitor(a) pudesse ter uma melhor compreensão e acesso às principais concepções das professoras participantes de sua pesquisa, a autora resumiu-as e organizou-as em quadros de síntese.

Quadro 3 – Sínteses das principais concepções das professoras sobre as temáticas abordadas nas entrevistas

PRINCIPAIS CONCEPÇÕES SOBRE	PROFESSORAS		
	AMANDA	JÚLIA	NINA
A Educação Infantil e a importância da creche para os bebês	<ul style="list-style-type: none"> - Evidencia a necessidade de maior visibilidade e investimento financeiro para a Educação Infantil. - A creche é vista como importante para a família no sentido da mãe precisar trabalhar e importante para a criança para se desenvolver melhor e interagir a fim de aprender a conviver. 	<ul style="list-style-type: none"> - Vê a Educação Infantil como “princípio de tudo” e preparação para o Ensino Fundamental. - A creche é considerada importante para que o bebê possa se desenvolver e ser um ser humano bom. 	<ul style="list-style-type: none"> - Concebe a Educação Infantil como base e preparação para as outras etapas de ensino e para o desenvolvimento de habilidades. - A creche representa possibilidades de convivência com outras crianças.
Os bebês	<ul style="list-style-type: none"> - Destaca que cada um tem suas particularidades. 	<ul style="list-style-type: none"> - Acredita que cada um é como se fosse seu filho e seu chefe. 	<ul style="list-style-type: none"> - Os bebês são como seus filhos.
As funções implicadas na experiência de ser professora de bebês	<ul style="list-style-type: none"> - Tem que gostar de ser professora de bebê. - O cuidar da alimentação e da higiene faz parte, mas afirma que não pode ficar só nisso, pois precisa ter a parte pedagógica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tem que cuidar bem da criança. - Tem que estar voltada para o brincar, para o educar, para tudo. - O foco da professora de bebês é totalmente a criança. 	<ul style="list-style-type: none"> - A professora de bebês tem que principalmente cuidar. Ela tem que brincar, dar carinho e aconchego como se fosse a mãe deles.
As formas de participação social dos bebês	<ul style="list-style-type: none"> - Os bebês participam das atividades direcionadas que propõe, mas não de todas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Os bebês entendem e participam do objetivo que propõem a eles. 	<ul style="list-style-type: none"> Os bebês são capazes de participar, mas não por muito tempo. Participam das atividades direcionadas, mas logo perdem o interesse.

Fonte: banco de dados da pesquisa (2016).

De certa forma, mesmo as professoras tocando em pontos que são essenciais para se ofertar práticas cotidianas de qualidade, prevaleceram: o tensionamento e ambiguidades entre as experiências domésticas ligadas à função materna atrelada à figura feminina e suas práticas docentes; a dicotomia e/ou hierarquização entre o cuidado e a educação; o brincar como uma atividade utilizada para dar instruções ou para distrair os bebês enquanto não acontecia um próximo momento da rotina; a falta de observação atenta às interações estabelecidas pelos bebês; as formas de participação dos bebês nas práticas cotidianas reduzidas às atividades pedagógicas.

As concepções sobre as temáticas abordadas nos permitem compreender muito de suas práticas junto aos bebês, principalmente em relação à visibilização e a promoção de sua participação social. Contudo, não devemos considerar que estas concepções impossibilitariam qualquer mudança nas práticas cotidianas. Pelo contrário, essas concepções e práticas podem servir como ponto de partida e reflexão para o desenvolvimento profissional destas professoras e de outras e até de outros profissionais que possam ter acesso a esta pesquisa.

Quando partimos do ponto de vista de Oliveira-Formosinho (2008) sobre o desenvolvimento profissional, enquanto perspectiva de caminhada, concluímos que este não é linear, pois, conforme a estudiosa, possui fases e ciclos, vinculados aos diferentes *contextos sistêmicos* que a professora vivencia. Podemos então afirmar que as ações e concepções docentes podem ser transformadoras de forma positiva, caso sejam dadas as condições necessárias para nutrir a sua caminhada nesse desenvolvimento.

Nesse ensejo, junto com Oliveira-Formosinho e Araújo (2013), acreditamos na força transformadora que as professoras de Educação Infantil, neste caso as professoras de bebês, possuem para romper com visões tradicionais, caracterizadas pelo padrão transmissivo. Isso porque, na concepção das autoras aludidas, as professoras possuem um papel ativo na criação e propagação da uniformidade, mas, sobretudo, possuem força e possibilidade de refletirem criticamente sobre o que diz respeito à ação educacional no contexto em que estão inseridas. Essa força pode contribuir para a transformação e inovação desse contexto, a fim de que venha a se tornar verdadeiramente participativo e democrático para crianças e adultos.

6 CONSIDERAÇÕES “FINAIS”: TEMPOS DE NOVOS RECOMEÇOS

Cada fim venta um começo. Cada ponto final abre espaço para uma nova frase. Aprendo que tudo passa menos o movimento. É nele que podemos pousar nosso descanso e nossa fé, porque ele é eterno. (RUBEM ALVES).

Este trabalho se insere na ampla temática da educação e cuidados de bebês no contexto da Educação Infantil, portanto reflete a imprescindibilidade da vida, da pluralidade, dos laços, da participação e do pertencimento. Desta forma, acreditamos que as considerações “finais” aqui apresentadas não abrangem todas as dimensões que estão implicadas em um trabalho com educação, especialmente quando se trata de uma educação dedicada às pessoas recém-chegadas no mundo e que nos apresentam tantas surpresas, encantamentos e desafios com os quais, muitas vezes, não estamos familiarizados.

O debate em torno da referida temática vem ganhando atenção e se tornando um campo ascendente no campo das *Pedagogias da Educação Infantil*, bem como nas políticas destinadas a esta primeira etapa da EB. Esse maior interesse pode ser resultado de fortes denúncias sobre a desconsideração histórica e social que os bebês carregam em nossa sociedade. Todavia, não podemos deixar de considerar, como bem nos lembram Gobbato e Barbosa (2017), que eles, juntamente com as crianças bem pequenas, continuam invisíveis no sistema escolar. Assim, consideramos urgente romper com essa invisibilidade e investigar como está sendo garantido e efetivado o direito dos bebês a uma educação pública de qualidade nas IEIs.

Como discutimos na introdução desta dissertação, as DCNEIs determinam várias orientações que são imprescindíveis para constituir as práticas cotidianas das IEIs, de forma a garantir uma educação de qualidade a todas as crianças que frequentam a Educação Infantil. Nesse sentido, tais orientações determinam os direitos das crianças. Dentre estes, destacamos o direito que as crianças têm de participar dessas práticas, anunciado pelos princípios éticos e políticos. Isso porque acreditamos na relação potente entre aprendizagem e participação. Portanto, ao participarem das práticas culturais e sociais dos contextos nos quais estão inseridas, as crianças estão apreendendo o mundo, transformando-o e sendo transformadas por ele, desta forma, construindo suas aprendizagens.

Assim, tomando como base a importância desse direito e a necessidade de rompermos com a invisibilidade dos bebês no sistema educacional, foi relevante analisar as formas de participação social dos bebês nas práticas cotidianas que vivenciam na creche,

incluindo as concepções de suas professoras sobre tais formas de participação, objetivo principal desta pesquisa.

Para alcançarmos esse objetivo foi relevante ouvirmos especialmente os bebês, bem como suas famílias e professoras, porque além de contribuir para um conhecimento mais contextualizado sobre como participavam das práticas cotidianas, nos possibilitou reafirmar achados importantes já presentes em trabalhos anteriores, inseridos na mesma temática, como também revelou dados que podem ampliar os conhecimentos acerca dos bebês nas IEIs. Além disso, tais dados permitem uma melhor compreensão sobre as relações que os bebês estabelecem com seus pares e com as professoras. Julgamos isto fundamental para a Educação Infantil, já que essas relações influenciam nas práticas cotidianas das IEIs e também reverberam na qualidade do atendimento educacional ofertado aos bebês e suas famílias.

Finalizando a análise dos dados construídos no trabalho de campo, à luz de nossas lentes teóricas e de outras pesquisas, apontadas no levantamento bibliográfico apresentado na introdução deste trabalho, apresentamos as principais conclusões acerca de três aspectos da pesquisa. Esses aspectos se interligam, mas a seguir serão tratados separadamente, tendo em vista evidenciarmos e refletirmos sobre as ideias essenciais da dissertação relativas a cada um deles. Então, vamos focalizar nas práticas cotidianas da “Creche Sonho Encantado”, considerando nelas as possibilidades de participação social dos bebês; nas formas como os bebês participavam dessas práticas, destacando suas potências e na concepção das professoras, em especial sobre as formas de participação dos bebês com os quais trabalhavam.

Antes de iniciarmos, cabe ressaltar que temos consciência de que outras interpretações poderiam ser feitas com relação ao que nos propusemos estudar e reconhecemos que as interpretações realizadas nesta pesquisa é uma possível dentre outras. Ademais, as evidências que possibilitaram as conclusões aqui apresentadas foram apreendidas de um contexto específico e não devem ser tomadas como uma verdade única ou que seria legítima para todos os outros contextos de creche e as pessoas que os constituem.

Uma concepção essencial para este trabalho foi a ideia de que os bebês são competentes, ativos e potentes nas relações que estabelecem com os outros, e que aprendem nessas relações. Essa concepção é defendida principalmente pelo ascendente campo de pesquisas que os envolvem em contexto coletivo de educação e cuidados, especialmente por aquelas que tiveram os bebês como participantes principais, como no caso das pesquisas de Castro (2011), Coutinho (2010), Fochi (2013), Gobbato (2011), Guimarães (2008), Pereira (2015), Ramos (2010), Schmitt (2008) e Vargas (2014). Com apoio nessa concepção,

tratamos primeiramente de investigar as práticas cotidianas vivenciadas pela turma de bebês participantes da pesquisa.

