

Jacira Carla Bosquetti Muniz

“OLHA SÓ, ELE ME ENGANOU! ESTAVA COM SONO ATÉ AGORA...”. O QUE NOS DIZEM OS BEBÊS? APROXIMAÇÃO ÀS PRÁTICAS DE CUIDADO A PARTIR DA ETNOGRAFIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação e Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Linha Educação e Infância, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Patrícia de Moraes Lima

Florianópolis
2017

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

Muniz, Jacira Carla Bosquetti

"OLHA SÓ, ELE ME ENGANOU! ESTAVA COM SONO ATÉ AGORA...". O QUE NOS DIZEM OS BEBÊS? APROXIMAÇÃO ÀS PRÁTICAS DE CUIDADO A PARTIR DA ETNOGRAFIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL / Jacira Carla Bosquetti Muniz ; orientadora, Patrícia de Moraes Lima, 2017.

366 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2017.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Etnografia. 3. Bebês. 4. Cuidado Corpo. 5. Práticas Pedagógicas. I. Lima, Patrícia de Moraes. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.


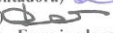
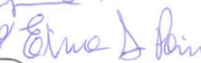




UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE Mestrado em Educação

“OLHA SÓ, ELE ME ENGANOU! ESTAVA COM SONO ATÉ AGORA...” O QUE NOS DIZEM OS BEBÊS? APROXIMAÇÃO ÀS PRÁTICAS DE CUIDADO A PARTIR DA ETNOGRAFIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL”

Dissertação submetida ao Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação em cumprimento parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 29/09/2017

Dr^ª. PATRÍCIA DE MORAES LIMA (MEN/CED/UFSC – Orientadora) 
Dr^ª. LENI VIEIRA DORNELLES (UFRGS/RS – Examinadora) 
Dr^ª. MARIA MANOELA MARTINHO FERREIRA (FPCE/UP – Examinadora) 
Dr^ª. ROSINETE VALDECI SCHMITT (PMF – Examinadora) 
Dr^ª. ELAINE DE PAULA (PMF – Suplente) 

JACIRA CARLA BOSQUETTI MUNIZ
FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/SETEMBRO/2017


Prof. Elison Antonio Paim

Coordenador do PPG/CEC/UFSC

Portaria nº 1934

sa Qui Sex Sáb Dom

Filho, fui na UFSC
entregar minha inscrição!

Bijos ♡
Volto Logo.

*A todos aqueles que durante o período de
pesquisa fui ausente, mas que sempre
procurei voltar logo!*

AGRADECIMENTOS

Nada tem o gosto do que nunca acaba. É como beber água na casa de amigos. É como se abrigar dos ventos e dos perigos. É como se sentir no chão e bem guardado. Porque mesmo o tempo não desfaz a trama. E as formas com que o mundo feio nos difama. E as armas que vêm contra nós, durante a vida. Nada valerão na casa dos amigos. E nas intempéries, pedras dos caminhos. Nos rodamosinhos de nossas caminhadas. No sol dos desertos, de outros desencantos. Achar um recanto que nos dê a noite, dias e pousadas. E toda segurança, que descansa no corpo. O agradecimento, que brota na alma. Fazem do ardor da luta, um rude oposto. Extrair do rosto, o estranho gosto do doce da água. O estranho gosto do doce da água.

(“De gosto, de água e de amigos”, Zé Ramalho).

O movimento de escrita desta dissertação se tomou pelas minhas mãos e tantas outras que se fizeram presentes. É justamente por esse sentimento de proximidade que vejo a importância de traduzir esse percurso em um não tão silencioso, mas intenso, muito obrigada!

Aqui, cercada de afeto construí minha relação com o mundo. Por entre as linhas dessa vida e na certeza de enveredar-me por outras, encontrei desde sempre através deles minha razão de viver e de experienciar-me no/com o mundo: aos meus filhos Lucas e Leonardo, imensidão de amor que explode dentro de mim. Abrigo para um coração que ama para além do mensurável. Amor vivo. Amor para toda a eternidade!

Aos meus pais, Alonso e Reni, pelo abrigo constante, por cuidarem de mim tal qual uma preciosidade, por acolherem em seus colos, por estarem ao meu lado *sempre!* Gratidão e reconhecimento pelo esforço na presença marcante e no zelo por nossa família. Amo vocês imensamente!

Aos meus irmãos, Gilberto, Jorge, Giovane, Joelma e Gislaíne, pelos modos de amar e de cuidar. Cresci e vivo cercada de risos, abraços e afetos. Os caminhos no qual percorremos nos acolhem em outros belos encontros: às minhas cunhadas Eliane, Gorete e Lilian, e aos cunhados Amauri e Igor; e nos presentes que a vida me deu na sensação de preenchimento no coração ao ser tia: Gabriela, Eduardo, Fellipe, Alinne,

Suelyn, Francielle, Bruna e Ana Paula. O coração que também se amplia de amor na chegada da Victória e da Lara.

Ao meu companheiro de um tempo vivo, verdadeiro: Marcos. Na ousadia de viver e se descobrir potente nessas andanças. As limitações e as proezas. O dever e o esperar.

Aos professores do PPGE que me acolheram e de modo sutil e cheio de ternura, fizeram-me sentir pertencente e viva neste espaço: Lucídio Bianchetti, Gilka Girardello, Diana Carvalho, Luciane Schlindwein, Nelita Bortolotto, Kátia Agostinho. Agradeço profundamente por essa aproximação tão verdadeira. Foram tantos ensinamentos!

Aos meus professores do Curso de Pedagogia da UFSC pela grandeza de conhecimentos. Reencontrá-los por esses corredores trouxe a possibilidade de reviver belas lembranças, mas que, reconhecidamente, reverbera de modo muito presente em minha vida.

Aos amigos que aqui fiz e outros que reencontrei: esbarros da vida, mas que gentilmente teceu com cuidado essas amizades nos estudos, nos cafés, nas viagens, nos colos e abraços:

À Samara na sua força de viver; à Saska na disposição ao outro; à Simoni na persistência dos sonhos; à Jussara na coragem de voar, de buscar por outros caminhos; à Zoleima, no abraço que acalma a alma; e à Maria Luiza, minha querida Malu, menina que enfrenta o mundo com a força de uma mulher e faz desse mundo o lugar para dar o seu melhor.

Às conversas, às gentilezas, às novidades contadas por mim e por eles: João, Mirte, Arlete, Keila, Silvinha e tantos outros colegas que trilharam comigo por este lugar. Tê-los por perto fez toda a diferença.

Aos colegas do NUVIC e do NUPEIN, na certeza de que muito aprendi com essas aproximações. Chegadas e partidas na presença de pessoas que deixam marcas e fazem parte de uma história. Obrigada!

À Fernanda Gonçalves que vem tramando este percurso comigo, pensando cuidadosamente nos detalhes e que sei que ficou imensamente feliz por este meu lugar, aqui. Obrigada Fê, querida. Estavas comigo mesmo na tua ausência neste dia!

A esta especial banca, composta por Manuela Ferreira e Rosi Schmitt, desde a qualificação, e Leni Dornelles e Elaine de Paula, que com seus modos de coser, trançarão modos outros de compor este texto junto comigo. Obrigada pela disponibilidade e pela oportunidade desse diálogo!

À Prefeitura Municipal de Florianópolis, especialmente a Gerência de Educação Continuada, pela concessão da Licença

Aperfeiçoamento durante os dois anos de intenso estudo e dedicação ao Mestrado.

À querida Ana Carolina Ostetto, que vem desde o texto da qualificação tendo o cuidado com esta escrita sem que se perca a minha história, minha voz. Agradeço-te pelo tempo, pela atenção, pelo respeito. Admiro-te!

Aos laços, aos abraços, à melodia nas palavras... vida que pulsa! Lugar de encontros... À creche que reúne, acolhe, aproxima. Amigas. Vidas compartilhadas. Obrigada, minhas queridas, Vanessa, Joice, Ana Paula, Ana Virginia, Francileide, Simone, Elisângela, Viviane Falete, Bia.

Aos tantos professores com os quais trabalhei: prezo em reconhecer que minha história se constituiu nas costuras, nas entrelinhas de vários que o compuseram. Nunca estive e nunca estarei sozinha.

A todos os pequenininhos que generosamente continuam me ensinando a ser uma professora de bebês: o meu reconhecimento de que nosso inacabamento potencializa a aprendizagem.

Aos funcionários do Núcleo de Educação Infantil Prof^a. Otilia Cruz, que me acolhem gentilmente de volta a este lugar, especialmente às Supervisoras Renata e Telma e a Diretora Fabrícia. Obrigada pela relação sempre permeada de respeito e aprendizagens!

À mana Joelma, que aceita e faz parte das tramas que invento. Sua presença em minhas superstições que se planificam neste lugar, neste sonho. Obrigada, querida, pela escuta, pelas palavras, pelo incentivo. Busco em ti a força extra para caminhar. Nunca estou sozinha, eu sei! Amo-te!

À mana Gislaíne que atentamente reconheceu o momento pelo qual mais precisei de ajuda e estendeu suas mãos em um gentil e precioso cuidado. Muito obrigada querida. Amo-te!

À creche Poeta João da Cruz e Sousa pela acolhida. À Diretora Elaine, Supervisora Nataliê e aos profissionais que estiveram comigo neste percurso em seus sorrisos, suas palavras traduzidas em afetos. A oportunidade de estar envolvida de pessoas que me querem bem. Muito obrigada!

Muito obrigada, especialmente às professoras do Grupo I que compartilharam de modo intenso as descobertas com os bebês. Pela disponibilidade, o modo atento em me receber, as aprendizagens. Tornar-me pesquisadora nesse grupo foi de uma grande alegria!

Aos bebês que encheram meus dias de cor: Lorenzo, Pietro, Catarina, Dylan Pereira, Dylan Santos, Gabriel, Maya, Erick, Edson, Yasmim, Ítalo, Murilo, Otávio, Miguel Fernandes, Miguel Mergner,

Davi, Paulo. Tão pequenos e tão cheios de vida! Quão importante para mim foi esse convívio. Haveria tanto mais para aprender com vocês. Percurso que me constituiu nesta relação. Gratidão!

O destino que presenteia minha vida com a presença de um ser sensível, humano. Tinha de ser você, Patrícia de Moraes Lima! Gentileza, ternura, silêncio que respeita e acolhe. Palavras que acalmam e que potencializam o aprender. Desejo e luta em fazer a diferença! (Re)inventar. Traços de uma história: a nossa! Obrigada pela disposição em compartilhar deste trajeto comigo. Andanças contigo que me levaram a voar. Estou aqui, cheguei a este lugar!

Gratidão à vida!



Tentaremos agora (quem? Eu e você, leitor) conversando entender como necessitamos nos reeducar para fazer do escrever um ato inaugural; não apenas transcrição do que tínhamos em mente, do que já foi pensado ou dito, mas inauguração do próprio pensar. “Pare aí”, me diz você. “O escrevente escreve antes, o leitor lê depois”. “Não!”, lhe respondo. “Não consigo escrever sem pensar você por perto, espiando o que escrevo. Não me deixe falando sozinho”.

(Mario Osorio Marques, 2011).

RESUMO

Esta pesquisa em nível de Mestrado tem por objetivo perceber como os bebês interrogam a prática das professoras no que diz respeito às práticas de cuidado com foco nos momentos de higiene, alimentação e sono em uma Instituição de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis localizada no Sul da Ilha de Santa Catarina. A escolha por uma etnografia com bebês foi priorizada por estar revestida como um campo ontológico, epistemológico, metodológico e ético (FERREIRA, 2010, 2011; FERREIRA; NUNES, 2014, FERREIRA; LIMA, 2016). Nesse viés, através da pesquisa etnográfica, a observação participante, o tempo prolongado no campo e a escuta sensível são primordiais para a disposição de um olhar mais sutil e minucioso. Esses elementos convocam a estranhar o que parece óbvio, a ter uma familiaridade com o que parece estranho e evoluir em uma observação sensível aos detalhes, pontos fundamentais para a aproximação e compreensão dos sujeitos que compõe os diferentes contextos. Para esta dissertação, torna-se essencial considerar as contribuições advindas dos Estudos da infância (SARMENTO; GOUVEA, 2009; KOHAN, 2002, 2007, 2009; FERREIRA, 2009). No entanto, busca-se uma aproximação, um entrelaço maior, com a Filosofia a partir de um diálogo potente com alguns interlocutores em destaque: Deleuze (1998, 2006), Kohan (2002, 2004, 2007), Dornelles (2008), Lima (2006, 2011, 2015). Nessa perspectiva, objetiva-se perceber como os bebês expressam o que lhes constitui e como por diferentes linguagens revelam outros caminhos para práticas pedagógicas voltadas às relações de atenção e cuidado. Assim, faz-se necessário olhar de outro modo o sujeito-bebê, seu corpo, tempos e potencialidades, para percebermos como eles indicam a partir da sua condição pré-individual um modo de existência que não é inerte, cristalizado, mas potente nos modos singulares de experimentar-se no e com o mundo. É por meio dessas relações de cuidado que são inscritos os elos de aproximação dos bebês com o seu entorno e as proximidades e possibilidades ampliam a todo o momento suas experiências de mundo. Sendo assim, o cuidado é significado como uma prática que se inscreve na relação de interdependência entre adultos e bebês e, com isso, mostra o quão essencial é o outro para que a extensão desse modo de cuidar possa converter a si mesmo experiências, no caso da Educação Infantil, que

tenham como principal foco a permanente pergunta sobre: o que nos interrogam os bebês?

Palavras-chave: Etnografia. Bebês. Cuidado. Corpo. Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

This research at Masters level aims to understand how the babies view the practice of the teachers in regard to care practices focused on the moments of hygiene, food and sleep in a Child Education Institution of the Municipal Network of Teaching of Florianopolis located in the South of the Island. The choice for an ethnography with infants was prioritized because it was clothed as an ontological, epistemological, methodological and ethical field (FERREIRA, 2010, 2011, FERREIRA, NUNES, 2014, FERREIRA, LIMA, 2016). In this bias, through ethnographic research, participant observation, prolonged time in the field, and sensitive listening are primordial for the disposition of a more subtle and subtle look. These elements invite us to wonder what seems obvious, to have a familiarity with what seems strange to us and to evolve into a sensitive observation of details, fundamental points for the approach and understanding of the subjects that compose the different contexts. For this work, it is essential to consider the contributions coming from the Childhood Studies (SARMENTO; GOUVEA, 2009, KOHAN, 2002, 2007, 2009; FERREIRA, 2009); however, an approach is sought, a greater interweaving with the Philosophy from a powerful dialogue with some of the speakers: Deleuze (2006), Kohan (2002, 2004, 2007), Dornelles (2008), Lima (2006, 2011, 2015). From this perspective, the objective is to understand how babies express what constitutes them and how different languages reveal other paths to pedagogical practices focused on care and attention relations. Thus, it is necessary to look in another way at the baby-subject, his / her body, times and potentialities, to see how they indicate from their pre-individual condition (DELEUZE, 1998) a way of existence that is not inert, crystallized, but powerful in the unique ways of experiencing in and with the world. It is through these caring relationships that the bonds of approaching babies with their surroundings are inscribed, and the surroundings and possibilities expand their experiences of the world at any moment. Thus, care is signified as a practice that is inscribed in the relationship of interdependence between adults and babies and with this, shows us how essential the other is so that the extension of this way of caring can convert itself to experiences, in the case of Infant Education, whose main focus is the permanent question on: what do babies question us?

Keywords: Ethnography. Babies. Caution. Body. Pedagogical Practices.

RESUMEN

Esta investigación de Maestría hace una reflexión sobre qué preguntan los bebés en los quehaceres de las profesoras a la hora de la higiene, alimentación y sueño en una Escuela de Educación Infantil de la Red Municipal de Enseñanza de Florianópolis ubicada al Sur de la Isla, capital de la provincia de Santa Catarina, Brasil. La elección por una etnografía con bebés se ha priorizado por ser vista como un campo ontológico, epistemológico, metodológico y ético (FERREIRA, 2010, 2011; FERREIRA; NUNES, 2014, FERREIRA; LIMA, 2016). En ese sentido, a través de la investigación etnográfica, la observación participante, el largo período de tiempo en el campo y la escucha sensible han sido indispensables para la disposición de una mirada más delicada y minuciosa. Estos elementos nos convocan a cuestionar lo que parece obvio, a tener una familiaridad con lo que nos parece raro y evolucionar en una observación sensible a los detalles, puntos fundamentales para la proximidad y comprensión de los sujetos que componen los diferentes contextos. Para este trabajo, se considera esencialmente los aportes surgidos de *Estudos da infância* (SARMENTO; GOUVEA, 2009, KOHAN, 2002, 2007, 2009; FERREIRA, 2009), sin embargo, se busca una proximidad, un mayor entrelazo con la Filosofía a partir de un diálogo potente con algunos interlocutores en destaque: Deleuze (2006), Kohan (2002, 2004, 2007), Dornelles (2008), Lima (2006, 2011, 2015). En esa perspectiva, el objetivo es percibir como los bebés expresan lo que les constituye y como por diferentes lenguajes revelan otros caminos para prácticas pedagógicas direccionadas a las relaciones de atención y cuidado. Por ello, se hace necesario mirar de otra manera el sujeto-bebé, su cuerpo, tiempos y potencialidades, para que podamos percibir como ellos nos indican a partir de su condición pre individual (DELEUZE, 1998) un modo de existencia que no es inerte, cristalizado, sino, potente en los modos singulares de sus experiencias en y con el mundo. Es a través de esas relaciones de cuidado que se inscriben los enlaces de proximidad entre los bebés con su entorno. Las proximidades y posibilidades amplían a todo momento sus experiencias de mundo. Por lo tanto, el cuidado es significado como una práctica que se inscribe en la relación de interdependencia entre adultos y bebés y con eso, nos muestra la importancia del otro para que la extensión de ese modo de cuidar pueda convertirse en experiencias a sí mismo. En el caso de la Educación

Infantil, que tengan como principal foco el cuestionamiento permanente:
¿qué nos preguntan los bebés?

Palabras claves: Etnografía. Bebés. Cuidado. Cuerpo. Prácticas Pedagógicas.

LISTA DE SIGLAS

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD – Banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CEI – Centro de Educação Infantil
CEPSH – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CINDEDI – Centro de Investigações sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil
CNE – Conselho Nacional de Educação
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EED – Estudos Especializados em Educação
GEPEI – Grupo de Pesquisas Etnografia e Infância
GT – Grupo de Trabalho
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC – Ministério da Educação
NEIs – Núcleos de Educação Infantil
NUPEIN – Núcleo de Estudos e Pesquisa da Educação na Pequena Infância
NUVIC – Núcleo Vida e Cuidado: Estudos e Pesquisas sobre Violências
PAC – Plano de Aceleração do Crescimento
PMF – Prefeitura Municipal de Florianópolis
PPP – Projeto Político Pedagógico
ProInfância – Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil
RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SINTRASEM – Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Florianópolis
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIRIO – Terminal de Integração do Rio Tavares
UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UNIASSELVI – Centro Universitário Leonardo Da Vinci
UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí

LISTA DE QUADRO

Quadro 1 - Nucleação dos registros	34
Quadro 2 - Quadro de funcionários.....	74
Quadro 3 - Nível de formação.....	74
Quadro 4 - Quantidade de trabalhos apresentados em cada ano	178
Quadro 5 - Descrição dos trabalhos selecionados	179
Quadro 6 - Banco de dado BDTD: Bebês – Cuidado – Corpo.....	184
Quadro 7 - Banco de dado BDTD: Bebês – Relações – Cuidado	188
Quadro 8 - Banco de dado BDTD: Bebês – Corpo – Relações	192
Quadro 9 - Banco de dado BDTD: Bebês – Cuidado – Professoras ...	193

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Com quem mora o bebê	110
Gráfico 2 - Bairro onde mora	111
Gráfico 3 - Cor/Raça	111
Gráfico 4 - Idade da mãe	112
Gráfico 5 - Idade do Pai	112
Gráfico 6 - Profissão da mãe	113
Gráfico 7 - Profissão do Pai	113
Gráfico 8 - Escolaridade da mãe	114
Gráfico 9 - Escolaridade do Pai	114
Gráfico 10 - Renda da família	115
Gráfico 11 - Bolsa Família	115
Gráfico 12 - Quantidade de trabalhos apresentados no GT 7 (Educação de crianças de 0 a 6 anos).....	178
Gráfico 13 - Distribuição de pesquisas por áreas do conhecimento	184
Gráfico 14 - Distribuição de pesquisas por áreas do conhecimento	187
Gráfico 15 - Distribuição de pesquisas por áreas do conhecimento	192
Gráfico 16 - Distribuição de pesquisas por áreas do conhecimento	193

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	27
2. CAPÍTULO I – DOS TRAJETOS DA PESQUISA: DA PROFESSORA À PROFESSORA PESQUISADORA	41
2.1 O PERCURSO DA PESQUISADORA: ESCRREVENDO E ME INSCREVENDO NESTA PESQUISA.....	41
2.2 A CHEGADA AO CAMPO: ENCONTROS E SURPRESAS.....	56
2.2.1 Areias do Campeche e os trajetos que nos contam histórias: “quando você se muda para um lugar precisa se interessar por ele, pois este é o seu lugar”.....	56
2.2.2 Creche Poeta João da Cruz e Sousa sob o olhar da etnógrafa.....	68
2.2.3 Os constrangimentos da chegada: as relações que são estabelecidas com os sujeitos e os espaços.....	75
2.2.4 Os sujeitos da pesquisa: a rede que enlaça o social.....	97
2.2.5 A familiaridade com os sujeitos: uma pesquisa a partir do acervo da creche.....	109
2.3 A PROXIMIDADE DO CAMPO DA PESQUISA: O DESAFIO DA OBSERVAÇÃO E A ESCRITA ETNOGRÁFICA.....	117
2.3.1 O olhar que também se mostra a partir das imagens: a busca por deixar visível aquilo que se esconde.....	122
2.3.2 Os bebês aproximam-se da pesquisadora: a etnografia presente em observar, registrar e escrever.....	128
3. CAPÍTULO II – APROXIMAÇÕES ENTRE INFÂNCIA E FILOSOFIA A PARTIR DO PERCURSO NOS ESTUDOS DA INFÂNCIA	141
3.1 DEVIR-CRIANÇA: BRECHAS, DESLOCAMENTOS.....	157
3.2 QUANDO OS BEBÊS ENTRAM EM CENA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	163
3.3 REVISITANDO A PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA EM TORNO DOS BEBÊS.....	176
3.3.1 Mapeamento das pesquisas: um campo em constante produção.....	177
4. CAPÍTULO III – O CORPO E OS BEBÊS	195
4.1 O CORPO E AS RELAÇÕES INTERGERACIONAIS: EU E VOCÊ.....	198

4.2	DESCOBERTA DO PRÓPRIO CORPO-POTÊNCIA: “QUE LEGAL MAYA, VOCÊ ENGATINHOU”!	211
4.3	RELAÇÕES DOS BEBÊS COM AS ESPACIALIDADES E COM AS MATERIALIDADES	219
4.4	INTERAÇÕES DOS BEBÊS ENTRE ELAS, COM OUTROS GRUPOS, OUTROS ADULTOS E COM OS IRMÃOS	237
5.	CAPÍTULO IV – O CUIDADO NA EDUCAÇÃO DOS BEBÊS: FRAGMENTOS DE REGISTROS ETNOGRÁFICOS	253
5.1	O CUIDADO COMO UMA RELAÇÃO SOCIAL	255
5.1.1	O cuidado expresso nas práticas pedagógicas das professoras	256
5.1.2	O cuidado expresso pelos bebês	263
5.1.3	Linguagens dos bebês que promovem pistas para o cuidado: choros, ações e as primeiras palavras	267
5.1.4	O cuidado: diálogo entre áreas	275
5.2.	O CUIDADO COMO CONSTITUTIVO E NÃO INTERVENTIVO	285
5.2.1	Os bebês resistem às ações das professoras	292
5.2.2	Percepções ou antecipações das professoras sobre o que os bebês querem/gostam	296
5.2.3	Estratégias dos bebês para serem percebidos e atendidos	298
5.2.4	Como os bebês interrogam a prática das professoras	301
5.3	O CUIDADO ENQUANTO SINGULAR	305
5.3.1	Os tempos dos bebês: alimentação – o uso da mamadeira, choros e simultaneidade de acontecimentos	305
5.3.2	Os tempos dos bebês: higiene, trocas, banho, estratégias para evacuar	309
5.3.3	Os tempos dos bebês: sono, cheirinhos, interações dos bebês, bebê conforto	313
5.3.4	Os tempos das professoras: alimentação	317
5.3.5	Os tempos das professoras: higiene	322
5.3.6	Os tempos das professoras: sono	326
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	331
	APÊNDICE A - Termo de Consentimento Responsáveis	357
	APÊNDICE B - Termo de Consentimento Professor(a)	361
	ANEXO 1 – Parecer consubstanciado do CEP	365

1. INTRODUÇÃO

Nas entrelinhas dessa pesquisa vivi demasiadamente outro movimento de vida. Talvez aqui poderia aproximar-me em pequena dose ao bebê em seu campo de imanência. Local onde ele é a pura vida em sua potência. Paragem onde ele se organiza de modo desorganizado. Vive de modo puramente livre. Destoa das complexidades de uma vida com regras, certezas e com precisões que engessam. Descobre pelos caminhos da criação. Atualiza e reatualiza seus anunciados por entre seu corpo. Comunica-se, interage, rompe e irrompe uma linearidade cronológica. Vive o tempo do devir/do acontecimento. Entre “fluxos e trajetos” (DELEUZE, 1997).

