



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Viviane Vieira Cabral

O corpo dos bebês na constituição da especificidade da docência na educação infantil

FLORIANÓPOLIS

2019

Viviane Vieira Cabral

O corpo dos bebês na constituição da especificidade da docência na educação infantil

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof.^a. Dra. Kátia Adair Agostinho

Coorientadora: Prof.^a. Dra. Rosinete Valdeci Schmitt

Florianópolis

2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Cabral, Viviane Vieira

O corpo dos bebês na constituição da especificidade da docência na educação infantil / Viviane Vieira Cabral ; orientadora, Kátia Adair Agostinho, coorientadora, Rosinete Valdeci Schmitt, 2019.

201 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Florianópolis, 2019.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Educação Infantil. 3. Docência. 4. Bebês. 5. Corpo. I. Agostinho, Kátia Adair. II. Schmitt, Rosinete Valdeci . III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

Viviane Vieira Cabral

O corpo dos bebês na constituição da especificidade da docência na educação infantil

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.^a Ângela Maria Scalabrin Coutinho, Dra.
Universidade Federal do Paraná

Prof.^a Márcia Buss-Simão, Dra.
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Patrícia de Moraes Lima, Dra. (Suplente)
Universidade Federal de Santa Catarina

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de mestre em Educação.

Prof.^a Dra. Andrea Brandão Lapa
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Prof.^a Dra. Kátia Adair Agostinho
Orientadora

Florianópolis, 11 de setembro de 2019.

Para Sofia, luz da minha vida, que me ensina a ser uma pessoa
melhor a cada dia.

E aos gêmeos Vinícius e Oliver, que nasceram com essa
dissertação e, me ensinam diariamente sobre força, resiliência e
alegria de viver.

AGRADECIMENTOS

*O ser humano não passa de um nó de relacionamentos.
(Saint-Exupéry, 1942)*

À minha amada família: Alexandre, Sofia, Vinícius e Oliver, por compartilhar seus sonhos e ajudar a concretizar os meus. E, principalmente, neste momento, por entender com ternura minha ausência durante as longas jornadas de estudos.

Aos meus pais Elio e Sirlei, pelo apoio, amor e incentivo tão presentes em todos os momentos e, por estarem ao meu lado cuidando da minha família.

Aos meus irmãos Jeferson, Willian e Lucas pelo carinho e por acreditarem em mim e; às minhas cunhadas Rafa e Mathilde por se alegrarem com as minhas conquistas.

À Katia Agostinho, minha orientadora, minha gratidão pela enorme generosidade, sabedoria, paciência e, sobretudo, por ser uma prova viva de que é possível ser guiada pelos valores humanos em um ambiente acadêmico. Profissional competente, atenciosa e comprometida com a educação da pequena infância.

À Rosinete Schmitt, minha coorientadora, pela orientação cuidadosa, decisiva e, pela amizade, generosidade, inspiração e pelo exemplo de profissional.

Aos membros da Banca Examinadora, Dra. Ângela Coutinho, Dra. Márcia Buss-Simão, Dra. Patrícia Lima, pela disponibilidade, pela dedicação, pela presença! Obrigada por fazerem parte desse momento especial. E, à Dra. Daniela Guimarães pelas significativas contribuições no exame de qualificação, que foram fundamentais para a escrita deste texto.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) pelos conhecimentos compartilhados, indispensáveis à minha formação acadêmica e profissional.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e à linha de pesquisa Educação e Infância, pelas partilhas. Ao Núcleo de Pesquisas Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância (NUPEIN), por todas as discussões e aprendizados que fortaleceram minha formação.

Às preciosas amigadas que fiz neste percurso, Ana Lucia, Cristiane, Silvia, Érica, Ana Russi, Débora, Ana Carolina, Gisele, Zoleima, Saskya, Sara, Maristela, pela parceria nos momentos de estudos, de alegrias, risadas e, que dividiram angústias e vitórias.

À Zenaide amiga irmã, pelo incentivo e abraços acalentadores nos momentos em que mais precisei. À Tatiana amiga companheira que teceu comigo todo o percurso. À Elaine pela generosidade e amizade. E, à Zenilda pelo incentivo e cuidado. Vocês são um presente na

minha Vida!!!

À Gláucia e à Ana Carolina pela amizade, encorajamentos e momentos compartilhados.

À Tati Martins pelo incentivo, apoio e pelo cuidado com a minha família.

Às amigas queridas Danielle e Grasiela pela cumplicidade, companheirismo e pelo exemplo de profissionais competentes. Estendo esse agradecimento a todas as profissionais com as quais tive a oportunidade de trilhar o caminho da educação infantil e que contribuíram para a minha constituição docente.

À Trupe da Alegria, pelos momentos de diversão, encantamentos e por se tornarem um refúgio nesse árduo percurso, em especial à Simoni pela leitura atenciosa e cuidadosa do texto.

À Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF), pela concessão da Licença Aperfeiçoamento durante os dois anos de intenso estudo.

À creche Joaquina Maria Peres pela acolhida da pesquisa.

Às professoras do G1, que me acolheram. À Maria que compartilhou generosamente sua vasta experiência de docência com os bebês; pelo exemplo de profissional competente, cuidadosa e encantadora. À Olivia, à Carina e à Camila pela disponibilidade, acolhida, partilhas e aprendizagens.

Agradeço em especial, ao grupo de bebês, sujeitos desta pesquisa, Lara, Mell, Bella, Juninho, Heitor, Hyan, Jovenson, Maycon, Ana Júlia, Maria Luiza, Júlia, Ana Laura, Geovana, Ângela, Valentina, Pedro e Uziel, por terem me ensinado tanto sobre a vida!

Aos meus amigos, que são muito importantes na minha vida e que de formas diversas, me apoiaram ao longo do percurso.

GRATIDÃO!

Um fotografo-artista me disse outra vez: Veja o pingo de sol no couro de um lagarto é para nós mais importante do que o sol inteiro no corpo do mar. Falou mais: que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem com barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós. Assim um passarinho nas mãos de uma criança é mais importante para ela do que a Cordilheira dos Andes. (Manoel de Barros, 2008).

RESUMO

A presente pesquisa, em nível de mestrado, teve como objetivo analisar como o corpo dos bebês incide nas relações vividas no contexto da creche e como contorna a docência na Educação Infantil. Realizou-se um estudo etnográfico, utilizando os procedimentos de observação participante, descrição densa das relações desse contexto, por meio de diário de campo e da fotografia. Os informantes da pesquisa foram um grupo de 17 bebês, sete meninos e dez meninas, com idades entre 6 e 14 meses e suas professoras, em uma instituição de Educação Infantil da rede pública municipal de Florianópolis. O referencial teórico a orientar tanto os caminhos metodológicos quanto as análises dos dados tiveram como base a interlocução disciplinar entre os campos da Antropologia da Criança, da Sociologia da Infância, da Pedagogia da Infância e da Psicologia Histórico-Cultural. As análises revelaram que o corpo dos bebês possui especificidades demarcadas por demandas/manifestações físicas, emocionais, sociais e culturais e a constituição das relações no cotidiano da creche é entrelaçada com essas especificidades. Os bebês possuem demandas corporais que mobilizam a professora, demandando uma acolhida e resposta para o atendimento a essas necessidades. Esses encontros, marcados pelo reconhecimento das singularidades dos bebês, são orientadores de suas ações, dando contornos constitutivos de uma docência que é relacional ao mesmo tempo em que incidem na constituição subjetiva dos bebês. A análise evidenciou também que os bebês vivem o mundo corporalmente; conhecem, experimentam, agem, apreendem o mundo com o corpo inteiro, sendo o movimento um aspecto importante no processo de desenvolvimento de cada indivíduo. A partir de seus movimentos as crianças interagem, comunicam e expressam e estabelecem relações com os outros e com o espaço físico e sociocultural.

Palavras-chave: Educação Infantil. Docência. Bebês. Corpo.

ABSTRACT

This research, at the master's level, aimed to analyze how the body of babies influences on the relationships experienced in the context of day care and how it circumvents teaching in Early Childhood Education. An ethnographic study was performed using participant observation procedures, thick description of the relationships of this context, through field diaries and photography. The research informants were a group of 17 babies, 07 boys and 10 girls, aged between 06 and 14 months, and their teachers based in a public childhood education institution from the municipal system of Florianópolis, Brazil. The theoretical framework to guide both methodology and data analysis was based on the disciplinary interplay between the fields of Anthropology of Children, Sociology of Childhood, Pedagogy of Childhood and Historical-Cultural Psychology. The analyses revealed that the babies' bodies have specificities demarcated by physical, emotional, social and cultural demands, and the constitution of the relationships in the day-to-day routine of the day care is linked to these specificities. The babies have body demands that mobilize the teacher demanding a welcome and response to meet these needs. These experiences of encounter are marked by the recognition of the singularities of babies and guide their actions, giving constitutive contours of a teaching that is relational while affecting on the subjective constitution of babies. The analysis also showed that babies live the world bodily, they understand, experiment, act, apprehend the world with the whole body, the movement being an important aspect in the development process of each individual. Through their movements, children interact, communicate and express and establish relationships with others and with the physical and sociocultural space.

Keywords: *Early Childhood Education. Teaching. Preschool Teacher, Babies. Body.*

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Imagem do Bairro Itacorubi.....	88
Figura 2 - Imagem do Bairro com ênfase no Manguê.....	89
Figura 3 - Inserção geográfica do Morro do Quilombo no bairro Itacorubi	90
Figura 4 - Ruas e Servidões reconhecidas no Morro do Quilombo	91

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Lucas e o desafio de subir na mesa.....	73
Fotografia 2 - o Colo	74
Fotografia 3 - Os bebês e o bloco de notas.....	75
Fotografia 4 - Bárbara, João e o bloco de notas	76
Fotografia 5 - Lucas, Bárbara e o bloco de notas	76
Fotografia 6 - A Creche Joaquina Maria Peres.....	94
Fotografia 7 - Bárbara, Lucas e a água	117
Fotografia 8 - Momento de alimentação.....	118
Fotografia 9 - A professora e os bebês	124
Fotografia 10 - Atenção compartilhada no momento de alimentação.....	126
Fotografia 11 - Atenção compartilhada no momento do lanche da manhã.....	132
Fotografia 12 - Atenção à singularidade do bebê	136
Fotografia 13 - Lucas e o percurso	145
Fotografia 14 - Os bebês e as materialidades	149
Fotografia 15 - Natan e o desafio de subir na mesa.....	151
Fotografia 16 - Natan e a cerca do solário.....	151
Fotografia 17 - Os bebês e a cerca do solário.....	154
Fotografia 18 - O movimento de João no parque	155
Fotografia 19 - O movimento de João no parque	156
Fotografia 20 - Helena e as materialidades	158
Fotografia 21 - Bianca e as materialidades.....	158
Fotografia 22 - Interação de Natan e Lucas no berço-cabana	161
Fotografia 23 - Interação de Jeferson e Vitória no berço-cabana.....	162
Fotografia 24 - Helena no berço-cabana.....	164
Fotografia 25 - Helena no berço-cabana.....	164
Fotografia 26 - Interações entre os bebês no berço-cabana.....	166
Fotografia 27 - Interações entre os bebês no berço-cabana.....	167
Fotografia 28 - O Movimento dos bebês no berço-cabana.....	168
Fotografia 29 - O Movimento – 1.....	170
Fotografia 30 - O Movimento – 2.....	170
Fotografia 31 - O Movimento – 3.....	171

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - População do bairro Itacorubi	92
Gráfico 2 - População do bairro por faixa de idade.....	92
Gráfico 3 - Naturalidade das mães	100
Gráfico 4 - Naturalidade dos pais	101
Gráfico 5 - Bairros onde os bebês residem.....	101
Gráfico 6 - Idade das mães	102
Gráfico 7 - Idade dos pais.....	102
Gráfico 8 - Renda familiar.....	103

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Faixa etária da população do bairro Itacorubi	92
Tabela 2 - Estrutura organizacional dos grupos da Creche Joaquina Maria Peres no ano de 2017	96
Tabela 3 - Quadro funcional da Creche Joaquina Maria Peres no ano de 2017.....	97
Tabela 4 - Os bebês e suas idade no início da pesquisa	100

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACCB	-	Associação Catarinense de Criadores de Bovinos
ANPED	-	Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	-	Banco Digital Brasileiro de Teses e Dissertações
CAPES	-	Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior
CCA	-	Centro de Ciências Agrárias
CELESC	-	Centrais Elétricas de Santa Catarina
CEPON	-	Centro de Pesquisas Oncológicas
CEPSH	-	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CIASC	-	Centro de Informática e Automação do Estado de Santa Catarina
CIDASC	-	Companhia de Desenvolvimento Agrícola de Santa Catarina
CINDEDI	-	Centro Brasileiro de Investigação sobre o Desenvolvimento Humano
CME	-	Conselho Municipal de Educação
COEDI	-	Coordenação de Educação Infantil
COMCAP	-	Companhia Melhoramentos da Capital
CREA/SC	-	Centro Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia de Santa Catarina
DCNEI	-	Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil
DEI	-	Diretoria de Educação Infantil
EPAGRI	-	Empresa de pesquisa e extensão Rural de Santa Catarina
FIESC	-	Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina
GI	-	Grupo 1
GII	-	Grupo 2
GIII	-	Grupo 3
GIV	-	Grupo 4
GV	-	Grupo 5
GVI	-	Grupo 6
IBCT	-	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IBGE	-	Instituto Brasileiro de geografia e Estatística
IGP	-	Instituto Geral de Perícia
LDBEN	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	-	Ministério da Educação e Cultura
NEI	-	Núcleos de Educação Infantil

NUPEIN	-	Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância
PMF	-	Prefeitura Municipal de Florianópolis
PNE	-	Plano Nacional de Educação
PPGE	-	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	-	Projeto Político Pedagógico
RME	-	Rede Municipal de Ensino de Florianópolis
SEAGRI	-	Secretaria de Estado da Agricultura e desenvolvimento Rural
SENAI	-	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial do Estado de Santa Catarina
SME	-	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	-	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UDESC	-	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFSC	-	Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
2	CRIANÇAS, INFÂNCIAS E CORPO: APROXIMAÇÕES TEÓRICAS PARA PENSAR A EDUCAÇÃO DOS BEBÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	30
2.1	AS ESPECIFICIDADES DOS BEBÊS	30
2.2	AS ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO DOS BEBÊS NA VIDA COLETIVA DAS CRECHES	38
2.2.1	As especificidades da docência com bebês na Educação Infantil	41
2.2.2	O cuidado com bebês em instituições de educação coletiva	48
2.3	CORPO-INFÂNCIA NA COMPOSIÇÃO DAS RELAÇÕES NA CRECHE	54
3	OS CAMINHOS DA PESQUISA	66
3.1	ITINERÁRIOS METODOLÓGICOS: UMA ETNOGRAFIA COM BEBÊS	66
3.2	A ESCOLHA DO CAMPO DE PESQUISA	79
3.3	O ENCONTRO COM OS SUJEITOS DA PESQUISA	82
3.4	CONHECENDO O CAMPO DE PESQUISA	86
3.4.1	A Creche Joaquina Maria Peres	93
3.5	OS SUJEITOS DA PESQUISA: CONHECENDO O GRUPO 1	98
3.5.1	As companheiras de caminhada: os sujeitos adultos	98
3.5.2	Os bebês	99
3.6	A APROXIMAÇÃO, ORGANIZAÇÃO E O DISTANCIAMENTO NA GERAÇÃO DE DADOS	104
4	O CORPO NA COMPOSIÇÃO DAS RELAÇÕES NA CRECHE	107
4.1	AS RELAÇÕES DE INTERDEPENDÊNCIA ENTRE O CORPO DOS BEBÊS E A AÇÃO DOCENTE	107
4.1.1	A convocação imperativa e intermitente do corpo dos bebês	127
4.2	O MOVIMENTO DOS BEBÊS E SUA IMPLICAÇÃO NA AÇÃO DOCENTE	140
4.2.1	Tempo, espaço e materialidades: proposições da docência para convocação do movimento e de novas relações	148
4.2.2	Corpos que se relacionam: a ação dos bebês entre si e o encontro entre adultos e bebês	160
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	174
	REFERÊNCIAS	180
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Professor	194

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Responsáveis...	196
ANEXO A - Parecer do CEPESH	198

1 INTRODUÇÃO

A iniciativa deste estudo, que teve como objetivo analisar como o corpo dos bebês incide nas relações vividas no contexto da creche e como contorna a docência na Educação Infantil, está intimamente ligada à minha trajetória profissional como professora de crianças bem pequenas na Educação Infantil, e do encontro, neste percurso, com os estudos da área da Educação, mais especificamente dos Estudos da Infância que me possibilitaram refletir sobre a complexidade das relações que são estabelecidas nos contextos institucionais de educação coletiva.

Iniciei minha trajetória profissional como professora de crianças bem pequenas, no ano final da minha graduação, na Universidade Federal de Santa Catarina, em 2002, quando me deparei com um grupo de crianças de pouca idade. Lembro-me de algumas angústias, inquietações e de muitos questionamentos que marcaram minha história inicial: o que fazer? Como cuidar de crianças tão pequenas? Como organizar o tempo e o espaço para atender as suas necessidades? Como trocar uma fralda, acalantar, banhar, alimentar apropriadamente em um espaço coletivo de educação? Como compreender seus modos comunicacionais? Como levar em consideração suas especificidades no planejamento do cotidiano? Questionamentos que não deixaram de me acompanhar durante todos os anos em que fui me constituindo como professora.

Neste percurso de mais de 15 anos na Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RME), tive a oportunidade de trilhar diferentes caminhos que contribuíram indubitavelmente para a minha constituição profissional, seja nos encontros com crianças e adultos nas diferentes unidades educativas em que tive a oportunidade de trabalhar, seja nos encontros formativos com meus pares e durante um período de três anos integrando a equipe¹ da Diretoria de Educação Infantil (DEI), da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (SME).

Durante o período em que integrei a equipe da DEI tive a oportunidade de acompanhar as formações continuadas proporcionadas às profissionais dessa rede, principalmente as que estavam direcionadas às professoras² que atuavam com crianças de 0 a 3 anos³ de idade e que

¹ Na função de Assessora pedagógica da Educação Infantil, que tem como atribuição principal assessorar/acompanhar o trabalho pedagógico nas Unidades educativas da rede municipal de ensino de Florianópolis e as instituições conveniadas.

² Refiro-me a terminologia professoras por um recorte de gênero por considerar elas em sua maioria que trabalham na educação infantil.

³ A formação continuada da RME é oferecida pela SME por meio de um programa permanente de formação continuada aos profissionais que possuem um vínculo com a educação do município. A SME anualmente vem

se configuraram como encontros fundamentais de profundas e fecundas discussões no que se refere à educação das crianças pequenas em creches. Desse modo, durante a minha trajetória profissional foi possível perceber que minhas inquietações e questionamentos não foram solitários, uma vez que compartilhadas com outros profissionais moveu o desejo de realizar esta pesquisa.

Assim sendo, este trabalho intenciona contar os caminhos de uma pesquisa que se entrelaça com o fervilhar de minha constituição profissional, que ocorre concomitantemente a partir do encontro com crianças, desde bebês, professoras, profissionais, famílias, comunidades, instituições educativas, e a partir da minha participação nas formações continuadas com as professoras da Rede. Em síntese, este estudo busca discutir sobre a complexidade da educação com os bebês no espaço educativo da creche, na tentativa de aprofundar os estudos sobre o corpo dos bebês.

Saliento que esta pesquisa também é marcada pelo encontro com os estudos na área da Pedagogia, especialmente a Pedagogia da Infância⁴. Estudos estes que me sensibilizaram e me provocaram a dialogar um pouco mais com a educação de bebês, entre eles destaco: Tristão (2004), Guimarães (2008a), Schmitt (2008, 2014), Barbosa (2010), Coutinho (2010), Duarte (2011) que foram primordiais na busca por reconhecer e dar visibilidade às relações que envolvem a educação de crianças de 0 a 3 anos em contextos coletivos de educação e de cuidado.

A pesquisa está inserida ainda, em um conjunto de estudos desenvolvidos pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância⁵ (NUPEIN), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Nas últimas décadas os estudos do Nupein têm contribuído para pensar a educação das crianças nos contextos coletivos de educação e muitos desses trabalhos apontam o corpo⁶ como imprescindível nas análises das relações sociais que acontecem no cotidiano da educação infantil, portanto, este trabalho procura endossar esse movimento com o compromisso de aprofundar o diálogo teórico, de forma a subsidiar, cada vez mais, as práticas educativas e a formação de profissionais que atuam com crianças desde bebês.

Nesta pesquisa, partimos da compreensão que na complexa trama das relações sociais,

promovendo formações específicas direcionadas aos profissionais que atuam com a faixa etária de 0 a 3 anos, na perspectiva de demarcar e consolidar a especificidade da docência com este grupo etário.

⁴ Rocha (1999).

⁵ Para maiores informações sobre o Núcleo, acessar: <http://nupein.ced.ufsc.br>.

⁶ Há várias pesquisas no NUPEIN que tecem reflexões sobre a educação de crianças nos espaços da creche e que apontam o corpo como importante nas análises das relações sociais: Coutinho (2002, 2010); Buss-Simão (2007, 2012, 2016); Agostinho (2010); Castro (2016); Duarte (2011); Schmitt (2008, 2014); Gonçalves (2014), Varotto (2015); Demétrio (2016) e Sabbag (2017).

o corpo se faz central. Essa afirmação repousa numa perspectiva de reconhecer que o corpo é a base pelo qual todas as relações se efetivam. Dessa forma, compreendemos como Le Breton (2012) que só existimos porque somos um corpo que se apropria, pelas relações, de toda a sua substância de vida *no* e *com* o mundo. Compreendemos que tanto crianças quanto adultos são seres inteiros, constituídos por múltiplas dimensões tecidas em uma multiplicidade de sensações, de movimentos, gestos, emoções, percepções, expressões, habilidades e que são variavelmente significados pelo *outro*, dependendo do contexto em que estão inseridos.

Dessa forma, pensar o corpo é, necessariamente, pensar o ser humano na sua inteireza. E, neste estudo, buscamos compreendê-lo para além das dicotomias de um ser fragmentado, separado e isolado do mundo, pois partimos do pressuposto que somos seres *engajados no mundo* (INGOLD, 2015), constituídos pelas relações, na medida em que vivemos. Isto significa dizer que todos os sujeitos pensam, sentem, comunicam, exploram, têm percepções, se manifestam, se apropriam e participam do mundo com o corpo e, concomitantemente são constituídos *nas* e *pelos* relações.

Assim, ao buscarmos refletir sobre o corpo nas relações educativas no contexto da creche, observamos que a composição das relações é tecida, sobretudo, pelas particularidades/singularidades de cada sujeito que compõe o grupo. Ao compreender que as relações no contexto da educação infantil são constituídas/materializadas pelos corpos de adultos e crianças, esta pesquisa procura lançar uma lente para o corpo dos bebês, com o intuito de dar visibilidade à composição das relações tecidas pelas singularidades dos bebês, sobretudo nas ações de cuidado corpóreo-afetivo. Prima por um movimento de olhar e de reconhecer os bebês como atores sociais, seres humanos capazes, inteligentes, ativos, participativos e atuantes nos espaços em que vivem e, sobretudo, pela busca de compreender como os corpos dos bebês, em suas demandas físicas, emocionais e sociais contornam e afetam a composição específica da ação docente com essa faixa etária na educação infantil.

Com o intuito de uma maior aproximação à temática, naquilo que possa nos auxiliar a compreender de forma mais detalhada e ampliada os conhecimentos acerca do tema, fez-se necessário realizar um mapeamento de estudos e pesquisas que possibilitasse observar o lugar que o corpo dos bebês tem ocupado nas produções nacionais e que pudessem substanciar este trabalho.

Buscamos primeiramente levantar a bibliografia de trabalhos já realizados por pesquisadoras do NUPEIN, em que destacamos: Schmitt (2014) e Gonçalves (2014) – e constatamos que, no contexto nacional, ao longo dos anos houve um expressivo aumento do número de trabalhos que tratam da educação dos bebês em instituições educacionais coletivas,

os quais abordam as especificidades que compõem as relações educativas nesta faixa etária. Embora este número ainda seja considerado pequeno se comparado com estudos e pesquisas com crianças de mais idade, podemos afirmar que há um crescente interesse pela temática.

Um dos vetores que propulsionaram o crescente número de pesquisas, que buscam dar visibilidade à educação nesta faixa etária, é que na atualidade há uma crescente presença dos bebês nos espaços de educação coletiva. Outro mote propulsor foram as mudanças nas legislações em prol dos direitos das crianças. Barbosa (2006, p. 15) considera que “[...] a partir da década de 1970, a educação de crianças de 0 a 6 anos adquiriu um novo estatuto no campo das políticas e das teorias educacionais”. Observa-se que foi neste período, com as mudanças nas legislações advindas de reivindicações dos movimentos sociais na luta pelos direitos de cidadania para crianças, – entre as quais podemos citar a Constituição Federal de 1988 e a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, que foi um marco no reconhecimento dos Direitos das Crianças e, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, que reconhece a educação infantil como um direito da criança pequena e como a primeira etapa da educação básica, – que as pesquisas se ampliaram.

Todavia, não podemos deixar de demarcar que estamos vivendo, no atual momento histórico e social, um forte ataque aos direitos conquistados por meio de lutas construídas historicamente no âmbito nacional. Momento este, marcado por uma complexa conjuntura política e econômica, destruídos por uma onda de conservadorismo, retrocesso e desmonte das políticas sociais que impactam, sobretudo, a área da educação. Entre as políticas de desmonte podemos destacar a promulgação, em 2016, da Emenda Constitucional nº 95, que limita os gastos públicos nas áreas sociais por 20 anos, onde teremos consequências graves com a retirada de investimentos na área da saúde e educação, com o sucateamento do serviço público e a precarização do atendimento na Educação Infantil, o que inclusive trará consequências à efetivação do PNE⁷, abrindo a possibilidade para a ampliação da privatização do atendimento às crianças. E, em se tratando da educação voltada às crianças de 0 a 3 anos de idade se torna ainda mais grave. Nas palavras de Moraes (2018, p. 118):

[...] no contexto atual, [...] tanto a creche quanto a pré-escola estão descobertas. Tratando-se do atendimento a faixa etária de 0 a 3, perspectiva-se que nos municípios, sem condições de atender a demanda em instituições públicas, abre-se a possibilidade para ampliação da privatização do atendimento às crianças, cabendo

⁷ Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024), aprovado na forma da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014). O referido Plano previa, entre outras ações: universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade, a qual atendia em 2013/2014 81,4% das crianças, e passaria a atender 100% delas; ampliar a oferta de Educação Infantil em creches, que em 2013/2014 era de 23,2%, de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até três anos até o final de sua vigência.

lugar às filantrópicas, às conveniadas sem fins lucrativos, bem como, à compra de vagas em instituições privadas. Com isso, observamos toda uma tentativa de convencimento por parte do Poder Público à sociedade civil, de que o privado realmente é uma necessidade, o que acaba abrindo espaço para negociações com as Organizações Sociais (OS) de caráter privado, iniciadas em 1998, no governo Fernando Henrique Cardoso. Ou seja, o discurso da falta faz com que a sociedade aceite e reforce a política que retira do Estado sua responsabilidade de provedor do direito à educação, previsto pela Constituição Federal de 1988 e reiterado por leis subsequentes (ECA/1990; LDB/1996; entre outras).

Nesse sentido, esta pesquisa tem o compromisso de somar-se à luta coletiva em defesa da manutenção de garantia de direitos conquistados historicamente, bem como dar visibilidade à importância da educação infantil como espaço fundamental na formação humana na atualidade. Dessa forma, neste cenário destrutivo para a educação no País, refletir e pesquisar com os bebês em uma instituição de educação pública municipal, se torna um ato político de resistência e luta em defesa de uma educação pública, gratuita, laica, inclusiva e de qualidade.

Durante o percurso em que fui me constituindo pesquisadora também procurei fontes de investigação que pudessem substanciar ainda mais esta pesquisa. Nesse sentido, recorri a três bancos de dados nacionais: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD-IBICT)⁸, o banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁹ e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)¹⁰. Organizamos um levantamento de pesquisas brasileiras produzidas entre os anos de 2012 a 2016, sobre a temática de minha investigação a partir das seguintes palavras-chave: corpo, bebês, educação infantil, creche, 0 a 3 anos. Embora o campo de pesquisas brasileiras em Educação Infantil abarque um número expressivo de publicações sobre a educação dos bebês, notou-se que o corpo dos bebês, como tema central, ainda é pouco abordado, justificando assim, a importância deste trabalho que traz o corpo dos bebês como central na composição das relações sociais no contexto da creche.

Foram encontrados sete trabalhos (sendo quatro teses, três dissertações) que nos auxiliaram na problematização do tema a ser investigado, bem como na identificação das principais influências teóricas que embasam os conceitos na área, conforme relatamos a

⁸ O acervo do Banco de Teses e Dissertações da BDTD - IBICT pode ser acessado em: <http://www.bdttd.ibict.br>. Tem por objetivo reunir, em um só portal de busca, as Teses e Dissertações defendidas em todo o País e por brasileiros no exterior.

⁹ O acervo da base de dados de Teses e Dissertações da CAPES pode ser acessado em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/>. Esta base de dados reúne pesquisas – Teses e Dissertações – de distintas áreas do conhecimento.

¹⁰ O acervo da ANPED pode ser acessado em <http://www.anped.org.br/>. É uma associação sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores. O levantamento foi realizado na Anped Nacional (2012–2013–2015).

seguir.

A tese de Buss-Simão (2012), intitulada “Relações sociais em um contexto de Educação Infantil: um olhar sobre a dimensão corporal na Perspectiva de crianças pequenas”, teve como objetivo compreender como as crianças pequenas constroem as percepções e as representações de sua dimensão corporal nas relações que estabelecem com outras crianças e com os adultos, seja nas atividades sistematizadas pelos adultos, seja nas brincadeiras nos diversos espaços e tempos da instituição de Educação Infantil. A autora utilizou procedimentos metodológicos provenientes da etnografia: observação participante, registros escritos, fotográficos e audiovisuais. A geração de dados foi realizada durante nove meses no ano de 2009, em uma instituição pública de educação infantil da rede municipal de Florianópolis, com 15 crianças com idade entre dois e três anos, sendo 12 meninas e três meninos.

No trabalho é realizada uma análise do espaço-tempo onde ocorriam e decorriam as ações sociais e os retratos da construção do movimento de uma *ordem institucional adulta* à uma ordem *emergente das crianças*, destacando os *ajustamentos primários* e *ajustamentos secundários*, os quais apontam o confronto entre os espaços-tempos dos adultos e os espaços-tempos das crianças. Foi dado relevo à dimensão corporal e aos meandros de uma *ordem emergente das crianças* trazendo episódios que envolviam brincadeiras, gênero, afetividades e o corpo como experiência e a possibilidade de ação social.

A tese evidencia, ainda, a centralidade da dimensão corporal e do gênero nas ações e relações que as crianças estabelecem entre si e com os adultos, e que o professor deve levar em consideração todas as dimensões humanas contemplando o imaginário, o lúdico, o artístico, o afetivo, o cognitivo, o corporal etc.

A dissertação intitulada “Vitória vai à escola: O papel da afetividade na formação de professores da educação infantil”, de Lima (2013), faz uma reflexão junto a professoras de uma escola da rede pública de Piracicaba acerca da afetividade na Educação e da importância do toque para a formação de professores que atuam na Educação Infantil. O trabalho buscou identificar possíveis caminhos que contribuam com a construção da formação docente de modo que se reflita sobre o corpo e as emoções no contexto educativo.

O objetivo principal da pesquisa de Lima (2013) foi proporcionar o encontro afetivo entre professoras e crianças, buscando aproximá-las de seus sentimentos e emoções. A coleta de dados ocorreu mediante relato das vivências das professoras participantes, questionários e por meio de instrumentos da etnografia, como entrevistas, observação, relatos e registros em caderno de campo. Os sujeitos participantes compreenderam 22 professoras com idades entre

22 e 49 anos, responsáveis pelas turmas do Berçário (I e II), Maternal (I e II) e Jardim (I e II), com crianças de 4 meses a 5 anos e 11 meses.

O estudo evidenciou que, na relação com crianças tão pequenas, é necessário compreender as formas diferentes de linguagem e interação, que não a escrita ou a fala. Ao repensar o papel e a formação do professor, constatou a importância de se promover espaços que permitam aproximar os educadores das várias linguagens presentes no mundo das crianças.

A tese de Schmitt (2014), intitulada “As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas: contornos da ação docente”, teve como objetivo conhecer e analisar as relações sociais constituídas por professoras, bebês e crianças pequenas em uma creche pública do município de Florianópolis, com atenção aos contornos que especificam a ação docente nessa faixa etária.

Schmitt (2014) realizou um estudo etnográfico em dois grupos etários: um formado por 15 bebês com idade de 6 a 10 meses, e o outro, formado por 15 crianças pequenas com idade de 1 ano e 8 meses a 2 anos e 2 meses, e suas respectivas professoras, durante um ano, no intuito de conhecê-las a partir de suas ações em contexto. Os dados foram obtidos por meio da observação e descrição densa, com auxílio da filmagem, de fotografias e dos registros escritos diários, sistemáticos e contínuos.

No estudo, Schmitt (2014) partiu da perspectiva de que a docência se constitui na relação com outros, e que na Educação Infantil toda e qualquer relação social vivida no âmbito da instituição (e mesmo fora desta) incide sobre a constituição das crianças e sua aprendizagem. Assim, considerou-se que as relações das crianças entre si e com o espaço, apresentam-se também como objeto de interesse da ação docente, e como possibilidade de sua própria resignificação, a partir do assentamento de uma perspectiva dialógica, que buscou dar visibilidade à ação social das crianças neste contexto.

Conforme aponta a autora supracitada, a análise evidenciou a composição de uma multiplicidade simultânea de relações que ocorre nos grupos pesquisados, envolvendo não apenas a ação das professoras sobre ou com as crianças e bebês, mas também, de forma concomitantemente, diversas outras ações e relações iniciadas pelas crianças entre si e com o ambiente. Esta composição relacional indica a existência de uma ação docente não linear, dada a condição de uma policronia, que envolve uma série de ações simultâneas vividas pelos diferentes atores que compõem este contexto.

A ação simultânea das crianças neste espaço, indica a necessidade de pensar em uma ação docente que se efetiva não apenas pela presença diretiva das professoras, mas,

enfaticamente, por uma composição de tempos e espaços, que são estruturados inicialmente pelas profissionais, para as experiências pessoais e coletiva das crianças.

A atenção individual marca a composição relacional, especialmente com os bebês, e é um dos aspectos constituintes e propulsores desta multiplicidade simultânea de relações. Observou, ainda, que a dimensão corporal é central na composição das relações sociais com bebês e crianças pequenas, tanto no que se refere à visibilidade das ações sociais destes, como também, das professoras com quem eles se relacionam.

A dissertação de Gonçalves (2014), sob o título “A educação de bebês e crianças pequenas no contexto da creche: uma análise da produção científica recente”, que buscou aprofundar os estudos sobre as práticas pedagógicas com as crianças de 0 a 3 anos de idade, analisando os indicativos para a docência com bebês e crianças bem pequenas na produção acadêmica. A autora realizou um mapeamento da produção acadêmica brasileira, em nível de mestrado, no banco de teses e dissertações da CAPES, entre os anos de 2008 a 2011, buscando pesquisas que tinham como foco a educação das crianças de 0 a 3 anos no contexto da Educação Infantil.

Gonçalves (2014) localizou o total 48 pesquisas, relacionadas com a temática, das quais 13 constituíram o *corpus* definitivo analisado e foram agrupadas em quatro categorias: Estudos sobre a especificidade docente; Estudos sobre as práticas pedagógicas; Estudos sobre o desenvolvimento infantil e; Estudos sobre a função social da creche e relações com a família.

Os dados da pesquisa de Gonçalves (2014) afirmam que a docência com bebês possui especificidades próprias para essa faixa etária, que se caracteriza principalmente pelas ações que envolvem os momentos de alimentação, higiene e sono, entre outros, chamando atenção para a importância do esforço dos pesquisadores em buscar compreender e legitimar seus pontos de vistas, considerando as suas múltiplas linguagens: o choro, o sorriso, o balbucio, olhares etc., como elementos que assinalam e reafirmam a potencialidade dos bebês.

Segundo a autora, a docência é marcada pelas relações, destacando o cuidado, as experiências corporais, a docência compartilhada, o planejamento de propostas pedagógicas que envolvam todas as dimensões do ser humano e a organização dos tempos e espaços como dos elementos centrais que caracterizam a especificidade docente com essa faixa etária.

A tese de Beber (2014), denominada “As experiências do corpo em movimento das crianças pequenas: reflexões para a pedagogia da infância”, buscou desenvolver argumentos que evidenciem a dimensão corpórea presente nos processos de aprendizagem das crianças pequenas. Com base na pesquisa etnográfica, realizou a pesquisa com 25 crianças entre 2 e 3

três anos, durante o período de nove meses, em um centro de Educação Infantil no município de Sinop, Mato Grosso.

As análises demonstram que as crianças criam rotas de movimentação e a partir delas interagem e apreendem o mundo que as cercam. As rotas de movimentação são consideradas como a potência de aprendizagem que as crianças possuem, uma vez que elas aprendem e compreendem explorando, criando e recriando funções para objetos e brinquedos.

Para Beber (2014), a pesquisa evidenciou a importância do tempo livre pedagogicamente preparado, numa ação pedagógica pensada com e para as crianças. E permitiu olhar as crianças como seres ativos no processo de aprendizagem, valorizando o seu protagonismo como seres-no-mundo, um corpo em ação e interação, que aprende e significa o mundo por meio da relação corporal.

A tese “Os processos de socializ(ação) entre os bebês e os bebês e adultos no contexto da educação infantil”, de Pereira (2015), centrou-se na compreensão dos processos de socializ(ação) vividos por nove bebês, com 4 meses a 1 ano e meio de idade e suas professoras, em uma Escola de Educação Infantil do Rio Grande do Sul.

A metodologia utilizada na pesquisa foi a etnografia constatou que os processos de socialização dos bebês são resultados de suas relações, da observação, participação e apropriação dos contextos em que fazem parte por meio de sua ação social. A pesquisa evidenciou que o bebê plural é produto das experiências de sua socialização em contexto social múltiplo e produto de sua ação sobre si mesmo.

A dissertação de Demétrio (2016), intitulada “A dimensão corporal na relação educativa com bebês: na perspectiva das professoras”, que teve como objetivo analisar como as professoras compreendem o lugar que a dimensão corporal ocupa nas relações educativas em um grupo de bebês, na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, partiu do princípio de que a relação estabelecida entre a professora e os bebês é primordialmente corporal.

O estudo evidenciou o lugar que a dimensão corporal ocupa nas relações educativas, apontando essa dimensão como componente da especificidade educativa do grupo de bebês, principalmente nas ações de cuidado, ações de brincadeira e ações de comunicação.

Demétrio (2016) observou que as relações estabelecidas no grupo de bebês exigem da professora uma disposição corporal para atender às necessidades físicas, emocionais e relacionais dos bebês. Outro aspecto analisado refere-se à potência presente na ação dos bebês nas relações educativas da creche, especificamente marcadas nas ações de brincadeira, de interação e de comunicação.

A partir da análise inicial dos trabalhos foi possível ter mais familiaridade com a

temática possibilitando uma compreensão mais ampliada do tema de pesquisa, bem como um reconhecimento dos caminhos teóricos e metodológicos, proporcionando contributos para conhecer os caminhos tecidos pelas produções nacionais sobre a temática, colaborando para a elaboração do percurso investigativo deste estudo.

No intuito de apresentar mais detalhadamente os objetivos da pesquisa, são apresentadas algumas questões que orientaram nosso percurso investigativo: Como as professoras na complexa tarefa de cuidar e educar consideram os bebês em sua inteireza? Como e de que modo as professoras atendem as manifestações físicas, emocionais e sociais considerando a singularidade de cada um dos bebês que compõe o grupo? O que os bebês nos informam, por meio de suas diversas formas de comunicabilidade, que possam auxiliar nas ações docentes? Como o corpo dos bebês, em suas demandas físicas, emocionais e sociais, interfere nas relações sociais vividas no contexto da creche? E, como contorna a ação docente na Educação Infantil?

Esses questionamentos nos acompanharam durante todo o percurso desta pesquisa e, a partir dessas questões buscou-se refletir sobre a educação dos bebês nos espaços coletivos de educação e cuidado. Partindo da compreensão da necessidade de aprofundar os estudos acerca das especificidades do corpo dos bebês nos espaços institucionais coletivos, e buscando reconhecê-los como sujeitos partícipes nas relações educativas, elencamos como problemática da pesquisa que se esboça investigar: Como o corpo dos bebês, em suas manifestações e demandas físicas, emocionais e sociais, incide nas relações no contexto da creche e como contornam a ação docente na educação infantil?

Com base no exposto, o objetivo geral desta pesquisa consiste em analisar como o corpo dos bebês incide nas relações vividas no contexto da creche e como contorna a docência na educação infantil.

Os objetivos específicos consistem em:

- a) Evidenciar como as potencialidades do corpo dos bebês (em suas demandas físicas, sociais e emocionais) orientam a ação docente na creche;
- b) Compreender e aprofundar sobre a intencionalidade educativa/pedagógica nas ações docentes tomando por base o corpo dos bebês;
- c) Analisar como as ações de cuidado corpóreo-afetivas contornam a ação docente com os bebês;
- d) Analisar as ações de atenção/cuidado no contexto coletivo da instituição e como estas ações incidem/interferem sobre a constituição subjetiva humana dos bebês e na possibilidade da própria ressignificação da ação docente e na estrutura organizacional

da instituição.

Imersas nas questões e na tentativa de responder aos objetivos que tangenciam esta pesquisa, fomos ao encontro de uma creche pública no município de Florianópolis. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que toma como procedimento metodológico a etnografia, com a utilização de ferramentas metodológicas que envolveram a descrição densa das relações no contexto, por meio de diário de campo e da fotografia em um grupo de 17 bebês (sete meninos e dez meninas) com idades entre 6 e 14 meses e suas professoras.

O referencial teórico a orientar, tanto os caminhos metodológicos quanto as análises dos dados, tem como base a interlocução disciplinar entre a Pedagogia de Infância, a Antropologia da Criança, a Sociologia da Infância e da Psicologia Histórico-Cultural.

O texto está organizado em cinco seções. Na primeira seção apresento a Introdução em que procuro elencar as motivações do estudo, minha trajetória profissional, o mapeamento das pesquisas em âmbito nacional em três bancos de dados (BDTD-IBCT, CAPES e ANPED), a problemática, os objetivos do estudo e as seções que compõe a pesquisa. Na segunda seção intitulada *Crianças, Infâncias e Corpo: aproximações teóricas para pensar a educação dos bebês na Educação Infantil*, apresento a contextualização do caminho teórico que influencia o meu olhar e a reflexão sobre as especificidades dos bebês e o papel da educação nesta faixa etária no contexto da educação infantil. Na seção 3, *Os caminhos da pesquisa*, apresento de que forma foi sendo delineada a orientação metodológica, o contexto e o encontro com os sujeitos da pesquisa. Na seção 4, *O corpo na composição das relações na creche* situamos as análises das categorias que emergiram a partir dos dados na imersão do campo empírico, que se configura em duas categorias: ‘As relações de interdependência entre o corpo dos bebês e a ação docente’ e ‘O movimento dos bebês e sua implicação na ação docente’, buscando destacar indicativos para pensar as práticas pedagógicas com os bebês no contexto da educação infantil. Na última seção, 5, apresento as *considerações finais*, na qual trago ponderações deste estudo, sem a pretensão de esgotá-los, mas com a intenção da partilha e de deixá-lo acessível ao debate e à ampliação de outras pesquisas.

2 CRIANÇAS, INFÂNCIAS E CORPO: APROXIMAÇÕES TEÓRICAS PARA PENSAR A EDUCAÇÃO DOS BEBÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Esta seção tem a intenção de apresentar o caminho teórico que fundamenta o meu olhar e a reflexão que tangencia os objetivos dessa pesquisa. Seu propósito é refletir sobre a Educação da Pequena Infância nos espaços institucionalizados da creche, numa tentativa de discorrer sobre o corpo dos bebês como base na composição das relações no cotidiano e que contorna, sobretudo, a especificidade da docência na Educação Infantil, se faz necessário pensar sobre as especificidades dos bebês e o papel da educação nesta etapa da vida.

Assim, na busca por alargar as discussões acerca do tema, procuro refletir sobre alguns conceitos, numa interlocução disciplinar envolvendo as contribuições da Sociologia da infância, da Antropologia da Criança, da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia, mais especificamente da Pedagogia da Infância numa perspectiva de entrecruzar essas diferentes áreas do conhecimento trazendo um breve panorama acerca das concepções que subsidiarão as análises deste trabalho. Compreendendo a complexidade dos diferentes campos, da pluralidade de correntes, tendências e perspectivas que cercam cada um deles, considero a impossibilidade de esgotá-los, mas apenas apontar para a dimensão interdisciplinar naquilo em que colaboram para uma aproximação das crianças, desde bebês, e sua educação em espaços institucionais coletivos.

2.1 AS ESPECIFICIDADES DOS BEBÊS

A produção do conhecimento que aborda as infâncias e os estudos que se empenham a estudar as crianças em diferentes âmbitos, nas diferentes áreas do conhecimento ao longo da história, está relacionada com o lugar social que a criança ocupa na relação com o outro, sobretudo com os adultos. E, pensar a temática da infância e sua educação na sociedade contemporânea nos remete ao entendimento de que no decorrer da história da humanidade as representações que as crianças receberam nem sempre foram as mesmas. (KUHLMANN JR.; FERNANDES, 2004).

Os conceitos sobre crianças e infâncias são produzidos em um emaranhado de condições históricas da humanidade e podemos dizer ainda, que estas concepções (ao longo da História) estão intimamente ligadas às concepções que os adultos têm sobre esta “fase da vida humana” em que são constituídos social e culturalmente. Dessa forma, as concepções de crianças e infâncias que conhecemos hoje certamente não são as mesmas em diferentes

territórios, culturas e sociedades e são historicamente construídas. Conforme Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004, p. 15) expressam: “A história da infância seria então a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos, com essa classe de idade, e a história das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e com a sociedade”.

A perspectiva neste trabalho é de considerar as crianças, desde bebês, como capazes, partícipes e atuantes em sua realidade, atores sociais, produtores e reprodutores de cultura, constituídos a partir de sua classe social, geração, etnia/raça, gênero e com diferenças físicas, psicológicas, sociais e culturais e a infância como uma construção histórica-social-cultural. Essa afirmação, embasada principalmente nos estudos atuais no campo da Educação, da Sociologia da Infância e da Antropologia da Criança, nos ajuda a pensar acerca das crianças nos contextos sociais de que fazem parte, principalmente no contexto da educação infantil onde este trabalho se inscreve.

Cabe ponderar ainda, que identificar a categoria bebê neste estudo, foi uma decisão que se fez necessária no que concerne a buscar a visibilidade da especificidade desses sujeitos na pesquisa, embora reconhecendo que essa classificação é eleita considerando que é variável entre diferentes sociedades e culturas e, portanto, não pode ser vista de uma única forma.

Ainda é preciso demarcar que, embora esta pesquisa possa reconhecer a problemática de considerarmos a categoria bebê demarcada, reconhecemos que esta faz parte da categoria geracional infância. Segundo Schmitt (2008), a categoria infância abarca subgrupos geracionais, ou subgrupos etários como nos coloca Sarmiento (2005) assinalados pelas suas especificidades. No caso particular desta pesquisa, consideramos a escolha de utilizarmos o termo bebê com o intuito de buscar a visibilidade dessas especificidades a partir do lugar em que a pesquisa foi realizada, no contexto de uma instituição de Educação Infantil que atende crianças, desde bebês, na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis¹¹. Assim, ao utilizarmos o termo bebê nesta pesquisa, estamos em consonância com os documentos oficiais desta Rede de Ensino, apresentados nas Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2012), considerando o grupo etário bebê os que possuem a idade até 2 anos e 11 meses¹².

Ainda que a opção de demarcar o grupo etário bebês nesta pesquisa se fez necessária, concordamos com Barbosa (2010) e Gottlieb (2012), quando destacam que não há parâmetros definidos para a definição de quem são os bebês, pois esta é variável dependendo da cultura,

¹¹ O campo empírico será descrito na seção 3 desta pesquisa.

¹² A Educação infantil do município de Florianópolis traz em seus documentos orientadores grupos etários que estão organizados como: Bebês os que possuem idade até 2 anos e 11 meses; crianças bem pequenas – 2 anos e 11 meses a 3 anos e 11 meses; e crianças pequenas – entre 3 anos e 11 meses a 5 anos e 11 meses.

do momento histórico, do contexto em que vivem, não podendo ser considerada universal ou fixa.

Demonstra-se em muitas pesquisas, uma preocupação cada vez maior em se compreender a especificidade das crianças pequeninas, desde bebês, embora esse olhar seja relativamente recente se considerarmos que durante muitos anos os bebês foram descritos por suas incapacidades, fragilidades, por sua imaturidade, e sua passividade diante dos cuidados dos outros (BARBOSA, 2010).

Nas últimas décadas diversas pesquisas, principalmente na área da educação, vêm dando visibilidade à capacidade dos bebês como seres ativos e que interferem nos contextos sociais nos quais estão inseridos. Nessa perspectiva, estudos recentes têm considerado os bebês como sujeitos na pesquisa¹³, sobretudo, para compreender a complexidade que envolve suas relações desde cedo e refletir sobre a sua educação em espaços institucionalizados. Barbosa (2010, p. 20) contribui para pensar as especificidades dos bebês e a sua educação:

Temos cada vez mais um maior conhecimento acerca da complexidade da sua herança genética, dos seus reflexos, das suas competências sensoriais e, para além das suas capacidades orgânicas, aprendemos que os bebês também são pessoas potentes no campo das relações sociais e da cognição. Os bebês possuem um corpo onde afeto, intelecto e motricidade estão profundamente conectados e é a forma particular como estes elementos se articulam que vão definindo as singularidades de cada indivíduo ao longo da sua história. Cada bebê possui um ritmo pessoal, uma forma de ser e de se comunicar.

Tal como Barbosa (2010), concebemos os bebês como sujeitos de múltiplas potencialidades, com particulares formas de se comunicar e de compreender o mundo em que vivem, consideramos os bebês como atores sociais¹⁴ e informantes de si e que, portanto, devem ser estudados a partir deles próprios.

Compreender os bebês como atores sociais e informantes de si requer reconhecer a sua potencialidade, presente na capacidade de estabelecer relações sociais no contexto em que estão inseridos. Isso envolve reconhecer e compreender suas formas expressivas e comunicacionais, para além das formas ‘tradicionais’ da verbalização, alargando as noções de compreensão que envolve, sobretudo, as suas ações corporais, sensoriais, a expressão com o corpo inteiro, seus movimentos, gestos, choros, balbucios, sorrisos, olhares (COUTINHO, 2010).

Reconhecer que os estudos da infância hoje consideram as crianças, desde bebês,

¹³ Barbosa (2010); Castro (2016); Coutinho (2010); Guimarães (2008); Schmitt (2008, 2014).

¹⁴ Ao falar de bebês como atores sociais tem-se como base os estudos da Sociologia da Infância.

como atores sociais, produtores de culturas, criativos, capazes, sujeitos inteiros e de direitos é também reconhecer que a ideia de infância é fruto da modernidade. Ao longo da história os estudos, os olhares, as considerações e as relações estabelecidas *sobre e com* as crianças foram bastante distintos. As crianças sempre existiram em todas as sociedades e “apesar de ter havido sempre crianças, seres biológicos de geração jovem, nem sempre houve infância, categoria social de estatuto próprio” (SARMENTO, 2002, p. 3).

O surgimento das ciências que estudam as crianças foi importante para a constituição da concepção de criança na modernidade, Para Kramer (2013):

A filosofia, a Medicina e a Psicologia foram as pioneiras no estudo das crianças: de Rousseau, no século XVIII, a Gesell, Claparède, Piaget, Wallon, Vygotsky, no século XX, a criança foi sendo concebida como sujeito, indivíduo em construção [...] a ideia de que a criança tem uma especificidade é uma construção da modernidade. (KRAMER, 2013, p. 386).

As pesquisas de Tristão (2004) e Schmitt (2008) discorrem, de uma forma breve, que a história da educação das crianças, desde bebês, aponta que na modernidade ocidental, a partir das novas ciências, o conceito de proteção e os estudos sobre as crianças surgem em diferentes campos disciplinares. No século XIX podemos apontar que além da Pedagogia, a Psicologia e a Medicina se fundam como importantes campos que se debruçam a estudá-las, seguida de especialidades da própria Medicina como a Pediatria, a Obstetrícia e a Puericultura. A modernidade ocasionou a necessidade de tudo explicar e controlar, como Tristão (2005, p. 30) expressa:

O ser criança passou a ser caracterizado pelas ciências médicas, psicológicas, pedagógicas – que detiveram, durante várias décadas, o poder de predizer a infância [...] Essas ciências foram responsáveis por um conjunto de saberes que instituíram prescrições e formas de relacionamentos ‘corretas’ com relação às crianças, construídas a partir de um lugar de verdade historicamente concedido ao discurso científico.

No século seguinte destacamos a Psicologia e a Psicanálise com os estudos de Piaget, Freud, Vygotsky (FERREIRA, 2000). A partir de então, o século XX pode ser considerado como *o século da criança*, em que ocorreu um intenso movimento em favor a ela, ao seu estudo e a sua educação (ROCHA, 1999). Diferentes áreas do conhecimento passam a destacar um discurso e a sustentar práticas em torno de um ideal de criança.

A Psicologia se destaca como uma das ciências que mais estudou a criança. Durante muito tempo a visão clássica da Psicologia acabou por legitimar um discurso de um modelo ideal de criança, na perspectiva da existência de uma criança universal, hegemônica e

podemos dizer descontextualizada¹⁵, *além de determinar padrões de normalidade e de deficiência* (TRISTÃO, 2005). Essas ideias tiveram grande impacto no modo como a sociedade ocidental concebia e ainda concebe a criança e a infância, influenciando e orientando inclusive a área da Educação.

A partir da década de 1930, a Psicologia Histórico-Cultural, que tem como seu principal colaborador o psicólogo russo Lev S. Vygotsky, apresenta como pressuposto que o desenvolvimento da criança está diretamente relacionado com meio social em que ela está inserida, destacando a dimensão social como fundamental no desenvolvimento humano. Para Vygotsky, desde que nasce, o indivíduo atua sobre a realidade em que vive, ou seja, não só assimila como atua na esfera social e na realidade objetiva.

É nesta perspectiva que a espécie *homo* é vista como uma espécie que, à semelhança do que ocorre com as outras espécies biológicas, emerge como uma especialização que tem lugar na corrente evolutiva. Todavia, à diferença das outras espécies, o percurso evolutivo que ela segue é diferente, pois não é ditado unicamente pelas leis da natureza, mas, cada vez mais, pelas leis da história humana, história constituída das transformações que o homem opera na natureza visando o fazer dela o seu novo meio “natural”. [...] a evolução cultural do homem se explica em razão da *relação dialética* que ele mantém com a natureza (PINO, 2005, p. 29-30, grifo do autor).

Esta perspectiva ajuda a refletir sobre a superação desse modelo de criança incapaz e *a-social* na medida em que compreendemos que ela é partícipe nas relações sociais, mesmo com diferentes formas de se relacionarem – uma vez que desde que nascem os bebês demonstram múltiplas potencialidades – por seus movimentos, olhares, choro, balbucios, agindo ativamente no contexto em que estão inseridas. O diálogo com o estudo de Castro (2011, p. 53) sobre os bebês nos aponta que:

É possível afirmar que se precisa conhecer mais e melhor os bebês, [...] que traz consigo características que o torna diferente e rico de potencialidades. Vygotsky (1996) desenvolve uma crítica contundente às teorias que assinalam o primeiro ano de vida do bebê como *a-social*, [...] Para o autor: “Um estudo atento demonstra que já no primeiro ano há uma sociabilidade totalmente específica, profunda, peculiar, devido a uma situação social de desenvolvimento única, irrepitível, de grande originalidade” (VYGOTSKY, 1996, p. 284-85) [Tradução minha]. A partir dessa relação de dependência do bebê, mediada pelo outro (a mãe, a professora, crianças maiores), se estabelece a relação social que, peculiarmente, começa a se definir desde o seu nascimento, ou seja, desde o princípio da vida, o bebê é social.

Assim, para a teoria Histórico-Cultural, desde que nasce o bebê é inserido na cultura e pelas tramas das relações sociais os sujeitos são constituídos – suas características,

¹⁵ Os primeiros estudos sobre as crianças e bebês ocorreram em situações individuais testadas em laboratórios, desconsiderando os contextos em que estas estavam inseridas.

singularidades – sendo, “[...] que todo ser humano é expressão e fundamento de um tempo histórico, de uma herança filogenética, de uma cultura que imprime marcas no seu próprio corpo e que, ao mesmo tempo em que é apropriada, é constantemente transformada”. (NUERNBERG; ZANELLA, 2003, p. 6).

Vygotsky, em seus estudos, apresentou questões centrais que contribuem para refletirmos sobre o sujeito e sua complexa relação com a cultura. Ao destacar que “[...] cada pessoa é, em maior ou menor grau, o modelo da sociedade, [...] já que nela se reflete a totalidade das relações sociais”. (VYGOTSKY, 1996, p. 368).