Investigar as práticas cotidianas foi primordial para ampliarmos o conhecimento sobre a rotina e as práticas docentes as quais os bebês estavam vinculados, uma vez que tanto a rotina como as práticas docentes constituem as práticas cotidianas e, por conseguinte, repercutem diretamente na participação social dos bebês.

Como discutido na primeira seção do quinto capítulo, as observações participantes feitas revelaram que tinham uma dimensão *rotineira* (BARBOSA, 2006), tendo em vista que eram marcadas por ações repetitivas, automatizadas e irrefletidas pelas professoras. Essas ações estavam inseridas nos momentos de entrada, troca de roupa, refeições, ida ao pátio, banho, hora do “descanso”, atividades pedagógicas e reencontro com as famílias. Em virtude da presença recorrente desses momentos no cotidiano dos bebês e das professoras, eles estruturaram a investigação feita sobre as práticas cotidianas. A análise feita sobre cada um desses momentos permitiu concluirmos que as práticas cotidianas da “Creche Sonho Encantado” eram permeadas pela dissociação entre as ações de cuidar e educar, pela transmissividade de conhecimentos, pelo cerceamento e, ao mesmo tempo, pela invisibilidade da participação social dos bebês.

Nesse contexto, o cuidar era enfatizado e ligado somente à preservação física e satisfação mínima de necessidades biológicas, como providenciar alimentação, descanso e higiene. Já o educar se limitava as atividades que eram denominadas pedagógicas caracterizadas pela instrução, pelos “conteúdos” ensinados aos bebês.

Assim, nas práticas cotidianas da creche, os momentos de troca de fralda, de roupa, de alimentação e sono eram preponderantes e norteavam todos os outros momentos. Era comum brincadeiras encetadas pelos bebês ou propostas pelas professoras serem encerradas abruptamente, por exemplo, pela chegada de alguma refeição ou por estar no horário de tomar banho. Nesses momentos o ritmo e as particularidades dos bebês eram parcialmente desconsiderados, pois ao passo que se um bebê não quisesse certo alimento ofertado naquele horário determinado para todos, não era possibilitada outra opção ou outro momento para se alimentar, mas as professoras não os obrigavam a comer.

Várias vezes as singularidades dos bebês eram completamente desconsideradas, como no momento de descanso em que todos deviam dormir embalados pelas professoras e posicionados da mesma forma em seus colchonetes. Cabe ressaltar, como explicitado no subcapítulo 5.1, que os bebês, de acordo com entrevistas que realizamos com suas famílias,

possuíam horários diferentes em suas casas para dormir e acordar, o que interferia na diversidade de ritmos e também dos hábitos que tinham nesse momento.

De um modo geral, nas observações em campo e nas entrevistas foi possível constatar que as famílias dos bebês da Creche Sonho Encantado não participavam das práticas cotidianas. A relação entre famílias, professoras e bebês ficava restrita às reuniões semestrais e aos momentos de entrada e saída dos bebês na creche, conforme evidenciado no decorrer deste trabalho. Tal fato pode justificar a desconsideração das professoras relativa às singularidades dos bebês; as interpretações que faziam das ações dos bebês de forma descontextualizada das experiências familiares deles e, de modo oposto e concomitante, a culpabilização das famílias por algumas ações dos bebês, recriminadas pelas professoras na creche.

Essa realidade nos leva a considerar urgente a ressignificação das relações da instituição com as famílias dos bebês bem como a ampliação da parceria com estas famílias, de modo a buscar uma maior aproximação delas e dos bebês, uma compreensão mais consciente e positiva das ações dos bebês na creche, vinculadas às suas vivências familiares, bem como das suas preferências e rejeições. Oliveira-Formosinho e Araújo (2013) defendem que a parceria positiva com as famílias pertencentes às IEs são primordiais para garantir que as crianças se sintam seguras, pertencentes, competentes e participativas no ambiente da creche. Conforme as autoras, esta parceria requer intencionalidade educativa, sensibilidade e uma visão positiva das famílias por parte das professoras. Com base nessa perspectiva, as professoras dos bebês precisam ressignificar e redimensionar suas práticas de forma a planejar e promover atividades que os bebês e suas famílias se sintam bem e seguros para participarem das práticas cotidianas da instituição com alegria, parceria e positividade. Ressaltamos que, para isso, também se faz importante o apoio da gestão institucional para ajudar no planejamento e na operacionalização das propostas das professoras.

Retomando a discussão sobre a dissociação entre o cuidar e o educar na Creche Sonho Encantado, observamos que as atividades pedagógicas aconteciam em menor frequência, comparativamente às atividades destinadas ao sono, banho e alimentação, além do que lhes eram destinadas pouco tempo. Nessas atividades, as professoras buscavam transmitir aos bebês diversos conteúdos, como o nome dos objetos, as direções espaciais, as cores, dentre outros. Durante estas atividades, as iniciativas dos bebês eram constantemente tolhidas sob a justificativa de precisarem ensiná-los, por “ainda” serem pequenos. Ao mesmo tempo, quando os bebês tentavam participar, eram invisibilizados pelas professoras que geralmente

estavam envolvidas com o cumprimento do tempo cronológico e das atividades da rotina estabelecida pela instituição.

Dessa forma, podemos inferir que a lógica adultocêntrica presente nas ações fragmentadas de cuidar e educar imperava nas práticas cotidianas da Creche Sonho Encantado. Considerando tal realidade, é necessário destacar o fato de que, embora as DCNEIs (BRASIL, 2009a) com seu caráter mandatório determinem a criança como centro do planejamento curricular (Art.4º), bem como a indissociabilidade entre o cuidado e o processo educativo (Art.8º, § 1º, Inciso I), ainda constituía um grande desafio efetivar tais determinações na creche pesquisada.

Cabe então lembrar, como bem afirma Campos (2008), que há um grande distanciamento entre as definições legislativas e a realidade existente, neste caso, das práticas cotidianas da creche que participou da pesquisa. Romper com esse distanciamento é imprescindível para abrir caminhos que possibilitem outros modos de ser e estar com os bebês nas práticas cotidianas. Em possíveis direções, podemos pensar na necessidade de subverter a lógica adultocêntrica, relativizando o automatismo da ação e o enrijecimento no cumprimento da organização e do uso dos tempos pedagógicos. Isso implica em acessar vias que, nas práticas cotidianas, priorizem a formação e o fortalecimento genuíno de laços entre bebês, famílias e creche e integrem ações de ser e estar, pertencer e participar, explorar e comunicar, narrar e compartilhar as aprendizagens cotidianas tecidas na creche (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2013), desta forma também integrando ações de cuidado e educação.

Nesse sentido, trata-se de sair da lógica do “ainda não”, “ainda não sabem...”, “ainda são muito pequenos...”, “ainda não falam...”, “ainda não comem sozinhos...”, que enquadra os bebês em uma concepção de ser incompleto, incapaz, inferior, dependente do adulto e do futuro, para ser visibilizado e tentar pensar o que podem os bebês agora, partindo de suas competências e potências, ao invés de só olhar para o que necessitam e o que serão em futuro próximo ou distante.

Acreditando nessa perspectiva, buscamos analisar as formas de participação social dos bebês nas práticas cotidianas que vivenciavam. Este constituiu o aspecto mais essencial desta pesquisa, uma vez que nos possibilitou entrarmos em contato, escutarmos e visibilizarmos as competências e potências dos bebês pertencentes à Creche Sonho Encantado.

De maneira subversiva à lógica adultocêntrica que permeava as práticas cotidianas, os bebês nos revelaram que eram capazes e desejosos de participarem de todas

elas, de diferentes formas. Então, em presença do que foi discutido nos seis episódios da segunda seção do capítulo 5, sobre as formas de participação social dos bebês, foi possível perceber que eles participavam ao imitar, ao vivenciar situações de conflitos e ao buscar construir relações de amizade.

Os bebês tanto imitavam ações dos seus pares como dos adultos de seu convívio, como constatamos nos Episódios 1 e 2. Nessas imitações, eles se mostravam atentos e desejosos para participarem das práticas cotidianas. Por outro lado, em geral, ou não eram compreendidos por suas professoras, pois estas antecipavam as suas ações ou as cerceavam, culminando no encerramento do ato de imitar. Não é demais lembrarmos que a imitação é um poderoso meio para o compartilhamento de informações e experiências, propiciando contato com a cultura (REGO, 2012). Além disso, possibilita aprendizagens que geram desenvolvimento – pois ao imitar uma diversidade de ações, as crianças podem ser capazes de ir além dos limites de suas possibilidades (VYGOTSKY, 1998) – e também é um portentoso recurso de comunicação que possibilita o envolvimento social (RAMOS 2010; 2012). Partindo dessa importância da imitação, é evidente a necessidade de uma maior percepção, atenção e compreensão de professoras que trabalham com bebês em relação às imitações realizadas por eles, de forma a planejar com intencionalidade e oportunizar experiências que as potencializem e as valorizem como recurso que também possibilita a participação social dos bebês.

No que se refere à participação social dos bebês em situações que envolvem conflitos, os Episódios 3 e 4, do item 5.2.2, nos revelaram que essas situações fazem parte da vida real dos bebês nas práticas cotidianas da creche e também envolvem seus meios de se engajar e de participar das ações do outro, em geral coetâneo. Assim sendo, concluímos, de acordo com a segunda seção do capítulo 5, que as situações conflitantes constituem formas de participação social dos bebês nas práticas cotidianas, uma vez que nelas presenciamos os bebês afirmando sua presença. Nos conflitos, eles participam ativa, efetiva e afetivamente de suas próprias ações e das ações dos outros bebês, enfrentam as contradições que surgem no entrelaçamento dessas ações e buscam estratégias para solucionar esses conflitos, mostrando serem capazes de resolvê-los com autonomia.