Adentrar de modo cauteloso ao contexto coletivo da Educação Infantil recaiu sobre mim a intensidade/efervescência de uma pesquisadora. Descobrir-me como tal foi alternadamente sendo fragilizado e encorpado nos saberes que foram se desenhando no percurso da pesquisa de campo durante os oito meses no qual estive com meus informantes deste sensível projeto.

Tal escolha pensada e perspectivada desde o ano de 2014 sofreu pequenas alterações, nada que agravasse ou destoasse do que vinha pleiteando. Cá estavam os bebês, ao meu lado, em seu convívio nos espaços coletivos e sendo vistos por eles próprios. Não haveria margem para um “escape”. Eles estavam ali, bem defronte com minhas angústias, meus medos, minha coragem de alargar esses estudos. Informariam sobre uma vida! Tantas vidas! Suas vidas!

E foi desse modo, com cautela, mas também com intensidade que adentrei por este caminho. Horizontes que trariam um turbilhão de outros elementos significados. Os bebês poderiam anunciar sobre eles próprios, bastasse alguém para olhá-los, ouvi-los, questionar as certezas e provocar inquietações tamanha bagagem trazida por eles e com as quais eles nos interrogavam. Isso demanda outra linha: sabemos mesmo quem são os bebês? Como os bebês interrogam nossa prática pedagógica? Assim, foi com esse endereçamento que sobrevoei esta pesquisa.

Em busca desses aparatos com os quais iria confrontar meus saberes, situo esta pesquisa em um grupo de 17 bebês – 14 meninos e três meninas – com idade entre 4 meses a 1 ano e 8 meses em um contexto de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, mais precisamente, no Sul desta ilha.

Aqui, enfrento meus temores, minhas fraquezas. Não se aprende a ser pesquisadora sem que se esteja dentro desse percurso. Um encontro

visceral. As estratégias são negociadas e renegociadas à medida que a pesquisa toma seu caminho. Um caminho solitário, mas, também, compartilhado. Estou por lá, vivendo a etnografia do modo mais sensível e mais exposto que se possa vivê-la. Minhas vestes são retiradas para que a empiria dê o tom e se lance na busca por seus “achadouros”.

Viver a etnografia é andar e, inexplicavelmente, sentir cada passo dela. É escavar, tramar, coser, inserir-me num espaço que não é o meu, mas que será vivido intensamente. Frente aos bebês sou apenas mais um adulto que procura por um espaço naquele lugar, que se insere lentamente, de modo sutil. Recolhe-se ao tempo em que se desponta. Sou uma pesquisadora! Para os bebês em meus traços não há muita diferença. Para mim, cada bebê é único em seus modos e suas pluralidades não se esgotam. E foi assim, especialmente nesse reconhecimento, que recordo, revivo e renasço encharcada pelos dias em que estivemos nesse potente mundo de aproximações.

Nessa vertente, aproximo-me ao local onde esta pesquisa está situada: Areias do Campeche. Lugar bucólico – até alguns anos atrás –, mas que no momento implica em certa preocupação por parte dos moradores quanto às fragilidades de assistência e de segurança do poder público. Localidade que reconhece a praia como um diferencial e acolheu a creche Poeta João da Cruz e Sousa, ainda que em um primeiro momento não reconhecesse sua importância. Bairro com diversificados comércios e algumas características peculiares: o uso comum e frequente de bicicletas, as conversas da vizinhança, as ruas e seus emaranhados de objetos espalhados, as casas com frequentes reformas em andamento, as crianças que trafegam pelas estradas levando, a tiracolo, outras crianças. Responsabilidades que se redobram. Um bairro que se formou através de lutas firmes e enfáticas. Famílias que chegaram trazendo apenas nas mãos o pouco que lhes era verdadeiramente seu. Uma comunidade que nasceu, cresceu e compartilhou ajuda nos momentos de disputas mais desgastantes e destrutivos. Uma comunidade que se firmou, mas que necessita recorrer para ter visibilidade, pois vive a luz de outros bairros como Campeche e Morro das Pedras.

Aqui, aprendi a reconhecer a importância e a beleza que esse bairro anuncia: as crianças que frequentam a creche e vem para esse espaço por diferentes configurações, como carros, bicicletas, a pé, de ônibus. Crianças que caminham por entre as calçadas e olham admiradas o entorno. Reconhecem-se nesse lugar. Bebês que logo cedo estão acolhidos em um colo durante os balanços que sobressaem num ônibus,

já lotado. Famílias que se sentem pertencentes à creche, compartilham desse espaço, transitam, que reconhecem como um direito e não um favor, o que anuncia outro modo também de relação estabelecida entre creche-família.

Assim, aproximo-me aos bebês por um encontro tanto planejado quanto inusitado. Ao tempo em que planejo essa chegada, também me acerco das questões que não estavam sendo perspectivadas. Ancorada por uma metodologia que se configura no tempo prolongado, na observação sensível, na aproximação aos sujeitos, busco pela etnografia conhecer e reconhecer os bebês nesse contexto no qual estão *temporariamente* inseridos. Ênfase desse modo, pois a observação se dá exclusivamente nesse contexto, embora reconheça de que os bebês transitam por outras esferas sociais, culturais, familiares e que esse arcabouço de elementos os constituem. Assim, não há como pensá-los em um modo social único, neste caso, a creche.

A pesquisa tem a ver com a subjetividade. Nós que damos voz/luz a ela, por isso que a etnografia planifica esse lugar no qual o pesquisador está inserido. Assim, reconhece-se a etnografia enquanto uma metodologia que possibilita inverter a lógica da pesquisa. Concomitante, a etnógrafa também reflete sobre seu lugar nessa paragem: quem eu sou no mundo que eu vejo? Componho uma escrita movida sobre o que penso desses sujeitos que me atravessam e de como fui afetada. Ao olhar para mim, percebo que o outro também se encontra em mim, em uma presença marcante e marcada por seus modos de viver, pensar e saber sobre si e o mundo.

As crianças deveriam ser centrais à análise etnográfica simplesmente porque estão destinadas, ao longo do tempo, a constituir um saber sobre as práticas dos adultos e as ideias que estes usam para as justificar. [...] apenas [as crianças] podem nos dar acesso ao que elas sabem sobre o mundo e as pessoas, e o que elas sabem pode dar-nos elementos para uma compreensão analítica que não podem ser obtidos de nenhum outro modo. (TOREN, 2002, p. 113 apud FERREIRA; NUNES, 2014, p. 107).

O projeto desta pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina (CEPSH/UFSC). O processo teve seu início em abril de 2016,

sendo aprovado em agosto do mesmo ano. Esta aprovação¹ garante que procedimentos da pesquisa compactuam com os princípios exigidos no que tange à pesquisa com seres humanos. Nesse sentido, para adensar a pesquisa e ir compondo seus enunciados, assim que as famílias consentem a participação dos bebês através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), dou início aos registros fotográficos. Antes, destacava as observações que eram detalhadas pelos registros escritos em meu diário de campo. Ali, inicialmente conseguia fazer anotações mais específicas, no entanto, em casa debruçada nesses acervos, detalhava cada cena com a sensação de quem compartilhou exaustivamente do momento vivido. Esses escritos foram sendo aprimorados a medida que, juntamente com a minha orientadora, contextualizávamos os registros. Tais momentos serviam como mote para repensar sobre os modos pelos quais me dispunha a pesquisa, especialmente se estava a olhar a partir dos bebês, ou se os resquícios de uma professora de bebês regulavam tais endereçamentos.

E foi assim, entre observações, registros e aproximações que os bebês remetiam a pensar sobre questões que estavam um pouco abandonadas: quem são os bebês e o que eles querem nos dizer? Interrogações que surgiram à medida que o tempo ao lado deles foi se alargando. Contraditório, se pensarmos que por esses termos, saberíamos mais sobre eles. No entanto, aqui se faz uma lacuna: as aproximações nos revelam que sabemos bem menos do que de fato ousamos em saber. São saberes fragilizados, repartidos, descontextualizados. Para além dessa esfera do que habitualmente nos damos conta sobre os bebês, eles vivem uma infinidade de outras possibilidades que se esvaziam quando encontram nos contextos de educação coletiva um modo homogeneizador, centralizador e cerceador. Cá estão os bebês em um espaço que os oprime, que invisibiliza sua potência. Que em prol de um perfil protetivo, zela por demais, em excesso. Impossibilita experiências. Nos termos de Heidegger (1987, p. 143):

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer,

¹ Processo nº 550888.16.0.0000.0121.

tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo.

Aqui, demarcamos nosso lugar. Atualizamos nossa condição de docência. Estreitamos nossos laços aos bebês e suas famílias. Aproximamos relativamente, mas nos distanciamos no que concerne a um mundo que se vive para além dos muros da creche. Assim, realmente existem experiências? Conhecemos nossos bebês de fato? Sabemos onde vivem, por quais lugares transitam, quais suas religiosidades, seus modos culturais? Reconhecemos as diferenças que se apresentam? Respeitamos? Com o propósito de uma familiaridade com os sujeitos, busco através de uma pesquisa a partir do acervo da creche conhecer, suscitadamente, sobre os contornos nos quais os bebês vivem com suas diferentes composições familiares. Esse acervo foi disponibilizado pela direção da creche e as professoras também tem acesso, o que nos faz operar com a possibilidade de elas conhecerem os bebês e suas histórias de vida.

Predominantemente, os bebês desta pesquisa residem com seus pais – pai e mãe – salvo dois casos em que convivem com a mãe e a avó. As idades preponderantes das mães regulam em torno dos 26 e 30 anos, a mesma que a dos pais. A mãe mais nova tem 15 anos e o pai 22 anos, compondo o arranjo familiar mais novo. Na sua maioria, moram no bairro próximo – Campeche. Em um número bastante significativo, as mães estão desempregadas e os pais são autônomos. A maior parte das mães completaram os estudos até o Ensino Fundamental e os pais, também na maioria, possuem o Ensino Médio. De modo geral 1/3 das famílias recebem Bolsa família e outras três, ainda que não recebam, poderiam se beneficiar desse programa, o que compreenderia quase a metade do grupo. Um número bastante considerável e que informa elementos muito significativos.

Quanto a isso podemos aferir de que os modos com os quais bebês e crianças pequenas se relacionam em outras esferas sociais e, também, as interlocuções que se fazem presentes nas instituições de Educação Infantil indicam que esses sujeitos nunca chegam sozinhos. Ou seja, vozes os acompanham. Relações sociais vividas em outros contextos, que não seja somente na creche, os constituem. Esses

entrelaçamentos, que se complexificam em outros contextos, informam muito de cada um.

Por esse viés, é necessário traçar algumas relações com outras áreas a fim de potencializar esses conhecimentos. Aqui, a pesquisa dialoga com os Estudos da Infância em sua aproximação com Sarmiento e Gouvea (2009), Kohan (2002, 2007, 2009), Ferreira (2009), e entrelaça-se mais pontualmente com a Filosofia, a partir de um diálogo potente com alguns interlocutores em destaque, como: Deleuze (2006), Kohan (2002, 2004, 2007), Dornelles (2008), Lima (2006, 2011, 2015). Também como potencializador para pensar a educação nesse cenário pós-moderno, os estudos Pós-Críticos dão o tom como um dos elementos constitutivos para rechaçar e até mesmo desconstruir padrões homogêneos que se configuram no topo de um “saber”. Desse modo, mais importante do que “uma verdade”, é reconhecer a possibilidade das ambivalências, das imprecisões. É necessário considerar que as mudanças que se confirmaram nos modos de ser e de fazer dos sujeitos nos convocam a também fazer parte desse cenário, como nos aponta Meyer e Paraíso (2014, p. 28):

Mudaram os espaços, a política, os movimentos sociais e a desigualdade. Mudaram também as distâncias, as geografias, as identidades, e as diferenças. Mudaram as pedagogias e os modos de ensinar e aprender. Mudaram as estratégias de “colonizar”, de educar e de governar. Mudaram os pensamentos, os raciocínios, os modos de “descolonizar”, os mapas culturais. [...] mudaram as formas como vemos, ouvimos, sentimos, fazemos e dizemos o mundo. Mudaram nossas perguntas e as coisas do mundo. Mudaram os “outros” e mudamos nós.

Tais aproximações foram primordiais para pensar os bebês não somente na área da Pedagogia, mas especialmente em um diálogo com a Saúde, uma vez que nos afastamos dessa relação por conta de um empoderamento da nossa própria área. Tal efeito segregou o cuidado como historicamente constituído para assistir ao outro, especialmente higienizar. Nesse percurso, ainda que tenhamos configurado o educar e cuidar de modo indissociável, ainda nos deparamos com um cuidado “menorizado”, como uma ação de atender as necessidades básicas dos bebês. Tais indicativos reacendem questões que precisam ser alargadas

no que concerne ao conceito de cuidado, que foi traduzido e acolhido nesta pesquisa em seu campo de imanência.

Nesse endereçamento, é necessário situar os bebês nos contextos de Educação Infantil, lugar onde o educar e cuidar vai tramando outros moldes. Aqui, os bebês ganham visibilidade a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), sendo o marco de transição de um período no qual passam a ser vistos e reconhecidos nas suas especificidades. Esse demarcador é essencial para que ações em torno deles possam ser conduzidas em um respeito a esses sujeitos em desenvolvimento, incorporados, então, o direito aos espaços de Educação Infantil.

Decerto que a visibilidade dada aos bebês foi gradativamente disparando o interesse e a preocupação nas pesquisas no sentido de conhecê-los. Ainda que, timidamente, os estudos em torno dos bebês foram caracterizando um olhar mais cuidadoso na busca em reconhecer as especificidades e, especialmente, sua potência numa disparidade com o perfil protetivo que até então se via como necessário frente à sua condição de dependência.

No mapeamento das pesquisas em torno dos bebês realizado na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)², vinculado ao Grupo de trabalho (GT) 7 – Educação de crianças de 0 a 6 anos –, é interessante pontuar que, ainda que tenhamos um aumento significativo no que concerne aos estudos com os bebês, tais trabalhos ainda permanecem mais concentrados a partir do foco nas professoras e em um número muito reduzido relacionado à etnografia. Estes elementos foram primordiais para redirecionar o olhar neste estudo e atribuir sentido aos bebês a partir de uma pesquisa etnográfica.

O mapeamento das pesquisas também no Banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) indicou um crescente interesse e comprometimento de pesquisadores que buscam em suas pesquisas afirmar as especificidades que demarcam o trabalho educativo com os bebês, dentre elas, destaco as teses de Guimarães (2008), Coutinho (2010) e Schmitt (2014), que fazem estudo etnográfico em um grupo de bebês, evidenciando as ações e relações sociais naquele contexto, e as dissertações de Tristão (2004) e Duarte (2011), sobre a especificidade da docência com os bebês, Schmitt (2008), sobre as relações sociais dos bebês, Castro (2011), sobre a constituição da linguagem e as estratégias de comunicação dos e entre

² Informações disponíveis em: <<http://www.anped.org.br/>>.

os bebês, e Gonçalves (2014), que faz uma análise da produção recente sobre os bebês e crianças pequenas no contexto da creche.

Nesse processo, esta pesquisa traz enunciados que se personificam a partir da relação que foi tramada pela etnografia. Esse caráter relacional inaugurou conhecimentos que a priori foram descartados por conta de sua condição de experiência no contexto pesquisado. Quanto a isso, e após oito meses de efetivo estudo no decorrer do ano de 2016, a partir da descrição densa, obtive elementos que compuseram uma gama de indicativos a pensar sobre os bebês e suas relações com as professoras (Quadro 1).

Quadro 1 - Nucleação dos registros

(Continua)

NUCLEAÇÃO DOS REGISTROS	
ESPECIFICIDADE	QUANTIDADE
Areias do Campeche	16
Creche Poeta João da Cruz e Sousa	12
A chegada e os primeiros contatos	13
Aproximações com os bebês e os primeiros contatos	8
Estratégias dos bebês para serem atendidos	14
Sono (bebê conforto)	16
Percepções das prof.as sobre o que eles gostam/querem	20
Para pensar a docência com os bebês	19
Estratégias dos bebês para serem percebidos	21
Choros que são vistos como impeditivos para atender outros bebês	4
A constituição da pesquisadora	12
Choros que tumultuam a alimentação	9
A relação dos irmãos	10
A rede e suas diferentes significações	15
Intervenções da pesquisadora	5
Trajetos até a chegada ao campo	10
Eventos que incidem no número reduzido de bebês	3
Os bebês resistem às ações das professoras	18
Interações bebês (sono)	12
Os bebês aproximam-se da pesquisadora/corpo/diário de campo	26
Momento político	5
Interações bebês	15
Simultaneidade de acontecimentos enquanto um bebê faz sua refeição	18
Simultaneidade de acontecimentos dos bebês com interações diversas	20

Interações bebês/professoras (bebês indicam necessidade e elas percebem)	9
Bebês resistem às ações das professoras/corpo	27
Interações diretas dos bebês com outros grupos	6
Desentendimentos entre os bebês/disputas	5
Higiene/trocas	17
Materialidade - balcão - livros- brinquedos- cortina- mesa – avião	15
Ações das professoras para deixá-los mais confortáveis	8
Descoberta do próprio corpo/potência/explorar espaços	32
Incentivo para os bebês comerem	6
Palavras sendo ditas pelos bebês	8
Inserção	4
Ações/lugares que os bebês acham para evacuar	11
Questões de saúde	12
Significações de choros pelos bebês	15
Interações dos bebês com outros adultos	4
Uso da mamadeira – aprendendo	4
Bebês e seus cheirinhos	11
O choro	18
A saída do campo	10

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir desta nucleação (Quadro 1), priorizou-se trazer para a escrita o que mais os elementos informavam sobre os sujeitos. Desse modo, os conceitos *Corpo* e *Cuidado* avivaram esta pesquisa no sentido de acionar um outro conhecimento, traduzido pelos informantes no contexto por eles vividos.

Assim, esta dissertação é composta de quatro capítulos, que se entrecruzam em uma intensa relação da empiria com os conceitos, pois precisam desse chão para se constituir. Desse modo, busco sempre trazer os registros em um diálogo com a teorização.

No Capítulo I, intitulado *Dos trajetos da pesquisa: da professora à professora pesquisadora*, trago minha experiência que se planifica nesse lugar de desafios na constituição de uma pesquisadora de bebês. Sobrevoou por um caminho de extrema importância na minha vida, enquanto professora e, por conta disso, procuro pela pesquisa outros modos de encontros, de conhecimentos. Neste capítulo também me lanço às novidades com a chegada ao campo, lugar onde surpresas e encontros se aproximam. Reconheço a etnografia como uma metodologia que inverte a lógica da pesquisa e me deixa vulnerável nas relações que serão tecidas nesses encontros, uma delas, os

constrangimentos que se fazem presentes. Habito um lugar que não é meu, mas que me emprestam. Conheço e me aproximo aos sujeitos que irão compor durante oito meses para mim, um novo espaço, um novo viver.

No Capítulo II, nomeado *Aproximações entre Infância e Filosofia a partir do percurso nos Estudos da Infância*, teço algumas relações entre diferentes áreas que nos fazem pensar e contextualizar a educação. Nesse endereçamento, os Estudos Pós-Críticos nos ajudam a problematizar as “verdades” que nos são direcionadas, em uma vertente que contradiz as mudanças que evoluem a humanidade. O mundo mudou. Todos nós mudamos. Aqui também atualizo os bebês nos espaços coletivos de Educação Infantil em sua chegada, marcada especialmente após o ECA (BRASIL, 1990). Por conta disso, pesquisas vêm sendo endereçadas aos bebês, em arranjos que lhes respeitam suas especificidades, traduzidas, aqui, no mapeamento que se avoluma de modo constante.

No Capítulo III, *O corpo e os bebês* ganham visibilidade a partir da potência que existe na disposição desse corpo em movimento. Um corpo que é vida, que é experiência. Nesse sentido, “a noção de corpo próprio compreende ao mesmo tempo o corpo percebido e o corpo vivido, em suma, o corpo sensível” (GIL, 2001, p. 58). As relações que são traduzidas por esse corpo, vivo, são reconhecidas nas aproximações entre os diferentes sujeitos: adultos, bebês e crianças. Cada qual anuncia a seu modo estratégias para que o corpo seja percebido e, sobretudo, potencializado. No caso dos bebês, o corpo regula uma ordem que se materializa nos encontros por eles evidenciados, quando, por exemplo, burlam um controle/proteção, reorganizam as materialidades e assumem agências, negociam interesses como “senta aqui para comer”, acalmando um corpo que é pura potência e liberdade.