O diálogo com os estudos de Angel Pino (2005) nos auxilia na compreensão de que, segundo Vygotsky, nós somos seres sociais e culturais e que desde que nascemos passamos a fazer parte de uma história¹⁶. É pela interação com os *outros* nas relações que nos constituímos como seres humanos e que começamos a adquirir significação do mundo, assim, “nós nos tornamos nós mesmos através do outro”. (VYGOTSKY apud PINO, 2000, p. 65). No caso com os bebês as relações com os *outros* (adultos, crianças maiores e seus pares de idade) são determinantes para a sua constituição biosociocultural.

Acompanhando a ideia do autor russo, Pino (2005) discorre nos ajudando a compreender sobre a importância da presença do *outro* nas relações sociais para o desenvolvimento humano:

A mediação do outro tem um sentido muito profundo, fazendo dele a condição desse desenvolvimento. Segundo Vigotski o desenvolvimento cultural passa por três estágios ou momentos: o desenvolvimento em si, para os outros e para si. O primeiro momento é constituído pelo “dado” em si, realidade natural ou biológica da criança enquanto algo que está dado. É o momento teórico que precede à emergência do estado de cultura. O segundo momento é aquele em que o “dado” em si adquire significação para os outros (para os homens, em sentido de coletividade ou gênero, como diz Marx). É o momento histórico da emergência do estado de cultura; momento de distanciamento do homem da realidade em si, a qual se desdobra nele na forma de representação, testemunhando a presença da consciência. Enfim, o terceiro momento é aquele em que a significação que os outros atribuem ao “dado” natural se torna significativo para si, ou seja, para o indivíduo singular. É o momento da constituição cultural do indivíduo quando, através desse outro, ele internaliza a significação do mundo transformado pela atividade produtiva, o que chamamos de mundo cultural. Portanto, o desenvolvimento cultural é o processo pelo qual o mundo adquire significação para o indivíduo, tornando-se um ser cultural. Fica claro que a significação é a mediadora universal nesse processo e que o portador dessa significação é o outro, lugar simbólico da humanidade histórica. (PINO, 2000, p. 65).¹⁷

¹⁶ Para compreender com mais profundidade os conceitos *cultural, social e História* para Vygotsky ver Pino (2005).

¹⁷ Trataremos sobre a interconexão entre natureza e cultura e o processo de significação mais adiante no texto.

No Brasil, podemos dizer que Rossetti-Ferreira¹⁸ inaugurou estudos acerca das crianças, desde bebês, e do desenvolvimento desses sujeitos em uma perspectiva teórico-metodológica diferenciada da visão etapista, parcializada e descontextualizada que outros estudos da área da Psicologia tradicionalmente concretizaram. Rossetti-Ferreira (1988) colabora para compreendermos que as relações das crianças entre elas e delas com os adultos é aspecto central para a própria constituição humana e nos ajuda ainda a pensar na educação dos bebês nos contextos de educação coletiva, contribuindo para pensarmos na especificidade da ação docente com bebês, sobretudo, ao que se referem às relações estabelecidas entre eles, dando visibilidade as suas ações neste contexto.

A perspectiva da *Rede de Significações*, na qual Rossetti-Ferreira e colaboradores fazem parte, propõe:

[...] o ser humano como um ser complexo, dotado de capacidades interativas, desde o nascimento, já que considera que o bebê nasce com um repertório biológico complexo, com um alto grau de organização perceptiva e expressiva, com uma capacidade de reconhecer e responder ao outro, o que possibilita estabelecer e maximizar um intercâmbio com o outro social [...] (ANJOS, 2004, p. 516).

Assim, para essa perspectiva, desde os primeiros anos de vida, os bebês dependem da ação do outro, numa perspectiva dialógica que implica em pensá-la de forma relacional, sendo que as interações ocorrem conforme o contato físico, por meio dos gestos, do olhar, da postura, numa ação conjunta da relação eu-outro.

A Sociologia, após a década de 1990, com a emergência da chamada Sociologia da infância, passou a estudar as crianças na perspectiva de considerá-las como atores sociais (FERREIRA, 2000). Antes disso, essa área do conhecimento, se debruçou a estudar as crianças no interior das escolas, das famílias e da justiça sob o aspecto de subordinação às lógicas dessas instituições. Assim, podemos destacar que, “a nova concepção sociológica considera as crianças como participantes de uma rede de relações que pode ser considerada para além da família e da escola ou creche”. (NASCIMENTO, 2011, p. 41). Ao afirmar que elas estão em diferentes contextos, esta subárea contribui e orienta vários estudos, dando visibilidade às crianças e suas infâncias, buscando a perspectiva delas sobre o mundo. E isto não significa o isolamento dos grupos infantis, mas sim de reconhecer a infância como uma

¹⁸ Rossetti-Ferreira e colaboradores fazem parte do Centro Brasileiro de Investigações sobre o Desenvolvimento Humano (CINDEDI), que se inserem na perspectiva da Rede de Significações, a qual aborda o desenvolvimento humano evidenciando um desenvolvimento multifacetado e gradualmente construído nas relações e em contextos culturais específicos. Embora este estudo tenha como base a Psicologia Histórico-cultural, não podíamos deixar de mencionar a importância dos estudos do CINDEDI acerca da relação dos bebês.

categoria geracional da sociedade e as crianças como atores sociais que incidem ativamente sobre esta sociedade (SARMENTO, 2005).

Os estudos da Sociologia da Infância apresentam como uma das suas principais investidas a crítica do conceito de socialização defendido pela Sociologia clássica de inspiração Durkheimiana, que coloca em proeminência o adulto como um ser completo e as crianças vistas como seres passíveis que incorporam e se adaptam aos modos de ser dos grupos sociais-culturais no qual convivem, reforçando uma relação de verticalidade e de hierarquização das ações dos adultos sobre crianças (AGOSTINHO, 2010).

Nessa direção, na tarefa do rompimento e superação dessa perspectiva de relações sociais verticalizadas e hierarquizadas de caráter impositivo, a Sociologia da Infância, ainda que composta por diferentes tendências, correntes e perspectivas teóricas¹⁹, defende um ponto de vista que considera as crianças como sujeitos que contribuem ativamente na sociedade, como sujeitos informantes de suas próprias vidas e não indivíduos como um “vir a ser” para a vida adulta ou como meros objetos de análise, a serem estudadas, categorizadas e pesquisadas. Para Belloni (2007, p. 61): “compreender e explicar a infância hoje implica retomar e discutir a evolução do próprio conceito de socialização, questionado por muitas correntes dentro e fora dos campos da Educação e da Sociologia, situando-o com relação às correntes clássicas da Sociologia”.

Considerar esta investida de que as crianças, desde bebês, não são meros objetos de análise, mas informantes de si, é extremamente importante quando pensamos os estudos da educação *com* as crianças em espaços institucionalizados como a creche, por considerá-los como sujeitos que participam ativamente de seus processos de socialização, sendo “porta vozes” de si próprios, assumindo, desse modo, que o ponto de vista da criança, que intervém e age nos contextos sociais que fazem parte é algo complexo e que se apresenta relevante na medida em que ela está inserida neste contexto.

Assim, contrariando a perspectiva de abordagem clássica de socialização, a presente pesquisa, centra-se nos bebês enquanto atores sociais, sem deixar de contemplar também os adultos, e suas relações articuladas e travadas entre o contexto, ou seja, todos (bebês e adultos) são sujeitos de múltiplos processos de socialização. (SIROTA, 2001;

¹⁹ Sarmiento (2013) chama a atenção de que, podemos sinalizar três correntes fundamentais da sociologia da infância: a **vertente estruturalista**, a **corrente interpretativa** e a **perspectiva crítica**, que embora se apresente como um campo de conhecimento miscigenado por diferentes correntes e referenciais teóricos e metodológicos, que possuem confluências e convergências, esta subárea é marcada por novos jeitos de considerar as crianças não como um modelo ideal e abstrato, mas como sujeitos concretos constituídos por múltiplos contextos sociais, de gênero, étnico-raciais, que possuem uma localização geográfica, pertencente a uma classe social e com múltiplos processos de socialização.

MONTONDON, 2001).

Os estudos de Coutinho (2010) na área da Educação com uma interlocução com a Sociologia da Infância nos ajuda a compreender a capacidade dos bebês para atuar socialmente na relação com seus pares, possibilitando a aproximação e a compreensão da ação desses como *atores sociais* nas relações, sob o reconhecimento de que eles, não apenas se inserem em um mundo social e cultural, mas também agem sobre este. Em seu estudo, que busca compreender *como* os bebês estruturam suas ações sociais nas relações cotidianas com outras crianças no contexto da creche, aponta o corpo²⁰ como central nas ações sociais dos bebês, ou seja, revela que este é imprescindível para a compreensão das formas de agir socialmente das crianças pequenas e como lugar de expressividade e de manifestação de suas ações.

Nesse sentido, concordamos com Coutinho (2010) que considera o corpo central na constituição das relações no âmbito da creche, tanto no que se refere à ação social dos bebês quanto na ação social das professoras, assim com o intuito de compreender melhor como essas relações se estabelecem no espaço da creche se faz necessário dar visibilidade como se tem constituído a especificidade da educação dos bebês neste contexto.

2.2 AS ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO DOS BEBÊS NA VIDA COLETIVA DAS CRECHES

Pensar as especificidades da educação com os bebês em creches é tarefa que a própria área vem fazendo²¹ e estes estudos nos ajudam a compreender a complexidade que envolve a educação dos bebês e as relações que estabelecem desde cedo neste contexto.

Segundo Barbosa (2010), a instituição de Educação Infantil contém uma *função social, política e pedagógica* buscando garantir o bem-estar das crianças em espaços de educação coletiva. Nesse sentido, segundo a autora, a creche é espaço de educação em que os bebês e as crianças pequenas têm a possibilidade de conviver em um ambiente coletivo intencionalmente organizado em que a brincadeira, a aprendizagem, a ampliação e a diversificação de repertório social-cultural e o encontro com o *outro* estão presentes, ou seja, em que todas as crianças pequenas têm a possibilidade de um alargamento de suas relações com o mundo.

²⁰ Trataremos da discussão do corpo mais adiante no texto.

²¹ Coutinho (2010); Schmitt (2014); Castro (2016); Duarte (2011); Fochi (2013); Guimarães (2008); Barbosa (2010), entre outros.

Desse modo, cabe aos adultos responsáveis por sua educação a incumbência de organizar os tempos, espaços e materialidades e de pensar “como opção pedagógica ofertar uma experiência de infância intensa e qualificada” (BARBOSA, 2010, p. 2). Contribuindo com o debate, Guimarães e Barbosa (2009, p. 64) nos assinalam algumas questões apontando a creche como:

Um espaço social onde as crianças passam a maior parte de seu dia, o que exige a reflexão sobre a qualidade dos relacionamentos nesse contexto, especialmente tendo em vista que é na relação com o outro que constituem identidade, valores, imagens e referências sobre si. Portanto, é fundamental e fomentador das descobertas das crianças. A mediação dos adultos amplia as suas possibilidades. Entre a invisibilidade e a visibilidade, a criança constitui a possibilidade de autonomia, autoestima e confiança de si. O olhar, a escuta, a abertura que os adultos apresentam em relação ao outro-criança potencializam esse caminho.

Tal como as autoras supracitadas, consideramos a creche como um lugar privilegiado de ampliação de todas as relações com o mundo, em que o desenvolvimento, a ampliação e a diversificação das vivências e das experiências das crianças se ampliam a partir de uma organização pedagógica pautada na intensificação das ações das crianças relativas ao contexto em que vivem, as assumindo como ponto de partida para pensar as relações educativas (ROCHA, 2014).

Do ponto de vista legal, a Educação Infantil no sistema educacional é recente na história da educação brasileira, passou a ser reconhecida como direito da criança pequena e como primeira etapa da Educação Básica apenas nos finais do século XX, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) – Lei nº 9.394 de 1996, na esteira da Constituição Federal de 1988. A LDBEN (1996) traz que “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. (Título V, Seção II, Art. 29).

Assim, considerar a criança no seu desenvolvimento integral advoga reconhecê-la e respeitá-la em todas as suas dimensões e, a função define-se por “cuidar e educar”. Esses marcos legais, frutos de conquistas decorrentes de longas lutas dos movimentos sociais²², de estudiosos e de pesquisadores da área, representaram um avanço social e político para a educação infantil.

Nesse interim, se faz necessário pensar em propostas pedagógicas que contemplem o desenvolvimento de crianças pequenas, desde bebês, de maneira integral orientada para suas

²² Ver Campos (1999); Rosemberg (1984).

múltiplas dimensões – expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, estética, ética e sociocultural (ROCHA, 2010). Com relação às especificidades da educação com os bebês, corroboramos a visão de Schmitt (2014, p. 40) que expressa que:

A emergência pela educação das crianças pequenas no Brasil vem acompanhada pela necessidade de elaboração de propostas pedagógicas que respondem à singularidade da faixa etária de 0 a 3 anos, e conseqüentemente à definição da própria ação docente, sem que se desconsidere e desvalorize as formas relacionais que atravessam os bebês nos contextos de educação coletiva.

No que concerne à documentação oficial que deliberam princípios e orientações para a elaboração dessas propostas pedagógicas para a educação infantil elas “começam a sinalizar e demarcar uma presença da educação de 0 a 3 anos no cenário educacional, de forma a enunciar aspectos que contribuem para a afirmação de sua singularidade”. (SCHMITT, 2014, p. 41).

Entre esses documentos oficiais podemos destacar o documento *Critérios para um Atendimento em Creches e Pré-Escolas que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças*, publicado em 1995 e reeditado em 2010 pelo MEC-COEDI com autoria de Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg, que expõe princípios para a educação da pequena infância, desde bebês, citando indícios em torno da atenção individualizada²³, com atenção na organização de tempos, espaços e materialidades. A respeito desta organização (tempos, espaços e materialidades) cabe destacar a necessidade de concebê-los como fundamentais, na medida em que ampliem as possibilidades de os bebês desenvolverem suas ações, considerando-os capazes, ampliando as possibilidades de descobertas e de vivências.

Nesse sentido, Rosa Batista (1998) chama a atenção para as rotinas institucionais rígidas, uniformes e homogeneizadoras nas creches, subordinada a uma hierarquia de horários e tarefas pré-determinadas pelos adultos, nas quais não permitem espaços para as escolhas e acabam por impedir a expressão das singularidades e especificidades das crianças. Coutinho (2013), em artigo intitulado “As relações sociais dos bebês na creche: um estudo numa perspectiva sociológica”, publicado na Reunião Nacional da ANPED em 2013, nos ajuda a problematizar o quanto os bebês *ficam a mercê das escolhas dos adultos*, segundo a autora:

Ainda que a percepção dos adultos em torno das competências sociobiopsicológicas das crianças tenha avançado ao longo dos tempos e do desenvolvimento de teorias científicas que dão a saber essas competências, a imagem dos bebês como aquele que ainda não consegue locomover-se, comunicar-se de modo hábil e controlar seus impulsos ainda é marcante. (COUTINHO, 2013, p. 6).

²³ Sobre a atenção individualizada em espaços coletivos de educação discutiremos mais adiante no texto.

Dessa forma, superar as *rotinas rotineiras* (BARBOSA, 2006) se faz mister quando pensarmos uma educação que contemple o desenvolvimento das crianças pequenas, desde bebês, considerando a sua ação e, sobretudo, considerando-os como capazes viabilizando sua potencialidade em estabelecer relações, não somente com as materialidades, com espaço e os adultos, mas também com seus coetâneos.

Richter e Barbosa (2010) apontam indicativos para pensarmos na educação dessa faixa etária em espaços coletivos, afirmando que “os bebês sabem muitas coisas que nós culturalmente não conseguimos ainda ver e compreender e, portanto, reconhecer como um saber” (RICHTER; BARBOSA, 2010, p. 87). Um olhar atento para as relações constituídas na creche torna visível a complexidade do que é ser bebê e, sua capacidade em manifestar suas necessidades e desejos. Isso não significa dizer que os bebês são totalmente independentes e que podemos abandoná-los, mas se faz necessário proporcionar-lhes tempos e espaços que favoreçam sua participação efetiva neste contexto. Conforme alerta Coutinho (2010, p. 215):

Essa valorização da atividade autônoma não deve ser confundida com os ideários do liberalismo, ocasionando em uma não intencionalidade, mas situada em um processo constante de documentação pedagógica, a partir do qual aquilo que é entendido como pedagógico ganha marcas específicas na educação institucionalizada dos bebês.

Desse modo, reconhecer as potencialidades dos bebês, seus modos de se expressarem utilizando diferentes canais comunicacionais, percebê-los como constituídos pelas múltiplas relações existentes no contexto, com capacidades de interações desde muito pequeninhos, destituindo-os da visão passiva e os considerando como sujeitos de múltiplos processos de socialização (SIROTA, 2001; MONTONDON, 2001), são, portanto, os primeiros passos para uma organização da ação docente.

2.2.1 As especificidades da docência com bebês na Educação Infantil

As especificidades que envolvem e compõem a docência das profissionais que trabalham na educação infantil vem sendo discutidas e refletidas por diversas pesquisas e estudos²⁴ da área da Educação e “[...] têm permeado questões que dizem respeito, principalmente, à identidade profissional, à formação, às concepções, significações e

²⁴ Ver Batista (2013); Cerisara (1996) e Kramer (2013).

representações sobre o seu trabalho e sobre as crianças, à prática pedagógica e aos saberes docentes” (DUARTE, 2011, p. 59).

O sentido da profissão vem se constituindo histórica e socialmente, com particularidades nas distintas etapas da educação básica²⁵, dessa forma, entende-se que a constituição da docência com crianças pequenas, desde bebês, igualmente, é marcada pelos aspectos políticos e históricos que orientam como essa profissão vem sendo exercida, assim “as educadoras de infância constituem um grupo profissional que emergiu das novas condições sociais, econômicas e culturais do século XX, das concepções sobre a infância, bem como das expectativas face à sua educação”. (SARMENTO, 2008, p. 289).

Como descrito nas seções anteriores, os conceitos de criança e infância, seus processos de socialização e a trajetória das definições legais sobre a educação das crianças pequenas foram modificando-se nos diferentes momentos históricos. Estes conceitos indicam caminhos para compreender as ações dos docentes no cotidiano da creche, uma vez que o modo como os adultos concebem as crianças pequenas nas instituições educativas estão diretamente ancoradas com as concepções constituídas historicamente, com as formas como o atendimento a essa faixa etária foram se configurando e, com a consolidação das políticas públicas de atendimento à pequena infância e para a educação infantil. Ou seja, suas concepções reverberam em suas formas de pensar e agir junto às crianças.

O diálogo com os estudos de Pereira (2015) com base em Lahire (2005) nos ajudam a compreender que, as concepções das professoras, resultados de seus próprios processos de socialização constituídos ao longo de suas vidas, contornam as orientações das suas ações. Segundo a autora, isto significa dizer que os processos de socialização nos adultos estão em constante movimento, ou seja, são modificáveis e não estão fixos, pois são constituídos e modificados a partir da ação/atuação *nos* e *dos* contextos ao qual estão inseridos. Assim, não se pode deixar de considerar o fato de que as conjunturas sociais e culturais interferem diretamente sobre os modos como percebemos as crianças, as infâncias e sua educação.

Assim, a forma como as professoras agem, suas formas de serem, suas concepções e a sua ação docente estão diretamente relacionadas com essas “malhas de relações” (interdependentes) que são geradas pela diversidade de seus contextos de ações reais em que estão inseridas (LAHIRE, 2002). Entre elas podemos apontar: a cultura, a sociedade, a instituição em que estão vinculadas, as normas de funcionamento estabelecidas pela

²⁵ Reconhecemos que o processo de consolidação e de constituição dessa profissão na Educação Infantil é marcado por um intenso movimento de identificar a especificidade educativa para esta faixa etária distinguindo-a da docência exercida em outras etapas da educação básica.

instituição, as políticas públicas destinadas à Educação Infantil, a sua formação inicial e continuada, o seu tempo de trabalho, sua classe social, gênero, grupo étnico, suas histórias de vidas, seus colegas de trabalho, as mídias, suas habilidades, entre muitos outros.

Nesse sentido, compreendemos a docência, a partir da visão de Tardif e Lessard (2005), como uma profissão marcada pelo processo interativo entre seres humanos, com base constitutiva nas relações sociais dos contextos em que são vividos. Essas interações são produzidas nas múltiplas convergências e divergências que ocorrem na trama social entre todos os envolvidos, sejam adultos e adultos, adultos e crianças e entre as próprias crianças e o contexto.

Cabe ressaltar, conforme nos aponta Castro (2016) que são as professoras as maiores responsáveis em constituir as disposições para que as relações aconteçam, é delas a maior responsabilidade na relação tendo como pressuposto ter o outro como interlocutor ativo e participativo, como atores sociais, que interferem no contexto coletivo da instituição, “o que intencionamos evidenciar é a importância das professoras atuarem sensivelmente diante do que manifestam as crianças como processo constitutivo da docência”. (CASTRO, 2016, p. 45). Contribuindo com o debate, Schmitt (2014, p. 243) aponta que:

Uma das funções da professora é fomentar um ambiente propício para o estabelecimento de múltiplas relações dos bebês e das crianças pequenas entre si, com os objetos e com os adultos. Bondioli e Mantovani (1998), ao se referirem a uma pedagogia da relação, defendem que o papel do adulto é facilitar e articular as trocas entre as crianças e os adultos, e a organização do espaço é um dos aspectos dessa função.

Portanto, pensar a docência com base nas relações sociais requer reconhecer que esta se constitui no tempo e no espaço da própria prática. Concordamos com Teixeira (2007, p. 429) quando revela que a docência se constitui pela *Relação*. Para a autora, “a docência se instaura na relação social”, e é pelas relações que todos os sujeitos “se constituem, se criam e recriam mutuamente, numa invenção de si que é também uma invenção do outro. Numa criação de si porque há o outro, a partir do outro”. O que nos remete a pensar que a docência é composta pela relação com o outro, num caminho de alteridade. E isso não significa dizer que a organização cotidiana não precise ser planejada, mas que esta considere as potencialidades das crianças compreendendo-os como sujeitos que agem e se manifestam e, dessa forma, interrogam a organização cotidiana e a própria ação docente.

No exercício de pensar sobre a alteridade de adultos e crianças, corroboramos a visão de Lima (2015) que nos assinala sobre a alteridade nos estudos da infância e que aqui,

transpomos para a Educação de crianças pequenas em espaços institucionalizados de educação, quando nos chama a atenção que:

Nos estudos da infância, mais precisamente nas relações onde se encontra em jogo a alteridade de adultos e crianças, crianças e crianças, crianças, espaços e tempos, podemos inevitavelmente afirmar que há, em princípio, um ambiente profícuo à alteridade. Digo isso pelo traço intra-geracional e inter-geracional que afeta diretamente os modos pelos quais nós ‘sabemos’ diante um dos outros. No entanto, essa abertura para a alteridade [...] condiciona-se ao que Ferreira e Nunes (2004) irão dizer, que “os adultos só poderão ter acesso a esse pensamento e conhecimento se estiverem na disposição de inverter a sua posição na relação tradicional de pesquisa e suspenderem os seus entendimentos e cultura adultos para, na medida do possível aprenderem com elas os delas, ou seja, para compreenderem a compreensão do outro-criança”. (LIMA, 2015, p. 99).

Nessa perspectiva, reconhecemos que o adulto na relação, não é absoluto e que a partir desta compreensão podemos (re)significar a própria docência na Educação Infantil, principalmente quando pensamos na educação com os bebês nos seus primeiros anos de vida. Os bebês acabam por nos interrogar, nos instigam na busca de pensar nos desafios próprios às práticas educativas, pois eles possuem ritmos próprios, “têm intensas necessidades próprias e a forma como nos relacionamentos com eles depende, em grande parte, das suas necessidades momentâneas” (GOTTLIEB, 2012, p. 38), ou seja, suas singularidades carregam uma forte potência convocando e deslocando o outro para uma relação.

Essas interrogativas, esses elementos que nos atravessam são os interventores que recaem sobre os adultos e crianças e que estão inseridos e marcados a partir de uma perspectiva de mundo em que se reconhece a incompletude (ou a completude) tanto na adultez quanto na infância, o que nos leva a pensar sobre a interdependência entre adultos e crianças, ou seja, “o caráter de dependência atribuído às crianças pequenas em relação à professora (adulto) é ressignificado por uma condição de interdependência, visto que ela também depende das crianças para compor a sua ação” (SCHMITT, 2014, p. 50).

Esta interdependência entre adultos e crianças, interroga as relações verticalizadas de poder de um sobre o outro; interroga as práticas institucionalizadas baseadas uma *ordem institucional adulta* (FERREIRA, 2004; BUSS-SIMÃO, 2012), que formata e molda tanto adultos quanto crianças por meio de regras, rotinas rígidas, inflexíveis, que preveem horários estabelecidos, numa perspectiva de educação em que a organização pedagógica está centrada nas ações dos adultos em que a estes cabem não apenas as proposições das vivências, mas também o controle das crianças.

Assim, refletir sobre a interdependência entre adultos e crianças incide pensar que ambos estão interconectados e sofrem interferências mútuas. Schmitt (2014, p. 240) indica

que:

[...] Se de um lado os bebês e as crianças pequenas necessitam das professoras para satisfazerem necessidades básicas para a sua sobrevivência, de outro lado, a composição da ação docente é afetada e cadenciada pela heterogeneidade das manifestações físicas, emocionais e sociais dos primeiros.

Essa interferência mútua precisa ser considerada pelos profissionais para superar as *Rotinas Rotineiras*, o fazer pedagógico necessita ser refletido por uma atitude *responsiva*²⁶ e a prática educativa deve ser intencional em todos os momentos, sendo a observação, o registro, a *auscultação*²⁷ e o planejamento os pilares desse trabalho pedagógico. Para tanto, as rotinas não podem ser marcadas e compostas com rigidez, não podem ser um aprisionamento de uma programação inflexível que não prevê a participação efetiva das crianças pequenas, desde bebês, na organização do cotidiano.

Concordamos com Batista (1998) quando anuncia que as rotinas no cotidiano da educação infantil têm revelado um processo organizacional voltado para um coletivo sem identidade. Esta lógica organizacional é fruto de uma construção social que tem fortes vinculações ao modo de organização produtivista da sociedade capitalista, em que se valoriza a capacidade dos indivíduos de se subordinarem a regras e não refletirem sobre suas ações. Essa construção social embasa as concepções das professoras que reproduzem uma rotina que se constitui subordinada a uma hierarquia de tarefas, regras e horários fixos que acabam por acomodar, moldar, controlar e conformar o corpo, que está ancorada na homogeneização das ações e acaba por distanciar-se das necessidades culturais, sociais, afetivas, emocionais e cognitivas das crianças, ignorando a presença da heterogeneidade dos sujeitos que compõe o grupo.

Portanto, romper com essa lógica organizacional pressupõe que todas as ações que compõe o cotidiano necessariamente precisam estar embasadas por uma intencionalidade educativo-pedagógica e, que se considerem todos os sujeitos como atores e partícipes das relações no cotidiano.

Refletindo sobre a intencionalidade pedagógica, em se tratando da educação com os bebês, se faz necessário pensar sobre esta intencionalidade mantendo uma especial atenção às

²⁶ Atitude responsiva aqui entendida como Schmitt (2008), e a partir do conceito de responsividade de Bakhtin, como a não indiferença do ser frente ao outro, ou seja, a atividade ou posição que o ser toma em relação ao outro. Significa compreendê-la em relação a si mesmo, sob a responsabilidade da posição que se ocupa frente ao outro.

²⁷ Para Tristão (2004) e Rocha (2008), auscultação envolve a compreensão da comunicação feita pelo outro, comunicação não necessariamente realizada pela linguagem verbal, mas também por expressões corporais – gestuais, faciais, pelo olhar.

relações que são estabelecidas no cotidiano. Aquelas que estão planejadas e previstas a priori pelos adultos e as que se realizam em presença, advindas da somatória das ações dos bebês e que constituem a urdidura da relação educativo-pedagógica. Os bebês carregam uma potência, por possuírem necessidades corpóreo-afetivas que convocam e cadenciam as relações, o que nos remete a pensar que a ação docente é atravessada pelos *imprevistos previstos* (BUFALO, 1999).

Joseane Bufalo, em um artigo publicado na Revista Pro-posições, em março de 1999, nos ajuda a pensar nas relações que acontecem no cotidiano na Educação Infantil e que afetam tanto as crianças quanto os adultos que dele fazem parte. Nesse artigo, a autora chama a atenção para as relações que acontecem no cotidiano – das crianças entre si e delas com os adultos, buscando dar visibilidade ao planejamento das professoras e entendendo, segundo ela, “a prática educativa deve ser previamente organizada e sistematizada para *permitir o imprevisto* e que a programação não precisa ser composta com extrema rigidez [...] cuja elaboração todos possam participar e que se leve em consideração a *observação* constante das necessidades infantis”. (BUFALO, 1999, p. 120-121).

Assim, quando pensamos a educação com os bebês na creche, devemos levar em consideração as relações que acontecem durante o cotidiano e estas devem estar previstas pelos adultos, ou seja, estes devem estar preparados para que os encontros aconteçam. Os bebês por suas singularidades convocam e mobilizam o outro, sejam nos encontros para atender as suas necessidades fisiológicas, sociais ou emocionais, como a troca de fraldas, como um acalentar, um choro, que são exemplos de encontros que estão previstos acontecerem durante a jornada diária na creche, mas não são, ou não deveriam ser demarcados com rigidez para acontecer. Estes encontros são cadenciados pelos próprios sujeitos, com suas marcas geracionais e, que nos faz (re)pensar a própria docência na educação infantil e a emergência da docência que acontece no encontro entre os sujeitos envolvidos nela (AGOSTINHO; LIMA, 2015).

Segundo Tristão (2006), o que caracteriza o trabalho com os bebês é demarcado em “ações que são quase imperceptíveis [...], mas que denotam a capacidade da professora de perceber as crianças e agir de forma a contemplar as necessidades dos pequenos”. (TRISTÃO, 2006, p. 40). De acordo com a autora, o trabalho pedagógico com bebês é envolvido pela *sutileza*, que muitas vezes não são percebidas pelos adultos como pedagógicas, mas que são determinantes na caracterização dessa profissão, pois está:

[...] presente em atos cotidianos, aparentemente pouco significativos, mas que

revelam a importância do trabalho com bebês. Virar uma criança, perceber seus sinais corporais, cobri-la em um dia de frio e outras tantas ações podem fazer a diferença entre a atenção, característica de uma prática humanista e emancipadora, plena de significados e o descaso, característica das práticas desumanizadoras voltadas para o conformismo e para subalternidade. (TRISTÃO, 2006, p. 40).

E complementa:

[...] a possibilidade de perceber o extraordinário, o excepcional, no trabalho pedagógico com bebês e crianças pequeninhas, parte das ações sutis que caracterizam a docência com esta faixa etária, que deve estar marcada pela promoção de relacionamentos intensos e prazerosos, mas também de confronto – que trazem consigo a possibilidade de trocas e não de consenso –, pelos olhares definidos pela curiosidade, pelo espanto, pelo questionamento, pela humildade do não saber e não predizer, pela possibilidade de descoberta conjunta, da experiência compartilhada (TRISTÃO, 2004, p. 13).

Portanto, na Educação infantil é esperado que as professoras permitam e planejem tempos, espaços e materialidades e que o cotidiano seja enriquecido com a contribuição das crianças. Para isso, é necessário que os adultos considerem a “voz das crianças” e que assumam uma postura sensível de *auscultação* como forma de ampliar as possibilidades de compreender as crianças pequenas no contexto, buscando relações horizontalizadas, considerando que todos os momentos do cotidiano devem ser constituídos por uma intencionalidade educativa-pedagógica.

Nessa direção, a experiência do trabalho com os bebês em Lóczy²⁸ traz princípios que têm contribuído para refletirmos acerca da educação dos bebês, das práticas pedagógicas e o entrelaçamento entre a ação dos adultos e crianças em creches, na medida em que as crianças com menos de três anos de idade são consideradas como sujeitos que influenciam, mobilizam e cadenciam os acontecimentos/ações convocando o outro para uma relação. Segundo Tardos (1992), a função dos adultos/professores é de organizar o cotidiano e que este seja planejado, constituído com a contribuição das crianças.

Assim, acolher e considerar os seus desejos e as suas escolhas requer numa *atitude responsiva* por parte dos adultos responsáveis por sua educação e cuidado, e que a posição

²⁸ O Instituto Lóczy foi criado na capital Budapeste (Hungria) como uma instituição social de acolhida às crianças recém-nascidas até dois anos e meio, órfãs da Segunda Guerra Mundial, Emmi Pikler pediatra húngara foi convidada em 1946 a coordenar e organizar o instituto. Pesquisas realizadas no Instituto consideravam as crianças, desde bebês, como sujeitos de emoções e interações, essa nova concepção de criança, inovadora para a época, influenciou muito da educação de crianças e zero a seis anos em escolas infantis e creches na Europa. Ao longo dos anos, o Instituto Lóczy foi definindo princípios que orientam a organização do trabalho educativo da instituição, são quatro os princípios. 1 - o valor da atividade autônoma; 2 - a valorização de relações afetivas personalizadas, dentro do quadro institucional; 3 - a necessidade de favorecer as crianças a consciência de si e de seu entorno; 4 - a importância de um bom estado de saúde psíquica, resultado da aplicação dos princípios anteriores.

que o adulto ocupa diante das crianças implique em uma percepção de suas atitudes, na qual a *sutiliza* das ações e a *ternura das mãos* exercem um papel muito importante.

Nesse interim, podemos dizer que a docência com os bebês vai sendo composta pela relação, num caminho para a alteridade, ouvindo-as em suas múltiplas linguagens, acolhendo-as nas suas manifestações, necessidades e desejos e, sobretudo, considerando-as como atores partícipes nas ações no cotidiano. Segundo Coutinho (2017), o caminho para a efetivação de uma docência que respeita os bebês em seus tempos, anseios e desejos, requer o respeito aos seus diferentes tempos, necessita que:

[...] as relações entre adultos e crianças sejam tomadas em uma perspectiva simétrica, que ao estar com as crianças, as compreendendo como atores sociais competentes, os adultos façam o exercício de alteridade e percebam o quanto as crianças se afetam e deixam afetar pela presença do outro, que muitas vezes elas próprias regulam as suas ações e que a intervenção do adulto por vezes retira a possibilidade de exercitar a negociação e a escuta entre elas próprias. [...] Nessa perspectiva, a intencionalidade pedagógica se coloca justamente quando o professor e a professora estudam, planejam o tempo, o espaço, os materiais, as possibilidades de interação, de brincadeiras, que as crianças poderão criar. (COUTINHO, 2017, p. 43).

2.2.2 O cuidado com bebês em instituições de educação coletiva

O trabalho docente na creche possui muitas especificidades, com os bebês abarca ainda a importância de considerar suas singularidades envolvendo, sobretudo os encontros marcados pelas relações entre professoras e crianças caracterizadas pelas ações de cuidado corporal e emocional. A preocupação com o bem-estar, assim como a atenção às necessidades de alimentação, sono, banho, troca de fraldas, dentre outras, estão imbricadas no cotidiano da Educação Infantil.

Contudo, compreende-se que a dimensão do cuidado não está presente somente em torno do cuidado corpóreo-afetivo, mas é ampliado e pensado em seu aspecto ético (GUIMARÃES, 2008a) e está em todas as relações e ações constituídas no ambiente da creche.

Em sua tese de doutorado, Guimarães (2008a) aponta o cuidado concebendo-o como uma *postura ética, atitude responsiva, de escuta e diálogo com as crianças*, ampliando assim a concepção do cuidado, compreendendo-o também como cuidado de si (adulto/professora), do olhar para si, para sua própria postura, em um processo reflexivo que interroga sobre as próprias práticas educativas, este processo evidencia a complexidade da ação docente na creche, considerando que:

[...] o trabalho das profissionais da creche é focalizado como um trabalho de questionamento frequente sobre suas funções, emoções e ações [...] é possível perguntar: o quanto o educador/adulto está atento para o cuidado de si, que não se restringe aos hábitos cotidianos de higiene, por exemplo, mas refere-se a um trabalho de tensão às próprias ações e emoções, reflexão sobre seus fazeres e intervenções? (GUIMARÃES, 2008b, p. 4).

E continua:

Considerar a qualidade ética do cuidado, para além do atendimento às necessidades básicas das crianças (muito importante também no cotidiano) implica em que as recreadoras possam envolver-se num trabalho sobre si mesmas, que coloque em questionamento seus modos de fazer, sentir, olhar e agir com as crianças. (GUIMARÃES, 2008b, p. 14).

Concordamos com a autora compreendendo o cuidado em sua dimensão ética, o que nos possibilita refletir sobre a importância de as professoras voltarem o olhar para as suas próprias práticas, suas próprias ações, ao assumirem maior consciência sobre o que propõem e como agem no cotidiano da creche, num olhar de responsabilidade sobre o outro, “redimensionar o cuidado na creche relaciona-se com discutir a qualidade e a direção da atenção dos adultos para com eles mesmos e para com as crianças”. (GUIMARÃES, 2008a, p. 147).

Assim, a forma como esse cuidado é compreendido e concebido pelas professoras é que produzirá sentido às suas ações com as crianças na creche, ações que respeitem os sujeitos, acolhendo-os em suas manifestações por meio de uma prática emancipadora e humanizada. Contribuindo com o debate, Schmitt (2008, p. 117) aponta que:

[...] as relações de cuidado não são apenas ações mecânicas de assear o outro, mas também se configuram como respostas ao outro bebê nas suas manifestações emocionais, que gradativamente vai identificando o outro adulto como aquele que pode atendê-lo, a pessoa de quem ela pode esperar ajuda.

Na mesma direção, a abordagem teórica e metodológica de Emmi Pikler e seus seguidores, expõe que o cuidado também é entendido na sua dimensão ética, nessa perspectiva do cuidar e do educar como indissociáveis. A maneira como o cuidado é entendido proporciona uma educação humanizada e emancipatória, com uma preocupação na segurança emocional aos bebês, respeitando o seu desenvolvimento, na medida em que os compreendem como seres humanos e não como meros objetos. Uma de suas principais investidas diz respeito a proporcionar tempo para que os bebês participem e cooperem das

ações de cuidado que lhe são dirigidas, ao mesmo tempo em que garantem a organização de tempos, espaços e materiais adequados para as atividades e seus movimentos.

Em Lóczy²⁹, se compreende que as crianças devem ser partícipes de todos os processos que lhe dizem respeito, nesse sentido, Falk (2011) propõe que:

[...] se em relação ao contato físico, não se considerasse o cuidado como simples procedimento técnico que significa a satisfação das necessidades fisiológicas da criança que, nessa idade, estão juntas com as necessidades psíquicas [...] evitaríamos muitos problemas se, desde o começo, considerássemos o cuidar como um momento íntimo, pleno de comunicação. O bebê não deveria ser considerado como um simples objeto, mas como uma pessoa que tem uma influência sobre os acontecimentos e que estabelece relação. (FALK, 2011, p. 34).

Nesse sentido, a educação e o cuidado com os bebês devem ser planejados atendendo as necessidades específicas de cada bebê com ações intencionais que proporcionem a qualidade e o envolvimento deles em cada ação realizada. É a harmonia nos gestos do adulto, em sua *atitude responsiva*, que garantem a segurança de que o bebê necessita para o seu desenvolvimento integral.

Esta perspectiva, na qual considera que as crianças podem e devem participar ativamente dos processos no cotidiano, prevalece a ideia do bebê como um participante ativo, considerando-o na organização das práticas educativas e que estabelece um diálogo dele com o adulto, fortalecendo e criando os laços afetivos e de respeito importantes nessa fase da vida do ser humano.

Optamos nesta pesquisa lançar uma lente para as ações que envolvem a dimensão corpóreo-afetivo. Duarte (2011) aponta que as relações que envolvem tal dimensão estão presentes na composição da ação docente, uma vez que os bebês dependem do adulto para satisfazer as suas necessidades básicas e para a sua própria sobrevivência.

Assim, embora a educação e cuidado dos bebês se deem num espaço coletivo, isto envolve o atendimento das necessidades individuais de cada um deles, que estão carregadas de subjetividades constituídas heterogeneamente por seus corpos, suas histórias de vidas, seus contextos sociais.

Nesse sentido, os adultos responsáveis pela educação e cuidados dos bebês em espaços coletivos da creche, “também terão suas ações, corpos e histórias interrogados pelo trabalho com os bebês, que exigirá deles uma competência teórica, metodológica, relacional e afetiva”. (BARBOSA, 2010). Compreender que a especificidade do cuidado individual numa

²⁹ A abordagem de Emmi Pikler, também é conhecida como experiência de Lóczy, em referência à localização da instituição, um orfanato para crianças de 0 a 3 anos, onde a pediatra aprofunda e sistematiza seus estudos e orientação acerca dos cuidados/educação com os bebês.

instituição coletiva é diferente de pensar o cuidado em espaços domésticos de âmbito privado abrange considerar a relação com o pedagógico de modo a garantir o desenvolvimento biopsicossocial dos bebês.

As relações corpóreo-afetivas dentro do espaço da creche dependem da ação direta dos adultos e dão visibilidade ao grau de detalhamento e complexidade à *sutileza* da ação das professoras (TRISTÃO, 2004), mas não somente no que concerne em satisfazer as necessidades fisiológicas e emocionais dos bebês, mas, sobretudo, que estas são permeadas por enunciados que incidem sobre a constituição subjetiva desses. “O cuidar, desta forma, é referendado para além de uma ação instrumental sobre o corpo. Este é visto na sua indissociabilidade do educar e é permeado por enunciados que vão contribuindo na constituição do ser”. (SCHMITT, 2014, p. 53).

De acordo com Schmitt (2014), na educação com os bebês o cuidado assume um lugar de centralidade e as relações em torno da atenção individualizada compõe a ação docente, uma vez que há uma relação intensa entre as necessidades biológicas e sociais dos bebês e uma preocupação dos adultos em atendê-las, respondê-las, incidindo em uma interdependência entre adultos e crianças. Para a autora, as ações que envolvem o cuidado corpóreo-afetivo no cotidiano da creche são constituídas por meio das necessidades dos próprios bebês:

As crianças pequenas e os bebês em especial, possuem necessidades biológicas, físicas e emocionais que precisam ser atendidas de forma individualizada, ou auxiliadas pela ação direta dos adultos de forma mais intensa do que ocorre com as crianças de mais idade. Eles precisam do outro (adulto) para suprirem necessidades básicas de sua vida, como os cuidados com o corpo físico ou a atenção as manifestações emocionais, o que ocorre, na maioria das vezes, de forma individual neste grupo etário. (SCHMITT, 2014, p. 211 -212)

Conforme Schmitt (2014), a condição vital dos bebês de serem dependentes dos cuidados das professoras não significa que estes são passivos na relação, uma vez que manifestam suas necessidades e desejos e interferem na ação docente e na constituição das relações que acontecem no cotidiano. Nesse sentido, a posição que a professora ocupa demanda uma atitude ética, que envolve acolher a iniciativa do outro, respeitar as singularidades e estar atenta às suas formas comunicacionais e ao modo como se relacionam numa perspectiva que valorize as potencialidades e singularidades dos bebês.

Segundo Guimarães (2008a), ainda existe, no contexto das instituições educativas, um entendimento do cuidar e educar de forma dicotômica. Em sua pesquisa, a autora constata que a concepção de educação está ligada ao *instruir* e a concepção de cuidado ao *tomar conta ou*

dar conta de uma rotina. Assim, as relações com o cuidado são negativamente compreendidas. Segundo Cerisara (1999, p. 16), “essa dicotomização entre as atividades com um perfil mais escolar e as atividades de cuidado, revelam que ainda não está clara uma concepção de criança como sujeito de direitos, que necessita ser educada e cuidada”.

De certa forma, essa compreensão leva a considerar que as relações de cuidado corpóreo-afetivas que acontecem dentro dos espaços coletivos de educação, são relações que historicamente não foram consideradas como educativo-pedagógicas, e conseqüentemente, foram desvalorizadas na constituição da ação docente.

Ainda hoje temos resquícios da ideia de que ser professora está relacionada à ideia de dirigir, transmitir, ensinar, conduzir os outros. De acordo com Cerisara (1999, p. 13), “as atividades ligadas ao corpo, à higiene, alimentação, sono das crianças eram desvalorizadas e diferenciadas das atividades consideradas pedagógicas, estas sim entendidas como sérias e merecedoras de atenção”. Concordamos com Schmitt (2014) quando anuncia que, “paradoxalmente, estas relações pouco valorizadas, são as que mais ocorrem no espaço da creche”. (SCHMITT; ROCHA, 2016, p. 11).

O Parecer n. 20/2009 que aponta as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (2009, p. 10) indica que:

A dimensão do cuidado, no seu caráter ético, é assim orientada pela perspectiva de promoção da qualidade e sustentabilidade da vida e pelo princípio do direito e da proteção integral da criança. O cuidado, compreendido na sua dimensão necessariamente humana de lidar com questões de intimidade e afetividade, é característica não apenas da Educação Infantil, mas de todos os níveis de ensino. Na Educação Infantil, todavia, a especificidade da criança bem pequena, que necessita do professor até adquirir autonomia para cuidar de si, expõe de forma mais evidente a relação indissociável do educar e cuidar nesse contexto.

Os documentos orientadores³⁰ para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis apontam que:

[...] na relação entre educação e cuidado, propondo o cuidado como postura ética, atitude responsiva, de escuta e diálogo com as crianças, o que dilata as possibilidades de educação. Assim, o cuidado é compreendido como uma qualidade da educação, como um modo de ser educador e cuidar [...] neste contexto, torna-se importante redimensionar a perspectiva do cuidado, entendendo-o de modo mais amplo, como postura ética, não só como ação dos adultos sobre as crianças. (GUIMARÃES, 2010, p. 33-34).

³⁰ Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil/Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação – Vol. 1 (2010); Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis/Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação – Vol. 2 (2012); Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação – Vol. 3 (2015).

O cuidado está em toda e qualquer relação educativa, independentemente da idade, no entanto, esse ganha mais ênfase no contexto da educação infantil [...] as ações de cuidado são todas, em sua essência, práticas sociais-culturais apropriadas pelos seres humanos nas relações constituídas como o outro, isto vai além do ato de saciar uma necessidade biológica de se nutrir ou se assear. Ao estabelecer ações de cuidado com as crianças, estamos inserindo-as e lhes anunciando hábitos sociais, carregados de sentidos constituídos em nossa cultura.[...] que contribuem para a constituição subjetiva e coletiva do ser humano [...] neste sentido, é que as ações de cuidado fazem parte do trabalho pedagógico da educação infantil, de maneira indissociável com as ações de educar. (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 71-75).

No contexto da educação infantil o cuidado está presente no cotidiano de relações com as crianças pequenas, desde bebês, sendo uma das bases para a dinâmica do trabalho docente. De igual forma, o cuidado individualizado no cotidiano coletivo influencia e engendra uma multiplicidade de relações neste contexto coletivo (SCHMITT, 2014), necessitando ser compreendido como constituinte da subjetividade das crianças em suas múltiplas dimensões e da própria constituição docente nesta faixa etária.

Schmitt (2014) constatou em sua pesquisa que muitas relações estabelecidas entre adulto-criança na creche são influenciadas pela constância de ações que envolvem as ações de atenção/cuidado individual e que a “presença biológica do corpo das crianças e dos bebês (na interface natureza-cultura) no espaço institucional interfere na constituição das relações vividas neste espaço, sobretudo, as que dizem respeito à ação docente” (SCHMITT; ROCHA, 2016, p. 13-14), conclui ainda que muito embora os bebês não possuam um controle sobre as suas necessidades biológicas, estes possuem uma influência sobre a composição da ação docente.

Dessa forma, esta menção é importante, na medida em que apresenta a possibilidade de olhar para o corpo dos bebês considerando suas manifestações, demandas e expressões, situadas na interface entre a natureza e a cultura, que afetam os contextos sociais em que estão inseridos. Um corpo a ser respondido e acolhido em suas ações, movimentos, necessidades e manifestações, um corpo que mobiliza/convoca o outro para uma relação, sobretudo das professoras que são responsáveis pela sua educação e cuidado. Nesse sentido, é importante destacar que, muito embora os bebês não possuam uma intenção prévia consciente de afetar o outro, essas ações vão sendo significadas *na e pela* interação com os outros no contexto em que acontecem.

Nessa complexa trama relacional, evidencia-se o corpo como a base para as relações sociais, sendo que a ação de educar e cuidar são indissociáveis e “envolve não só uma habilidade técnica, mas atenção, reflexão, contato e, levando-se em conta o componente emocional, cuidar envolve carinho, atenção ao outro. Trata-se de algo da ordem do corpo, da

emoção e da mente, de modo integrado”. (GUIMARÃES, 2010, p. 40).

2.3 CORPO-INFÂNCIA NA COMPOSIÇÃO DAS RELAÇÕES NA CRECHE

Assumimos, neste estudo, o corpo como central nas relações sociais que acontecem no cotidiano da creche, tanto no que concerne à ação social dos bebês (COUTINHO, 2010) quanto das professoras (DUARTE, 2011; DEMÉTRIO, 2016; SABBAG, 2017).

Ressaltamos que propomos pensar o ser humano na sua inteireza, buscando compreendê-lo para além das dicotomias de um ser fragmentado, separado e isolado do mundo, pois partimos do pressuposto que toda a apreensão do mundo é dada pelo corpo. Corroboramos o entendimento de Le Breton (2012) de que a “existência é corporal” e está imbuída de sentidos e significados constituídos pelo contexto social e cultural na qual está inserida, sendo o corpo o *eixo* pelo qual as relações sociais são elaboradas e vivenciadas. Destarte, o entendimento do corpo não pode ser resumido ao seu estado natural, ele só se torna compreensível na trama social de sentidos devendo, por isso, ser considerado em seu contexto.

O corpo tem sido fruto de muitos estudos, indagações, questionamentos e apontamentos de diversos pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento, como a Sociologia, a Antropologia, a Educação, a Educação Física, a Saúde, a Biologia, a Psicologia, a História, a Filosofia. Essas áreas, mesmo compostas por divergências epistemológicas e paradigmáticas, têm contribuído, nas suas análises, para uma compressão de seus significados filosóficos, político, cultural, biológico, diante dos seus múltiplos processos de conduta, ação, atividades perceptivas, habilidades e expressões (DEMÉTRIO, 2016).

De acordo com Le Breton (2016), são várias as perspectivas e representações do corpo na História da humanidade. Ao longo dos anos foram tecidas ao corpo diferentes concepções, bem como foram se constituindo diversas formas de relação com este. Isso porque as questões que envolvem o corpo são susceptíveis aos fatores sociais, culturais, científicos. Isso implica dizer que as representações sociais conferidas ao corpo atribuem a ele uma “posição determinada no seio do simbolismo geral da humanidade”. (LE BRETON, 2016, p. 15).

No campo da Sociologia apontamos que a Sociologia do corpo se estabelece como um campo específico e intenciona-se a compreender a “corporeidade humana como fenômeno social e cultural, motivo simbólico, objeto de representações e imaginários”. (LE BRETON, 2012, p. 7). Essa área do conhecimento segue o entendimento de que, em sua subjetividade, o corpo é construído socialmente. O homem não é produto do corpo e ele constrói suas

qualidades e suas habilidades “na interação com os outros e na imersão do campo simbólico”. (LE BRETON, 2012, p. 19).

Deve-se considerar o importante chamado de Vitor Ferreira (2009) de que, no esforço de desnaturalizar o corpo, “muito da Sociologia esqueceu-o como estrutura orgânica com funções agenciadas segundo as leis da anatomia e da fisiologia, para recolocá-lo apenas como estrutura simbólica”. (FERREIRA, 2009, p. 182).

Essa visão hipersocializada sobre o corpo foi levada ao extremo. Ainda segundo Ferreira (2009, p. 184), “o corpo acabou por desaparecer como carne, fazendo-se tábua rasa das suas qualidades morfológicas, estruturas fisiológicas e capacidades sensoriais”. O corpo material constitui “uma base concreta e material, viva, vivida e em devir, que enforma a construção de relações que são culturalmente potencializadas.” (FERREIRA, 2009, p. 184), nas palavras do autor:

Trata-se, portanto, de uma realidade carnal *sobre* a qual é produzida ação – na medida em que é passível de múltiplas intervenções e utilizações na vida social – e *através da qual* é produzida ação, considerando as bases inevitavelmente encarnadas da ação social. Quer isto dizer que, embora sempre informado por um princípio vital de socialidade e cultura, importa considerar sociologicamente, na construção do seu objeto e estratégias metodológicas para o captar, que o corpo é também *carnal* na fisicalidade das imagens que dá a ver, dos movimentos que possibilita fazer, das sensações e emoções que permite sentir, das funções e necessidades que exige cumprir. (FERREIRA, 2009, p. 183, grifo do autor).

Assim, esse campo específico dedica-se a estudar o corpo concebendo-o como representação da pessoa, do homem. É do corpo que nascem e se disseminam as significações que fundamentam a existência humana, sendo o *eixo* da relação com o mundo, ou seja, concretude da existência por meio da qual todas as relações se efetivam (LE BRETON, 2012). De acordo com o autor:

O corpo é o vetor semântico pelo qual a evidência da relação com o mundo é construída: atividades perceptivas, mas também expressão dos sentimentos, cerimoniais dos ritos de interação, conjunto de gestos e mímicas, produção da aparência, jogos sutis de sedução, técnicas do corpo, exercícios físicos, relação com a dor, com o sofrimento, etc. Antes de qualquer coisa a existência é corporal. (LE BRETON, 2012, p. 7).

A relevância em torno do corpo se dá pelo fato de ele ser o grande mediador das ações sociais dos sujeitos na trama da vida cotidiana, é pelo corpo que se relaciona com o mundo social e material e é por meio dele que se constrói a identidade, sendo o lugar de soberania do

sujeito³¹ (LE BRETON, 2003). Todas as *habilidades* e aquisições humanas são consequências de intervenções aprendidas por meio do corpo *nas* e *pelas* relações.

Le Breton (2016) nos ajuda a compreender que historicamente na sociedade ocidental, várias concepções sobre o corpo foram se constituindo³². Na modernidade ocidental, segundo o autor, as transformações das percepções do corpo, afetadas pelas mudanças culturais e sociais, permitiram uma ruptura com a perspectiva holística, distinguindo o corpo do homem. Essa ruptura foi marcada, sobretudo pela ciência e pela filosofia, sendo que a filosofia cartesiana separou o corpo do espírito (ou alma) anunciando que o corpo pode ser comparado a uma máquina, e a ciência pelo viés anatomista separou o sujeito do corpo transformando este em objeto de estudo e em um *acessório do homem*. Demarcando assim, muitas dicotomias das quais o pensamento ocidental carrega até os dias atuais.

Segundo o autor, ao longo da história, no ocidente, as concepções de corpo foram se constituindo com o contributo de aspectos sociais e culturais, sendo eles: *o avanço do individualismo enquanto estrutura social* (em que os vínculos entre as pessoas não são mais centrais, e valorização da oposição da vida privada e a da vida pública); *a emergência de um pensamento racional positivo e laico sobre a natureza* (resultando uma dissociação homem *versus* corpo por meio dos estudos do corpo como realidade em si mesmo) e *ao recuo progressivo das tradições populares locais, e ligadas ainda à história da medicina* (que institui em nossas sociedades o saber oficial sobre o corpo) (LE BRETON, 2012).

As ambiguidades que emergiram na modernidade ainda hoje são refletidas em muitos estudos que apresentam uma perspectiva de concebê-las como oposições. Buss-Simão (2012) alerta para o risco de reducionismos e determinismos ao concebermos essas duas concepções como oposições, pois essa dualidade desconsidera a complexidade do corpo.

Marcia Buss-Simão e colaboradores em artigo publicado no periódico Educação em Revista (2010), baseados nos estudos de Soares (1994, 1998, 2001), Gondra (2002) e Rocha (2000) desvelam que no Brasil muito estudos e pesquisas que se ocupam a estudar o corpo têm historicamente seu aporte teórico influenciado pelos campos das ciências naturais e biológicas, concebendo o corpo unicamente pela sua materialidade física: “Essa perspectiva

³¹ “Embora Le Breton reconheça que na atualidade convivemos com uma paradoxal concepção acerca do corpo, que veio sendo construído ao longo da História Ocidental, de um lado ele é visto como o demarcador entre o homem e o mundo e de outro é concebido como dissociado do homem”. Em seu livro *Adeus ao corpo* (2003), ao propor uma cartografia do corpo em suas múltiplas dimensões evidencia os dualismos que separa o corpo do homem (corpo/mente; razão/emoção) “sendo que o corpo físico é pensado como apenas um suporte da pessoa, destituído do sujeito tornando-se um objeto/um acessório à disposição sobre o qual se age a fim de melhorá-lo, modificá-lo, transformá-lo, sendo este uma matéria-prima na qual se dilui a identidade pessoal”.

³² Em seu livro *Antropologia do Corpo* (2016), que tem sua primeira versão lançada em 1990 na França, Le Breton apresenta uma análise, que se estende desde o início da modernidade até os dias atuais.

constituiu-se como hegemônica no país, especialmente com o advento do movimento higienista, extrapolando inclusive o âmbito médico e político” (BUSS-SIMÃO *et al.*, 2010, p. 152). No entanto, percebe-se que muitos estudos e pesquisas ao longo dos anos, principalmente os advindos das ciências humanas e sociais, ao estudar o corpo constituído pela sua dimensão histórica e social, contrapuseram essa perspectiva teórica ao tencionar o *biologismo* acentuado na qual o corpo foi reduzido. Contudo, “na ânsia de legitimar as determinações sociais, culturais e históricas na constituição da dimensão corporal, deixou-se de considerar a inegável parcela de contribuição da determinação biológica na constituição dessa dimensão”. (BUSS-SIMÃO *et al.*, 2010, p. 152).