Por outro lado, não podemos deixar de refletir sobre a mediação das professoras nessas situações. De um modo geral, não compreendiam todo o contexto em que se situava o conflito porque se envolviam em ações cotidianas que exigiam sua atenção a outros bebês, como pode ser verificado no Episódio 3, ou a afazeres ligados ao cumprimento da rotina, como visto no Episódio 4. Então, acabavam não dando a atenção necessária à situação,

chegando a desconsiderá-la, ou quando a situação envolvia atitude mais enérgica por parte dos bebês, culpavam o bebê responsável por tal atitude.

De uma forma ou de outra, as mediações das professoras da creche davam aos conflitos um viés negativo, indo na contramão do que a Pedagogia-em-Participação assevera sobre situações conflitantes. Pautadas nesta Pedagogia, concordamos que os conflitos devem ser assumidos como circunstâncias habituais que permeiam as práticas cotidianas e como potencializadores das aprendizagens e desenvolvimento das crianças e dos adultos. Por isso, é necessário que professoras de bebês se atentem para a forma como interagem com eles e para a atenção e prioridade que dão às observações das relações que os bebês estabelecem com seus pares. O foco aqui deve ser o de prover mediações responsivas, sem intervir desnecessariamente ou intervindo quando realmente necessário, de modo justo e consciente, tomando como base todo o contexto no qual aconteceu o conflito e não apenas recortes dele.

Outra forma de participação dos bebês da Creche Sonho Encantado, era a construção de relações de amizade. Pudemos notar que os bebês buscavam por outros bebês e encetavam essa busca com base no interesse de se encontrar com esse outro e construir relações de amizade a partir do estabelecimento de *atividades em comum*, nas quais a comunicação e o diálogo aconteciam por meio do corpo, dos gestos, dos sorrisos, dos olhares, dos gritos de alegria, dos balbucios. Pautadas nessa constatação e na concepção de Vygotsky (1998) de que o ser humano não pode existir sem o outro, parceiro de interações e portador de cultura, evidenciamos a imprescindibilidade das professoras da creche apoiarem e nutrirem as relações de amizade que os bebês procuram estabelecer com seus pares. Essa evidência se fez necessária, porque na Creche Sonho Encantado as relações de amizade que os bebês procuravam construir muitas vezes passavam despercebidas por suas professoras.

Ademais, um ponto importante a ser destacado em todas as formas de participação social dos bebês foi a integração entre corpo, afeto, cognição e linguagem (WALLON, 1995; 2007; 2008; VYGOTSKY, 1998; 2008; 2010). O corpo era um poderoso instrumento para os bebês se relacionarem, se comunicarem e, por conseguinte, participarem e aprenderem consigo mesmos, com os outros e com o contexto. Então, como bem defende Coutinho (2010, p. 114), o corpo dos bebês “[...] é um corpo que fala, que convoca o outro para uma determinada ação. É um corpo que desloca-se, que aquietta-se, que abaixa-se, deita-se, que busca determinados objetos. É um corpo comunicante, brincante, um corpo pulsante” e, acrescentaríamos, é um corpo participante.

Entretanto, toda a riqueza e a potencialidade emergida do corpo dos bebês, as quais possibilitavam a sua participação social, acabavam sendo esmaecidas ou pelo excesso

de presença e intervenção, que invadia e cerceava essa participação, ou pela ausência de olhar e atenção em determinados momentos. Destacamos, assim, a importância da mediação atenta e responsiva que cada professora precisaria ter de forma a presenciar, observar e procurar dar significado e valor a toda forma de participação social dos bebês, pois são nessas formas que eles aprendem, se desenvolvem e constituem suas identidades (pessoal e social).

Logo, como destacado no documento *Práticas Cotidianas na Educação Infantil* (BRASIL, 2009a), participação e aprendizagem são dois elementos indissociáveis, assim como participação e pertencimento (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2013). Portanto, aprender no contexto da creche significa participar das práticas cotidianas lá vivenciadas e, portanto, pertencer àquele contexto específico.

Por outro lado, como presenciamos na Creche Sonho Encantado, as aprendizagens podem ser limitadas e o sentimento de pertencimento prejudicado por não se possibilitar a participação do bebê ou por desconsiderá-la. Todavia, não deixamos de evidenciar, embasadas em Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011), que as práticas docentes, as quais também compõem as práticas cotidianas da instituição, também são sustentadas pelos princípios e valores das professoras. Por isso, procuramos compreender suas concepções sobre temáticas referentes ao trabalho junto aos bebês, em especial sobre as formas de participação deles, pois estas concepções interferem diretamente em suas práticas.

De um modo geral, o que encontramos neste terceiro aspecto das reflexões foram contradições entre o discurso e a prática. Mesmo as professoras tocando em pontos que são essenciais para se ofertar práticas cotidianas de qualidade – como a importância de cuidar, educar e brincar –, em suas práticas e também em suas próprias concepções prevaleceu a dicotomia entre cuidado e educação. Em suas práticas, como mencionado, observamos a ênfase maior nas atividades destinadas ao sono, alimentação e higiene. No entanto, em seus discursos, apresentados na terceira seção do quinto capítulo, deram uma grande relevância às atividades que nomeavam de pedagógicas, vinculando-as unicamente às formas de participação social dos bebês nas práticas cotidianas. Esse tipo de atividade na creche pesquisada objetivava desenvolver especificamente aspectos do desenvolvimento cognitivo dos bebês, desconsiderando o objetivo principal da Educação Infantil de desenvolver integralmente as crianças em parceria com suas famílias e com a comunidade (BRASIL, 1996).

Mas talvez esses paradoxos possam ser justificados pelo momento político e histórico que a Educação Infantil brasileira vivencia. Um momento em que tem se procurado romper com concepções assistencialistas sobre a creche, mas com uma forte intenção de

preparação nas pré-escolas para o Ensino Fundamental. Intenção esta que também chega à creche e contagia as professoras a pensar em suas práticas com base no que as crianças irão viver no ano letivo seguinte.

Os dados construídos e discutidos nesta pesquisa podem nos ajudar na reflexão sobre questões importantes aos cuidados e educação dos bebês, como a sua participação social nas práticas cotidianas. Eles nos revelaram a necessidade de qualificação dessas práticas, uma vez que estas devem promover, visibilizar e potencializar a participação social dos bebês, de forma a garantir uma educação de qualidade a todos os bebês que frequentam as IEIs. Também nos mostraram a potência dos bebês para interagir, participar e aprender, nos convocando e exigindo rompermos com formas retrógradas e transmissivas de educação que são ofertadas às crianças e que se disseminaram para a educação e os cuidados dos bebês em contextos de creche.

Vale refletir que os bebês estão ocupando esses contextos e demonstrando todas as suas potencialidades, seus desejos e necessidades de interagir, de participar e aprender. Mas o que fazer diante dessas potencialidades? Como responder adequadamente aos seus interesses, necessidades, às suas formas de ser, estar e participar do mundo, de maneira a valorizar e ampliar com intencionalidade o seu repertório cultural, histórico e social?

Essas são questões que perpassam a imprescindibilidade de uma formação inicial e continuada sólida, consciente, crítica e reflexiva para que professoras que trabalham com bebês possam ter uma boa atuação na sua profissão. Destacamos que apenas a titulação não garante práticas docentes de qualidade. Segundo Kishimoto (2008, p. 111), “atribuir à formação pedagógica estatuto científico, aliado à investigação e à formação, parece ser o caminho para a construção do novo perfil profissional”. Assim, professoras de bebês precisam ter uma formação completa, envolvendo investigação, pesquisa, estatuto científico e prática, tudo focalizado para a sua área de atuação para que possam se apropriar das teorias e da legislação vigente e aliá-las às suas práticas junto aos bebês de forma efetiva e afetiva. Também precisam ter garantido o planejamento semanal na instituição e o acompanhamento da coordenação pedagógica nesses momentos e durante suas ações cotidianas, de forma que esses momentos sejam aproveitados para estudos, discussões, organização das práticas junto aos bebês e orientações acerca de temas relativos à educação e aos cuidados deles.

Um caminho possível a ser trilhado, para que os discursos saiam da menção de termos postos na legislação e nas teorias e ganhem aprofundamento e significado nas práticas docentes cotidianas das IEIs, poderia ser a *formação em contexto*. Para Araújo e Oliveira-Formosinho (2013, p. 93), no âmbito da Pedagogia-em-Participação, “[...] a formação em

contexto é considerada um processo privilegiado para reconstruir a pedagogia, pressupondo uma dialética entre formação, ação e investigação.” Nessa compreensão, a participação das professoras é valorizada, consagrada e efetivada, tendo em vista que a formação delas, enquanto educação e cuidado, tem como centro as suas práticas. Além disso, a formação parte da identificação em coletividade de necessidades essenciais para a construção colaborativa de alternativas que possibilitem caminhos para à transformação.

Contudo, não podemos deixar de ressaltar que para esta transformação também é essencial que sejam ofertadas às professoras condições adequadas de trabalho e às crianças um contexto rico, afetivo e seguro, com práticas cotidianas que possibilitem sua participação social e priorizem o vínculo com as famílias. Nesse sentido, se faz urgente a necessidade de luta e defesa por políticas públicas e investimentos efetivos, não só por parte da gestão municipal, responsável pela Educação Infantil, mas também das outras instâncias, estadual e federal, que contemplem bebês e crianças bem pequenas de forma a priorizá-los e garantir, no presente, seu direito de ter uma educação pública, laica e de boa qualidade.

Concluimos expressando o desejo de que este trabalho possa fortalecer o campo de pesquisas que têm se voltado para a educação e os cuidados de bebês na Educação Infantil. Que possa evidenciar, por meio das formas participação social dos bebês, suas potencialidades que nos convocam a refletirmos e participarmos de questões essenciais ligadas a esta primeira etapa da Educação Básica.