O Capítulo IV, *Cuidado na educação dos bebês: fragmentos de registros etnográficos*, elenca três conceitos que foram construídos na relação do cuidado com suas adjacências. No primeiro, o cuidado como relação social, evidencia-se que o bebê tem necessidade desde o início da vida de compartilhar sua vida social. Quanto a isso, é necessário pensá-lo enquanto uma disposição ética que se configura nas ações que se iniciam consigo, em um cuidado de si (FOUCAULT, 2010), e se estende ao outro. Nessas tramas, o cuidado foi sendo vivido e perspectivado tanto no que se refere às professoras quanto aos bebês. Aqui, os bebês nos dão pistas para que o cuidado seja relacional, indicativos traduzidos pelos choros, palavras e ações. Para adensar os estudos, acolheu-se a área da saúde para que ela possa dialogar e

traduzir questões que a própria Pedagogia não dá conta, mas que, enquanto partícipe desse processo educativo, deve acolher e ampliar seus conhecimentos. No segundo conceito, o cuidado como constitutivo e não interventivo, evidencia as muitas estratégias dos bebês para que sejam percebidos e atendidos em suas necessidades, bem como os modos com os quais eles resistem as ações das professoras em determinados momentos. Traduz-se também as percepções ou, até mesmo, as antecipações das professoras perante o que os bebês necessitam, e fecha-se esse diálogo em um questionamento sugestivo a pensar e problematizar à docência com os bebês: **como os bebês interrogam a prática das professoras?** No terceiro, o cuidado enquanto singular, traz os tempos de cada sujeito, visto que se a relação é social, bebê e professora precisam ser vistos na sua singularidade. Nesse sentido, os tempos percebidos e vividos por cada um é reconhecido nesta pesquisa e traduzido nas composições que se firmaram. De modo muito singular, as ações nos momentos de higiene, alimentação e sono foram evidenciadas, cada qual demarcadas por sentidos que se atravessavam mutuamente através do *CUIDADO*. Aqui é justamente o momento em que a constituição desses sujeitos vai sendo delineada. Assim, atravessadas pelo cuidado, essas ações ganham intencionalidade.

Nesse processo de percorrer na Educação Infantil, ora por grupos de crianças bem pequenas e em outros momentos com bebês, e no peregrinar por diferentes instituições da Rede Municipal de Educação de Florianópolis, houve cruzamentos de saberes. Tais conhecimentos são fecundos, problematizam nossas verdades e reconduzem o pensar sobre nossas práticas, criando diálogos, que aproximam os profissionais que sustentam a afirmação de que o trabalho com os bebês requer uma especificidade que só se efetivará ao reconhecê-los não somente como objeto de ação do outro, mas como sujeitos de ações.

Para Tristão (2004, p. 13), o ser professora de bebês e crianças pequenas é marcado pela **sutileza**:

[...] a possibilidade de perceber o extraordinário, o excepcional, no trabalho pedagógico com bebês e crianças pequenininhas, 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 também 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.

Desse modo, esta pesquisa visa colaborar e ampliar estudos acerca dos bebês e conhecer como nas práticas pedagógicas a mesma vem sendo vivida por seus sujeitos. Pretende-se, ainda, conhecer como ocorrem as relações estabelecidas na Educação Infantil, ressaltando a intensidade das relações sociais dos bebês e percebendo como estas interrogam a prática pedagógica. A pesquisa, assim, deve estar em diálogo constante com esses sujeitos, definindo e redefinindo o caminhar, pois, conforme Charlot (2006, p. 10), “O que vocês querem saber e que ninguém ainda sabe, inclusive eu? Porque se alguém já tem a resposta, não vale a pena fazer uma pesquisa”.

Diante o exposto, existem **questões** que inquietam não só a mim, mas muitos profissionais que trabalham com bebês e crianças bem pequenas. Dessa maneira, esta dissertação vem oportunizar um espaço de reflexão sobre o seguintes questionamentos: **como os bebês interrogam a prática das professoras³ no que diz respeito as ações de cuidado nos momentos de higiene, alimentação e sono?** Como o cuidado é expresso na relação com os bebês? Os bebês questionam a própria Pedagogia em suas práticas de enquadramento, de fragmentação do corpo, de saberes cristalizados, assim, como percebê-los para além dessa lógica?

Nesse contexto, a questão que permeia esta pesquisa é de que os bebês com seus modos próprios de experimentar e de se relacionar com a vida, marcada por sua condição pré-individual, é o sujeito que fará o professor interrogar, ser reflexivo e atribuir novos sentidos aos seus modos de pensar e agir.

A respeito disso, retomo o diálogo como basilar na formação e construção do conhecimento: o que conhecemos, o que precisamos conhecer e para que desejamos conhecer? Quem são esses sujeitos que nos interrogam? O que constitui ser uma professora de bebês? Quais especificidades demarcam o trabalho educativo?

³ Nesta pesquisa utilizarei a terminologia “as professoras” por um recorte de gênero, por considerar serem as mulheres que compõe o maior número de profissionais que atuam na Educação Infantil. A especificidade da função de sala não foi elencada, desse modo, consideramos todas enquanto professoras.

Ao considerar o problema e as questões, o **objetivo geral** pretende **identificar como os bebês interrogam a prática das profissionais nas relações de cuidado, em destaque nos momentos de higiene, alimentação e sono**, e complementamos este objetivo específico, a saber:

- Identificar quais as enunciações configuram as práticas pedagógicas nos momentos de cuidados com os bebês;
- Perceber como as professoras entendem esses momentos e suas implicações na relação pedagógica;
- Observar como os bebês estão sendo contemplados nas práticas pedagógicas em seus muitos modos de pensar e se expressar.

Então, aqui, convido-te a trilhar este bonito e intrigante trajeto comigo. Você, leitor, que aguarda o momento em que possa, junto, sobrevoar as descobertas que a pesquisa apontou, você que nunca esteve ausente do meu pensar, penso em ti quando escrevo: “O escrever é isso aí, interlocução” (MARQUES, 2011). Inauguro, assim, um novo pensar para que outras questões possam ser compartilhadas: “*Não consigo escrever sem pensar você por perto, espiando o que escrevo. Não me deixe falando sozinho*” (MARQUES, 2011, grifo nosso). Portanto, achegue-se e encontre por estas entrelinhas modos outros de reconhecer os bebês em sua potência.

2. CAPÍTULO I – DOS TRAJETOS DA PESQUISA: DA PROFESSORA À PROFESSORA PESQUISADORA

2.1 O PERCURSO DA PESQUISADORA: ESCRREVENDO E ME INSCREVENDO NESTA PESQUISA

*Minha rede preguiçosa
 Amorosa
 Em teu seio me embalança;
 Quero ler nos céus risonhos
 Doces sonhos
 De ventura e de esperança.
 Neste lânguido desleixo
 Correr deixo
 Minha vida descuidora
 Contemplando ali defronte
 No horizonte
 Uma nuvem cor-de-rosa.
 Pelo vão dessa janela
 Pura e bela,
 Eu a vejo deslizar;
 Pelo campo etéreo voga
 Qual piroga
 Cortando o cerúleo mar. (Bernardo Guimarães,
 1864)⁴.*

Por entre as frestas da minha janela, vejo um bairro em transformação. Prédios, casas, lojas comerciais, tráfego intenso de carros e de pessoas que passam aligeiradas para que não percam tempo. TEMPO! Ali adiante, sem afastar-se por demais, ouço logo cedo passarinhos que ecoam seus cantos e fazem uma sinfonia que nos colorem os ouvidos. COR! Nessa mesma rua vejo a beleza de crianças saltitando como se seu corpo pudesse transpor as barreiras e, assim, abraçar as nuvens. CORPO! Ainda em meio a todo esse movimento diário, a beleza das mãos que tocadas juntas, ajudam a guiar bicicletas, transborda todo o cuidado que também se pode ter a um ser. CUIDADO! Essa rua compartilha histórias e suas memórias só são possíveis, pois ali vidas pulsam. VIDA!

⁴ Durante esta dissertação alguns trechos da poesia *Rio*, de Bernardo Guimarães escrita abril de 1864, acompanharão este percurso.

Foi ali, bem nessa rua que nasci, cresci e hoje vivo! Carregada também de memórias, ela tem historicidade e denota, encharcada de saudosismo, como Bernardo Guimarães, a beleza de muitas vidas. Assim, conto-lhes brevemente sobre essa minha trajetória...

Março de 1977, cidade de Florianópolis, SC, Brasil, nascia uma menina com olhos castanhos e com cabelos pretos, e sobravam naquele rosto imensas bochechas rosadas. Fui a última filha de Alonso e Reni Bosquetti. Éramos seis irmãos, três homens e três mulheres, exatamente nesta sequência: Gilberto, Jorge, Giovane, Joelma, Gislaine e Jacira. A caçula foi sempre paparicada pelos irmãos que, por alguns já serem crescidos, cuidavam com muito carinho da irmãzinha que chegara. Desse modo, cresci em uma família que me enchia de atenção, cuidados e amor.

Os rapazes nessa época já realizavam atividade remunerada, assim, o contato maior com eles acontecia durante a noite quando, então, assistíamos televisão e brincávamos. Quando meus dois irmãos mais velhos casaram, lembro-me de abandonar o quarto com as irmãs para ser a companheira do Giovane. A diferença de idade mesmo grande, não impedia que nossa relação fosse de afetuosidade. Ele trazia do supermercado onde trabalhava alimentos para darmos a Gija, nossa cabra. Ela comia bolachas, chocolate, iogurte. Descobri da forma mais dolorosa que este meu irmão é quem trazia os chocolates na época da Páscoa e do Natal e que a minha mãe empacotava as guloseimas. Aquele Natal em que descobri permaneceu sem brilho. Meus sonhos com o Papai Noel ficaram sem cor⁵. Demorei a entender que a magia não estava no velhinho de roupa vermelha e barba branca, mas estava em mim, nos meus sonhos, nos encontros, nos sorrisos e na ternura da minha mãe em buscar que esta magia para uma criança não se findasse nunca.

Em casa, durante o dia, as meninas eram as minhas companheiras para as traquinagens, embora eu e minha irmã do meio vivêssemos em pé de guerra. Lembro-me de disputarmos para ver quem atendia ao telefone primeiro – naquele tempo a linha do telefone era comprada e para nós era uma novidade tê-lo em casa. Ainda que brigássemos constantemente, gostávamos de estar perto uma da outra para brincar, assistir televisão, passear pelo bairro. Ela me protegia dos maiores e quando eu sentia medo, procurava me tranquilizar. A irmã mais velha

⁵ Sobre as cores, sugiro a leitura do Capítulo I “As cores e a criança”, do livro *Infantis Charles Fourier e a infância para além das crianças*, de René Schérer (2009).

nos enchia de carinho. Ela trabalhava em uma loja de brinquedos, assim, em datas comemorativas comprava presentes e os escondia nos armários. Maravilhávamo-nos tanto com os brinquedos quanto pela brincadeira envolvida de pistas. Ela pensava em cada detalhe com ternura, desde o que nos presentear até onde escondê-los para que esse momento fosse repleto de encantos.

Embora minha mãe me colocasse de castigo, meu pai sempre procurava encobrir as recorrentes bagunças. Ele era frequentemente meu defensor, ainda que geralmente eu quem iniciasse as confusões, mas ser a caçula sempre tinha suas vantagens. Meu pai era carpinteiro e saía muito cedo para o trabalho, porém, antes dele, minha mãe levantava e fazia sua marmita. Quando chegava a casa depois de um dia bastante cansativo, geralmente trazia um agrado. Aos seis anos quando contraí hepatite⁶ por cair de bicicleta dentro do valo que existia em frente a nossa casa, uma das indicações médicas era de que eu comesse frequentemente doces, assim, meu pai trazia todos os dias balas, chocolates ou amendoim. Ele não esquecia nenhum dia. Assim que fiquei curada, continuou trazendo mesmo sem que eu necessitasse mais. Eram tão doces suas atitudes e recebê-lo era sempre adorável. Jogava-me em seu colo com uma saudade imensa e do alto olhava tudo a minha volta. Isso era para mim motivo de alegria e risadas. Estar no colo daquele senhor dava a sensação de que estava sempre muito bem protegida. Lembro-me com frequência dividir esse aconchego com as minhas irmãs ao lado do fogão a lenha em dias muito frios – o fogão a lenha veio com a minha família quando deixaram o município de Bom Retiro, SC, para morarem em Florianópolis e, ainda que a cidade não apresentasse o frio da região serrana, o hábito fora mantido.

Vivi em uma casa⁷ rodeada de árvores, quintal, flores, plantação e alguns animais, entre eles, galinhas, porco, uma cabra que recebeu o nome de Gija – em homenagem a Gislaine e Jacira – vários cachorros que fizeram parte da família, como o Bandit, que latia demais quando não íamos brincar com ele, e o Sheik, que assim que minha mãe abria a porta da cozinha ia até o quarto do meu irmão para acordá-lo. Tivemos também dois papagaios, um infelizmente morreu após longos anos junto a nossa família. Ele era adorável, conversava e gostava de caminhar sob

⁶ A Hepatite pode ser A, B, C, D e E. No meu caso em específico foi a C que é uma infecção causada por um vírus que ataca o fígado e provoca inflamação.

⁷ Naquele tempo, nosso bairro era pouco habitado, atualmente é quase escasso encontrarmos tantos animais e plantações na região.

nosso braço. Depois dele meu pai comprou outro que parecia não gostar de mim.

Estar em casa não era nada sem graça, pois ela vivia repleta de amigos. Nosso espaço externo era enorme e muitas brincadeiras aconteceram em meio a essa diversidade de elementos. Nesse contexto, vivi intensamente meu tempo de criança. Subir em árvores para apanhar goiaba, sugar o néctar das flores, alimentar e brincar com os animais, jogar bola, andar de bicicleta, auxiliar na capina do quintal, algumas atividades pareciam uma verdadeira maratona diária, mas que, por fim, transformava-se em divertimento. Quantas coisas eu vivi e que me deixaram marcas profundas. Marcas que indicam que meu corpo tem memória, que se lembra das misturas de cores, afetos, dores, alegrias. Lembranças que se misturam as experiências!

Embora minha mãe não tivesse uma ocupação fora, muitas eram suas atividades em casa. A casa era impecável, assim como o jardim, o quintal e as plantações. Também aprendi com ela a ler e escrever nos momentos que ela já havia encerrado todos os seus afazeres ou, às vezes, quase todos. Eu sentada ao redor da mesa recebia generosamente suas instruções onde repetia e dava novos sentidos a tudo o que ela falava. Para mim, seu conhecimento era incontestável. Eu ficava profundamente feliz em aprender e ela, mais orgulhosa ainda, por me ensinar. Nunca frequentei a creche e, portanto, não compreendia porque necessitava ir para a escola. Em casa, a meu ver, eu tinha tudo o que precisava. Era sua companhia em todos os afazeres da casa e dos trabalhos no quintal e jardim, e quando restava um tempo, sentávamos diante de um caderno e um lápis. Era só o que de fato precisávamos.

Quando o primeiro dia na escola⁸ chegou, a ansiedade da minha mãe era evidente. Havia encapado meus cadernos – um plástico bonito, com desenhos – dobrado a primeira folha, colado uma figura de gibi e identificado todas as matérias. Eu percebia sua alegria no cuidado em cada detalhe que ela havia pensado. Ganhei a lancheira vermelha do Snoopy⁹, a mais linda que já havia visto, e o lanche foi preparado com

⁸ Com seis anos de idade iniciei a 1ª série do primário.

⁹ Snoopy é um cão da raça Beagle que aparece pela primeira vez nas histórias em quadrinhos, em 4 de outubro de 1950. Algo bastante peculiar foi marcado por gostar de dormir no telhado da sua casa, em vez de dentro dela. Seu amigo fiel era Charlie Brown. Esses personagens compuseram a infância de uma geração de meninos e meninas que entrelaçados entre os desenhos na televisão, quadrinhos e artefatos publicitários, criavam cada vez mais afinidades com estes divertidos personagens.

um carinho imenso, quase na hora de sair, porém, infelizmente, eu não estava feliz. Após minha mãe me deixar na sala, vê-la partir foi muito doloroso. Então, fugi pela janela e a encontrei quando ela estava quase saindo pelo portão. Os olhares da minha mãe eram, às vezes, mais duros do que um puxão de orelha ou até de seus castigos. Sem que ela precisasse falar, seu olhar falava por si só. Sabia exatamente quando ela estava muito brava e receber aquele olhar era indicativo de que quando chegássemos à casa coisa ruim estava por acontecer. Retornei ao seu lado e na sala permaneci em sofrimento. Hoje percebo que suas ações eram baseadas no melhor para mim, mas esse entendimento foi sendo compreendido em doses homeopáticas. A escola, aquele lugar tão imenso em nada se parecia com o acolhimento que eu tinha em casa. Passei longos dias chorando.

Acredito que essa experiência que me acompanha me deixou mais sensível¹⁰ na relação que estabeleço na creche com cada bebê e criança pequena, bem como com suas famílias. A escola não era tão legal como todos diziam e eu demorei a perceber que eu também podia contribuir para que ela ficasse. Nesse período fui com minha turma ao parque de diversões que ficava situado no Aterro da Baía Sul¹¹. O parque havia dado para a escola alguns ingressos e, desse modo, de ônibus, seguimos. Utilizei todos os meus ingressos para ir ao carrossel. Ali, naquele brinquedo me sentia tranquila e segura, ao mesmo tempo em que me fazia seguir, sem estar estática. Eu subia e descia como se o compasso da vida estivesse marcado ali, por aquele brinquedo: seus altos e baixos. Acho que aquele carrossel me salvou. Fez-me ver as nuances que acontecem em nossa vida. Eu estava agora frequentando uma escola, fazendo novos amigos e conhecendo professores que me ensinavam muitas coisas, diferente das quais que a minha mãe passara seu tempo ensinando. Os conhecimentos eram distintos. Passei a me interessar pela escola e pelas experiências que poderia ter naquele espaço, sem abandonar o que aprendia em casa com a minha mãe. Com o tempo fui criando afeições tanto com os colegas quanto com a professora e, assim, já não estava mais sendo angustiante ir para a escola.

A professora sempre solicitava minha colaboração e os recreios estavam sendo divertidos. Estar naquele espaço foi se tornando

¹⁰ Como é importante manter-se em uma relação empática com os sujeitos com os quais nos relacionamos. Quem chega traz consigo uma infinidade de histórias. É preciso acolhê-las e respeitá-las.

¹¹ Local onde hoje está construída a Passarela de samba Nego Quirido.

diferente, mas voltar para casa ainda era a parte do dia de que eu mais gostava. As tarefas eram sempre realizadas com a minha mãe, o que possibilitou que não perdêssemos nossa proximidade.

Posteriormente, quando já estava na terceira série, minha irmã Joelma que cursava magistério começou a trabalhar no Centro Social Urbano da Praia Comprida, São José, SC. Como ele era próximo à nossa casa, ela me levava no período inverso ao meu colégio. Eu tinha quase o tamanho das crianças e, mesmo assim, sentia-me muito bem naquele espaço: contava histórias, ajudava nas tarefas, brincava, fazia rodas de música. Procurava agir conforme minha irmã, inclusive na hora da saída ao falar com as famílias. Sinto que essas experiências compuseram minha escolha profissional, que se efetivou quase uma década depois: ser Professora.

Segui estudando e a perspectiva em ser professora foi compondo esse caminho junto comigo. Nunca me fechei a novas histórias, mas também nunca descartei esse feliz encontro com o Magistério. A chegada ao Ensino Médio trouxe a possibilidade de cursar Telecomunicações na Escola Técnica Federal de Santa Catarina, através de um processo seletivo. No entanto, o querer ser professora pulsou mais forte em mim. Lanço-me, então, por esse lugar, cursando Magistério e paralelamente também curso o Ensino Médio¹², para que, ao seu término, os conhecimentos mais específicos me dessem respaldo para prestar vestibular.

No entanto, belas e inusitadas surpresas delongaram a entrada na Universidade: no último ano do ensino médio a chegada do meu primeiro filho adia esse sonho e, no ano seguinte, o segundo bebê, que estava a caminho – digo sempre que não foi impeditivo e que apenas protelou um pouco – faz com que minha prioridade naquele momento seja estar presente na vida dos meus bebês.

Assim, minha imersão no campo profissional acontece antes da entrada na Universidade, visto que o curso de magistério, concluído em 1995, possibilitava essa habilitação¹³.

Destaco que o curso do magistério no qual ingressei no Colégio Estadual Aníbal Nunes Pires no ano de 1992 havia passado por reformulação curricular na década de 1990, rompendo, assim, com os

¹² No período matutino cursava Magistério e no período noturno, o Ensino Médio.

¹³ Conforme a Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982, o artigo 30 dispõe: “Exigir-se á como formação mínima para o exercício do magistério, no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª série, habilitação específica de 2º grau” (BRASIL, 1982).

paradigmas tecnicistas provenientes da Reforma nº 5.692, de 1971 (BRASIL, 1971). Nesse contexto, a escola passa a ter uma nova perspectiva, impulsionada pela produção de conhecimento e sendo suporte para uma transformação social. Disciplinas como Filosofia e Sociologia retornam à grade curricular e fundamentos teóricos-metodológicos de diversas áreas são incluídas, tais como Matemática, Português e Ciências. Uma nova reestruturação curricular ocorre, dessa vez no ano de 1995, compondo o curso do magistério a habilitação em Educação infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, fato que, infelizmente, não compõe o meu currículo, pois estava finalizando o curso.

No ano de 1997, meu marido, Marcos, ao encontrar-se bebendo um café na padaria ao folhear um jornal, vê um anúncio que indica a necessidade de uma professora para trabalhar em um Centro de Educação Infantil. O contato fora anotado em um guardanapo. Um acaso que modificou minha vida. Recém-formada no Curso de Magistério sigo até o local com a minha pasta de datas comemorativas¹⁴ – para a época, esta pasta era muito valiosa – então, sou contratada por essa instituição particular para trabalhar em um grupo de bebês. No entanto, esse início é marcado por ausências de aporte teórico e metodológico, pois, conforme mencionado anteriormente, as disciplinas do curso não traziam fundamentos mais específicos para o trabalho com a Educação Infantil, visto que essa habilitação compôs o currículo no momento em que já havia saído¹⁵.

Constantemente questionava minha formação e a procura por cursos fora uma alternativa para o conhecimento específico sobre os bebês. Foi um ano de muitas inquietações e percebi claramente que não conseguimos gerenciar de modo tranquilo nossa passagem pelos âmbitos público e privado¹⁶ sem que interfira no trabalho pedagógico. Nesse período, meus filhos Lucas e Leonardo tinham dois anos e um

¹⁴ Naquele período uma das atividades que compunha o Magistério era a produção de uma pasta de datas comemorativas para que tivéssemos um modelo que seria aplicado posteriormente no exercício da docência.

¹⁵ Na ocasião era oferecido apenas no Instituto Estadual de Educação (IEE) a formação Materno Infantil, o adicional como era denominado, que tinha o objetivo de complementar o magistério que, até então, ocupava-se exclusivamente das Séries Iniciais.