Alan Prout (2008) no campo da sociologia também reconhece o excessivo destaque no social que por vezes acabou desconsiderando a dimensão biológica na constituição humana, em seu texto intitulado *Cultura-Natureza e Construção da infância* (2008) faz uma referência às dicotomias existentes e que ajudaram a constituir os discursos sociológicos, ele aponta que na área: “O pensamento modernista está marcado pela proliferação destas dicotomias: [...] estrutura versus agenciamento; local versus global; identidade versus diferença; continuidade versus mudança; ser versus devir; [...] um particular dualismo, aquele da natureza e cultura” (PROUT, 2008, p. 2). Conclui que para superar esses dualismos é preciso “encontrar meios de incluir o terceiro excluído” (PROUT, 2008, p. 78), propondo estarmos atentos às estratégias: da interdisciplinaridade, ao hibridismo da realidade social, a suas redes e mediações, à mobilidade e relações intergeracionais.

Estudos recentes na área da Sociologia e na Sociologia da Infância têm refletido sobre o corpo na sua interface *natureza e cultura*, apontando possibilidades de não incorrerem no risco de substituir um reducionismo por outro (BUSS-SIMÃO *et al.*, 2010, p. 152), tendo em vista que “o corpo ora foi concebido como uma *herança* de natureza biológica, ora como *herança* cultural, fruto da trajetória social e histórica” como também nos aponta Prout (2008, p. 52) “Este dualismo nas diferentes fases tem oscilado entre os polos natureza e cultura”.³³

Sociólogos como Le Breton, Lourdes Gaitán, Alisson James, Alan Prout, Chris Jenks têm defendido a superação desta dicotomia apontando uma necessidade de este ser estudado como uma construção biológica e cultural simultaneamente, como salienta Buss-Simão *et al.* (2010, p. 153):

Uma indicação de superação teórica para a compreensão do corpo-infância está em conceber o ser humano como biocultural, em especial ao enfocarmos o corpo,

³³ Para compreender o processo histórico de multidisciplinaridades em relação ao percurso entre cultura e natureza ver Prout (2008).

compreendendo-o, concomitantemente, como biológico e cultural. Avaliamos que essa concepção não apenas possibilita superar alguns determinismos teóricos-metodológicos na organização do processo educacional, como potencializa uma intervenção pautada em outra formação humana e em outra construção social.

Os estudos da Psicologia Histórico-Cultural contribuem para refletirmos acerca da relação não dicotômica entre natureza e cultura. Em seus estudos, Vygotsky (1996) nos aponta que o ser humano é um ser social e só pode ser compreendido a partir das relações sociais no meio em que vive ao mesmo tempo em que é um ser biológico com estruturas orgânicas complexas que se desenvolvem a partir do meio social, sendo o corpo a base da experiência social.

Dessa maneira, para o autor, o ser humano é um ser biológico, que para se desenvolver depende das experiências vividas no meio social e cultural em que está inserido, do lugar que ocupa nas relações sociais, a partir das atividades que realiza, sendo que “as experiências vividas pela pessoa impulsionam o seu desenvolvimento e sem elas não há desenvolvimento humano” (MELLO, 2010, p. 65).

Vygotsky (1996), em seus estudos contribuiu para uma compreensão da superação dicotômica da relação natureza e cultura, dando visibilidade à relação entre as funções elementares (biológicas) e as funções superiores (culturais). Segundo o autor, as funções biológicas não desaparecem com a chegada das culturais elas se entremeiam, é na inserção das práticas sociais que o ser humano se constitui, sendo que a dimensão biológica fornece a base/suporte para o desenvolvimento cultural, enquanto este, na trama social, redimensiona as faculdades elementares as desenvolvendo de forma complexa, assim, o ser humano não pode ser considerado separadamente, pois, há uma complexa relação entre natureza e cultura.

De igual forma, Pino (2005)³⁴ nos alerta que, ainda que possamos dizer que a constituição do ser humano é cultural, não significa dizer que devemos abandonar a dimensão biológica que, desde o nascimento, é base das relações sociais, segundo o autor:

Dizer que o desenvolvimento é cultural não significa, de forma alguma ignorar a realidade biológica, pois [...] realidades biológicas e realidades culturais, embora pertencendo a ordens diferentes, são interdependentes e constituem dimensões de uma mesma e única história humana. (PINO, 2005, p. 58).

Assim, podemos dizer que natureza e cultura são ao mesmo tempo constitutivas de

³⁴ Angel Pino discorre sobre a condição do duplo nascimento humano: o nascimento biológico e o nascimento cultural, sendo que estes não podem ser compreendidos separadamente, para o autor o nascimento cultural ocorre pelas relações sociais no contexto em que vivem e são responsáveis por reestruturar e transformar as regularidades biológicas de cada indivíduo.

todos os sujeitos, estão dialeticamente relacionados e se complementam, sendo que “todo ser humano é expressão e fundamento de um tempo histórico, de uma herança filogenética, de uma cultura que imprime marcas no próprio corpo e que ao mesmo tempo em que é apropriada, é constantemente transformada”. (NUERNBERG; ZANELLA, 2003, p. 86).

Nesse interim, na trama das relações sociais, o papel do *outro* é essencial para a constituição cultural do homem, sendo que as relações humanas são a condição para o seu desenvolvimento. Segundo Pino (2000), o ser humano se constitui e se desenvolve sendo fruto do momento histórico que vive, do seu entorno, da cultura que participa e do processo de internalização dos significados culturais a partir das relações estabelecidas com o *outro*. Dessa forma, o desenvolvimento humano depende necessariamente do *outro*, como nos aponta Pino (2000):

[...] quando, através desse outro, ele internaliza a significação do mundo transformado pela atividade produtiva, o que chamamos de mundo cultural. Portanto, o desenvolvimento cultural é o processo pelo qual o mundo adquire significação para o indivíduo, tornando-se um ser cultural”. (PINO, 2000, p. 65-66).

Desse modo, cada indivíduo é constituído a partir das relações que estabelece com os outros no contexto em que vive sendo inserido na história da humanidade. Um exemplo desse movimento dialético, entre natureza e cultura, é apresentado por Vygotsky (1996) quando expõe o gesto do “movimento de apontar”, este gesto indicativo realizado pela criança é um exemplo que nos faz refletir sobre o processo de significação que o *outro* atribui aos primeiros atos da dimensão biológica das crianças. A primeira vez que a criança realiza o ato com o intuito de alcançar um objeto que está longe de seu alcance, não tem a intenção de sua ação e os *outros* que estão a sua volta interpretam a sua ação e colaboram para que ela supere esta dificuldade, neste caso o “movimento de apontar” adquire significação para o *outro* e só depois se torna significativos a ela. A criança é a última a entender/reconhecer seu movimento/seu gesto de indicação, ou seja, só capta a significação do seu ato através do *outro*.

Em seu estudo Angel Pino (2005) amplia esta análise, nos indicando que antes mesmo do “movimento de apontar” existem outros movimentos, nas ações e manifestações dos bebês com poucos meses de vida, que apresentam *indícios* do processo de significação para o *outro* e para si. Segundo o autor:

[...] no breve intervalo de seis meses [...] todas as funções orgânicas, mas de maneira especial as envolvidas na relação da criança com seu meio, vão sofrendo uma

adaptação estrutural e funcional às condições de existência definidas pela cultura desse meio. Assim, o “choro” que inicialmente, não passava de um sinal de alerta de mal estar orgânico, diversifica suas causas e modifica suas formas, tornando-se um meio de expressão de desejos da criança, o olhar que no início estava perdido no espaço, pouco a pouco vai selecionando seus alvos e olhando-os de forma diferente, em razão talvez, de associações que seu impacto produz na criança, as quais escapam tanto a ela quando ao observador, mas certamente, porque esses alvos têm para a criança alguma significação; os sons vão surgindo imitando os “sons da fala” [...] a energia muscular torna-se, pouco a pouco controlada para produzir movimentos apropriados para lidar com os objetos culturais [...]. (PINO, 2005, p. 268).

Para o autor, as ações do meio cultural começam a interferir na dimensão biológica imediatamente logo após o nascimento das crianças e, as ações que se originam do biológico são transformadas por meio das significações constituídas pelas relações sociais, tornando-se expressões do bebê “[...] isso também constitui a essência do processo do desenvolvimento cultural traduzido numa forma puramente lógica. O indivíduo torna-se para si o que ele é em si pelo que ele manifesta aos outros” (VYGOTSKY apud PINO, 2005, p. 66). Dessa maneira, é pela significação que o *outro* atribui às expressões biológicas dos bebês (choro, olhar, movimentos, sorrisos) que estes adquirem significação para si, pouco a pouco, nos limites de suas possibilidades reais.

Assim, o desenvolvimento infantil, que passa pelo processo de significação, deve ser considerado a partir do contexto no qual ocorre, nas interações com o meio, no interior das relações que envolvem os seres humanos. Esta perspectiva alinha-se com a proposta da teoria Psicogenética³⁵ de Wallon (1975) que ao estudar sobre a interação do *outro* no desenvolvimento infantil discorre que o processo de significação emerge na própria relação no contexto em que está inserido.

Segundo o autor:

Os bebês possuem um repertório biológico complexo, com alto grau de organização perceptiva e expressiva, desta forma, fazem associações fisiológicas, por meio de uma inteligência perceptiva, que logo dará lugar ao [...] plano da expressão, da compreensão, das relações individuais. (WALLON, 1975, p. 153).

Ainda que no início os bebês não possuam uma intencionalidade sobre suas ações é por meio do processo de significação que o *outro* atribui, quando respondem as suas demandas, que o bebê vai construindo significado às suas ações contribuindo para a constituição da consciência de si, do outro, das ações e do mundo. Para Wallon (1975), o outro humano é o primeiro instrumento de que a criança pode lançar mão, assim:

³⁵ A Psicogenética é uma perspectiva de análise que procura na infância a gênese dos processos psíquicos.

Na criança, cuja atividade começa por ser elementar e descontínua, esporádica, cuja conduta não tem objetivos em longo prazo, a quem falta o poder de diferir as suas reações e escapar assim às influências do tempo presente, o movimento é tudo que pode dar testemunho a vida psíquica e traduzi-la completamente, pelo menos até o momento em que aparece a palavra. Antes disso, a criança, para se fazer entender, apenas possui gestos, ou seja, movimentos relacionados com suas necessidades ou seu humor, assim como com as situações que sejam susceptíveis de as exprimir. (WALLON, 1975, p. 75).

Nesse sentido, as contribuições de Vygotsky (1996) e Wallon (1975) nos auxiliam, pois, demonstram que é por meio do corpo, com seus movimentos, gestos e emoções, que os bebês expressam seus sentimentos e sensações. Essa menção é importante nesta pesquisa, na medida em que apresenta subsídios para refletimos sobre os processos pedagógicos nos espaços institucionalizados de educação, pois, coloca em evidência o corpo dos bebês como uma potência interativa nas relações sociais, sendo que o corpo dos bebês, por suas manifestações, necessidades e desejos, afeta o contexto em que está inserido, na medida em que mobiliza o outro para uma relação, especialmente as professoras responsáveis por sua educação e cuidado.

Os bebês e suas manifestações (choro, fome, sono, sorrisos, movimentos, gestos) são acolhidos por significação cultural que interferem no contexto da instituição, pois, convocam e mobilizam o outro para uma relação e dão visibilidade a forma ativa com que os bebês participam das relações.

Assim, a importância de qualificar esses momentos como geradores de mobilização do adulto para atender as demandas infantis, exige um olhar atento desses para as manifestações dos bebês, como interlocutores ativos e participativos que interferem no contexto coletivo da instituição, provocando um movimento de interações que são fundamentais nos processos de significação de si, de socialização e de constituição dos bebês em suas múltiplas dimensões. Buss-Simão (2016, p. 4) alega que:

[...] é por intermédio do outro que um bebê percebe e, mais tarde significa, os seus próprios desconfortos de sono, de fome, de calor e também os movimentos intestinais internos, sendo essencial que esse processo seja respeitoso na direção de uma educação que emancipe essa criança que vai aprender a significá-las e nomeá-las como sendo sensações associadas à eliminação do xixi ou cocô, à fome, ao sono, ao desconforto do calor ou do frio. Nesse processo, o bebê pode primeiro prever a sensação, observar seu resultado e ao mesmo tempo nomeá-las, para posteriormente conseguir prevê-las e adquirir um controle corporal. Essas são situações cotidianas vividas nas instituições de educação infantil em que se percebe o entrelaçamento das experiências do corpo, da linguagem, da cognição e da emoção na constituição do ser humano. Neste processo estão misturadas e interligadas as dimensões biológicas, psicológicas e sociológicas que, embora as ações sejam efetivadas com e para o corpo, são sempre permeadas pelo simbólico de cada cultura.

O diálogo com estudos realizados no campo da Antropologia contribui para pensarmos o corpo-infância e dar visibilidade ao corpo que flui e constitui a vida cotidiana no contexto em que está inserida, proporcionando contributos teóricos de modo a colaborar com a superação das dicotomias, destacando a centralidade relacional dos atores na vida cotidiana e, principalmente para reconhecermos a condição ativa das crianças na constituição dessas relações.

Clarice Cohn (2005) aponta que as crianças são seres ativos na constituição das relações, produtoras de culturas e seres ativos na definição de sua própria condição, destaca a centralidade relacional das crianças na vida cotidiana, envolvidas e partícipes na produção das “relações sociais em que têm e terão que se engajar ao longo da vida”. (COHN, 2005, p. 28).

Estudos realizados em contextos indígenas (NUNES, 2002; TASSINARI, 2007, entre outros) têm contribuído para a área da educação, desvelando a importância do convívio social, chamando a atenção para as relações sociais entre as crianças, entre elas e os adultos e entre elas e o meio.

Os estudos de Tassinari (2007) contribuem para pensarmos nas crianças como sujeitos potentes e produtores de sociabilidade, reconhecendo-as como atores sociais:

[...] ao contrário de nossa prática social que exclui as crianças das esferas decisórias, as crianças indígenas são elementos-chave na socialização e na interação de grupos sociais e os adultos reconhecem nelas as potencialidades que as permitem ocupar espaços de sujeitos plenos e produtores de sociabilidade. (TASSINARI, 2007, p. 23).

Desse modo, uma das contribuições dessa área para o campo da educação é a de “[...] fornecer um modelo analítico que permite entende-las por si mesmas” (COHN, 2005, p. 9), logo contribui para pensarmos sobre a condição ativa das crianças na constituição das relações que estabelecem no meio em que se inserem.

Nesse sentido, procuramos chamar a atenção para os desafios que se põem para educação em espaços institucionalizados da creche, de *auscultar* as crianças, buscando compreender seus modos de ser e de perceber no mundo, como seres singulares, compreendendo que ela é o outro na relação, especialmente, de reconhecer a sua alteridade, conforme nos aponta Cohn “a criança não sabe menos, sabe outra coisa” (COHN, 2005, p. 33). Abarca ainda, o entendimento que essa distinção de saberes é resultado de experiências vividas *nas* relações que são estabelecidas com outras crianças, com adultos e com o meio, numa rica rede na textura em que a vida é vivida.

O diálogo com os estudos de Tim Ingold (2008, 2010, 2012, 2015) tem nos permitido ampliar um conhecimento de que os seres estão imersos numa totalidade da vida cotidiana, de pessoas que interagem com o mundo na trama em que a vida é vivida. O autor tem criticado as dicotomias produzidas pela história ocidental, principalmente a dicotomia entre natureza e cultura. Seu trabalho está inserido num debate que alude uma *totalidade indivisível entre organismo e ambiente* que simultaneamente dão lugar à ação e à consciência dentro de um processo contínuo de vida (INGOLD, 2010).

Para Ingold (2015) não existe organismo independente do contexto, a compreensão do mundo não existe sem o vivido, de forma que o contato na interação com o ambiente é o que garante a apreensão dos modos de ser no mundo. Para o autor aprende-se a perceber, não adquirindo conceitos para a organização dos dados sensoriais ou representativos, mas se constitui no vivido em que tarefas cotidianas que constituem práticas, experiências: *habilidades*³⁶.

Nesse sentido, segundo o autor o conhecimento, a aprendizagem, as experiências se constituem na prática da vida enquanto ela é vivida, isto porque *habitamos* um mundo onde estamos *corporalmente engajados* (INGOLD, 2012), na relação com outros seres humanos e não humanos, materialidades, artefatos, compartilhando relações. Seu argumento versa em afirmar que “o conhecimento consiste, em primeiro lugar, em habilidades, que são adquiridas na prática e não em informações que são passadas de geração a geração. Assim, a contribuição dada por cada geração às suas sucessoras se revela como uma educação da atenção” (INGOLD, 2010, p. 19), ou seja, o conhecimento não se processa “dentro de um sacrário mental interior, protegido das múltiplas esferas da vida prática, mas em um mundo real de pessoas, objetos e relacionamentos”. E ele conclui que “a mente é um ‘órgão incontinente’ que não admite ficar confinado dentro do crânio, mas que se mistura despudoradamente com o corpo e o mundo no conduto de suas operações” (INGOLD, 2010, p. 19).

Assim, revela que aprendemos o mundo, construímos nossas *habilidades* pela *educação da atenção* e esta não pode ser concebida ou inseparável da vida de uma pessoa no mundo, “portanto num campo de relações no qual os organismos se criam e recriam eles estão num constante movimento de *habitar*”. (INGOLD, 2015). E *habitar* para o autor é um processo de *estar no mundo*:

³⁶ No sentido proposto por Ingold, habilidade é compreendida como “um campo de relações e práticas constituídas dinamicamente. Relacionada à noção de Cultura (nunca tomada de forma objetivada ou estática)”. (INGOLD, 2015).

Trata-se, literalmente, de iniciar um movimento ao longo de um caminho de vida. O percebedor-produtor é, portanto, um caminhante, e o modo de produção é ele mesmo uma trilha traçada ou um caminho seguido. Ao longo desses caminhos, vidas são vividas, habilidades desenvolvidas, observações feitas e entendimentos crescem. [...]. Ser, eu diria agora, não é estar em um lugar, mas estar ao longo de caminhos. O caminho, e não o lugar, é a condição primordial do ser, ou melhor, do tornar-se. [...] a caminhada é o modo fundamental como os seres vivos habitam a Terra. Cada ser tem, por conseguinte, que ser imaginado como a linha do seu próprio movimento ou – mais realisticamente – como um feixe de linhas. (INGOLD, 2015, p. 38).

Para o autor, o “caminho é primordial do tornar-se”, assim podemos dizer que nosso processo de viver é uma construção em devir, constituído *na* e *pela* multiplicidade de relações, nos entrecruzamentos e emaranhados de interações entre humanos e não humanos no mundo.

Portanto, nos apresenta um grande desafio para ponderarmos nos espaços coletivos de educação e de cuidado, de pensar os contextos relacionais e de *engajamento* prático das pessoas com o ambiente vivido e, para que possamos acolher os modos de ser de aprender/apreender das crianças, seus movimentos, conscientes que cada um movimenta-se, percebe o mundo e constitui *habilidades* de maneira singular. O que visibiliza o caráter da docência, citado anteriormente, tecida ali onde ela se dá, entre os envolvidos.

Corroboramos o entender de Ingold, compreendendo que cada ser é único, constituído na medida em que vive a vida, através do processo de desenvolvimento, em uma relação dinâmica de *percepção-ação*, revelando-se em um processo de *habitação* que correspondente a uma forma particular de vida, o que constitui pessoas singulares. (PIRES, 2010, p. 5).

Nesse sentido, o diálogo com a Antropologia nos possibilita pensar nas crianças como seres ativos na constituição das relações (COHN, 2005), bem como sujeitos potentes e produtoras de sociabilidades (TASSINARI, 2007) e ainda nos fornece subsídios para pensar na constituição do sujeito como pessoas singulares, únicas.

Inspirada na questão que é colocada na apresentação do livro “Corpo Infância: Exercícios tensos de ser criança, por outras pedagogias dos corpos” (2012), organizado por Miguel G. Arroyo e Maurício Roberto da Silva, refletimos sobre um dos grandes desafios para a área da Educação, mais especificamente da Educação Infantil que nos remete a pensar: Como considerar as singularidades e as heterogeneidades reveladas nos corpos das crianças, que tantos “olhares” ou práticas homogeneizadoras (regidas por uma ordem institucional adulta) tendem a ocultar/moldar? Trazer o corpo para os estudos da Infância se faz urgente.

Todos nós vivemos o mundo corporalmente, e os bebês vivem este mundo de maneira mais intensa:

[...] se confiarmos nas capacidades da criança, se animarmos sua atividade autônoma, veremos que é capaz de muito mais coisas daquelas que se crê normalmente. Dentre várias, de uma grande desenvoltura corporal e de uma grande atenção e curiosidade por tudo o que lhe rodeia. A linguagem corporal, a atitude das crianças, a expressão de seus rostos, nos demonstram isso. (TARDOS; SZANTO-FEDER, 2011, p. 48).

Procurando refletir sobre a temática, naquilo que se poderia contribuir, em termos teóricos, apresenta-se o desafio de pensar o corpo-infância em espaços coletivos de educação e de cuidado para além das dicotomias, assim, apoiamo-nos na ideia de que tanto as crianças como os adultos são seres sociais e biológicos, *atores de corpo inteiro*³⁷. Isto significa dizer que todos os sujeitos pensam, sentem, comunicam, tem percepções, se manifestam, se apropriam e participam do mundo com o corpo e, concomitantemente são constituídos *nas e pelas* relações.

A seguir, apresentaremos o caminho metodológico desta pesquisa e o caminhar no contexto do estudo.

³⁷ Ferreira (2004).

3 OS CAMINHOS DA PESQUISA

Esta seção versa sobre os itinerários metodológicos construídos no decorrer dessa investigação, as possibilidades e os desafios encontrados no percurso, os critérios e o contexto da pesquisa. Relata, ainda, os primeiros passos do caminho que dei³⁸ em direção a um contexto educativo público do município de Florianópolis junto a um grupo de bebês de 06 meses a 1 ano e 2 meses³⁹ e as professoras.

3.1 ITINERÁRIOS METODOLÓGICOS: UMA ETNOGRAFIA COM BEBÊS

Este estudo tem como objetivo investigar, no contexto da creche, como o corpo dos bebês incide nas relações vividas nesse contexto e contorna a ação docente nessa faixa etária. Cabe ressaltar que ao investigar as relações vividas na creche se faz importante considerar tanto a ação social dos adultos quanto dos bebês, num desafio de analisar essas ações de forma interligada na constituição do contexto. Para tanto, destacamos que a orientação teórica e metodológica desta pesquisa é de cunho interpretativo⁴⁰ e está ancorada na orientação do campo da Etnografia⁴¹ com crianças.

Defendemos, nesta pesquisa, os bebês como atores sociais, sujeitos ativos em seus processos de constituição e dos contextos sociais de que fazem parte. Essa perspectiva, embasada principalmente nos estudos da Infância com indicativos da Sociologia da Infância⁴², da Antropologia da Criança⁴³ e da área da Educação⁴⁴, nos apresenta o desafio de buscar uma metodologia que permita incluir esses sujeitos entrecruzando-se com a tessitura de vida que os constituem, salientando o desafio de reconhecê-los como sujeitos dignos de serem informantes da pesquisa, fazendo-se necessário reconhecer e considerar todas as suas formas comunicacionais, tal como nos indica Gottlieb (2012, p. 104):

Esforços mais diretos dos bebês de colo para se comunicarem são não raro consumados por meios não linguísticos: com barulhos variados ou não tão variados

³⁸ Informo que em alguns momentos o verbo está conjugado na primeira pessoa do singular devido a subjetividade presente nesta parte do texto, noutros amplia-se para a primeira pessoa do plural por compreender que uma pesquisa qualitativa é sempre marcada por uma trajetória compartilhada.

³⁹ Idade dos bebês no início da pesquisa.

⁴⁰ Geertz (2008).

⁴¹ Corsaro (2011); Graue e Walsh (2003); Ferreira (2004, 2010); Sarmiento (2003); Fonseca (1999) e Ingold (2012).

⁴² Sarmiento (2005); Prout (2004) e Ferreira (2000).

⁴³ Gottlieb (2012); Cohn (2005) e Nunes (2002).

⁴⁴ Guimarães (2008); Coutinho (2010); Schmitt (2008, 2014) e Barbosa (2010).

– gargarejos, gargalhadas e gritos; com expressões faciais -; sorrisos e caretas, sobrancelhas arqueadas e olhos fechados; e, claro, com a linguagem corporal – mãos sacudindo, pernas chutando, costas arqueando. De fato, muito da comunicação com os bebês de colo é inevitavelmente corporal, em vez de apenas verbal.⁴⁵

Assim, os estudos que consideram os bebês como atores sociais e informantes de si têm como pressuposto reconhecê-los como sujeitos ativos em seus processos de constituição e que anunciam seus desejos, seus desconfortos, suas vontades e necessidades por múltiplas vias. Suas formas expressivas e comunicacionais para além da oralidade, seus choros, risadas, sorrisos, olhares, toques, mordidas, balbucios, movimentos, gestos, entre outros, são manifestações por meio das quais os bebês interagem e se relacionam com o mundo.

Pesquisas em diferentes áreas do conhecimento têm buscado dar visibilidade a essas formas expressivas e comunicacionais dos bebês e têm contribuído na medida em que buscam conhecer e compreender seus contextos e seus modos de ser e de se expressar. Alma Gottlieb (2009, p. 323) contribui, apresentando que:

A dominância da comunicação verbal com adultos humanos sobre outras formas de comunicação está começando a ser questionada em alguns trabalhos recentes. Stoller (1997), Farnell (1994) e outros, têm mostrado a necessidade de buscar dados em outras formas de comunicação sensorial que não a linguagem verbal. As interpretações locais de como os bebês se comunicam talvez nos permitiria considerar seriamente o imperativo teórico, que esses estudos estão exigindo, de somatizar nossos métodos.

Nesse percurso, o encontro com pesquisas⁴⁶ que têm refletido sobre os métodos de pesquisa *com* crianças, suas técnicas e instrumentos, tem contribuído para o alargamento da apreensão dos diferentes modos comunicacionais das crianças, principalmente porque as tomam como sujeitos inteiros, reconhecendo-as como agentes no contexto em que estão inseridas.

Essas pesquisas auxiliaram-me no percurso em que fui me constituindo pesquisadora, pois, com elas fui construindo um diálogo na busca por compreender sobre os métodos de pesquisas. Isto me possibilitou a abertura de importantes caminhos para a compreensão sobre o processo de pesquisa, mostrando que “[...] não existe um método único de investigação

⁴⁵ Alma Gottlieb (2012) realizou sua pesquisa com bebês na comunidade Beng, no oeste da África. Em seu trabalho a autora descreve de forma crítica a categoria bebê, que se diferencia dependendo do contexto em que estes estão inseridos. Em seu estudo ela denomina os *bebês de colo* aqueles que estão na fase anterior do processo de caminhar. Particularmente, esta pesquisa permite observar que diferentemente de estudos realizados em espaços domésticos ou em contextos distintos das instituições de educação coletiva, os bebês na creche não passam muito tempo no colo, de fato eles passam muito mais tempo no *chão*.

⁴⁶ Sarmiento (2003); Schmitt (2014); Coutinho (2010); Ferreira (2004); Agostinho (2010); Ferreira e Lima (2017); Buss-Simão (2014); Cohn (2005); Corsaro (2005) e Gottlieb (2012).

científica. O método científico engloba muitas abordagens diferentes, tão variadas quanto às próprias disciplinas científicas”. (GRAUE; WALSH, 2003, p. 33).

Portanto, na busca para apreender sobre a complexidade da dinâmica relacional entre adultos e bebês que acontece no cotidiano da creche, no que tangenciam aos questionamentos propostos por esta investigação consideramos que a Etnografia se apresenta como uma possibilidade de investigação e como um caminho de abertura para outros diálogos disciplinares.

Essa perspectiva foi considerada tendo em vista estar em consonância às indicações dos estudos com crianças, mais especificamente dos Estudos Sociais da Infância e da Pedagogia da Infância, que indicam a Etnografia como “mais adequada e próxima ao propósito de conhecer os âmbitos sociais de que as crianças fazem parte”. (SCHMITT, 2014, p. 122).

No caso desta pesquisa, em que o foco está em perceber e compreender como as singularidades dos corpos dos bebês incidem na composição das relações em um espaço que é coletivo e de como contornam a ação docente, configura-se um desafio apreender as perspectivas dos bebês e dos adultos.

Por se tratar de uma pesquisa com crianças de pouca idade requer além de uma atenção de um *olhar sensível*, estratégias metodológicas bem definidas para “ver” o que não nos é visível num primeiro momento, se faz necessário estar atento aos enunciados que são atravessados pelas ações dos bebês em suas mais diferentes manifestações: toques, gestos, olhares, balbucios, movimentos, choros, expressões corporais.

Para que esses enunciados sejam apreendidos se faz necessária uma inserção e uma convivência prolongada no contexto em que as relações cotidianas acontecem, considerando ainda que é interpretativa no estudo “[...] é pela descrição das ações e manifestações comunicativas dos bebês em contexto que o pesquisador, ainda que em uma perspectiva interpretativa, pode buscar compreender e dar visibilidade à ação dos bebês”. (SCHMITT; ROCHA, 2016, p. 4).

A Etnografia apresenta-se importante na medida em que busca “conhecer a realidade contemporânea a partir da Infância e das interpretações e interpelações das próprias crianças acerca das circunstâncias de vida e do mundo social”. (FERREIRA; NUNES, 2014, p. 106). Portanto, a Etnografia se apresenta como um campo que oferece uma possibilidade de apreender a complexidade das relações sociais que acontecem em um contexto.

As leituras acerca dos estudos de Ingold (2012, 2015) têm proporcionado uma aproximação do entendimento da Etnografia como uma epistemologia, em que seu objetivo “é

descrever as vidas de outras pessoas além de nós mesmos, com uma precisão e sensibilidade afiada por uma observação detalhada e por uma prolongada experiência em primeira mão”. (INGOLD, 2015, p. 327).

Destarte, é necessário que o pesquisador ao apreender sobre o *outro* pesquisado se aproxime dele numa disposição relacional de compreensão, em um exercício de reflexividade e de reconhecimento das condições de alteridade entre crianças e adultos, crianças e o meio cultural e, crianças e crianças (FERREIRA; LIMA, 2017). Igualmente é importante o exercício da reflexividade no sentido de compreender o seu lugar, ou seja, o pesquisador “precisa assumir a sua própria posição descrevendo a realidade do que vê, descrevendo principalmente através da escrita, como as pessoas de alguns lugares e tempos percebem o mundo e como agem nele”. (INGOLD, 2015, p. 347).

É importante destacar que esta descrição pela escrita sempre será interpretativa e dialogicamente relacionada com os referenciais teóricos que embasam suas concepções, bem como com as experiências de vida que o constituem e com o *outro* pesquisado. Concordamos com Graue e Walsh (2003, p. 56), que anunciam que “jamais vemos o mundo através dos olhos de outras pessoas, particularmente dos olhos de uma criança [...] veremos sempre o mundo através de uma multiplicidade de camadas de experiências, das crianças e nossas, de uma multiplicidade de camadas de teorias”.

Dessa forma, a escrita etnográfica é uma narrativa que está implicada com o lugar que o pesquisador ocupa (GEERTZ, 1989), sendo ele uma das principais ferramentas metodológicas da pesquisa (FERREIRA, 2010) não apenas por ser o responsável pela investigação, mas é dele a apreensão e a interpretação das experiências no contexto investigado. Isso é importante destacar, no sentido de que se exige uma atenção e uma reflexividade que serão sempre *acessadas* a partir do lugar social em que ele está inscrito, do encontro com as concepções, com as teorias, e ainda na incursão ao contexto social no encontro com as pessoas que convivem naquele espaço, entendendo que “o outro investigado é concebido como sujeito e não como *objeto de estudo*”. (SCHMITT, 2008, p. 60, grifo da autora).

Portanto, partimos da compreensão que o pesquisador não chega ao campo de pesquisa isento de conhecimentos ou em um vazio teórico, pois está entrelaçado com seus processos formativos, por suas concepções teórico-metodológicas, bem como com as suas relações na trama da vida cotidiana com outros sujeitos que encontra pelo caminho e, *no e com* contexto.

Cabe destacar que essa pesquisa apresentou um grande desafio na medida em que

estava inserida em um lugar por mim conhecido e que percorro há algum tempo em minha trajetória profissional. Como já anunciado sou professora de crianças bem pequenas na Educação Infantil, tenho a consciência de que o meu lugar enquanto professora não se desfaz, e isso me convoca a aumentar minha atenção buscando um *olhar sensível* para “ver” as relações que acontecem no cotidiano da creche, um olhar apurado de pesquisadora e que estará em uma constante interlocução com as teorias e pressupostos que me constituem continuamente, e ainda em constante diálogo com os *outros* que me deparo no percorrer dessa caminhada.

Percorrer esta nova caminhada como pesquisadora não foi uma tarefa fácil, exigiu uma atenção constante para conseguir um distanciamento do olhar, pois a professora é pulsante. Assim, busco nas interações e vivências com os bebês e profissionais, no estar junto de corpo inteiro, no caminhar, nas bases teóricas e questões que orientam a pesquisa um olhar mais apurado na busca por perceber e ouvir o *outro*. A experiência da escuta atenta e da apreensão das diferentes expressões e manifestações foi sendo constituída na interação direta com os sujeitos da pesquisa, numa relação que foi construída no processo vivido e refinada com o tempo.

Foi necessário tempo para “ver” o que poderia ser corriqueiro num primeiro momento. Em alguns momentos a observação da professora se sobressaía, principalmente nos primeiros dias, o que exigiu exercício constante de reflexão, ancorado nas bases teóricas, nas questões que cercam a pesquisa, das escolhas que compõem a investigação e, sobretudo, no tempo.

Tempo de aprendizagem para uma “educação do olhar”, na busca por construir possibilidades para perceber, apreender e “ver” nos detalhes das vivências as interações e relações que são estabelecidas naquele contexto. Dessa forma, fui me constituindo no trilhar do caminho. Nesse processo de constituição busquei traçar estratégias para *auscultar* os bebês. Delgado e Muller (2005, p. 9) afirmam que:

Realizamos um trabalho de construção e tessitura que se relaciona com nossas experiências sociais e culturais em confronto com as experiências das crianças, estranhas e próximas, íntimas e distantes de nós adultos. Realizamos, portanto, um duplo exercício de familiarização e distanciamento que é no mínimo, instigante. Este jogo tenso de estabelecer relações entre o que é estranho e ao mesmo tempo tão próximo e íntimo é o que consideramos um desafio na produção dos estudos com crianças.

Assim, para acionar a escuta e o olhar, tentando apreender a realidade das relações cotidianas no contexto da creche e, ver para além do que me é aparentemente conhecido de forma investigativa com a intenção de captar as singularidades nas relações naquilo que nos

propomos nesta investigação, a escolha das ferramentas/instrumentos metodológicos etnográficos se fez fundamental, em especial a inserção no campo de pesquisa, a observação participante e descrição dessa realidade. Alma Gottlieb (2012) contribui para o debate no que concerne ao esforço de compreendermos a pesquisa na perspectiva etnográfica com os bebês:

A maioria dos trabalhos etnográficos de campo envolve uma caixa de ferramentas diversificadas, e, igualmente importantes, um compromisso, em muitos níveis, com as emoções e texturas dos encontros sociais diários. Isto é talvez ainda mais verdadeiro no trabalho com bebês de colo, por causa da sinuosa, imprevisível e emocionalmente intensa natureza desses objetos de pesquisa. Nossos minúsculos informantes têm intensas necessidades próprias. A forma como nos relacionamos com eles depende, em grande parte, de suas necessidades momentâneas [...] Segurando-os e nos esforçando para responder-lhes apropriadamente”. (GOTTLIEB, 2012, p. 38).

Assim, o que os bebês nos indicam sobre suas vidas, sobre as relações que estabelecem na trama da vida cotidiana e o que nos indicam a respeito da composição da ação docente no contexto de vida coletiva na creche, só podem ser compreendidas em uma imersão no campo de estudos para *auscultar* as vivências cotidianas.

Portanto, destacamos que na perspectiva indicada neste trabalho foi considerada a observação participante, com notas de campo e o uso da fotografia, da descrição em diário de campo, levantamento do contexto da creche, entrevista com a professora responsável pelo grupo de bebês, bem como a *auscultação* e sensibilização do olhar para apreender as relações e as manifestações comunicativas dos bebês entre si e deles com os adultos, considerando todos os sujeitos envolvidos como agentes nas relações sociais no contexto pesquisado.

Mobilizada pelas questões da pesquisa, a observação participante se mostrou imprescindível a partir da pesquisa empírica no cotidiano do grupo de bebês. Ferreira (2004, p. 4) contribui ao anunciar que “[...] só posso entender o outro deixando-me interagir na sua vida, escutando as suas vozes e inserindo o seu significado no contexto das interações e da experiência da(s) história(s) em que se engendram as relações sociais”.

Segundo Cohn (2005), a observação participante “consiste em uma interação direta e contínua de quem pesquisa com quem é pesquisado, é certamente uma alternativa rica e enriquecedora, que permite uma abordagem dos universos das crianças em si”. Tal estratégia metodológica é uma possibilidade de apreender de maneira mais detalhada o que acontece no cotidiano por meio de um encontro mais próximo e posteriormente refletir sobre esses acontecimentos.

Desse modo, a aproximação com o campo de pesquisa foi sendo construída lentamente, respeitando cada bebê e seus assentimentos. Para apreender e captar as demandas

corporais dos bebês e compreender como estas incidem nas relações vividas no contexto da creche, fez-se necessário assumir uma perspectiva de pesquisa interpretativa (GRAUE; WALSH, 2003), na qual se observa de perto os bebês e registra as suas particularidades. Para isso, foi imprescindível uma aproximação direta, estar junto de corpo inteiro. Em muitos momentos durante a observação colocava-me na mesma posição dos bebês, em sua altura, deitava-me no chão, sentava-me próximo a eles no tapete, outras vezes me distanciava, outras seguia de perto por onde estivessem – na sala, no solário, no parque externo, no corredor.

Durante a observação tinha como preocupação não ser invasiva, tendo a consciência que minha presença alterava a composição do grupo. Todavia, mesmo na posição de não interferir nas situações vivenciadas ali, a presença da pesquisadora não passava despercebida, como mostra os excertos transcritos do Diário de campo:

Chego na hora do lanche matinal, caminho pelo corredor que dá acesso à sala dos bebês, me aproximo da porta que está fechada e ouço que lá dentro muitos bebês estão chorando. Como todos os dias, antes de entrar na sala, retiro meus sapatos. Retiro o celular, o caderno de anotações e o lápis da bolsa. Coloco o celular no bolso da calça e bato na porta. Abro devagar a porta, pois muitas vezes os bebês procuram este espaço para ficar, peço licença, entro devagar e coloco minha bolsa em cima do armário. Neste instante me dou conta que os bebês param de chorar e observo muitos olhares em minha direção. Cumprimento as professoras. Neste momento alguns bebês vêm em minha direção e solicitam colo, eu acolho e olho para as professoras e comento: - Nossa, será que cheguei em uma boa hora? Elas rapidamente respondem a minha colocação: - Nem pense nisso!! Não tinha melhor hora para chegares, olha como eles se acalmaram!! Sigo para o tapete com Natan no colo e Bárbara vem ao meu encontro. Cumprimento alguns bebês que estão próximos e Lucas abre um sorriso enorme. Helena de longe com lágrimas nos olhos continua a me olhar, retribuo o olhar. (Diário de campo, 12 de junho de 2017).

Helena está no bebê-conforto, ela ainda não engatinha, ela fica por um tempo observando a movimentação da sala, acompanha os movimentos das professoras e de alguns bebês que estão próximos a ela. Em um determinado momento fixa seus olhos em um brinquedo que está distante dela e se estica para alcançá-lo, mas este está longe demais e com o peso de seu corpo ela tomba para frente, caindo do bebê-conforto, ela não se apoia com as mãos e acaba caindo lentamente, ficando de bruços, não consegue se virar e chora. Eu estava próxima e a ajudo a levantar, a seguro por um tempo em meu colo e aos poucos ela se acalma, em seguida eu a convido a sentar no tapete. (Diário de campo, 11 de maio de 2017).

Carlos ensaia seus primeiros passinhos. Estou sentada próximo às janelas da sala e atrás da professora Camila que alimenta dois bebês. Carlos vem até mim engatinhando levanta-se apoiando em minhas pernas, fica em pé e balança seu corpo para cima e para baixo, como se estivesse dançando. Sorri bastante. Vira seu corpo em direção à Camila que está de costas para nós dois. Balbucia e gargalha alto, o que chama atenção da professora; esta se vira, o olha e sorri. Ele solta a minha mão, que o apoia, e caminha em direção a ela que, neste momento, o espera de braços abertos. Chega até a professora que o elogia muito, ela o ajuda a se virar novamente em minha direção e diz: - “Vai com a Vivi, vai!”. Ele solta sua mão e vem caminhando em minha direção, sorrindo e cambaleando. Ele repete a ação algumas vezes. Indo e vindo, gargalhando alto! (Diário de Campo, 11 de maio de 2017).

Lucas engatinha até a mesa que está no solário, ele ensaia várias vezes subir no banquinho, tenta com uma perna, tenta com outra, coloca as mãos no banquinho, não desiste. Por fim se segura na mesa e fica de pé apoiado nesta, coloca uma das pernas no banquinho e consegue subir. Senta-se no banco e permanece por um tempo observando os bebês que se movimentam no seu entorno. Em seguida sobe na mesa e, ao perceber a altura começa a chorar. Eu que estava a observá-lo me aproximo e ofereço ajuda. Lucas me olha eu o seguro no colo. (Diário de Campo, 17 de agosto de 2017)

Fotografia 1 - Lucas e o desafio de subir na mesa



Fonte: Acervo da pesquisadora (2017).

Diversos foram os momentos em que percebi que a minha presença, alterou a composição do grupo. Concordo com Schmitt (2008), quando expressa que é uma característica no estudo com crianças a interferência do pesquisador no cotidiano do grupo pesquisado, mesmo tentando não interferir, pois é impossível não dar respostas naquilo em que se é solicitada. Os bebês são sujeitos e não coisas, assim a resposta a essas situações sempre foi de acolher e responder de forma respeitosa suas expressões e manifestações.

Com o passar dos dias de permanência no grupo, a minha presença já não se mostrava algo tão diferente. Depois de um período de observação tive a oportunidade de conversar com a professora, no momento de sua hora atividade⁴⁷, sobre a minha inserção no grupo. Na oportunidade, conversamos sobre as suas impressões e ela declarou que percebeu pouco impacto da minha presença junto ao grupo de bebês. Com o tempo, a cada dia os bebês ficavam mais à vontade com a minha presença. Percebi que, tanto no momento de minha chegada à sala quanto durante o período de observação, alguns dos bebês se aproximavam,

⁴⁷ A Hora Atividade da professora será tratada a frente.

outros permaneciam em seus lugares e continuavam a fazer o que haviam iniciado, contudo, tenho consciência que a minha presença não era neutra.

Concordamos com Fonseca (1999), que anuncia que não há pesquisador neutro, pois somos parte da realidade que pesquisamos. Muitos foram os momentos em que para o estreitamento da relação com os bebês, a proximidade destes se tornou imprescindível. Muitos bebês solicitavam colo, se aproximavam para entregar objetos/brinquedos, procuravam meu olhar mesmo de longe, solicitavam ajuda e eu acolhia as suas manifestações e expressões, bem como suas necessidades quando precisavam.

Durante alguns momentos em que tentava filmar ou fotografar uma cena, me deparava com um bebê ao meu lado, olhando para o celular e apreciando as imagens refletidas na lente da câmera. Muitas vezes os bebês sentavam-se em meu colo e observavam o que eu escrevia no caderno de campo, muitos solicitavam segurá-los e “escreviam” também, algumas vezes saiam caminhando ou engatinhando com os materiais e somente os soltavam quando se interessavam por outros objetos. De fato, durante muitas horas passei segurando os bebês. (Diário de Campo, 17 de agosto de 2017).

Fotografia 2 - o Colo



Fonte: Acervo da pesquisadora (2017).

Os primeiros dias de inserção no campo aconteceram com muita cautela. No momento inicial desta entrada deparei-me com o desafio acionar a sensibilidade. Assim, os primeiros encontros com o grupo aconteceram sem as ferramentas de registro – caderno de notas e fotografia. O uso do caderno e de um lápis foi adicionado depois de alguns dias de observação e foram utilizadas de maneira muito cuidadosa, as estratégias foram negociadas na medida em que a pesquisa tomava seu caminho.

Esse caminho foi compartilhado com as professoras; eu sempre esperava o melhor

momento para escrever ou fotografar, pois os instrumentos utilizados causavam certa curiosidade nos bebês. Quando passei a utilizar o caderno de anotações, alguns bebês demonstraram interesse, observavam a minha escrita, solicitavam o caderno e o lápis que eu carregava, escreviam no caderno, o pegavam sem cerimônias. Não foram raros os momentos em que esses instrumentos estavam com um bebê.

Bárbara se aproxima e procura pelo caderno de anotações e pelo lápis que ela sabe que eu carrego. Ela levanta minhas pernas, circula ao meu redor e o acha, segura o bloco sorrindo muito. Levanta este bem alto e, solta uns gritos chamando a atenção da professora Maria e da professora Carina. Ela sorri bastante e Maria diz: “-Ah! Você achou, né? - Vamos providenciar uns cadernos e uns lápis para vocês!!” Ela abre o bloco e começa a “deixar suas marcas”. Carlos se aproxima e ela abandona o bloco e engatinha pela sala levando o lápis, como se fugisse dele. Carlos a segue e Maria diz para Bárbara me devolver o lápis. Ela me olha e engatinha em minha direção me oferece o lápis, eu acolho e agradeço, ela sorri e engatinha para perto da rede. (Diário de Campo, 15 de maio de 2017).

Fotografia 3 - Os bebês e o bloco de notas



Fonte: Acervo da pesquisadora (2017).

João percebe que estou anotando no caderno e se aproxima, olha para este enquanto eu estou a anotar, Bárbara caminha em nossa direção e sem cerimônia retira o caderno de minhas mãos. Assim que o pega ela me olha e sorri, balança a cabeça como se estivesse dizendo sim, balbucia, olha para o caderno e em seguida me solicita o lápis que sabe que carrego. Estica um dos braços em minha direção e emite sons, eu lhe entrego o lápis e ela sai a caminhar com os materiais. Senta-se na almofada que está próxima a porta do solário. João caminha atrás dela, fica a observá-la e logo em seguida retira o caderno de sua mão, ela protesta e joga o lápis no chão. João a olha e caminha em minha direção segurando o caderno e me entrega. (Diário de Campo, 26 de setembro de 2017).

Fotografia 4 - Bárbara, João e o bloco de notas



Fonte: Acervo da pesquisadora (2017).

Estou na sala observando o grupo e alguns bebês se aproximam, solicitam colo, outros se apoiam em meu corpo para ficarem de pé, na maioria das vezes estou a segurar algum bebê. Às vezes quando estou a observar uma cena sou surpreendida sendo observada, muitas vezes por Bárbara que se interessa sempre pelo celular em que estou a fotografar e pelo caderno de anotações. Muitas vezes ela se aproxima e solicita esses materiais e quando pega o caderno ela logo solicita a caneta ou o lápis que sabe que eu carrego. Hoje Lucas também se interessou pelos materiais. (Diário de Campo, 17 de agosto de 2017)

Fotografia 5 - Lucas, Bárbara e o bloco de notas



Fonte: Acervo da pesquisadora (2017).

Esses procedimentos, apesar de previamente planejados, foram sendo incorporados aos poucos no decorrer da pesquisa com uma inserção gradual, compreendendo que por serem diferentes, provocavam a curiosidade dos bebês e, conseqüentemente, alteram a dinâmica do grupo. As questões éticas que envolvem a pesquisa exigem uma atenção no uso dessas estratégias e ferramentas, pois estão implicadas com o consentimento dos sujeitos pesquisados para serem utilizadas.

A fotografia foi o último recurso a ser utilizado⁴⁸, foi mais demorado e usado como estratégia de registro de alguns momentos do cotidiano, apresentando-se como uma possibilidade de captar a complexidade e a riqueza dos processos interativos dos bebês entre si, deles com o espaço e deles com os adultos, permitindo visualizar os acontecimentos posteriormente, bem como analisar uma multiplicidade de perspectivas na complexidade da dinâmica cotidiana.

Concordamos com Agostinho (2010) quanto ao uso da fotografia na pesquisa como uma fonte de possibilidades analíticas:

A utilização da **fotografia** como fonte de informação e representação da realidade, captada pela minha subjetividade de pesquisadora, foi uma das estratégias de coleta de dados da pesquisa como prolongamento da capacidade de análise e um texto com uma narrativa visual. A fotografia como instrumento metodológico permite-nos observar detalhamentos da vida no contexto educativo, revela minúcias, abre caminhos para diferentes pontos de vista, documenta aspectos visuais, cujas características transcendem a capacidade de representação da linguagem escrita, enfim, “soma-se à palavra” como uma narrativa visual, outra forma de abordar a realidade (AGOSTINHO, 2010, p. 61, grifo da autora).

O uso da fotografia, mesmo acontecendo de forma gradativa com o uso do celular, possibilitou a captura de cenas que foram fundamentais na organização da escrita no diário de campo e posteriormente nas análises dos dados. Não percebi um grande estranhamento por parte dos bebês quanto a este instrumento, talvez porque a professora utilizava bastante esta ferramenta e os bebês estavam aparentemente habituados. Entretanto, mesmo que percebesse que os bebês estavam aparentemente acostumados, esse recurso foi utilizado com certa parcimônia, visando não interferir na dinâmica cotidiana.

Algumas fotografias construíram episódios, com cenas compostas por várias fotografias, contempladas com o processo de sequência de imagens, o que possibilitou instrumentalizar ainda mais o meu olhar, auxiliando na compreensão das ações dos bebês, suas interações e movimentos.

Nas sutilezas interativas entre os adultos e os bebês e dos bebês entre eles, o recurso da fotografia possibilitou perceber cenas que escapariam, se eu fizesse somente anotações no caderno, ao mesmo tempo em que permitiram visualizar, posteriormente, outras interações que poderiam escapar somente com a descrição. Assim, durante a observação, a necessidade de registrar o momento vivido me fez recorrer à fotografia, pois muitos eventos se tornavam enriquecidos com as imagens, momentos que eram fugazes, e que eu conseguia ao mesmo

⁴⁸ Este foi inserido a partir do consentimento dos responsáveis pelos bebês explicitado mais adiante.

tempo observar e captar a imagem, apreendendo os movimentos dos bebês, seus gestos, olhares, posturas que muitas vezes se tornam difíceis de descrever.

Concordamos com Agostinho (2010) quando anuncia que a fotografia complementa a escrita, podendo adensar a pesquisa trazendo elementos, abrindo uma pluralidade de caminhos, podendo ser vistas, revistas, analisadas e como suporte para a ampliação da descrição densa na complexidade das experiências vividas no cotidiano.

As escritas no diário de campo aconteciam logo após a saída de campo e as anotações juntamente com as fotografias permitiram uma profunda reflexão sobre as observações, sobre o vivido no campo e serviram como uma possibilidade para destacar elementos importantes a serem observados nos momentos seguintes, assim pela descrição densa juntamente com os registros fotográficos, foi possível a captura, a apreensão, a interpretação e a descrição da complexidade do cotidiano. Para Geertz (1989), a Etnografia se compõe com a descrição densa:

A etnografia é uma descrição densa. O que o etnógrafo enfrenta é uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muitas delas sobrepostas ou emaranhadas umas as outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e inexplicáveis, e que ele tem que, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar. (GEERTZ, 1989, p. 20).

E continua:

O etnógrafo “inscreve” o discurso social: ele o anota. Ao fazê-lo ele transforma o acontecimento em passado, que existe apenas em seu próprio momento de ocorrência, em um relato, que existe em sua inscrição e que pode ser consultado novamente [...] o que o etnógrafo faz? Ele escreve. (GEERTZ, 1989, p. 29-30).

A entrevista realizada com a professora⁴⁹ no final do percurso da investigação empírica, em dia e horário agendado, foi de extrema importância, pois permitiu compreender e captar informações a respeito das observações realizadas. Foram utilizados um roteiro inicial e um gravador de voz. Durante a entrevista alguns ajustes foram necessários nas perguntas previstas no roteiro, acrescentando ou suprimindo questões a partir da conversa.

Para Freitas (2002, p. 29), a entrevista é “concebida como uma produção de linguagem, portanto, dialógica. Os sentidos são criados na interlocução e dependem da situação experienciada, dos horizontes espaciais ocupados pelo pesquisador e entrevistado”.

⁴⁹ O grupo 1 da creche era composto por uma professora regente, uma professora auxiliar e duas auxiliares de sala que serão apresentadas mais adiante no texto. A opção em realizar a entrevista apenas com a professora regente do grupo de bebês se deu pelo fato de que as observações ocorriam no dia em que esta professora exercia a docência com o grupo e por ser ela a responsável pela organização do cotidiano junto aos bebês nestes dias.

Nesse sentido, no momento da entrevista eu buscava a todo o momento uma escuta sensível para compreender a narrativa da professora e em desenvolver o entendimento acerca das suas respostas.

Assim, para compreender as *sutilezas* cotidianas que são marcadas pelos corpos de todos os sujeitos envolvidos nas relações foi necessário percorrer um *caminho* marcado pelo encontro *com* os sujeitos da pesquisa, que se deu na Creche Joaquina Maria Peres, no bairro Itacorubi, região central do município de Florianópolis. Os sujeitos que fazem parte deste trabalho de investigação são o grupo de bebês e as professoras que compõem este contexto.

Dessa forma, faz-se necessário apresentar o contexto de vida coletiva da creche, traçando uma breve descrição do seu entorno, do seu espaço, da organização do trabalho e de alguns dados referentes aos sujeitos que me acolheram nessa caminhada da pesquisa.

3.2 A ESCOLHA DO CAMPO DE PESQUISA

A decisão de realizar a pesquisa empírica em um contexto institucional coletivo aconteceu no início do ano letivo de 2017 e deu-se a partir do levantamento de pesquisas (Teses, Dissertações e Artigos) explicitado na parte introdutória desta dissertação.

Primeiramente, intencionávamos realizar uma pesquisa de cunho bibliográfico em consonância com os objetivos do projeto inicial. Logo após o levantamento, que culminou em um mapeamento de pesquisas em âmbito nacional, que tratavam diretamente da Educação de bebês em contextos formais de educação infantil, com o foco no corpo dos bebês, constatamos que os trabalhos selecionados pouco nos ajudariam a responder aos questionamentos que tangenciavam esta pesquisa. Dessa forma, outras demandas foram se somando ao propósito inicial e trazendo desdobramentos para a escolha metodológica, e decidimos, então, trilhar pelo caminho de uma pesquisa Etnográfica em um contexto que possibilitasse o encontro *com* os bebês e suas professoras.

A partir do momento em que decidimos realizar uma pesquisa empírica, nosso interesse se voltou em pesquisar em uma instituição pública do município de Florianópolis. Entendemos que a escolha do campo para desenvolver a investigação é sempre uma atitude intencional, dessa forma, a intenção foi a de escolher uma instituição pública municipal, por ser servidora pública dessa rede e desejar aprofundar os conhecimentos acerca das especificidades educativas com os bebês nessas instituições, mas também por defender um serviço público, gratuito, laico, inclusivo e de qualidade.

Iniciamos o percurso ao encontro do contexto da pesquisa no primeiro semestre de 2017. O primeiro passo do caminho foi o contato com a Diretoria de Educação infantil (DEI) da Secretaria Municipal de Educação (SME) do município que me disponibilizou uma lista de Unidades Educativas que durante este ano atenderiam os bebês⁵⁰ no Grupo I- (G1)⁵¹ na Rede.

A Rede Municipal de Ensino de Florianópolis⁵², no ano de 2017, contava com 104 Unidades Educativas⁵³ que atendiam a Educação Infantil. Entre estas estão 79 unidades entre creches e Núcleo de Educação Infantil (NEI)⁵⁴, dez NEIs vinculados⁵⁵ e 14 creches conveniadas. Dentre essas Unidades Educativas, 20 delas atenderiam o G1 no ano da pesquisa. Dentre essas 20 Unidades Educativas, possíveis de serem escolhidas, elegeu-se uma a partir de critérios que foram estabelecidos a priori, são eles:

- a) Ser uma Unidade Educativa de Educação Infantil pública do município de Florianópolis⁵⁶;
- b) Uma Unidade Educativa que atendesse o Grupo I;
- c) Uma Unidade Educativa que tivesse a experiência de atender o Grupo I há mais de 1 ano;
- d) Uma professora com experiência de atuação com esta faixa etária;
- e) Uma professora efetiva na Rede;
- f) Uma professora que tivesse participado das formações continuadas, sobre a educação e os cuidados com bebês, oferecidos pela SME nos últimos anos;
- g) A aceitação, por parte das professoras, famílias e bebês⁵⁷ da presença da pesquisadora nas diversas situações do cotidiano, e da realização de registros escritos e fotográficos.

⁵⁰ Sendo este um dos critérios para a escolha do campo.

⁵¹ O Grupo I (G1), como é denominado o grupo de bebês com a menor faixa etária nas creches do município de Florianópolis, seguindo as orientações da Portaria de Matrícula nº 04/2017, tem como organização deste grupo: Bebês nascidos entre 01/04/2017 e 31/03/2017.