Além disso, nosso estudo sugere a necessidade de novas pesquisas sobre a participação social dos bebês em contexto de creche, para que alguns aspectos que não foram aprofundados sejam explorados. Por exemplo, a relação da participação social das famílias no contexto da creche e as práticas docentes junto aos bebês. Portanto, outros estudos também podem contribuir para uma melhor compreensão acerca da educação e dos cuidados dos bebês em contexto de creche, trazendo subsídios para o aprimoramento e a melhoria das práticas cotidianas vivenciadas nas IEIs.

Na busca de um ponto final que abra espaço para novas frases, portanto, para novas inquietações, constituindo um movimento de busca por uma educação de qualidade para nossas crianças, acreditamos na força transformativa (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2013) que as professoras possuem, desde que lhes sejam dadas as devidas condições. Essa força pode contribuir para encontrarem caminhos que percebam o que os bebês estão dizendo; ouvirem suas indagações e afirmações no choro, no olhar, no balbucio, nos gestos, na sua ação e formas de participação; e para pensarem suas práticas a partir do ponto de vista dos bebês.

Estes, com toda a sua potência, nos convidam a viver a experiência da qual fala o filósofo Jorge Larossa: vivamos a experiência que nos toca, que nos é significativa e que, portanto, nos transforma. Mas, para atender responsivamente a este convite, cabe a nós adultos, pesquisadoras, professoras e todos os profissionais que trabalham com bebês, parar para sentir, ouvir, olhar, valorizar, significar e apreciar sem pressa cada relação estabelecida com eles. Nesse sentido, podemos ampliar possibilidades para redimensionarmos as práticas cotidianas das IEIs de forma a assumirmos a responsabilidade da educação e dos cuidados dos bebês e a caminhar em parceria com eles e suas famílias, aprendendo em colaboração a constituir o mundo do qual fazemos parte.

REFERÊNCIAS

ALDERSON, Priscilla. As crianças como pesquisadoras: Os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 419-442, mai./ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a07v2691.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2016.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Cognição, corpo e afeto. **Revista Educação**, História da Pedagogia, Henri Wallon: a trajetória de um estudioso para entender as relações entre emoção e razão, n. 3, São Paulo, p. 20-31, out. 2010.

_____. A questão do eu e do outro na psicogenética walloniana. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 31, n. 4, p. 595-604, dez. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v31n4/a13v31n4.pdf>>. Acesso em: 05 fev. 2016.

ALVES, Judith Alves. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.77, p. 53-61, mai.1991. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1042/1050>>. Acesso em: 2 mai. 2016.

ANDRADE, Rosimeire Costa de. **A rotina da pré-escola na visão das professoras, das crianças e de suas famílias**. 2007. 299 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

ARAÚJO, Sara Barros. Dimensões da pedagogia em creche. Princípios e práticas ancorados em perspectivas de natureza participativa. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; ARAÚJO, Sara Barros. (Orgs.). **Educação em creche: participação e diversidade**. Porto (Portugal): Porto Editora, 2013. p. 29-74. (Coleção Infância).

ARAÚJO, Sara Barros; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A transformação do ambiente físico em contexto de creche: um estudo de caso praxiológico. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; ARAÚJO, Sara Barros. (Orgs.). **Educação em creche: participação e diversidade**. Porto (Portugal): Porto Editora, 2013. p. 91-107. (Coleção Infância).

ASSOCIAÇÃO PIKLER-LÓCKZY DA FRANÇA. Quando nós tocamos o corpo do bebê. **Spirale**, França, v.3, n. 47, p. 203-209, 2008. Disponível em: <<http://redepiklerloczybrasil.blogspot.com.br/2013/11/blog-post.html>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. **A prática pedagógica no berçário**. Porto Alegre, 2009. Disponível em: <http://www.amavi.org.br/sistemas/pagina/setores/educacao/freiavi/arquivos/maria_carmem_barbosa.pdf>. Acesso em: 25 set. 2016.

_____. **As especificidades da ação pedagógica com bebês**. Brasília: MEC, CNE, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 20 jan. 2016.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FOCHI, Paulo Sergio. O desafio da pesquisa com bebês e crianças bem pequena. *In*: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais do IX ANPED Sul**. Caxias do Sul: UCS, 2012. p. 1-13.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Desenvolvimento da criança de 0 a 3 anos: qual o currículo para bebês e crianças bem pequenas. **Salto para o futuro**: educação de crianças em creche, Brasília: MEC/SED, anoXIX, n. 15, p. 25-30, out. 2009. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/18165615-Educriancascreches.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

BARBOSA, Silvia Neli Falcão; KRAMER, Sônia; SILVA, Juliana Pereira. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 41-64, jan./jul. 2005. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>>. Acesso em: 5 mai. 2016.

BARRIÈRE, Michèle; BONICA, Laura; Goma, E.; Whitaker-Ferreira, S. Momentos de conflitos. *In*: STAMBAK, Mira; BARRIÈRE, Michèle; BONICA, Laura; MAISONNET, Renée; MUSATTI, Tullia; RAYNA, Sylvie; VERBA, Mina. **Os bebês entre eles**: descobrir, brincar, inventar juntos. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 151-190. (Coleção Formação de Professores).

BASSEDAS, Eulália; TERESA, Huguet; SOLÉ, Isabel. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BASSI, Marcos Edgar. Financiamento da educação infantil em seis capitais brasileiras. **Cadernos de Pesquisas**. v. 41, n. 142, p. 116-141, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n142/v41n142a07.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2017.

BATISTA, Maria Mercês Camelo Sousa. **Linguagem de bebês e criança pequenas no contexto de um centro de educação infantil**. 2015. 59 f. Monografia (Especialização em Docência na Educação Infantil) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

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

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 06 jan. 2016.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996.

_____. **Lei nº 12.796**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF, 2013.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CEB N.º 1, de 7 de abril de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: CNE, CEB, 1999.

_____. **Práticas cotidianas na educação infantil**: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília: MEC, SEB, UFRGS, 2009a.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução N.º 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, CNE, CEB, 2009b.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB N.º: 20/2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, CNE, CEB, 2009c.

_____. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2009d.

_____. **Lei n.º 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III o caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2008.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Descaminhos. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007. p. 13-34.

CAMPOS, Maria Malta. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. *In*: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 27-42.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel Morsolotto. **Creches e pré-escolas no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez/ Fundação Carlos Chagas, 1995.

CASTRO, Joselma Salazar. **A constituição da linguagem e as estratégias de comunicação dos e entre os bebês no contexto coletivo da educação infantil**. 2011. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

CEARÁ, Universidade Federal. **Projeto pedagógico**: curso de graduação vespertino-noturno (código 53). Fortaleza: Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/M%C3%A1rcia%20Vanessa/Downloads/PPC%20Pedagogia%20vespertino-noturno.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2016.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva**, Florianópolis, SC, v. 17, n. especial, p. 11-21, jul./dez. 1999. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10539/10082>>. Acesso em: 16 mar. 2017.

_____. **Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional.** São Paulo: Cortez, 2002.

CHAVES, Edlane de Freitas. **A relação entre a formação continuada e as práticas pedagógicas na perspectiva de professoras da educação infantil em um município do Ceará.** 2015. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

COSTA, Carolina Alexandre. **Significações em relações de bebês com seus pares de idade.** 161 f. 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade Federal de São Paulo, Ribeirão Preto, 2012.

COSTA, Marisa Vorraber. Uma agenda para jovens pesquisadores. *In:* COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação.** 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007. p.139-153.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. **A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche.** 2010. 235 f. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Minho, 2010.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. A Faculdade de educação da Universidade Federal do Ceará: a construção de um caminho. *In:* MACHADO, Maria Lúcia de A (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 224-232.

_____. Ouvindo crianças: considerações sobre o desejo de captar a perspectiva da criança acerca da sua experiência educativa. *In:* REUNIÃO ANUAL DA ANPED, GT 07 - EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS, 27., 2004, Natal. **Anais eletrônicos.** Caxambu: ANPED, 2004. Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/>>. Acesso em: 14 out. 2016.

_____. Da omissão assumida à prioridade negada: notas sobre a ação do Estado brasileiro na Educação Infantil. **O público e o privado,** Fortaleza, n. 5, p. 137-158, jan./jun. 2005. Disponível em: <<http://www.seer.uece.br/?journal=opublicoeoprivado&page=article&op=view&path%5B%5D=252&path%5B%5D=376>>. Acesso em: 05 ago. 2016.

_____. **Infância e educação infantil: resgatando um pouco da história.** Fortaleza: SEDUC, 2000.

CUNHA, Antônio Geraldo. **Dicionário etimológico da língua portuguesa.** 4. ed. revista e atualizada de acordo com a nova ortografia. Rio de Janeiro: Lexicon, 2010.

DANTAS, Heloysa. Do ato motor ao ato mental: a gênese da inteligência segundo Wallon. *In:* LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Martha Kohl; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus, 1992. p. 35-44.

DELGADO, Ana Cristina Coll; FILHO, Altino José Martins. Apresentação do dossiê “bebês e crianças bem pequenas em contextos coletivos de educação”. *In:* DELGADO, Ana Cristina Coll; FILHO, Altino José Martins (Orgs.). Dossiê: “bebês e crianças bem pequenas em

contextos coletivos de educação”. **Pro-Posições**, Campinas, v. 24, n. 3 (72), p. 21-30, set./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v24n3/02.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças. *In*: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 141-157.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ESTRELA, Albano. **Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores**. 4. ed. Porto: Porto Editora, 1994.