¹⁶ Aqui existe uma lacuna que nos acompanha até hoje e que precisa ser melhor tencionada. A transitividade que existe entre a vida privada e a vida pública precisa ser visível.

ano, respectivamente, assim, em muitos momentos o conhecimento do senso comum sobressaía ao da professora. Eles foram, naquele período, minhas primeiras fontes de conhecimento. Tocar no corpo do bebê estava atrelado a uma prática de cuidado, mas não havia o conhecimento que é nesse corpo que reside a vida humana, que nele são acolhidos todos os nossos afetos, memórias, histórias. Certamente perceber hoje esse corpo como potência e como mobilizador para conhecer a si e o mundo tem auxiliado práticas pedagógicas mais respeitosas e avivado relações mais dinâmicas e recíprocas. Assim, permaneço constantemente aprendendo...

A formação acadêmica no Curso de Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), iniciada no ano de 1999 e concluída em 2003, também não foi suficiente para a compreensão dos modos de ser e de viver dos bebês, de como se relacionavam ou de como essas relações com seus pares e adultos promoviam potencialidades.

O curso de Pedagogia criado no Brasil em 1939 obteve sua orientação em virtude de movimentos advindos de mulheres que necessitavam de espaços para deixarem seus filhos, desde então muitas discussões e reformas vêm sendo realizadas, a fim de organizar um currículo que venha ao encontro com as expectativas sociais. Em uma sociedade organizada para ter sua representatividade no mercado de trabalho sob a égide da visão capitalista, cabe à educação pensar para além desse perfil e promover um espaço que seja dinamizador de políticas de emancipação do sujeito e não meramente reprodutor de ordenamento social.

Nesse sentido, Nogueira (2003, p. 22) afirma que “as políticas de formação de professores, a partir de 1995, têm como objetivo central ajustar o perfil do professor e a formação docente às demandas do ‘novo’ mercado de trabalho, em um período marcado por novos padrões de produção, no interior da reestruturação da forma de acumulação capitalista”. A partir da Lei nº 9.394, de 1996 (BRASIL, 1996), que fixa as Diretrizes e Bases da Educação (LDB), existe um movimento intenso de profissionais da área a fim de discutir os rumos de sua formação. Esse movimento perspectivava organizar um Projeto de Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia e é entre os anos 1998 e 2000 que, a partir de sugestões advindas de várias regiões brasileiras, foi elaborado e encaminhado ao Conselho Nacional de Educação (CNE).

Nesse documento, o perfil do Pedagogo foi traçado da seguinte maneira: “profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo à

docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional” (CEP, 1999, p. 1). Dentre as ações legais que regiam a formação de profissionais na educação entre os anos de 1999 e 2003, tempo este em que participava do contexto como aluna do curso de Pedagogia, pode-se concluir que muitos pareceres foram sendo definidos, dentre eles:

- Parecer nº 01/1999 (BRASIL, 1999a) e Resolução CEB nº 04/1999 (BRASIL, 1999c) instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação de professores na Modalidade Normal em Nível Médio – previsto no art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDB) –, e dispõe sobre professores que desejam exercer a docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tendo sido incorporado à Resolução CEB nº 02, de 19 de abril de 1999 (BRASIL, 1999b);
- Decreto nº 3.554, de 7 de agosto de 2000, que altera o Decreto nº 3.276, que traz o termo *exclusivamente* como determinação no § 2º do art. 3º, indicando que a formação destinada ao Magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental far-se-á *exclusivamente* em Cursos Normais Superiores (BRASIL, 2000). Esse termo foi alterado para *preferencialmente*, oferecendo destaque, desse modo, ao curso de Pedagogia como Licenciatura;
- Resolução CNE/CP nº 02, de 19 de janeiro de 2002, que incide sobre duração da carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica (BRASIL, 2002).

Nesse contexto político, onde leis são anunciadas, surge um novo panorama educacional. Em meio à criação crescente de Institutos de Educação Superior, de cursos a distância, há de se questionar se houve um compromisso com a pesquisa, o ensino e a extensão. É necessário avaliar se a garantia da qualidade esteve sempre acima da extensão da oferta dos cursos¹⁷. Na UFSC, no período em que me graduei as disciplinas de Filosofia, Sociologia, Psicologia, Matemática, Educação Física, Português e Ciências, consideradas como Fundamentos, foram compondo o Curso de Pedagogia. Por certo de que nos primeiros três anos o currículo do curso estava mais voltado aos Anos Iniciais, a

¹⁷ Há uma crescente disponibilidade de cursos a distância, todavia, não basta apenas ampliar o número de Pedagogos para cumprir com a obrigatoriedade, faz-se necessário uma avaliação permanente da qualidade dessa formação.

especificidade em Educação Infantil foi condensada no último ano, esvaziando, assim, muito do que seria essencial para nossa formação. Embora tenham sido disciplinas muito expressivas, como Fundamentos da Educação Infantil, Cotidiano/Práticas Pedagógicas na Educação Infantil, Jogo, Interação e Linguagem na Educação Infantil, Seminário de Aprofundamento em Educação Infantil e Estágio Supervisionado em Educação Infantil, muitos conhecimentos ficaram de fora, sendo apreendidos na empiria, ainda que com vulnerabilidade. Não tivemos na época nenhuma disciplina que contemplava a prática pedagógica com os bebês¹⁸ com a preocupação referente às suas especificidades, o que, de certo modo, indica que naquele determinado período não era vista.

A saída da academia veio carregada de possibilidades, entre elas destaco uma das mais importantes que ela proporcionou: prestar concurso público¹⁹. Nessa oportunidade de estar em um espaço público encharcado de diversidades advindas tanto dos bebês e das crianças pequenas quanto dos adultos, fui me constituindo enquanto professora. Assim, entende-se que a creche é um espaço social diferente de qualquer outro espaço de interações onde os sujeitos se encontram cotidianamente para produzir e compartilhar experiências significativas (SCHMITT, 2008). Nesse lugar, os adultos e as crianças relacionam-se de diversas maneiras, interferindo diretamente na constituição de cada um. Assim, fui percebendo minhas lacunas no momento em que misturada às crianças as respostas não estavam claras. Desse modo, fui compondo minha história nesse belo percurso que trafeguei.

Certamente o interesse e a preocupação em estudar sobre os bebês estão intrinsecamente ligados à minha longa trajetória²⁰ profissional na Educação Infantil, como professora de bebês e de crianças bem pequenas. Era possível indicar que até algum tempo atrás havia escassez de pesquisas que intencionavam olhar de forma mais

¹⁸ Vale ressaltar que o currículo atual do Curso de Pedagogia da UFSC conta com a disciplina Organização dos Processos Educativos na Educação Infantil II – 6ª fase –, que versa, prioritariamente, sobre as práticas pedagógicas com os bebês.

¹⁹ Em 2003 prestei concurso para a Prefeitura Municipal de São José, exercendo o cargo de Professora de Educação Infantil entre os anos de 2004 a 2005, pedindo exoneração no ano seguinte para encaminhar-me à Prefeitura Municipal de Florianópolis, onde estou até o momento também como professora de Educação Infantil.

²⁰ Aqui destaco minha trajetória que iniciou em 1997 e que foi ininterrupta até o ano de 2015, quando, então, houve a saída para o Mestrado sob a possibilidade de licença aperfeiçoamento cedida pela PMF.

específica aos bebês, inferiorizando, assim, esses sujeitos nos campos disciplinares. No entanto, de acordo com Schmitt (2014, p. 21):

Se há algum tempo atrás a área da Educação enunciava uma ausência significativa de produções que tratassem da educação das crianças de 0 a 3 anos em espaços coletivos, atualmente pode-se afirmar que, embora a passos relativamente lentos, há um alargamento contínuo de pesquisas e estudos sobre a temática. Já não é possível afirmar que não temos no âmbito das pesquisas nacionais estudos que tratem da educação de bebês e crianças pequenas em espaços de educação coletiva.

Então, mergulhada nessa paixão pelos bebês e por acreditar que nossos saberes precisam estar em constante movimento, de modo a nos mobilizar e também os nossos pares, busquei *aprender*. Caeiro (apud GIL, 2002, p. 216) diz que “aprender é primeiro aprender a desaprender”, assim, era preciso este retorno.

Para Tardif (2002), a prática docente está embasada em um saber plural, derivado da prática profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. O autor ainda ressalta que:

[...] os professores utilizam, em suas atividades cotidianas, conhecimentos práticos provenientes do mundo vivido, dos saberes do senso comum, das competências sociais. Suas técnicas não se apoiam nas ciências ditas positivas, mas, sobretudo, nos saberes cotidianos, em conhecimentos comuns, sociais, baseados na linguagem natural. (TARDIF, 2002, p. 136).

Sendo assim, retornei meu contato com a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em meados do ano de 2013, participando do Ciclo de debates do Núcleo de Estudos e Pesquisas na Educação da Pequena Infância (NUPEIN), nos encontros que aconteciam mensalmente. Nesse período, fui me aproximando aos pesquisadores e às pesquisas recentes e, de certo modo, sendo questionada se era isso que realmente desejava. Essa interlocução foi primordial para que determinasse meu passo seguinte: fazer Mestrado.

Infelizmente, no ano de 2014 a Linha de Pesquisa Educação e Infância, na qual faço parte, não foi oferecida e, assim, segui

participando do Ciclo de debates do NUPEIN durante o decorrer daquele ano, em encontros mensais. No ano seguinte, 2015, ofertou-se a Linha de Pesquisa e através de um doloroso e aflitivo processo seletivo enfrentado por muitos colegas, que, assim como eu, também perspectivavam um recomeço, retorno a Universidade. Sendo assim, chego a esse lugar exatamente como apresenta Marques (2011, p. 51):

Tenho medo das águas que se avolumam e aprofundam tumultuosas. São traiçoeiras. Arrastam e devoram os desprevenidos como me sinto. De outra parte, o ônibus do chão batido e dos atoleiros é vagaroso, tortuoso, repetitivo, preso aos caminhos andados. Não me seduz.

O retorno foi movido de uma grande expectativa e ansiedade. Estava de volta ao lugar onde muito aprendi e que tanto contribuiu para minha formação humana. Esse recomeço proporcionava sentimentos distintos, o que era inevitável. Aberta a todas as possibilidades do *novo*, saltei nesse espaço: novos conhecimentos, novos encontros, novas escritas, novos modos de pensar.

O pensar sobre a prática implica não somente no que concerne à função do professor, mas nas infinitas possibilidades de olhar diferente para os sujeitos com os quais convive. Nessa ocasião, faz-se necessário ser mais recursivo, não no sentido de regredir, mas na possibilidade de reconduzir o olhar. Esse pensar constante ao longo do meu percurso profissional foi o que provocou mudanças significativas em minhas práticas pedagógicas. Segundo Kohan (2002, p. 126-127):

Pensar é experimentar, problematizar, encontrar. Pensar na imanência²¹, sobre planos igualmente traçados, inventados, planos sempre móveis, mutantes. Pensar cada vez o que significa pensar. Pensar os problemas, as soluções, os sentidos, as verdades, a diferença. Pensar sempre, sem pontos fixos, sem quietude. Nunca parar o pensar. Movimento do pensar. Nomadismo do pensar. Singularidade do pensar.

²¹ Para Deleuze (1995), esse campo transcendental é despido de consciência, onde movimento e potência são os únicos elementos desse campo.

As relações educativas precisam ser pensadas naquilo que compõe a sua raiz, a sua centralidade, ou seja, nos encontros que são estabelecidos em vários momentos e espaços. Tristão (2004, p. 170) defende que o “cuidar é dimensão fundamental para qualquer relacionamento humano”, e essa dimensão está constantemente presente na ação docente com os bebês.

Dessa maneira, estar em constante aperfeiçoamento seja em grupos de estudo, ou seja, na academia, possibilitam esse movimento de aprender, construir conhecimento e repensar sobre o quanto vulneráveis somos. Uma vulnerabilidade que nos constitui, afirma nossa impotência, mas ao mesmo tempo nos mobiliza e nos faz conhecer mais das crianças e suas infâncias.

Assim, nesse movimento de aprender participo desde o ano de 2015 do Núcleo Vida e Cuidado: Estudos e Pesquisas sobre Violências (NUVIC), coordenado por minha orientadora, a Profa. Dra. Patrícia de Moraes Lima. Fundado no ano de 2002, o Núcleo está vinculado ao Departamento de Estudos Especializados em Educação (EED), pertencente ao Centro de Ciências da Educação (CED), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Esse grupo mantém especialmente diálogos com pesquisadores, estudantes e instituições que buscam em suas ações e pesquisas tratar de modo prioritário, as violências em seus diferentes contextos.

O Núcleo, nesses 15 anos, possui uma gama de projetos de pesquisa que foram conduzidos por diferentes pesquisadores, dentre eles, a Profa. Dra. Ana Maria Borges de Sousa, idealizadora do Núcleo, e da Profa. Dra. Patrícia de Moraes Lima, que, nesse momento, o coordena. Além dos projetos desenvolvidos em parceria com instituições, o NUVIC constituiu-se por uma trajetória de outros encontros. Segundo Mendes (2013, p. 17):

Durante todo o período do núcleo foram realizadas orientações de trabalhos de conclusão de curso na licenciatura de pedagogia, de mestrado e doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE, ao mesmo tempo em que o NUVIC em seus mais de 10 anos de existência publicou livros, participou de eventos científicos regionais, nacionais e internacionais, organizou seminários e esteve presente nos estágios do curso de pedagogia.

Nesse horizonte, muitas pesquisas endossam essa perspectiva e têm contribuído para se pensar os sujeitos nos contextos por eles vividos, em seus direitos humanos atrelados à vida. Assim, fazer parte desse grupo e, sobretudo, conhecer sua história se mostra de grande importância na constituição desta pesquisa. Um grupo no qual vem acolhendo de modo muito cuidadoso pesquisadores e pesquisas na UFSC, tais como Botega (2017), Alves (2016), Mendes (2016), Rosa (2016), Moraes (2014) e Rocha (2010).

Também participo do Grupo de Pesquisas Etnografia e Infância (GEPEI), numa vinculação Brasil e Portugal²², grupo que foi composto recentemente, no ano de 2016, e que, ainda em processo de constituição, busca diálogos potentes para seu desenvolvimento. Concomitante a participação dos grupos, realizamos orientações coletivas e individuais mensais evidenciando a importância de orientador e orientando caminharem juntos. Quando se tem o outro por perto, a relação mostra-se muito mais verdadeira, segura e dinâmica, o que possibilita um aprender mútuo. Segundo Machado (2000, p. 143), “reconhece-se que é nesse lugar, nessa relação, entre orientador e orientando, que se dá o fundamental da formação do pesquisador”. O educador Paulo Freire (1996, apud BANDEIRA, 2006, p. 2) sobre a formação, coloca-nos:

[...] já se referiu à formação como um fazer permanente que se refaz constantemente na ação. Decerto que a formação não se dá por mera acumulação de conhecimentos, mas constitui uma conquista tecida com muitas ajudas: dos livros, mestres, das aulas, das conversas entre professores, da internet, dentre outros. Além do mais, depende sempre de um trabalho de teor pessoal.

A aproximação também ao NUPEIN, agora, participando das reuniões ampliadas de estudos e não somente no Ciclo de Debates, os estudos compartilhados com os professores do Programa de Pós-Graduação e a convivência genuína com colegas, deram o suporte para estar nesse lugar e sentir-me pertencente a ele. O acesso à Universidade pelo portal da Carvoeira, no qual está escrito “Bem-vindo”, era vivido pelo meu corpo de modo muito intenso. A possibilidade em estar de

²² Integra esse grupo como referência: coordenadora em Portugal a Dra. Maria Manuela Martinho Ferreira, e no Brasil as Profas. Dras. Patrícia de Moraes Lima e Roseli Nazário

volta a esse lugar era sinônimo de viver o inesperado, outro novo: sorrisos súbitos e inquietudes se misturavam. Definitivamente, desejei por demais reencontrar-me por aqui.

Envolvida em tantas atividades na academia e a participação em alguns eventos, faz com que lentamente eu vá me constituindo enquanto uma pesquisadora. No entanto, é somente quando, de fato, aproximo-me aos bebês, às professoras e à creche que sinto o quanto esse movimento da pesquisa é árduo, mas imensamente bonito.

A chegada como sempre traz um mundo de responsabilidades nas costas ao mesmo tempo que sugere uma leveza. Entro neste espaço envolvida de uma ética que mobiliza meus atos e os faz refletir constantemente, em contrapartida, não há como estar cercada pelos bebês e não ser tocada por eles. O que aprendo nestas relações suaviza as agruras que insistem em nos acompanhar pela vida. (Diário de campo, 7 jul. 2016).

Desse modo, habito um novo espaço, agora não como uma professora que possui uma longa trajetória de vida, mas como uma professora pesquisadora²³. Outro espaço foi descoberto. O tom agora é outro: ser uma pesquisadora sem deixar de lado a professora que reside em mim. Não tem sido fácil. Em mim, a professora é pulsante. Como deixar guardado estando ali, junto a eles? Como aprender a olhar estando no outro lado? Como não ser professora quando os bebês indicam necessidades? Como me distanciar para olhar com mais detalhes, livre das intenções de professora?

A condição de ser pesquisadora nesse momento é de um incômodo constante, provocativo e questionador, pois meu caminho é teórico e reflexivo. Através de leituras de autores que dialogam com Foucault e do próprio autor, compreende-se que a pesquisa tem suas bases apoiadas na relação entre sujeitos e discursos. Assim, a pesquisa deve mover-se ancorada em um sujeito que não se encontra fora do discurso, já que ele vive em um contexto já existente. Suas teorizações não são fechadas e conclusivas, mas, sim, parciais, fundamentadas em um dado momento peculiar, marcado por um específico contexto vivido por distintos sujeitos. Desse modo, torna-se essencial que as perguntas derivem da busca por saber “como” ao invés de “por quê”, evidenciando

²³ Este foi e ainda é um exercício constante, descoberto cotidianamente.

um exercício sensível de perceber o outro, ouvi-lo e vê-lo através de suas múltiplas linguagens, importando-se com o percurso vivido e não com a causa, a finitude.

Sendo assim, sigo pensante nesse processo: “E pensar não é somente ‘raciocinar’ ou ‘calcular’ ou ‘argumentar’, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é, sobretudo, dar sentido ao que somos e ao que nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 21).

2.2 A CHEGADA AO CAMPO: ENCONTROS E SURPRESAS

*E os lares de minha infância,
Em distância
Pelo menos eu veria,
E as campinas, os ribeiros,
E os coqueiros,
A cuja sombra dormia...* (Bernardo Guimarães,
1864).

2.2.1 Areias do Campeche e os trajetos que nos contam histórias: “quando você se muda para um lugar precisa se interessar por ele, pois este é o seu lugar”

Manhã bem cedo. Este é o dia 30 de março de 2016. O tempo está nublado o que é bastante comum para a estação do outono. Logo cedo me sinto ansiosa. Como será? Como estarão nos aguardando? Conseguirei revelar o que me fez escolher esta pesquisa e o campo a ser pesquisado?

Na bolsa levo apenas o caderno e a caneta para anotações básicas nesse primeiro encontro, diferentemente do que levo em meu corpo: todos os meus desejos de entrar no Mestrado, as inseguranças, os saberes que foram sendo desconstruídos, o espaço vazio²⁴ para novos saberes, a expectativa de fazer uma pesquisa com relevância, as muitas pessoas que contribuíram para a minha constituição de professora e, agora, pesquisadora e as relações anteriores com todos os bebês com os quais tive a sorte de compartilhar tantos encontros. Sendo assim, definitivamente o pesquisador nunca chega sozinho.

²⁴ Segundo Kohan (2004), é necessário deixar alguns espaços vazios para que novos conhecimentos possam ser agregados.

Assim, após acomodar todos esses sentimentos, alguns mais extravagantes, outros mais silenciosos, vejo que é hora de seguir. A primeira parada acontece no bairro Itacorubi, local onde minha orientadora Patrícia²⁵ reside. O trajeto escolhido fora através do bairro Campeche como sugestão de uma amiga que mora na região e que garantiu não haver erro para chegar ao nosso destino. Não sabíamos exatamente onde a creche estava situada, então, aceitamos a sugestão. A “viagem” seguindo pela Lagoa da Conceição foi tranquila. Este é um dos lugares sob meu ponto de vista, mais belos de Florianópolis por suas belezas naturais encontradas nas praias, dunas, montanhas e lagoa – essa região fora habitada inicialmente por índios e em meados do Século XVIII, a fim de garantir a posse dessa região, os portugueses enviaram os açorianos para colonizar, ainda hoje se mantém os costumes e tradições, como a renda de bilro, pesca, folclore. Só aí, já valeria ter saído de casa. Quanta beleza nos aguardava, ainda que o fato de estar projetando a chegada à creche me impedisse de admirar mais intensamente aquela beleza natural.

Ao fugirmos das filas que seriam inevitáveis se escolhêssemos percorrer por um dos caminhos, o trajeto aumentou. Por este percurso conversamos sobre muitas memórias de uma infância vivida com tantas experiências e prazeres. Patrícia tinha avós que moravam na região da Lagoa da Conceição, exatamente naquele caminho por onde trafegávamos. Ela narrava com tantos detalhes aquele período que eu sentia como se estivéssemos ainda naquele tempo e era como se ela emprestasse um pouco de suas memórias para mim.

Na construção dessa história, achego-me à comunidade. Sinto que ao me importar com suas narrativas, diferentes diálogos coexistem e, assim, outras vozes podem ser ouvidas, outros espaços ganham visibilidade, outras histórias vão sendo tecidas. Assim, aproximo-me da comunidade desta pesquisa: Areias do Campeche. Localizada ao Sul da Ilha²⁶ de Santa Catarina, entre os bairros Campeche e Morro das Pedras, seu principal acesso é através da rodovia SC-405²⁷, através do Trevo do

²⁵ A chegada ao campo em sua primeira vez foi juntamente com a minha orientadora, Profa. Dra. Patrícia de Moraes Lima.

²⁶ Florianópolis é a capital do estado de Santa Catarina, na região Sul do país. O município é composto pela ilha principal, a ilha de Santa Catarina, a parte continental e algumas pequenas ilhas circundantes. Informações disponíveis em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Florian%C3%B3polis>>.

²⁷ A SC-405 é considerada a segunda rodovia estadual mais movimentada, perdendo apenas para a SC-401, também na capital. Ela liga o centro da cidade

Erasmus, bifurcação que permite o acesso a outras belas regiões: os bairros Ribeirão da Ilha e Morro das Pedras da cidade de Florianópolis, Santa Catarina. Algumas das praias mais belas estão localizadas nessa região, com bairros menos povoados e que mantém através de seus moradores muitas culturas na região, como a pesca, folclore, arquitetura colonial e culinária.

A chegada ao bairro Areias do Campeche gerou incerteza. E agora, qual das duas bifurcações seguir? O pesquisador nunca é neutro, desse modo, suas escolhas poderão auxiliá-lo de forma mais ou menos intensa, mais ou menos significativa, mais ou menos apropriada. Independentemente de quais forem, ele precisa fazer escolhas! Assim, entre tantas possibilidades, como ir por um caminho ou outro, olhar placas, buscar pelo GPS, a nossa escolha foi a de perguntar a dois rapazes que estavam sentados na calçada. A resposta indicou voltarmos um pouco, entrarmos na próxima rua e isso nos levou diretamente ao local desejado. Assim, a aproximação aos sujeitos que constituem a pesquisa faz-se presente, visto que é necessário um diálogo para conhecer suas culturas, o que eles já conhecem, quais suas experiências, quais seus modos de ser, de viver. Nesse momento, os rapazes foram nossos informantes.