⁵² Para conhecer o histórico da Educação Infantil no município de Florianópolis, bem como o avanço teórico-político da Rede, ver Ostetto (2000), Brant (2013) e Broering (2014).

⁵³ A lista com as unidades educativas que atendem a Educação Infantil no município de Florianópolis está disponível no site: <http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa>.

⁵⁴ Na rede municipal de ensino houve um tempo em que a denominação ‘creche’ estava relacionada ao atendimento às crianças entre 4 e 6 meses de idade até crianças de 5 e 6 anos em período integral; já a denominação NEIs se relacionava às instituições em que o atendimento era realizado às crianças a partir dos 3 anos e em período parcial. Na época do estudo empírico, essa diferenciação não era regra para todas as instituições. Havia creches que não atendiam grupos de bebês e atendiam turmas em período integral e parcial, assim como havia NEIs com turmas integrais e parciais e que atendiam todos os grupos etários. A partir do ano de 2018, todas as instituições de educação infantil da rede municipal de Florianópolis passam a ser denominadas de Núcleo de Educação Infantil Municipal.

⁵⁵ Os NEIs vinculados são grupos de crianças da Educação Infantil atendidas dentro das Escolas Básicas Municipais.

⁵⁶ A escolha por uma unidade do município de Florianópolis está relacionada às condições de facilidade de acesso ao espaço; por haver um apoio recíproco entre a Rede municipal e a UFSC com vistas à qualificação da formação docente; e por ser a Rede na qual atuou como professora efetiva.

Ao analisarmos a lista com as Unidades Educativas selecionamos três que se encaixavam nos critérios e, dentre essas, elegemos a Creche Joaquina Maria Peres, no bairro Itacorubi, pelo fato de a professora, que estava atuando com os bebês do G1, possuir um vasto tempo de experiência com essa faixa etária e, também, pelo fato de que ela esteve presente na maioria das formações continuadas oferecidas pela SME nos últimos anos.

Entrei em contato com a Unidade Educativa por telefone no início do mês de abril de 2017 e conversei com o diretor responsável pela creche, apresentando a proposta do estudo e imediatamente ele se mostrou favorável à realização da pesquisa naquele contexto. Nesse momento, ficou definido que, após passar os trâmites legais, encaminhando o projeto à Gerência de Formação Permanente da Secretaria Municipal de Educação, eu poderia iniciar a pesquisa.

Assim sendo, o projeto de pesquisa foi encaminhado à Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, que após todos os trâmites legais e a aceitação do mesmo o encaminhou à creche⁵⁷. Logo depois da aprovação do projeto pela SME e da creche mostrar-se favorável à investigação, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos⁵⁹ da Universidade Federal de Santa Catarina, vinculado a Plataforma Brasil⁶⁰. Os trâmites burocráticos tiveram início em abril de 2017, e no mês seguinte iniciamos as observações na creche. Cabe destacar que, mesmo tendo iniciado as observações antes da aprovação deste pelo CEPESH, a utilização dos dados, na pesquisa, estava condicionada à aprovação pelo CEPESH, sendo que este foi aprovado em agosto de 2017⁶¹.

Dessa forma, dei os primeiros passos em direção ao contexto onde realizaria a pesquisa, que ao receber o projeto das SME convidou-me a conhecer o espaço e discutir a pesquisa a ser desenvolvida naquele contexto.

Marcamos um encontro entre a equipe diretiva⁶², a professora e a pesquisadora na

⁵⁷ A aceitação tanto das famílias quanto dos bebês também foi considerada como um dos aspectos centrais para a investigação, no entanto, essa análise somente seria possível após a entrada no campo, das famílias através do “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” já que eles são os responsáveis legais das crianças e dos bebês em relação à aceitação da presença da pesquisadora, fato que trataremos mais adiante no texto.

⁵⁸ A SME de Florianópolis, por meio da Gerência de Formação Permanente, autorizou o desenvolvimento inicial da pesquisa condicionado ao cumprimento do compromisso estabelecido com o Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos, conforme a resolução CNS n. 466/12 (BRASIL, 2012).

⁵⁹ O Comitê de Ética em pesquisa com Seres Humanos é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro dos padrões éticos. Disponível em: <http://cep.ufsc.br/>.

⁶⁰ A Plataforma Brasil é uma base nacional e unificada de registro de pesquisas envolvendo seres humanos para todo o sistema CEP/Conep, permitindo que as pesquisas sejam acompanhadas em seus diferentes estágios – desde sua submissão até a aprovação final. Disponível em: <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil/>.

⁶¹ O parecer consubstanciado n. 2.229.110, emitido pelo CEPESH da UFSC está disponível no Anexo A.

⁶² A equipe diretiva da creche contava na época com um diretor e uma supervisora.

unidade, momento em que tive a oportunidade de explicitar a pesquisa.

3.3 O ENCONTRO COM OS SUJEITOS DA PESQUISA

O primeiro encontro com os sujeitos adultos da pesquisa ocorreu em meados do mês de abril do corrente ano, um encontro agendado previamente entre a pesquisadora e a supervisora da creche. Assim, fui à creche Joaquina Maria Peres pela primeira vez no dia 27 de abril de 2017. Ao entrar no prédio, fui bem recepcionada pelo diretor e pela supervisora pedagógica da unidade que durante a conversa inicial mostrou uma abertura significativa por parte da instituição em receber a pesquisa, como apresento no diário de campo:

Ao entrar na Unidade Educativa pela primeira vez, fui recepcionada pelo Diretor e pela Supervisora que já estavam preparados para me receber. A supervisora convidou-me para uma conversa na sala de estudos/supervisão em que expôs o trabalho da creche, anunciou que a creche tem um histórico em receber pesquisadores das Universidades e de receber estagiárias da área da Educação, estudantes da Pedagogia. Neste momento a equipe diretiva prontamente organizou com a professora auxiliar da creche que se dispôs a ficar na sala de referência com os bebês para que a professora pudesse sair e participar da conversa. Ao discutirmos o projeto, percebi seu acolhimento à pesquisa. Elas (professora e supervisora) falaram longamente sobre a experiência da professora com os grupos de bebês, e entusiasmada a supervisora descreveu o trabalho da professora com o grupo. Conversamos ainda sobre o grupo de bebês e seus familiares. Na ocasião não consegui conversar com as companheiras de trabalho que assumem o grupo 1 e que também fariam parte na composição dessa pesquisa. Durante a conversa expus sobre os objetivos da pesquisa o que foi acolhido por elas, combinamos as possíveis datas para eu estar diretamente com o grupo de bebês. Naquele momento elas explicaram que toda a Unidade Educativa estava também recebendo as estudantes da 6ª fase de pedagogia da UDESC que realizariam o Estágio Curricular obrigatório, desta forma organizamos os dias que se alternariam com as estudantes durante o período de estágio, pois consideramos que correríamos o risco de tumultuar o cotidiano educativo do G1, com a presença massiva de adultos alheios a sua jornada até então. (Diário de Campo, 27 de abril de 2017).

Ao final da conversa, trocamos contatos e a professora anunciou que me enviaria toda a documentação pedagógica – os planejamentos e registros – que as professoras haviam feito até aquele momento, gesto que anunciava o acolhimento e diálogo que estabeleceria com a pesquisa.

Tomada a decisão quanto à escolha do grupo, a aceitação das professoras em acolher a pesquisa, combinados os dias destinados à minha presença no contexto, foi então que passei a frequentar o Grupo 1 da Creche Joaquina Maria Peres.

Participei do cotidiano da creche entre os meses de maio e outubro de 2017. A permanência junto ao grupo de bebês ocorreu entre 1 e 3 dias na semana, alternada entre os

períodos matutino e vespertino, nos momentos em que a professora Maria estava na sala de referência⁶³. O tempo de permanência no grupo de bebês era de aproximadamente quatro horas. Não foi estipulado um horário fixo de entrada e saída, assim houve dias em que entrava por volta das 07h30min e em outros chegava às 08h00; no período vespertino entrava entre 13h00 e 13h30min. Cabe salientar que durante esse processo aconteceram algumas interrupções. A primeira delas ocorreu no período de recesso no mês de julho e a segunda no período de outubro quando, por motivos pessoais, a professora Maria precisou se ausentar de suas atividades.

Com os objetivos e as questões traçadas, nossa proposta não foi de estabelecer um roteiro fixo e rígido de observação. Pretendíamos estar de corpo inteiro com os bebês compondo e configurando a pesquisa no trilhar do caminho. Nessa direção, os bebês e suas professoras tornaram-se participantes diretos e os dados foram se constituindo no fluxo dos acontecimentos. Conforme nos apontam Graue e Walsh (2003, p. 94), os dados:

[...] não estão prontos nem a espera de serem recolhidos pelo investigador, pelo contrário, eles provêm das interações do investigador com o contexto local, através das relações com os participantes e de interpretações do que é importante para as questões de interesse.

Nesse sentido, procurei estar próxima dos bebês, os acompanhando, tendo em vista que, nas interações, novos significados vão sendo construídos por todos os envolvidos. Com o passar dos dias, outras questões foram emergindo no conjunto de relações com os bebês e com os adultos no contexto, se somando ao propósito inicial desta investigação.

O primeiro contato com o grupo de bebês e suas professoras ocorreu no dia 27 de abril, logo após a conversa inicial com a professora Maria e com a equipe diretiva. Foi um encontro rápido, porém bastante significativo. Foi o momento que a professora Maria me

⁶³ A professora Maria permanecia em sala com o grupo de bebês de segunda a quinta-feira. Sua hora atividade estava organizada da seguinte forma: na sexta-feira o dia integral, na quinta-feira o período vespertino e mais 1 h e 20 min., na quarta-feira no período matutino e, nos horários em que a professora estava em hora atividade, a professora auxiliar exercia o trabalho docente junto ao grupo de bebês. A hora atividade em tempo foi implantada para as professoras de Educação Infantil do município de Florianópolis a partir do ano de 2013. Conforme a Lei Complementar nº 427, de 2012, “A hora/atividade correspondente a 33% (trinta e três por cento) da jornada de trabalho, para os membros do magistério do grupo ocupacional docente nos cargos de professor de educação infantil, professor de anos iniciais e auxiliar de ensino, será implementada na proporção de 1/3 a partir do início do ano letivo de 2013, ampliada para a proporção de 2/3 a partir do início do ano letivo de 2014 e integralizada a partir do início do ano letivo de 2015”. Da totalidade da hora atividade, a metade deve ser utilizada para trabalho coletivo na unidade e formação continuada, a outra metade para organização individual do professor em seu planejamento e avaliação. Disponível em: <http://www.sintrase.org.br/content/1-sobre-implementa%C3%A7%C3%A3o-da-hora-atividade-em-tempo>.

apresentou à professora Olivia⁶⁴ e aos bebês.

Após a conversa inicial com a professora Maria e a equipe diretiva, eu fui convidada pela professora a conhecer o Grupo 1 e nos dirigimos até a sala de referência. Do corredor já era possível escutar a “movimentação” dos bebês, ao abrir a porta, alguns bebês começaram a chorar ao ver a professora Maria, ela entra na sala e eu permaneço do lado de fora da porta e observo com cuidado. Alguns bebês vêm ao encontro de Maria, ela me apresenta para as profissionais que estão no espaço e também para os bebês. Como eles choram bastante, permaneço pouco tempo, me despeço e fica previsto a minha volta na data combinada. (Diário de Campo, 27 de abril de 2017).

Assim, em uma manhã ensolarada de uma quinta-feira chego à unidade educativa e sou recebida pelo diretor que me acompanha até a sala do Grupo 1. Estar com os bebês iniciando um trajeto de pesquisa é sempre um momento delicado e certa ansiedade tomava conta de meu corpo, tal como aponto no registro:

Chego à creche cedo, antes das 8 horas da manhã, vou direto para a sala do grupo 1. Diante da porta um responsável por um dos bebês conversava com a professora Maria, o diálogo seguia entre os adultos enquanto a bebê esticava os braços para se aconchegar no colo da professora. Os adultos se despedem e o bebê começa a chorar, a professora diz: “dá um tchau pro papai, ele está indo trabalhar e logo, logo volta!” Peço licença e entro na sala. O primeiro encontro com os bebês sempre é carregado de muita ansiedade, como reagirão a minha presença? O estranhamento é sempre muito presente em nosso imaginário, mas o que podemos já no primeiro encontro perceber é que os bebês nos surpreendem. Entro na sala e antes mesmo de cumprimentar cada um dos bebês que estão presentes sou recepcionada pelos bebês Natan e Carlos. Natan é um dos bebês que se locomove caminhando o que lhe dá uma maior mobilidade frente aos demais que engatinham ou que não engatinham. Neste instante eu consegui observar que muitos olhares estavam voltados para a minha direção, mas esses dois se locomoveram até mim. Primeiro chegou o Natan, neste momento eu já estava de cócoras e esperei o seu contato corporal, ele se aproxima e toca meu rosto com sua mão, me olha e vira o rosto e sai correndo para junto da professora que no momento estava alimentando um dos bebês; no mesmo instante que Natan se afasta, Carlos se aproxima engatinhando com um sorriso no rosto, já estou sentada no chão, ele se apoia em minhas pernas e fica de pé, sorri e me olha nos olhos, sobe no meu colo, me abraça e sorri novamente, pergunto se está tudo bem e ele responde com outro sorriso, desce do colo e começa a apontar para as imagens coladas na lateral no trocador, balbucia, dança em frente às imagens e retorna a me olhar, segura alguns móveis que estão próximos, puxa, cheira e continua a me olhar e a balbuciar, era como se estivesse me apresentando o espaço da sala. Alguns bebês continuam a me olhar de longe. (Diário de campo, 04 de maio de 2017).

Nesse primeiro encontro não levei nenhum material e procurei permanecer pouco tempo com o grupo, entendendo que o primeiro contato com todos se daria de forma mais próxima se não carregasse nenhum “aparato”, me mostrando disponível para uma

⁶⁴ Nesta pesquisa todas as profissionais, que atuam diretamente com os bebês, serão denominadas como professoras por entender que elas assumem docência.

aproximação. Aos poucos os sorrisos foram aparecendo, as aproximações corporais, a entrega de objetos, a procura por instantes de colinho – atitudes que interpreto como ações que foram dando permissão para que eu estivesse naquele espaço. Permaneci com o grupo neste primeiro encontro poucas horas, entendendo que o processo é gradual e precisa certa parcimônia, pois o contexto de um grupo de bebês é dinâmico, muitas coisas acontecem ao mesmo tempo.

Com o passar dos dias permaneço por mais tempo e os instrumentos para a coleta de dados foram sendo incorporados gradativamente. Percebo que diariamente a sala de referência é organizada e pensada para acolher os bebês. Estão dispostos diferentes materiais que compõe o cenário – móveis com cheiros, sons, cores, texturas, materiais para subir, descer, engatinhar, deitar, correr, escorregar, entrar, pegar, colocar na boca, encaixar – materialidades que, de acordo com o prévio planejamento das professoras estavam à disposição e ao acesso dos bebês.

Algumas professoras permanecem na sala durante todo o período, se ausentando somente no horário do lanche, outras professoras entram e saem da sala, auxiliando as professoras presentes em alguns momentos do dia – horário das refeições, saídas da sala. O Grupo 1 nessa unidade educativa conta com cinco profissionais que acompanha os bebês, sendo que quatro delas participaram diretamente da pesquisa⁶⁵.

O primeiro momento com os adultos também é delicado e crucial, precisa estar carregado de respeito. Delicado tanto para elas quanto para a pesquisadora. Para elas, entendendo que pode ser desconfortável outro adulto na sala, observando todos os seus movimentos. Por mais que tenhamos esclarecido que não é intuito da pesquisa avaliá-las ou avaliar o trabalho, é sempre alguém “de fora” observando todo o cotidiano. É delicado também para a pesquisadora que não quer interferir, mas que sabe o quanto um “outro” altera toda a composição e as relações que acontecem no cotidiano do grupo.

Os encontros com os responsáveis legais dos bebês aconteciam diariamente nos momentos da entrada e da saída dos bebês e, também, ocorreu um encontro específico quando precisei falar a respeito do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁶⁶, momento em que solicitei a autorização dos adultos responsáveis para a participação dos bebês na pesquisa. O termo foi solicitado aos responsáveis na reunião de entrega de pareceres pedagógicos. Foi um encontro individual entre a investigadora e os responsáveis pelo bebê, com horário agendado pela professora do grupo. Na ocasião conversamos a respeito da

⁶⁵ Apresentaremos as informações sobre as professoras que participaram diretamente da pesquisa mais adiante no texto.

⁶⁶ O TCLE está disponível no Apêndice B.

pesquisa e encontrei uma boa aceitação e receptividade para a sua realização, pois todos os responsáveis autorizaram.

Porém, entendemos que não basta somente solicitar autorização de consentimento aos adultos responsáveis pelos bebês. Eles precisam aceitar participar da pesquisa. De acordo com Manuela Ferreira (2010), as crianças, enquanto atores sociais, são capazes de decidir se permitem ou não a sua participação na pesquisa.

No caso de pesquisa com bebês, cabe ao investigador ficar atento às suas expressões e atitudes que permitem identificar o assentimento⁶⁷ já que estes não podem ser obtidos por meio de conversas, entrevistas ou desenhos como no caso de crianças maiores. Assim sendo, tornou-se necessário acessar a minha atenção ao significado dos gestos, olhares, movimentos, esquivos, toques, no sentido de compreender se assentiam ou não a minha presença naquele contexto.

3.4 CONHECENDO O CAMPO DE PESQUISA

Nesta parte do texto apresentamos a creche escolhida para a pesquisa, bem como o entorno, compreendendo que se faz necessário conhecermos este lugar para podermos apreender sobre os sujeitos que ali habitam. Segundo Lopes (2011):

[...] bebês e crianças humanas nascem em paisagens pré-organizadas culturalmente (espaços geográficos e tempos históricos), em territórios, em lugares com estreitos sociais, capazes de se identificar com seus co-específicos, desde o nascimento, capazes de aprendizagens culturais, de onde parte seu desenvolvimento (LOPES, 2011, p. 97).

Caminhar pelo espaço em que a creche está inserida é captar a vida cotidiana que ali se instaura. Durante os meses em que passei a visitar o bairro Itacorubi, me deparei com suas rodovias, avenidas, ruas, ruelas, calçadas, comércios, condomínios prediais, casas com grandes jardins, pessoas, animais, ventos, cheiros e sons, e, no processo, fui construindo vínculos com o contexto e, mais especificamente, com a creche que compõe esse cenário social. A Creche neste espaço tem cores, movimentos, sons, cheiro, vida e sujeitos que ali estão inseridos e que acolheram respeitosamente a pesquisa.

Diante da impossibilidade de apresentar todos os contextos de vida fora do espaço institucional de cada um dos bebês e adultos que compõe o grupo pesquisado, optamos por

⁶⁷ O assentimento, conforme indica Ferreira (2010, p. 177), pode ser entendido como os “processos em curso para obter a permissão das crianças a fim da sua observabilidade ser por elas aceite”.

apresentar os arredores da creche, contexto que também faz parte dos processos constitutivo desses sujeitos.

Desse modo, configura-se como necessário fazer um “mapeamento”, mesmo que breve, dessa região com vistas a conhecer e se aproximar desse rico e complexo espaço. Nesse sentido, proponho apresentar um “apanhado geral” de algumas características que compõem esse território. Destaco algumas informações sobre o bairro Itacorubi, espaço geográfico em que a creche escolhida para a realização da pesquisa está localizada e onde a maioria dos bebês reside com seus familiares. O bairro Itacorubi está localizado no município de Florianópolis, na região insular da Ilha de Santa Catarina.

No denso emaranhado do contexto em que a creche está situada entrecruzam-se histórias de vidas dos que ali residem (antigos e novos moradores) e dos que ali transitam: servidores públicos e estudantes universitários. No bairro há instalações de vários órgãos públicos, entre eles destacamos: a Sede da Empresa de pesquisa e extensão Rural de SC (Epagri); a Sede da Centrais Elétricas de SC (Celesc); a Sede do Centro Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia de SC (CREA-SC); a Companhia de Desenvolvimento Agrícola de SC (CIDASC); a Secretaria de Estado da Agricultura e desenvolvimento Rural (SEAGRI); a Associação Catarinense de Criadores de Bovinos (ACCB); o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial do Estado de SC (SENAI); a Federação das Indústrias do Estado de SC (FIESC); a Centro de Informática e Automação do Estado de SC (CIASC); o Instituto Geral de Perícia (IGP); a Sede Administrativa em Santa Catarina/Centro Nacional de Gerência da Rede da Brasil Telecom, além da Universidade do Estado de SC (UDESC), do Centro de Ciências Agrárias da Universidade Federal de SC (CCA-UFSC) e das Faculdades ASSESC e Única.

O bairro também acolhe um centro de referência mundial no fomento à tecnologia, o Parque Tecnológico ALFA, que abriga várias empresas de ponta que atuam no desenvolvimento de software e hardware. No Itacorubi também há dois hospitais especializados – O centro de Pesquisas Oncológicas (CEPON), referência no tratamento e prevenção de pacientes com câncer e o SOS Córdio, especializado no diagnóstico e tratamento de doenças do coração. O bairro abriga ainda o Museu do Lixo da Companhia Melhoramentos da Capital (COMCAP) e o maior cemitério público de Florianópolis. O Itacorubi caracteriza-se como um local de crescentes construções do setor imobiliário em que podemos observar muitos prédios residenciais e comerciais em construção.

Essa descrição com tamanho conjunto de órgãos e empresas no bairro, somado à construção de inúmeros condomínios com suas grandes construções, nos dá a impressão num

primeiro momento de ser um “bairro de concreto”, mas afastando o olhar percebemos que o bairro foi crescendo no entorno da encosta de um Morro e nos arredores de um manguezal, hoje caracterizado como sendo o maior mangue urbano do mundo. A creche está localizada próxima na encosta de um dos grandes morros da capital no Parque Municipal do Maciço da Costeira⁶⁸. Este Parque é composto pelo Maciço Central, Morro da lagoa, Morro do pantanal e Morro do Quilombo, local em que o verde das matas e seus córregos são contornados pelas pequenas construções de antigos e novos moradores.

Figura 1 - Imagem do Bairro Itacorubi



Fonte: Google (2019).

⁶⁸ O Parque Municipal do maciço da Costeira é uma unidade de conservação localizada no município de Florianópolis. Com área de 1.456 hectares está localizado na região centro-oeste da Ilha de Santa Catarina, entre os bairros da Costeira do Pirajubaé Rio Tavares, Lagoa da Conceição, Itacorubi, Córrego Grande e Pantanal. O relevo montanhoso que forma o Maciço da Costeira abriga rica flora, fauna e importantes mananciais de abastecimentos. Site: http://pt.wikipedia.org/wiki/parque_municipal_do_maciço_da_costeira

Figura 2 - Imagem do Bairro com ênfase no Manguê



Fonte: Google (2019).

O crescimento do bairro ocorreu em meados da década de 1930, a partir da abertura da estrada que liga o bairro Itacorubi ao norte da Ilha de Santa Catarina, estrada que em 1975 foi pavimentada e nomeada como Rodovia José Carlos Daux – SC-401, um dos acessos ao bairro. Em relação à mobilidade urbana, é importante destacar que existem duas grandes vias responsáveis pelo deslocamento dos habitantes: a Rodovia SC-401 e a Rua Pastor Willian Richard Schisler Filho, que cruzam longitudinalmente o bairro e são alimentadas pelas pequenas transversais que abrigam sua população. A presença das empresas ali instaladas alavancou o crescimento comercial, de serviços e do gradativo aumento de residências, trazendo enormes mudanças no bairro.

Segundo artigo intitulado “Perspectivas de uma comunidade: O Morro do Quilombo, em Florianópolis, Brasil”⁶⁹, o bairro do Itacorubi vem se desenvolvendo com vigor nas últimas décadas, passando por uma forte valorização imobiliária. Segundo os autores Cravo, Rossetto e Storch (2016), o Itacorubi caracteriza-se como sendo o quinto bairro mais populoso do município de Florianópolis e abarca o Morro do Quilombo, cujo crescimento demográfico se deu concomitantemente ao desenvolvimento econômico do bairro.

O Morro do Quilombo, local em que a maioria das crianças que são atendidas na Creche Joaquina Maria Peres reside com seus familiares, abriga a comunidade do **Morro do Quilombo** com suas ruas antigas e ruelas tortuosas que sobem o íngreme morro, a comunidade tem o seu acesso por uma rua próxima da creche.

⁶⁹ Artigo apresentado no II Seminário Nacional sobre urbanização de favelas no Rio de Janeiro em 2016, cujo objetivo foi compreender o desenvolvimento da comunidade do Morro do Quilombo por meio de uma descrição geral do local a partir de relatos dos três moradores mais antigos da comunidade.

Figura 3 - Inserção geográfica do Morro do Quilombo no bairro Itacorubi



Fonte: Google Earth (2019).

Segundo Cravo, Rossetto e Storch (2016), no Morro do Quilombo suas antigas e novas construções foram se constituindo próximo ao Rio Itacorubi, que segundo relatos dos moradores mais antigos, nas décadas de 1970 caracterizava-se por sua pureza e água limpa, local onde a população tomava banho e as donas de casa lavavam roupa. No alto do Morro existe uma represa, local que pode ser acessado pela Rua da Represa, que se localiza próxima à Rua do Quilombo, a primeira rua a ser ocupada na região.

Sobre o nome do Morro não foram encontrados registros que identificassem a sua origem, Cravo, Rossetto e Storch (2016, p. 8) expressam que:

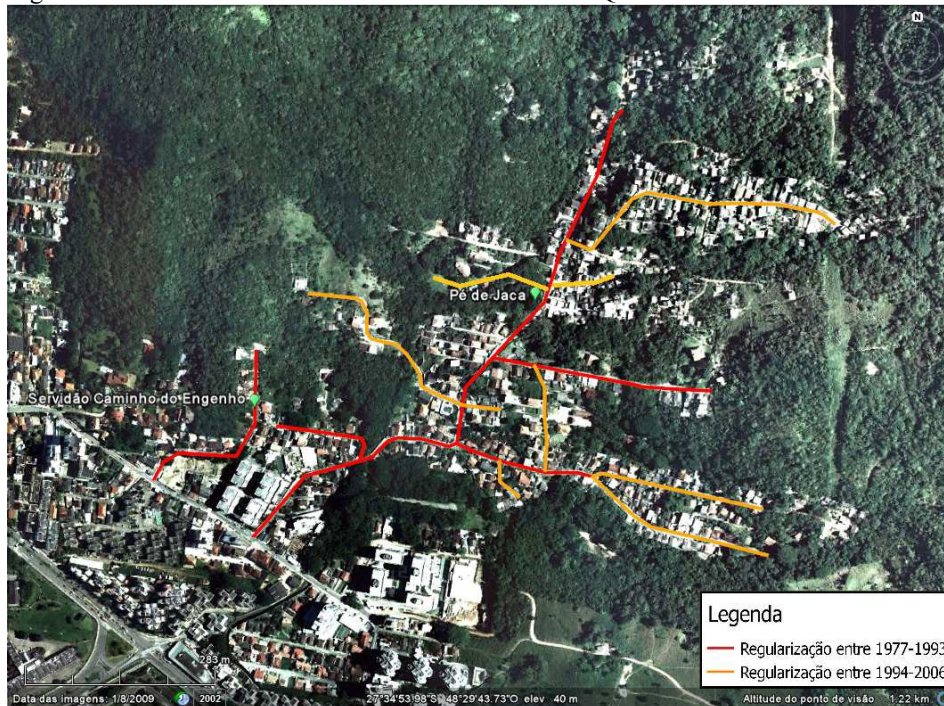
Sobre o nome do morro, não foram encontrados relatos da existência de um “quilombo” no local, tampouco de descendentes de quilombolas que morem ainda na área. Dona Sônia e Sr. Valdir não sabem o porquê do nome, apesar de serem da primeira geração de moradores, enquanto Onésimo argumenta da possibilidade de, antes da ocupação do Morro do Quilombo no século XX, ter havido ainda no século XIX um quilombo de escravos oriundos dos engenhos de farinha de mandioca que haviam na Lagoa da Conceição, atualmente um bairro limítrofe. O assentamento teria, então, dado nome ao morro que se popularizou entre os habitantes da ilha de Santa Catarina [...]. Tal possibilidade é reforçada a partir da alcunha de uma rua próxima à comunidade, chamada de Servidão Caminho do Engenho.

A intervenção do poder público na comunidade do Morro do Quilombo se iniciou no final da década de 1970 com a instalação da luz elétrica. A creche que atende a comunidade de Itacorubi foi inaugurada em 1987. Por volta de 1990 ocorreu o reconhecimento e a oficialização de ruas e servidões do Morro do Quilombo que nessa época já era bem

adensado:

Segundo relatos dos moradores mais antigos, a comunidade se expandiu, mas não se integrou. Criou-se uma divisão social e geográfica entre quem chegou lá até os anos de 1990 e os que vieram após este período, sendo uma árvore frutífera, uma jaqueira, chamada pelos locais de “o pé de jaca”, o marco espacial desta divisão. As relações sociais e os vínculos se mantiveram entre os moradores mais antigos, habitantes das primeiras ruas urbanizadas [...] Estes, costumeiramente, moram antes do pé de jaca. Os próprios argumentam que não costumam ir além do “pé de jaca”, pois por lá mora uma população “diferente”, “de fora”. (CRAVO; ROSSETTO; STORCH, 2016, p. 9).

Figura 4 - Ruas e Servidões reconhecidas no Morro do Quilombo



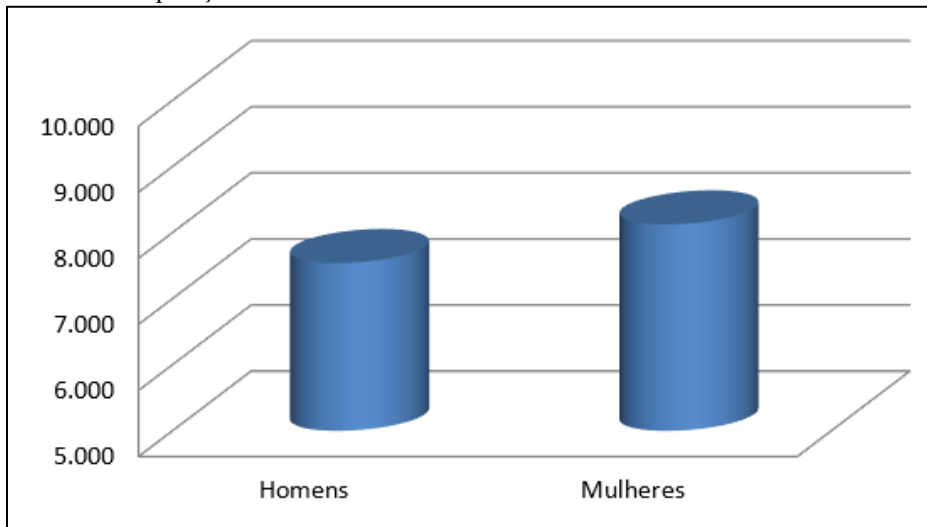
Fonte: Google Earth (2019).

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), as informações publicadas no censo em 1991 apontavam que a população do total do bairro era de 7.106 moradores. No ano 2000 houve um aumento de 45% de habitantes, totalizando 10.307, em 2010, no último censo realizado, apresentou um aumento de 52%, perfazendo 15.665 pessoas e, a última estimativa apresentada em 2015, a população do bairro era de aproximadamente 17.698⁷⁰.

Conforme o censo de 2010, a população do bairro Itacorubi é distribuída entre 7.540 habitantes homens e 8.125 mulheres. Ou seja, 51,8% mulheres e 48,2% de homens. O Gráfico 1 demonstra essa relação.

⁷⁰ De acordo com dados do IBGE no último censo realizado em 2010, a população do município de Florianópolis era de 421.240 pessoas e a população estimada para o ano de 2017 era de 492.977 habitantes.

Gráfico 1 - População do bairro Itacorubi



Fonte: IBGE (2010).

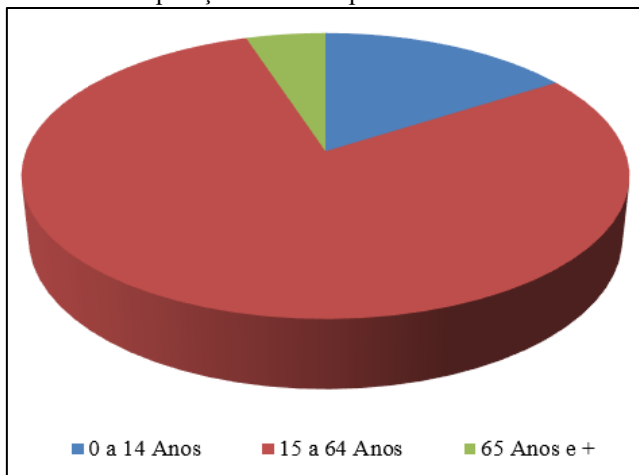
De acordo com os dados da Secretaria Municipal da Saúde do município de Florianópolis, em 2015 a faixa etária da população do bairro Itacorubi estava dividida em sete categorias apresentadas na Tabela 1 e representadas no Gráfico 2.

Tabela 1 - Faixa etária da população do bairro Itacorubi

FAIXA ETÁRIA	POPULAÇÃO
Menos de 1 Ano de idade	231
1 a 4 Anos	725
5 Anos	194
6 a 9 Anos	704
10 a 24 Anos	4.028
25 a 69 Anos	11.230
70 Anos e mais	587

Fonte: Secretaria Municipal da Saúde do município de Florianópolis (2019).

Gráfico 2 - População do bairro por faixa de idade



Fonte: Florianópolis (2019).

O bairro do Itacorubi é um dos bairros que compõe a região central da porção insular da capital do Estado de Santa Catarina e é atravessado por sua história que é fruto de um processo entre pessoas, construções, comunidade, ambiente, configurados como espaços plurais que reúnem diferentes culturas e relações sociais entrelaçadas em uma trama de vida. A Creche Joaquina Maria Peres faz parte desse cenário social e é constituída por um conjunto de relações que se estabelecem nesse contexto.

3.4.1 A Creche Joaquina Maria Peres

O caminho para chegar à Unidade Educativa é feito por uma Rodovia asfaltada com um intenso fluxo de veículos. A Rodovia é emoldurada por antigas e recentes construções, grandes condomínios com prédios altos, casas baixas, algumas poucas e resistentes árvores e abriga um comércio movimentado.

Ao percorrer a Rodovia nos deparamos com alguns caminhantes aparentemente apressados e outros nem tanto, muitos passeantes com seus “pets” caminhando demoradamente, poucos homens e mulheres conversando nas calçadas e nenhuma criança brincando pelas ruas. Pude observar, em alguns dias, poucas crianças com seus familiares dentro dos jardins dos condomínios próximos à instituição. Sons dos veículos, de máquinas e de operários trabalhando nas novas construções prediais são frequentes. Passando pelas poucas casas baixas avistamos e ouvimos os latidos dos cães em grandes quintais cercados por muros e grades e quando chegamos próximo à creche ouvimos o som de crianças em movimento.

A poucos metros vislumbro o muro colorido com uma grande placa identificando a creche. Na frente da Unidade Educativa alguns automóveis param, com o pisca alerta ligado para que as crianças acompanhadas por um adulto possam entrar na creche, não há espaço para estacionar, uma pequena movimentação de crianças com seus responsáveis sai dos automóveis e aguardam na calçada defrente o portão eletrônico. Os muros são altos de modo que do lado externo pouco se consegue olhar para o espaço interno, exceto pelo portão de grade, único acesso da unidade. Outras crianças chegam caminhando ou no colo de seus familiares. Ao entrar pelo portão avistamos uma majestosa aroeira, é uma árvore antiga, que nos dá as boas-vindas. Seus troncos são um convite à brincadeira, neste dia em um de seus galhos estava pendurado um balanço preso por grossas cordas amarradas, sua copa verde abriga uma grande quantidade de pássaros que cantam enquanto se movimentam alvoroçadamente. Na frente do prédio um pequeno parque de areia e pouca grama, estão instalados alguns brinquedos grandes – uma casinha, um balanço em formato de barco e um brinquedo com escorregador. Entre o portão e a porta que dá acesso ao prédio uma calçada de cimento que se abre como se fossem dois braços compridos emoldurando a fachada colorida da construção. (Diário de campo, 04 de maio de 2017).

Fotografia 6 - A Creche Joaquina Maria Peres



Fonte: Acervo da pesquisadora (2017).

Ao perceber a paisagem da comunidade/do bairro vislumbramos que esta não se compõe de elementos estáticos ou fixos, mas que ela é dinâmica, com relação ao tempo e a diversos processos de vida, composta por uma multiplicidade de elementos, organismos, formas, paisagens, cores, sons e cheiros que estão em ampla interação, compondo esse processo de “vida” ou a “própria realidade”. A creche está situada nesse contexto multifacetado, plural, e também desigual e, é composta por essa multiplicidade heterogênea

de vida que influencia e é influenciada por todos que habitam este ambiente. Concordamos com Ingold (2015) que viver é estar no mundo, num fluxo, numa trama tecida pela interação entre o ambiente, entre os elementos e entre os que ali vivem, num complexo emaranhado de estar no mundo nas tessituras *das e nas* relações.

A Creche Joaquina Maria Peres faz parte deste complexo emaranhado de “vida”, compondo e sendo composta nesse contexto, com todo o seu entorno, sua pluralidade, sua construção física, suas materialidades, seus “arranjos espaciais e temporais”, sua ordem institucional e seus atores sociais – crianças pequenas desde bebês, professoras, profissionais, famílias e pesquisadores.

No entorno da Creche há vários comércios e está emoldurada por grandes condomínios com prédios altos que por vezes, em algumas horas do dia, impede a circulação do vento e até mesmo dos raios solares. O horário de atendimento às crianças ocorre em período integral das 07h30min às 18h30min. Atende a maioria das crianças em período integral e poucas em período parcial⁷¹.

No Projeto Político Pedagógico⁷² da instituição, identificam-se importantes informações quanto à organização do trabalho educativo-pedagógico, bem como sua organização de atendimento e funcionamento e é desse documento que extraímos as informações aqui descritas.

A Creche foi inaugurada no ano de 1987 e recebeu o nome Joaquina Maria Peres em homenagem à moradora do bairro doadora do terreno onde foi construída. No ano de sua inauguração atendia cinco grupos de crianças com idades entre 3 a 6 anos. No ano de 1991, passou por uma reforma e recebeu a sua primeira ampliação em que foram construídas duas novas salas de referência, passando a atender os grupos de bebês (G1 e G2). Entre os anos de 1999 e 2009, a Unidade Educativa passou por mais três reformas de ampliação e revitalização, em que ocorreram às ampliações dos espaços coletivos, bem como a revitalização dos parques.

A construção é distribuída em sete salas de referência, sendo uma para cada grupo de crianças; seis banheiros (quatro banheiros infantis – sendo que três desses são conjugados entre duas salas); uma secretaria administrativa; uma sala de supervisão/sala de estudos; uma sala alternativa para os profissionais; uma cozinha; uma dispensa; uma área de serviço; um

⁷¹ De acordo a Portaria nº 528/2017, as vagas nas unidades educativas que ofertam o atendimento em período integral. A composição dos grupos deverá respeitar a organização de vagas integrais e parciais previstos na portaria, sendo que do grupo 1 ao 3 – 10 vagas integrais e cinco vagas no período matutino e cinco no período vespertino, e no grupo 4 – 15 vagas integrais e cinco vagas no período matutino e cinco no período vespertino.

⁷² O Projeto Político Pedagógico foi cedido para esta pesquisa e consta no arquivo da instituição.

depósito; um refeitório; uma área externa coberta e um hall interno grande com espaços definidos por diferentes “cantinhos” estruturados com livros, brinquedos, tendas, fantasias, sofás, mesas e poltronas; dois parques de areia, um localizado na frente do prédio e outro nos fundos, com brinquedos de parque – balanço, gangorra, casinha, escorregadores – algumas árvores, além de uma horta.

No espaço da creche é possível observar várias obras produzidas pelas crianças e pelos adultos que ocupam o lugar, distribuídas pelas paredes, pelo teto, pelo chão ou penduradas em forma de móveis – desenhos, pinturas, fotografias, registros escritos, imagens decorativas, recados às famílias e das famílias, textos informativos, dobraduras e móveis com diferentes texturas. Esses trabalhos dizem respeito aos contornos que vão sendo atribuídos pelos que ali habitam:

Essa aparência estética do espaço da creche se destaca não só por sua materialidade física, mas pelas marcas das pessoas que ali vivem, pelos enunciados que compõem o seu cotidiano, pelos significados e sentidos atribuídos ao que é organizado. É um misto de impressões que revelam ora a reflexão, ora a espontaneidade, ora a formalidade, ora o aconchego, ora a rotina, e às vezes tudo ao mesmo tempo. (SCHMITT, 2008, p. 89).

No ano de 2017 a creche atendeu 146 crianças, divididas em sete grupos (G1, G2, G2b, G3, G4, G5/6, G6/5) com idades entre 4 meses a 5 anos e 11 meses⁷³, sendo que, em sua grande maioria, as crianças eram atendidas no período integral. Naquele ano, de acordo com a Portaria de Matrícula nº 034/2017, expedida pela SME, as crianças na Creche Joaquina Maria Peres foram atendidas, conforme indicado na Tabela 2.

Tabela 2 - Estrutura organizacional dos grupos da Creche Joaquina Maria Peres no ano de 2017

Grupo	Número de Crianças
Grupo 1	15
Grupo 2	15
Grupo 2b	15
Grupo 3	15
Grupo 4	20
Grupo 5/6	25
Grupo 6/5	25

Fonte: Projeto Político Pedagógico da Creche Joaquina Maria Peres (2017).

Nota-se que alguns grupos eram organizados por agrupamentos, seguindo as orientações da Portaria que, nos casos em que havendo vaga para determinado grupo de

⁷³ Essas idades correspondem ao início do ano letivo.

crianças e não existindo lista de espera, é necessário que sejam agrupadas crianças de diferentes idades, respeitando o número máximo de crianças por grupo, conforme indica a Resolução nº 01/2009 do Conselho Municipal de Educação (CME), visando o preenchimento de todas as vagas ociosas⁷⁴, sendo que dos sete grupos atendidos em 2017, dois eram compostos por agrupamentos etários.

No período da pesquisa a creche contava com 52 funcionários, com específicas funções e carga horária de trabalho semanal, de acordo com o exposto na Tabela 3.

Tabela 3 - Quadro funcional da Creche Joaquina Maria Peres no ano de 2017

Quantidade	Função	Carga Horária Semanal	Horário de Trabalho
01	Diretor	40 Horas	08h – 12h 13h – 17h
01	Supervisora	40 Horas	08h – 12h 13h – 17h
06	Professoras	40 Horas	08h – 12h 13h – 17h
02	Professoras	20 Horas	08h – 12h 13h – 17h
05	Professoras Auxiliares	40 Horas	08h – 12h 13h – 17h
02	Professoras para atendimento de crianças especiais	40 Horas	08h – 12h 13h – 17h
01	Professora de Educação Física	10 Horas	08h – 12h
01	Professora de Educação Física	20 Horas	13h – 17h
07	Auxiliares de sala	30 Horas	07h30min – 13h30min
07	Auxiliares de sala	30 Horas	12h30min – 18h30min
03	Auxiliares de sala volante	30 Horas	07h30min – 13h30min
02	Auxiliares de sala volante	30 Horas	12h30min – 18h30min
01	Professora readaptada	40 Horas	08h – 12h 13h – 17h
01	Professora readaptada	20 Horas	08h – 12h
04	Auxiliares de sala readaptadas	30 Horas	07h30min – 13h30min ou 12h30min – 18h30min
01	Cozinheira escolar readaptada	40 Horas	08h – 12h 13h – 17h
02	Cozinheiras escolares terceirizadas	30 Horas	07h30min – 13h30min
02	Cozinheiras escolares terceirizadas	30 Horas	12h30min – 18h30min
02	Funcionários de Serviços Gerais	30 Horas	07h30min – 13h30min
02	Funcionários de Serviços Gerais	30 Horas	12h30min – 18h30min

Fonte: Projeto Político Pedagógico da Creche Joaquina Maria Peres (2017).

⁷⁴ Para compreender sobre a questão de faltas de vagas para as crianças na Educação Infantil na Rede pública de Florianópolis e as estratégias da SME para o atendimento do maior número de crianças, ver Oestreich (2011).

3.5 OS SUJEITOS DA PESQUISA: CONHECENDO O GRUPO 1

O grupo que me acolheu e participou da pesquisa era composto por dez meninas e sete meninos com idades entre 6 e 14 meses⁷⁵. No percurso da pesquisa, dois bebês desistiram da vaga e quatro bebês se inseriram no grupo, frequentando a creche em período parcial, sendo dois bebês no período matutino e dois bebês no período vespertino⁷⁶. Assim, o grupo de bebês era composto por 13 bebês atendidos em período integral e quatro bebês atendidos em período parcial e faziam parte do grupo quatro profissionais que compartilham a docência.

3.5.1 As companheiras de caminhada: os sujeitos adultos

O Grupo 1 (G1) é composto por uma professora regente, uma professora auxiliar, duas auxiliares de sala e uma professora de Educação Física, profissionais que se tornaram as companheiras de caminhada nesta investigação:

- a) Professora Maria permanece com o grupo de bebês de segunda a quarta-feira em período integral, no horário das 08h às 12h e das 13h às 17h e, nas quintas-feiras, no período matutino (Professora regente);
- b) Professora Camila permanece com o grupo de bebês às quintas-feiras no período vespertino e às sextas-feiras em período integral, no horário das 08h às 12h e das 13h às 17h. (Professora Auxiliar⁷⁷);
- c) Professora Olívia permanece diariamente com o grupo de bebês no horário das 07h30min às 13h30min. (Auxiliar de sala do período matutino);
- d) Professora Carina permanece diariamente com o grupo de bebês no horário das 12h30min às 18h30min. (Auxiliar de sala do período vespertino).

Além dessas professoras, o grupo de bebês tem o contato com mais uma professora de Educação física que permanece com o G1 às quartas-feiras no período vespertino⁷⁸. Consideramos importante esclarecer que as profissionais que trabalham diretamente com os bebês possuem diferentes regimes de contratação, sendo que as professoras (regente e

⁷⁵ Idade dos bebês no início da pesquisa.

⁷⁶ De acordo com a Portaria nº 528/2017, as vagas integrais, quando houver desistência, serão disponibilizadas em período parcial para novas matrículas.

⁷⁷ Com a função de assumir a docência em dias de hora atividade das professoras regentes ou quando havia ausência de alguma das professoras do grupo.

⁷⁸ A professora de Educação Física não fez parte da pesquisa, pois no dia em que estava acompanhando o grupo de bebês não era possível a nossa entrada no campo devido à organização da pesquisadora.

auxiliar) são pertencentes ao quadro funcional do magistério⁷⁹, enquanto as auxiliares de sala são pertencentes ao quadro funcional do civil⁸⁰. Outro aspecto a ser ressaltado que difere as servidoras do quadro funcional civil é o salário e o plano de carreira do civil (menor do que os de servidores do quadro do magistério) e a carga horária de trabalho semanal.

No entanto, no cotidiano educativo foi possível constatar que as auxiliares de sala desenvolvem a docência de modo compartilhado com as demais companheiras de trabalho. Muito embora existam tensões quanto à diferenciação entre o regime de contratação entre as profissionais que atuam diretamente com os bebês e que estes reverberam diretamente nas suas condições de trabalho, constatamos que todas as profissionais se envolvem em todas as ações educativas-pedagógicas junto ao grupo de bebês. Destacamos que as auxiliares de sala possuem qualificação profissional como apresentamos no Quadro 1.

Quadro 1 - Professoras do Grupo 1

Nome	Idade	Naturalidade	Cargo e Carga horária	Formação inicial e Instituição Formadora	Formação continuada	Tempo de Serviço na Educação Infantil	Tempo de serviço na PMF
Maria	54 anos	Severiano de Almeida, Rio Grande do Sul	Professora 40 horas	Pedagogia UNIVALI 2004	Especialização Faculdades Integradas FACVEST-2004	23 anos	23 anos
Olívia	48 anos		Auxiliar de Sala 30 horas	Pedagogia UNOPAR 2009	Especialização 2013	12 anos	3 anos
Carina	28 anos	Londrina, Paraná	Auxiliar de Sala 30 horas	Pedagogia UDESC 2016	-----	5 anos	1 ano
Camila	32 anos	Florianópolis, Santa Catarina	Professora Auxiliar 40 horas	Pedagogia UFSC 2008	Especialização Instituto Singulares 2012	13 anos	6 anos

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

3.5.2 Os bebês

Os dados que compõem o grupo de bebês foram recolhidos das fichas cadastrais de matrícula da secretaria da creche pesquisada e foram obtidos com a autorização da equipe diretiva. Os bebês⁸¹ do Grupo 1 (G1) têm idades entre 6 meses e 1 ano e 2 meses, conforme

⁷⁹ A função exige uma formação em nível superior em Pedagogia com habilitação em Educação infantil.

⁸⁰ A função principal dessas servidoras é auxiliar as professoras no atendimento às crianças, mas o que mais as diferencia da função de professora de educação infantil é a não obrigatoriedade de formação superior, podendo serem admitidas apenas com o curso de magistério.

⁸¹ O nome dos bebês é fictício, embora muitas famílias tenham autorizado a utilização dos nomes próprios dos bebês, não temos um acordo por escrito com essas autorizações. Diferente do nome das professoras, que conforme acordos firmados, nos autorizaram a utilizá-los.

demonstrado na Tabela 4.

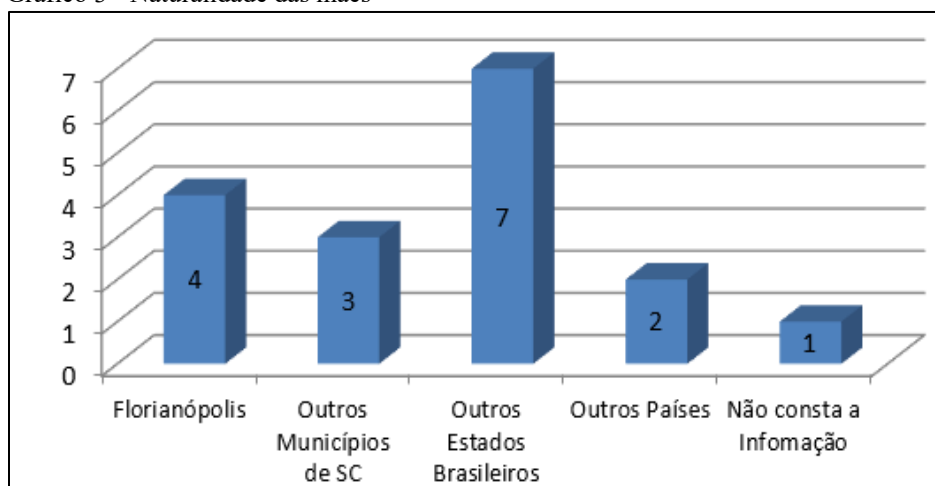
Tabela 4 - Os bebês e suas idade no início da pesquisa

Nome	Idade
Rafaela	12 meses
Amanda	10 meses
Natan	12 meses
Michele	09 meses
Gabriela	11 meses
Jeferson	10 meses
Lucas	10 meses
Vitória	14 meses
Carlos	11 meses
Letícia	12 meses
Bárbara	13 meses
Fernanda	10 meses
João	11 meses
Helena	08 meses
Willian	09 meses
Leonardo	06 meses
Bianca	10 meses

Fonte: Ficha de Matrícula da Creche Joaquina Maria Peres (2017).

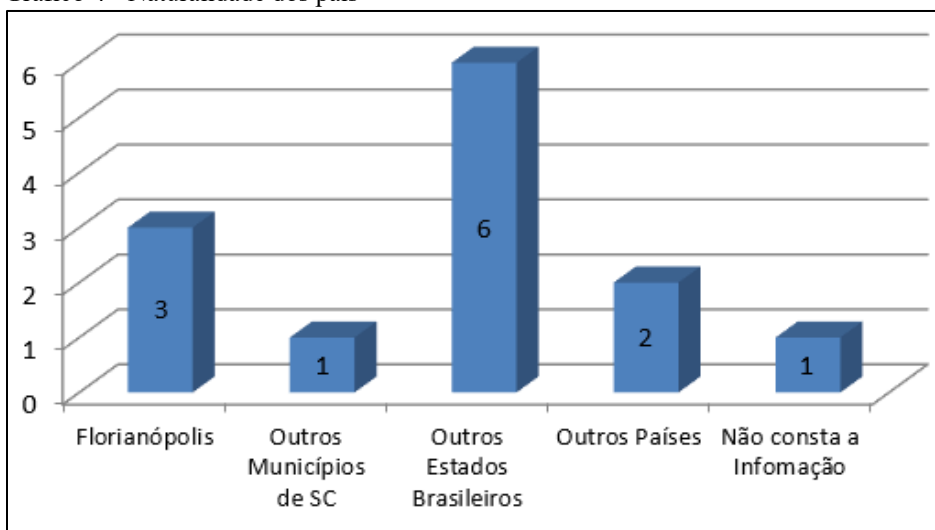
Todos os bebês são nascidos e residentes em Florianópolis. Contudo, a origem de seus familiares é diversa. A maioria das famílias é brasileira, tendo duas que são de origem estrangeira, sendo que: 20% nasceram em Florianópolis, 12% são do interior de SC, 12% são de outros Estados (Rio Grande do Sul, Paraná, Rio de Janeiro, Pará e Bahia), 12% são de outros países (Haiti e Angola) e 15% não consta essa informação na ficha de matrícula (Gráficos 3 e 4).

Gráfico 3 - Naturalidade das mães



Fonte: Ficha de matrícula da Creche Joaquina Maria Peres (2017).

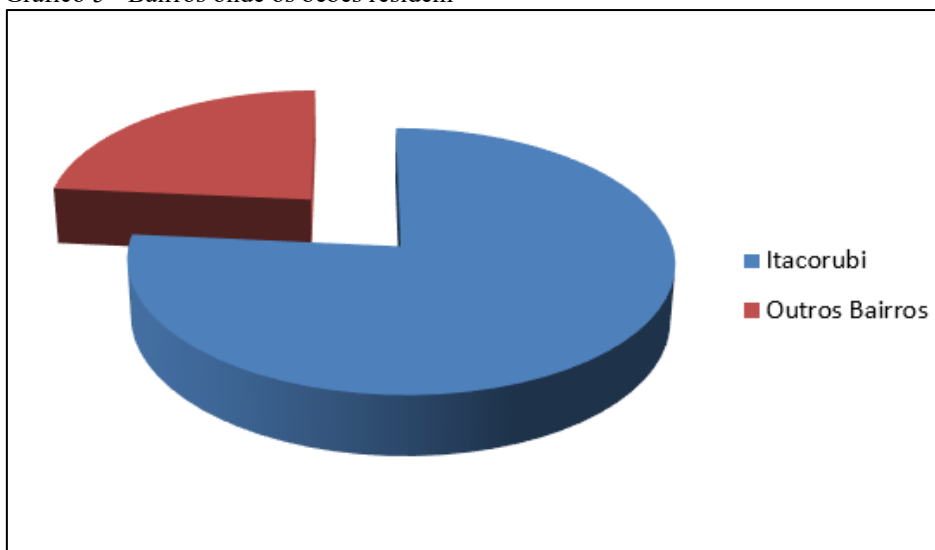
Gráfico 4 - Naturalidade dos pais



Fonte: Ficha de matrícula da Creche Joaquina Maria Peres (2017).

No levantamento de dados foi possível constatar que a maioria dos bebês reside no bairro do Itacorubi (Gráfico 5), com exceção de quatro bebês que residem em bairros próximos, sendo que um mora no Monte Verde, um no Córrego Grande, um na Carvoeira e um mora no bairro João Paulo.

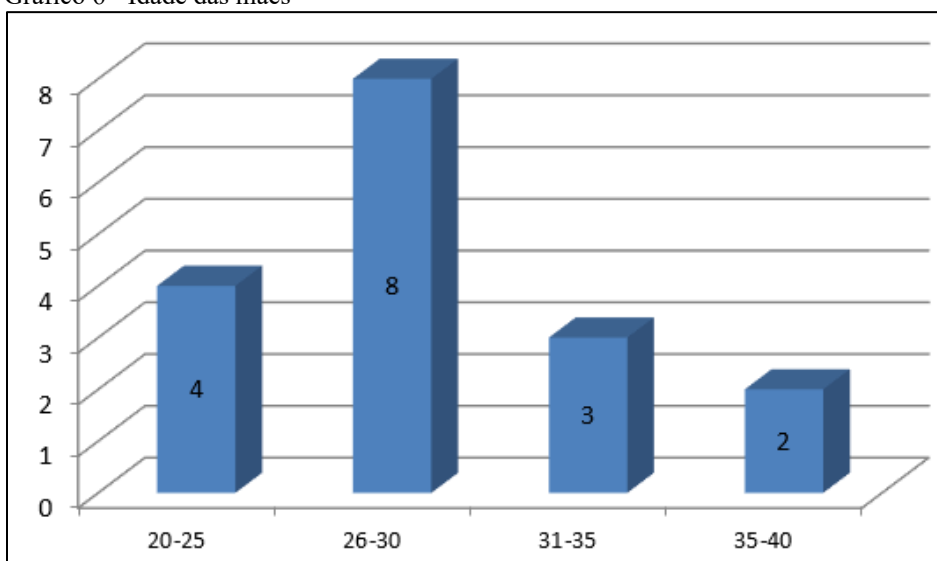
Gráfico 5 - Bairros onde os bebês residem



Fonte: Ficha de Matrícula da Creche Joaquina Maria Peres (2017).