FARIAS, Kátia C. Fernandes. **As concepções das crianças sobre as características de uma boa professora de educação infantil**. 2012. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

FELIPE, Jane. O desenvolvimento infantil na perspectiva sociointeracionista: Piaget, Vygotsky e Wallon. *In*: CRAIDY, Carmem (Org.); KAERCHER, Gládis Elise (Orgs.). **Educação infantil: pra que te quero**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FILHO, Altino José Martins; DELGADO, Ana Cristina Coll. A participação dos bebês e das crianças bem pequenas e a prática da docência no contexto da educação infantil. **Saber e Educar**, n. 21, p. 108-117, 2016. Disponível em: <<http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/issue/view/25/showToc>>. Acesso em: 14 jan. 2017.

FOCHI, Paulo Sergio. “**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. 2013. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Educação Infantil: antecipar a escolarização é crime**. Avaliação educacional, 2015. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2015/02/07/educacao-infantil-antecipar-escolarizacao-e-crime/>>. Acesso em: 5 jun. 2017.

FURTADO, Ana Paula Azevedo. **Avaliação na educação infantil: as práticas avaliativas em creches e pré-escolas municipais de fortaleza na perspectiva das professoras**. 2016. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação do Ceará, Fortaleza, 2016.

GAMBÔA, Rosário. Pedagogia-em-Participação: trabalho de projetos. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **O trabalho de projeto na Pedagogia-em-Participação**. Porto (Portugal): Porto Editora, 2011. p. 49-81.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

GOBBATO, Carolina. “**Os bebês estão por todos os espaços!**”: um estudo sobre a educação de bebês nos diferentes contextos de vida coletiva da escola infantil. 2011. 219 f. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

GOBBATO, Carolina; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A (dupla) invisibilidade dos bebês e das crianças bem pequenas na educação infantil: tão perto, tão longe. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, n. 1, v. 4, p. 21-36, jan./abr. 2017. Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/issue/view/20>>. Acesso em: 16 jun. 2017.

GOBBI, Márcia Aparecida. **Lápis vermelho é coisa de mulherzinha**: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil. 1997. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1997.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos**: o atendimento em creche. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GOTTLIEB, Alma. Para onde foram os bebês?: em busca de uma antropologia de bebês (e de seus cuidadores). **Psicologia USP**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 313-336, jul./set. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pusp/v20n3/v20n3a02.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2015.

GRAUE; M. Elizabeth; WALSH, Daniel J. **Investigação etnográfica com crianças**: teorias métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GUIMARÃES, Daniela de Oliveira. **Relações entre crianças e adultos de uma creche pública na cidade do Rio de Janeiro**: técnicas corporais, responsividade, cuidado. 2008. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

GUIMARÃES, José Luiz. O financiamento da educação infantil: quem paga a conta? *In*: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 43-56.

HOUAISS, Instituto Antônio (Org.). **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

HOYUELOS, Alfredo. **La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Barcelona: Octaedro- Rosa Sensat, 2006.

_____. **Los tiempos de la infancia**. [20--]. 19 p. Disponível em: <http://ice2.uab.cat/jor_infantil_VIII/materials/conf2.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2016.

IVIC, Ivan; COELHO, Pereira Edgar (Org.). **Lev Semionovich Vygotsky**. Recife: Editora Massangana, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. *In*: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 107-115.

_____. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil**. Brasília: MEC, CNE, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

KOHAN, Walter Omar. **Infância, estrangeiridade e ignorância**: ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 41-59, jul. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14398.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2016.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. Educando a infância Brasileira. *In*: VEIGA, Cynthia Greive; LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOIZOS, Peter. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 12.ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MALAGUZZI, Loris. Ao contrário as cem existem. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Orgs.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MEIRA, Luciano. Análise microgenética e videografia: ferramentas de pesquisa em psicologia cognitiva. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 2, n. 3, p. 59-71, dez. 1994. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413-389X1994000300007&script=sci_arttext>. Acesso em: 09 mai. 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); GOMES, Suely Ferreira Deslandes Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MRECH, Leny Magalhães. Entre a psicologia e a educação. **Revista Educação**, História da Pedagogia, Henri Wallon: a trajetória de um estudioso para entender as relações entre emoção e razão, n. 3, São Paulo, p. 32-43, out. 2010.

MERISSE, Antônio; JUSTO, José Sterza; ROCHA, Luiz Carlos da; VASCONCELOS, Mario Sérgio. **Lugares da infância**: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato. São Paulo: Arte&Ciência, 1997.

NASCIMENTO, Letícia Barros Pedroso. Um pensador sem medo da contradição. **Revista Educação**, História da Pedagogia, Henri Wallon: a trajetória de um estudioso para entender as relações entre emoção e razão, n. 3, São Paulo, p. 6-19, out. 2010.

OLIVEIRA, Stela Maris Lago. A legislação e as políticas nacionais para a educação infantil: avanços, vazios e desvios. *In*: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 35-42.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (Orgs.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-36.

_____. O desenvolvimento profissional das educadoras da infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. *In*: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 133-167.

_____. **O espaço e o tempo na Pedagogia-em-Participação**. Porto (Portugal): Porto Editora, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; ANDRADE, Felipa Freire de. O tempo na pedagogia-em-participação. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação**. Porto (Portugal): Porto Editora, 2011. p. 71-95. (Coleção Infância).

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; ARAÚJO, Sara Barros. **Educação em creche: participação e diversidade**. Porto (Portugal): Porto Editora, 2013.

_____. A Pedagogia-em- participação em creche: a perspectiva da Associação Criança. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; ARAÚJO, Sara Barros. (Orgs.). **Educação em creche: participação e diversidade**. Porto (Portugal): Porto Editora, 2013. p. 11-27. (Coleção Infância).

_____. Educação para a diversidade em contexto de creche: começar desde o nascimento. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; ARAÚJO, Sara Barros. (Orgs.). **Educação em creche: participação e diversidade**. Porto (Portugal): Porto Editora, 2013. p. 75-89. (Coleção Infância).

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. Pedagogia-em-participação: a perspectiva da Associação Criança. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **O espaço e o tempo na Pedagogia-em-participação**. Porto (Portugal): Porto Editora, 2011. p. 98-127. (Coleção Infância).

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (Orgs.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. O problema da afetividade em Vygotsky. *In*: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Martha Kohl; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992. p. 75-84.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo, Cortez, 2002.

_____. **O currículo na educação infantil:** o que propõem as novas diretrizes nacionais. Brasília: MEC, CNE, 2010. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 14 set. 2015.

ORTIZ, Cisele; CARVALHO, Maria Teresa Venceslau de. **Interações:** ser professor de bebês – cuidar, educar e brincar, uma única ação. São Paulo: Blucher, 2012. (Coleção InterAções).

PACHECO, José Augusto. **O pensamento e a ação do professor.** Portugal: Porto Editora, 1995. (Coleção escola e saberes).

PAIVA, Ana Carine dos Santos de Sousa. **O desenvolvimento da linguagem oral no contexto da educação infantil:** concepções e práticas docentes em uma creche municipal de fortaleza. 2016. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

PEDROSA, Maria Isabel; CARVALHO, Ana Maria Almeida. Análise qualitativa de episódios de interação: uma reflexão sobre procedimentos e formas de uso. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 431-442, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v18n3/a18v18n3.pdf>>. Acesso em: 03 out. 2017.

PEREIRA, Jorgiana Ricardo. **A coordenação pedagógica na educação infantil:** o trabalho observado e as perspectivas da coordenadora e das professoras de uma creche municipal. 2014. 272 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

PEREIRA, Rachel Freitas. **As crianças bem pequenas na produção de suas culturas.** 2011. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

_____. **Os processos de socializ(ação) entre os bebês e adultos no contexto da Educação Infantil.** 2015. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

RAMOS, Tacyana Karla. Gomes. **Investigando o desenvolvimento da linguagem no ambiente pedagógico da creche:** o que falam as crianças do berçário. 2006. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

_____. **A criança em interação social no berçário da creche e suas interfaces com a organização do ambiente pedagógico.** 2010. 178 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

_____. Um ambiente pedagógico significativo para a criança se desenvolver. *In:* RAMOS, Tacyana Karla Gomes; ROSA, Ester Calland de Sousa (Orgs.). **Os saberes e as falas de bebês e suas professoras.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky:** uma perspectiva histórico-cultural da educação. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

REIS, Mauricio Muniz dos. **Discursos de mães sobre a educação e o cuidado do bebê em área rural**. 2014. 214 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

RICHTER, Sandra Regina Simonis; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacao>>. Acesso em: 22 set. 2015.

RIZZO, Gilda. **Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia**. 1999. 186 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

_____. Por que ouvir as crianças?: para um debate científico multidisciplinar. *In*: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2008.

ROCHA, Heloísa Helena Pimentel. A higienização da infância no “século da criança”. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

ROSEMBERG, Fúlvia (Org.). **Creche**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. São Paulo, uma cidade hostil aos bebês. *In*: ARTES; Amélia; UNBEHAUM, Sandra (Orgs.). **Escritos de Fúlvia Rosemberg**. São Paulo: Cortez, 2015. (Fundação Carlos Chagas).

_____. **Educação infantil pós-FUNDEB: avanços e tensões**. Seminário Educar na Infância: perspectivas histórico-sociais. Curitiba, 2007. Disponível em: <<http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/Educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil%20p%C3%B3s-FUNDEB%20avan%C3%A7os%20e%20tens%C3%B5es%20-%20F%C3%BAlvia%20Rosemberg.pdf>>. Acesso: 16 jun. 2017.

SAMAIN, Etienne; MENDONÇA, João Martinho de. Entre a escrita e a imagem: diálogos com Roberto Cardoso de Oliveira. **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP, v. 43, n. 1, p. 185-236, 2000. Disponível em: <[ww.scielo.br/pdf/ra/v43n1/v43n1a05.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ra/v43n1/v43n1a05.pdf)>. Acesso em: 20 mai. 2016.