Assim, aproximamos à creche Poeta João da Cruz e Sousa na localidade de Areias do Campeche, onde sua chegada acontece preferencialmente através da Rua Francisco Vieira, local que é possível perceber um grande número diversificado de comércio, no entanto, nem sempre foi desse modo. Conforme conversa com as professoras do Grupo I, Areias do Campeche pertencia ao Morro das Pedras, sendo assim, era conhecido como Areias do Morro das Pedras. A denominação atual ocorreu devido ao acesso ao Campeche, que até então não havia possibilidade a partir do bairro, pois era necessário um deslocamento muito maior. Duas das principais ruas do bairro são Eucalipto e Gramal, que cercam a creche, assim, o ônibus faz sua rota contornando a instituição.

Contam os relatos de moradores e algumas pesquisas (ABREU, 2006; CONCEIÇÃO, 2013) que as terras dessa região consistiam de uma vasta área de reflorestamento de espécie de *pinus* e *eucaliptos* pertencentes ao governo do Estado. Entre os anos de 1950 e 1960, boa parte dessas terras foram repassadas, exclusivamente, a um proprietário

de Florianópolis ao sul da ilha. Estima-se que diariamente passem 35 mil veículos no trecho todos os dias. No verão, esse número aumenta em 30%. Informações disponíveis em: <<http://floripamanha.org/>>.

que também se beneficiou de terras vizinhas. Já na década de 1980, um grande número de famílias de baixa renda chega à localidade se instalando em barracos e vivendo precariamente. A partir desse período, lutas de movimentos sociais lideradas pela associação de moradores foram ganhando visibilidade e espaço. Judicialmente foram travados embates para que esses moradores fossem assistidos em direitos básicos para subsistência, como saneamento básico, eletricidade, posto de saúde, creche e transporte público. Requeria-se o direito ao assentamento, no entanto, somente a partir do Decreto nº 85, de 1995 (FLORIANÓPOLIS, 1995) que o assentamento as famílias carentes de fato foram efetivadas. Percebe-se que foi um longo processo de lutas, disputas de interesses e de negociações, e que a comunidade ainda continua aquém de ter a devida relevância para o poder público. Não é raro ouvir de moradores que o saneamento básico ainda continua deplorável e que a comunidade não consta nos projetos da cidade por não estar em uma área privilegiada.

Segundo Magnani (2002, p. 16), a experiência do trabalho etnográfico é reveladora de alguns sentidos, dentre eles, destaca-se “a atitude de estranhamento e/ou exterioridade por parte do pesquisador em relação ao objeto, que resulta de sua cultura de origem e que não é descartada pelo fato de estar em contato com outra cultura e outras explicações, as chamadas ‘teorias nativas’”. Assim, essa aproximação do pesquisador “aos nativos” se funda no que se pode chamar de um mesmo plano: o dos “fenômenos fundamentais da vida do espírito” (LÉVI-STRAUSS, 1971, p. 28). Ambos possuem arranjos diferenciados em suas condições sociais, culturais e econômicas, mas que não denotam uma superioridade ou inferioridade nessa relação.

Desse modo, na intenção de me aproximar aos contextos em que os sujeitos estão inseridos para além do espaço da creche, busquei aproximação a uma encantadora senhora muito atuante na comunidade, “Dona Dora”, como assina enquanto escritora, e Maria Auxiliadora Duarte, identificada no registro de nascimento. Meu primeiro contato aconteceu na creche onde esta pesquisa é realizada. Ela havia ido contar histórias para as crianças e, portanto, através desse bonito encontro, a conheci. Assim que encerrou a história, procurei-a para uma breve conversa e, em seguida, definimos um dia para que eu estivesse em sua casa para conhecer pessoalmente seu projeto na comunidade.

Após adiarmos a data devido à necessidade de uma cirurgia cardíaca, mesmo em repouso, Dona Dora fez questão de conversar comigo e contar um pouco do seu trabalho. Como amante da literatura, participa ativamente da comunidade, auxiliando as crianças das escolas

em reforço escolar para alunos dos Anos Iniciais e atividades de recreação. Nas creches, sua participação é de contar histórias e também de receber as crianças em sua casa, onde possui uma biblioteca e um museu de objetos antigos. Esse trabalho é voluntário, mas, como ela indicou, “*o pouco que eu fizer estarei fazendo alguma coisa de útil*”.

Para Dona Dora, nascida em João Pessoa, na Paraíba, a chegada em Florianópolis no ano de 2003, trouxe outras possibilidades de vida. A escolha por Areias do Campeche foi devido à localidade ser bucólica, com vasta vegetação e um lugar tranquilo²⁸. Ela indicou que o nome do bairro surgiu porque quando a maré ficava muito alta o mar trazia areia, e, assim, essa quantidade de areia foi formando a rua dando origem ao nome do bairro. Para ela, muitas coisas mudaram desde então, mas seu trabalho é conscientizar os moradores para cuidar da comunidade, pois, conforme suas palavras, “*quando você se muda para um lugar precisa se interessar por ele, pois este é o seu lugar, sua casa, sua pátria, seu tudo. A comunidade é uma irmandade, precisa viver de bem*”. Existem muitas necessidades no bairro que acabam não sendo prioridade no atendimento, como, por exemplo, calçamento, violência, casos de “terra de ninguém”²⁹, ainda que a comunidade reclame, no entanto, não se mostra interessada.

Também é visível que nessa localidade os terrenos não possuem muito padrão, como se não tivessem uma regulamentação de medidas. Em uma mesma rua vejo terrenos de tamanhos ínfimos, ao lado de outros um pouco maiores, e, na sequência, outro de tamanho superior. Há uma disparidade, onde muitas casas possuem excesso de árvores e área verde, em contrapartida outras predominam garagens de cimento. De acordo com a pesquisa de Conceição (2013, p. 19):

Durante muito tempo a Areias do Campeche foi tomada por barracos, sem qualquer infraestrutura básica, terrenos pequenos onde muitas vezes eram ocupados em sua totalidade pelas casas, sobrando espaço apenas para vielas como passagem. No entanto, por estar localizada com proximidade do mar e devido à criação de um loteamento de alto padrão no entorno da comunidade, a partir dos anos 2000, o padrão de construção das casas e a infraestrutura da localidade foram sendo alterados

²⁸ Nos termos da Dona Dora, esta não é mais a realidade da região que vem aumentando consideravelmente sua população.

²⁹ Segundo a moradora, existem terrenos que são invadidos.

gradativamente. Atualmente esta área apresenta uma ocupação de classe média, com infraestrutura básica instalada e pequenas servidões para acesso de carros às residências. Estas novas casas foram erguidas em mais de um terreno, alterando o perfil urbanístico do local, que passou a ser ocupado por casas maiores e com quintal.

O percurso até a creche mostra-se basicamente igual, se não fosse alguns detalhes percebidos ao longo desse trajeto. As muitas casas já iluminadas desde bem cedo, indicam o movimento em seu interior, diferente do que ocorre na rua, onde o pouco movimento de pedestres provavelmente é devido à farta chuva que se destaca. Esta chuva não impede que o surfista de bicicleta e com sua prancha a tiracolo se desloque até a praia. O que para muitos é impeditivo, para outros se mostra de fato, oportunidade. Paramos em um ponto para acolher um homem e uma criança. Nesse momento, o ônibus fica totalmente parado até que o homem indica “pode tocar” ao terminar de passar com a criança pela catraca³⁰. Observo pela janela do ônibus uma cesta de vime pendurada em um longo fio interligado de uma árvore a outra.

A permanência no ônibus possibilita olhar mais um pouco a comunidade. Encontro um grande número de casas parecendo um canteiro de obras permanente, pois estão com várias reformas e aumentos. Muitas casas que não estão sendo reformadas ou com novas construções, apresentam vários objetos³¹ em seu quintal, como fogão, armário, sofá, bacias de alumínio, bicicletas, assim como na rua, o que de certo modo atrapalha o trânsito local, pois as ruas são bastante estreitas. Ao mesmo tempo em que vemos o descaso de alguns moradores e do poder público com a atenção para com o bairro, também é perceptível, em contrapartida, alguns indícios de que é possível uma disposição para tornar esse espaço um lugar diferenciado. Alguns moradores dão ao bairro um novo ar, uma nova cara, imprimem sua marca. Placas de ruas são confeccionadas fora do padrão habitual. Por ser uma localidade praieira, pranchas de surf aparecem em determinada localidade com muita frequência na indicação das ruas.

³⁰ Local onde o passageiro do ônibus paga a passagem.

³¹ Esses objetos eram modificados constantemente. Via-se uma diversidade deles espalhados pelo quintal, em frente da casa e na calçada.



Fonte: Pesquisadora, 1º set. 2016.

Pode-se perceber também que de um lado da rua um ornamento na calçada deixa o ambiente mais vivo, mais leve. De modo simples, a floreira construída com um bloco de cimento indica que é possível com materiais tradicionalmente comuns trazer um detalhe ao local. Plantas são muito visíveis na região. Alguns moradores parecem valorizar o verde e cuidar do bairro, existindo, também a preocupação para que os terrenos vazios não se tornem lugares repletos de lixo. Plantar árvores é um pedido bastante corriqueiro.



Fonte: Pesquisadora, 1º set.2016.

Em contrapartida, no outro lado da rua vemos uma calçada quebrada oferecendo perigo a todos que trafegam por aquele espaço, conforme imagem a seguir. O desvio do buraco provoca desconforto e risco àqueles que precisam dividir o espaço na estrada com os automóveis que por ali trafegam constantemente. Muitos levam bebês no colo, empurram carrinhos ou caminham com crianças pequenas levando-as à creche.



Fonte: Pesquisadora, 1º set. 2016.

Os caminhos pelos quais transito até a chegada à creche, além de terem vida, também me enchem dela! Sinto-me repleta de esperança quando vejo o nascer de uma flor, ali mesmo, em cima de uma calçada. O olhar atento de crianças no ônibus ao lerem um livro, o respeito do motorista ao aguardar pai e filho que se deslocam para ir até a creche e que constantemente fazem neste horário, por isso, sempre os encontro. Os sorrisos de crianças que caminham pelas ruas levando a tiracolo suas mochilas e, às vezes, chamam atenção de outras crianças, apenas um pouco menores. Uma criança que conduz outra criança. As bicicletas que disputam espaços para sua circulação ao lado de carros e pedestres. Bicycletas que levam nas caixas acopladas na garupa e junto a elas, tantos e tantos sonhos. (Diário de Campo, 1 nov. 2016).

Nesse movimento de andar por diversos espaços da comunidade tenho percebido que é muito comum o uso de bicicletas. Usá-la como deslocamento me parece um motivo mais frequente do que apenas como

diversão e atividade física. Não é raro vê-las com até mais de um passageiro, geralmente são crianças com mochilas, ao que parece, são estudantes. As bicicletas também são utilizadas para a ida à padaria, ao supermercado, ao trabalho, ao restaurante e à creche.

Ao chegar à creche vejo apenas dois carros estacionados na frente, no aguardo por certo, pois o motorista encontrava-se nele. Quando abro o portão, uma criança de mais ou menos quatro anos entra correndo e logo atrás uma jovem senhora. Em seguida, uma bicicleta se aproxima, ajudo a manter o portão aberto e, assim, uma moça e uma criança pequena entram. A criança de aproximadamente uns três anos é ajudada a descer. A bicicleta fica apoiada na parede da creche e, assim, os dois seguem até à sala. (Diário de Campo, 25 abr. 2016).

Também bastante corriqueiro são os carrinhos de bebês. As crianças um pouco maiores recebem uma carona, geralmente acolhendo o menor. No caminho em um dos trajetos vi uma senhora empurrando o carrinho de bebê com duas crianças. Uma delas deveria ter, no máximo, três anos e a outra um ano. Elas sorriam e acolhida em um abraço a pequenina vinha observando o movimento, diferente da maior que estava com o campo de visão mais restrito.

O trajeto até Areias do Campeche é permeado de inúmeras experiências. A própria pesquisa indica essas proporções e enquanto vou me entrelaçando com os sujeitos e os contextos por eles vividos vou também me inscrevendo nesses novos cenários e, encantadoramente, vivo. Ao considerar essa perspectiva, não há como segregar a pesquisa da atual conjuntura que estamos vivendo. Essa efervescência vivida de forma tão intensa, às vezes de modo mais ou menos latente por alguns, vem efetivamente contornando os caminhos desta pesquisa.

Desse modo, o atual momento histórico, político e social brasileiro tem nos forçado a vivenciar em larga escala o que podemos definir como uma afronta à democracia nacional. Sofremos com um embate político/partidário que foi visivelmente percebido na articulação de um processo de impeachment contra a Presidenta do país, Dilma Vana Rousseff. Essas manobras políticas são definidas, inclusive internacionalmente, como um golpe de estado e a articulação entre

diferentes instituições³² enuncia que esse processo fora forjado com a intenção de retomar o poder que havia sido perdido há um pouco mais de uma década. Assim, no dia 17 de abril de 2016 houve abertura na Câmara dos Deputados do processo de impeachment, sendo, desse modo, consolidado no dia 31 de agosto de 2016³³.

Diante desse contexto, sigo para a creche no dia seguinte a votação da Câmara dos Deputados bastante tocada por todo aquele desencadeamento. Um movimento tramado sem disfarces nem cautelas, marcado, no meu entendimento, como um processo injusto e antidemocrático, e que havia mexido muito comigo. Demoro a dormir e ao acordar sinto o corpo cansado, golpeado por políticos³⁴ que trabalham a favor dos seus interesses, distante, muito distante de uma luta pelo povo brasileiro. Ainda chateada – e agora com muito mais medo e insegurança pelo que está por vir –, pergunto incansavelmente: onde está a democracia? O trajeto foi silencioso ainda que eu desejasse gritar como forma de expulsar os sentimentos que feriam tanto a mim quanto a democracia dessa nação.

³² “Todo regime político precisa de uma correlação de forças que o sustente, na qual os sujeitos, os partidos e uma maioria absoluta dos componentes políticos de uma sociedade o aceitam e legitimam. As tensões entre as forças precisam estar dentro das regras daquele regime para que as disputas pelo poder não o destruam. É o caso do Brasil nesta crise, a jovem democracia mais uma vez é solapada pela ruptura do Pacto Republicano. Talvez o objetivo principal nunca fora prejudicar o regime democrático, mas por diversos e difusos interesses unificados pontualmente não era suportável mais um governo Dilma. A ponto de, na necessidade de impedir a conclusão do governo e uma possível sucessão, comprometer instituições e normas jurídicas. [...] Nesta crise política não é diferente. A priori, as variáveis para o desfecho do processo de impeachment parecem majoritariamente nacionais. Dependem da pressão da sociedade brasileira, altamente influenciada e conduzida pela grande mídia, que age de forma combinada com as ações do Ministério Público, da Procuradoria-Geral da União e da Polícia Federal. Conta-se com uma posição seletiva do poder Judiciário e permite-se aos partidos de oposição formarem uma nova maioria” (GODOY, 2016).

³³ Atualmente vivemos em um período de transição e várias questões configuradas pelo governo que aferiu um golpe parlamentar e jurídico, que escamoteiam os direitos adquiridos pela população.

³⁴ Políticos que se vendem em troca de alguns favores e, assim, o vice-presidente Michel Temer assume em um primeiro momento, interinamente e, em seguida, como presidente do país. Diante da grande maioria no governo, suas falcatruas são desmedidamente acobertadas.

O trajeto parece escuro, nebuloso. Até as pessoas parecem estar sem vida. Não me disponho a olhar e talvez por isso, tenha chego tão cedo. Quase chegando à creche vejo uma mulher caminhando na calçada com uma mochila nos ombros e em frente a ela, dois meninos pequenos. Um dos meninos caminha olhando para o chão, chutando objetos. O outro que tem uma mochila nas costas percebe a moto que passa ao lado e aponta. Ele toca na mulher e diz algo que a faz também olhar. Ao perceber os olhos do menino que me seguem, aceno para ele que retribui meu gesto com um sorriso e um sinal de ok com o dedo. (Diário de campo, 18 abr. 2016).

Ao chegar à creche percebo que o silêncio que me acompanhou também se encontra naquele lugar. Devido à minha inserção naquele espaço ser recente, procuro tornar minha presença o quanto menos visível:

Como de costume, guardo minhas bolsas, tiro os sapatos e pego meu bloco de anotações e a caneta. Este movimento é feito logo na entrada da sala em um espaço que não permite olhar com facilidade os outros espaços e onde estão os bebês devido a sua arquitetura. Aproximo-me lentamente e em uma constância, guardo neste primeiro momento o diário de campo e a caneta na pia do banheiro. Observei que como as professoras utilizam a pia que fica na sala, não estarei incomodando em deixar meu material neste espaço, assim, este lugar é sempre meu refúgio quando não estou realizando as anotações. (Diário de Campo, 18 abr. 2016).

Saio para almoçar e, ao invés de ficar ali por perto em um restaurante recém-inaugurado, prefiro caminhar um pouco mais e ter a oportunidade de realizar algumas andanças pelo bairro. No restaurante, descanso um pouco após o fim da minha refeição. Nesse momento, ao meu lado, escuto uma conversa sobre o acontecido no dia anterior. Uma senhora dizia: “Agora é o fim dos projetos sociais, do bolsa família, do minha casa minha vida. Querem governar só para os ricos, quero ver como ficam os pobres”. Ouvindo aquilo, curiosamente procuro encontrar visualmente quem está falando. Em seguida, vejo-a conversar

com outras duas senhoras de modo muito familiar. Percebi nessa conversa que todas são professoras e que a senhora que está ao meu lado se aposentou recentemente. Nesse momento volto a refletir sobre a importância que a educação tem na sociedade, levando em consideração a ancoragem do nosso lugar nesse caminho. Nessa perspectiva, como compreendo a educação? Quem definitivamente está tendo o direito à educação? Para quem se oferece educação e para quê? Quais concepções os professores têm de educação? E sigo um pouco mais: quais concepções de sociedade e sujeitos de direitos atualmente temos e também, produzimos?

Nesse endereçamento, destaco também as lutas políticas que durante o ano de 2016 foram travadas entre o Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Florianópolis (SINTRASEM) e Prefeitura Municipal de Florianópolis. Duas greves aconteceram em menos de cinco meses, indicativos de que os acordos firmados não são efetivamente cumpridos. Ainda que nesse período, infelizmente, a pesquisa na creche deixe de acontecer devido às professoras estarem nesse movimento, penso que suas lutas são necessárias e também apoio esse movimento, visto que se estivesse no exercício da minha função estaria unida ao grupo. A pesquisa também tem um compromisso social e requer aproximações a diferentes movimentos em suas lutas, em uma intrincada relação com as práticas sociais.

Estar na comunidade de Areias do Campeche é promovedor de incessantes questionamentos. Ao tempo que observo, fico a imaginar o que aquilo representa, fato que ocorre devido ao estranhamento que causa em mim.

O dia amanheceu com uma forte chuva. Já no bairro vejo na mesma casa que já vi antes, outras cestas de vime penduradas em um fio que liga uma árvore a outra. Em outro momento vi apenas uma cesta e fiquei interessada a respeito. Desta vez observo que existem várias naquele espaço. Penso que talvez exista ali uma confecção de cestas. Um pouco mais a frente, uma casa deixa a mostra no espaço da frente, resquícios de alguns momentos. Percebo que em cima da mesa se encontram copos, pratos e algumas bebidas. A mesa encoberta por um guarda-sol tem a sua volta quatro cadeiras, todas em ferro. Fico a pensar que aquele possa ter sido um momento de

reunião de amigos, entre a família, de trabalho ou que seja habitual entre os moradores da casa. Aos poucos percebo detalhes que vão sendo apresentados a mim à medida que observo mais atentamente a comunidade onde a pesquisa é realizada. Na sequência vejo um homem andando de bicicleta e na sua garupa, uma criança se segura no banco. O guarda chuva aberto balança na tentativa de cobrir o homem e a criança, (Diário de campo, 13 out. 2016).

2.2.2 Creche Poeta João da Cruz e Sousa sob o olhar da etnógrafa

Nessa proximidade, Areias do Campeche, encontro a Creche Poeta João da Cruz e Sousa, inaugurada no dia 21 de março de 2012, sendo bastante recente. Mas, afinal, por que escolher esta creche dentre as 89 unidades³⁵ educativas espalhadas pela cidade de Florianópolis? Como moradora da cidade de São José³⁶, a escolha mais viável provavelmente seria optar por uma creche mais próxima, pois, desse modo, o deslocamento seria menor e o desgaste físico também. No entanto, decidi estar em uma localidade que o meu contato é muito raro e, assim, meu olhar seria exatamente um “primeiro olhar”. Esse primeiro olhar quebraria todas as minhas hipóteses, revelaria o que de fato existe ali e era nesse contexto com essas possibilidades que eu desejava estar inserida.



Fonte: Google.

³⁵ Aqui constam as Creches e os Núcleos de Educação Infantil (NEIs).

³⁶ Essa é uma região continental da grande Florianópolis.



Fonte: Acervo da Professora.

Coração bateu mais forte! Estava em frente ao lugar escolhido para nos próximos oito meses constituir uma forte e intensa relação de respeito, aprendizagem e experiências com todos os sujeitos envolvidos na pesquisa. Quanta responsividade³⁷! O movimento de abrir o portão indicava uma nova experiência que estava prestes a viver. Dessa forma, não foi apenas um ato mecânico. Foi preciso respirar um pouco para suavizar a ansiedade e, então, prosseguir.

Observamos registros fotográficos, o amplo espaço do parque, a horta, vários ambientes organizados no ambiente coberto, o movimento de chegada das crianças de suas famílias e responsáveis e de acolhimento dos professores. Olhava brevemente através das portas em uma tentativa de dar uma “espiadinha” para descobrir onde seria a sala do G1 (Grupo 1), só conseguindo perceber depois de algum tempo que havia indicações na porta, mas como estas se encontravam abertas encostada na parede, ficava inviável sua visualização.

Nosso olhar se identificava ao de crianças quando encontra algo pela primeira vez. Engraçado como mesmo ter trabalhado em uma instituição com aquela estrutura nova (modelo do Ministério da Educação)³⁸, estar familiarizada com o movimento que ocorre nas creches e Núcleos de Educação Infantil (NEIs) da Prefeitura Municipal

³⁷ Conforme Bakhtin (1993), o conceito de responsividade está atrelado a não indiferença em relação ao outro.

³⁸ Este é um programa do MEC denominado Plano de Aceleração do Crescimento (PAC) onde, em parceria com as cidades, efetiva-se a construção de creches. Vincula-se ao Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (ProInfância). A primeira creche construída em Florianópolis com investimentos desse programa foi no ano de 2010.

de Florianópolis, aquele momento tinha um sentido diferente para mim. Era a pesquisadora Jacira que chegava um tanto inquieta pedindo permissão e com o desejo em ser aceita naquele espaço. Uma permissão que vai além do consentimento escrito, formal, mas que é travado cotidianamente através das relações. Sendo assim, passamos a pertencer a esse espaço e junto com os profissionais e bebês a realizar uma pesquisa que buscasse trazer referências para se pensar, de modo mais intenso, como os bebês interrogam as práticas de cuidado das professoras.