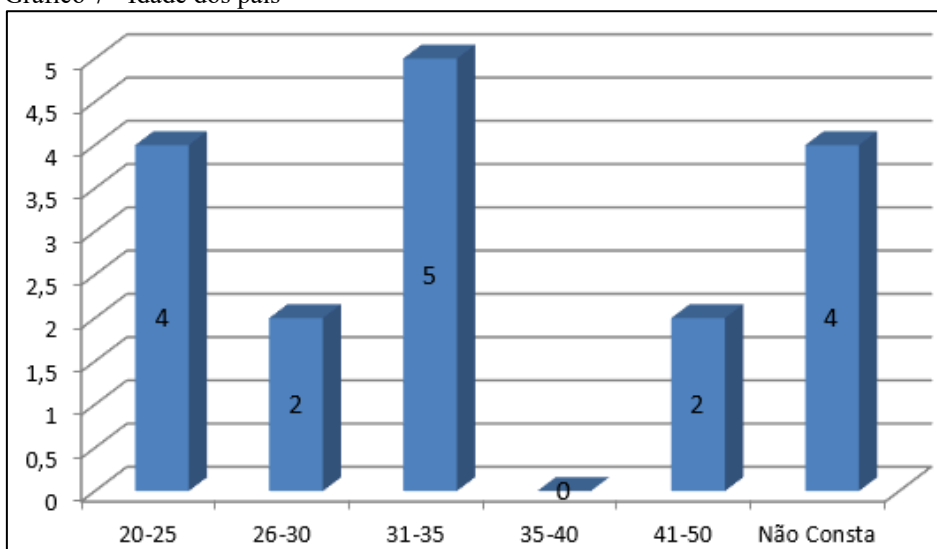
A idade dos familiares dos bebês varia entre 20 e 49 anos, predominando a faixa etária de 25 a 30 anos entre as mães (Gráfico 6) e de 30 a 35 entre os pais, (Gráfico 7).

Gráfico 6 - Idade das mães



Fonte: Ficha de Matrícula da Creche Joaquina Maria Peres (2017).

Gráfico 7 - Idade dos pais

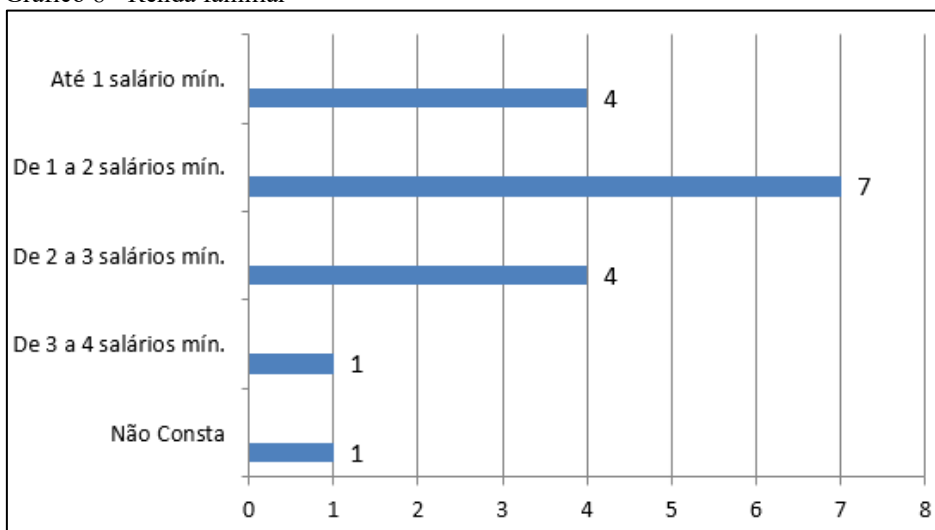


Fonte: Ficha de Matrícula da Creche Joaquina Maria Peres (2017).

As profissões e as atividades trabalhistas dos responsáveis são variadas, tais como: Pedreiro, Bolsistas, Atendente, Empacotador e Operador de Caixa de Supermercado, Atendente de Farmácia, de Posto de Gasolina ou Restaurante, Balconista, Cozinheiro, Merendeiro, Auxiliar de Serviços Gerais e de Limpeza, Faxineiro, Professor, Auxiliar Administrativo, Tele atendente, Carpinteiro, Manobrista, Cobrador de ônibus e Desempregados. Esta informação não constava em algumas fichas de matrícula.

Conforme os dados apresentados na ficha de matrícula, a maioria dos responsáveis dos bebês do G1 possuía renda familiar em torno de 1 a 4 salários mínimos, como pode ser observado no Gráfico 8.

Gráfico 8 - Renda familiar



Fonte: Ficha de Matrícula da Creche Joaquina Maria Peres (2017).

A composição familiar, compreendida como as pessoas que moram com os bebês, era variada: a maioria dos bebês morava com pai e mãe, sendo que oito eram filhos(as) únicos, cinco bebês possuem um irmão, um (1) bebê possuía três irmãos e um (1) bebê possuía sete irmãos. Dois bebês moravam com os avós na mesma casa.

Destacamos que os dados quanto à etnia dos bebês estavam incompletos, sendo que dos 17 bebês matriculados no G1, encontramos esse dado apenas em nove fichas de matrícula. Conforme dados informados pelas famílias, apenas dois bebês foram declarados negros, um foi declarado pardo e os demais foram declarados brancos.

Constatamos que a maioria dos bebês era amamentada, conforme dados respondidos pelas famílias no início do ano letivo. Desses, três bebês não eram amamentados, quatro famílias não responderam essa informação e as demais declararam amamentar. Todas as famílias declararam que os bebês são amamentados à noite e nove deles também durante o dia.

Conforme dados informados pelos responsáveis quanto à religião, seis famílias eram católicas, três declararam-se evangélicas, uma (1) declarou-se adventista, uma (1) segue a doutrina espírita, três declararam não ter religião e quatro não informaram.

No início da pesquisa encontrei bebês que caminhavam, engatinhavam, que estavam começando a se locomover, que gesticulavam, falavam, gritavam, olhavam, choravam, sorriam, gargalhavam. Nesta pesquisa, os bebês são compreendidos como atores inseridos numa realidade social que os constitui ao mesmo tempo em que são constituídos por elas, num desdobramento da dinamicidade de relações vividas e tramadas em um contexto. Ainda se faz necessário ressaltar que este levantamento é um recorte, pois seria impossível expressar

toda a inteireza do contexto da creche nos limites da escrita deste trabalho.

Fazer o levantamento do contexto da creche, das professoras, da composição das famílias e dos bebês nos ajuda a refletir, sobretudo quando descrevemos as relações estabelecidas nesse contexto, revelando a heterogeneidade dos sujeitos que o compõe. Consideramos esse processo imprescindível para a análise das relações sendo que esses dados são demarcadores, indicadores e fundamentais para compreender o modo como os sujeitos se relacionam com o lugar e com os *outros* que encontram no caminho, pois essas interações estão relacionadas com as experiências vividas que são atravessadas por sua história, pelo espaço social em que estão inseridos, pela comunidade que *habitam*, na cidade que convivem, com as políticas públicas presentes, com a construção da creche e com toda a sua *ordem institucional*. Enfim, para podermos apreender as relações que são estabelecidas nesse contexto, precisamos compreender que todos os envolvidos são sujeitos plurais, heterogêneos e singulares, seres únicos constituídos por suas vidas vividas no percurso de seu caminhar.

3.6 A APROXIMAÇÃO, ORGANIZAÇÃO E O DISTANCIAMENTO NA GERAÇÃO DE DADOS

Realizei a imersão no campo escolhido para a pesquisa durante seis meses, frequentando de um a três dias por semana em períodos alternados, que perfizeram 28 períodos, totalizando, em média 110 horas de observações. Durante este período o caderno de anotações e o diário de campo foram meus companheiros. Os dados foram organizados de modo que pudéssemos visualizar as situações e ações que aconteceram no cotidiano da creche.

Na construção deste texto procurei trazer situações e ações tanto dos adultos quanto dos bebês. Apresento um entrelaçamento de palavras e fotografias buscando possíveis análises, considerando que um “[...] estudo da ação em um contexto organizacional é sempre um estudo interpretativo de uma ação interpretada pelos atores”. (SARMENTO, 2002, p. 242).

O processo de geração de dados foi reunido em diário de campo, em arquivos separados por data, em ordem cronológica, organizados em pastas do processador de texto *Word*, bem como um arquivo com os registros fotográficos.

Em um primeiro momento, na leitura dos diários de campo, fomos construindo possibilidades para uma primeira impressão dos dados. Na medida em que as leituras foram feitas, marcamos trechos com a ferramenta “realce do texto” para identificar elementos que

possivelmente auxiliariam a responder os objetivos e os questionamentos que tangenciam esta pesquisa. Assim, fomos elencando elementos, buscando pontos de conexão entre eles, bem como situações que eram novas, inéditas e de continuidades, os separando com uma legenda por cores.

Em seguida, organizamos os dados gerados em quadros com o intuito de agrupar possíveis temáticas de análise. Neste agrupamento consideramos a regularidade de enunciados que constituem ou atravessam a composição relacional do grupo pesquisado. Esses foram esboçados e agrupados por blocos contendo trechos e algumas fotografias das situações registradas.

Com os dados gerados organizados em quadros e agrupados por eixos temáticos, começamos a esboçar categorias e subcategorias que possibilitaram uma melhor visualização e facilitaram as análises. Passamos para o passo seguinte, que ocorreu com as (re)leituras dos dados nos quadros em que fomos destacando e identificando, com cores diferentes, os episódios que pudessem anunciar algumas correlações.

Podemos dizer que esse foi um dos grandes desafios e uma das dificuldades enfrentadas, pois não queremos com essa separação correr o risco de apresentar uma ideia equivocada de que as ações ocorrem de forma desarticulada, dissociadas uma das outras. Isso significa dizer que ações descritas e que estão separadas não podem ser vistas separadamente, pois são situações cotidianas que estão imbricadas de forma interdependente, pois não acontecem separadamente umas das outras. As relações, as ações tanto dos bebês quanto dos adultos ocorrem de forma interligada dentro do contexto. São ações que ocorrem simultaneamente, de forma dialógica e vão delineando a dinamicidade da complexa trama das relações sociais que acontecem no contexto de vida coletiva da creche. Assumimos que a escrita, ainda que atenta para uma descrição detalhada, nunca dará conta de apresentar a complexa trama do contexto relacional. Corroboramos as ideias de Agostinho (2010), que esclarece que a apresentação do texto:

[...] exige a apresentação do contexto observado na dimensão do plano, onde são feitas divisões, separações que não correspondem ao vivido. O texto escrito, com sua geometria não dá conta da forma complexa como a vida se apresenta. Esmiuçar a completude e complexidade dos cotidianos e escolher uma ordem que o apresente sem diminuir as tramas que o tecem são os desafios que o momento da escrita impõe. O caráter didático da redação tenta dar conta de um texto acadêmico que deseja estabelecer o diálogo com os pares e os interessados na temática. Mas fica aqui a chamada para que atentemos para a riqueza da trama social, em que o emaranhado não se divide. (AGOSTINHO, 2010, p. 10).

Após as ricas considerações e contribuições da banca de qualificação, reorganizamos

os dados, os agrupando pela regularidade/incidência que as temáticas foram aparecendo a partir do diário de campo e, conforme indicado, reorganizamos as categorias de análise. Ao nos debruçarmos nas análises, buscamos alguns autores no estabelecimento de um diálogo disciplinar, que nos auxiliaram no refinamento das reflexões.

Sendo assim, optamos por apresentar as categorias que emergiram dos dados, sendo: **As relações de interdependência entre o corpo dos bebês e a ação docente e O movimento dos bebês e suas implicações na ação docente.**

A divisão das categorias serviu para uma organização metodológica da análise. Ou seja, a pesquisa apresenta de forma descritiva a composição das relações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos no cotidiano da creche pesquisada.

Observamos que muitas dessas relações que se estabelecem estão relacionadas com as demandas/necessidades físicas, sociais e emocionais que por meio de suas manifestações convocam/mobilizam o outro (professora) para uma relação, esta composição revela uma relação de interdependência entre adultos e bebês. Os bebês possuem singularidade pelas demandas de seus corpos que necessitam serem respondidas e consideradas pelas professoras, eles convocam de forma imperativa e intermitente a ação docente o que fez surgir a subcategoria: **A convocação imperativa e intermitente do corpo dos bebês.**

Observamos que os bebês vivem o mundo corporalmente e por meio dos movimentos ampliam suas vivências, interagem, exploram, agem, comunicam, anunciam e estabelecem relações com os outros e com o espaço físico e sociocultural. O movimento realizado pelos bebês no contexto está relacionado com o tempo, o espaço e as materialidades organizados pelas professoras, esta constatação é apresentada na subcategoria: **Tempo, espaço e materialidades: proposições da docência para convocação do movimento e de novas relações.**

A organização do espaço apareceu como aspecto pedagógico importante para as relações com e dos bebês. Nas cenas observadas na pesquisa, percebeu-se que os bebês viviam relações com o espaço e com as materialidades organizadas intencionalmente pelas professoras e a organização do tempo favorecia as interações entre os bebês e destes com os adultos, como descritos na última subcategoria: **Corpos que se relacionam: a ação dos bebês entre si e o encontro entre adultos e bebês.**

A seguir apresentamos a seção da análise de dados em que procuramos refletir sobre alguns eventos que compõem a dinâmica relacional do G1 no contexto da creche. Buscamos trazê-los em episódios de forma descritiva e longa, costurando a escrita com fotografias que derivam de meu diário de campo.

4 O CORPO NA COMPOSIÇÃO DAS RELAÇÕES NA CRECHE

4.1 AS RELAÇÕES DE INTERDEPENDÊNCIA ENTRE O CORPO DOS BEBÊS E A AÇÃO DOCENTE

A mão do adulto é, pois, para o bebê, uma fonte importante de experiência. (Ana Tardos)

A Educação Infantil é um lugar de **encontros**. Encontros entre professoras e bebês, dos bebês entre si, dos bebês e outros que circulam pelo espaço e destes sujeitos com o espaço, tempo e suas materialidades. Encontros que tecem relações. Encontros que são possibilidades de descobertas, de aprendizagens, de vivências, de diálogos, de reivindicações, de explorações. No contexto pesquisado, de todo modo, podemos perceber **encontros**. Encontros dialógicos, afetivos, incomodativos, contagiantes, acolhedores, acalentadores, comunicativos. Encontros que possibilitaram o estar presente nas relações.

As observações realizadas no contexto possibilitaram perceber que as relações se constituem por **encontros**. Verificamos que, diariamente, muitos encontros estão relacionados com situações que envolvem as singularidades dos bebês. Observamos também que as ações docentes com bebês requerem vários encontros de atendimento às singularidades dos mesmos e muitas dessas ações dizem respeito às ações de cuidado corpóreo-afetivo.

As pesquisas de Tristão (2004), Guimarães (2008a), Schmitt (2008, 2014), Duarte (2011), Gonçalves (2014), Demétrio (2016), entre outras, apontam que as relações em torno da atenção individualizada contribuem para a constituição de uma especificidade da ação docente com o grupo de bebês, são encontros marcados pela atenção às singularidades específicas dos corpos dos bebês e também, com o coletivo caracterizado pelo grupo.

Segundo Schmitt (2008), o cotidiano dos bebês é marcado por ações que envolvem a atenção e o cuidado individual, sendo este um dos componentes que compõem a ação docente nessa faixa etária. A autora ressalta que grande parte do tempo no grupo dos bebês é ocupada por ações de cuidado individual, chamando a atenção para a assimetria desse tempo, em que as profissionais ficam mais tempo nessa ação do que as próprias crianças individualmente. Duarte (2011, p. 160) contribui para o debate quando anuncia que:

Essa concentração de ações ligadas ao cuidado, principalmente ao cuidado com o corpo físico da criança, se dá pelo fato de que os bebês precisam de alguém que os auxiliem, e esses momentos ocorrem de forma individual. É um encontro entre professora e bebê e, contanto que são 15 crianças, se intensifica, tomando grande

parte do tempo dentro desses grupos.

No contexto pesquisado, observamos tal como as pesquisas supracitadas, que as relações que envolvem a atenção e o cuidado aos bebês contornam a ação docente. Ao analisarmos tais ações, percebemos que estes atendimentos são permeados por relações que envolvem mutuamente outros bebês, bem como envolvem outras ações concomitantemente. Por se constituírem em um espaço coletivo, as relações em torno desse atendimento não acontecem de maneira isolada, a relação entre professora e bebê se caracteriza para além de uma atenção individual (de um adulto para um bebê), elas ocorrem de forma compartilhada entre os vários sujeitos que compõem o grupo. Ou seja, a professora enquanto atende as demandas de cada bebê individualmente – seja na troca de fraldas, na alimentação, no acalento – concomitantemente compartilha a sua atenção com outros bebês.

De fato, é bastante visível o fato de que as professoras que atuam com os bebês realizam várias ações de forma concomitante. Acalentam um bebê ao mesmo tempo que conversam com outros, ao mesmo tempo que observam a segurança dos que estão no entorno, ao mesmo tempo em que cantam para o grupo, etc. envolvem-se com um e os demais do grupo. (SCHMITT; ROCHA, 2016, p. 7).

Assim, compreendemos que não se trata de uma ação a cada tempo – ou uma ação que se inicia e se finda em si mesma – mas, muitas ações que ocorrem ao mesmo tempo. A professora, mesmo envolvida no atendimento com um bebê, se envolve com o coletivo de bebês que convivem no contexto, caracterizando-se assim em um *atendimento compartilhado*.

Essa atenção compartilhada, que abarca todos os sujeitos que compõem o cotidiano, envolve, sobretudo, as ações de cuidado corpóreo-afetivo. Contudo, é importante destacar que essas ações de atenção aos bebês se tornam qualificadas quando perpassam pelo reconhecimento das singularidades de cada sujeito. Schmitt (2014), com base nos estudos de Bakthin (1993, 2006), nos ajuda a compreender que a singularidade dos bebês está ligada à ideia de unicidade, daquilo que não se repete, que é único. Assim, cada bebê se constitui de forma única, com características e necessidades próprias, com uma subjetividade e é constituído por particularidades que são compostas por suas relações em seus contextos de vida, ou seja, é singular.

Essa menção é importante, neste estudo, pois parte da compreensão que a atenção em torno dessas ações, vai para além de atender uma criança de cada vez, da mera atenção individualizada. Ela abrange o reconhecimento da singularidade de cada bebê em um ambiente de vida coletiva, que exige um atendimento compartilhado, uma atenção

compartilhada das profissionais com os vários bebês que fazem parte do grupo.

Além disso, atenção individualizada não garante que o bebê seja atendido em sua singularidade. Ou seja, embora as crianças possam ser atendidas individualmente, uma a uma, a sequência de atos pode tender a uma não reflexão dessas ações e levar a uma mecanização das relações. Essa mecanização de atos ou relações, tal qual indica Tardos e Szanto-Feder (2011), é um risco grande em instituições de educação coletiva, tendo em vista as estruturas destas, em que prevalece um número de adultos reduzidos para o atendimento de muitas crianças.

É o reconhecimento do bebê enquanto ser único, irrepetível – singular – com vontades, capacidades, necessidades e desejos próprios, que vai orientar a forma como a professora vai responder as suas demandas físicas e emocionais, o considerando como um outro ser humano atuante na relação, e não como um objeto a ser tratado (SCHMITT, 2014). Desse modo, sentimos a necessidade de ampliar o termo *atenção individualizada* para *atendimentos e atenção às singularidades dos bebês compartilhadas na vida coletiva do grupo*.

Durante a observação no contexto pesquisado, presenciamos momentos em que as ações em torno do atendimento e atenção às singularidades, assinaladas pela demanda fisiológica, social e emocional dos bebês, se caracterizavam como momentos que contornavam/constituíam as ações das professoras.

Helena está sentada no tapete emborrachado, chora, a professora pergunta se ela está com sono e se quer descansar um pouquinho. Pega um colchonete e o coloca no canto da sala e a convida a se deitar. Helena ao ser deitada no colchão chora bastante, a professora deita-se ao seu lado, porém ela resiste e continua a chorar. A professora a acolhe com um colo enquanto coloca a rede no gancho da parede da sala, e pergunta se ela quer ficar na rede. Enquanto embala Helena na rede, a professora conversa com Willian que está sentado próximo as almofadas, choramingando – é um choro contido, quando houve a voz da professora chamando por seu nome, ele a olha, respira fundo e se acalma, pega um brinquedo que está na sua frente e o coloca na boca. Helena adormece. (Diário de campo, 12 de junho de 2016).

No excerto apresentado acima fica evidente que o atendimento é compartilhado entre os vários sujeitos que compõem o grupo, enquanto a professora está envolvida acolhendo Helena, que chora, ela atende simultaneamente Willian, o confortando com sua atenção quando lhe dirige a palavra e o olhar. A forma como a professora responde a cada bebê é singular porque há um reconhecimento da singularidade de cada sujeito.

Assim, a ação docente vai sendo constituída na relação a partir dos indicativos enunciados pelas singularidades de cada bebê. Portanto, sinalizamos que essas ações, por se constituírem no espaço da creche, precisam estar pautadas em uma reflexividade e embasadas

em um conhecimento pedagógico, orientando a forma como a professora responde/organiza/sustenta/estabelece as relações *com* os bebês. Desse modo, os atos e ações das professoras no atendimento aos bebês necessitam ser refletidos e estarem pautados por uma intencionalidade educativo-pedagógica, considerando que estas ações incidem diretamente no processo formativo, na constituição de cada bebê.

Schmitt (2014) chama a atenção para a constituição de práticas em que as singularidades de cada bebê sejam consideradas; práticas que devem estar perspectivadas por um planejamento de ações que devem ser compostas *com* cada um dos bebês que compõe o grupo, numa relação dialógica que contemple a ausculta, alicerçados pela atenção às suas formas expressivas e comunicacionais.

Assim, podemos dizer que a ação docente é composta pela relação e na relação, de forma a considerar as múltiplas dimensões humanas, dentre elas as biológicas, emocionais, culturais, sociais dos bebês e, estes, por sua vez, necessitam da ação direta do adulto para satisfazer as suas necessidades, evidenciando que o cotidiano é constituído por uma condição de interdependência entre bebês e adultos.

Schmitt (2014) chama a atenção para o reconhecimento das especificidades dos bebês marcados por suas singularidades e heterogeneidades e, que estas acabam por interferir na composição relacional do contexto e, sobretudo, contornam a ação docente: uns querem dormir enquanto outros solicitam ir ao parque, uns choram, outros correm pela sala, uns soltam fluídos e excrementos, manifestam desconforto, se movimentam, solicitam a atenção do outro. Dessa forma, os bebês necessitam das professoras para atender as suas necessidades básicas – trocar a fralda, atender o choro, a fome, acalantar. Os bebês dependem do adulto para satisfazerem suas necessidades físicas e emocionais e, estas não estão demarcadas originalmente, com horários fixos para acontecer, elas ocorrem durante todo o dia, o que mobilizam, convocam, contornam a ação docente. Como afirma a autora “Logo, o caráter de dependência atribuído às crianças pequenas em relação à professora (adulto) é ressignificado por uma condição de interdependência, visto que ela também depende das crianças para compor sua ação” (SCHMITT, 2014, p. 50).

Se de um lado os bebês e as crianças pequenas necessitam das professoras para satisfazerem necessidades básicas para sua sobrevivência, de outro lado, a composição da ação docente é afetada e cadenciada pela heterogeneidade das manifestações físicas, emocionais e sociais dos bebês. Desta forma, pela presença heterogênea dos bebês, marcada pela natureza e cultura, a composição das relações em torno da ação docente, se apresenta inevitavelmente pela permanência de uma heterogeneidade, ainda que muitas vezes não seja percebida ou legitimada pelas professoras (SCHMITT, 2014, p. 240).

Esta relação de interdependência também é assinalada por Wallon⁸² (2007) quando menciona sobre a capacidade do bebê de afetar o outro (adulto), mobilizando-o para uma interação. Aponta que a emoção é responsável por essa mobilização do outro para atender às suas necessidades básicas, gerando interações que se tornam essenciais para a constituição da sua própria subjetividade.

Segundo Wallon, é por meio da emoção que o bebê interage com o meio, sendo esta uma “resposta orgânica, sustentada por centros nervosos específicos, de que o bebê dispõe para lidar com o seu meio. Mas ela não é apenas instrumental, é igualmente expressiva e comunicativa” (MAHONEY; ALMEIDA, 2004, p. 19). Pela emoção, o bebê se relaciona com as pessoas que fazem parte do seu contexto de vida:

[...] a emoção a tal ponto se refina que nos oferece hoje uma gama de manifestações das mais orgânicas às mais delicadas nuances da sensibilidade intelectual. Na criança, reconhecem-se as etapas de ascensão. Os choros e o riso desta iniciam no abdômen antes de aflorarem na fisionomia e, enfim, de o aclarar ou de ensombrecer silenciosamente. A boca é a região ativa de sua fisionomia, enquanto que, no adulto cultivado, esta se transfere para os olhos e a frente. Ao mesmo tempo, a emoção se espiritualiza. Outra coisa não se faz, entretanto, senão participar do progresso da vida mental. Ao fornecer à vida coletiva suas primeiras possibilidades, torna viável a vida mental. (WALLON, 1971, p. 93).

De acordo com Wallon (1971), a emoção é considerada a exteriorização da afetividade⁸³. As primeiras reações dos bebês dedicadas aos adultos são orientadas pela afetividade. Para o autor, o ser humano ao nascer depende de outro ser humano, mais experiente, para sobreviver. Essa dependência gera reações que expressam e comunicam suas necessidades, vontades, desconfortos, desejos. Essas manifestações – externadas pela emoção - convocam/mobilizam o outro para uma relação, que ao responder/acolher, de acordo com a sua interpretação, acaba por intermediar a sua relação com o mundo.

Cabe considerar que a resposta dos adultos, a forma como ele atende os bebês, não se restringe a uma reação desencadeada apenas pelas manifestações emocionais. Está imbricado também pelas atribuições sociais conferidas ao seu papel frente ao bebê. Dar colo ou não, por

⁸² Wallon propõe um estudo integrado do desenvolvimento infantil, englobando os campos funcionais da afetividade, do movimento e da inteligência – a psicogênese da pessoa completa, na relação com o meio. A pessoa completa integra todos esses campos, sendo ela também considerada um campo funcional. No início do processo de desenvolvimento, um campo acaba tendo predominância sobre os outros, mas vão adquirindo certa interdependência no processo, mesmo integrados. (CERISARA, 1997).

⁸³ A emoção, para Wallon, não é a mesma coisa que a afetividade. A afetividade refere-se à capacidade do ser humano de afetar e se afetado, positiva ou negativamente, pelo mundo externo ou interno. O emocional é um estágio do qual participa o orgânico e o cognitivo, é a exteriorização da afetividade, é fugaz, transitório, visível corporalmente, envolvendo alterações orgânicas, alterações na postura, na expressão facial, nos gestos.

exemplo, atender o choro ou deixar chorar, se configura como respostas constituídas também por aquilo que se espera desse adulto frente aos bebês.

Galvão (1995, p. 45) destaca que há “[...] uma afetividade impulsiva, que se nutre pelo olhar, pelo contato físico e se expressa em gestos, mímicas e posturas”. A afetividade é externada pelas expressões emocionais e favorecem as interações entre indivíduos por meio de suas potencialidades – contagiosidade, plasticidade, regressividade e labilidade, sendo que:

[...] a contagiosidade refere-se à capacidade que o indivíduo tem de contagiar e contaminar o outro, pelas suas expressões – choro, sorriso – o que acarreta a plasticidade, ou seja, a emoção pode ser vista e sentida pelas modificações corporais internas e externas. A regressividade predomina, quando a vivência de um estado emocional – alegria, cólera, medo – coloca a cognição em um estado de latência; e a labilidade conduz à alteração de um estado emocional em outro, por exemplo, o choro transforma-se em riso e vice-versa”.(CACHEFFO, 2017, p. 40).

É importante ressaltar que a afetividade é externada pela emoção sendo esta caracterizada por alterações orgânicas e é nomeada de “atividade proprioplástica, pois tem um caráter de plasticidade corporal, ela esculpe o corpo, se fazendo visível ao outro” (CERISARA, 1997, p. 44), ou seja, é física sendo percebível, pois são compostas por “modificações visíveis do exterior, que são responsáveis por seu caráter altamente contagioso e por seu poder mobilizador do meio humano”. (GALVÃO, 1995, p. 62).

Para o autor, esse contágio emocional é descrito como uma atitude que compõe as relações, “os efeitos sonoros e visuais que delas resultam são para o outro estimulações de extremo interesse, que têm o poder de mobilizar reações semelhantes, complementares ou recíprocas, ou seja, relacionadas com a situação da qual são efeito e indício”. (WALLON, 2007, p. 122).

Assim, as manifestações emocionais possuem a capacidade de mobilizar o outro, provocando reações que respondam às suas necessidades e desejos. Galvão (2001, p. 23) sinaliza que “para Wallon o potencial mobilizador das emoções resulta de um traço que lhes é essencial, sua extrema contagiosidade de indivíduo a indivíduo”. Nesse sentido:

A emoção necessita suscitar reações similares recíprocas em outrem e, inversamente, possui sobre o outro um grande poder de contágio. Torna-se difícil permanecer indiferente às suas manifestações, e não se associar a esse contágio através de arrebatamentos do mesmo sentido, completamente antagônicos. (WALLON, 1971, p. 91).

A Teoria Walloniana nos permite identificar que o contágio emocional suscita nos adultos reações de respostas diante das diferentes manifestações dos bebês, portanto, a

emoção desempenha o papel de agente mediador da ação do adulto. Esse contágio emocional mobiliza o outro para uma relação, como observado no registro a seguir:

Maria troca a fralda de João no trocador da sala. Vitória se aproxima do trocador caminhando, chora e estica os braços em direção de Maria. Maria que está conversando com João enquanto o troca, interrompe a sua ação e olha para Vitória, diz que sabe que ela está cansada, mas que agora não pode segurá-la, pois está terminando de trocar a fralda do amigo, e pede para que espere um pouquinho. Olívia que está sentada no tapete emborrachado com alguns bebês observa a cena, chama Vitória e a acolhe com um colinho. (Diário de campo, 08 de junho de 2017).

Na cena descrita acima, percebemos que os bebês se expressam por diferentes canais comunicacionais. Os braços que se estendem em direção à professora em comunhão com o choro que comunica, reivindica a atenção da professora. O choro e seus movimentos contagiam as professoras que respondem à suas manifestações e, cabe dizer que esta resposta é contornada por expectativas sociais e culturais, que orientam também esse adulto na forma como se relaciona com o bebê. Assim, essas manifestações – externadas por meio da emoção – trazem repercussões na ação docente, uma vez que mobilizada responde a essas de acordo com a sua interpretação.

No contexto pesquisado, constatamos que as ações das professoras são compostas pela recorrência de encontros diários de atendimento e atenção às singularidades dos corpos dos bebês. Observamos muitas tentativas das professoras em atender/responder as necessidades e as manifestações dos bebês; ações que estavam carregadas de respeito e atenção às singularidades de cada um, de seus ritmos e tempos próprios.

Presenciamos situações em que as professoras acolheram e responderam as necessidades físicas, biológicas, sociais e emocionais dos bebês, necessidades essas – externadas pela emoção – que dependiam dos adultos para serem atendidas: uma troca de fraldas quando percebiam a necessidade, um acalento quando os bebês necessitavam de um colo, de uma atenção ou de um olhar, a troca de roupas quando percebiam que os bebês manifestavam desconforto, modificando-as por outras mais confortáveis e condizentes com a temperatura do ambiente. São situações que acontecem repetidas vezes durante o dia e convocam a ação docente no contexto com os bebês, evidenciando uma relação de interdependência entre professoras e bebês.

Na sala [...] Aos poucos os bebês chegam com seus familiares e responsáveis e são recepcionados pelas professoras, todos são bem recebidos, os adultos trocam informações sobre os bebês. Assim que os responsáveis se despedem (alguns permanecem pouco tempo, outros entram na sala e interagem com os bebês presentes) e saem da sala de referência, a professora convida os bebês para trocar

algumas peças de roupa. Na maioria das vezes tiram o excesso – casacos, tocas, luvas, alguns chegam com calça jeans que são trocadas por calças com tecidos mais “leves”, flexíveis. As professoras anunciam que são mais confortáveis. Todos permanecem de meias e sem calçados. Há uma preocupação com o conforto, com a movimentação e com a temperatura do ambiente. (Diário de campo, 15 de agosto de 2017).

[...] A temperatura do ambiente aumenta durante a manhã, alguns bebês apresentam desconforto com as roupas quentes. A professora percebe que Helena começa a suar, ela anuncia para Olivia (outra professora) que vai trocar as roupas dos bebês. [...] na troca coloca roupas mais leves, alguns usam bermudas, camisetas de mangas curtas e ficam sem calçados e sem meias nos pés. [...] Nesta época do ano, na região do Itacorubi, a quantidade de pequenos insetos aumenta, as professoras passam repelente em todos os bebês. (Diário de campo, 05 de setembro de 2017).

Na sala no momento do lanche da manhã [...] Jeferson está sentado no tapete emborrachado brincando com um chocalho, percebe que a professora sentou-se no tapete próximo a ele. Jeferson olha para a professora, sorri e engatinha até ela e senta-se a sua frente [...] a professora percebe que ele está com três blusas, ela anuncia que vai retirar o excesso de roupa, neste momento Jeferson aproveita para se segurar no corpo da professora e se levanta ficando de pé, sorri e tenta subir em seu colo. Olivia sorri e Diz: “- Calma, deixa eu terminar de tirar seu casaco, tem muita roupa!” Jeferson continua a tentar “escalar” o colo da professora, quando finalmente consegue retirar o casaco ela o abraça e diz: “-Ufa! Consegui! Você quer comer um pouquinho?” [...] (Diário de campo, 29 de junho de 2017).

Os excertos apresentados acima demonstram esse atendimento e atenção às singularidades dos bebês. Os bebês, assim que chegavam à creche, eram recepcionados pelas professoras, a observação atenta aos seus modos de ser e estar no contexto impulsionavam ações que possibilitavam e proporcionavam situações em que o bem-estar era visado. Nota-se que a ação docente vai sendo contornada pelas singularidades dos corpos dos bebês e pela heterogeneidade da composição do grupo, procurando respeitar as diferenças que constituem cada um, quando percebiam que uns sentiam mais frio, que outros começavam a suar, a preocupação em deixar os bebês com meias nos pés nos dias mais frios ou de colocar roupas leves nos dias em que a temperatura estava elevada.

Constatamos, na imersão do contexto, que as professoras reconheciam as singularidades dos bebês no atendimento às suas necessidades momentâneas e as previam em suas organizações diárias. Essas situações se caracterizavam como práticas respeitosas e reveladoras de uma postura ética constituída por meio de olhares atentos e de uma escuta aguçada às situações cotidianas, nos pequenos detalhes, nos momentos de trocas de fraldas que aconteciam no decorrer do dia, nos momentos em que os bebês apresentavam desconfortos, sono e que precisavam e dependiam da atenção direta do adulto, no acalento quando lhes era oferecido um colo, uma palavra, um olhar. A entrevista com a professora revela sua atenção e postura ética diante de cada bebê que fazia parte do grupo:

[...] Nós temos nosso planejamento anual, lá estão todos os objetivos que vamos trabalhar durante o ano, como trocar, como dar alimentação, a questão do respeito com cada um é de extrema importância. Mas a gente observa muito no dia, por exemplo, tem dia que tem mais crianças com fome, então a gente tá o tempo todo prestando muita atenção em muitos detalhes, o tempo todo prestando muita atenção, então se tem muitos com muito sono, não dá pra fazer a proposta que planejamos. Ah! Hoje eles estão mais calmos, tomaram um suquinho, comeram tal coisa então dá pra propor. [...] No almoço, por exemplo, a gente presta muita atenção em cada um, cada detalhe, se hoje é arroz e feijão, por exemplo, tem crianças que comem mais arroz, outra tem que colocar mais caldinho do feijão, deixar mais molhadinha. [...] No início pra Vitória, ela comia mais arroz e feijão, não aceitava as verduras, percebemos que se misturasse a comida ela também não aceita, aos poucos a gente foi oferecendo as verduras, ela foi comendo no prato, comendo sozinha os pedacinhos da cenoura e tem que botar tudo separadinho. [...] A Leticia a gente via que só comia arroz e feijão, se tu tem um olhar e prestar atenção ali na hora, tu percebe, por exemplo, a expressão da boca, quando sentiu aquele pedacinho do chuchu ou abobora se ela gostou ou não, na hora tu vê. Então tem que olhar, tem que tá concentrado com a criança, tem que estar atenta, observar, é um jeitinho que tu vai ter, muito delicado, muito atencioso, de não colocar um pedaço muito grande, tu vai colocar um pedaço pequeno, então são Nos detalhes [...] Então quando eu vejo que uma criança não come isso ou aquilo, eu penso, que eu tenho que achar um jeito, eu me provoco, eu tenho que achar um jeito, é obrigação minha, a alimentação aqui é responsabilidade minha, eu preciso achar um jeito. (Entrevista com a professora, 12 de dezembro de 2017).

Destarte, a ação docente se constitui na relação, nas vivências diárias, no emaranhado das ações das professoras e bebês no espaço coletivo, que a partir dos indicativos enunciados pelos bebês mobilizam o adulto, a qualquer momento e sem aviso prévio, para responder as suas demandas/necessidades. Reconhecer as singularidades de cada sujeito é tarefa importante na educação infantil e situa a responsabilidade do adulto, a partir do papel social que lhe é atribuído, em estruturar o cotidiano, de forma a organizar ações que considerem todos os sujeitos envolvidos, buscando um olhar e uma escuta sensível para reconhecer e considerar as singularidades de cada bebê. Nesse contexto, as professoras são as adultas responsáveis por assegurar que os bebês sejam atendidos, cuidados e educados. As formas como tais respostas ou atendimento são engendrados passa por concepções que as orientam nessas relações.

Na experiência de Lóczy (FALK, 2011; TARDOS; SZANTO-FEDER, 2011), há um indicativo de que nas relações de cuidado, a forma como as professoras respondem as necessidades, desejos e vontades de cada bebê devem ser singulares, pois partem da perspectiva de considerar e reconhecer que cada bebê é um ser único, com especificidades, necessidades e expectativas próprias. Assim, é imperativo que a ação de resposta do adulto a essas necessidades tenha uma intencionalidade alicerçada nesse princípio, pois se trata de uma relação que incide diretamente na constituição subjetiva do outro.

De acordo com Falk (2011), esses encontros devem estar demarcados por relações de

respeito, de forma que as necessidades individuais sejam consideradas, acolhidas, respondidas. A autora enfatiza que é imprescindível que os adultos se esforcem para compreender as expressões comunicativas dos bebês e ressalta que é preciso atenção à “posição de seu corpo, seus gestos e sua voz, a dedicar sempre bastante tempo a atendê-las sem pressa e a satisfazer suas necessidades segundo as exigências individuais”. (FALK, 2011, p. 25).

Assim, é preciso acionar uma ausculta sensível para identificar essas necessidades e as acolher e responder com gestos delicados que considerem a criança como outro ser humano e não como um objeto.

Observamos que o cotidiano, no grupo pesquisado, é organizado levando em consideração as singularidades de cada bebê, ainda que fosse possível identificar uma “ordem institucionalizada” revelada por uma composição de horários e regras definidas pelo adulto. Notamos que algumas ações eram vivenciadas nesses quadros de tempo – hora do lanche, hora do almoço, o sono – que aconteciam diariamente demarcados por horários fixos. Contudo, estas organizações acabavam sendo intersectadas pelo corpo dos bebês e suas diferentes demandas que possuem ritmos e necessidades muito próprios. Assim, no complexo emaranhado das relações sociais que ali se estabelecem, o cotidiano era organizado levando em conta “tanto as atividades repetitivas, rotineiras, triviais, como também [...] o lócus onde há a possibilidade de encontrar o inesperado, onde há margem para a inovação, onde se pode alcançar o extraordinário do ordinário”. (BARBOSA, 2006, p. 43).

Conforme Barbosa (2006, p. 35), “a rotina é uma categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho pedagógico”. O autor propõe ainda o termo *cotidiano* para tratar de um tempo-espaco em que as ações são vividas no contexto. Esta categoria é importante ser considerada na medida em que entendemos que o cotidiano na educação infantil necessita ser estruturado, planejado de forma a orientar as ações diárias, apresentando certa previsibilidade (GUIMARÃES, 2008a), sem desconsiderar as necessidades de cada sujeito da relação.

Dessa forma, o que procuramos tencionar, são as rotinas rígidas e inflexíveis, que visam uma acomodação e conformação dos corpos das crianças e, que acabam por moldar e controlar seus hábitos e comportamentos. Chamando a atenção para uma organização de tempo-espaco que possa ser composta por todos os sujeitos que convivem no contexto, considerando suas particularidades e singularidades.

Os bebês possuem ritmos próprios e apresentam elementos que não cabem em “rotinas fechadas”, muito embora se reconheça que com o passar dos dias e meses essas composições

atreladas por essa ordem institucional vão inserindo os bebês em tempos mais homogêneos, com horários mais demarcados.

*Olivia oferece água aos bebês. Ela anuncia com palavras e também com o gesto quando retira da prateleira a bacia em que os copos individuais dos bebês estão armazenados, aos poucos os bebês se aproximam. Alguns bebês permanecem de pé próximos à professora, antes de entregar a caneca ela solicita que eles se **sentem** no tapete para não derramar água. A professora ajuda Leonardo e Helena. Vitória solicita mais água levantando o copo em direção à professora e apontando para a bacia de água que está sobre o armário. [...] Neste momento os bebês não ficam “parados” esperando as professoras lhes entregarem as canecas com água, o movimento é intenso e há vários encontros entre os bebês e dos bebês com os adultos, alguns caminham pela sala com as canecas nas mãos, outros derramam água no tapete ou em suas próprias pernas, uns balbuciam e movimentam seus braços em direção às professoras solicitando água, outros continuam a brincar e manipular os brinquedos. (Diário de campo, 29 de junho de 2017).*

Bárbara está sentada próxima às almofadas tomando água, Lucas se aproxima e tenta retirar a caneca dela. Bárbara se esquiva e ele persiste. A menina balbucia e mexe com a cabeça em um movimento de “não”, Lucas estica o braço para tentar alcançar a caneca. Finalmente Bárbara solta uns gritinhos e chama a atenção da professora que de longe a responde solicitando que Lucas a deixe beber. A professora afirma: “- Lucas, esse copo é da sua amiga, vem que eu te entrego o seu!”. Quando ouve a professora ele se vira em direção a ela e vai ao seu encontro engatinhando.

Fotografia 7 - Bárbara, Lucas e a água



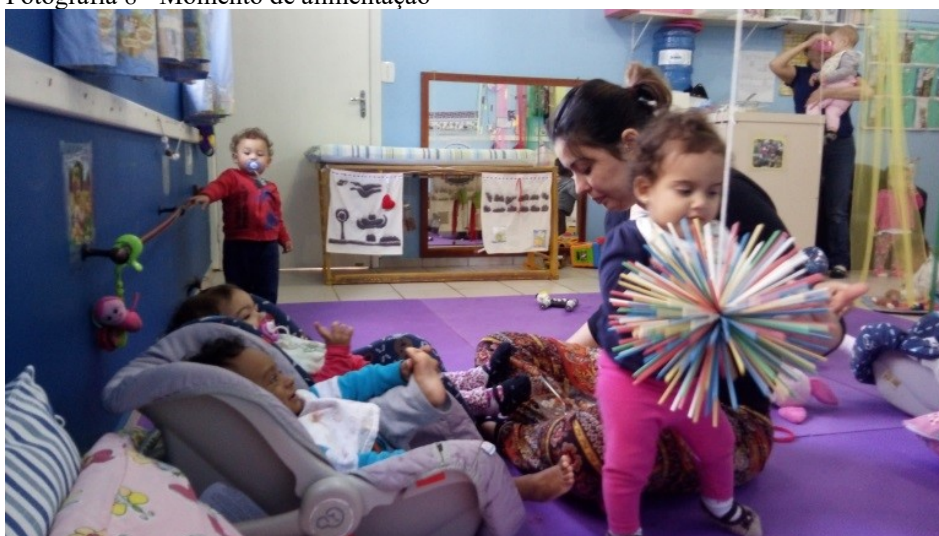
Fonte: Acervo da pesquisadora (2017).

Os bebês aos poucos vão constituindo uma percepção circunscrita acerca de regras do convívio coletivo, que de forma mais abrangente, fazem parte de uma ordem institucional. No excerto apresentado acima, os bebês compreendem que para receber o copo com água precisam se **sentar**; no decorrer dos meses observamos que os bebês anunciam que necessitam de água, ou respondem a professora **sentando-se** no tapete. Os bebês aprendem a viver neste espaço coletivo, formando hábitos muito próprios desse contexto.

Contudo, analisando a interação entre Bárbara e Lucas, fica evidente a singularidade de cada um dos bebês emergindo na relação. Lucas reivindica seu direito de beber água, tentando pegar o copo de Bárbara que resiste e comunica, com o corpo inteiro, o seu desagrado frente à postura de Lucas. Segundo Buss-Simão (2016, p. 3), “por meio do corpo, dos gestos, dos movimentos, das sensações, as crianças, desde bebês, expressam sentimentos, exploram o mundo, estabelecem relações que implicam em conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural”. A forma como a professora responde a essa situação, revela uma postura de atenção e acolhimento das diferentes manifestações comunicacionais dos bebês no momento da interação dentro do cotidiano.

Camila prepara dois pratos e convida Rafaela e Lucas para almoçar, ela organiza dois bebês-conforto e ajuda os bebês a se sentarem, ela senta defrente eles. Rafaela está nitidamente com sono e coloca a chupeta na boca, Camila diz que ela precisa comer um pouquinho e que em seguida ela pode descansar. Ela pergunta se Rafaela pode retirar a chupeta da boca, a menina balança a cabeça afirmando e assim ela faz, a professora oferece o alimento, espera a sua resposta aceitando a primeira colherada, terminada a alimentação a professora verifica se sua fralda está limpa e em seguida disponibiliza um travesseiro e uma coberta aconchegando-a em um dos bebês-conforto. (Diário de campo, 26 de junho de 2017).

Fotografia 8 - Momento de alimentação



Fonte: Acervo da pesquisadora (2017).

A estruturação do cotidiano é importante para a composição da vida coletiva e precisa ser pensada e organizada a partir dos modos próprios de ser das crianças, no sentido de ser atenta a elas, respeitando seus tempos e ritmos. Ainda que exista uma organização que preveem horários e regras instituídas, presenciamos no decorrer das observações que estes não precisam significar um apagamento das singularidades de cada bebê. Barbosa (2010, p. 23) evidencia que “na relação com o outro, com o contexto social, o sujeito internaliza categorias, procedimentos que constituem corpo e mente como um todo singular, social e cultural”. No contexto pesquisado, verificamos que as professoras estão constantemente refletindo sobre suas ações e as constantes reflexões das professoras, evidenciadas em seus planejamentos, preveem realizar suas ações de forma respeitosa frente às demandas físicas, biológicas, sociais e emocionais de cada bebê.

As singularidades dos bebês, demarcadas pelas suas demandas físicas/biológicas/culturais/sociais, exercem forte influência na composição dos tempos na creche. Os bebês possuem ritmos próprios e o reconhecimento dessas singularidades permite diferentes arranjos no cotidiano planejado pelos profissionais responsáveis. Os bebês por possuírem ritmos próprios interrogam uma “rotina”, reinventando novas ordens que vão surgindo a partir da relação. Observamos, no contexto pesquisado, que há espaço para modificações e contornos e estes revelam a não passividade dos bebês, são ações que não estão “fechadas” e são constantemente refletidas, no contexto pesquisado, pelas professoras que permitem aberturas para novas composições:

No momento do almoço [...] Bárbara termina de se alimentar, ela engatinha pela sala, as vezes se segura em algum móvel e caminha pela sala cambaleante, a professora está com Natan e Vitória na mesa, ela se aproxima e tenta pegar um pedaço de carne que está no prato de Natan. A professora Maria percebe e lhe oferece um prato com pedaços de carne, Bárbara que já havia acabado de se alimentar começa a comer os pedacinhos de carne enquanto caminha pela sala, ela vai e volta, ela caminha com o pedaço de carne na mão, coloca na boca e mastiga em seguida retorna para a mesa para pegar mais carne [...](Diário de campo, 29 de junho de 2017).

Vitória se aproxima chama a atenção da professora aponta para as vasilhas dos alimentos, balbucia, sorri. Olívia pergunta se ela quer um pouco de lanche. Vitória balança a cabeça e os braços, se senta no tapete. Olívia se senta a sua frente, e quando lhe oferece uma colherada ela rejeita, tenta pegar a colher que a professora segura. Olívia pergunta se ela quer se alimentar sozinha. Vitória a olha fixamente. Olívia a convida para sentar-se na poltrona. Vitória se senta e estica os braços em direção ao pote com o lanche. Olívia organiza o pote entre as suas pernas e lhe entrega a colher. Vitória se alimenta sozinha. (Diário de campo, 20 de setembro de 2017).

Nesses excertos, percebemos que tanto Bárbara quanto Vitória tomam a iniciativa de

reivindicar e anunciar que podem fazer por si mesma a ação, há uma disponibilidade do adulto de encontrar outros caminhos para uma prática diferente, considerando a capacidade dos bebês, os respeitando em suas manifestações e singularidades. Guimarães (2008a) nos ajuda a compreender a complexidade do trabalho docente:

Ao mesmo tempo, o trabalho com as crianças oscila entre o movimento do adulto fazer *para* e *por* elas, para a atenção ao que a criança pode fazer por si mesma. O cuidado envolve a criação de oportunidades para a criança trabalhar sobre si, encontrando um ponto de conforto enquanto espera sua vez, alimentando-se também sozinha, quando já tem capacidade motora para tal, no movimento de ganhar potência. A abertura, o não enrijecimento nos caminhos já conhecidos e cristalizados [...] gera novas possibilidades para o trabalho. (GUIMARÃES, 2008a, p. 144, grifo da autora).

A reflexão constante por uma ausculta sensível permite um respeito às manifestações que demandam atenção cuidadosa, e estes devem estar perspectivados em uma organização diária que vai se construindo com todos os envolvidos, numa relação dialógica, tanto nas disposições imediatas que estão previstas para acontecerem no decorrer do dia, quantas aquelas que são planejadas considerando a atenção constante ao reconhecimento das singularidades, manifestações e formas expressivas e comunicacionais de cada um dos bebês. No excerto a seguir, fica evidente o respeito da professora à manifestação de Bárbara:

Bárbara chora bastante, neste instante ela está sentada na rede da sala, Camila a convida para almoçar e ela responde esticando os dois braços em direção à professora. Camila convida também Rafaela que está próxima a elas. As duas meninas se sentam diante da professora no tapete emborrachado, porém Bárbara não para de chorar e não aceita o alimento. Camila a convida para que sente em seu colo, ela aceita, mas continua a chorar, consegue comer pouco e aponta para a rede insistentemente. Camila pergunta se ela que ir para a rede e a ajuda a deitar. Bárbara solicita comida e pacientemente Camila a alimenta sentada na rede, enquanto Rafaela se desloca para ficar perto das duas. Há uma disponibilidade do adulto neste momento [...] Logo após a refeição ela toma um pouco de água que é oferecido pela professora. Em seguida solicita ir para o bebê-conforto, a professora permanece sentada próxima a ela as duas trocam olhares e Bárbara adormece. (Diário de campo, 15 de agosto de 2017).

Os bebês manifestam seus desconfortos pelo corpo – externados pela emoção – se comunicam através do choro, com os gestos e com os olhares, expressões de irritação, afastamentos, externam suas necessidades. Essas manifestações expressivas e comunicativas dizem muito a respeito do que eles sentem e expressam o que invoca uma abertura de receptividade da professora para apreender, compreender e atender. A resposta da professora Camila à manifestação de Bárbara revela uma atitude de respeito, quando acolhe e responde ao seu desconforto. As ações das professoras de atender, apoiar, acalantar, responder,

anunciam e significam aos bebês que suas necessidades são importantes. Segundo Duarte (2011, p. 58), o que fundamenta as ações das professoras, é “[...] essa relação [...] intrínseca à docência com as crianças pequenininhas, tendo-se, assim, uma compreensão da significância que esse contato tem para que se estabeleça uma relação de segurança e confiança”.

No âmbito das relações educativas em contexto coletivo, a atenção cuidadosa para as diferentes manifestações dos bebês, de desconforto, de descontentamento, de cansaço, revela as especificidades relativas aos cuidados de seus corpos. Agostinho (2010) nos ajuda a compreender esse cenário quando anuncia que:

O corpo o qual temos o privilégio e/ou a condenação de habitar é fonte de sensações de bem-estar e prazer, mas também é o local de cansaços, doenças. Embora a contundência seja a do movimento e dos gestos, temos os pequenos momentos em que aparece também o desejo, a necessidade do descanso. Estudos acerca do cuidado tem possibilitado alargar e compreender melhor esta dimensão tão importante nas relações humanas. (AGOSTINHO, 2010, p. 146).

Essas situações necessitam ser acolhidas, na medida em que os bebês buscam conforto no colo ou procurando estar próximo uns dos outros. Os bebês possuem especificidades e a constituição das relações no cotidiano é entrelaçada com suas particularidades que vão sendo acolhidas pelas professoras. No momento da entrevista, a professora revela que há uma constante reflexão sobre sua prática, a acolhida dos modos como os bebês anunciam seus desconfortos, necessidades dão contornos a suas ações:

[...] a rotina a gente vai avaliando, a gente sempre avalia, por exemplo, hoje e ontem fui eu que troquei a Helena, por exemplo, a outra professora tem dois ou três dias que ocasionou que não tinha trocado, enfim, mas a gente procura socializar as demandas trazidas pelo bebê, percebo na troca que a Helena não para, ela se movimenta muito, ela chora, ela fica com medo quando vai deitar no trocador, aqui é um espaço que é gigante pra ela, esse banheiro é um espaço gigante para ela, então tu vai com cuidado e eu vou pegar ela assim pra colocar no trocador (faz o gesto), mostrei pras gurias, pego o bebê e coloco assim, me projeto toda pra frente, meu corpo fica em contato com o dela, o meu calor vai com ela e nesse calor tem a segurança que ela vai precisar, eu não vou pegar e botar e largar de qualquer jeito, então essa é outra questão que é importante a gente cuidar, principalmente se a criança tá com medo, não que com todos os bebês eu faço assim, esse detalhe daquele que tá com medo é uma coisa pra ser feita que não se pode esquecer, da criança que tá com medo tem que ter esse cuidado. A gente conversa sempre sobre essas questões, nós adultos estamos em constante diálogo. (Entrevista com a professora, 12 de dezembro de 2017).

A observação acerca dos modos como os bebês vão anunciando, manifestando seus desejos, desconfortos, e a atenção cuidadosa e responsiva por parte das professoras se apresentam como basilares para a organização do cotidiano que incluem inúmeras demandas.

Assim, compreendemos que a ação docente é marcada por uma *sutileza* (TRISTÃO, 2004) em que estão presentes a ausculta sensível e a acolhida dos *outros*:

O trabalho pedagógico com bebês não se resume a observá-los, mas a observação é base para organizar as ações pedagógicas que tenham como meta o respeito para com cada um, pelas suas singularidades, pelos sinais comunicativos que emitem. Conhecendo cada um dos pequenininhos haverá mais elementos para estruturar a prática. (TRISTÃO, 2004, p. 118).

O estudo da autora nos ajuda a compreender a especificidade da docência com os bebês na educação infantil, nos apontando que esta é uma profissão caracterizada pela sutileza composta de ações que revelam o cuidado e a atenção para o outro com práticas humanizadoras.

As necessidades, sensações, desejos são anunciados e manifestados por diferentes canais comunicacionais, com gestos, expressões faciais, balbucios, choro, olhar. Essas manifestações anunciam, comunicam e informam, são respondidas pelos adultos na relação e acabam por guiar as relações que se seguem com essa comunicação. Percebemos, no contexto pesquisado, que as respostas a essas manifestações são as mais diversas: pelo contato direto de um colo, um abraço, com uma palavra, um gesto ou um olhar.

Rafaela caminha pela sala e reclama choramingando. Maria pergunta se ela está cansada. Rafaela coloca a chupeta na boca e aponta em direção ao espaço que estão armazenados os bebês-conforto. Maria pergunta se ela quer sentar um pouquinho no bebê-conforto. Ela a olha. Maria pega um bebê-conforto e coloca próximo ao tapete, Rafaela senta e se balança, observando o movimento na sala. (Diário de campo, 06 de junho de 2017).

A professora atende a manifestação de Rafaela lhe oferecendo o bebê-conforto, um objeto que lhe confere certa segurança e um acalento no momento em que precisava descansar, permitindo sua recolha e, isto não significou o seu isolamento, pois a posição que a professora colocou o bebê-conforto na sala possibilitou que ela observasse e partilhasse outras situações com o grupo que se movimentava pela sala. Além disso, a professora permitiu que ela utilizasse um objeto pessoal, a chupeta que, em alguma medida, também lhe oferece tranquilidade e alento. O choro de Rafaela afeta a professora e a convoca para uma relação, que significando o choro a partir de concepções que a professora possui, acerca do papel que lhe é atribuído socialmente, acolhe a manifestação de Rafaela. Consequentemente, esta forma responsiva da professora, pelo reconhecimento desse outro em sua humanidade, incide diretamente na sua constituição.