SANTOS, Celiane Oliveira dos. **As concepções das crianças, professora e coordenadora pedagógica sobre o recreio como atividade da rotina em uma escola pública de educação infantil na cidade de Fortaleza**. 2015. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. *In*: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto (Orgs.). **Infâncias (in)visíveis**. Minho: Junqueira e Marin, 2007. p. 25-49.

SAULLO, Rosaria Fernanda Magrin; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Kátia de Souza. Cuidando ou tomando cuidado? Agressividade, mediação e constituição do sujeito – um estudo de caso sobre um bebê mordedor em creche. *In*: DELGADO, Ana Cristina Coll; FILHO, Altino José Martins (Orgs.). Dossiê: “bebês e crianças bem pequenas em contextos coletivos de educação”. **Pro-Posições**, Campinas, v. 24, n. 3 (72), p. 81-98, set./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v24n3/02.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

SCHMITT, Rosinete Valdeci. “**Mas eu não falo a língua deles!**”: as relações sociais de bebês num contexto de educação infantil. 2008. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SILVA, Márcia Vanessa. **As interações entre bebês em creche**. 2015. 142 f. Monografia (Especialização em Docência na Educação Infantil) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

SILVA, Maria Lúcia da. **Discursos de mães negras sobre educação e cuidado de crianças de até três anos de idade**. 2014. 220 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia Social, Pontífca Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

SIMIANO, Luciane Pandini. **Meu quintal é maior que o mundo... da configuração do espaço da creche à constituição de um lugar dos bebês**. 2010. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

TORRES, Maria Eduarda Abrantes. **Discursos de avós sobre o bebês, sua educação e cuidado**. 2013. 234 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia Social, Pontífca Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. **Ser professora de bebês: um estudo de caso em uma creche conveniada**. 2004. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Biblioteca Universitária. **Guia de normalização de trabalhos acadêmicos da Universidade Federal do Ceará**. Fortaleza, 2017.

VARGAS, Gardia Maria Santos de. **Bebês em suas experiências primeiras: perspectivas para uma escola da infância**. 2014. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

VIEIRA; Livia Maria Fraga. Mal necessário: creches no departamento nacional da criança (1940-1970). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 67, p. 3-16, nov. 1988.

VINCZE, Maria. Atividades em comum em um grupo de crianças de até dois anos e meio. *In*: FALK, Judit (Org.). **Educar os três primeiros anos**: a experiência de lóczy. 1. ed. Araraquara: JM Editora, 2004. p. 67-78.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Psicologia Pedagógica**. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

_____. **Imaginação e criatividade na infância**. 1. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

WALLON, Henri. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

_____. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Do ato ao pensamento**. Petrópolis: Vozes, 2008.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

**APÊNDICE A – CARTA DE SOLICITAÇÃO À SECRETARIA MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA EM UMA DAS
INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

SOLICITAÇÃO

Fortaleza, _____ de _____ de 2016.

Ilmo(a). Secretário(a) Municipal de Educação da Prefeitura de _____

Sr(a). _____,

Sou Márcia Vanessa Silva, discente do curso de Mestrado em Educação Brasileira, da FACED/UFC, especificamente da Linha de pesquisa Linguagem, Desenvolvimento e Educação da Criança, no eixo Educação Infantil: práticas pedagógicas e formação de professores.

Pretendo realizar uma pesquisa, sob a orientação da Profa. Dra. Ana Maria Monte Coelho Frota, cujo principal objetivo é analisar as formas de participação social dos bebês nas práticas cotidianas que vivenciam no contexto de uma creche municipal cearense, bem como as concepções de suas professoras sobre tais formas de participação.

Considero a realização desta pesquisa de grande relevância, pois há uma forte intenção de visibilizar a ação e a perspectiva dos bebês no contexto da creche a partir de suas relações e interações sociais, partindo do pressuposto que eles não precisam crescer, isto é, tornarem-se crianças maiores, para garantir sua agência e participação nesse contexto.

Destarte, a compreensão de como os bebês participam da práticas cotidianas vivenciadas no contexto da creche poderá construir novos significados para essas práticas, de forma que se pense em ações pedagógicas *com* os bebês e não *para* eles. Portanto, poderá contribuir para a proposição de possíveis pedagogia(s) com bebês que contemplem a sua maior participação e que levem em consideração seus saberes, fazeres e opiniões.

Na metodologia desta pesquisa, será utilizada observação do contexto da turma dos bebês participantes da pesquisa e de suas professoras. Para registrar as formas de participação social dos bebês serão utilizadas a videogravação e a fotografia. Também, serão realizadas entrevistas com as famílias dos bebês e com suas professoras. É importante

ênfatizar que não haverá nenhum custo ao município ou aos participantes da pesquisa. Todos os materiais necessários à realização da pesquisa serão custeados por mim.

É válido esclarecer que os procedimentos de pesquisa respeitarão as normas de condutas estabelecidas pelo Comitê de Ética da UFC; a participação de todos os envolvidos deverá ser de livre e espontânea vontade, assim os participantes podem se retirar do estudo a qualquer momento; e a identificação do município, da instituição e de suas professoras será mantida em sigilo, caso assim desejem, a fim de garantir o anonimato da instituição e seus profissionais. Com relação à identificação dos nomes dos bebês e ao uso de suas imagens para fins científicos será realizada uma reunião de consulta aos pais para a apresentação e explicação de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, aprovado pelo Comitê de Ética da UFC. Pretendo estar na instituição aproximadamente cinco meses, de agosto a dezembro, interferindo o menos possível nas atividades normais lá realizadas.

Solicito, pois, autorização para que possa realizar a pesquisa em uma das Instituições de Educação Infantil do município a qual V. Sa. é responsável. Destaco a importância da sua colaboração, pois a construção de Pedagogias da Educação Infantil com os bebês, alicerçada no conhecimento da nossa realidade, exige a realização de pesquisas ao nível de mestrado e doutorado que evidenciem a participação e as perspectivas dos bebês sobre os diversos aspectos das nossas instituições.

Espero, pois, contar com sua valorosa colaboração.

Cordialmente,

Márcia Vanessa Silva
CPF:

Dados da pesquisadora para quaisquer esclarecimentos sobre a pesquisa:

Endereço:

Telefone:

Email: marciavanessapedagogia@gmail.com / anafrota@ufc.br

APÊNDICE B – CARTA DE APRESENTAÇÃO E AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA NA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Fortaleza, _____ de _____ de 2016.

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Prezado(a) Diretor (a),

Sou Márcia Vanessa Silva, discente do curso de Mestrado em Educação Brasileira, da FACED/UFC, especificamente da Linha de pesquisa Linguagem, Desenvolvimento e Educação da Criança, no eixo Educação Infantil: práticas pedagógicas e formação de professores.

Pretendo realizar uma pesquisa, sob a orientação da Profa. Dra. Ana Maria Monte Coelho Frota, cujo principal objetivo é analisar as formas de participação social dos bebês nas práticas cotidianas que vivenciam no contexto de uma creche municipal cearense, bem como as concepções de suas professoras sobre tais formas de participação.

Considero a realização desta pesquisa de grande relevância, pois há uma forte intenção de visibilizar a ação e a perspectiva dos bebês no contexto da creche a partir de suas relações e interações sociais, partindo do pressuposto que eles não precisam crescer, isto é, tornarem-se crianças maiores, para garantir sua agência e participação nesse contexto.

Destarte, a compreensão de como os bebês participam das práticas cotidianas vivenciadas no contexto da creche poderá construir novos significados para essas práticas, de forma que se pense em ações pedagógicas *com* os bebês e não *para* eles. Portanto, poderá contribuir para a proposição de possíveis pedagogias com bebês que contemplem a sua maior participação e que levem em consideração seus saberes, fazeres e opiniões.

Na metodologia desta pesquisa, será utilizada observação do contexto da turma dos bebês participantes da pesquisa e de suas professoras. Para registrar as formas de participação social dos bebês serão utilizadas a videogravação e a fotografia. Também, serão realizadas entrevistas com as famílias dos bebês e com suas professoras. É importante

ênfatizar que não haverá nenhum custo ao município ou aos participantes da pesquisa. Todos os materiais necessários à realização da pesquisa serão custeados por mim.

É válido esclarecer que os procedimentos de pesquisa respeitarão as normas de condutas estabelecidas pelo Comitê de Ética da UFC; a participação de todos os envolvidos deverá ser de livre e espontânea vontade, assim os participantes podem se retirar do estudo a qualquer momento; e a identificação do município, da instituição e de suas professoras será mantida em sigilo, caso assim desejem, a fim de garantir o anonimato da instituição e seus profissionais. Com relação à identificação dos nomes dos bebês e ao uso de suas imagens para fins científicos será realizada uma reunião de consulta aos pais para a apresentação e explicação de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, aprovado pelo Comitê de Ética da UFC. Pretendo estar na instituição aproximadamente cinco meses, de agosto a dezembro, interferindo o menos possível nas atividades normais lá realizadas.

Solicito, pois, autorização para que possa realizar a pesquisa nesta Instituição de Educação Infantil a qual o(a) Senhor(a) é responsável. Destaco a importância da sua colaboração, pois a construção de Pedagogias da Educação Infantil com os bebês, alicerçada no conhecimento da nossa realidade, exige a realização de pesquisas ao nível de mestrado e doutorado que evidenciem a participação e as perspectivas dos bebês sobre os diversos aspectos das nossas instituições.

Espero, pois, contar com sua valorosa colaboração.

Cordialmente,

Márcia Vanessa Silva
CPF:

Dados da pesquisadora para quaisquer esclarecimentos sobre a pesquisa:

Endereço:

Telefone:

Email: marciavanessapedagogia@gmail.com / anafrota@ufc.br

**AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA NA INSTITUIÇÃO DE
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Li a carta de apresentação e autorizo a pesquisa ser realizada na
Instituição_____.