Esse reconhecimento do espaço e de suas possibilidades foi sendo percebido à medida que a pesquisa ia ganhando seu curso e, envolvida nela, ia deixando-me seduzir. Desse modo, a creche está estruturada em oito salas, quatro de cada lado do corredor. No lado esquerdo a metragem da sala é de 34m e no lado direito, 52m. As salas dos grupos de crianças menores geralmente são as maiores por possuir banheiro. Apenas o Grupo I tem uma sala definida, pois o banheiro tem banheira e não tem vaso sanitário em função do desfralde não ser realizado em bebês tão pequenos. Seu horário de atendimento é das 7h30 às 18h30. Não há necessidade de permanecer o período integral na creche, assim, alguns bebês e crianças frequentam apenas meio período por opção, outros porque não há vagas.

A cada duas salas, compartilha-se um solário. Com muita frequência, viam-se as crianças dividindo o espaço, criando brincadeiras juntos. Nesse espaço muitas descobertas e relações com os bebês foram evidenciadas.

Um hall bastante amplo separa os corredores das salas. Este local serve como refeitório e também como espaço de artes, onde armários com materiais diversos para atividades de pintura, colagem, recorte, argila e carvão ficam acondicionados.



Fontes: Acervo da pesquisadora.



Fontes: Acervo da pesquisadora.

No espaço do hall também existe um anfiteatro que é utilizado frequentemente para que se possa assistir as peças teatrais de crianças e profissionais. Os degraus possibilitam que as crianças não fiquem sentadas na mesma altura e possam, então, ter um melhor campo de visão.



Fontes: Acervo da pesquisadora.

A chegada à Biblioteca é através do hall. As crianças têm acesso aos livros e também podem assistir a filmes e programas. O projeto de contação de histórias acontecia com frequência e, por conseguinte, compartilhei muitas idas à Biblioteca com o Grupo I.



Fontes: Acervo da professora.

Os professores possuem uma sala de estudo organizada com computadores e local para escrita e leitura. Além dessa sala, eles se encontram com frequência no refeitório onde as conversas se originam nos momentos de lanches e aqueles que desejam permanecer na creche no horário do meio-dia ou os que chegam para o período vespertino, almoçam. Nesse espaço, informações que procedem da Prefeitura e o calendário das atividades planejadas pelo grupo ficam em evidência. Flores sob a mesa com frequência compõem o ambiente nessas formas de acolhida daqueles que trafegam pelo espaço.



Fontes: Acervo da Professora.

Além dos banheiros na sala, a creche possui outros sete banheiros espalhados: dois no corredor das salas menores onde as crianças dos grupos maiores utilizam; dois para uso dos profissionais e visitantes; dois para deficientes; e um que fica localizado dentro da lavanderia.

A creche possui no lado externo três salas pequenas que são utilizadas para fins diversos, como: guardar os materiais da horta, de Educação Física e materiais que são utilizados no espaço de artes. Um almoxarifado acomoda os materiais utilizados pelos professores em seus planejamentos e também pela secretaria. Situadas bem na entrada da creche, a sala da Supervisão e a Secretaria recebem as pessoas que por ali cruzam, sendo muito comum vê-los em contato com as famílias. Apresenta ainda dois parques separados.



Fontes: Acervo da pesquisadora.

O espaço é bem amplo, logo, muitos grupos dividem os brinquedos, o gramado, a casinha. Existe um projeto do grupo de profissionais de revitalização dos espaços desse modo, em um dia de mutirão com as famílias – infelizmente, poucas vieram – foram construídas duas cabanas próximas à casinha. Há também uma horta.



Fontes: Acervo da pesquisadora.

A creche possui 52 funcionários com distintas funções e carga horária de trabalho, conforme Quadro 2, a seguir.

Quadro 2 - Quadro de funcionários

Função	Quantidade de funcionários	Efetivos	Contratados e/ou terceirizados
Diretora ³⁹	1	1	
Supervisora	1	1	
Professores 40h	5	4	1
Professores 20h	6	6	
Professor Educação Física 40h	1		1
Professores Auxiliares 40h	5	5	
Professora readaptada 20h	1	1	
Auxiliares de sala 30 h	16	16	
Auxiliares de sala readaptados 30 h	2	2	
Auxiliar de Serviços Gerais	5		5
Auxiliar de Serviços Gerais readaptada	1	1	
Merendeira	4		4
Vigia	4	2	2

Fonte: PPP da Unidade Educativa.

Quadro 3 - Nível de formação

Nível de Formação				
Mestrado	Especialização	Nível Superior	Ensino Médio	Ensino Fundamental
1	20	15	9	6

Fonte: PPP da Unidade Educativa.

Em um total de 162 crianças, em 142 famílias, a sua maioria moradora da região ou do seu entorno, evidencia-se que, ainda que este número seja muito expressivo, não contempla todas as crianças inscritas, existindo, assim, lista de espera para os grupos I, II, III e IV.

³⁹ Eleita pela comunidade educativa, que é composta pelos funcionários da creche e pelas famílias.

Inicialmente, havíamos elencado como critérios para a pesquisa que a professora trabalhasse em período integral e que se dedicasse com esta faixa etária pelo menos cinco anos de experiência. Como o contato inicial ocorreu no final de 2015, não sabíamos exatamente se quem iria assumir esse grupo possuía este tempo. Sabíamos apenas que seria um professor de 40h, ou seja, de período integral de acordo com a indicação da diretora por dar preferência ao grupo de bebês a professores que estão o dia inteiro.

Das três professoras que atuavam no grupo, somente uma delas possuía o tempo mínimo que elencamos com trabalho em um grupo de bebês. A formação em nível de Pedagogia foi concluída, uma delas pela Universidade do Estado de Santa Catarina e, as outras duas, por universidades privadas, a saber: Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) e Centro Universitário Leonardo Da Vinci (UNIASSELVI). Todas possuem especialização.

Os horários são distintos: no período matutino a auxiliar⁴⁰ de sala chega às 7h30 e trabalha até 13h30. A professora entra às 8h e sai às 12h para o horário do almoço, retornando às 13h; sua saída acontece às 17h. A auxiliar de sala do período vespertino entra às 12h30 e encerra seu horário às 18h30. Entre 13h e 13h30, as três profissionais encontram-se juntas na sala o que possibilita que conversem, organizem alguns momentos e, também, informem sobre assuntos referentes aos bebês e à unidade educativa.

2.2.3 Os constrangimentos da chegada: as relações que são estabelecidas com os sujeitos e os espaços

O primeiro contato pessoalmente com a diretora aconteceu antes da minha entrada efetivamente no campo, no entanto, já havia conversado anteriormente com ela através de contato telefônico⁴¹.

⁴⁰ Ainda que eu tenha optado em não distinguir as auxiliares de sala da professora, essa função faz parte da Rede Municipal de Florianópolis. Elas ocupam o quadro do Regime Civil, e as professoras, do Magistério. Aqui, essa diferenciação foi apenas exposta para que pudesse ser apresentado os horários, de modo algum em um desmerecimento da função.

⁴¹ No final do ano de 2015 mantive contato telefônico com a instituição, a fim de saber sobre a possibilidade da realização desta pesquisa. Na ocasião, a diretora Elaine mostrou-se interessada em acolher a pesquisa e a pesquisadora. Destaco que essa foi a primeira pesquisa realizada na Unidade.

Sentíamos a necessidade de que a creche acolhesse a proposta da pesquisa. Assim, era imprescindível manter um relacionamento aberto e recíproco.

Juntamente com minha orientadora chego ao primeiro dia de campo na creche, que ainda não conhecíamos. Desse modo, fomos nos familiarizando inicialmente enquanto aguardávamos a diretora ter disponibilidade para conversar conosco. Na conversa, foi-me dito: *“estarás em diversos espaços, não somente na sala, e muitos irão querer saber quem tu és, assim, ao se apresentar e contar um pouco sobre o que viestes fazer aqui, eles terão uma relação diferente contigo e com a instituição por pertencerem a este espaço e estarem também construindo essa história”*. Era necessário construir uma história com os sujeitos que fazem parte do contexto.

Quase uma semana após o primeiro contato na creche, inicio a observação no grupo de bebês. Dessa vez, optei ir pela SC 405 e até o trevo que dá acesso ao Ribeirão da Ilha, foi tranquilo, a partir dali me confundi e erreí o rumo. Por felicidade, passo pela praia do Morro das Pedras e começar o dia sendo surpreendida por aquela maravilhosa vista do mar, ainda que de longe e tão rápido, faz um bem à alma. Retorno e peço informação no ponto de ônibus – olha eu mais uma vez conversando com a comunidade! – e logo depois, consigo perfeitamente me orientar e chegar ao destino. Mas, enfim, qual o problema em se perder?

De acordo com Galeano (2002):

Dos nossos medos nascem as nossas coragens, e nas nossas dúvidas, vivem as certezas. Os sonhos anunciam outra realidade possível e os delírios, outra razão. Na jornada nos esperam resultados, porque é preciso perder-se para voltar a encontrar-se.

Quando cheguei à creche, ela havia sido aberta há pouco tempo, às 7h30min. Dessa maneira, o movimento de chegada era calmo. Tinham poucas crianças nas salas. Percebi que muitos homens traziam as crianças, mas ainda predominavam as mulheres. Ouvia um choro único como se estivesse bem longe e foi aos poucos sendo abafado por conversas e barulho de brinquedos. Vejo a conversa da professora com uma menina pequena por ela ter saído da sala sozinha sem avisar. Mais tarde observo essa menina caminhando até o banheiro, voltando, em seguida, saltitante até sua sala.

Vejo também uma cena que chama atenção: duas senhoras, uma delas com o bebê nos braços, e uma jovem com uma bolsa de bebê indo em direção a uma sala. Imagino que sejam as avós e a mãe, mas procuro me informar perguntando a uma delas quando esta se aproxima de onde eu estava. Confirmo o que suspeitava: as avós moram no Rio Grande do Sul e vieram visitar a família, e entre as atividades que estão fazendo na cidade, uma delas é a de conhecer a creche. Segundo Ramos⁴² (2014, p. 782), “os avós não são apenas ‘representantes da família’ das crianças: eles são figuras centrais, que contribuem diretamente para o seu crescimento e desenvolvimento”. De acordo com a autora, em alguns casos os avós são responsáveis também pela guarda dos netos em virtude da sua proximidade. Em outros momentos, quando residem distantes, essa aproximação se torna mais condensada e duradoura em momentos de férias. Nesse caso, podemos identificar a visita das avós que permaneceram por um longo período ainda que o bebê não estivesse de férias na creche.

Sigo até a secretaria para ver como será minha chegada à sala, se alguém me encaminharia ou se seguiria sozinha. Conheço a supervisora que indica que sou bem-vinda e que, posteriormente, conversaremos, demonstrando estar ocupada naquele momento. Em seguida, a professora que colabora com a supervisão indica disponibilidade em fazer a minha apresentação, mas orienta que nos próximos dias devo me sentir adaptada. E assim fizemos:

Assim que chego à frente da porta, a professora me recebe com um sorriso dizendo para ficar à vontade. Pergunto sobre onde deixar o sapato e ela me diz para pôr em cima da prateleira. Guardo meu material, separo a agenda e uma caneta e me dirijo a um canto da sala para não fazer muito barulho nem chamar muito a atenção. Encontro poucos bebês, quase todos deitados em bebês conforto. Percebo o pequenino que havia visto enquanto aguardava para entrar e pergunto seu nome. A professora diz que se chama Dylan Pereira e que recentemente completou 6 meses, sendo, assim, o caçulinha do grupo. Comenta também que sua mãe vinha de 3 em 3 horas todos os dias para amamentá-lo em uma sala ao lado,

⁴² O artigo de Ramos (2014) busca analisar as experiências urbanas entre as crianças e seus avós.

preparada para este fim⁴³ e que agora como está fazendo a alimentação do cardápio, ela deixou de amamentar na creche. Em virtude de estarem as avós em sua casa, ele está frequentando somente o período matutino para que possam aproveitar um tempo com seu neto. (Diário de campo, 4 abr. 2016).

No dia seguinte, retorno a creche. No entanto, parece-me que algo não ficou muito bem compreendido. A professora indica que a minha presença em três períodos iria interferir no movimento do grupo, deixando-os agitados. Compreendi seus argumentos e expliquei que a etnografia exige que o pesquisador fique mais tempo em campo para um longo período de observação, a fim de ter elementos e, assim, fazer uma escrita densa, que é muito trabalhosa e que somente terei tais elementos se estiver com eles, principalmente por ser tratar de bebês. Os bebês nos atualizam a todo o momento sobre eles próprios e nos interrogam sobre a nossa própria prática. Dessa forma, expliquei que não é um estágio onde se colhe os dados e faz intervenção. Nesse caso, uma pesquisa, precisa ter um afastamento para que possa olhar os detalhes que muitas vezes ao estar envolvida na relação adulto/bebê, passa despercebido. Deixei transparecer o quanto estou ali para aprender, também em um movimento de reciprocidade; que a minha presença não será de julgamentos e prescrições, e, sim, de pesquisar como os bebês que têm uma linguagem própria nos ensinam e nos provocam a repensar e ressignificar nosso olhar e nossos atos. Disse, ainda, que a pesquisadora/professora é um processo fundido, não há como separá-la. Poderei, sim, colaborar, mas não no sentido de ter iniciativas como pegar uma mochila para trocar, organizar um alimento, preparar o espaço para o descanso. Ainda que sabemos ser necessário um terceiro adulto para o grupo dos pequenos, não é porque estou na sala “aparentemente sem fazer nada” que, de fato, não estou fazendo nada.

A professora, em vista disso, sugeriu naquele momento que eu ficasse um dia inteiro ao invés de três dias quebrados, pois quem me viu de manhã e talvez estranhou, já estaria familiarizado comigo no período da tarde. Concordei com esse primeiro momento, indicando que a sugestão é plausível, porém, é fundamental para a pesquisa olhar os

⁴³ Destaco aqui a importância de a creche preparar-se para receber as mães que amamentam. Como direito da família, a amamentação deve ser incentivada, mostrando-se contrária as práticas que indicam o desmame precoce para que o bebê se “adapte” ao universo da creche.

bebês em dias diferentes, já que, às vezes, eles faltam ou não estão se sentindo bem naquele dia. Portanto, era importante que eu observasse mais de um dia na semana. Assim, combinamos minha presença inicial apenas na segunda-feira no período integral e, posteriormente, iríamos tentar outras estratégias.

Nesse momento, percebo que minha condição de estrangeira, “outra” diferente daquelas que já compõem o lugar, coloca-me numa situação de insegurança, medos. O assentimento que contrapõe o consentimento⁴⁴ está em evidência. A pesquisa foi consentida, mas ainda há de necessitar outros desdobramentos que só se efetivam no cotidiano e nas relações.

Senti que naquele momento não sabia mais como olhar e que era preciso reafirmar o meu papel nesse espaço, uma experiência vivida, como indica Larrosa (2002, p. 28):

[...] aquela que carrega sempre uma dimensão da incerteza, que não pode ser reduzida [que] não se pode antecipar o resultado, [pois] a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer”.

Quem pensa que o pesquisador sabe tudo esquece que ele se constitui juntamente no processo da pesquisa, então, esta é uma experiência mutuamente significativa. Guardo a agenda e com ela, os métodos. Escolho ficar por ora e para sempre com a atitude metodológica. Parei por alguns instantes de registrar, e passei a observar. Meu olhar se voltou a tudo o que estava sendo necessário. Precisava de um braço para embalar o bebê conforto? E aquela olhadinha em quem estava na rede? O bebê acordou, pois, perdeu o bico? Enfim, ainda que a pesquisadora estivesse ali, deixei-a repousando. Naquele momento haveria inicialmente de ser aceita pelos profissionais para que estivesse bem junto ao grupo e aos bebês. A chegada realmente é sempre um grande enigma, não há como prever

⁴⁴ Conceitos trabalhados por Ferreira (2010), que indicam que o assentimento para crianças de pouca idade fica mais comumente deflagradas por conta de que elas podem não estar cientes de tal papel social que o consentimento implica, todavia, o fato de elas não saberem por completo da pesquisa ou pelo menos não a recusarem, torna-se mais em evidência seu assentimento.

como será esse momento. Para Goffman (1989, p. 125), a pesquisa etnográfica implica em:

Sujeitar você mesmo, seu próprio corpo, sua própria personalidade e sua própria situação social ao arranjo de contingências que incidem sobre um conjunto de indivíduos, de modo que você possa física e ecologicamente penetrar no círculo de reações a tal situação social, de trabalho, ou étnica.

A aproximação com o campo de pesquisa foi sendo lentamente caracterizada, dia após dia. Por não ter o costume de ir para a região sul⁴⁵ de Florianópolis, decido sair bem cedo para que tivesse tempo e pudesse dar uma volta no entorno antes de me dirigir à creche. Observo na via expressa alguns índios que caminham com objetos do tipo balaios. Entre o grupo, havia duas mulheres e quatro crianças pequenas, estas também carregavam objetos. Percebi que o trajeto parecia divertido, as crianças andavam soltas, ainda que bem próxima a elas, os carros transitassem. Em certos momentos, os cestos iam à cabeça, em outros embaixo dos braços, não havia uma linearidade e nem certa repressão por parte dos adultos que os acompanhavam. De forma livre seguiam, olhando, às vezes, para os carros que seguiam sem deixar de lado as brincadeiras que marcavam aquele caminhar.

Esses belos encontros não eram percebidos em outros momentos da minha vida. Talvez até acontecessem com frequência, mas provavelmente meu olhar não estava tão arrebatado a ponto de percebê-los. Atualmente estou mais interessada com o que acontece a minha volta, como, por exemplo, ao ver em cima da ponte Hercílio Luz⁴⁶ um

⁴⁵ Enquanto professora da Rede Municipal de Florianópolis já havia trabalhado nas regiões Norte e Continental. Enquanto moradora da grande Florianópolis, meu deslocamento também se dava em sua maioria para a região Norte nas escolhas por praias. Ainda que soubesse das belezas vistas no sul da Ilha, não era comum esse deslocamento.

⁴⁶ Localizada em Florianópolis, a ponte Hercílio Luz teve sua construção iniciada em 14 de novembro de 1922 e foi inaugurada em 13 de maio de 1926. É a maior ponte pênsil do Brasil e desde que foi fechada, em 1982, por medida de segurança, assim serviu apenas de cartão postal, como ponto de referência e para embelezamento da cidade. Através de uma parceria entre o Governo Federal, Governo do Estado e a Prefeitura de Florianópolis em 2005, proporcionara, o início das obras de restauração da ponte. Atualmente,

caminhão parado. Sei que a ponte está com um novo projeto de reabilitação, mas, em especial nesse momento, aquilo me chama muito atenção, pois recorro as muitas histórias que meus pais contam sobre o tempo em que se podia trafegar naquela ponte, isso na década de 1960 e 1970, quando chegaram à Florianópolis. Devido às pouquíssimas condições financeiras e uma família numerosa, minha mãe conta que quando precisava ir até ao centro da cidade, ela e meus irmãos atravessavam a ponte a pé, isso porque era muito oneroso utilizar o transporte público. Segundo o governo do Estado de Santa Catarina, a restauração será concluída em abril de 2018.

A chegada ao bairro do Campeche também desperta curiosidade no momento em que o ônibus, em uma parada em frente ao colégio, recebe um grande grupo de crianças. Estas entram falando alto, mexendo com o colega da frente, dando risadas, ajudando o colega a passar a mochila pela catraca, dividindo o pacote de salgadinho, segurando a mochila, trocando de lugares para sentarem mais próximos, portanto, percebo que muitos ali se conhecem e que esse momento, a meu ver, parece ser agradável. De acordo com a minha solicitação, o cobrador avisa onde devo descer.

Chego cedo, sol forte, dia muito quente. Caminho até a mercearia⁴⁷ que fica em frente à creche e entre sorrisos e uma boa tarde por parte de dois funcionários, sinto-me acolhida. Aproveito para pedir algumas informações, indico que estou fazendo uma pesquisa na creche e que não conheço nada pela região, e, então, uma senhora avisa: “*Ah, então tens que conhecer a praia*”. Dito isso, sigo conforme suas indicações. É uma rua muito estreita, sem movimento. Vejo casas nos dois lados da rua, um bar e uma oficina de conserto de pranchas de surf. Existe uma tranquilidade perceptível, ainda que essa rua seja de acesso à praia. Um balanço pendurado ao lado de fora da casa em uma árvore indica provavelmente a presença de criança⁴⁸. No lado de dentro percebo que me olha uma senhora sentada em frente a casa e que está fazendo tricô. Nossos olhos se encontram e ambas sorriem. Chego à praia! O diferencial dessa localidade é destacado por sua praia.

encontra-se em obras. Informações disponíveis em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Ponte_Herc%C3%ADlio_Luz>.

⁴⁷ Procuo nesse primeiro momento um ponto mais central próximo à creche para que possa me localizar no entorno. A aproximação aos nativos – àqueles que compunham o lugar – nos dão pistas, informam.

⁴⁸ Isso porque o balanço geralmente está atrelado a uma criança, todavia, não desejo deixá-lo exclusivo a elas.



Fonte: Pesquisadora, 1º set. 2016.

Sol forte, 12h30, vento leve. Tiro os sapatos e caminho em direção à água. Está gelada! Lembro que é uma das características das praias do Sul da Ilha, fato que indica que raramente estou nestes lugares. Sempre digo que fico revigorada cada vez que vou à praia, que aquele movimento de ir das ondas leva minhas dores e meus desprazeres, e ao regressar, traz possibilidades de novos significados na minha vida. Admiro a imensidão do mar. Olho novamente para o mar e toda sua extensão, em onde até meu olhar alcança e reflito sobre o muito do que não podemos contemplar, o quanto existe para além do que vemos e quanto mais existe para além do que me esforço para olhar. E se eu mudar de direção, ir mais para a direita ou para a esquerda, ir no costão, subir no morro, será que com a oportunidade de outro campo de visão poderei enxergar outros lugares e um pouco mais além do que neste momento havia percebido? Observo rasamente que ao meu redor encontram-se algumas pessoas. Ao retornar, percebo depois de algum tempo que ainda estou sorrindo, talvez por estar imersa por um sentimento de maravilhamento. Ah, o mar! Amar! Ah, mar! E assim, retomo o fôlego e vejo nas ondas que vieram a possibilidade de outros significados na minha vida. (Diário de Campo, 7 abr. 2016).



Fonte: *Google Maps*, proximidade da creche a praia.

As estrelas que de noite eu via
 Todas elas lá no céu estão
 Mesmo sem vê-las durante o dia
 Piscam no céu como o sol gordão
 São trilhares de estrelas
 E eu nem sabia
 Que estão lá no Céu até mesmo de dia
 Como pode o céu ter tanta estrela?
 Como pode? Parece um mar de estrela
 A areia que na praia eu via
 Tantos grãos que estão lá no chão
 Punhadinho de areia que eu pego na mão
 Tantos grãos que não cabem na numeração
 Como pode uma praia ter tanta areia?
 Como pode? Parece um Céu de estrelas (Paulo
 Tatit).