O choro do bebê – emoção externada – comunica o seu desconforto e possui um poder

de contágio, mobilizando o adulto para uma relação. O choro, para Pino (2005, p. 204-205), é uma função orgânica “ligada ao sistema proprioceptivo, produzida pelo estado de desconforto fisiológico”, sendo “bom ‘indicador’ de funções biológicas relacionadas ao sistema nervoso autônomo, o que o aproxima do reflexo”. Nos primeiros meses de vida o choro é uma reação compulsiva altamente contagiante mobilizando o outro para uma relação, e “à medida que os meses passam, ainda no primeiro ano de vida, o choro vai adquirindo o valor de *meio de expressão* (ou simbolização) dos mais variados sentimentos, ligados plenamente ao sistema nervoso central e apenas conservando a sua estrutura original de base fisiológica de sustentação”, sendo que através do choro o bebê comunica/externa a sua necessidade e desconforto. Galvão (1995, p. 61-62) ressalta que:

As emoções possuem características específicas que as distinguem de outras manifestações de afetividade, são sempre acompanhadas de alterações orgânicas, como aceleração dos batimentos cardíacos, mudanças no ritmo da respiração, dificuldades na digestão, secura na boca. Além dessas variações no funcionamento neurovegetativo, perceptíveis para quem as vivem, as emoções provocam alterações na mímica facial, na postura, na forma como são executados os gestos. Acompanham-se de modificações visíveis do exterior, expressivas, que são responsáveis por seu caráter altamente contagioso e por seu poder mobilizador do meio humano.

A comunicação se dá através da emoção. O que suscita no outro (professora) respostas que levam à satisfação de suas necessidades, vontades, desejos. Esse contágio emocional pode ser observado no registro a seguir:

[...] Michele está em processo de inserção, ela chora bastante, engatinha para ficar próximo aos adultos. As professoras conversam com ela, lhe oferecem brinquedos. [...] em alguns momentos ela fica de pé se apoiando nos móveis da sala, no trocador, em outros momentos se apoia no corpo das próprias professoras. Em um determinado momento a professora Maria que estava atendendo outro bebê na troca de fraldas, pergunta se ela quer se sentar um pouco no balanço-avião, ela é colocada no balanço. A professora permanece por uns instantes por perto a balançando e seus olhares se encontram, e Michele se acalma, respira fundo e permanece ali por uns instantes. (Diário de campo, 29 de junho de 2017).

As necessidades de Michele, externadas pelo choro, reivindicam encontros com a professora, comunicando que necessita do contato, do acalento, da atenção da professora. Assim, nas palavras de Pino (2005, p. 267):

[...] o ‘choro’, que, inicialmente, não passava de um sinal de alerta de um mal-estar orgânico, diversifica suas causas e modifica suas formas, tornando-se um meio de expressão da criança; o olhar, que no início estava perdido no espaço, pouco a pouco vai selecionando seus alvos e olhando-os de forma diferente, porque esses têm para a criança alguma significação; os sons vão surgindo imitando os ‘sons da fala’, não

dos inúmeros ruídos que invadem o ouvido da criança; a energia muscular torna-se, pouco a pouco, controlada para produzir movimentos apropriados para lidar com os objetos culturais que envolvem a criança e para encontrar formas cada vez mais adequadas de expressão dos seus estados internos; o tempo biológico vai adaptando-se ao relógio cultural do tempo humano e de suas repartidas ações. (PINO, 2005, p. 267).

Pela emoção os bebês mobilizam o outro para a relação, no caso do excerto apresentado acima, o contato com a professora serve como um conforto, um acalento. Esses encontros que acolhem são marcados por relações afetivas e o reconhecimento das singularidades dos bebês é orientador das ações das professoras, dando contornos constitutivos de uma docência que é relacional ao mesmo tempo em que incidem na constituição subjetiva dos bebês. As manifestações e necessidades dos bebês vão sendo interpretadas, significadas e respondidas, “mesmo que ao nascer o bebê tenha reações corpóreas que são fruto de seu instinto, ele vai progressivamente, e muito cedo, tendo manifestações que são elaboradas a partir de suas experiências socioculturais” (COUTINHO, 2012, p. 251).

[...] Rafacla, Willian e Bárbara estão chorosos e solicitam um colo. A professora senta-se no tapete emborrachado começa a cantar algumas músicas, de modo que fica próxima a eles e também de Michele que está em processo de inserção e chora bastante. A professora Maria canta, dança, bate palmas, outros bebês se aproximam. Vitória dança imitando a professora, Carlos e Lucas começam a sorrir e a bater palmas. Aos poucos os bebês que estavam chorando vão se acalmando. As professoras conversam decidindo adiar o que haviam planejado (vivência com tintas) para outro momento. (Diário de campo, 29 de junho de 2017).

Fotografia 9 - A professora e os bebês



Fonte: Acervo da pesquisadora (2017).

O processo de inserção de Michele, que começou a frequentar a creche naquela semana, e de Willian, que estava retornando para a creche depois de um longo período de afastamento por motivo de doença, afeta e altera sobremaneira a composição relacional do grupo como um todo. Mesmo que cada criança viva de forma muito particular, essa nova

vivência, a inserção⁸⁴ de um novo integrante no grupo, que necessita e solicita a atenção direta do adulto é um desafio que interfere de forma direta na organização da vida coletiva.

Nesse momento, estar junto *com* os bebês significa acolher e auscultar as suas manifestações e expressões, compreendendo que cada um possui especificidades/singularidades, modos próprios de se sentirem acolhidos e de buscar no *outro* afeto e conforto.

De acordo com Vygotsky (2000), os bebês em seus primeiros anos de vida apresentam uma comunicação emocional que impulsiona o seu desenvolvimento e que contagia e mobiliza o outro (geralmente o adulto) para uma relação. Ao chorar, o bebê expressa o que lhe afeta e as ações/resposta que este outro lhe afere incidem sobre a sua constituição subjetiva.

Na perspectiva de Wallon e Vygotsky, o desenvolvimento integral do ser humano, leva em consideração fatores orgânicos e sociais, e é por meio das relações que o bebê vai tomando consciência de si, vai estabelecendo correspondência entre suas ações e ambiente. Concordamos com Schmitt (2008) quando expressa sobre a não passividade dos bebês nessa relação:

Os bebês não são caracterizados aqui como aqueles que apenas recebem do outro significação que fomentam o universo social, ainda que seja inegável essa condição, mas também como sujeitos que respondem e se expressam ativamente nessas relações, à medida que vão constituindo suas formas comunicativas. (SCHMITT, 2008, p. 151).

Deste modo, considerar e acolher de forma responsiva as diferentes manifestações dos bebês se faz imprescindível quando pensamos em uma relação cuidadosa, pautada em uma intencionalidade pedagógica, que reconhece o outro em sua humanidade. Essa intencionalidade se inscreve no entendimento de que a docência na educação infantil tem um compromisso em muitos níveis, que envolve atitude receptiva e atenção quanto às relações que se estabelece com as crianças. Assim, na educação infantil a função social da docência, de acordo com Agostinho e Lima (2015, p. 58):

[...] constitui-se nas relações sociais e no confronto entre os sujeitos que dela participam cotidianamente – adultos e crianças, crianças e crianças, e adultos e adultos – e busca, espera e organiza sua prática pedagógica com e para as crianças, considerando-as efetivas participes do espaço educativo de garantia, promoção e defesa dos seus direitos, através de um planejamento marcado pela intencionalidade, que acentua a diversidade para a multiplicidade de acontecimentos, a simultaneidade das relações e a singularidade dos sujeitos no convívio coletivo.

⁸⁴ Para compreender melhor sobre o processo de inserção ver Rodrigues (2017).

Nesse complexo movimento relacional, a ação docente *com* os bebês vai sendo composta por práticas cotidianas que estão implicadas com as necessidades, interpelações e manifestações de seu corpo nesse contexto de convívio coletivo. No movimento do contexto pesquisado percebemos que as professoras estão atentas às diferentes singularidades e manifestações dos bebês.

Na sala no momento do almoço [...] A professora alimenta Carlos que está sentado no bebê-conforto, alguns bebês se aproximam e interagem tanto com a professora quanto com o Carlos. Em alguns momentos embalam o bebê-conforto, tocam e olham para ele. Em outros apoiam-se no corpo da professora ou sentam-se ao seu lado, em alguns momentos ainda apontam para o prato que está com alimento. Maria está alimentando Carlos e Bárbara se aproxima, senta-se ao seu lado, ela aponta para o prato, olha para a professora e sorri, Maria anuncia que este é o “papa” do Carlos e que logo será a sua vez. Bárbara a olha e logo sai engatinhando. Em seguida chega engatinhando João. Ele se aproxima e Maria acolhe. (Diário de campo, 01 de junho de 2017).

Fotografia 10 - Atenção compartilhada no momento de alimentação



Fonte: Acervo da pesquisadora (2017).

A cena acima (Fotografia 10) evidencia o atendimento e atenção às singularidades dos

bebês compartilhados na vida coletiva deste contexto. É possível observar a professora envolvida na atenção de alimentação com Carlos enquanto acolhe e responde de forma responsiva os outros bebês que compõem o grupo. As imagens não captam, mas há outras relações que ocorrem simultaneamente, são encontros entre os bebês e desses com os espaços-tempos e suas materialidades. A professora oferece o alimento para Carlos que está sentado à sua frente no bebê-conforto e percebemos que esta está atenta à singularidade deste. Ela oferece o alimento, conversa, olha para o menino, espera a resposta, ao mesmo tempo em que interage com outros bebês que se aproximam. Os bebês que chegam são acolhidos ora com palavras, ora com o contato corporal ou visual que mesmo sem palavras proferidas, indicam diálogos, marcadamente sustentadas pelo corpo.

Isso denota que não somente as palavras verbais carregam significações. O corpo é enunciativo. De acordo com Guimarães (2008a, p. 147), “com os bebês e crianças pequenas, o interpelar não ocorre pela palavra falada, mas enfaticamente por uma comunicação corporal, o que exige um olhar disponível, aberto às ações e reações destes”.

A imagem também nos ajuda a compreender a atenção à singularidade do bebê em um contexto que é de convívio coletivo, os bebês em muitas situações interpelam a ação da professora. Agem ativamente constituindo uma composição cambiante entre as professoras e os bebês. São ações e situações que ocorrem simultaneamente no espaço, sendo que a atenção não ocorre fora de um contexto coletivo, trazendo características muito próprias para este.

A disposição docente em acolher as distintas demandas dos bebês revela uma compreensão da importância da disponibilidade ao *outro*, uma prática que atenta e cuidadosa, observa, escuta, olha, sente e acolhe as singularidades desse outro, reveladas em uma relação dialógica que vai compondo a docência na educação infantil.

4.1.1 A convocação imperativa e intermitente do corpo dos bebês

*O corpo é o lugar de soberania do sujeito,
é a primeira matéria da sua ligação com o mundo. (Le Breton)*

As relações educativas tramadas entre profissionais e bebês nos espaços coletivos de educação são constituídas, necessariamente, pelo corpo. O corpo é central quando falamos de relações educativas com bebês: o corpo comunica, explora, sente, interage, informa, expressa, experimenta, anuncia, nega, consente, vive, afinal, é a partir do corpo de cada sujeito, em suas singularidades, que o contexto relacional se constitui.

Le Breton (2012) trata das relações mencionando que:

[...] do corpo nascem e se propagam as significações que fundamentam a existência individual e coletiva; ele é o eixo da relação com o mundo, o lugar e o tempo nos quais a existência toma forma através da fisionomia singular de um ator. Através do corpo, o homem apropria-se da substância de sua vida traduzindo-a para os outros, servindo-se dos sistemas simbólicos que compartilha com os membros da comunidade. (LE BRETON, 2012, p. 7).

Destacamos, assim, que as frentes de análise entorno da singularidade dos corpos dos bebês fizeram emergir do campo a categoria *a convocação imperativa e intermitente do corpo dos bebês*, visibilizada por questões ligadas às relações de cuidado afetivo-corpóreo (DUARTE, 2011; SCHMITT, 2014), reveladas principalmente por compreender que o grupo de bebês possuem especificidades que demandam cuidados, um cuidado que deve ser autêntico, denso, qualificado, reconhecendo o outro em sua humanidade⁸⁵.

O reconhecimento do outro em sua humanidade, em suas singularidades é orientador de um caminho que qualifica as relações de cuidado. Corroboramos, aqui, a visão de Duarte (2011) quando a pesquisadora menciona que:

[...] as formas que professoras e bebês se relacionam [...] Trata-se de relações marcadas por intensos encontros, com uma forte proximidade entre os corpos. E, nesse sentido, o corpo pode significar o limite ou a extensão do eu ao outro. A disponibilidade dos corpos dos adultos é que intensificará ou não a relação com os corpos das crianças. (DUARTE, 2011, p. 189).

Um olhar atento ao cotidiano dos bebês revela uma existência imperativa e intermitente do corpo dos bebês que mobiliza as professoras a mudarem, muitas vezes, o rumo de suas ações convocando-as para uma relação, alterando, assim, a composição relacional do grupo.

Schmitt (2014), em sua tese, ao analisar as relações sociais entre adultos e bebês no contexto da creche constatou que os bebês possuem necessidades físicas e emocionais que, manifestadas de forma individual, mobilizavam e modificavam a composição das relações sociais dos bebês na creche e contornam a composição da ação docente. A autora afirma que há uma potência da condição biológica dos bebês que incide na composição dos ritmos relacionais e interfere na ação dos adultos responsáveis, ou seja, na própria ação docente.

A presença destas manifestações fisiológicas do corpo, externadas por manifestações emocionais ligadas as sensações de conforto e desconforto (WALLON, 1975) condensadas por aspectos culturais, num contexto coletivo, interfere enfaticamente na composição relacional dos atores sociais que fazem parte deste grupo. [...] Em

⁸⁵ Honneth (2008) com base em autores da psicologia e da filosofia traz o conceito de reconhecimento.

suma, afirmo que a condição biológica dos bebês, afeta a constituição da ação docente. Gera uma interdependência, cadencia a ação das professoras, e conseqüentemente a composição do contexto relacional dos grupos etários pesquisados. (SCHMITT, 2014, p. 240-241).

Tal como a autora, constatamos no contexto pesquisado que os bebês possuem demandas físicas, biológicas e emocionais que afetam diretamente a constituição das relações no cotidiano da creche, sobretudo as que dizem respeito à ação docente. Observamos que os bebês apresentam sono, cansaço, fome, sede, desconfortos, produzem fluidos e excrementos e, anunciam suas necessidades pelo choro, pelo gesto, pelo movimento. Essas manifestações imperativas dos corpos dos bebês mobilizam a atenção da professora para atendê-los. A professora mobilizada por essas demandas os responde, as significando de acordo com sua posição social e cultural, passando a reconhecer os bebês em suas singularidades. Observamos que, muitas vezes, para responder a essas demandas mudavam o rumo das suas ações e, conseqüentemente, alteram a organização do grupo no cotidiano. Reconhecemos que as expressões destas demandas dos bebês são significadas em contexto e, que cada grupo social atenderá as essas demandas com suas particularidades, construindo significações para as mesmas.

Corroboramos o entender de Schmitt (2014, p. 264), quando afirma que a expressão dessas demandas implica na ação docente, pois “tal característica dos bebês, marcada pela condição biológica na relação social no contexto da creche, apresenta-se como uma potência, à medida que eles não são tão controlados pelos adultos, como se observa com os grupos maiores”.

Entendemos que reconhecer os bebês em suas singularidades só é possível em uma disposição em ouvi-los e olhá-los em uma relação de proximidade, ou seja, na relação. De acordo com Schmitt (2014), as ações que envolvem o cuidado com o grupo de bebês estão relacionadas com o reconhecimento das singularidades que compõe de cada um dos bebês:

As crianças pequenas e os bebês, em especial, possuem necessidades biológicas, físicas e emocionais que precisam ser atendidas de forma individualizada, ou auxiliadas pela ação direta dos adultos de forma mais intensa do que ocorre com as crianças de mais idade. Eles precisam do outro (adulto) para suprirem necessidades básicas de sua vida, como os cuidados com o corpo físico ou a atenção as necessidades emocionais, o que ocorre, na maioria das vezes, de forma individual neste grupo etário. (SCHMITT, 2014, p. 195).

Nesse sentido, as características particulares dos bebês presentes no contexto de Educação Infantil provocam a pensar em uma organização do cotidiano que contemplem todas as suas dimensões. Nos episódios descritos a seguir, podemos observar como as

necessidades dos bebês contornam a ação docente no cotidiano na creche e, como esses atendimentos modificam as relações no coletivo:

[...] alguns bebês estão no solário com uma professora e outros estão na sala com a outra professora [...] Há vários objetos no chão, disponibilizados pelos adultos, toquinho de madeira, potes de diferentes tamanhos, bacias, tecidos de diferentes tamanhos, cores e texturas. Maria está sentada no chão brincando com os bebês, percebe que o xixi “vasou” na roupa de João, ela o convida para trocar, os dois se dirigem ao trocador e muitos dos bebês entram na sala acompanhando o movimento do adulto. (Diário de campo, 29 de junho de 2017).

No momento do almoço [...] Lucas reclama, choraminga aparentemente está com sono, coça os olhos e boceja. Camila o acolhe segurando-o e percebe que evacuou, o convida a ir até o banheiro e lhe oferece um banho, ele reclama um pouco no início, mas logo aparenta gostar. Ao final do banho a professora disponibiliza um bebê-conforto e ele rapidamente adormece. (Diário de campo, 12 de setembro de 2017).

Carlos chega à creche dormindo no colo de seu pai, a professora Maria, que estava a trocar as roupas das crianças que chegavam com seus familiares, organiza um almofadão no canto da sala próximo a janela, com travesseiros e almofadas, o aconchega e ele continua a dormir, Bárbara se aproxima do local em que ele está deitado e se agacha ao seu lado, o toca e logo se levanta saindo a caminhar pela sala. (Diário de campo, 20 de setembro de 2017).

Os excertos apresentados acima nos permitem compreender como a ação docente no cotidiano no grupo dos bebês vai sendo contornada pelas demandas dos seus corpos - que produzem fluidos e excrementos, sentem sono e manifestam desconfortos em tempos muito próprios e intermitentes – são situações que precisam ser respondidas e consideradas pelos adultos como constituintes de sua profissão e precisam estar demarcadas por uma intencionalidade pedagógica. São momentos de encontros em que os bebês necessitam da atenção do adulto, e nessas ocasiões as relações estabelecidas vão sendo significadas, proporcionando às crianças sentimentos e sensações que incidem diretamente na constituição de sua subjetividade.

Com relação aos bebês, os adultos profissionais exercem uma função importante ao dar significados a essas sensações de desconforto por intermédio das suas respostas às crianças, ao defini-las e respeitá-las como seres humanos que sentem. Aos bebês que ainda não falam, que não expressam verbalmente sentimentos, desejos e necessidades, a posição de empatia dos profissionais se torna imprescindível para sua constituição. Isso se refere não apenas ao ato de significação, mas também à posição dos adultos diante dos bebês (SCHMITT, 2013, p. 23).

Por possuírem necessidades muito próprias e dependerem/convocarem a professora para satisfazê-las, torna-se imprescindível que haja uma organização e um planejamento da ação docente, em que se parta do princípio de que esses encontros acontecerão a partir das

necessidades dos bebês e não em horários fixos, predefinidos.

São situações que necessitam da atenção das profissionais, e estas precisam estar perspectivadas de forma a considerar o outro em sua humanidade. Tal premissa surge pelo fato de que, conforme Tardos (2008, p. 6), “a mão do adulto é, pois, para o bebê, uma fonte importante de experiências”, chama a atenção para o quanto “um gesto brusco ou inesperado pode ser desagradável ao bebê”. (TARDOS, 2008, p. 1). Essa menção é importante, no que concerne a pensar que todas as ações precisam ser refletidas com uma intencionalidade, rompendo o automatismo das ações. Para isso, essas ações devem acontecer de forma carregada de *responsividade* para que as crianças se sintam seguras e protegidas neste espaço, considerando que toda a ação – agradável ou desagradável – incide na constituição da subjetividade de cada bebê.

Constatamos que o fato de os bebês, neste momento de sua vida, necessitar dos adultos de forma direta para ter suas necessidades básicas respondidas, configura um ambiente relacional em que as professoras estão constantemente envolvidas em situações de atendimento voltadas a cada um dos bebês, ocorrendo uma simultaneidade de eventos relacionais que são intermitentes. Isso se dá pelo fato de que os bebês realmente são imperativos em suas necessidades, sentem fome, sono, desconfortos, soltam fluidos e excrementos em tempos muito próprios e exigem atenção às suas necessidades momentâneas. Observamos momentos em que as professoras estavam envolvidas com vários bebês simultaneamente, situações em que no mesmo instante que alimentavam um bebê, conversam com outro, enquanto seguravam outro ou ainda, situações que interrompem a ação que estavam realizando para atender a necessidade de outro. O corpo dos bebês tem suas demandas e exprimem tempos muito singulares.

Compreendemos tal como Schmitt (2014), com base nos estudos de Hall (2005), que esses atendimentos não cabem em um tempo monocrômico, em um tempo em que as ações são pensadas de forma linear, mas ocorrem em tempo policrômico, onde há espaço para uma simultaneidade de acontecimentos e uma multiplicidade de relações. Assim, a condição imperativa do corpo dos bebês impede um ordenamento das ações. Nas palavras da autora:

O espaço de educação coletiva pressupõe um tempo policrômico (HALL, 2005), pois enquanto um bebê deseja dormir, há outro que está descobrindo seu corpo, tem aquele que fez cocô e precisa ser trocado, enquanto outros brincam e desbravam o espaço perto de um bebê que chora por ter sido acordado. Há um tempo que não permite ações lineares, fragmentadas. A lógica instituída pelos bebês impede um ordenamento das ações por conta da sua natureza. Em face disso, essa dinâmica dos bebês também recai sobre a professora que precisa encontrar meios para atendê-los individualmente em suas necessidades, em seus tempos próprios. Nessa perspectiva,

compreendemos que são as particularidades dos bebês que promovem a ação docente, assim, precisam ser consideradas. (SCHMITT, 2014, p. 306).

De certa forma, a compreensão do cotidiano, em um grupo de bebês, exige darmos visibilidade às singularidades que compõe, engendram as relações nesse grupo, como pode-se observar neste trecho:

Michele está em processo de inserção [...] o momento de alimentação de Bárbara e Leticia hoje, no lanche da manhã, é atravessado pela atenção entre elas e Michele que chora solicitando a atenção da professora. Entre uma colherada e outra a professora conversa com as duas. Em um determinado momento Michele está sentada no colo da professora e a olha, os olhares se encontram e por uns instantes Michele se acalma. (Diário de campo, 06 de junho de 2017).

Fotografia 11 - Atenção compartilhada no momento do lanche da manhã



Fonte: Acervo da pesquisadora (2017).

O excerto acima evidencia o quanto a ação docente é mobilizada pelas necessidades físicas, emocionais e sociais dos bebês. O lanche da manhã é tramado pela ação dos bebês e da professora. A professora, enquanto atende às singularidades de Leticia e de Bárbara, acolhe a necessidade de Michele que manifesta seu desconforto pelo choro. Essa cena revela uma *multiplicidade simultânea* em que a composição relacional é entremeada com as necessidades de cada indivíduo que vão sendo acolhidas, significadas e reconhecidas em suas singularidades pela ação docente num espaço que é coletivo.

Outro aspecto revelado nessa composição relacional, entre a professora e os bebês, sobretudo com Michele que chora, diz respeito à estrutura das formas de comunicação e expressão presentes nas relações que se estabelecem no cotidiano. Nesse caso, o choro, os olhares e os gestos expressam as necessidades, as vontades, os desejos, os desconfortos dos

bebês. Essas manifestações externadas por diferentes canais comunicacionais são interpretadas pelo adulto que acolhe e responde. Michele, que se aproxima da professora, expressa seu desconforto por meio do choro, mas no momento em que seu olhar encontra o olhar da professora ela se acalma. Guimarães (2013) destaca que é pelo olhar que se estabelece a conexão afetiva entre os sujeitos na relação, “parece que a fala não é exatamente o que sustenta a conexão afetiva entre adulto e criança, mas o olhar.” (GUIMARÃES, 2013, p. 13).

A cena revela uma disposição da professora em acolher as manifestações emocionais de Michele e que pelo olhar se constrói uma relação de cuidado e afeto. Para Castro (2016, p. 62), “o olhar que se envolve nas relações sociais e consegue ver o que está culturalmente estabelecido é mais que uma simples função biológica de captar estímulos e passa a ser fundamental no desenvolvimento do sujeito”.

As manifestações comunicativas de ambas se cruzam por meio de olhares que se encontram, evidenciando que existem muitas formas comunicacionais. “O olhar e a expressão, na trama simbólica da interação, cumprem um importante papel; contribuem ao desenrolar da interação, os olhos recebem e, simultaneamente, transmitem informações na troca de enunciados, e as expressões comunicam diferentes conteúdos”. (AGOSTINHO, 2018, p. 355).

Coutinho (2010) anuncia a importância da atenção para os diferentes canais comunicacionais das crianças dadas pelas expressões corporais, destacando o olhar e o que ele pode indicar. Segundo a autora é por meio dele que se “permite a comunicação dos sentimentos, dos combinados, das ações recíprocas [...] o olhar é um canal de estabelecimento de um complexo diálogo, quase sempre gerido pelo corpo” (COUTINHO, 2012, p. 250).

O excerto nos permite analisar, ainda, que todos os momentos do cotidiano precisam estar demarcados por uma intencionalidade educativo-pedagógica, no caso, o momento da alimentação foi um desses momentos em que ficou evidente o quanto a resposta da professora aos bebês é reveladora que há um reconhecimento consciente das singularidades que constituem cada um dos bebês.

Contudo, temos a consciência de que na educação infantil nem todas as práticas se constituem dessa forma. Simiano (2010) constata que no contexto da creche onde realizou sua pesquisa, o momento da alimentação era marcado e regulado pelo ritmo do adulto e que esse momento era visto apenas como um momento para o cuidado fisiológico das crianças. Essas demandas corporais, evidenciadas por uma condição biológica dos bebês – enfatizados pela dependência do outro nos momentos de alimentação, de higienização do corpo, na troca de

fraldas – muitas vezes não são reconhecidas como constitutivas da ação docente na educação infantil.

Tristão (2004, p. 134) nos ajuda a pensar que “o cotidiano de um grupo de bebês em uma instituição de educação coletiva caracteriza-se por ser composto de momentos cadenciados, tácitos e rotineiros, que são vividos pelas professoras sem uma compreensão dos seus fins e intenções”.

Nesta pesquisa, observamos que a professora Maria está atenta a um conjunto de pormenores, de detalhes que compõem o cotidiano e a partir de sua observação reconhece e considera, em suas ações, as singularidades que compõem cada um dos sujeitos que fazem parte do grupo, conforme revela na entrevista:

Assim, a organização de como vamos trabalhar no dia a dia a gente tem nesse início, está no planejamento anual, todos esses cuidados com todas as questões de rotina. No momento de alimentação, por exemplo, tem aquela coisa de comer, devagarinho, Ah! Esse tá comendo a papinha! Tem que observar mesmo tudo, se a colher é a menorzinha, de colocar pouquinho nessa colherinha, sentindo a temperatura dessa comida, não tão frio e tão quente, procurar ter esse cuidado. Se ele não comeu no primeiro momento a gente separa, avisa à colega que esse pratinho é de fulano, deixa no cantinho que depois eu vou lá dar. São questões que a gente observa, pela prática a gente vai observando e vendo o que que ia funcionando, o que que ia dando certo. A Helena tinha uma resistência incrível de comer, foram mil dedicações, diariamente oferecíamos três, quatro, cinco vezes um prato de comida. Tinha dias que demorava mais, outros menos, foi um processo, nós fomos observando, tentando e ela foi e conseguiu! Então, é observar o jeito de cada um, o jeito que tu vai fazer pra cada um deles. Ah! O fulano não aceita isso ou aquilo. O Jeferson, por exemplo, que ficava mastigando, mastigando, mastigando, né? Então eu percebi que se tu oferecer menos comida na colher, o efeito é outro, colocando menos comida na colher surgiu outro efeito, era mais fácil ele engolir. E enfim, assim conseguimos avançar em muitas questões com olhar para as crianças e, eu socializo detalhe por detalhe com as minhas colegas. Porque o importante é me colocar no lugar do bebê, custa colocar um caldinho a mais de feijão? Fazer um prato com a comidinha mais molhadinha? E cortar em pedacinhos pequenininhos? Tinha dias que eu cortava a cenoura que ficava quase invisível no prato, teve o dia do grão de arroz, eu cortei o grão de arroz em quatro partes pra Helena comer, então tu faz a ideia? Cortei e observei, porque vou olhar a resposta desse meu bebê. (Entrevista com a professora, 12 de dezembro de 2017).

A entrevista com a professora Maria revela a atenção e o cuidado com que ela organiza sua ação, num profundo respeito e reconhecimento das singularidades que compõem cada um dos bebês no contexto. As relações são motivadas pelas manifestações corporais de cada bebê e se constituem em momentos de encontros densos e qualificados. Segundo Kramer *et al.* (2016), com base nos estudos de Buber (2009), aponta que é preciso a “tomada de conhecimento íntimo”⁸⁶, o que exige atenção, presença, vínculo e envolvimento pleno. Nas

⁸⁶ Para Buber (2009), o conceito de “tomada de conhecimento íntimo” permite “entender o que mostram as interações: o outro não é um objeto separado de mim, mas alguém que diz algo a mim. E porque ele me diz algo,

palavras de Kramer *et al.* (2016, p. 152):

Tal é para Buber (2009) o caminho para que o homem se torne humano: reconhecer o outro e dar a ele uma resposta responsável [...] é preciso tomar contato íntimo, ter atenção, assegurar a presença de adultos e crianças nas práticas. Vincular-se, ter disponibilidade para acolher, ser humano, atuar entre, na estreita aresta entre eu e o outro (nós e as crianças). Estreita aresta é o que liga, conecta, vincula (BUBER, 1974). Vincular-se e sustentar os vínculos; tratar o outro como fim, não como meio, com alegria, expressão máxima do ser humano; aliar conhecimento e sentimento; ter empatia, sentir a dor do outro, assumindo que a marca distintiva do homem não é a razão, mas, sim, nossa capacidade de relação.

As cenas descritas a seguir demonstram o quanto o corpo dos bebês convoca as professoras para uma relação:

Em um determinado momento da manhã um bebê regurgita no tapete emborrachado, as professoras interrompem o que estão fazendo para atendê-lo, enquanto uma profissional acolhe o menino, a outra organiza os demais bebês que estão próximos e, limpa o local com álcool gel. A professora o convida para fazer a higiene no banheiro, quando voltam para a sala a professora verifica se sua roupa ficou molhada. Ela diz; “-Vamos ver se a sua blusa está molhada? Hoje está frio, não pode ficar molhado.” Ele se aproxima, ela verifica que a blusa está seca e em seguida, coloca um bafeiro nele. (Diário de campo, 12 de junho de 2017).

Maria permanece um tempo com os bebês, brincando com os carrinhos, Natan e Bárbara seguram o pote, onde estavam armazenados os carrinhos, brincam colocando e retirando os carrinhos de dentro. Olívia senta-se para manipular os carrinhos e brincar com os bebês, mas olha para Lucas que está com o nariz escorrendo. Ela levanta-se, pega um pedaço de papel higiênico, se agacha e diz para Lucas que vai ajudá-lo a limpar seu nariz. Após a ação ela joga o papel no lixeiro com tampa que está perto da bobona de água e passa álcool gel nas mãos. (Diário de campo, 13 de junho de 2017).

Olívia se dirige ao tapete com dois potes em que está preparado o lanche para dois bebês. Antes mesmo de se sentar ela retorna, apoia os potes no armário e pega papel higiênico para limpar o nariz de Natan, Willian e Lucas, após a ação higieniza suas mãos com álcool em gel. Só depois retorna para pegar os potes e convidar dois bebês para lanchar. (Diário de campo, 13 de julho de 2017).

No momento do lanche [...] Quando ela ia dar a segunda colherada para um bebê a professora olha para Jeferson que está sentado no tapete e percebe que seu nariz está escorrendo muito. Ela interrompe o que estava fazendo, levanta-se e pega papel higiênico se dirige até o Jeferson e diz “- vamos limpar esse nariz”. Faz a ação, joga o papel no lixeiro que está em cima do armário próximo da bobona de água, passa álcool gel nas mãos, alcança o pote com a banana amassada e senta-se novamente para continuar alimentando Carlos, esta diz: “- desculpa querido, mas a professora teve que atender o amigo”. Em seguida lhe oferece o alimento e espera a sua resposta. (Diário de campo, 11 de maio de 2017).

Fotografia 12 - Atenção à singularidade do bebê



Fonte: Acervo da pesquisadora (2017).

Os excertos revelam que as demandas dos bebês, provocam uma constante mobilização das professoras que precisam atender as suas necessidades. O bebê que regurgita mobiliza a atenção das professoras que estão na sala, rapidamente elas se organizam para atendê-lo individualmente em sua necessidade momentânea, ao mesmo tempo em que buscam atender concomitantemente o coletivo que teve sua composição relacional alterada. A forma como as professoras organizaram as suas ações demonstram um acolhimento com respeito a todos os sujeitos que estavam presentes, caracterizado pelo anúncio, com palavras e gestos, da sua ação antes de realizá-la. Tardos (1992, p. 4) afirma que “os movimentos ternos e delicados expressam atenção e interesses, enquanto os gestos bruscos são um sinal de desatenção, de indiferença ou de falta de paciência”. Falk (2011) enfatiza que pelas mãos a educadora – quando tocam, acariciam, asseiam, trocam e vestem – anuncia o reconhecimento, ou não, do outro enquanto sujeito na relação, enfatiza que é preciso reflexão sobre os enunciados carregados pelas mãos da educadora, as ações precisam se atravessadas por uma intencionalidade educativo-pedagógica.

Dessa forma, é importante destacar que as reflexões em torno dessas ações são fundamentais no contexto da creche, uma vez que incidem diretamente na constituição intersubjetiva de todos os envolvidos. Observamos no contexto que as ações em torno da higiene corporal dos bebês aconteciam repetidas vezes durante o dia. Na cena descrita, observamos que o ato de limpar o nariz do bebê acontecia em todos os momentos do cotidiano; em uma só manhã contabilizamos cerca de 30 vezes que os adultos estavam em relação com alguns bebês por meio desse ato. Por se tratar de uma ação que ocorria repetidas vezes ao longo do dia, corre-se o risco de torná-la corriqueira, causando um afastamento da

reflexividade, tendendo, assim, a se tornar uma relação reificada.

O conceito de reificação, neste estudo, é entendido a partir dos estudos de Axel Honneth (2008), que considera a reificação – ou como denomina “reficación” – como a negação ou o esquecimento de reconhecer no outro a sua humanidade, transformando-o em coisa ou objeto. E ainda, do próprio adulto ser destituído da condição de humano, automatizando as ações, também se tornando coisa, objeto. Com efeito, “a reificação pressupõe que nós nem percebamos mais nas outras pessoas as características que as tornam propriamente exemplares do gênero humano” (HONNETH, 2008, p. 70).

Nesse sentido, a ideia de reificação como o ato de “negar ou esquecer o reconhecimento”, tem a ver com o fato da não reflexão da ação, ao automatizar as ações as destuímos e se perde a capacidade de perceber, considerar e reconhecer os outros e a si próprio na sua humanidade. Nas palavras do autor:

[...] os sujeitos podem ‘esquecer’ ou aprender a negar posteriormente aquela forma elementar de reconhecimento que, em geral, eles manifestam a toda outra pessoa se eles participam continuamente numa forma de práxis altamente unilateral, que torna necessária a abstração das características ‘qualitativas’ de pessoas humanas (HONNETH, 2008, p. 75).

Assim, partimos do pressuposto que toda a relação é educativa, portanto, se faz imprescindível que toda a ação seja refletida e orientada por uma intencionalidade educativo-pedagógica. Schmitt (2008), em seus estudos, ressalta que, no contexto da creche, as ações em torno da atenção e cuidados com o corpo, por ocorrem muitas vezes durante o dia, tendem a serem realizadas de forma repetida, mecânica e dissociadas de qualquer reflexão, planejamento ou endossado por uma posição político-pedagógica. A autora chama a atenção para a necessidade de se assumir uma postura afetiva, com ações densas, qualificadas e cuidadosas, respeitando o tempo e o corpo dos bebês, visando o rompimento de uma relação instrumental assumindo numa perspectiva de comprometimento a pensar as bases de reconhecimento do outro em sua humanidade.

As cenas descritas acima revelam ainda uma multiplicidade simultânea de relações que são intermitentes, são ações que não iniciavam ou findavam em si mesmas, ações em que os adultos atendem vários bebês concomitantemente. Muitas foram as situações em que, para atender a necessidade do bebê, as professoras interrompiam a sua ação para realizar outra. São situações compostas por episódios que ocorriam várias vezes no dia, situações individuais (como a ação de limpar o nariz) e por situações que envolviam todo o coletivo (como o episódio da regurgitação do bebê); são cenas que envolvem concomitantemente os bebês em

suas singularidades ou demandas individuais e o coletivo, caracterizadas pelo cruzamento das intermitências dos bebês e das profissionais, no engendramento da atenção compartilhada.

Na sala um bebê caminha se encontra com vários bebês, em um determinado momento este tenta morder o rosto de um deles, mas é impedido pela professora que se aproxima, se agacha na altura deste e conversa explicando a situação. Em outro momento se aproxima de outro bebê que está sentado no bebê-conforto próximo a TV que neste momento está ligada e, o morde no rosto, imediatamente este começa a chorar. As professoras o acolhem levando até o trocador da sala e retirando da gaveta uma pomada, aplicando no local fazendo uma massagem. Neste momento diante do ocorrido o conjunto de relações no contexto é afetado. Muitos bebês choram e há um contágio do choro. Há uma desestabilização e neste momento há bastante agitação na sala e sinto que preciso ajudar, todos os adultos se envolvem acolhendo os bebês. (Diário de campo, 11 de julho de 2017).

Na sala uma das meninas está manipulando um dos móveis que está próximo ao trocador, é um móvel confeccionado com garrafa pet, amarrado desde o teto até a altura dos bebês por um elástico, dentro da garrafa pet (que possui vários orifícios) há alguns cravos. A menina o segura e o cheira. Outro bebê se aproxima e tenta pegar o móvel, as duas reclamam, seguram o móvel e o puxam cada uma em sua direção. Uma delas segura com força de modo que as mãos da outra acabam se afastando de seu tronco ficando mais próximo do rosto da primeira que morde sua mão. A menina que recebeu a mordida chora muito e a professora a acolhe, a segura no colo, passa pomada no local. (Diário de campo, 20 de setembro de 2017).

As cenas descritas acima são passíveis de muitas reflexões sobre as relações que se constituem no cotidiano do grupo pesquisado. A mordida é uma manifestação do bebê que convoca, direciona a ação docente e afeta, sobremaneira, a composição relacional do grupo.

Configura-se como um exemplo de uma demanda do bebê e que é recorrente no contexto da creche em que a manifestação do bebê é externada, criando uma potência que direciona a ação docente, sendo um elemento de comunicação e expressão. A convivência na creche entre adultos e bebês demonstra que é inevitável não afetar e ser afetado pelas expressões emocionais.

As emoções são a exteriorização da afetividade [...] nelas se assentam os exercícios gregários, que são uma forma primitiva de comunhão e comunidade. As relações que elas tornam possíveis afinam os meios de expressão, e fazem deles instrumentos de sociabilidade cada vez mais especializados. (WALLON, 1975, p. 143).

Os bebês se comunicam e interagem por inúmeros canais comunicacionais e identifica-se que as professoras de creche, em sua maioria, são sensibilizadas pelas manifestações emocionais e buscam maneiras de compreendê-las e respondê-las. A questão da mordida ainda é vista como uma problemática na educação infantil, pois desencadeia aspectos culturais em que se desconsidera suas demandas emocionais:

[...] as crianças, muito mais que os adultos, vivem seus corpos, os exploram e por meio deles se expressam, se comunicam e demonstram seus sentimentos. Se pensarmos nos bebês, essas relações são esboçadas prioritariamente pelo corpo, demonstram satisfações, ou insatisfações, prazeres e desconfortos, alegria, dores, fome, segurança ou insegura, diversão, tédio, solidão, frio, calor, dentre diversas outras sensações de formas diferentes, pelo olhar, pela fisionomia, semblante, choro, riso, gestos, gritos de alegria, ou desespero, mas também pela agitação, tensão, ou relaxamento do seu corpo. (SABBAG, 2017, p. 58).

A mordida, assim como o choro, é uma expressão emocional que pode estar presente nos momentos de descontentamento, medo, raiva etc., sendo uma manifestação/demanda que mobiliza o outro, as professoras ao responder a essa manifestação a significa de acordo com a sua posição, as quais tentam acolher ou extinguir por uma determinada ação. De acordo com Buss-Simão (2012, p. 44):

[...] colocar atenção nos gestos, nas expressões do rosto, no corpo em movimento, na entonação, no olhar e noutras expressões que compõem o ser humano em suas relações, constituiu-se uma exigência fundamental. Estas são as formas privilegiadas pelas quais as crianças interagem, se comunicam e se expressam, condições que acabam impondo certos limites no grau de compreensão que se pode alcançar.

No entender de Le Breton (2009), os movimentos e as emoções não são neutros, são carregados de afetos e não existem sem estarem vinculados ao relacionamento com o outro. Para o autor, “os gestos, as mímicas, as posturas, os deslocamentos exprimem emoções, desempenham atos, acentuam ou nuançam um discurso manifestando significações em permanência para si e para os demais” (LE BRETON, 2009, p. 43), portanto são significados pelo outro de acordo com sua posição social e cultural.

Essas relações têm especificidades já que estão inseridas em um contexto de educação coletiva e precisam ser analisadas dentro dessa configuração. Um contexto em que seu cotidiano precisa ser organizado, planejado e enriquecido considerando todos os sujeitos, em suas singularidades e diversidades.

Percebemos na imersão do contexto pesquisado, tal como observaram Guimarães (2008a) e Schmitt (2014) em seus estudos, que a composição relacional no grupo dos bebês se dá de forma múltipla, com momentos de choro coletivo ou individuais, pedidos de atenção, solicitação e manifestação de desconforto, momentos de conflitos, momentos de alegria, de curiosidade, de cólera, de medo, momentos de movimentos, que precisam ser considerados pelas professoras. São diversas situações que exigem uma prática docente atenta e cuidadosa, acionada pela auscultação às diferentes manifestações dos bebês. Assim como Schmitt (2014),

entendemos que o cotidiano é tecido por um emaranhado de situações que são compostas por relações sociais

compreendendo que esta composição relacional híbrida, densa e concomitante é uma característica que marca os contextos dos grupos de bebês em creches, (como também das crianças pequenas), embora seja pouco tratada como um aspecto concernente à composição da ação docente. (SCHMITT, 2014, p. 199-200).

No contexto pesquisado, percebemos que as professoras acreditam na capacidade dos bebês, e possuem uma prática que intenciona a interação entre eles, de forma que a organização dos tempos, espaços e materialidades são constantemente refletidas de forma a favorecer o envolvimento dos bebês entre eles e com o ambiente, como desenvolveremos na categoria descrita na próxima subseção.

4.2 O MOVIMENTO DOS BEBÊS E SUA IMPLICAÇÃO NA AÇÃO DOCENTE

Mais que função, o movimento é a expressão da própria vida a qual ajuda a organizar. (Angel Pino)

Essa categoria apresenta o conjunto de relações observadas no campo de pesquisa. São situações e ações caracterizadas pelo movimento, que incidem direta e indiretamente⁸⁷ na composição relacional do contexto e nos processos constitutivos dos bebês.

Ao buscarmos refletir sobre as relações educativas no contexto da creche, observamos que a composição relacional é tecida com as particularidades de cada sujeito que compõe o grupo. A presença de cada bebê é corpórea e é na prática da vida, no momento em que ela é vivida, que os bebês estabelecem interações, constroem conhecimentos, aprendem e experimentam o mundo.

Assim, ao ponderar que a presença do bebê no mundo é de corpo inteiro se faz necessário considerar seus movimentos como aspecto importante no processo de desenvolvimento de cada indivíduo, numa dinâmica e complexa relação com o espaço físico e sociocultural. Portanto, esta pesquisa partiu da premissa de considerar os movimentos para além de uma manifestação mecânica de deslocamento do corpo no espaço ou como relações diretas entre bebês, adultos e objetos, mas como parte importante no desenvolvimento humano que envolve aspectos biológicos, cognitivos, sociais, históricos e afetivos.

⁸⁷ Considerando que há situações e ações com envolvimento mais direto de alguns bebês e adultos, enquanto há situações em que mesmo não participando diretamente da situação, os bebês que compartilham do ambiente são também afetados.

Corroborar Wallon (2007) destacando o movimento⁸⁸ como uma dimensão importante nos indivíduos e está diretamente vinculado ao desenvolvimento das aprendizagens humanas. Segundo Pino (2005, p. 210):

Mais que função, o movimento é a expressão da própria vida a qual ajuda a organizar. A observação atenta da sua evolução desde o nascimento revela, como mostra Wallon de forma magistral nos seus escritos, que ele é o arquiteto da vida emocional que prepara a criança ao estabelecimento de vínculos sociais. Quando o movimento se torna expressão, o ato motor torna-se signo da humanidade que permite diferenciar, sem sombra de dúvida, a criança de qualquer filhote de mamífero.

Para Wallon (2007), o movimento⁸⁹ nos bebês, ampliado pela aquisição da marcha e da linguagem oral, está ligado ao desenvolvimento da linguagem, da percepção, do pensamento e, permite que os bebês reconheçam os limites do seu corpo criando uma referência de si. Assim, é um desafio na educação infantil planejar, com uma intencionalidade educativo-pedagógica, as formas organizativas dos tempos, espaços e materialidades que permitam o movimento como uma forma privilegiada de interação do sujeito com o mundo.

A permanência no campo de pesquisa possibilitou observar que o contexto do grupo dos bebês é marcado por um intenso movimento, caracterizado por múltiplas situações de interações, encontros e relações que são vividas pelos sujeitos de distintas maneiras. Essa característica é apontada nas pesquisas de Schmitt (2014) e Guimarães (2008a), que revelam uma composição múltipla de relações que acontecem concomitantemente no contexto, situações em que o engatinhar, o andar, o arrastar, o correr, os momentos de manifestações em que o desconforto, a fome, e, o sono são externadas e convergem com as solicitações de atenção, com os momentos de trocas de fraldas, de alimentação, de brincadeiras, de interações. São ações e situações que acontecem simultaneamente entre os sujeitos que estão inseridos no espaço. As autoras ressaltam que apesar de esta ser uma característica de ambientes coletivos anunciam que essas vivências se tornam mais intensas, com os grupos dos bebês, dadas às condições específicas desses.

Em seu estudo Schmitt (2014), com base nos estudos de Tardif e Lessard (2005),

⁸⁸ Para Wallon (2007) o homem é um ser geneticamente social e aponta que o desenvolvimento humano ocorre entre o organismo e o meio sociocultural, e que se desenvolvem pela integração das dimensões da cognição, da afetividade, do movimento e pessoa, sendo que é imprescindível pensar nessas de forma indissociável. No entanto, nossa intenção, nesta pesquisa, não é fazer um aprofundamento dessas dimensões, mas dar visibilidade para o movimento como uma dimensão do desenvolvimento presente nos bebês com indicativos para se pensar nas relações que estabelece no contexto.

⁸⁹ Para Wallon (2007) o movimento se apresenta de três formas: 1) Passivo ou exógeno – depende das forças exteriores, como a gravidade, e provoca reações de compensação ou equilíbrio; 2) Deslocações autógenas ou ativas – locomoção ou apreensão; 3) Deslocamentos dos segmentos corporais ou das suas frações uns em relação aos outros – atitudes e mímicas.

chama a atenção para “uma multiplicidade de ações e relações que ocorrem de forma simultânea e interligada” (SCHMITT, 2014, p. 151), e para a existência de muitos acontecimentos que ocorrem ao mesmo tempo no contexto. São relações, interações e ações vividas no espaço educativo e, que nos fazem questionar a lógica de uma docência pautada em uma sequência linear de ações em que a centralidade está na ação da professora. Segundo a autora:

Quando aumentamos a lente que usamos para olhar esse contexto através de um recorte temporal, observamos não a sequência, mas uma composição heterogênea, composta por diversas ações e relações coexistentes, configuradas pela ação dos diferentes atores que desse fazem parte. (SCHMITT, 2014, p. 187).

A **multiplicidade simultânea** de que a autora chama a atenção também é observada no contexto pesquisado, são diversos eventos que ocorrem ao mesmo tempo e são vivenciadas corporalmente por todos os sujeitos que compõe o contexto. São situações relacionais marcadas pelas ações dos bebês, pelas manifestações expressivas e comunicacionais, permeadas muitas vezes por suas demandas físicas e emocionais que precisam ser atendidas pelas professoras, como também pela presença dos adultos e do meio (espaço físico e social). Situações em que o movimento está presente e por meio dele os bebês aprendem e estabelecem relações que seu incidem no seu desenvolvimento, no conhecimento de si, do outro e do mundo.

Cientes de que os movimentos realizados pelos bebês no contexto estão diretamente relacionados com tempo, espaço e materialidades organizados conscientemente ou não pelas professoras, notamos no contexto pesquisado, situações em que as professoras o organizavam considerando as capacidades, os limites, as demandas e as singularidades de cada bebê. Observamos situações que possibilitavam que os bebês vivenciassem o cotidiano a partir de seus modos próprios, situações em que a liberdade para o movimento era prevista e permitia a experimentação, a circulação, o encontro, o descanso, o aconchego, o desafio.

Foi possível constatar que a organização do espaço favorecia e contribuía para ampliação dos movimentos dos bebês e, conseqüentemente, possibilitava descobertas, explorações e encontros com *outros bebês e adultos*. Os espaços organizados permitiam que os bebês vivenciassem o cotidiano de modos distintos. Muitas dessas vivências ocorriam sem a intervenção direta das profissionais e, mesmo que elas não presenciassem todas as situações, ações e encontros que aconteciam, estavam cientes que estas ocorriam, visto que era uma preocupação das mesmas organizar o tempo e as materialidades de modo que os bebês

pudessem circular, interagir e explorar sentindo-se seguros.

Presenciamos muitas situações em que as professoras estavam atentas e apoiavam os bebês em seus movimentos. Nesses momentos elas os observavam e procuravam disponibilizar diversas materialidades, trazendo diferentes elementos que favoreciam novas possibilidades de ampliação e de complexificação das relações vivenciadas pelos bebês.

Bárbara começou a andar, no último encontro em que estive com os bebês ela estava ensaiando os primeiros passos sem muita segurança, hoje caminha percursos longos. Em um determinado momento ela está sentada próxima à porta de acesso ao solário manipulando algumas argolas e um brinquedo de pelúcia. A professora Camila aparece na janela da sala e conversa com os bebês, permanece por um tempo e logo sai. Bárbara caminha até a janela, mas como esta é alta ela não consegue alcançar para visualizar o lado externo, tenta se apoiar no corrimão que está preso na parede logo abaixo da janela, se estica, ficando na ponta dos pés, solta gritinhos. Maria percebe sua movimentação e arrasta o berço, colocando-o embaixo da janela. Bárbara sobe pelas suas laterais e fica em cima deste alcançando a janela, outros bebês observam a cena e também sobem no berço. (Diário de Campo, 22 agosto de 2017).

As professoras organizavam intencionalmente o espaço, disponibilizando muitos elementos, enriquecendo-os com a oferta e a diversificação de materiais confiando na capacidade dos bebês. Presenciamos situações em que eles subiam, desciam, escorregavam, se arrastavam, rolavam, deitavam-se, observavam e interagiam entre si. Situações em que os bebês apresentavam grande desenvoltura em realizar, outras que tentavam inúmeras vezes, cambaleantes e desequilibrados.

Situações em que as professoras estavam atentas buscando compreender os modos de ser e de perceber o mundo de cada um dos bebês do grupo. No excerto apresentado acima, Maria, atenta ao movimento e aos gestos de Bárbara, disponibiliza o móvel (berço-cabana) para que Bárbara amplie sua vivência dentro daquele espaço, satisfazendo sua necessidade de visualizar o lado externo da sala. Maria, ao acolher o movimento de Bárbara, reconhece a potencialidade de aprendizagem que este movimento proporciona ao mesmo tempo em que valoriza o protagonismo dos bebês.

Estudos na área⁹⁰ sobre a especificidade da docência nessa faixa etária apontam sobre a importância do planejamento e a organização dos tempos, espaços e materialidades que visem à ampliação das vivências dos bebês. Buss-Simão (2012) chama a atenção sobre a organização do contexto:

[...] é o contexto previamente organizado pela professora que assegura a

⁹⁰ Tristão (2004), Guimarães (2008), Coutinho (2002, 2010), Duarte (2011) e Schmitt (2014).

sistematicidade dos encontros dela com as crianças e das crianças entre si. Essa organização traz também um inventário de funções prévias que cada lugar comporá, pois a forma como o espaço está organizado reflete direta e indiretamente o valor que se dá a essa organização e à sua função. (BUSS-SIMÃO, 2012, p. 122).

Assim, na educação infantil a concepção de educação e de crianças que as professoras possuem é também revelada pela organização dos tempos, espaços e materialidades.

A professora ao observar atentamente, acolher, significar e responder as manifestações e os movimentos dos bebês amplia as possibilidades de interações no coletivo, o que interfere na constituição humana de cada sujeito na relação, ao mesmo tempo em que a sua ação docente é interferida por essas relações. Conforme Schmitt (2014, p. 259):

Desta forma a ação docente, fundada na relação com os outros, não apenas interfere na constituição dos bebês, mas também é interferida pelas relações que a envolve. Isto significa que a atenção sobre as relações sociais no âmbito da creche não é interesse apenas para compreender os processos constituintes das crianças a partir das práticas educativas, mas também, matéria prima para compreender os contornos da própria docência, de forma situada e atenta as especificidades que contornam aqueles a que a ação é dirigida.

Percebemos que no contexto pesquisado havia uma disponibilidade dos profissionais em preparar o ambiente para que os bebês pudessem se movimentar. Os encontros eram permitidos e incentivados e a organização das materialidades era intencionalmente organizada, de modo a ampliar as possibilidades de movimentos dos bebês, o que consequentemente, ampliava as relações vividas nesse contexto.

Carlos e Bárbara caminham pela sala. Carlos se dirige até a cabana de tecido e se esconde nela, Bárbara se aproxima e os dois brincam de se esconder. Gargalham muito, seguram o tecido, escondem a cabeça, se olham no espelho, correm pela sala, gritam e se tocam. A movimentação chama a atenção de muitos bebês que agora os estão observando. Chama também a atenção das professoras. Maria se aproxima e começa a brincar com os dois, ora se escondendo ora os procurando. Aos poucos alguns bebês se aproximam e entram na brincadeira, Rafaela, Lucas, João, Vitória, Letícia. Eles entram e saem da cabana, espiam por entre as aberturas feitas no tecido. Helena que está começando a engatinhar observa e aos poucos vai se movendo até chegar à cabana, senta e balança seus braços e pernas rapidamente, gargalha com o grupo. (Diário de campo, 20 de setembro de 2017).

O excerto descrito acima revela a disponibilidade da professora em acolher, sustentar e participar das descobertas dos bebês vivenciadas pelo movimento, e a organização do ambiente possibilitou a interação desses. A cena revela que quando a professora interfere, ela amplia e dá novos suportes para composição da interação, ou seja, ela responde, significa, sustenta a interação de modo que outras crianças também se envolvem. A situação se alonga pela interferência da professora, que apresenta uma postura de resposta e continuidade a ação dos bebês.

Ao lançarmos uma lente para o movimento dos bebês no contexto da creche, percebemos o quanto esses são curiosos, interessados em tudo o que está ao seu entorno, querem conhecer o mundo e fazem isso com o corpo inteiro, agem no mundo de corpo inteiro: Experimentam, se aproximam do outro, descobrem, sentem, cheiram, tocam, comunicam-se, afetam, correm, dançam, sorriem, olham. Concordamos com Agostinho (2003, p. 115) quando anuncia que “a vida na creche é marcada pelo movimento; movimentar-se para as crianças é comunicar-se, expressar-se, interagir com o mundo; é uma forma de linguagem; é explorar e conhecer o mundo e o próprio corpo, seus limites e possibilidades”.

Lucas que começou a engatinhar a pouco tempo, se movimenta por todo o espaço, o que possibilita uma ampliação de suas relações. Ele está engatinhando no meio da sala sobre o tapete emborrachado, no trajeto pega algumas argolas. Ele se senta próximo de Natan que está sendo alimentando por Olívia. Os dois se olham, ele oferece uma argola ao Natan que aceita. Os dois continuam a se olhar e Lucas sorri, em seguida solta a argola que sobrou em sua mão e engatinha pela sala e para próximo do berço de madeira, sobe no colchão que está no berço, tenta pegar um móbile de contas que está preso na parte superior deste, ainda em posição de engatinhar ele levanta seu braço não alcançando o móbile. Desiste. Continua a engatinhar, desce do colchão e engatinha em direção a lateral do berço, utiliza esta para se levantar. Neste instante encontra-se com Bárbara que está sentada brincando com algumas argolas e correntes, os dois trocam olhares, ele engatinha e sobe novamente no colchão, a professora abre a porta que dá acesso ao solário e ele engatinha para fora da sala e se apoia na cerca ficando de pé a observar o parque. (Diário de campo, 26 de junho de 2017).

Fotografia 13 - Lucas e o percurso



Fonte: Acervo da pesquisadora (2017).