Nome:_____

Endereço:_____ Telefone:_____

Assinatura:_____

Função:_____

_____, _____ de _____ de 2016.

OBSERVAÇÃO IMPORTANTE: se você tiver alguma consideração ou dúvida, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC – Rua Coronel Nunes de Melo, 1127, Rodolfo Teófilo, Fone: 3366-8344.

Nome da pesquisadora: Márcia Vanessa Silva

Endereço:

Telefone:

Email: marciavanessapedagogia@gmail.com / anafrota@ufc.br

Encontro-me à disposição para quaisquer esclarecimentos relativos à pesquisa.

Agradeço sua disponibilidade e colaboração.

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA AS PROFESSORAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Professora(a),

Você está sendo convidado(a) por **Márcia Vanessa Silva**, como participante de uma pesquisa intitulada: **as formas de participação social dos bebês nas práticas cotidianas vivenciadas no contexto de uma creche municipal cearense**. Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

- 1- o objetivo/a finalidade principal desta pesquisa é analisar as formas participação social dos bebês nas práticas cotidianas vivenciadas no contexto da creche, bem como as interpretações de suas professoras sobre tais formas participação;
- 2- utilizaremos os seguintes procedimentos metodológicos para a coleta de dados: observações, em que realizaremos filmagens, fotografias e registros escritos, e entrevistas com gravação de áudio.
- 3- as filmagens, as fotografias e os registros escritos terão como conteúdos as ações dos bebês e de seus(as) professores(as) no cotidiano da creche. As filmagens serão realizadas na própria instituição, em dias intercalados. Portanto, no dia em que houver filmagem não haverá no dia seguinte, acontecendo novamente no dia posterior ao que não houve filmagem, e assim sucessivamente.
- 4- as entrevistas serão realizadas em local e horário escolhidos por você, de forma que não atrapalhe suas atividades na instituição. A entrevista tem como conteúdo perguntas que buscam conhecer a sua formação inicial e continuada, a sua vida profissional, suas opiniões sobre os bebês, a capacidade e as formas de participação social deles, sobre a Educação Infantil, a importância da creche e seus objetivos, e sobre o papel desempenhado por professores(as) de bebês.

- 5- esta pesquisa tem como benefícios a colaboração com o conhecimento científico na área da Educação Infantil e com as práticas pedagógicas dos professores(as) de bebês; e o destaque que será dado a participação e a perspectiva dos bebês e seus(suas) professores(as), no contexto da creche, a partir de suas relações e interações sociais.
- 6- os riscos e desconfortos poderão acontecer durante as observações realizadas pela pesquisadora no seu cotidiano dentro da instituição ou durante as entrevistas. Você pode se sentir incomodado(a) ou desconfortável com a presença da pesquisadora registrando sua atuação profissional junto aos bebês e/ou durante a entrevista com alguma(s) pergunta(s) feita(s) pela pesquisadora. Por isso, você pode a qualquer momento pedir para a pesquisadora mostrar o que está sendo registrado e dizer se concorda ou não que seja registrado, bem como pode se recusar a responder qualquer pergunta da entrevista que lhe cause desconforto;
- 7- assumimos o compromisso de utilizar os dados e ou material coletado somente para fins acadêmicos e científicos;
- 8- você não receberá nenhum pagamento e nem deve realizar nenhum pagamento para participar desta pesquisa;
- 9- poderá a qualquer momento recusar a continuar participando da pesquisa e, também poderá retirar o seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo;
- 10- garantimos que as informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa e da instituição, exceto aos responsáveis pela pesquisa, a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.

Caso necessite, segue o endereço da responsável pela pesquisa:

Nome: Márcia Vanessa Silva.

Telefones para contato:

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

O abaixo assinado _____, ____ anos,
RG: _____, declara que é de livre e espontânea vontade que está
participando como voluntário da pesquisa.

Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que,
após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também
sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E
declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

_____, ____/____/____

Nome do participante da pesquisa _____ Data:

Assinatura do participante _____ Data:

Assinatura/Nome do pesquisador _____ Data:

Assinatura de quem aplicou o TCLE (pesquisadora):

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA AS FAMÍLIAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – PAIS/RESPONSÁVEIS

Seu(sua) filho(a) está sendo convidado(a) por **Márcia Vanessa Silva**, como participante de uma pesquisa intitulada: **as formas de participação social dos bebês nas práticas cotidianas vivenciadas no contexto de uma creche municipal cearense**, sob a orientação da Profa. Dra. Ana Maria Monte Coelho Frota. Você não deve deixar que sua criança participe contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

- 1- o objetivo principal desta pesquisa analisar as formas participação social dos bebês nas práticas cotidianas vivenciadas no contexto da creche, bem como as interpretações de suas professoras sobre tais formas participação
- 2- como forma (procedimentos) de coletar dados para está pesquisa, iremos realizar observações na sala de atividades e outros espaços da creche (em que realizaremos filmagens, fotografias e registros escritos) em que seu(sua) filho(a) aparecerá, bem como faremos uma entrevista, com gravação de áudio, com o(a) senhor(a) para conhecermos a criança fora do contexto da creche;
- 3- não será feito nenhum tipo de análise sobre o desenvolvimento dos bebês, já que as gravações buscam analisar as formas de participação deles na creche;
- 4- os benefícios desta pesquisa estão em colaborar com o conhecimento científico na área da Educação Infantil e na melhoria das ações pedagógicas dos professores (as) com os(as) bebês, assim como busca mostrar a importância da participação dos bebês no contexto da creche a partir de suas relações sociais;
- 5- os riscos e desconfortos poderão acontecer no início das filmagens. Seu(sua) filho(a) poderá se sentir incomodado(a) com a presença da pesquisadora na sala e chorar, já que não a conhece. Esse desconforto poderá ser minimizado com as visitas da pesquisadora à sala do berçário antes de iniciar as gravações para que ele(a) possa conhecê-la, se familiarizar e se sentir mais a vontade com ela;

- 6- assumimos o compromisso de utilizar os dados e ou materiais coletados somente para fins didáticos e/ou de pesquisa. Os resultados dessa pesquisa serão publicados e/ou apresentados em artigos, em revistas especializadas, em congressos científicos, contribuindo para o fortalecimento e ampliação de conhecimentos sobre a participação dos bebês na creche.
- 7- as cenas e as imagens de seu(sua) filho(a), geradas pelas filmagens, são muito importantes para compreender as sutilezas das expressões faciais e corporais, das vocalizações, dos movimentos, das emoções e ações que revelem as formas de participação dele(a) na creche;
- 8- utilizaremos, somente, o primeiro ou segundo nome real do(a) seu(sua) filho(a) na escrita do trabalho final desta pesquisa, a depender de sua escolha. Por exemplo, caso seu filho se chame João Roberto Silva iremos nos referir a ele, na escrita do trabalho, usando apenas o nome “João” ou “Roberto”, conforme sua opção. Destacamos que isso não trará riscos à preservação da identidade do(a) seu(sua) filho(a), pois NÃO será divulgado no trabalho final o sobrenome da criança, o nome da instituição e sua localização. Portanto, asseguramos os critérios de preservação de identidade da criança, da família e da instituição;
- 9- você não receberá nenhum pagamento e nem deve realizar nenhum pagamento para que seu(sua) filho(a) participe desta pesquisa;
- 10- poderá a qualquer momento recusar a continuar participando da pesquisa e, também, poderá retirar o seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo.
- 11- poderá pedir para saber dos resultados da pesquisa ou receber informações e explicações sobre o estudo durante o período em que a pesquisadora estiver na instituição e após esse período.

Caso necessite, segue o endereço da responsável pela pesquisa:

Nome: Márcia Vanessa Silva.

Telefones para contato:

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

O abaixo assinado _____, ____ anos,
RG: _____, declara que é de livre e espontânea vontade que está
participando como voluntário da pesquisa.

Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que,
após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também
sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E
declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

_____, ____/____/____

Nome do(a) bebê participante da pesquisa _____ Data:

Assinatura do responsável _____ Data:

Assinatura/Nome do pesquisador _____ Data:

Assinatura/Nome da testemunha _____ Data:

Assinatura de quem aplicou o TCLE (pesquisadora):

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DA IMAGEM

Eu, _____,

portador do RG nº _____,

CPF nº _____,

residente à _____,

nº _____, na cidade de _____ do Estado de _____,

responsável legal por

depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos e benefícios da pesquisa, bem como estar ciente da necessidade do uso da imagem de meu(minha) filho(a), especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), autorizo o uso da imagem de meu(minha) filho(a), através do presente termo.

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

_____, _____ de _____ 2016.

Assinatura do responsável pela criança

Márcia Vanessa Silva
Aluna do curso de Mestrado em Educação Brasileira
da Universidade Federal do Ceará
CPF·

APÊNDICE E – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

- Qual a localização da creche?
- Como são os arredores?
- Como é o espaço da creche? É amplo?
- Quais as dependências da creche?
- Há espaço para as crianças brincarem nas salas e fora delas? Há espaço para os bebês tomarem banho de sol e brincarem ao mesmo tempo? Como é o piso e as paredes das salas onde as crianças permanecem grande parte do tempo? Há tanque de areia? Há horta? Há parquinho? Caracterizar os espaços existentes.
- Qual a quantidade de salas? E de turmas? E a relação entre o número de crianças e o de professoras por turma é adequado, segue alguma resolução do município? Há o cargo de auxiliar ou de estagiário?
- Qual a situação das salas? São espaçosas? Aproximadamente, qual a dimensão das salas? Possuem mobílias adequadas ao tamanho dos bebês, em boas condições de uso?
- Como são dispostos os berços? Têm móveis? Qual a distância entre um berço e outro?
- Há um local específico para o preparo das refeições dos bebês? Em que estado de conservação? Qual o cardápio e os horários das refeições dos bebês?
- Qual a quantidade de banheiros? Os banheiros são adequados para as crianças? Em que situação se encontram? Há toalhas e pentes individuais?
- Quais sentimentos e sensações experimentei, enquanto pesquisadora, ao observar a instituição e o seu entorno?
- Que dificuldades e/ou facilidades tive na realização dessas observações utilizando esse roteiro.