Desse modo, fui chegando. O começo de algo geralmente subtrai nossas certezas, mexe com a nossa estabilidade, força-nos a um novo recomeço. Chegamos como se a sensação fosse a de estar “pisando em ovos”. Assim como eu, pesquisadora que chega nesse contexto, os bebês, as famílias, os profissionais, também enfrentam esse processo de chegar. E não é simplesmente chegar, é necessário sentir-se pertencendo a esse espaço, sendo, desse modo, um sujeito de direitos, com voz, participativo, respeitado em suas singularidades, em suas culturas e seus modos próprios de viver.

Por esses caminhos de aproximação à unidade educativa, indico o interesse em participar da Reunião Pedagógica⁴⁹, o que é aceito pela diretora. Assim, como de costume, organizo-me logo cedo para ir à creche e, ao olhar brevemente meus *e-mails*, identifico um material⁵⁰ importante vinculado a Areias do Campeche e, dessa forma, faço a leitura da entrevista com o morador Sr. Geralcino Fernandes, conhecido por seu Chinico⁵¹.

O trajeto ainda que de moto, transparece o movimento intenso do trânsito. Sinto que demorou para chegar, talvez seja apenas ansiedade em me apresentar ao grupo. No caminho vejo um senhor e um carro de boi – É ele, só pode ser! Acabei de encontrar o seu Chinico, falo tão alto e fico tão agitada para segui-lo com os olhos que meu marido faz um sinal como quem pergunta o que aconteceu. Seguimos o caminho, mas não consigo parar de pensar naquele senhor até o momento em que chegamos à creche.

Ao chegar à creche, o primeiro momento da reunião que era um café com interação estava terminando. Seguimos para o anfiteatro onde estavam dispostas várias almofadas. Ideia aprovada! Alguns se sentaram por ali, outros buscaram cadeiras justificando que tinham problemas de coluna e cistite. Aproximo-me e uma professora diz para eu pegar uma almofada e sentar, e quando respondo que acho que faltará

⁴⁹ Momento no qual os profissionais organizam suas ações na unidade, bem como também acontecem formações sobre determinados temas. Nesse período, não há atendimento às crianças por conta de todos os profissionais estarem envolvidos na reunião.

⁵⁰ Destaco aqui a generosidade da colega da Linha Educação e Infância, a Doutoranda Marlise Oestreich que encaminhou os materiais: <<http://informativoareias.blogspot.com.br/2011/10/blog-post.html>>, <<http://informativoareias.blogspot.com.br/p/o-projeto.html>>, <<https://lutatotal.wordpress.com/2011/08/22/apendices-da-burguesia>>, <<https://leismunicipais.com.br/a/sc/f/florianopolis/decreto/2011/943/9437/decreto-n-9437-2011-cria-unidade-educativa-na-comunidade-das-areias-do-morro-das-pedras>>, <<http://pt.slideshare.net/Cepagro/agricultura-urbana-diagnostico-e-educacao-ambiental-na-comunidade-da-praia-das-areias-do-campeche-florianopolis-sc>>.

⁵¹ Tentei aproximação ao seu Chinico, no entanto, não consegui, infelizmente, encontrá-lo pessoalmente. Os dois bois – famosos na região – eram encontrados constantemente em um amplo terreno próximo a creche.

ela indica: - “Se faltar, quem chegar depois vai atrás nas salas, pode pegar, sem almofada não dá para se sentar”. Olho sorridente para aquele olhar que também sorri para mim, em seguida, escolho a almofada, ajeito nas costas, coloco as bolsas ao meu lado e pego agenda e uma caneta. (Diário de Campo, 8 abr. 2016).

Em seguida, a diretora justifica seu atraso para resolver questões da unidade e me apresenta como pesquisadora. Nessa apresentação, relato ser professora da Rede de Educação de Florianópolis no momento de licença aperfeiçoamento e que estou na unidade a fim de realizar uma pesquisa com os bebês, assim, minha aproximação com os outros sujeitos acontecerá apenas através dos espaços da creche. Menciono que durante um longo período estarei compartilhando espaço em virtude de necessitar ter elementos que fundamentem a pesquisa e, no caso dos bebês, o tempo e a observação são essenciais. Falo um pouco sobre o que vim pesquisar e de que estou ali para acrescentar, assim como para aprender.

Nesse momento, a diretora posiciona-se sobre meu papel na creche. Ela expressa o quanto uma pesquisa colabora no sentido de ser provocativa e fazer muitas pessoas saírem da sua zona de conforto e se disporem a estudar mais, além de também incentivar quem deseja fazer mestrado, vendo objetivamente que isso é possível. Seguindo por essa linha, trago informações sobre o ciclo de debates do NUPEIN, o que interessa muitas pessoas e faz surgir alguns questionamentos. Agradeço a acolhida, digo que a creche foi indicada pelo trabalho de qualidade que realiza e me coloco a disposição para quem desejar saber mais da pesquisa ou de algo relacionado à universidade.

E, assim, acredito que esse momento de aproximação com a unidade educativa possibilitou minha chegada com mais tranquilidade e leveza. Ainda que eu fosse o “*outro*”, deixava de ser uma estranha por completo, e começava lentamente a também fazer parte desse grupo, ainda que por um breve período.

Embora a entrada no contexto da pesquisa seja pensada cuidadosamente pela orientadora e pesquisadora, isso não garante que a aceitação naquele espaço se faça imediata, revelando que essa presença é construída sutilmente através das relações. É uma negociação que vai além da formalidade dos documentos exigidos pelo comitê de ética, mas um consentimento que acolhe, compreende e respeita.

Percebo nessa chegada que a professora que sou, em determinadas ocasiões, encobre ou sobressai o lugar da pesquisadora, indicativos que não é de modo claro que gestamos as relações internas entre estes dois sujeitos. Fica em evidência que é o primeiro constrangimento que compõe a minha entrada na pesquisa. Depreendo nesse momento o quanto minha vida está permeada por essas vivências enquanto professora de bebês e crianças pequenas e que foi inútil a tentativa de distanciá-la, pelo menos nesse primeiro momento. É preciso veementemente refletir acerca do que a pesquisa significa para mim, do meu lugar nesse cenário, dos meus posicionamentos, das bases teóricas e escolhas que irão compor esse modo investigativo.

Logo após o começo, a sensação de sentir-me deslocada vai sendo amenizada. Na semana seguinte retorno à creche. Em virtude do mal tempo, sigo de ônibus. Esqueço que fecham as pistas sentido sul e me vejo aguardando por um longo tempo no ônibus. Passam-se 20, 30, 40 minutos e, então, às 8h a pista é liberada⁵². Se muitos passageiros que utilizam aquele transporte diariamente questionam e não compreendem a lógica dos responsáveis que fecham uma via, imagina eu que estou indo pela primeira vez. O que acontece é que não existe um horário determinado e, sim, que, de acordo com alguns passageiros, “*eles liberam quando bem querem, se o movimento está muito grande do lado de lá, eles deixam a gente aqui esperando*”. Por ser tudo muito novo para mim, não me dou conta que estamos parados bem próximos ao terminal de integração⁵³ e que se tivesse descido como vi fazendo alguns passageiros, teria chego à creche antes ainda da pista ser liberada. Foram longos 40 minutos.

Chego ao Terminal de Integração do Rio Tavares (TIRIO) e me aproximo da linha Castanheira, não percebendo que ela também trafega por outras ruas, assim, meu trajeto hoje se passa por lugares que não

⁵² Nessa região no horário de pico, como este logo cedo, existe um tempo determinado em que o acesso de quem entra no bairro fica totalmente interrompido, devido ao fluxo contínuo de saída do bairro.

⁵³ O Terminal de Integração do Rio Tavares (mais conhecido como TIRIO), viabiliza o transporte coletivo de ônibus do Sul da Ilha de Florianópolis para as regiões adjacentes e também para o centro da cidade. No meu caso que faço a pesquisa no bairro Areias do Campeche, o ônibus que acesso segue até o TIRIO e na sequência eu me encaminho a outro ônibus, realizando um único pagamento de tarifa, seguindo o trajeto até o centro de Florianópolis com parada no Terminal de Integração do Centro (TICEN). Esse deslocamento cobrando uma única tarifa se identifica como integração.

havia visitado em outros momentos. Não há dúvidas que o transitar por outros espaços promove uma familiarização mais significativa dessa localidade. São ruas mais estreitas ainda tornando a viagem dos passageiros um tanto incômoda. Pessoas que estão em pé se desequilibram facilmente, fazer as curvas requer tanto manejo do motorista do ônibus quanto de outros transportes que, por vezes, aguardam, dão a ré e permanecem afastados ou tiram “finos” do ônibus. Percebo em apenas poucos minutos que, definitivamente, as ruas não foram planejadas para que houvesse transporte coletivo.



Fonte: Pesquisadora, 1º set. 2016.

Após a longa espera, chego à creche “atrasada” e justifico para a professora ao encontrá-la no refeitório. Ainda que eu não tenha um horário pré-determinado para estar no grupo, procuro sempre me conectar com as professoras, com intuito de ir perspectivando essa permanência com os “guardiães” do dia a dia, conforme Graue e Walsh (2003, p. 124) orientam: “Negociar a entrada com os “guardiães” do dia-a-dia, os adultos que trabalham de fato, com as crianças, esse sim, é um processo diário que normalmente se vai tornando mais fácil, mas que nunca cessa – é um processo contínuo que requer negociações diárias”.

Os “atrasos”, ainda que não sejam formais, são justificados. As alterações de dias, devido a algum compromisso, são negociadas. Não existe o direito de fazer o que se quer por ter sido aceita no grupo. Aquele estender mais um pouquinho após a saída da professora ou de chegar um pouco mais cedo, observando a acolhida dos primeiros bebês,

é sempre um pedido a ser permitido. E foi nesse diálogo com minhas reflexões que cheguei à sala:

Ao chegar estranho o silêncio. Poucos bebês compõem o espaço, apenas três, aos poucos sendo ampliados. Neste momento, pego o diário e a caneta, mas não os utilizo ainda, coloco em cima da pia no banheiro e procuro primeiro uma aproximação. Sento encostada na parede, olho para os bebês que estão lanchando mingau em uma interação com as professoras e observo um cuidado e uma atenção individual. Decidi por não chegar tomando a escrita naquele momento como centro da atenção porque terei elementos suficientes ao longo da pesquisa para adensar a escrita, então, uma aproximação, um olhar sem que necessariamente seja detalhado pela razão no papel, também de certa forma é detalhado com os olhos pela emoção. (Diário de campo, 11 abr. 2016).

Após uma manhã cercada por observação e interação, minha saída para almoçar ocorre um pouco mais tarde e, não sei se por estar envolvida pela pesquisa, em um ritmo de querer observar, enxergar o que, muitas vezes, não se encontra tão visível e objetivado, caminho sempre querendo olhar mais. Penso que ali tão perto podem acontecer coisas tão surpreendentes, às vezes simples, mas intensas.

Ao encontrar várias crianças acompanhadas de adultos na saída da creche e também da escola, observo diversas e incríveis relações. Observo curiosa uma criança bem pequena sentada na cadeirinha, outra criança um pouco maior na garupa e uma mulher empurrando a bicicleta. As crianças seguram-se fortemente no que há para pôr as mãos e sorriem, um sorriso largo, perceptível. Olham para os carros, para as pessoas ao redor e seus olhos também encontram os meus. Quem sabe pense que para as crianças estar no carro seria melhor, mais confortável, mais seguro, mais rápido. No entanto, às vezes o mais é menos. Menos possibilidade de olhar com mais detalhe o que está acontecendo na rua, menos chance de mostrar-se forte, corajoso diante a aventura de andar em uma bicicleta, menos tempo de convívio, afinal, de carro se chega bem mais rápido ao seu destino. Assim, em meio ainda a essas reflexões, sigo em um passo lento até a chegada ao restaurante.

Ainda matutando a esse respeito, permaneço lembrando os sorrisos largos, os olhares curiosos, a aventura vivida naquele trajeto em que os encontrei e isso me interroga: estaria eu conseguindo olhar mais para as crianças, desprendendo meu olhar para o que julgamos ser melhor para o que elas nos indicam ser melhores? Estaria eu mais aberta para olhar os detalhes, os indicativos, as diferentes “vozes”?

Minha chegada é bastante cautelosa como sempre, ainda que aquele boa tarde dito por mim, procure espalhar carinho. Catarina (9 meses) se aproxima com um sorriso. Fica parada na minha frente e assim, aproximo-me dela sem pressa e lhe dou um beijo. Ela o aceita e sorri. Em seguida, Paulo (9 meses), que segura uma canetinha presa a um barbante, também se aproxima. Brinco de tentar pegá-lo então ele corre dando gargalhadas. (Diário de campo, 20 out. 2016).

A saída, assim como a chegada, acontece de modo muito tranquilo. Procuo demonstrar em todos os momentos que não existe um querer ir embora, assim como não existe um não querer em chegar. Aquele espaço tem sido desafiador, embora não consiga lidar com tantas dúvidas que permeiam essas relações e também sei que elas não se esgotam⁵⁴. Ainda assim, acredito que a pesquisa é uma construção diária, um chegar manso, um falar reflexivo, um agir ponderado. Com esses posicionamentos penso que estou “pertencendo” ao espaço e me aproximando, cada vez mais, tanto das professoras quanto dos bebês.

Desse modo, perspectivamos ampliar o meu tempo na creche. Era necessário acompanhá-los em dias distintos e, para isso, conversei com a professora e justifiquei esta experiência. Por certo que este é um movimento que necessita de uma longa observação para que detalhes sejam percebidos. É necessário tempo. Tempos diversos, em momentos diversos. Por ser um momento bastante significativo para a pesquisa, o olhar do pesquisador precisa estar descansado para que ele possa encontrar em coisas que pensamos serem corriqueiras, simples, algo muito expressivo. Estar na unidade o dia inteiro pode afetar esse olhar, de modo a ficar extremamente cansativo permanecer no mesmo dia os

⁵⁴ Aqui é importante destacar de que é bem possível de que muita coisa tenha ficado de fora por conta dos recortes que vão sendo realizados. Os olhares e as escolhas definem a pesquisa em seu fluxo e deixam, infelizmente, outros para trás.

dois períodos. Compreendo que a presença do pesquisador altera os modos de relação do grupo e definitivamente não há como ser de outro modo, mas procuro sempre tornar minha presença nem invisível, e nem extensiva por demais.

Também relevante quanto a estar em dias alternados no grupo é a oportunidade de encontrar em outros dias os bebês que talvez venham a faltar naquele único dia da minha presença – no dia que conversamos, por exemplo, havia apenas cinco bebês, sendo assim, pesquisando um único dia na semana será inviável observar os outros 12 bebês que faltaram.

Minha preocupação sempre foi de não ser invasiva, por isso, a relação que foi sendo construída lentamente também contribuiu para que as professoras tenham um melhor conhecimento da pesquisa e, conseqüentemente, uma aceitação da pesquisadora. Assim, fica combinado a minha presença em dois dias na semana, salvo casos excepcionais.

Essa entrada com delicadeza tem me acompanhado como modo de não ser o foco de atenção assim que chego, mas também sem parecer que minha presença não é significativa.

Percebo que muitos bebês me olham e diferentes expressões são manifestadas através de sorrisos, um corpo vibrante, olhares intensos, mas também vejo alguns bebês virarem o rosto, fazerem beicinhos para chorar e de fato, alguns choros. Assim que chego, não costumo iniciar os registros. Deixo o diário em um local estratégico e, prazerosamente, observo. Vejo quem está acordado, dormindo, brincando, chorando. Vejo quem não está se sentindo muito à vontade com a minha presença. Acolho quem se aproxima de mim assim como sou acolhida com tantos olhares, sorrisos e corpos cheios de vida que consentem minha chegada. (Diário de campo, 2 maio 2016).

Quanto mais me desloco para fazer a pesquisa na creche, mais me encanto com tantas informações que os bebês estão me dando e mais curiosa fico com as possíveis novas descobertas. De acordo com Graue e Walsh (2003, p. 129), “a observação sistemática e disciplinada é uma competência que pode ser aprendida. Os bons observadores veem coisas que os outros não veem”.

O trajeto nem sempre é modificado, apenas horários diferentes indicam outros encantos, outros grupos trafegando, outro movimento na cidade.

Ficamos parados em uma fila de motos até que a pista fosse liberada. Quantos motoqueiros sozinhos e acompanhados em sua maioria por mulheres trafegam pelas ruas do Sul da Ilha. E agora, estou eu. Não sou moradora, não trabalho na região, não estou lá todos os dias, mas de certa forma, também estou participando da história, segundo Graue e Walsh (2003) desta localidade em um contexto alargado e daquele grupo de bebês, em um contexto local. (Diário de campo, 2 maio 2016).

Os dias continuam muito frios. É sofrido sair de casa cedo e enfrentar a temperatura tão baixa. Ainda assim, parece-me que o dia busca ser generoso e um sol insiste em alguns momentos dar seus ares. Esse sol, ainda que em uma apresentação enfraquecida, salva-nos. Receber seus raios solares ameniza a frieza do vento, do ar gelado e, assim como o sol procura nos aquecer, sinto que estar nesse espaço com as professoras e os bebês também é acalentador. Sorrisos logo cedo deixam meu dia mais colorido. Vê-los se aproximarem, ganhar e dar um abraço, acolhê-los em um colo, precisar resgatar os materiais de estudo que são levados por bebês curiosos, constituem experiências que vão compondo nossas relações sociais. Nesse diálogo, é inevitável refletir o quanto esses bebês que constituem o espaço de educação trazem marcas de outros contextos por onde trafegam. Mesmo com tão tenra idade, carregam sentidos de suas histórias vividas, experienciadas. Não chegam vazios, não são a-históricos. Os trajetos por onde eu percorro pelo bairro, também são trajetos que esses mesmos bebês se relacionam, descobrem, encantam-se.

Miguel Fernandes (10 meses) se apoia no bebê conforto e tenta mexer no diário de campo que eu havia deixado lá. Consegue puxar meu material e então ele cai. Edson (1 ano e 1 mês) se aproxima e juntos folheiam meu diário. Quando me aproximo, Miguel sorri. Ele pega a caneta e sai engatinhando com ela na mão. Edson, por sua vez, permanece tentando virar as páginas. Estendo minha mão para pedir a caneta a Miguel

e ele ensaia devolver, mas recua sorrindo. Peço novamente e ele engatinha deixando a caneta no chão. Olha em seguida para trás e após observar que juntei a caneta ele retorna para perto de mim. Guardo a caneta no bolso e ele não percebe. Senta-se no meu colo e brincamos com um móbile que estava ao nosso lado. (Diário de campo, 20 maio 2016).

Pietro (9 meses) me segue onde quer que eu sente para escrever. Tenta pegar das minhas mãos a caneta e o diário de campo. Me afasto, sento do outro lado da sala, mas ele me olha e sorrindo se aproxima de mim. Não consigo registrar de modo algum, então, abandono temporariamente meu material e opto por neste momento interagir com os bebês que se aproximam. (Diário de campo, 20 maio 2016).



Fonte: Pesquisadora, 20 maio 2016.

Nessa perspectiva, meu olhar não está estático, procura pelo não óbvio, balança pelo espaço como se dançasse ao som de músicas diversas que ouço enquanto estou ali. Ouço naquele momento e elas prosseguem comigo. É inevitável ficar relembando muito do que vivi e do que aprendi naquele contexto. Definitivamente, quando você se dispõe a enxergar, ouvir e aprender com o outro, a pesquisa toma seu caminho e, de fato, você a vive.

Nesse percurso, vou sendo constituída e, com isso, trago marcas que foram sendo desenhadas, alinhavadas em diferentes momentos da minha vida. Existe uma interface pesquisadora/professora. O novo surge imediatamente sem dar lugar à homogeneização. Ao entrar no campo, sou alterada e isso também altera aquele espaço. Tudo ao seu redor passa a me constituir enquanto pesquisadora, mas de modo algum anula a minha história, a minha existência. Em vista disso, retrato, a partir de um excerto, o quanto os caminhos por onde trafego contam/revelam outras histórias:

Sigo por ruas estreitas, sem movimento de carros nem de pedestres. Identifico que predomina na região casas com muitas árvores o que me transporta para muito tempo atrás, época em que fui criança. Vivíamos com muito mais espaço para brincadeiras nas ruas, íamos à casa dos amigos e por ali ficávamos até tarde, sem o receio que temos hoje. Subir em árvores era uma brincadeira e missão diária. Hoje, os prédios comprometeram os espaços, crianças pouco brincam nas ruas, as árvores foram trocadas por estruturas de construções diversas, falamos com nossos vizinhos por Whatsapp, aceleramos a comunicação, mas distanciamos a proximidade. Ainda lembrando do tempo em que meu direito de ser criança fora respeitado, vejo uma placa colada ao muro: Travessa Espírito Santo Devagar crianças. Enquanto o ônibus segue, vou deslocando meu olhar a fim de tentar descobrir onde fica esta travessa e assim, descubro que ela fica bem no final da rua onde a placa está colada. Não vejo somente uma informação, mas sim, um respeito às experiências diversas que são compartilhadas estando as crianças naquele espaço e o cuidado por todas que ali se encontram. (Diário de Campo, 7 abr. 2016).



Fonte: Pesquisadora, 1º set. 2016.

O recesso que ocorre no final do primeiro semestre se encerra e, assim, é hora de retornar à creche. Com a sutileza de quem compreende que este retorno para os bebês e para as professoras merece uma atenção especial, sugiro que minha chegada seja feita após à primeira semana. Esta sugestão é bem-vinda e, então, marcamos meu retorno para uma semana depois. No entanto, em virtude de acordos pós-greve não terem sido cumpridos, os servidores municipais entram em greve pela segunda vez em menos de cinco meses – a primeira aconteceu em março e a segunda em agosto – indicando o quanto é agravante esse problema. Um descaso com os servidores, o não cumprir acordos se torna tão coloquial quanto cancelar um envio de massinha de modelar para as creches... tão simples, tão corriqueiro.

Essa greve novamente conta com a participação das professoras do grupo e, portanto, aguardo pelo fim na expectativa de não apenas retornar à pesquisa, mas para que de fato os acordos sejam cumpridos. Cada novo dia traz esse sentimento que marca na chegada: como será? Hoje em especial fico receosa com essa aproximação. Irão se aproximar, reconhecer-me, retribuir os gestos que trocamos frequentemente?

Ao retornar no segundo semestre, sinto-me acolhida pelas professoras. Havia entregado a elas os registros onde haviam interagido com os bebês e acredito que isso foi fundamental para que elas pudessem se familiarizar ainda mais com os elementos percebidos na pesquisa. Também não identifico estranhamento por parte dos bebês. Minha chegada acontece no momento do lanche, o que não altera o movimento do grupo: àqueles que estão lanchando, permanecem; e os que estão dormindo, também continuam; quem está brincando, caminhando, interagindo, assim também, seguem esse percurso.

Chego em silêncio, mas não permaneço por muito tempo. Assim que sento na almofada, distante o suficiente para não interferir em nada que estava acontecendo, mas também em um lugar que pudesse observar o que eles estavam fazendo, Pietro (1 ano) se aproxima. Ele senta ao meu lado. Converso com ele e então, o vejo sorrir. (Diário de campo, 23 ago. 2016).