Willian deita-se no chão e se arrasta até a porta, ele faz força com os braços, está totalmente esticado com seu corpo encostando-se ao chão, devagar se aproxima de alguns objetos que estão próximos a porta da sala. Antes de conseguir alcançar, Bárbara engatinha chega primeiro e os pega e sai engatinhando em direção ao trocador. Willian a olha e reclama, ele se esforça e vira todo o seu corpo para o centro da sala. Maria ouve sua reclamação e pergunta: “- o que foi Willian? Vem pegar um brinquedo, vem!!!” E aponta para umas garrafas com líquido colorido dentro, ele começa a se arrastar em direção às garrafas, antes de alcançá-las ele para e olha para a porta, emitindo sons: “- mama! Mama!”. Vira-se novamente para as garrafas e começa a se mover até elas, no caminho está a poltrona de amamentação, ele para novamente e observa a poltrona, segura-se em sua lateral para tentar se levantar, tenta de várias maneiras, mas não consegue. Desiste. E volta a se arrastar para perto das garrafas, pega uma delas e observa o líquido colorido. (Diário de campo, 16 de maio de 2017).

O movimento dos bebês possibilita uma ampliação de encontros com os objetos, com os adultos e com os outros bebês que estão no espaço, alguns encontros acontecem ao acaso, outros são iniciados por um dos bebês que invocam a reação e o movimento do outro. Beber (2014), baseada nos estudos de Pikler (2010), nos ajuda a compreender que o desenvolvimento infantil está intrinsicamente ligado às iniciativas autônomas das crianças, ao ambiente seguro, ao processo de fortalecimento motor e equilíbrio postural, e a segurança dos processos de autoconhecimento advindos do movimento. Nesse caso, tanto Willian quanto Lucas começaram a engatinhar a pouco tempo o que possibilita um alargamento e uma reestruturação das relações vividas por eles.

Em sua dissertação, Schmitt (2008) observa que a partir da conquista do controle do corpo as relações entre os bebês se ampliam. A autora, com base em estudos de Vygotsky (1996) e Wallon (1975), considera que:

[...] se a criança muda de maneira radical (começa a se locomover, a andar, a falar), é inevitável que essas relações se reestremem [...]. Isso porque o meio social e os indivíduos que dele fazem parte também se modificam em relação às mudanças ocorridas no desenvolvimento do bebê. Mudam-se as expectativas e a forma como o outro as percebe. Nesse sentido, se fortalece a consideração de Wallon ao observar que a conquista da marcha e da linguagem são grandes marcos no desenvolvimento infantil, ao demarcarem o início de formas relacionais mais autônomas para as crianças (SCHMITT, 2008, p. 163).

Cabe destacar que, na imersão do contexto da creche, percebemos que o movimento dos bebês é dinâmico, potente e é atravessado por temporalidades, implicadas com seu corpo, com a intensidade de sua ação, com a ação do outro, com o ambiente. Isso significa dizer que quando as circunstâncias mudam, seus movimentos acompanham e conseqüentemente mudam e, percebemos ainda que quando seus movimentos mudam há uma alteração das formas de percepção dos bebês. É como um espiral ou uma malha em que todos os caminhos e pontos

estão interconectados, ou seja, quando o espaço é organizado com diferentes elementos, os bebês se movimentam para explorá-los, na medida em que novos elementos são agregados, novos movimentos se iniciam, ampliando sua percepção e suas habilidades o que possibilitam novas e outras relações.

Uma interlocução com os estudos de Ingold (2010, 2012) e Merleau-Ponty (2006) nos ajuda a refletir sobre esses novos arranjos em que o corpo vai se constituindo no mútuo envolvimento entre natureza e cultura, pessoas e ambientes. Para os autores, o corpo modifica-se na medida em que vivemos no mundo, o corpo não pode ser compreendido como um conjunto de órgãos sobrepostos ou justapostos, mas é uma complexa trama de sentidos, interações e expressões. Para Merleau-Ponty (2006, p. 207-208):

Eu não tenho um corpo, eu sou um corpo. Um corpo que percebe e simultaneamente é percebido, ele deve deixar de ser compreendido como coisa, como objeto. É a partir do corpo próprio, do “corpo vivido” que posso entrar no “mundo” em relação com os outros e com as coisas. O corpo exerce pelo sensível essa comunicação vital com o mundo que faz com que ele se torne presente como local familiar em nossa vida.

Assim, quando pensamos em existência humana não há como dissociá-la do seu contexto histórico, social e cultural, pois “nós somos corpo [...] percebemos o mundo com o nosso corpo [...] já que, se percebemos o mundo com nosso corpo, o corpo é um eu natural e como que o sujeito da percepção”. (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 278). Assim, no emaranhado contexto do cotidiano da vida coletiva na creche, tanto adultos quanto bebês se constituem na tessitura da complexa trama de interações entre corpo e ação (INGOLD, 2012). Um corpo que experimenta, sente (alegria, cansaço, dor, tristeza, euforia), expressa, comunica, afeta, se desenvolve, aprende, explora, experimenta, cria. E os bebês aprendem o mundo de corpo inteiro por seus diferentes ritmos, sensações, expressões, movimentos entrelaçados com o contexto em que estão inseridos com suas cores, sons, cheiros, texturas, movimentos, odores e, na medida em que se desenvolvem ampliam as possibilidades relacionais.

Cabe ressaltar que, neste estudo, chamar a atenção para as ações e movimentos dos bebês, significa pensar nas narrativas produzidas por esse corpo em ação (BEBER, 2014). Os bebês se mostravam sempre em constante movimento, o que também inclui aquelas ações em que o movimento é mais contido, quase parado, em que o movimento dos olhares também é considerado.

Os episódios apresentados nas próximas seções buscam dar visibilidade de como os

bebês dialogam com o mundo por meio do seu corpo, um corpo que age e interage, experimenta, descobre, nos abrindo a possibilidade de pensar como esses corpos interpelam e contornam a docência na educação infantil.

4.2.1 Tempo, espaço e materialidades: proposições da docência para convocação do movimento e de novas relações.

É crucial que a criança descubra por si mesmo tanto quanto seja possível. Se a ajudarmos a finalizar cada tarefa, estamos privando-a do mais importante aspecto do seu desenvolvimento. Uma criança que consegue as coisas através dessas experiências independentes adquire um tipo de conhecimento completamente diferente daquela criança que se oferecem soluções feitas. (Emmi Pikler)

A experiência de conviver com um grupo de bebês na incursão do campo de pesquisa tem proporcionado observar o movimento dos bebês no contexto da vida coletiva, o que ocorre por uma intensa percepção sobre as manifestações, interpelações e enunciados que os bebês expressam com todo o seu corpo.

Os bebês podem muitas coisas com seus corpos em movimento. Percebemos ainda, nesse contexto, que as professoras valorizam essas potencialidades proporcionando tempos, espaços e materialidades que enriquecem as possibilidades de vivências, de encontro, de exploração e de intensificação das relações.

Agostinho (2003) nos ajuda a refletir sobre a organização do espaço como possibilitador da intensificação das relações, anunciando este como um elemento que humaniza as relações. Para a autora:

O espaço da creche tem de oportunizar as crianças que nele vivem um lugar de possibilidades de expressão corporal infantil e adulta, baseando suas práticas nos princípios de inteireza humana, contrapondo-se à dicotomia corpo-mente instaurada em nossa sociedade. Estaríamos assim assumindo o desejo manifestado pelas crianças de se movimentar, para conhecer, para comunicar-se, para explorar, para interagir, para expressar-se, nessa caminhada de humanos que somos. (AGOSTINHO, 2003, p. 122).

Nesse sentido, os episódios a seguir destacam a organização do tempo, do espaço e das materialidades como aspectos importantes, na medida em que engendram as composições relacionais. São cenas que apresentam situações em que os bebês se movimentam pelo espaço. São momentos muitas vezes fugazes, em que o uso da fotografia auxiliou na apreensão dos olhares, dos gestos que em alguns momentos duram poucos segundos. São

situações que apresentam contornos específicos para pensarmos a especificidade da docência na educação infantil.

Percebemos que as professoras constantemente refletiam sobre a organização dos tempos e espaços, promovendo momentos em que a mobilidade, o encontro e a diversificação das vivências eram previstas. Semanalmente observávamos novas organizações e novos elementos que eram inseridos a partir do planejamento e da observação atenta dos bebês.

Chego à creche e ao entrar na sala do grupo 1 percebo que as professoras colaram novas figuras pelas paredes e pelas laterais dos armários. Os bebês caminham, se arrastam, engatinham ou mesmo os que se movem pouco pelo espaço interagem com essas imagens, com os móveis pendurados, com os tecidos, com os objetos que cuidadosa e intencionalmente foram organizados pelos adultos. Os bebês observam, tocam nas imagens, balbuciam, colocam a boca, mexem com os dedinhos, apontam. Em diferentes momentos percebi que os bebês se relacionavam com essas materialidades. (Diário de campo, 24 de agosto de 2017).

Fotografia 14 - Os bebês e as materialidades



Fonte: Acervo da pesquisadora (2017).

Por meio do espaço organizado intencionalmente pelas professoras os bebês ampliavam suas descobertas pela exploração e movimento corporal. De acordo com Barbosa (2010, p. 8):

Ao organizar a sala para os bebês pequenos, é importante arranjar pequenos espaços, confortáveis, com espelho, tapetes, rolinhos, almofadas, que possam auxiliar na sustentação das crianças e favorecer seus movimentos, tal espaço é organizado para que as crianças interajam com as outras, brinquem com os objetos e brinquedos podendo, assim, vivenciar diferentes experiências.

Concordamos com a autora, quando anuncia que o dia a dia na creche configura-se como um lugar para a ampliação das relações com o mundo, para tanto, a organização do espaço e dos materiais da sala precisam ser planejados para proporcionar encontros, movimentos de modo que as crianças vivam intensas experiências.

Beber (2014), em sua pesquisa, enfatiza a importância de planejar a organização do espaço de maneira a considerar os modos de ser e agir de cada criança e, ainda proporcionar encontros que potencializem as interações entre adultos e bebês e dos bebês entre si. Com efeito:

Há uma dimensão corpórea nos processos de aprendizagem da criança. Sendo assim, a ação pedagógica deveria considerar os modos de ser e agir em movimento e propor formas de organização dos espaços e tempos coletivos. [...] as interações sociais e afetivas potencializam o desenvolvimento e neste contexto o papel do adulto é importante exercendo uma dupla função o de oferecer segurança e acolhimento e o de preparar os ambientes propícios às aprendizagens. (BEBER, 2014, p. 27).

No contexto pesquisado, observamos a existência de um tempo fluído em que as situações eram vividas de maneira muito própria por cada bebê e, as materialidades eram proporcionadoras de inúmeros desafios corporais:

No solário está a mesa (construída com material reciclado - carretel de fio) Natan sobe e desce da mesa e Bárbara o observa, ela se aproxima caminhando e “tenta” subir também, se estica, fica na ponta dos pés, debruça seu corpo sobre a mesa de modo que seus pés se afastam do chão mas não alcança. Ela se afasta e olha os bancos (construídos com o mesmo material da mesa - carretel de fio em tamanhos menores) e os empurra aproximando-os da mesa, e começa a subir e descer do banco, “ensaia” subir na mesa, mas desiste. (Diário de campo, 26 de junho de 2017).

Fotografia 15 - Natan e o desafio de subir na mesa



Fonte: Acervo da pesquisadora (2017).

No solário [...] Natan está próximo a cerca que separa o solário do parque observando algumas crianças que estão brincando. Ele se ergue na cerca ficando na ponta dos pés, em seguida caminha até a porta que dá acesso a sala e pega um banquinho – confeccionado com carretel de fio – e o carrega até próximo a cerca. Coloca o banco no chão e em seguida sobe nele de modo que consegue visualizar o parque por cima da cerca. Sobe e desce com facilidade do banco, ficando as vezes na ponta dos pés. (Diário de campo, 05 de setembro de 2017).

Fotografia 16 - Natan e a cerca do solário



Fonte: Acervo da pesquisadora (2017).

Bárbara carrega da sala para o solário uma caixa de papelão, a coloca próximo à cerca e sobe nela de modo que consegue observar o parque por cima da cerca de madeira. Ela permanece por um longo tempo em cima da caixa, dança, solta pequenos gritos, balança os braços, as vezes fica com o corpo parado observando a movimentação das crianças que brincam no lado externo. (Diário de campo, 14 de setembro de 2017).

Os episódios descritos acima são passíveis de muitas reflexões. O espaço é vivido por cada bebê de modo muito singular, os desafios são vividos de formas diferentes, o que para um é realizado com desenvoltura para o outro é realizado com grande esforço. A liberdade com que os bebês podem experimentar, tentar e tentar diversas vezes é compreendida pelas profissionais como possibilidades em que eles podem agir e aprender.

Na sala, as professoras confeccionavam muitos mobiliários e materialidades utilizando materiais reciclados, de modo que estes permitiam a possibilidade de uma ampliação dos movimentos do bebês. Um exemplo foi a chegada dos bancos, confeccionados pelas profissionais para a sala, o que permitiu novas possibilidades interativas. Guimarães e Kramer (2009, p. 93), ao aprofundarem estudos acerca da organização dos espaços nas creches apontam que “a atmosfera física dos espaços interfere na qualidade das experiências relacionais e emocionais das crianças. As qualidades sensoriais dos objetos expõem possibilidades e limites na conquista que as crianças podem fazer da realidade em torno”.

Beber (2014), em sua pesquisa, anuncia que as crianças vivem com o corpo inteiro e, nos ajuda a compreender que a concepção de “mover-se em liberdade” defendida por Pikler (2010) está alicerçada na compreensão de que as crianças aprendem e se desenvolvem a partir da sua movimentação, de suas iniciativas autônomas em um ambiente intencionalmente estruturado, seguro e rico em possibilidades para a experimentação, sendo “um processo interativo entre os movimentos de autoconhecimento das suas próprias potencialidades, dos ajustes e do controle sobre o seu próprio corpo”. (BEBER, 2014, p. 147).

É importante ressaltar que, na abordagem Pikler (2010), a concepção de “mover-se em liberdade” está pautada na compreensão de que os bebês se movimentam autonomamente sem qualquer expectativa de estimulação ou treinamentos de movimentos dos bebês⁹¹, sendo que eles apenas podem ficar em posições ou realizar movimentos que eles possam fazer por si. Na abordagem, o papel/intervenção do adulto na composição do movimento livre dos bebês, estaria na estruturação de um ambiente rico em possibilidades e seguro, que possibilita o movimento livre respeitando a autonomia de cada bebê; no apoio expressado a cada conquista de movimento; no olhar seguro que o incentiva etc.

Para Pikler (2010), a organização do ambiente é fundamental para o movimento livre dos bebês, e está, no ambiente de educação coletiva, relacionado às situações de cuidado pessoal. Ou seja, permitir que os bebês se movimentem livremente, em um ambiente

⁹¹ Exemplo bastante criticado por Pikler são as situações que os adultos seguram os bebês para caminhar ou quando os colocam para sentar quando ainda não o fazem sozinhos. Para ela tais situações colocam os bebês em situação de sofrimento psíquico, caracterizando um tipo de violência.

intencionalmente organizado, auxilia os adultos a qualificar as situações de atenção individualizada, considerando que ele não precisaria regular todos os bebês. Segundo Pikler (2010), a atenção individualizada qualificada é indissociada de um ambiente que permite que os bebês se movimentem livremente. Isso exige acreditar em imagem de bebês capaz e ativo.

As ideias de Pikler (2010) nos deslocam acerca do papel dos adultos na composição dos movimentos dos bebês. Não é intenção, neste estudo, realizar uma análise desta abordagem teórica e metodológica, mas tecer um diálogo com os princípios propostos pela abordagem. O princípio de respeito aos bebês, a valorização da ação dos bebês na composição dos movimentos, parece-nos bastante útil e importante na análise das relações vividas no contexto coletivo da educação infantil.

Nesse sentido, as obras de Pikler e Wallon nos auxiliam na compreensão de que o movimento é uma das dimensões responsáveis pelo desenvolvimento das crianças, desde bebês. Portanto, se faz fundamental que o adulto responsável por sua educação e cuidado tenha uma postura de acolhimento e reconhecimento dos modos de ser de cada um dos sujeitos que compõe o grupo, organizando intencionalmente um ambiente rico em possibilidades, interações e desafios.

Importante reconhecer, aqui, que a organização do espaço se caracteriza como um dos eixos centrais na prática pedagógica na creche, e essa organização pode ser acolhedora, incentivadora, possibilitadora como também reguladora, impeditiva, limitadora.

Na cena descrita acima podemos observar que um elemento que está presente na sala é a cerca que separa o parque do espaço reservado para os bebês. Este pode ser interpretado como um recurso que impede a saída dos bebês delimitando quem pode entrar ou sair do espaço ou pode ser interpretado como um elemento que possibilita a segurança dos bebês. Observamos muitos encontros entre os bebês e as crianças que estavam no parque e, muitos momentos em que os bebês solicitavam às professoras para ir para fora, assim como muitas solicitações das crianças de outros grupos de entrarem na “sala dos Bebês” como eles chamavam. O fato é que, neste caso, são os adultos que decidem.

Fotografia 17 - Os bebês e a cerca do solário



Fonte: Acervo da pesquisadora (2017).

As imagens acima (Fotografia 17) demonstram o quanto os bebês expressam suas necessidades e desejos pelo movimento do corpo. Diariamente eles se apoiavam na cerca que separa o solário do parque e, por meio dos gestos e dos movimentos, procuravam pelo contato e encontro com outras crianças que estavam no lado externo.

Considerar os bebês enquanto sujeitos ativos na relação significa olhar para suas manifestações e considerá-las na organização do cotidiano, considerando essas manifestações como sinais daquilo que os bebês anseiam e desejam. Muitas vezes os bebês anunciavam seu desejo de estar naquele espaço, sendo que o parque também é um importante espaço que possibilita o movimento, como demonstra a cena descrita a seguir:

No parque de areia [...] Em um determinado momento João está caminhando próximo aos balanços, algumas crianças do grupo 5 (GV) passam correndo e ele as acompanha virando seu corpo em direção a elas. As crianças correm em direção ao brinquedo de escorregar, sobem pela escada, atravessam a ponte e descem pelo escorregador. João as observa, elas sobem e descem algumas vezes. João caminha até o brinquedo, elas estão subindo as escadas e ele se aproxima, quando elas finalmente estão no topo do brinquedo ele inicia o movimento de subir pelas escadas.

Primeiro ele se segura com as duas mãos em um dos degraus, em seguida levanta a perna esquerda a apoiando no mesmo degrau, impulsiona seu corpo com força de modo que o levanta, retira uma das mãos do degrau e as levanta apoiando-se no degrau acima. Impulsiona novamente o corpo e a perna direita sai do chão, apoia primeiro o joelho no degrau e em seguida a planta do pé, assim fica ereto, em seguida inicia o movimento para alcançar o degrau seguinte. As vezes levanta a perna apoiando os pés dois degraus acima e como não consegue impulsionar o corpo tão alto acaba retrocedendo o movimento e o reiniciando. Há um grande esforço em subir cada degrau. Chega ao topo e se senta por um bom tempo na ponte que separa os degraus do escorregador, fica imóvel. As crianças sobem a escada rapidamente e passam por ele se dirigindo ao escorregador, elas gargalham enquanto fazem o percurso. João as acompanha com o olhar, em seguida engatinha em direção ao escorregador e como estou próxima dele neste momento o ajuda a

escorregar. Quando pisa no chão de areia ele me olha e sai a caminhar pelo parque.

Fotografia 18 - O movimento de João no parque



Fonte: Acervo da pesquisadora (2017).

Momentos mais tarde [...] João retorna para o escorrega e novamente sobre as escadas, desta vez está mais seguro, no topo do brinquedo já atravessa a ponte caminhando e não engatinhando, os adultos que estão próximos o ajudam a sentar defronte o escorregador e a escorregar por ele, algumas vezes é ajudada pela

professora Maria que o incentiva muito. Ele repete todo o trajeto algumas vezes. Sobe e desce. [...] Algumas crianças do GV sobem o brinquedo utilizando o escorregador ao invés da escada, João os observa e em uma de suas descidas ele retorna e começa a subir também pelo escorrega, foram várias as tentativas.

Fotografia 19 - O movimento de João no parque



Fonte: Acervo da pesquisadora (2017).

Ele se segura nas laterais do escorregado e como está descalço ele firma seus pés no brinquedo e devagar o sobe. No percurso ele escorrega e começa a subir novamente. (Diário de campo, 12 de setembro de 2017).

A ida ao parque geralmente convergia com a presença de outros grupos, o que proporcionava um compartilhamento de vivências entre as crianças. As cenas acima revelam que os bebês podem muitas coisas; segundo a professora esta era a primeira vez que João explora esse brinquedo no parque, e seus movimentos gradativamente foram ficando mais seguros e, conseqüentemente, as possibilidades de exploração e relação se ampliavam.

Ingold (2012) nos ajuda a pensar sobre as possibilidades de desenvolvimento e de envolvimento nos processos que são experimentados e realizados na prática e usos de habilidades constituídas na vida social do contexto em que estão inseridas, num permanente processo de interação da pessoa e o mundo. Para o autor:

[...] nunca dois movimentos são precisamente iguais. A cada movimento ajusto minha postura para permitir o avanço e corrigir possíveis irregularidades [...] sua ordem é processional, cada passo é um desenvolvimento do anterior e uma preparação para o seguinte [...] é um acoplamento íntimo de percepção e ação. (INGOLD, 2012, p. 97-98).

Desse modo, as habilidades são constituídas em um processo vivido, ou seja, João

somente constituiu a habilidade porque estava inserido naquele contexto e lhe foi dada a oportunidade para tal.

Seguindo as ideias de Ingold (2015), o desenvolvimento humano, a percepção, a ação e a educação da atenção só podem ser compreendidas no *engajamento* do indivíduo no mundo, em um processo dinâmico, prático e ativo, vivido cotidianamente por meio do movimento. Assim, as experiências se constituem a partir da vivência que emerge de um processo de desenvolvimento de aprendizagem prática no contexto em que está inserido.

Dessa forma, entendemos que cabe às professoras organizar as condições para que vivenciem os movimentos, em suas inúmeras possibilidades, proporcionando a aprendizagem e a ampliação das experiências de cada um que compõe o grupo.

Na cena acima destacamos que a postura da professora, que incentiva o movimento de João, revela uma intencionalidade educativo-pedagógica, ao privilegiar em sua prática, ações que permitem que os bebês se movimentem, experimentem, explorem e ampliem suas vivências. Isso está implicado, sobretudo, em uma atenção receptiva para a ação das crianças, auscultando-as e reconhecendo-as em suas singularidades. Segundo Coutinho (2010, p. 212), pensar em uma Pedagogia da Infância requer respeitar “[...] a experiência de viver este tempo de vida a partir daquilo que constitui a nossa humanidade, assim como, e principalmente, os reconheça como atores partícipes e não meros objetos”.

Nessa perspectiva, o olhar atento da professora é revelador de um cuidado ético que acolhe as singularidades de cada bebê que compõe o grupo. Esse cuidado é demarcado por uma *atitude responsiva* da professora que intencionalmente prepara um ambiente rico em possibilidades de aprendizagens e convívio social.

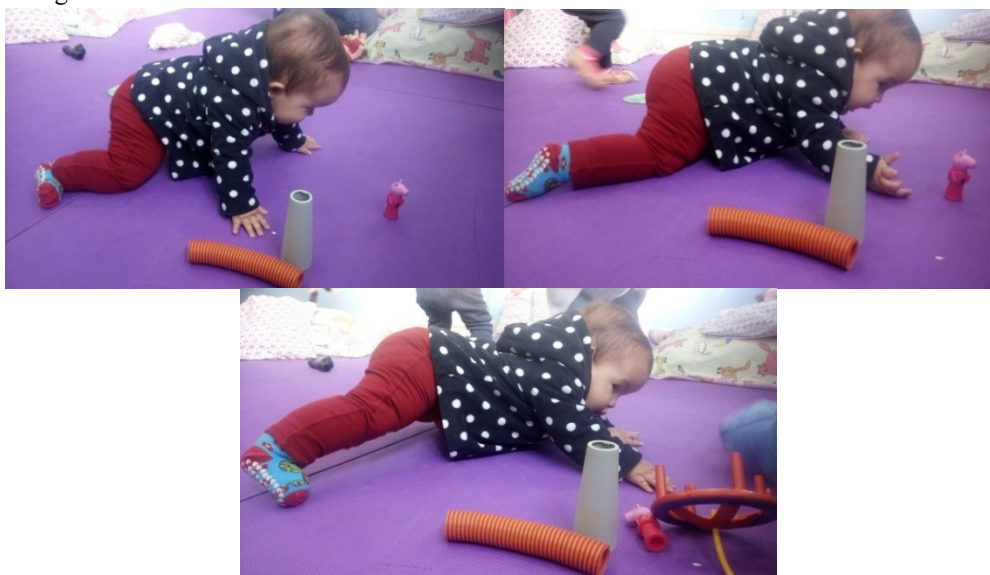
A abordagem de Pikler nos ajuda a compreender que o cuidar também é manifestado pela preparação de espaços seguros, que permitem ações que valorizem a autonomia das crianças, acolham seus movimentos e potencializem a interação das crianças entre elas e com o meio. Falk (2011) enfatiza que o binômio atenção e liberdade são importantes nas propostas organizadas pelas professoras, tendo como postura acolher as iniciativas dos bebês e dar espaço considerando a liberdade de ação das crianças por meio das vivências que possibilitem que elas conheçam suas próprias capacidades e limites, valorizando o seu protagonismo. Portanto, planejar um espaço seguro, com uma multiplicidade de materialidades exploratórias é fundamental para o processo de desenvolvimento de cada um dos indivíduos que compõe o grupo.

As cenas a seguir revelam que a disponibilidade de diferentes materialidades pelas professoras proporciona oportunidades de ações práticas que favorecem a atuação da criança

no mundo e alargam a referência de si pelos movimentos, por meio da organização intencional do espaço Helena e Bianca aprendem e se desenvolvem.

[...] Helena está sentada no tapete emborrachado, em seu entorno estão alguns materiais, ela os observa e se estica para tentar alcança-los, primeiro coloca as mãos no chão e impulsiona seu corpo para frente, suas pernas se viram para a parte de trás de seu corpo, uma delas chega a ficar reta, ela se desloca um pouco do lugar, em seguida ergue novamente seu corpo impulsionando para trás de forma que fica sentada na posição ereta. Balança seus braços no ar, sacode as pernas, pisca rapidamente e solta gritinhos. Olha os objetos e inicia novamente a sequência de movimentos. Repete várias vezes movendo-se lentamente e saindo do lugar. (Diário de campo, 11 de julho de 2017).

Fotografia 20 - Helena e as materialidades



Fonte: Acervo da pesquisadora (2017).

No mesmo instante Bianca manipula algumas tampinhas, ela permanece por um longo tempo concentrada, a observar, a sentir a textura, a encaixar as tampinhas nas latinhas de alumínio. As vezes as coloca na boca, as empilha, engatinha em volta dos objetos, balbucia, suspira, balança seu corpo como se estivesse dançando. Experimenta com seu corpo inteiro. (Diário de campo, 11 de julho de 2017).

Fotografia 21 - Bianca e as materialidades



Fonte: Acervo da pesquisadora (2017).

Os episódios acima nos mostram que os bebês vivem diferentes temporalidades. Observamos na cena (Fotografia 21) que Bianca engatinha com desenvoltura e Helena está no processo de começar a engatinhar, o que não a impede que vivencie diferentes relações com as materialidades e com os *outros*. A disponibilidade de materiais e de elementos são reflexos do trabalho pedagógico realizado, em que a observação constante e a reflexividade estão presentes. Percebemos que a organização e a reorganização do espaço com os novos elementos proporcionam aos bebês a chance de encontros diversos, de relações plurais considerando os jeitos de ser e estar no mundo de cada bebê na sua singularidade.

Assim, no trabalho com bebês a organização dos tempos, espaços e materialidades tem uma importância relevante, pois possibilitam o que Coutinho (2010, p. 45) denomina como cenários de ação:

Esses cenários de ação são constituídos pela organização dos espaços, materialidades, objetos, dos tempos, da liberdade de movimento, de seleção de repertórios e pares. O adulto tem um papel importante nas brincadeiras das crianças bem pequenas. Quanto menores as crianças, mais o adulto é um interlocutor privilegiado. À medida que as crianças conquistam uma autonomia relativa na interação umas com as outras, o adulto tem o papel de criar condições de relações sociais e a vivência da brincadeira.

A organização dos tempos, espaços e materialidades possibilita que os bebês vivenciem o mundo de corpo inteiro, tendo o movimento como aspecto importante no desenvolvimento dos bebês, marcando a presença da interação, das vivências, da exploração e ao adulto responsável por sua educação e cuidado cabe a responsabilidade de organizá-los. Com tais indicativos, a ação pedagógica da professora é imprescindível como aquele que planeja as possibilidades de relações e interações dos bebês entre eles, com o ambiente e com as materialidades pelo movimento considerando as singularidades de cada um dos bebês que compõe o grupo.

4.2.2 Corpos que se relacionam: a ação dos bebês entre si e o encontro entre adultos e bebês

É evidente que é preciso falar com a criança pequena, tem que se prestar a atenção as suas iniciativas e é necessário respondê-las. Tem que satisfazer sua curiosidade mediante repostas e explicações. (Emmi Pikler)

Identificamos, no contexto pesquisado, várias interações que acontecem de forma simultânea e interligadas, ações iniciadas e compartilhadas entre os bebês e desses com os adultos e com o espaço e as materialidades. Situações e ações caracterizadas pelo movimento, momentos marcados pela observação, pelos olhares, toques, gestos, sorrisos, balbucios, intensas trocas e aproximações.

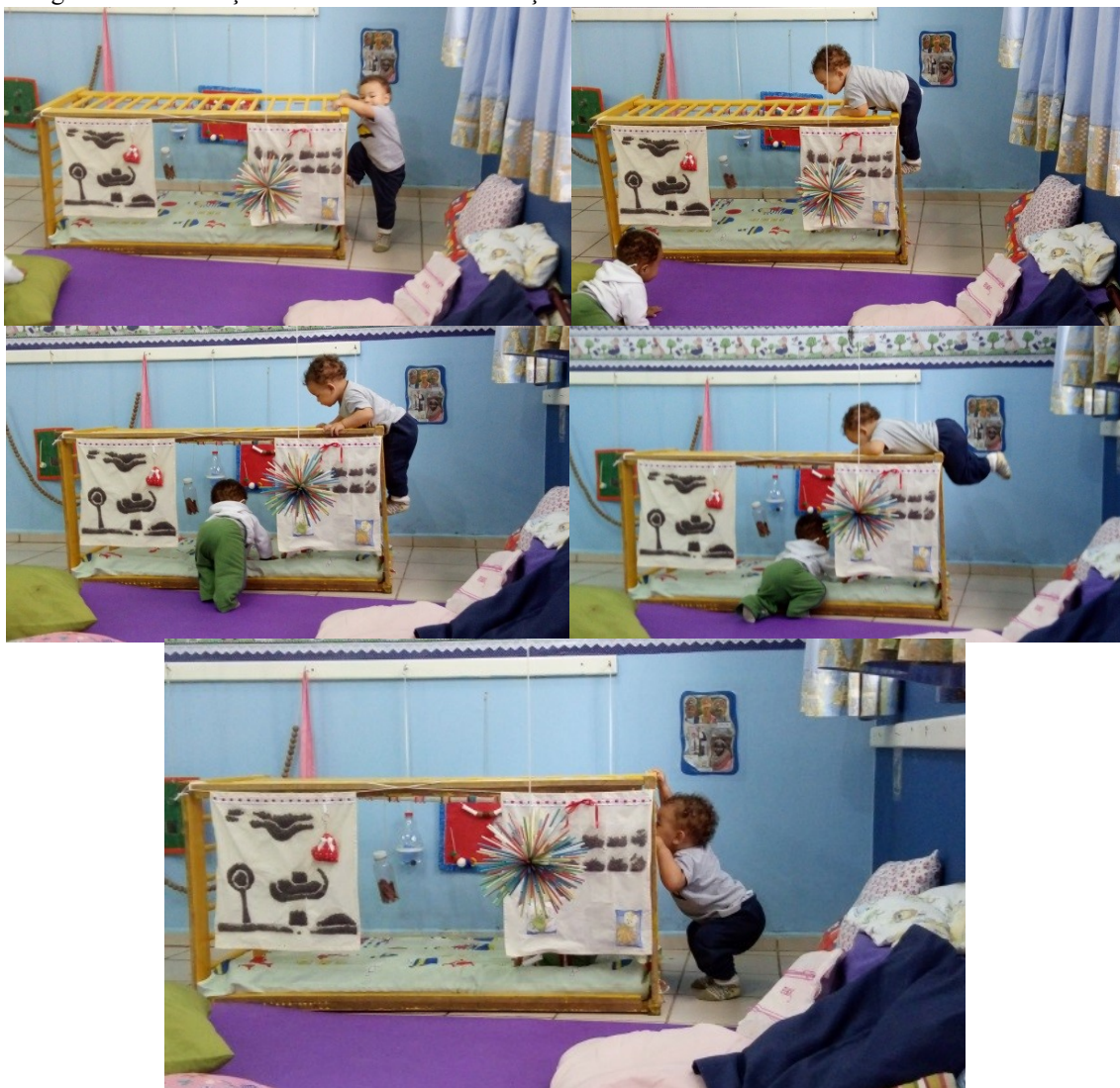
Os bebês se envolvem com seus pares e com o espaço e materialidades e nessas interações aprendem, se comunicam, sinalizam respostas, ampliam as possibilidades de construção de saberes e a percepção de si, dos outros e do mundo.

No contexto da pesquisa, observamos muitas situações de encontro dos bebês entre si e estes encontros eram potencializados pela organização do tempo, espaço e materialidades. Os encontros aconteciam na ação de um se aproximar do outro, na entrega de objetos, no movimento que chamava a atenção, nos olhares, como mostram as cenas a seguir:

Carlos está próximo às janelas, e fica em pé segurando no corrimão, ele está segurando um chocalho enquanto tenta se equilibrar. Natan caminha até ele, segurando uma bolinha de tênis. Eles se encontram, trocam olhares e Natan oferece a bolinha para Carlos, este larga o chocalho no chão e aceita a bolinha. Natan continua a caminhar pela sala e Carlos o acompanha com os olhos, vira seu corpo em direção a ele, mas quando solta o corrimão, se desequilibra e senta-se no chão. (Diário de campo, 11 de maio de 2017)

No momento do lanche [...] Natan caminha até o berço e começa a escalar sua lateral. Ele sobe e desce com facilidade. Lucas que terminou seu lanche observa de longe e começa a engatinhar em direção ao berço. Chega e observa Natan subir pela lateral, Lucas se esforça e “entra no Berço” subindo no colchonete, começa a sorrir para Natan que retribui o sorriso, eles se olham, sorriem. (Diário de campo, 08 de junho de 2017).

Fotografia 22 - Interação de Natan e Lucas no berço-cabana



Fonte: Acervo da pesquisadora (2017).

No momento do almoço [...] Enquanto as professoras alimentam os bebês vários encontros acontecem no espaço da sala. O berço está posicionado próximo à porta de acesso ao solário. Este é um móvel que desafia os bebês, muitos se seguram apoiando-se para ficarem de pé, outros se desafiam subindo no colchonete, os móveis são atrativos – com diferentes cheiros, sons, texturas, cores, tamanhas – há muitos encontros entre os bebês neste espaço. Natan escala a lateral do berço, sobe e desce várias vezes chamando a atenção de Vitória que se aproxima caminhando. Os dois se olham, sorriem, balbuciam, se tocam, gargalham, se puxam, empurram. Natan sai do espaço caminhando e Jeferson engatinha até o berço onde está Vitória, se segura na lateral e interagem com Vitória, eles se olham e sorriem como se estivessem brincando de esconde-esconde. (Diário de campo, 29 de junho de 2017).

Fotografia 23 - Interação de Jeferson e Vitória no berço-cabana



Fonte: Acervo da pesquisadora (2017).

Nas cenas apresentadas acima fica evidente que a partir de seus movimentos e gestos as crianças interagem, se comunicam e expressam suas sensações e sentimentos ao outro. O encontro entre Carlos e Natan, Natan e Lucas e de Vitória e Jeferson são exemplos de encontros dialógicos tecidos por expressões não verbais, mais carregados de afetividade. Guimaraes (2008) aponta que as primeiras formas de comunicação da criança com o outro se dão pelas funções sensoriais e motoras, quando trocam olhares, objetos e, esses encontros, que por vezes são casuais, vão aos poucos se tornando intencionais e são responsáveis por inserir os bebês nas relações.

Segundo Schmitt (2011, p. 17), “os gestos de apontar, ofertar, negar, defender, os gestos que expressam raiva, carinho, curiosidade etc. nascem nas relações sociais e, aos poucos, vão fazendo parte das relações entre as crianças”. O papel do adulto é organizar o ambiente para que essas interações aconteçam, mesmo sem a sua intervenção direta. Possibilitar um ambiente em que as crianças possam se relacionar está implicado com uma concepção embasada na perspectiva de que elas são capazes e na confiança desse espaço organizado como fomentador de encontros, experimentos, vivências emocionais e afetivas.

Dessa forma, se concebe que todos os tempos, todas as organizações, disposições e arranjos espaciais e todas as relações que as crianças estabelecem entre si e com os adultos e, destes com as crianças, constituem-se como educativos. Nessa perspectiva se compreende que o conhecimento é parte e consequência das relações que as crianças estabelecem com o meio natural, com o meio social, com a cultura, com os

adultos e com as outras crianças. Ainda, nessa perspectiva, não se considera da ordem do educacional-pedagógico somente a representação do que se manifesta nas falas, nos desenhos, nas modelagens, mas também do que se manifesta na sensorialidade, na afetividade, nas relações e proximidades, nos movimentos, nos gestos, enfim no corpo e nas suas expressões. (BUSS-SIMÃO, 2012, p. 332).

No primeiro episódio há um encontro rápido entre Carlos e Natan, um encontro em que a comunicação acontece com o corpo todo. Eles se expressam por meio de seus movimentos de aproximação, de gestos de braços, cabeça, na entrega de objetos, enfim, no contato entre si, no encontro de olhares. Para Coutinho (2010, p. 114), entende-se que, “o corpo é um corpo que comunica [...] que convoca o outro para uma determinada ação. É um corpo que desloca-se, que aquieta-se, que abaixa-se, deita-se, que busca determinados objetos. É um corpo comunicante, um corpo brincante, um corpo pulsante”.

No segundo episódio Lucas inicia seu movimento a partir do momento em que visualizou Natan, que estava a escalar o berço, o que lhe chamou a atenção. Os episódios acima nos mostram que os movimentos interativos entre os bebês demandam um espaço organizado, tempo e, sobretudo, que as ações educativas sejam intencionalmente planejadas, permitindo a experimentação de modo que possibilite a curiosidade, a ampliação das vivências e propicie múltiplas relações:

[...] a ação docente não se funda apenas na relação direta e controladora da professora sobre as crianças, em atividades que ela dirige. Uma das funções da professora é fomentar um ambiente propício para o estabelecimento de múltiplas relações dos bebês e das crianças pequenas entre si, com os objetos e com os adultos. Bondioli e Mantovani (1998), ao se referirem a uma pedagogia da relação, defendem que o papel do adulto é de facilitar e articular as trocas entre as crianças e os adultos, e a organização do espaço é um dos aspectos dessa função. Ou seja, propiciar um contexto de possíveis relações, e não de espera e/ou de dependência única das crianças em relação ao adulto. (SCHMITT, 2014, p. 243).

O móvel confeccionado intencionalmente pela professora (berço-cabana) também é espaço de encontro, de brincadeiras que se iniciam e finalizam pelas ações autônomas dos próprios bebês. Observamos que diariamente a professora posicionava esse móvel em diferentes cantos da sala, o que proporcionava ambientes convidativos para interações entre pares, conforme descrito na cena a seguir:

Helena está sentada no tapete emborrachado próxima das almofadas e observa a movimentação na sala, inicia sua movimentação até o berço que hoje está no centro da sala. Engatinha devagar, parando e se sentando no caminho, enquanto se senta observa mais um pouco e retorna a engatinhar. Chega até o berço e se esforça para subir no colchonete, tenta algumas vezes, primeiro coloca as mãos, em seguida impulsiona seu corpo para frente, o colchonete é um obstáculo e as tentativas para subir são muitas. Em um determinado momento ela estica as pernas ficando quase

de lado e consegue impulsionar o corpo de forma que sobe no colchonete, é um grande esforço e quando finalmente consegue sentar-se, suspira, balança o corpo para cima e para baixo como uma dança e balança os braços, emite sons e sorri. Já em cima do colchonete avista um móvel estica os braços tentando alcançá-lo porem este está distante dela. Inicia uma nova movimentação engatinhando para perto do brinquedo, se senta e finalmente alcança demonstra satisfação. (Diário de campo, 29 de junho de 2017).

Fotografia 24 - Helena no berço-cabana



Fonte: Acervo da pesquisadora (2017).

Helena manipula os brinquedos que estão pendurados no berço, alguns bebês se movimentam em seu entorno chamando a atenção dela, Lucas, João e Rafaela estão próximos e ela inicia sua movimentação para perto deles. Leticia se aproxima e a observa sorrindo, aos poucos os bebês se afastam e Leticia permanece observando Helena se movimentar. Leticia e Helena interagem por um longo tempo, elas se olham sorriem, se tocam, brincam de se esconder, gargalham, Helena tenta se levantar segurando no berço e Leticia caminha, agacha, se esconde utilizando o tecido que está pendurado no berço. (Diário de campo, 29 de junho de 2017).

Fotografia 25 - Helena no berço-cabana



Fonte: Acervo da pesquisadora (2017).

As relações estabelecidas entre os bebês que compõe o grupo são engendradas pela organização intencional dos tempos, espaços e materialidades, sendo que as professoras são as principais responsáveis por planejarem um ambiente em que os bebês possam constituir essas relações. Isso está diretamente implicado em uma ação pedagógica embasada na perspectiva de confiança do espaço organizado e na própria ação dos bebês como capazes, reconhecendo que os bebês não são passivos, que expressam e manifestam suas necessidades, vontades e desejos.

A possibilidade e a capacidade crescente dos bebês de se movimentar altera e amplia a composição de suas interações. Helena se deslocou do espaço em que estava sentada para ir até o berço-cabana, as materialidades que intencionalmente estão colocadas/penduradas para os bebês chamaram a sua atenção. Nesse espaço encontrou-se com Letícia e a troca de olhares, sorrisos, balbucios marcam a relação de afeto. A utilização dos gestos na relação entre os bebês possibilita a criação de um vínculo afetivo entre os bebês, isso porque o gesto mobiliza o outro para a relação. O fato de as professoras organizarem o espaço interfere na constituição subjetiva dos bebês e incidem na composição relacional do grupo.

No encontro, a interação social é que a criança constrói conhecimento e a si mesma como sujeito, hominizando-se (Vigotsky, Luria, Wallon...). O sociólogo Manuel Jacinto Sarmento (2002) nos fala da importância das interações para a formação da identidade pessoal e social da criança. Então, vejo a importância de que o espaço da creche seja pensado, organizado e disponibilizado de forma a garantir e oportunizar a maior gama de encontros possíveis[...] (AGOSTINHO, 2003, p. 130).

Nas cenas a seguir observamos que muitos encontros ocorrem pelo início da movimentação dos bebês que acabam por desencadear outros encontros e trocas entre si. A movimentação iniciada por um dos bebês abre brechas para novas relações, interferindo e provocando mudanças no contexto relacional.

Jeferson está no centro da sala manipulando alguns toquinhos de madeira, ele olha para a parede lateral da sala e avista alguns móveis pendurados, solta os objetos e engatinha até chegar na parede, se apoia na parede e fica de pé, a sua frente tem um móvel/painel, construído pelas professoras com material de sucata, neste estão dispostos fotos dos bebês. Ele observa o móvel/painel e aponta para as imagens dos bebês, Vitória que está sentada no canto com almofadas se levanta e caminha até Jeferson, se coloca do seu lado e começa a apontar para as imagens, ela repete: “- Bárbara, Bárbara!” Jeferson e Vitória se olham e sorriem, voltam a observar as imagens, apontam com os dedos. Michele que está começando a caminhar observa os dois. Num determinado momento inicia sua caminhada até eles. Primeiro apoia suas mãos no chão e fica de cócoras, em seguida estica suas pernas e por fim retira as mãos do chão ficando de pé. Arrisca dois passinhos e cai. Tenta se equilibrar abrindo os braços. Ela repete toda a ação até chegar onde estão Jeferson e Vitória.

Jeferson está apoiado na parede, Vitória está ao seu lado, Michele chega e fica no meio deles, ela também aponta para as fotos. Ficam por ali alguns instantes, Jeferson é o primeiro a sair, em seguida Vitória, Michele permanece um pouco mais de tempo observando as fotos. (Diário de campo, 11 de julho de 2017).

Helena está sentada no tapete emborrachado manipulando um potinho de plástico. Neste momento Carlos passa correndo por ela e Natan corre atrás dele, o que chama a atenção de Helena que começa a observar os dois que correm pela sala. Eles correm até o berço-cabana que está próximo da porta que dá acesso ao solário e permanecem um por instante neste espaço, brincam de se esconder, os dois sorriem, gargalham, soltam gritinhos. Ela inicia sua movimentação até eles. Primeiro coloca as mãos no chão e em seguida impulsiona seu corpo para frente, as pernas se deslocam para trás, estica sua perna direita e com ela esticada impulsiona seu corpo para frente, está engatinhando. Helena engatinha em direção a eles, se senta e os acompanha com os olhos, virando a cabeça, com o corpo todo. Natan corre e sorri, Carlos corre atrás dele e gargalha muito. Helena gargalha também, fecha os olhos e agita rapidamente seus braços no ar e também movimentava suas pernas. Solta gritinhos e gargalha, retorna a engatinhar para próximo deles.

Fotografia 26 - Interações entre os bebês no berço-cabana



Fonte: Acervo da pesquisadora (2017).

Quando chega ao berço se senta e os observa. Carlos e Natan correm para o outro canto da sala, fazendo muita festa e continuam a brincadeira de esconder na poltrona. As professoras acompanham de longe e incentivam a brincadeira. Olívia, enquanto está trocando a fralda de João no trocador da sala, diz: “-Nossa que legal essa brincadeira!”. Helena está sentada embaixo do berço, há alguns móveis pendurados ela estica seu corpo tentando alcançá-los, Lucas se aproxima engatinhando. Helena para e o observa. Lucas balbucia e ela sorri. Ele se aproxima engatinhando e oferece um brinquedo a ela. Em seguida engatinha em direção ao cesto de brinquedos que está próximo do trocador. Helena o acompanha com o olhar. (Diário de campo, 15 de agosto de 2017).

Fotografia 27 - Interações entre os bebês no berço-cabana



Fonte: Acervo da pesquisadora (2017).

As cenas acima nos revelam que na interação entre pares os bebês se comunicam e se entendem, por meio das ações, gestos, toque, olhares, sorrisos. Os movimentos permitem que constituam relações e essas são delineadas por múltiplas linguagens e ocorrem por múltiplos canais comunicacionais.

As interações ocorrem por meio de suas próprias ações e os bebês criam estratégias de descobertas ampliando, assim, seus repertórios de ações e possibilidades comunicacionais.

Os bebês movimentam-se, observam e modificam seus interesses, o fato de se aproximarem deu início a um conjunto de manifestações e comunicações entre eles, envolvendo sorrisos, olhares, gestos, sons. As relações entre os bebês no contexto da creche exigem um olhar atento e interessado nas formas expressivas dos bebês. Durante a pesquisa, notamos muitas cenas em que as professoras observavam o movimento dos bebês, refletiam sobre este (conversavam entre si) e, procuravam reorganizar o espaço, ampliando com novos materiais ou substituído por outros. O que demonstrava um reconhecimento da ação dos bebês perante o espaço e suas interações.

Em um determinado momento João engatinha até o berço e sobe no colchonete, Helena o observa. Ele continua engatinhando até que seu corpo atrás do tecido. Helena dobra seu corpo para tentar visualizar João, ela o “espia” por debaixo do tecido, como ele sai de seu campo de visão ela inicia o movimento de “procura-lo” impulsiona seu corpo para frente e coloca as mãos no chão, as pernas se para trás de seu corpo e ela se desloca para frente, apoia suas mãos no colchonete e passar por entre os tecidos, com esforço estica suas pernas para tentar subir no colchonete. Apoia seu corpo no colchonete dobra os joelhos no chão e estica

novamente as pernas. É um esforço grande, após várias tentativas de subir no colchonete ela desiste. Recua e se senta no chão, vira seu tronco para a esquerda e sai a engatinhar para o tapete emborrachado. (Diário de campo, 15 de agosto de 2017).

Fotografia 28 - O Movimento dos bebês no berço-cabana



Fonte: Acervo da pesquisadora (2017).

A relação entre Helena e João, ao meu olhar, foi facilitada pela organização do espaço, dado pela disposição dos mobiliários e pela disponibilidade e acessibilidade das materialidades, o que permitiu o movimento dos bebês e conseqüentemente houve uma ampliação significava de suas relações. Nesse episódio, Helena, atenta aos movimentos de João, inicia um processo de interação com o outro e com o espaço, o que lhe permite uma ampliação da consciência de si, do outro e do mundo, sendo que a presença do outro é imprescindível na constituição da sua humanidade. Segundo Pino (2005):

Isso ajudaria a explicar os efeitos da presença do Outro nas funções biológicas da criança: na modelagem dos membros para a realização de movimentos harmônicos, no olhar cativo pelo olhar do Outro (sedução recíproca), na emergência do sorriso

brilhante de que vê que está sendo olhado pelo Outro, no choro quando a razão é provocar a presença do Outro, enfim, na aparente impressão que dá o bebê de estar gostando (“fruindo”, seria a palavra?) dos toques produzidos pelo Outro (sensibilidade cutânea) [...] tudo revela o impacto profundo das “ações do valor simbólico” que constituem o cotidiano de todo o bebê. (PINO, 2005, p. 248).

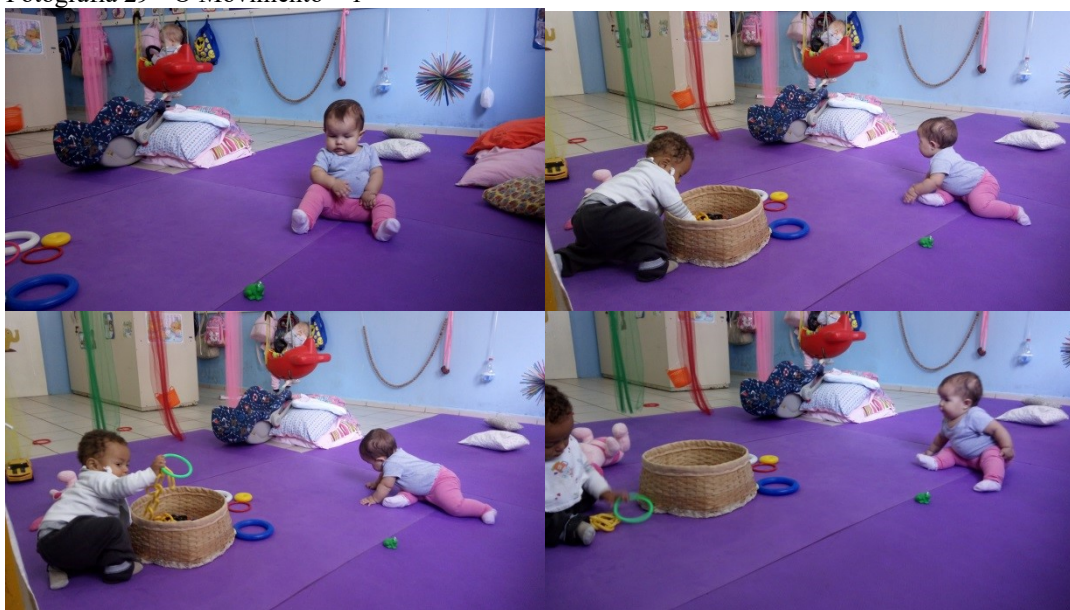
Como mencionado, no grupo dos bebês, as relações acontecem de formas múltiplas e, muitas relações acontecem pela ação dos bebês, sem necessariamente ocorrer pela intervenção diretiva do adulto. Contudo, também observei que algumas vezes os adultos mediavam situações e interações que aconteciam no cotidiano. Situações em que os bebês por seus movimentos convocavam a atenção dos adultos para uma relação e a disponibilidade da professora em acolher e participar das vivências dos bebês amplia e oferece suporte para novas relações.

Lucas está na tentativa de alcançar um brinquedo, estica o braço e o tronco acompanha, ele vai caindo devagar de lado e rola deitando-se no chão ficando de bruços reclama e choraminga. Maria e Olívia que estão neste momento atendendo outros bebês, olham e conversam com ele, encorajando-o a se levantar. Chamam-no pelo nome e ele ergue a cabeça tentando olhar para as professoras, choraminga mais um pouco, coloca as mãos no chão e faz força com os braços, mas desiste. Maria se aproxima e o ajuda a se sentar. As profissionais conversam entre si dizendo que precisam colocar Lucas mais vezes de bruços para ele se movimentar. (Diário de campo, 11 de maio de 2017).

Willian está sentado no tapete emborrachado próximo do canto com algumas almofadas a professora se aproxima e o convida para se movimentar, ela diz: “-E você Willian? Vamos nos movimentar?” coloca Willian de bruços e ele mexe bastante as pernas e os braços, ela o incentiva: “-força, força! – você consegue” Willian parece gostar. Ela coloca Helena de bruços também, mas ela chora e reclama, a professora a acolhe com um colo. Camila traz um rolo de espuma [...] As professoras colocam Willian sobre o rolo, de modo que ele fica na posição de gatinho, e este balança seu corpo para frente e para trás. As profissionais incentivam que ele se mexa. Ele sorri. (Diário de campo, 15 de maio de 2017).

Helena está sentada no tapete emborrachado, há alguns brinquedos a sua frente, ela se estica para alcançá-los, está se movimentando um pouco mais que as semanas anteriores. Na sequência de imagens conseguimos perceber a posição das mãos no chão, as pernas que se esticam à medida que o tronco é lançado para a frente. Há um grande esforço em se esticar, colocar a mãos no chão, voltar a posição de sentar-se, tentar novamente. Na primeira tentativa Helena estica seu corpo e vira o tronco para a direita, coloca as mãos no chão, sua perna esquerda se estica, ela recua e volta a posição inicial, sentada:

Fotografia 29 - O Movimento – 1



Fonte: Acervo da pesquisadora (2017).

Neste momento ela observa um painel (construído pelas professoras com materiais reciclados) e vira seu tronco para a esquerda em direção ao objeto, inicia o movimento jogando seu corpo para a lateral, em seguida apoia as mãos no chão, vira seu tronco para esquerda e sua perna direita se estica para trás e seu joelho direito encosta no chão, a perna esquerda está esticada para a frente, embaixo de seu corpo:

Fotografia 30 - O Movimento – 2



Fonte: Acervo da pesquisadora (2017).

A professora Maria percebe sua movimentação e se aproxima, coloca algumas argolas a uma pequena distância dela. Helena observa a ação da professora e balança as pernas e os braços solta uns gritinhos, sorri. Maria a incentiva a pegar os objetos, ela novamente inicia o movimento, primeiro joga seu corpo para a

direita e apoia as mãos no chão, se estica e sua perna esquerda fica atrás de seu corpo, o joelho esquerdo encosta do chão e seu pé esquerdo se movimenta enconstando a parte de cima também no chão, porém sua perna direita permanece esticada para frente embaixo de seu corpo, e ela recua retornando posição sentada, repete este movimento umas três vezes. Na quarta tentativa, ela dobra sua perna direita e esta se movimenta para trás, neste momento suas duas pernas estão para trás e seu tronco todo encontra no chão, ela faz um esforço com os braços e levanta seu tronco tentando alcançar as argolas, fica por uns instantes nesta posição e em seguida começa a reclamar, Maria a acolhe:

Fotografia 31 - O Movimento – 3



Fonte: Acervo da pesquisadora (2017).

Os episódios acima demonstram o quanto a presença do adulto é imprescindível no processo de desenvolvimento dos bebês, pois as significações e como o *outro* (adulto) responde às suas manifestações, necessidades e desejos contribuem para a constituição da sua subjetividade, da construção de si ao mesmo tempo em que os inserem no universo das relações sociais. Conforme Rocha (2012, p. 30):

[...] o ser humano, desde que nasce, acumula registros das impressões do outro sobre si – registros esses que embasam a construção de sua consciência. Essas experiências também podem delinear padrões de relação social, presentes e futuros. Daí a importância do que expressamos para as crianças sobre elas e a responsabilidade que envolve o cuidado que devemos ter com a nossa parcela na construção da sua consciência de si. Assim, é premente que o educador esteja atento aos gestos, às palavras e às emoções endereçadas às crianças com as quais trabalha e se relaciona e à maneira como as afeta.

A abordagem de Pikler (2010) tem apresentado aspectos que nos fazem pensar o quanto a presença do adulto é fundamental nos processos de desenvolvimento de cada bebê no que se refere a garantir a segurança, a proteção, o cuidado e afeto. Sendo o principal responsável por responder aos seus desejos, necessidades e manifestações. Nessa perspectiva, ao tratar da importância do professor que fala ao bebê, Pikler (2010) indica:

Claramente, é preciso falar à criança pequena, é preciso que ambos (bebê e adultos) “se falem”, há que se prestar atenção às suas iniciativas e respondê-las. Você tem que satisfazer a sua curiosidade com respostas e explicações. Há que satisfazer sua curiosidade mediante respostas e explicações. Devemos estimulá-los para que os sinais que nos enviam sejam cada vez mais numerosos e ativos. (PIKLER, 2010, p. 9-10, tradução nossa).