APÊNDICE F – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DAS PRÁTICAS COTIDIANAS DA TURMA DE BEBÊS PARTICIPANTES DA PESQUISA

- Como acontece a recepção/acolhida dos bebês e das famílias? Ao serem recepcionados são encaminhados para que vivências? Podem ser observadas interações socioafetivas positivas entre os bebês e os adultos, nesse momento? Como os bebês se manifestam ao serem encaminhados para essas vivências?
- O ambiente propicia segurança e proteção para os bebês? Eles demonstram se sentem seguros e protegidos? Quais as atitudes das professoras para que se sintam seguros e protegidos?
- O que os bebês fazem durante o tempo em que se encontram na instituição? E as professoras, o que proporcionam a eles durante todo esse tempo? Os bebês participam das práticas cotidianas que lhes são proporcionadas? Como? As professoras consideram sua participação? Como?
- A sala da turma investigada possui atrativos: fotografias dos bebês, das suas famílias ou figuras de outras crianças, desenhos, atividades expostas realizadas pelo grupo?
- Há brinquedos adequados para a idade dos bebês participantes da pesquisa? Quais (descrever)? Em que quantidade? Qual a situação do estado de conservação dos brinquedos? Existem materiais que propiciem desafios para o aprendizado e desenvolvimento dos bebês (descrever)?
- São propostas vivências que proporcionem interações entre os bebês da turma investigada? Em que momentos da rotina?
- Há uma sequência de atividades pré-estabelecidas? Os bebês participam da construção do cotidiano da sua turma na creche? São observados seus interesses, motivações e interações? E estes ajudam a planejar/ modificar/ permanecer os elementos do cotidiano da turma?
- Acontecem atividades coletivas? (momentos de história, de música)? Os bebês demonstram interesse nas atividades propostas? Como eles participam?
- Como as professoras reagem quando os bebês mordem ou batem em outro?

- Nos momentos de banho, sono e troca de fraldas acontece cisão entre cuidar e educar? Os bebês interagem entre si e com as professoras nesses momentos? Descrever. As crianças são levadas para o banho individualmente ou em grupo?
- Como ocorrem as refeições das crianças? Descrever.
- Como acontece o horário de saída dos bebês? Esperam ociosos? Como se participam nesse momento? Há interações entre eles, com materiais ou com as professoras?
- Quais sentimentos e sensações experimentei, enquanto pesquisadora, ao observar o cotidiano da turma de bebês participantes da pesquisa?
- Que dificuldades e/ou facilidades tive na realização dessas observações utilizando esse roteiro.

APÊNDICE G – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM AS FAMÍLIAS

- **Procedimento a serem adotados antes da entrevista**⁵⁸
 - Marcar previamente data e horário;
 - Combinar o local onde será realizada a entrevista;
 - Testar o equipamento que será utilizado para a gravação da entrevista, caso seja autorizado;
 - Explicar o motivo da entrevista;
 - Reafirmar a garantia do anonimato do(a) entrevistado(a);
 - Solicitar permissão para gravar a entrevista;
 - Agradecer a disponibilidade da entrevistado(a) em colaborar com a pesquisa.

- **Entrevista**
 - Nome da Criança:
 - Data de Nascimento:
 - Idade:
 - Apelido:
 - Nome da mãe:
 - Nome do pai:
 - Profissão da mãe:
 - Profissão do pai:
 - Média da renda familiar:
 - Geralmente quem vem deixar seu filho(a) na creche? E quem geralmente vem buscá-lo?
 - Você acha que ele(a) gosta de vir para a creche? Por quê? Como você percebe isso?
 - E você? Gosta que seu filho(a) venha para a creche? Por quê?
 - Ele(a) ainda mama ou utiliza a mamadeira?
 - Já come sozinho? Quando começou a ingerir alimentos sólidos? Como aprendeu a utilizar a colher?
 - Quais os alimentos que gosta ou rejeita?
 - Utiliza chupeta?

⁵⁸ Os procedimentos anteriores e posteriores da entrevista foram utilizados nos roteiros de entrevista da dissertação de Pereira (2014). Por considerá-los como atitudes relevantes que não devem ser esquecidas, ao se realizar entrevistas, também, os adotamos nos roteiros desta pesquisa.

- Como ele(a) se comunica? Como você o(a) entende?
- Quais os movimentos que já domina? Engatinha, anda? Quando começou?
- Utiliza algum objeto de estimação? Qual? Como é a sua reação quando é separado(a) dele?
- Com quem brinca? Onde brinca? Quais brincadeiras e brinquedos favoritos?
- Como reage quando contrariado(a)?
- Como você percebe seu(sua) filho(a)?
- Como é seu sono? Com quem dorme? Possui hábitos para dormir?
- Como reage em ambientes diferentes do seu dia-a-dia?
- Possui algum medo? Algo que estranha muito?
- O que ele(a) gosta de fazer quando está em casa? Do que não gosta?
- Vocês moram em casa ou apartamento?
- Moradia, própria, alugada ou cedida?
- Como é a casa (ou apartamento)? Quantos e quais cômodos?
- Quais as pessoas mais presentes na vida do seu(sua) filho(a)? Como é seu relacionamento com essas pessoas?
- É a primeira vez que ele(a) frequenta a creche?
- Qual a importância que a creche tem na vida do seu(sua) filho(a)?
- Nos momentos que ele(a) não está na creche, com quem fica?
- A família assiste TV? O(a) bebê assiste? Quais programas a família assiste junto?
- Costuma ouvir música? Com quem? Que tipo de música?
- Quais as opções de lazer a família possui?
- Tem animais em casa?
- Tem acesso a livros e revistas? Quais?

- **Procedimentos a serem adotados depois da entrevista**

- Agradecer novamente a colaboração do(a) entrevistado(a) para a realização da pesquisa;
- Registrar, sucintamente:
 - a) As condições do ambiente onde foi realizada a entrevista.
 - b) Dificuldades e facilidades enfrentadas durante a entrevista.
 - c) Sentimentos despertados por ocasião da entrevista.

APÊNDICE H – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM AS PROFESSORAS

- **Procedimento a serem adotados antes da entrevista**⁵⁹

- Marcar previamente data e horário;
- Combinar o local onde será realizada a entrevista;
- Testar o equipamento que será utilizado para a gravação da entrevista, caso seja autorizado;
- Explicar o motivo da entrevista;
- Reafirmar a garantia do anonimato da entrevistada;
- Solicitar permissão para gravar a entrevista;
- Agradecer a disponibilidade da entrevistada em colaborar com a pesquisa

- **Entrevista**

- Nome Fictício:
- Idade:
- Qual sua formação?
- Qual seu tempo de experiência na Educação Infantil?
- Qual seu tempo de experiência trabalhando com os bebês?
- Como aconteceu sua primeira experiência como professora de bebês?
- O que você mais gosta em ser professora de bebês? O que você mais detesta?
- Quais são as funções de uma professora que trabalha com bebês?
- Para você, quem são os bebês? O que eles representam para você enquanto professora?
- Qual sua concepção de Educação Infantil?
- Qual o principal objetivo da Educação Infantil?
- A creche é importante para a vida do bebê? Por quê?
- Você acha que os bebês se expressam? Como eles se expressam?
- Você consegue interpretar os desejos, interesses e necessidades dos bebês com o quais trabalha? Como? Pode me dar um exemplo?
- Os bebês são capazes de participar do que você propõe para eles em suas práticas pedagógicas? Como eles participam? Pode me exemplificar com uma situação?

⁵⁹ Os procedimentos anteriores e posteriores da entrevista foram utilizados nos roteiros de entrevista da dissertação de Pereira (2014). Por considerá-los como atitudes relevantes que não devem ser esquecidas, ao se realizar entrevistas, também, os adotamos nos roteiros desta pesquisa.

- Os bebês podem contribuir com suas práticas docentes? Como eles contribuem? Como você considera a participação deles no planejamento de suas práticas?
- Em sua opinião, você acha que os bebês gostam e aceitam todas as práticas que lhes são proporcionadas na creche? Me exemplifique, por favor, com uma situação.
- O que você acha que os bebês dizem sobre as suas práticas docentes? Por que você acha isso? Pode me ajudar a compreender sua justificativa com um exemplo?
- E o que você me diz sobre as suas práticas docentes com os bebês? Elas consideram as manifestações, os desejos, os interesses, as necessidades e a participação dos bebês? Como?
- Você recebe formação da SME?
- Nas formações, as práticas cotidianas com bebês são abordadas?
- Que temas são tratados nessas formações? Que temas você acha importante e sugeriria para essas formações?
- Você já leu algum livro, artigo ou material que fale sobre Pedagogia-em-Participação?
- Na sua formação inicial ou continuada, você lembra se cursou alguma disciplina que tratasse sobre cuidados e educação de bebês e crianças bem pequenas em contexto de creche?
- Você quer ser informada dos resultados da pesquisa?
- Como tem se sentido, durante as observações que tenho feito na sala de vocês?
- Você deseja esclarecer alguma dúvida ou quer fazer algum comentário com relação à pesquisa?

- **Procedimentos a serem adotados depois da entrevista**

- Agradecer novamente a colaboração do(a) entrevistado(a) para a realização da pesquisa;
- Registrar, sucintamente:
 - a) As condições do ambiente onde foi realizada a entrevista.
 - b) Dificuldades e facilidades enfrentadas durante a entrevista.
 - c) Sentimentos despertados por ocasião da entrevista.