Observamos no contexto, que os bebês necessitam desse contato e estes são importantes na medida em que se tornam respostas para as suas demandas emocionais nas relações afetivas para sentirem-se seguros e acolhidos, o que incide diretamente na constituição da sua subjetividade. Foi perceptível, a meu ver, a postura cuidadosa da professora que acolhe os movimentos dos bebês, os significando e os respondendo de acordo com a singularidade de cada bebê, levando em conta o tempo de cada um. Dessa forma, a ação docente vai sendo composta a partir da relação. Nesse sentido, sobre a importância do papel do adulto junto aos bebês, Barbosa (2010, p. 6) ressalta que:

Os adultos são responsáveis pela educação dos bebês, mas, para compreendê-los, é preciso estar com eles, observar, “escutar as suas vozes”, acompanhar os seus corpos. O professor acolhe, sustenta e desafia as crianças para que elas participem de

um percurso de vida compartilhado. Continuamente, o professor precisa observar e realizar intervenções, avaliar e adequar sua proposta às necessidades, desejos e potencialidades do grupo de crianças e de cada uma delas em particular.

Portanto, as ações educativas precisam ser intencionalmente planejadas com uma atenção aos enunciados e encaminhamentos incididos dessas relações, pois fundar um trabalho educativo e pedagógico na perspectiva das relações requer uma atitude responsiva para significar as ações e as linguagens de cada bebê os respondendo em suas diferentes manifestações respeitando as suas singularidades. Não se trata apenas de responder a uma atividade motora, mas reconhecer que essas respostas interferem no processo de constituição de cada um dos bebês que compõe o grupo em suas diversas dimensões. Sendo que:

Na perspectiva da consolidação de uma Pedagogia da Infância, o papel das professoras na educação infantil como mediadora, pois é [...] aquele que estrutura tempos, espaços e experiências para as crianças pequenas, que considere suas formas de comunicação, seus conhecimentos, curiosidades e que amplie, diversifique e complexifique seu repertório de conhecimento e experiência. (COUTINHO, 2012, p. 255).

Assim, é importante considerar a educação infantil como um lugar de **encontros** e a forma como a professora compõe a relação, como responde cada um dos bebês em suas especificidades e singularidades, como acolhe suas demandas, como considera a participação ativa de cada um deles no cotidiano educativo, revela uma dimensão de *responsividade* pautadas na perspectiva de uma educação sustentada no plano da horizontalidade que reconhece e organiza o cotidiano a partir de uma relação dialógica que reconhece o outro em sua singularidade e respeita os diferentes saberes que compõe essa relação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal desta pesquisa foi analisar como o corpo dos bebês incide nas relações vividas no contexto da creche e como contorna a docência na Educação Infantil. A partir do que foi estudado, foi possível compreender que as relações no contexto da educação infantil são constituídas pelos corpos de adultos e crianças. Neste estudo, procuramos lançar uma lente para o corpo dos bebês com o intuito de dar visibilidade às particularidades dessas relações, pela busca de compreender como o corpo dos bebês, em suas demandas físicas, emocionais e sociais contorna a ação docente na educação infantil.

Para fundamentar a discussão e orientar nosso olhar e reflexão, buscamos uma interlocução disciplinar envolvendo as contribuições da Sociologia da infância, da Antropologia da Criança, da Psicologia Histórico-cultural e da Pedagogia, mais especificamente da Pedagogia da Infância. Desta última, utilizamos como referências teóricas, estudos recentes da área da Educação Infantil⁹², que nos ajudaram a pensar as relações educativas que envolvem a educação e o cuidado dos bebês na creche, a partir de uma perspectiva em que busca reconhecer e considerar todos os sujeitos dessa relação.

Na tentativa de buscar responder as indagações iniciais, trilhamos pelo caminho metodológico da Etnografia, que se revelou fundamental, contribuindo para apreensão da complexidade das dinâmicas relacionais entre os sujeitos que compõe o cotidiano da creche.

Nesse sentido, fomos até um contexto de Educação Infantil da Rede Municipal Pública de Florianópolis, em um grupo de 17 bebês – sete meninos e dez meninas –, com idades entre 6 e 14 meses e suas professoras. A etnografia nos possibilitou a aproximação com os sujeitos da pesquisa, na busca por *auscultar* os bebês, considerando-os partícipes legítimos e informantes de si, ajudando a apreender a sua vida cotidiana no contexto da educação infantil.

A utilização das ferramentas metodológicas da Etnografia foi basal, auxiliando no posicionamento do nosso olhar junto aos bebês e adultos no contexto. Foram realizadas observações do cotidiano educativo, registradas em diário de campo e fotografias, somadas às entrevistas com a professora do grupo, que resultou em um acúmulo de dados que foram descritos, organizados e categorizados em unidades de análises.

É importante destacar que durante todo o processo de investigação encontramos algumas dificuldades, entre elas o curto tempo da pesquisa e a impossibilidade de descrever a multiplicidade de acontecimentos que ocorrem simultaneamente no cotidiano no grupo

⁹² Tristão (2004), Guimarães (2008; 2013), Barbosa (2010), Schmitt (2008; 2014), Coutinho (2002; 2010; 2012), entre outros.

pesquisado. Temos a consciência de que não conseguimos captar tudo o que acontecia no cotidiano, pois enquanto observava algumas cenas outras estavam acontecendo simultaneamente, e apesar de atenta aos detalhes, muitos acontecimentos eram ligeiros demais e impossíveis de serem todos descritos. Outra dificuldade se deve ao processo de eleição dos episódios descritos no diário de campo e que não foram analisados neste texto. Muitos episódios não foram apresentados e analisados devido ao fator tempo, temos consciência que é sempre uma escolha do que eleger dar visibilidade na escrita. Assim, as cenas apresentadas também são uma escolha da pesquisadora sendo selecionadas a partir de sua interpretação. Temos consciência de que os episódios deixados de fora enriqueceriam e contribuiriam com a pesquisa, pois consistiram em momentos que foram profundamente vividos por todos os agentes desta investigação.

Os dados resultantes da imersão e do acompanhamento das relações no contexto da creche, junto aos sujeitos de pesquisa, nos possibilitaram análises, que refletidas, trazem algumas considerações que expomos a seguir.

Os dados do campo empírico revelaram que o cotidiano na educação infantil é composto por uma multiplicidade de relações que ocorrem simultaneamente entre os sujeitos que compõem o grupo e desses com o tempo-espço e materialidades no contexto. Estas relações incluem ações/interações de encontros corporais que envolvem professoras e bebês, encontros dos bebês entre si e com o espaço social e cultural.

As observações realizadas no contexto possibilitaram perceber que as relações se constituem por encontros, verificamos que, diariamente, muitos encontros estão relacionados às ações de cuidado corpóreo-afetivo. São encontros marcados pela atenção às singularidades específicas dos corpos dos bebês e com o coletivo caracterizado pelo grupo.

Observamos, no cotidiano pesquisado, que os bebês possuem singularidades específicas, demarcadas por demandas/manifestações físicas, emocionais e sociais. Essas demandas/manifestações invocam uma constante mobilização das professoras para o atendimento a essas necessidades.

Notamos que essas demandas físicas, emocionais e sociais mobilizam a atenção da professora que ao atender, acolher e responder afeta, sobremaneira, a composição relacional no contexto. Ao mobilizar a professora para responder suas necessidades, os bebês orientam sua ação, dando contornos constitutivos de uma docência que é relacional ao mesmo tempo em que incide na constituição subjetiva dos bebês, intermediando a sua relação com o mundo.

Cabe considerar que a resposta das professoras e a forma como elas atendem os bebês, não se restringe a uma reação desencadeada apenas pelas manifestações físicas e emocionais.

Está imbricado também pelas atribuições sociais conferidas ao seu papel frente ao bebê, sendo configuradas como respostas constituídas também por aquilo que se espera deste adulto frente aos bebês.

Dessa forma, as relações no contexto revelaram uma interconexão entre professoras e bebês, caracterizados por uma relação de interdependência entre adultos e bebês. O bebê depende da professora para atender e responder as suas necessidades básicas. Essa dependência dos bebês traz repercussões ao modo como a professora dirige a sua ação, ou seja, ela também depende dos bebês para compor a sua ação. Assim, a composição da ação docente é afetada e cadenciada por essas manifestações/demandas físicas, sociais e emocionais dos bebês que compõe o grupo.

Essa mútua interferência precisa ser considerada pelos profissionais, numa constante reflexão sobre uma organização cotidiana que considere as particularidades e singularidades de cada bebê, prevendo a sua participação efetiva em todos os momentos.

Os atendimentos às singularidades dos bebês são marcados por essa interação corporal, balizados por atendimentos às necessidades particulares de cada um dos bebês. Estes atendimentos estão demarcados para além de um atendimento individual (de um adulto para um bebê), eles ocorrem de forma compartilhada entre os vários sujeitos que compõem o grupo. Ou seja, a professora enquanto atende as demandas de cada bebê individualmente – seja na troca de fraldas, na alimentação, no acalento – concomitantemente compartilha a sua atenção com outros bebês simultaneamente.

Não se trata de uma ação a cada tempo – ou uma ação que se inicia e se finda em si mesmas – mas, muitas ações que ocorrem ao mesmo tempo de forma intermitente. A professora, mesmo envolvida no atendimento com um bebê, se envolve com o coletivo de bebês que convivem no contexto, caracterizando-se assim em um *atendimento compartilhado*.

Essa atenção compartilhada, que abarca todos os sujeitos que compõem o cotidiano, se torna qualificada quando perpassa pelo reconhecimento das singularidades de cada sujeito que compõe a relação. Essa ideia está ligada à compreensão de que cada bebê se constitui de forma única, com características e necessidades próprias, com uma subjetividade e, é constituído por particularidades que são compostas por suas relações em seus contextos de vida, ou seja, é singular.

Assim, a atenção em torno do atendimento compartilhado no grupo necessariamente precisa estar pautada no reconhecimento da singularidade de cada sujeito, pois este reconhecimento vai orientar a forma como a professora vai responder as suas demandas físicas e emocionais, os considerando como outro ser humano atuante na relação, e não como

um objeto a ser tratado (SCHMITT, 2014). Desse modo, sentimos a necessidade de ampliar o termo *atenção individualizada para atendimentos e atenção às singularidades dos bebês compartilhados na vida coletiva do grupo*.

Nessa perspectiva, a ação docente vai sendo constituída pela relação e na relação, a partir dos indicativos enunciados pelas singularidades de cada bebê. Portanto, sinalizamos que essas ações, por se constituírem no espaço da creche, precisam estar pautadas em uma reflexividade e embasadas em um conhecimento pedagógico, orientando a forma como a professora responde/organiza/sustenta/estabelece as relações *com* os bebês.

A ação da professora no atendimento aos bebês se configura como respostas a esse outro ser humano e necessitam ser refletidas e pautadas por uma intencionalidade educativo-pedagógica, uma vez que incidem diretamente no seu processo formativo, na sua constituição. A não reflexividade pode tender ao automatismo e mecanização das relações, tendendo a reificar determinadas ações das professoras, por ocorrerem diversas e repetidas vezes durante o dia, perdendo a capacidade de perceber e reconhecer os outros e a si próprio na sua humanidade.

Nesse interim, a posição que a professora ocupa no contexto da educação infantil demanda uma atitude ética, que envolve acolher e responder as demandas físicas, sociais e emocionais, e suas manifestações expressivas e comunicacionais, sendo que a documentação pedagógica exerce um papel fundamental, conferindo princípios que levem em consideração o respeito às singularidades de cada sujeito.

Um aspecto que a pesquisa revelou foi que os bebês vivem o mundo corporalmente, conhecem, experimentam, agem, apreendem o mundo com o corpo inteiro. O movimento se constitui em um aspecto importante no processo de desenvolvimento de cada indivíduo, a partir de seus movimentos as crianças interagem, comunicam, anunciam, expressam e estabelecem relações com os outros e com o espaço físico e sociocultural.

No tocante ao movimento dos bebês, consideramos que eles vivem o mundo de corpo inteiro, possuindo tempos e ritmos muito próprios; cada um é singular e se desenvolve de maneira muito particular. Entendemos que o movimento dos bebês se constitui como um complexo processo que envolve o entrelaçamento de muitos fatores (físicos, biológicos, sociais, emocionais, culturais). Dessa forma, é importante considerar que “[...] as crianças são múltiplas, vivem experiências temporais diversas porque seus tempos próprios não são instituídos, mas vividos, e, dependendo do contexto em que encontram, conseguem vivê-lo de forma mais ou menos intensa”. (BATISTA, 1998, p. 59).

O estudo revelou que os bebês necessitam de uma organização cotidiana que acolha a

suas demandas e que considere seus movimentos. Ainda é um grande desafio no espaço coletivo da creche considerar as heterogeneidades marcadas pelas singularidades corporais de cada um que compõe o grupo, respeitando seus ritmos, limites e capacidades. Uma organização cotidiana que permita os encontros entre os sujeitos e o espaço considerando seu direito à participação. Concordamos com Agostinho (2018) quando anuncia que:

As crianças, como atores sociais de direitos próprios, são sujeitos de conhecimento e produtoras de sentido de corpo inteiro; são legítimas suas formas de comunicação e relação e assim, contribuem à renovação e reprodução dos laços sociais nos espaços em que participam. O corpo da criança, como suporte à sua ação social, expressa saberes, dúvidas, aceitação, contraposição, sentimentos, fragilidades, força, agilidade, incapacidade, fraqueza; enfim, seus pontos de vista, nos informando, dessa maneira, os modos de ser criança das meninas e dos meninos. (AGOSTINHO, 2018, p. 353).

Os bebês interpelam o cotidiano, pois possuem ritmos e demandas muito próprias. Seu corpo anuncia, comunica seus desejos, vontades e necessidades e sugere que sejam acolhidos pelas professoras considerando seus modos de ser e agir. Dessa forma, a abertura, a disponibilidade e o olhar sensível, juntamente com a documentação pedagógica (planejamento, registro e avaliação) são basilares para se responder e significar os movimentos dos bebês, numa perspectiva de reconhecimento desses como *outros* sujeitos ativos na relação.

A pesquisa evidenciou também, que a organização do tempo, espaço e materialidades configura-se como aspecto fundamental na prática pedagógica com bebês, sendo função da professora organizar intencionalmente um ambiente, seguro, rico em possibilidades de descobertas, experimentos e desafios, fomentador de interações, que considere as singularidades de cada sujeito na relação, respeitando seus modos agir e ser-no-mundo.

Por fim, ao considerar a educação infantil como um lugar de **encontros**, se faz necessário uma constante reflexão sobre os contornos desses encontros. Isto está implicado no indicativo de que, para compor uma ação docente com base constitutiva nas relações construídas por estes encontros, é preciso refinar os olhares para os bebês.

É preciso refinar os olhares para uma *ausculta* dos modos de ser dos bebês, os compreendendo de forma respeitosa e, os tomando como pontos de partida na organização do cotidiano. É necessário refinar os olhares para que se valorize, reconheça e considere as suas demandas e as suas diferentes formas expressivas e comunicativas no convívio coletivo; refinar os olhares para compreender os bebês enquanto seres singulares, constituídos por múltiplas dimensões, seres *engajados no mundo*, constituídos pelas relações e nas relações,

que se apropriam do mundo de corpo inteiro, exploram o mundo de corpo inteiro. E, para quem está no início da caminhada, apropriando-se do mundo de corpo inteiro, há muito o que propor, intencionalmente, para ampliar, diversificar e complexificar suas vivências de exploração com o corpo inteiro.

REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, Kátia Adair. A escuta das crianças e a docência na educação infantil. **Poiésis**, Tubarão, v. 12, n. 21, p. 154-166, jan./jun. 2018. ISSN-e 2179-2534 versão *online*. DOI <http://dx.doi.org/10.19177/prppge.v12e212018154-166>. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiésis/article/view/6178>. Acesso em: 10 mar. 2019.
- AGOSTINHO, Kátia Adair. **O Espaço da Creche: que lugar é este?** 2003. 170p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/84752/198176.pdf?sequence=1&isAll> owed=y. Acesso em: 10 fev. 2018.
- AGOSTINHO, Kátia Adair. **Formas de participação da criança na educação infantil**. 2010. 349f. Tese (Doutorado em Sociologia da Infância) – Universidade do Minho, Braga, set. 2010.
- AGOSTINHO, Kátia Adair; LIMA, Patrícia de Moraes. A docência na educação infantil: sobre os contornos da experiência pedagógica no encontro com as crianças. **Investigar em Educação**, Porto, Portugal, v. 2, n. 4, p. 57-68, 2015. ISSN 2183-1793. Disponível em: <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/98/97>. Acesso em: 20 out. 2018.
- ANJOS, Adriana Mara dos. Interações de bebês em creches. **Estudos de Psicologia**, Natal, [online], v. 9, n. 3, p. 513-522, 2004. ISSN 1678-4669. DOI <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X2004000300014>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-294X2004000300014&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 15 fev. 2018.
- ARROYO, Miguel G; SILVA, Mauricio Roberto da (org.). **Corpo Infância: Exercícios tensos de ser criança por outras pedagogias dos corpos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. ISBN 9788532644114.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **As especificidades pedagógicas da ação pedagógica com os bebês**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006. ISBN 9788536307152.
- BARROS, Manoel. **Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2008.
- BATISTA, Rosa. **A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido**. 1998. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 1998. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/77723/139633.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 25 out. 2018.
- BATISTA, Rosa. **A emergência da docência na educação infantil no estado de Santa Catarina: 1908-1949**. 2013. 198f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2013. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/122863/325486.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 nov. 2018.

BEBER, Irene Carrillo Romero. **As experiências do corpo em movimento das crianças pequenas**: reflexões para a pedagogia da infância. 2014. 195f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2014. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/94748>. Acesso em: 11 ago. 2018.

BELLONI, Maria Luiza. Infância, mídias e educação: revisitando o conceito de socialização. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 57-58, jan./jun. 2007. ISSN 2175-795X. DOI <https://doi.org/10.5007/%25x>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1629/1370>. Acesso em: 28 abr. 2019.

BRANT, Patrícia R. S. de Sá. **Do perfil desejado**: a invenção da professora de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (1976–1980). 2013. 260f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2013. Disponível em: <http://tede.udesc.br/tede/tede/2453>. Acesso em: 28 abr. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: mar. 2018.

BRASIL. **Lei nº 8069/90, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Presidência da República. Casa civil. 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 12 jul. 2018.

BRASIL. **Lei nº.13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 dez. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6. ed. Brasília: MEC, SEB, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>. Acesso em: 15 out. 2018.

BROERING, Adriana de Souza. **Arquitetura, espaços, tempos e materialidades**: a educação infantil na rede municipal de ensino de Florianópolis (1976-2012). 2014. 439f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2014. Disponível em: <http://www.tede.udesc.br/bitstream/tede/2473/1/116958.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2018.

BUFALO, Josiane M. P. O imprevisto previsto. **Pro-posições**, Campinas (SP), v. 10, n. 1, p. 119-131, mar. 1999. ISSN 1980-6248. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644104>. Acesso em: 15 nov. 2018.

BUSS-SIMÃO, Márcia *et al.* Corpo e infância: natureza e cultura em confronto. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n 03, p. 151-168, dez. 2010. ISSN 0102-4698. DOI <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982010000300008>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000300008. Acesso em: 18 abr. 2018.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Experiências sensoriais, expressivas, corporais e de movimento nos campos de experiência na base nacional comum curricular para e da educação infantil. **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, jul./dez. 2016. ISSN 2175-6600 versão *online*. DOI <http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2016v8n16p184>. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2405>. Acesso em: 18 abr. 2018.

BUSS-SIMÃO, Márcia. **Infância, corpo e educação na produção científica brasileira (1997–2003)**. 2007. 224f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/90234/242566.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 nov. 2018.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Pesquisa etnográfica com crianças pequenas: reflexões sobre o papel do pesquisador. **Diálogo Educação**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 37-59, jan./abr. 2014. ISSN 1518-3483. DOI 10.7213/diologo.educ.14.041.DS02. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/download/2275/2191>. Acesso em: 15 out. 2018.

BUSS-SIMÃO, Márcia **Relações sociais em um contexto de educação infantil: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva das crianças pequenas**. 2012. 312f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/96146>. Acesso em: 25 jan. 2018.

CACHEFFO, Viviane A. F. F. **Afetividade na creche: construção colaborativa de saberes e práticas docentes a partir da teoria Walloniana**. 2017. 126f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/150606>. Acesso em: 20 maio 2018.

CAMPOS, Maria Malta. A mulher, a criança e seus direitos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 106, p. 117-127, mar. 1999. ISSN 0100-1574. DOI <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15741999000100006>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-15741999000100006&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 18 abr. 2018.

CASTRO, Joselma S. **A constituição da linguagem e as estratégias de comunicação dos e entre os bebês no contexto coletivo da educação infantil**. 2011. 208f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2011.

Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/95505/297609>. Acesso em: 24 mar. 2018.

CASTRO, Joselma S. **A docência na educação infantil como ato pedagógico**. 2016. 343f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/173271>. Acesso em: 24 mar. 2018.

CERISARA, Ana Beatriz. **A construção da identidade das professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional**. 1996. 184f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva**, Florianópolis, n. 17, p. 11-24, 1999.

CERISARA, Ana Beatriz. A psicogenética de Wallon e a educação infantil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 35-50, jul./dez. 1997. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10629/10163>. Acesso em: 18 abr. 2018.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005. ISBN 8571108552.

CORSARO, Willian. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, 2005. ISSN 1678-4626 versão *online*

CORSARO, Willian. **A sociologia da infância**. 2. ed. Tradução: Lia G.R. Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011. eBook Kindle. ASIN B0186EXQCA.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. **A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche**. 2010. 312f. Tese (Doutorado em Estudos da Criança. Área de concentração: Sociologia da Infância). Universidade do Minho, Braga, 2010. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11336/1/tese.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2018.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. O corpo dos bebês como lugar do verbo. *In*: ARROYO, Miguel G.; SILVA, Maurício Roberto da (org.). **Corpo infância: exercícios tensos de ser criança por outras pedagogias dos corpos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 240-258. ISBN 9788532644114.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. **As crianças no interior da creche: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação**. 2002. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/83136>. Acesso em: 11 ago. 2018.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. A experiência de ser bebê na creche: o ator social e a constituição da docência. **Revista Humanidades e Inovação**, v.4, n. 1, p. 37-45, 2017. ISSN 2358-8322. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/294>. Acesso em: 14 set. 2018.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. As relações sociais dos bebês na creche: um estudo numa perspectiva sociológica. *In: REUNIÃO CIENTÍFICA NACIONAL DA ANPED*, 36., Goiânia, 29 set.-2 out. 2013. **Anais [...]**. Goiânia, GO: ANPED, 2013. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07_3324_texto.pdf. Acesso em: 11 ago. 2018.

CRAVO, Leandro José de Almeida; ROSSETTO, Adriana Marques; STORCH, Adriana Carvalho da Silva. Perspectivas de uma comunidade: o Morro do Quilombo, em Florianópolis, Brasil. *In: Seminário Nacional sobre Urbanização de Favelas*, 2., (URBfavelas), Rio de Janeiro, 2016. **Anais eletrônicos [...]**. Rio de Janeiro: Sigeenco, 2016. Disponível em: <http://www.sigeenco.com.br/sistema/urbfavelas/anais2016/ARQUIVOS/GT3-217-180-20161013090148.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2018.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MULLER, Fernanda. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças e suas culturas. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 28., Caxambu, 2005. **Anais eletrônicos [...]**. Caxambu, MG.: Anped, 2005. p. 1-17. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt0781int.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2018.

DEMÉTRIO, Rubia Vanessa V. **A dimensão corporal da relação educativa com bebês: na perspectiva das professoras**. 2016. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/167723/340553.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2018.

DUARTE, Fabiana. **Professora de bebês: as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente**. 2011. 288f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/95578>. Acesso em: 25 nov. 2018.

FALK, Judith (org.). **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lócky**. Tradução: Suelly A. Mello. 2. ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2011.

FERREIRA, Manuela M. M. “Ela é nossa prisioneira!”: questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 2, p.151-182, jul./dez. 2010. ISSN 1982-9949. DOI <http://dx.doi.org/10.17058/rea.v18i2.1524>. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1524/1932>. Acesso em: 25 nov. 2018.

FERREIRA, Manuela M. M. **A gente gosta é de brincar com os outros meninos: relações sociais entre crianças num jardim de infância**. Porto: Afrontamento, 2004.

FERREIRA, Manuela M. M. **Salvar corpos, forjar a razão: Contributo para uma análise crítica da criança e da Infância como construção social em Portugal**. 2002. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, 2002.

FERREIRA, Manuela M. M.; LIMA, Patrícia de Moraes. **Infância e etnografia: dialogia entre alteridades e similitudes**. 2017. No prelo.

FERREIRA, Manuela M. M.; NUNES, Ângela. Estudos da Infância, Antropologia e

Etnografia: potencialidades, limites e desafios. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 20, n. 41, p. 103-123, jan./abr. 2014. ISSN 1981-0431 versão *online*. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v20i41.4260>. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4260/3896>. Acesso em: 12 ago. 2018.

FERREIRA, Vitor Sérgio. Pela encarnação da sociologia da juventude. **Iara - Revista de Moda, Cultura e Arte**, v. 2, n. 2, p. 164-201. 2009. Disponível em: http://www1.sp.senac.br/hotsites/blogs/revistaiara/wp-content/uploads/2015/01/08_IARA_vol2_n2_Artigo.pdf. Acesso em: 12 ago. 2018.

FLORIANÓPOLIS. **Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Florianópolis: PMF/SME, 2015.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura municipal de Educação. **Orientações curriculares para a educação infantil da rede municipal de ensino de Florianópolis**. Florianópolis: PMF, 2012.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes educacionais pedagógicas para a educação infantil**. Florianópolis: SME, 2010.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal da Saúde do município de Florianópolis. **Faixa etária da população do bairro Itacorubi**. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/saude>. Acesso em: 20 maio 2019.

FONSECA, Cláudia. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica em educação. **Revista brasileira de educação**, n. 10, jan./abr. 1999. Disponível em: http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE10/RBDE10_06_CLAUDIA_FONSECA.pdf. Acesso em: 12 set. 2018.

FREITAS, Maria Tereza de A. **Vygotsky e Bakhtin: psicologia e educação: um intertexto**. São Paulo: Ática, 2002. ISBN 850804612X.

GALVÃO, Isabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GALVÃO, Isabel. Expressividade e emoção: ampliando o olhar sobre as interações sociais. **Revista Paulista de Educação Física**, v. 4, p. 15-31, 2001. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2594-5904.rpef.2001.139590>. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/139590/134894>. Acesso em: 12 set. 2018.

GEERTZ, C. **Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura**. In: GEERTZ, G. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GONÇALVES, Fernanda. **A educação dos bebês e crianças pequenas no contexto da creche**. 2014. 202f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/130990>. Acesso em: 12 set. 2018.

GOOGLE. **Imagem do bairro Itacorubi**. Disponível em: <https://www.google.com.br>. Acesso em: 20 maio 2019.

GOOGLE. **Imagem do Bairro do Itacorubi com ênfase no Mangue**. Disponível em: <https://www.google.com.br>. Acesso em: 20 maio 2019.

GOOGLE EARTH. **Inserção geográfica do Morro do Quilombo no bairro Itacorubi**. Disponível em: <https://earth.google.com/web/@-27.582738,-48.49636,24.72160752a,923.69984767d,35y,0h,45t,0r/data=ChcaFQoNL2cvMTFnYm5wcW1jbhgCIAEoAigC>. Acesso em: 20 maio 2019.

GOTTLIEB, Alma. Para onde foram os bebês? Em busca de uma antropologia de bebês (e de seus educadores). **Psicol. USP**, São Paulo, v. 20, n. 3, jul./set. 2009. DOI <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642009000300002>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642009000300002. Acesso em: 12 set. 2018.

GOTTLIEB, Alma. **Tudo começa na outra vida: a cultura dos recém-nascidos no oeste da África**. Tradução: Mara Sobreira. São Paulo: Editora da Fap-Uniesp, 2012.

GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GUIMARÃES, Daniela de Oliveira. Ações Pedagógicas com crianças de 0 a 3 anos em creches: o cuidado como ética. *In: Diretrizes educacionais Pedagógicas para educação infantil*. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis, SC: Prelo, 2010. p. 33-42. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/12_05_2010_15.24.41.03c7e67bbe979ef30c2efe7d1db1468a.pdf. Acesso em: 02 ago. 2018.

GUIMARÃES, Daniela de Oliveira. No contexto da creche, o cuidado como ética e potência dos bebês. *In: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED*, 31., Caxambu, 2008. **Anais eletrônico** [...]. Caxambu, MG: UFMG, 2008b. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-4807-int.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2018.

GUIMARÃES, Daniela de Oliveira. **Relações entre adultos e crianças no berçário de uma creche pública na Cidade do Rio de Janeiro: técnicas corporais, responsividade, cuidado**. 2008. 225f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008a. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp076292.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2018.

GUIMARÃES, Daniela de Oliveira. Técnicas, corporais, cuidado de si e cuidado do outro nas rotinas com bebês. *In: ROCHA, Eloísa A. C.; KRAMER, Sônia (org.). Educação Infantil: enfoques em diálogo*. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013. p. 35-52.

GUIMARÃES, Daniela; BARBOSA, Silva. “Cadê a Viviane? Cadê a Ingrid?”: Visibilidade e invisibilidade das crianças na creche. *In: Sonia Kramer (org.). Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil*. São Paulo: Ática, 2009, p. 50-64. ISBN 8508123655

GUIMARÃES, Daniela de Oliveira; KRAMER, Sônia. Nos espaços e objetos das creches,

concepções de educação e práticas com crianças de 0 a 3 anos. *In*: KRAMER, Sônia (org.). **Retratos de um desafio**: crianças e adultos na educação infantil. São Paulo. Ática, 2009. p. 82-94. ISBN 8508123655

HONNETH, Axel. **Reification**: a new look at an old idea. New York: Oxford University Press, 2008.

INGOLD, Tim. Da transmissão de representações à educação da atenção. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 06-25, jan./abr., 2010. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/6777/4943Aces>. Acesso em: 10 jan. 2019.

INGOLD, Tim. “Pare, olhe e escute!”. Tradução de Ligia Maria Venturini *et al.* **Ponto Urbe**, v. 3, ano 2, 2008. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/311509524/INGOLD-Tim-Pare-Olhe-Escute-Visao-Audicao-e-Movimento-Humano>. Acesso em: 10 jan. 2019.

INGOLD, Tim. Trazendo as coisas de volta a vida. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 18, n. 37, p. 25-44; jan./jun. 2012. ISSN 0104-7183. DOI <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832012000100002>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832012000100002. Acesso em: 10 jan. 2019.

INGOLD, Tim. **Estar vivo**: ensaios sobre o movimento, conhecimento e descrição. Petrópolis: Vozes, 2015.

KRAMER, Sônia. Infância e Pesquisa: Opções teóricas e interações com políticas e práticas. *In*: ROCHA, Eloísa Acires Candal; KRAMER, Sônia. **Educação Infantil**: enfoques em diálogo. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2013. p. 385-396.

KRAMER, Sônia *et al.* Encontros e desencontros de crianças e adultos na Educação Infantil: uma análise a partir de Martin Buber. **Pro-posições [online]**, v. 27, n. 2, p. 135-154, maio/ago. 2016. p.135-154. ISSN 1980-6248. DOI <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2014-0113>.

KUHLMANN Moysés Junior; FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância. *In*: FARIAS FILHO, Luciano Mendes (org.). **A infância e sua educação**: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 15-33.

LAHIRE, Bernard. **Homem plural**: os determinantes da ação. Petrópolis: Vozes, 2002.

LE BRETON, David. **Adeus ao corpo**. Tradução: Marina Appenzeller. Campinas: Papyrus, 2003.

LE BRETON, David. **A antropologia do corpo**. Tradução: Fábio dos S. Creder. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes 2016.

LE BRETON, David. **Paixões ordinárias**: antropologia das emoções. Tradução: Luis Alberto Salton Peretti. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. Tradução: Sonia Fuhrmann. 6. ed. Petrópolis:

Vozes, 2012.

LIMA, Mariana Parro Lima. **Vitória vai à escola: o papel da afetividade na formação de professores da educação infantil**. 2013. 152p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2013.

LIMA, Patrícia de Moraes. Infância(s), alteridade e norma: dimensões para pensar a pesquisa com crianças em contextos não institucionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 94-106, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss1articles/lima.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

LOPES, Jader Janer Moreira. O menino que colecionava lugares. *In*: GOULART, Ligia B; TONINI, Ivaine M.; MARTINS, Rosa E. M.; CASTROGIOVANNI, Antonio C.; KAERCHER, Nestor A. **O ensino de Geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: UFRGS, 2011. p. 97-108.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). **A constituição da pessoa na proposta de Henry Wallon**. São Paulo: Loyola, 2004.

MELLO, S. A. A questão do meio na pedagogia e suas implicações. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 727-739, 2010. ISSN 0103-6564. DOI <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642010000400005>.

MERLEAU-PONTY. Maurice, 1908-1961. **Fenomenologia da percepção**. Tradução: Carlos A. R. de Moura. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MONTONDON, C. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de pesquisa**, n. 11, p. 33-60, 2001.

MORAES, Ana Lúcia F. B. **Fórum Catarinense de educação infantil: uma análise da trajetória do movimento em defesa da educação infantil em Santa Catarina no período de 1999-2017**. 2018. 195f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, SC, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/198658/PEED1368-D.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 fev. 2019.

NASCIMENTO, Maria Letícia. Reconhecimento da sociologia da infância como área de conhecimento e campo de pesquisa: algumas considerações. *In*: FARIA, Ana Lucia Goulart de; FINCO, Daniela (org.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 37-54. (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

NUERNBERG, Adriano Henrique; ZANELLA, Andréa Vieira. A relação natureza e cultura: o debate antropológico e as contribuições de Vygotsky. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 7, n. 2, p. 81-89, jul./dez. 2003. ISSN 1981-8076. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v7i2.3226>. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/3226>. Acesso em: 10 jan. 2019.

NUNES, Angela. O lugar da criança nos textos sobre sociedades indígenas brasileiras. *In*: SILVA, Aracy Lopes da; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva; NUNES, Ângela (org.).

Crianças indígenas: ensaios antropológicos. São Paulo: Mari; Fapesp; Global, 2002. p. 64-69.

OESTREICH, Marlise. **Democratização da educação infantil no Município de Florianópolis:** uma análise das “creches ampliadas”. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação Infantil em Florianópolis:** retratos históricos da Rede Municipal (1976-1996). Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

PEREIRA, Rachel F. **Os processos de socializ(ação) entre os bebês e os bebês e adultos no contexto da educação infantil.** 2015. 250f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/128900/000975927.pdf?sequence=1>. Acesso em: 10 jan. 2019.

PIKLER, Emmi. **Mover se em libertad:** Desarroll de la motricidade global. Madri: Narcea, 2010. 142 p. ISBN 9788427706729

PINO, Angel. **As marcas do humano:** as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vygotsky. São Paulo: Cortez, 2005.

PINO, Angel. O social e o cultural na obra de Lev S. Vygotsky. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XXI, n. 71, p 45-78, jul./dez. 2000. ISSN 0101-7330. DOI <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302000000200003>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302000000200003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 24 nov. 2018.

PIRES, Flávia. O que as crianças podem fazer pela Antropologia? **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 16, n. 34, p. 137-157, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ha/v16n34/07.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2018.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP). Creche Joaquina Maria Peres. Florianópolis, SC: SME/PMF, 2017.

PROUT, Alan. **Cultura-natureza e construção da infância.** The International Handbook of Children, Media and Culture. SAGE, 2008.

PROUT, Alan. **Reconsiderar a nova Sociologia da Infância:** para um estudo multidisciplinar das crianças. Ciclo de conferências em Sociologia da Infância. 2003/2004. IEC. Tradução: Helena Antunes. Braga: 2004.

RICHTER, Sandra Regina Simonis; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan./abr. 2010. ISSN 1984-6444. DOI <http://dx.doi.org/10.5902/198464441605>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1605/900>. Acesso em: 24 nov. 2018.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Diretrizes Educacionais-Pedagógicas para a Educação Infantil. In: FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. *In: Diretrizes*

educacionais Pedagógicas para educação infantil. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis, SC: Prelo, 2010. p. 12-19. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/12_05_2010_15.24.41.03c7e67bbe979ef30c2efe7d1db1468a.pdf. Acesso em: 02 ago. 2018.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Educação e infância: trajetórias de pesquisa e implicações pedagógicas. *In:* ROCHA, Eloisa Acires Candal; KRAMER, Sônia. **Educação Infantil: enfoques em diálogo**. 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2014.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia**. Florianópolis: UFSC: Centro de Ciências da Educação: Núcleo de Publicações –NUP, 1999. 290 p. (Teses Nup 2).

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. *In:* CRUZ, Silvia H. V. (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2008.p. 43-51.

ROCHA, Mariana Roncarati de Souza. **Perspectivas de uma educação dialógica na creche: a coautoria da criança na construção da prática educativa**. 2012. 97p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

RODRIGUES, Zoleima Pompeo. **A inserção na relação educativo-pedagógica na educação infantil**. 2017. 306f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/185618/PEED1273-D.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 22 dez. 2018.

ROSEMBERG, Fúlvia. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, n. 51, p. 73-79, nov. 1984. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1462/1457>. Acesso em: 22 set. 2018.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. A pesquisa na universidade e a educação da criança pequena. **Cadernos de pesquisa**, v. 67, n. 4, p. 59-63, nov. 1988.

SABBAG, Samantha. **“Porque a gente tem um corpo né... mas a gente só lembra do corpo quando ele dói!”: a centralidade do corpo adulto nas relações educativas na educação infantil**. 2017. 248f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/182792/349692.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 fev. 2019.

SAINT-EXUPÈRY, Antoine de. **Pilote de Guerre**. Paris: Gallimard, 1942. ISBN 9782070256600.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda modernidade. *In:* SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e Miúdos**. Portugal: ASA, 2002.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. *In:* ZAGO, Nadir;

CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (org.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 82-94.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26. n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005. ISSN 1678-4626 versão *online*. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2019.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes e confluências. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares (org.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 17-39.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. *In*: ENS, Romilda Teodora; GARANHANI, Marynelma Camargo. **Sociologia da infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnati, 2013. p. 13-46.

SCHMITT, Rosinete Valdeci. O encontro com bebês e entre bebês: uma análise do entrelaçamento de relações. *In*: ROCHA, Eloisa Acires Candal; KRAMER, Sônia (org.). **Educação Infantil: enfoques em diálogo**. 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013. p. 17-33.

SCHMITT, Rosinete Valdeci. **“Mas eu não falo a língua deles!”: as relações sociais de bebês num contexto de educação infantil**. 2008. 218f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/91437/256623.pdf?sequence=1&isAll owed=y>. Acesso em: 10 fev. 2019.

SCHMITT, Rosinete Valdeci. **As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas: contornos da ação docente**. 2014. 282f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/135380/334486.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 fev. 2019.

SCHMITT, Rosinete Valdeci; ROCHA, Eloisa Acires Candal. A composição das relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas: indícios para uma docência não linear. *In*: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED: educação, movimentos sociais e políticas governamentais, Curitiba, 24-27 jul. 2016. **Anais [...]**. Curitiba, PR: UFPR, 2016. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-5_ROSINETE-VALDECI-SCHMITT-ELOISA-ACIRES-CANDAL-ROCHA.pdf. Acesso em: 13 dez. 2018.

SIMIANO, L.P. **Meu quintal é maior que o mundo...** Da configuração do espaço da creche à constituição de um lugar dos bebês. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2010.

SIROTA, Règine. Emergência de uma Sociologia da Infância: evolução do objeto e do olhar. **Caderno de pesquisa**, São Paulo, n. 112. p. 7-32, 2001.

TARDIFF, M.; LESSARD, C. **Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência**

como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARDOS, Anna. La mano de la educadora. *In*: FALK, Judit. Lóczy. **Educación infantil**. Barcelona: Octaedro, 2008. p. 59-68.

TARDOS, Anna. A mão da educadora. **Revista Infância**, n. 11, p. 1-9, 1992. Disponível em: <http://www.uniepre.com.br/blog/documentos/livro-a-mao-da-educadora.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2018.

TARDOS, Anna; SZANTO-FEDER, Agnès. O que é a autonomia na primeira infância? *In*: FALK, Judit (org.). **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy**. Tradução: Suely Amaral Mello. 2. ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin. 2011.

TASSINARI, Antonella. Concepções indígenas de infância no Brasil. **Revista Tellus**, Campo Grande, v. 7, n. 13, p. 11-25, out. 2007. ISSN 2359-1943 versão *online*. Disponível em: <http://www.tellus.ucdb.br/index.php/tellus/article/view/138/144>. Acesso em: 13 dez. 2018.

TEIXEIRA, Inês A. de C. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 426-443, maio/ago. 2007. ISSN 1678-4626 versão *online*. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a07v2899.pdf>. Acesso em: 18 set. 2018.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. **Ser professora de bebês: um estudo de caso de uma creche conveniada**. 2004. 213f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/87179/201562.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 28 out. 2018.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. A sutil complexidade da prática pedagógica com bebês. *In*: MARTINS FILHO, Altino José *et al.* **Infância plural**. Crianças do nosso tempo. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 39-58.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. “Você viu que ele já está ficando de gatinho?”: educadoras de creches e desenvolvimento infantil. *In*: MARTINS FILHO, A. J. (org.). **Criança pede respeito: temas em educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

VAROTTO, Mirte Adriane. **Educação Física com Bebês: as práticas pedagógicas nas creches da rede municipal de ensino de Florianópolis**. 2015. 347f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/169299/338110.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 13 dez. 2018.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Manuscritos de 1929. Tradução brasileira do Russo A. A. Puzirei. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 71, p. 21-44, jul. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a02v2171.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2018.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Obras Escolhidas - IV**. Madrid: Visor, 1996. ISBN 8477741832.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Portugal: Edições 70, 2007.

WALLON, Henri. **As origens do caráter na criança**: os prelúdios do sentimento e de personalidade. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1971.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1975.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Professor



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: “As relações sociais entre professoras e bebês no espaço educativo da creche: considerações sobre a dimensão corporal dos bebês.”

Nome do(a) Pesquisador(a): Viviane Vieira Cabral

Nome do(a) Pesquisador/Orientador(a) Responsável: Prof.^a. Dr.^a. Kátia Adair Agostinho

Caro(a) professor(a):

O/a Sr./Sr.^a. está sendo convidado/a a participar da pesquisa “**As relações sociais entre professoras e bebês no espaço educativo da creche: considerações sobre a dimensão corporal dos bebês**” que está sendo desenvolvida por mim, Viviane Vieira Cabral, pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina em nível de Mestrado na linha de pesquisa Educação e Infância, sob orientação da professora Dr.^a. Kátia Adair Agostinho.

A referida pesquisa tem como finalidade conhecer, investigar e analisar as relações sociais vividas entre as professoras e bebês, considerando a dimensão biológica/corporal dos bebês (na interface natureza cultura) como componente importante na composição dessas relações e que contorna, sobretudo, a especificidade da docência na Educação infantil.

Como recurso metodológico e com o objetivo de uma aproximação de forma intensa das ações, relações e manifestações comunicativas das crianças entre si e com os adultos, o processo de pesquisa se inscreve na perspectiva de um estudo de cunho Etnográfico, para isso tem como foco, observar, analisar e descrever criteriosa e densamente a realidade social. A observação empírica tem como foco tanto as atividades propostas pelos adultos-docentes às crianças, como também as ações sociais que as próprias crianças protagonizam entre si, deste modo, serão utilizados como recursos metodológicos, caderno de anotações e fotografias, com vistas a qualificar as observações e contribuir para a geração de dados.

Ressalto ainda, que a pesquisa passou por liberação e autorização da Gerência de Formação Permanente da Prefeitura Municipal de Florianópolis, bem como da Direção desta Unidade Educativa e pretende os acompanhar estimando uma previsibilidade de início da pesquisa no campo para o segundo semestre de 2017, e a partir da deliberação favorável deste Comitê.

Os participantes serão as crianças pequenas do Grupo 1 e suas professoras, que fazem parte do Creche Joaquina Maria Peres da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC, situada no bairro Itacorubi, totalizando 20 participantes, sendo 16 crianças e 04 adultos - professoras.

Ao concordar em participar deste estudo, o/a Sr./Sr.^a. necessita permitir que a pesquisadora colete, analise e publique os dados observados por meio de registros escritos e fotográficos, para a comunidade científica, bem como para a sociedade civil. Sempre que desejar, o Sr./Sr.^a. poderá pedir mais informações sobre a pesquisa, através dos contatos disponibilizados das pesquisadoras do projeto.

Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais, somente a pesquisadora e a orientadora terão conhecimento dos dados. Ao participar desta pesquisa, o/a Sr./Sr.^a. não terá nenhum benefício direto, não havendo compensação financeira nem despesas decorrentes da participação. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações e contribuições importantes para a construção do conhecimento científico e para a prática pedagógica com crianças pequenas.

Dessa forma, a pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos, dando-lhe o retorno a respeito da publicação desta pesquisa.

Como em qualquer outra pesquisa com seres humanos, esta também pode oferecer riscos ou desconfortos aos seus participantes - crianças e adultos, estamos cientes que a presença de um adulto-pesquisador no contexto educativo poderá causar cansaço ou aborrecimento, desconforto ou alterações de comportamento durante as gravações de áudio e vídeo; questionamento da família sobre a presença de mais um adulto no contexto da instituição, dúvidas e questionamentos sobre os procedimentos de registro dos dados do campo. Responsabilizamos-nos, no entanto, em gestar todos estes riscos dentro dos parâmetros da ética de pesquisas com crianças, com compromisso e cuidado para minimizar eventuais riscos.

Para além desses cuidados, no decorrer de todo o processo de produção dos dados, manter-se-á sempre presente o direito dos participantes a retirar-se da pesquisa, sem ônus para os envolvidos, caso se sintam incomodados com algum dos procedimentos previstos, sem ter que apresentar qualquer justificativa em qualquer fase da pesquisa. Este procedimento não oferece prejuízo para ao Sr./Sr.^a. No restante das atividades e caso tenha algum prejuízo material ou imaterial em decorrência da pesquisa, poderá recorrer aos seus direitos de acordo com a legislação vigente. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução no 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

Informamos que duas vias deste documento serão rubricadas e assinadas pelo (a) Sr.(Sr.^a) e pelo pesquisador responsável, o qual compromete-se a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Resolução 466/12 de 12/06/2012, que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa. Guarde cuidadosamente a sua via, pois é um documento que traz importantes informações de contato e garante os seus direitos como participante da pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto consentimento para participar da pesquisa, e declaro que fui informado (a) dos termos da Resolução 466/12 e suas complementares e compreendi claramente meus direitos em relação à participação na referida pesquisa.

Para maior clareza, firmo o presente.

Eu _____
RG: _____ CPF: _____

Florianópolis, ____ de _____ de 2017.

Assinatura do pesquisado: _____

O cumprimento das exigências contidas no item IV.3 e todos os procedimentos éticos necessários à pesquisa acadêmica é de minha responsabilidade, enquanto orientadora e pesquisadora principal. O contato com as pesquisadoras fica assim estabelecido:

Kátia Adair Agostinho (pesquisadora responsável)
Telefone: (48) 9.9662 9218 E-mail: katia.ufsc@gmail.com

Viviane Vieira Cabral
Rua Prof. Aurea Cruz, 372 – Capoeiras, Fpolis - SC
Telefone: (48) 9.8428 4014 E-mail: viviane_vcabral@hotmail.com

Atenciosamente,

Viviane Vieira Cabral
Pesquisadora / UFSC

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Responsáveis



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: “As relações sociais entre professoras e bebês no espaço educativo da creche: considerações sobre a dimensão corporal dos bebês.”

Nome do (a) Pesquisador (a): Viviane Vieira Cabral

Nome do (a) Pesquisador/Orientador(a) Responsável: Prof.^a Dr.^a Kátia Adair Agostinho

Caros Responsáveis:

O/a seu/sua filho/a está sendo convidado/a participar da pesquisa intitulada: “**As relações sociais entre professoras e bebês no espaço educativo da creche: considerações sobre a dimensão corporal dos bebês.**”, que está sendo desenvolvida por mim, Viviane Vieira Cabral, pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina em nível de Mestrado na linha de pesquisa Educação e Infância, sob orientação da professora Dr.^a Kátia Adair Agostinho.

A referida pesquisa tem como objetivo conhecer, investigar e analisar as relações sociais vividas entre as professoras e bebês, considerando a dimensão biológica/corporal dos bebês (na interface natureza cultura) como componente importante na composição dessas relações e que contorna, sobretudo, a especificidade da docência na Educação infantil.

Ressalto ainda, que a pesquisa passou por liberação e autorização da Gerência de Formação Permanente da Prefeitura Municipal de Florianópolis, bem como da Direção desta Unidade Educativa e pretende os acompanhar durante o segundo semestre do ano de 2017.

Os participantes serão as crianças do grupo 1 e suas professoras, que fazem parte da Creche Joaquina Maria Peres da rede municipal de ensino de Florianópolis/SC, situada no bairro Itacorubi, totalizando 20 participantes, sendo 16 crianças e quatro adultos - professoras.

Para que seu/sua filho/a participe deste estudo, o/a Sr./Sra. necessita permitir que o/a pesquisador/a colete, analise e publique os dados observados por meio de registros escritos e fotográficos, para a comunidade científica, bem como para a sociedade civil. Caso tenha alguma dúvida sobre os procedimentos ou sobre o projeto você poderá entrar em contato com o pesquisador a qualquer momento pelos telefones ou e-mails que serão disponibilizados.

O/a Sr./Sr.^a. tem plena liberdade de recusar que seu/sua filho/o participe e de retirar seu consentimento, caso não mais sinta-se à vontade em permiti-lo participar da pesquisa sem ter que apresentar qualquer justificativa em qualquer fase da pesquisa. Este procedimento não oferece prejuízo para ao Sr./Sr.^a. e para o seu filho/a, no restante das atividades.

Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais, somente a pesquisadora e a orientadora terão conhecimento dos dados. Ao participar desta pesquisa, o/a Sr./Sr.^a., bem como seu/a filho/a não terão nenhum benefício direto, não havendo compensação financeira nem despesas decorrentes da participação. Entretanto, esperamos que

este estudo traga informações e contribuições importantes para a construção do conhecimento científico e para a prática pedagógica com crianças. Dessa forma, a pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos, dando um retorno aos senhores a respeito da publicação desta pesquisa.

Esta pesquisa assim como as demais com seres humanos, pode oferecer riscos ou desconfortos aos seus participantes - crianças e adultos, estamos cientes que a presença de um adulto-pesquisador no contexto educativo poderá causar cansaço ou aborrecimento, desconforto ou alterações de comportamento durante as coletas de dados por meio das fotografias; questionamento da família sobre a presença de mais um adulto no contexto da instituição, dúvidas e questionamentos sobre os procedimentos de registro dos dados do campo.

Os pesquisadores serão os únicos a ter acesso aos dados, sendo assim, tomarão todas as providências necessárias para manter o sigilo, porém, sempre existe a remota possibilidade da quebra do sigilo, mesmo que involuntário e não intencional. Caso tenha algum prejuízo material ou imaterial em decorrência da pesquisa, poderá recorrer aos seus direitos de acordo com a legislação vigente. Responsabilizamos-nos, no entanto, em gestar todos estes riscos dentro dos parâmetros da ética de pesquisas com crianças, com compromisso e cuidado para minimizar eventuais riscos.

Informamos que duas vias deste documento estão sendo rubricadas e assinadas pelo (a) Sr. (Sr.^a) e pelo pesquisador responsável, o qual compromete-se a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Resolução 466/12 de 12/06/2012, que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa. Guarde cuidadosamente a sua via, pois é um documento que traz importantes informações de contato e garante os seus direitos como participante da pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa.

Eu,....., RG....., responsável legal por....., li este documento (ou tive este documento lido para mim por uma pessoa de confiança) e obtive dos pesquisadores todas as informações que julguei necessárias para me sentir esclarecido e optar por livre e espontânea vontade participar da pesquisa.

ASSINATURA: _____

DATA: ___/___/___

O cumprimento das exigências contidas no item IV.3 e todos os procedimentos éticos necessários à pesquisa acadêmica é de minha responsabilidade, enquanto orientadora e pesquisadora responsável. O contato com as pesquisadoras fica assim estabelecido:

<p>Kátia Adair Agostinho (pesquisadora responsável) Telefone: (48) 9.662 9218 E-mail: katia.ufsc@gmail.com</p>	<p>Viviane Vieira Cabral Rua: Rua Professora Aurea Cruz - Fpolis – SC Telefone: (48) 9.842840 E-mail: viviane_vcabral@hotmail.com</p>
--	---

Atenciosamente,

Viviane Vieira Cabral
Pesquisadora / UFSC

ANEXO A – Parecer do CEP SH

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: As relações sociais entre professoras e bebês no espaço educativo da creche: considerações sobre a dimensão corporal dos bebês.

Pesquisador: Kátia Adair Agostinho

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 71256617.0.0000.0121

Instituição Proponente: Departamento de Metodologia de Ensino

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.229.110

Apresentação do Projeto:

A presente pesquisa tem como objetivo conhecer, investigar e analisar as relações sociais vividas entre as professoras e bebês, em um contexto educativo da Rede Municipal de Florianópolis, considerando a dimensão biológica/corporal dos bebês (na interface natureza cultura) como componente importante na composição dessas relações e que contorna, sobretudo, a especificidade da docência na Educação infantil, buscando dar visibilidade à dimensão do cuidado que, potencializada pela dimensão biológica dos bebês, contorna a composição das relações no contexto e a especificidade da ação docente na Educação Infantil. Neste sentido, busca contribuir com reflexões acerca da docência ampliando o debate em torno da especificidade da docência na Educação Infantil.

Objetivo da Pesquisa:

Esta pesquisa tem como objetivo conhecer, investigar e analisar as relações sociais vividas entre as professoras e bebês, em um contexto educativo da Rede Municipal de Florianópolis, considerando a dimensão biológica/corporal dos bebês (na interface natureza cultura) como componente importante na composição dessas relações e que contorna, sobretudo, a especificidade da docência na Educação infantil.

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

Continuação do Parecer: 2.229.110

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os pesquisadores estão cientes que a presença de um adulto-pesquisador no contexto educativo poderá causar situações de cansaço ou aborrecimento, ou ainda constrangimento ao se expor durante a realização da pesquisa; desconforto ou alterações de comportamento durante as coletas de dados; questionamento da família sobre a presença de mais um adulto no contexto da instituição, dúvidas e questionamentos sobre os procedimentos de registro dos dados do campo. No entanto, se responsabilizam em administrar todos estes riscos dentro dos parâmetros da ética de pesquisas com crianças, com compromisso e cuidado para minimizar eventuais riscos.

Em relação às crianças, os benefícios podem ser lidos no sentido de assegurar a elas o direito de “voz”, de participação ativa, de protagonismo na pesquisa, no exercício dos seus direitos.

Se considerarmos que a construção de uma imagem de criança como ator social e sujeito de direitos implica à utilização de metodologias que envolvam a participação das crianças e que considerem o protagonismo infantil, justificam-se os benefícios apresentados por esta pesquisa à comunidade científica, levando em conta os pressupostos teórico-metodológicos tomados na produção deste estudo.

Para a comunidade científica, a expansão de estudos e pesquisas que tomem como foco a criança e a sua educação e que consigam abarcar o dinamismo e a pluralidade das infâncias brasileiras, fato que implicará na qualidade da produção de indicadores para a formação de profissionais para atuação docente em espaços institucionalizados de educação para a pequena infância e também para a formulação de políticas públicas para esses contextos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa proposta está bem delineada. Os procedimentos metodológicos a serem adotados incluem, além de pesquisa teórica e documental, uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa, de inspiração Etnográfica, que se utilizará de instrumentos, como: caderno de registros de campo e fotografias, com vistas a qualificar as observações e contribuir para a geração de dados.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

As autoras anexaram a declaração da Secretaria de Educação autorizando a realização da pesquisa. Há dois termos de consentimento, um para a família responsável pelo bebê e outro pela professora participante. Os dois termos apresentam todas as informações necessárias de acordo com a Resolução 466/2012.

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vítor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

Continuação do Parecer: 2.229.110

Recomendações:

Não há recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisa "As relações sociais entre professoras e bebês no espaço educativo da creche: considerações sobre a dimensão corporal dos bebês" por meio do projeto de pesquisa encaminhado ao CEP apresenta os requisitos esperados para a sua aprovação, os documentos foram devidamente anexados, os TCLEs estão apropriados e o autor observa os requisitos estabelecidos na Resolução 466/12, portanto, indico a sua aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_905085.pdf	13/07/2017 14:21:16		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DeclarInstit.pdf	13/07/2017 14:20:37	Viviane Vieira Cabral	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	ProfessTCLE.pdf	04/07/2017 13:51:31	Viviane Vieira Cabral	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	FamiliaTCLE.pdf	04/07/2017 13:51:05	Viviane Vieira Cabral	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	04/07/2017 13:44:50	Viviane Vieira Cabral	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	04/07/2017 13:43:50	Viviane Vieira Cabral	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA.pdf	04/07/2017 13:43:06	Viviane Vieira Cabral	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 2.229.110

FLORIANOPOLIS, 20 de Agosto de 2017

Assinado por:
Ylmar Correa Neto
(Coordenador)

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br