Entrar na creche, ainda que esteja há algum tempo na realização da pesquisa, geralmente apresenta um sentimento de desconforto. Ao mesmo tempo em que muitos profissionais conversam comigo, interessam-se pela pesquisa e até desejam informações das atividades que estão acontecendo na Universidade e de como entrei no Mestrado, há também aqueles que, ao que parece, não se sentem muito à vontade⁵⁵ com a minha presença. Minhas aproximações com todos os profissionais têm sido recorrentes visto que compartilho do refeitório para um breve lanche e também existe um projeto de teatro que acontece semanalmente e que o Grupo I compartilha desses momentos com muita frequência.

Em outro dia de pesquisa, durante o período da manhã participei de um encontro de formação⁵⁶ oferecido pela PMF com a coordenação da Rosinete Schmitt.

Em meio a tantos conhecimentos que vão nos atravessando, saio com a sensação de que ao meu lado estão os bebês da creche Poeta. É fácil ter essa compreensão, afinal, tudo o que fora pensado naquela manhã havia um endereçamento: os bebês. Por este viés, são os pequeninos da creche com quem neste momento me relaciono. Com eles troco sorrisos, acolho nos braços, jogo bola, alcanço um brinquedo, embalo o bebê conforto, abraço e sou abraçada. São estes bebês que neste momento me ensinam o que é ser

⁵⁵ Ainda que a pesquisa aconteça em um grupo pré-estabelecido, minha disposição em deslocar-me pela creche pode causar certo desconforto. É um outro que ali se encontra. Outro que tira notas em seu diário de campo, fotografa, observa.

⁵⁶ Ressalto o quanto essa formação sob a coordenação da Profa. Dra. Rosinete Schmitt apontou indicativos que foram essenciais para muitos desdobramentos desta pesquisa.

pesquisadora e através deles vou me constituindo também, indiretamente, enquanto professora. Deste modo, não há como não pensar em cada pequenino com o qual convivo desde o mês de março. O trajeto até a creche não é tão longo, mas a fila interrompe o fluxo. Procuro ir retomando detalhes que foram evidenciados para que não sejam perdidos. Tudo é indispensável neste momento, assim, o percurso favorece esta retomada. (Diário de campo, 27 out. de 2016).

Antes de ir para a creche faço uma pausa para almoçar. O restaurante é o mesmo no qual habitualmente almoço. Sempre o mesmo atendente vai até a minha mesa e pergunta se irei beber algo e a resposta ainda que negativa, é sempre com gentileza. Quando termino de almoçar, o mesmo atendente pergunta se pode retirar o prato e oferece a sobremesa que está disponível no balcão onde os pratos são pesados. Sempre agradeço mesmo que nunca me sirva dela. Hoje, excepcionalmente, este atendente não veio até a minha mesa saber se desejava beber algo e também não ofereceu a sobremesa. Pensei a respeito. Será que ele de tão acostumado com minhas ações optou em não se dirigir até a mim por “saber” que não iria beber nem me servir da sobremesa? O que estes “conhecimentos” dizem de nós? Será que o fato de agirmos sempre do mesmo modo nos enquadra e impossibilita de mudarmos? Poderia querer beber algo nesse dia e saborear a sobremesa? Quanto temos interpretado os bebês pelo que habitualmente temos visto? Ao agirmos sob essa perspectiva, quem perde? O bebê, a professora ou ambos?

O percurso que fiz até a creche hoje, ainda que costumeiro, pois o venho fazendo há algum tempo, estava absolutamente diferente. Alguma coisa mostrava-se desse modo. O caminhar das pessoas indicava menos pressa, ao tempo em que a rotina não apresentava ter sido alterada. Motos, carros, caminhões e diversas bicicletas, compunham o lugar. Crianças levadas na garupa, carrinhos de bebês trafegando pelos dois lados da via, crianças andando com mochilas nos ombros, bebês no colo, rapazes em grupos, homens, mulheres. Será mesmo? Será que esse contexto do bairro apresentava outra dinâmica ou a pesquisadora vem se mostrando com um olhar diferente?

2.2.4 Os sujeitos da pesquisa: a rede que enlaça o social

Murilo (1 ano e 3 meses) chegou recentemente. Seus olhos procuram observar o entorno. Há muito movimento por parte dos bebês que se deslocam caminhando pela sala. Quase todos já caminham, assim, entre corridas um tanto desequilibradas e passadas que procuram se mover ligeiras, os bebês se aventuram. Murilo da rede observa e em alguns momentos, um choro o acompanha. Ítalo (1 ano e 2 meses) se aproxima e permanece atento à sua frente. Murilo o encara. Os olhos se encontram e não desviam. Ítalo se levanta e o embala, perdendo seu equilíbrio em seguida. Murilo sorri e Ítalo retribui o sorriso. Sai correndo em seguida deixando atrás de si, uma rede a balançar. (Diário de Campo, 3 nov. 2016).



Fonte: Pesquisadora, 3 nov. 2016.

Não há como negar o quanto os bebês percebem o seu entorno e mostram-se interessados nessas composições sociais. A rede, uma materialidade habitual, pode elencar outras proporções do que apenas o uso dela para um descanso. Aqui, ela se mostra como um artefato social. Enlaça as relações.

Não sei ao certo como a rede chegou a Florianópolis, talvez sendo trazida por algum viajante, que junto a si trazia a possibilidade de deitar-se em qualquer espaço em que pudesse amarrá-la. Ou talvez tenha vindo como extensão da cultura Norte e Nordeste, lugar onde ela é mais difundida. Sei que é uma cultura indígena e que fora sendo estendida

para outros tantos cantos, alguns em mais larga escala, outros um pouco menos, mas penso que seja raro que exista alguém que não conheça uma rede ou que não tenha se deleitado, mesmo que brevemente.

Em pesquisa a *Wikipédia*, **Rede** significa um entrelaçamento de cordas, fios, arames, barbantes etc., que formam uma malha; 2. Conjunto de elementos interligados: rede de esgotos; rede de computadores; 3. Objeto feito de pano, onde cada extremidade é pendurada numa parede, para se deitar; 4. Equipamento esportivo utilizado em diversos desportos, dentre os quais, o vôlei. Sua etimologia deriva do latim, *rete*.

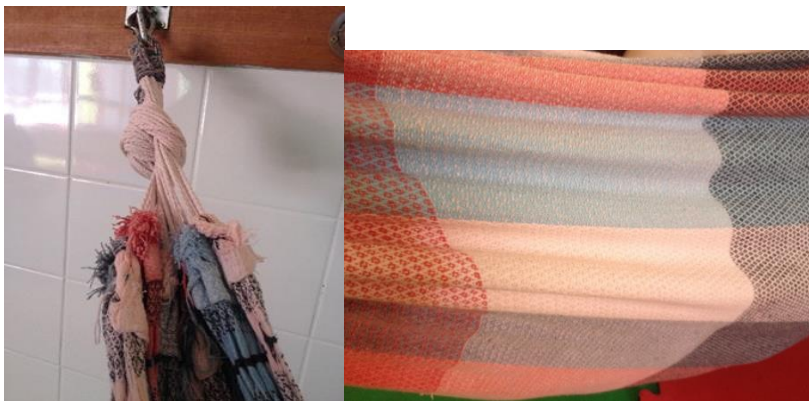
A fabricação da rede se ocupa de diversas formas e materiais, dentre as quais conhecemos as tradicionais de fio, de tecidos e de nylon. A rede vai ganhando características à medida que se percebe outros alargamentos, outras possibilidades. Se antes também era utilizada como transporte para levar pessoas com privilegiada posição social ou mesmo mortos, hoje esse panorama provavelmente não corresponda mais a nossa sociedade, ainda que, talvez, sirva para outras.

Os sentidos da rede são diversos. Há quem queira deitar-se para um repouso ou quem goste de ler um livro. Também existe quem prefira saborear uma fruta enquanto o balanço da rede lhe revive memórias. Escolhe-se também dormir à noite toda – para os que conseguem – ou enlaça-se ao seu filho, ao seu ente querido como forma de atenção e cuidado.

Nesse grupo de bebês, a rede tem um papel de grande relevância e nesse desdobramento revivo minhas lembranças sobre ela. Meu contato inicial com a rede fora quando já tinha uns oito anos de idade, pelo menos. À medida que a rede aumentava seu balanço ou ia ficando mais alta, o gosto em estar naquele espaço dava lugar a um medo, um temor em cair. A rede era ao mesmo tempo sinônimo de leveza, liberdade, como também de ansiedade, sofrimento. Assim, os sentidos que damos aos objetos dependem, exclusivamente, da nossa relação com eles, as experiências que revelamos.

Compartilhar com esses bebês tantos momentos junto à rede foi sinônimo de descobertas e de novos olhares. Descobertas por enxergar pela primeira vez movimentos potentes, de alteridade, de liberdade. Novos olhares por enxergar *de novo*, mas agora sendo *novo* para mim o que eles indicavam. Saio, então, da minha zona de conforto e mergulho nesse novo que eles me apresentam. São eles que realçam a beleza do que para mim era comum. São eles que instigam a repensar as práticas, todas elas. Uma rede faz subverter uma lógica institucional. Uma rede faz redirecionar olhares, ações, provocações. Essa rede em especial!

Desse modo, a rede promove um aconchego, um denço, um abrigo. Seu formato promove o acolhimento pela forma em que os bebês estão sustentados. A materialidade da rede contorna o corpo que está em suspensão. Sua textura não é totalmente lisa e macia, mas, também, não é áspera a ponto de incomodar os bebês que com ela travam relações. A leveza da rede os envolve em brincadeiras. É muito fácil empurrá-la, mesmo quando um bebê se encontra acomodado nela.



Fonte: Pesquisadora, 23 out. 2016.

Assim, nessa rede descubro tantos bebês curiosos, interessados no que acontece a sua volta. Bebês que aparentemente estão com sono, mas que relutam a todo custo a esta entrega. Os encontros que são promovidos trazem a alegria de quem percebe a presença do outro, ali pertinho. Alegria, mas também estranhamento. Há quem prefira permanecer só com seus cheirinhos e travesseiros. Seu corpo se embrenha lá no fundo, escondido, visto apenas sob uma fresta de luz. Há quem a todo o momento chame pelo outro, que pode ser até a pesquisadora para socorrê-lo⁵⁷, pois ele deseja sair, estar livre. Também há quem deseje brincar, enlaçar-se junto ao outro. Não há motivos para ser solitário. O outro faz parte da sua constituição, ele ajuda a ser quem és, e, assim, o queres por perto.

Uma rede que contempla distintos olhares e significados. Diferenças que são percebidas nos modos pelos quais a rede exerce uma funcionalidade. Enxergá-la como opção apenas para o momento de

⁵⁷ Em alguns momentos os bebês chamavam pela pesquisadora, já que as professoras estavam envolvidas com outros bebês.

descanso é bastante diferente de vê-la como promotora de encontros, diálogos, explosão do seu corpo. Enquanto os bebês estavam imersos em uma vasta potencialidade, para as professoras o estar na rede presumia um “descansar na rede”. Assim, os embates ficavam visíveis e nesse jogo de forças, que os bebês geralmente venciam.

Davi (1 ano e 2 meses) e Dylan Santos (1 ano e 3 meses) estão na rede. Davi chora, pois Dylan tirou o seu bico. A professora intervém. Davi volta a deitar e Dylan fica sentado na rede com os braços apoiados para fora da rede. Ele balança o corpo e a rede se movimenta com rapidez. Senta, deita, insinua querer descer da rede e volta a observar o movimento que ocorre a sua volta. Assim que a professora se aproxima Dylan deita e a observa, mas quando ela se afasta, ele senta novamente. Apoia a cabeça na rede e fecha os olhos dormindo em seguida, sentado. (Diário de campo, 6 set. 2016).

De modo muito particular, os bebês criam possibilidades para experimentar esse espaço e isso acontece quando se deitam, ficam sentados, movimentam seu corpo em um movimento apressado, fazendo a rede ir e vir constantemente. O corpo do bebê determina os próximos passos. Quando Dylan Santos (1 ano e 3 meses) se deita ao ver a professora e senta-se quando ela se afasta, mostra-nos que mesmo que exista uma tentativa da professora em fazê-lo dormir deitado, isto só acontecerá se Dylan tiver interesse. Ele mostrou as outras tentativas de experienciar o espaço com seu corpo “inconformado”, como um corpo que não se conforma as práticas sem atentar para seus desejos.

Isso posto, por que a rede atrai tanto os bebês? Como os bebês se percebem e percebem o outro naquele espaço? Como a rede enlaça as relações?

De acordo com Cascudo (2003):

A cama obriga-nos a tomar o seu costume, ajeitando-nos nele, procurando o repouso numa sucessão de posições. A rede toma o nosso feitio, contamina-se com os nossos hábitos, repete, dócil e macia, a forma do nosso corpo. A cama é dura, parada definitiva. A rede é acolhedora, compreensiva, ondulante, acompanhando, morna e brandamente, todos os caprichos da nossa fadiga

e as novidades imprevistas do nosso sossego. Desloca-se, incessantemente renovada, à solicitação física do cansaço. A rede colabora com a movimentação dos sonhos. Entre ela e a cama há a distância da solidariedade à resignação.

Há também um saborear da vida, do alto, do movimento, do balanço. Nela, um vento leve insiste em fazer-lhes companhia, seja com o próprio balançar ou dos bebês e professoras que se achegam e, vez ou outra, dão sequência ao balanço já quase findado. Sorrisos escondidos por detrás dos panos. Olhos que se fecham e espiam por entre as fendas. Mãos que se mostram corajosas e afastam quem se atreva a aproximar-se do seu refúgio. Um lugar que é feito e vivido para uma imensidão de outras coisas. Um lugar também para o sono.

Enquanto os bebês estão almoçando, Pietro (1 ano e 1 mês) movimenta-se pela sala puxando caixas de brinquedos, balançando-se na gangorra, puxando e derrubando a cabana, escondendo-se atrás do balcão. Seu movimento é constante. O sorriso de curiosidade é expresso pelo corpo que é vivo, que se arrisca, experimenta. Seu corpo expressa as tentativas, algumas de sucesso, outras que mobilizam outras tentativas. Ele terminou de almoçar e foi fazer a higiene. Desta vez, mostra-se acolhido no colo. A professora o coloca no chão e avisa que ele irá para a rede, mas se afasta para buscar o bico. Pietro chora. Está de pé em frente à rede. Ele movimenta seu corpo e busca o campo de visão da professora. Vira-se novamente para a rede, mas desta vez, se aproxima e puxa. A professora retorna e Pietro chama: - O, o ao mesmo tempo em que aponta para a rede. A chegada à rede o deixa sorridente. Ele observa os bebês que estão deitando ali próximos e também, força um embalo. Sentado, mostra-se aos bebês que agora o observam exhibir-se. Assim que deita, adormece em seguida. (Diário de Campo, 27 set. 2016).



Fonte: Pesquisadora, 27 set. 2016.

A rede também traz para perto de si o outro. Promove encontros, aproxima. Essas relações vão sendo aprimoradas, a floradas. As emoções emergem visivelmente frente às relações que vão sendo constituídas. Ao enlaçar o social, as memórias e experiências vividas de fato são trazidos à lembrança. Esse entrelaçamento cruza contornos sociais.

Segundo Amorim, Vitória e Rossetti-Ferreira (2000, p, 138):

Quando a mãe leva seu filho pequeno pela primeira vez à creche, ela é “invadida/capturada por toda uma malha de significações” estruturada no passado e trazidos à lembrança “por elementos presentes, sejam eles internos/pessoais ou externos, físicos ou sociais: emoções, gestos, o novo contexto com salas, objetos, pessoas adultas e crianças novas, a aparência, ação ou fala da educadora, o choro ou sorriso do filho”, portanto, essa “malha complexa” transformada em discurso vai definir a “posição, lugar ou papel, estruturando de determinada forma o fluxo de seus comportamentos, ao mesmo tempo em que a faz recortar e interpretar de certa maneira o contexto e as ações dos outros, inclusive do próprio filho”.

Essa malha de significações traz à tona o que há muito vem sendo discutido na área da Educação Infantil. Saberes próprios, culturas diversas, distintas composições familiares, compõem e enfatizam a rede que nos envolve e que, muitas vezes, não possuem visibilidade.

A chegada de 17 bebês no espaço de educação, com suas chupetas, bolsas, mamadeiras, “cheirinhos” e 16 famílias – a contar com

os gêmeos – pode ser considerado um dado bastante corriqueiro, mas essa entrada é principalmente marcada por 17 distintas histórias. Se olharmos por esse ângulo, não há como considerarmos algo trivial, da ordem do comum. São 17 bebês que trazem junto ao seu corpo, suas histórias, suas biologias, suas referências de pessoas, culturas, artefatos culturais, experiências. Ao chegar à creche, eles não chegam sozinhos. Por isso, assim como eu preciso me “reconhecer” nesse lugar, os pequenos também precisam.

Choros na chegada e durante o período em que permanecem na creche, a necessidade do colo, do amparo do adulto, as disputas e relações com outros bebês, a recusa em se alimentar, o sono intranquilo, cólicas, febre e mal-estar, são dispositivos que informam o “estar em outro lugar”, que em nada se assemelha ao espaço que para o bebê é familiar.

Assim, para que a pesquisa seja efetivada em sua especificidade, é necessário conhecimento dos sujeitos que farão parte dela, ou seja, dos bebês. Estes, por sinal, têm o poder de me deslocar de uma zona de conforto para um processo constante de reflexão. Assim, encontro nesse percurso *outros* que vão compondo e dando corpo a pesquisa, *outros* diferentes entre eles, diferentes de mim. De acordo com Amorim (2001, p. 28):

[...] o outro é aquele que quero encontrar e aquele cuja impossibilidade de encontro integra o próprio princípio da pesquisa. Sem reconhecimento da alteridade não há objeto de pesquisa e isto faz com que toda tentativa de compreensão e de diálogo se construa sempre na referência dos limites dessa tentativa.

No caso desta pesquisa, estou tratando o *outro* como os bebês. Não são apenas sujeitos com idade inicial de quatro meses – período inicial aceito pelas instituições – podendo chegar a, aproximadamente, um ano e meio, mas também ele é o “outro” aquele que orienta as ações daqueles que se relacionam com ele.




As crianças sugerem caminhos, traçam cartografias, ensinam-nos a ousar, a transpor o modo tranquilizador de como vínhamos pesquisando e analisando nossos dados (DORNELLES; FERNANDES, 2012). Desse modo, procuro brevemente apresentá-los, como um começo que não se assemelha a um chegar vazio, longe disso, a ênfase será em dar visibilidade ao quanto esses singulares bebês encontram

nesse espaço um lugar para descobrirem, aprenderem, relacionarem-se, procurando viver o tempo, seu tempo nesse espaço de Educação Infantil. Reafirmo que essa apresentação se assentou em fragmentos dos meus registros de campo que foram essenciais para observar os bebês em diferentes momentos da pesquisa.



	<p style="text-align: center;">Lorenzo (10/07/2015)</p> <p><i>Iniciou seus passos. Desbrava alguns lugares, olha os cantos da sala, os brinquedos que estão no cesto e ao que parece, não se cansa em dar suas passadas cambaleantes. Aproxima-se do espelho e percebe seu reflexo. Para. Apoiado no espelho se observa. Vejo muitas caretas. Seu corpo mexe como se desejasse se mostrar. Ele balança a cabeça, sorri, bate com os pés no chão. Conseguimos nos ver pelo espelho. Ele está sorrindo para mim. Caminha tentando equilibrar-se com os braços esticados e chega ao meu lado com rapidez. Abraça-me e, em seguida, senta no meu colo. Mexe em meu brinco e em minha orelha. (Diário de campo, 20 set. 2016).</i></p>
	<p style="text-align: center;">Dylan Pereira (27/09/2015)</p> <p><i>Está deitado de barriga para baixo e com a ponta dos dedos das mãos, se esforça para alcançar uma peça de encaixe. Seu corpo movimentava vagarosamente. Faz careta, seus olhos estão fixos no objeto. Apoiava uma das mãos no chão e com a outra, procura novamente o encontro com a peça, mas é difícil mover-se para frente. As tentativas e insistências vividas pelo seu corpo, ao que parece, mobilizam outras tentativas. Ele não desiste. Seus pés servem como apoio, ainda assim, ele não consegue tocá-la e na sequência vai virando o corpo lentamente, até deitar-se por completo de costas no chão. (Diário de campo, 20 maio 2016).</i></p>

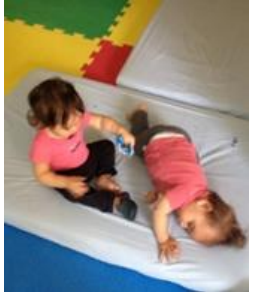

	<p>Dylan Santos (19/06/2015)</p> <p><i>está no solário e assim que o sol se aproxima, fecha os olhos e com as mãos os esconde. Observa e toca o chão com as mãos. Os dedos se mexem apressadamente com a ajuda de seu corpo que se mostra flexível, até aproximar-se a um copo de plástico que está logo ali na frente. Movimenta o copo para o alto, observa e ele escapa de suas mãos. Ao estender o braço para alcançá-lo não consegue. Procura movimentar o corpo e desiste. Continua sentado. Observa o copo que se afasta aos poucos devido o vento manso que se inicia. (Diário de campo, 23 maio 2016).</i></p>
	<p>Ítalo (09/09/2015)</p> <p><i>Desbrava o parque em muitos dos seus cantinhos. Mexe nas plantas, nas pedras, corre ainda sem muito equilíbrio. Quando percebe que está sendo notado por mim, sorri e aligeira o passo. Após uma corrida longa desde a casinha, Ítalo se apoia em um pequeno pé de árvore e ali, permanece por um tempo, até a chegada de Davi, onde, juntos, saem às pressas sorrindo. (Diário de campo, 4 nov. 2016).</i></p>
	<p>Catarina (23/07/2015)</p> <p><i>Terminou de jantar e caminha pela sala. Observa de longe a caixa de brinquedos que está vazia. Aproxima-se engatinhando e sobe na caixa. Posiciona-se de joelhos e faz força. Seu rosto mostra-se corado e seus braços que estão em apoio na caixa, tremem. Quando seu corpo se mostra menos tenso, ela senta e movimenta as pernas, levantando-as alternadamente. (Diário de Campo, 27 out. 2016).</i></p>

	<p style="text-align: center;">Erick (19/04/2015)</p> <p><i>Espia o grupo ao lado pelo vidro na porta. Sua presença foi percebida por Ana Clara que se aproxima da porta e intenciona uma relação. Ela põe a mão no vidro o que em um primeiro momento parece o assustar, pois ele se afasta. Em seguida, se aproxima novamente e sorrindo, põe sua mão na porta. Os dois começam a bater com as mãos no vidro e entre sorrisos e “conversas”, esta relação social vai sendo vivida. (Diário de campo, 16 jun. 2016).</i></p>
	<p style="text-align: center;">Yasmim (19/06/2015)</p> <p><i>Foi trocada e em seguida, a professora a deita no bebê conforto. Ela senta e começa a bater palmas, parece-me, com entusiasmo. Percebe que a observo e a meu ver, mostra-se constrangida. Volta a deitar-se lentamente, e encolhida no bebê conforto me espia de vez em quando, franzindo a testa. Levanta a cabeça e abaixa em movimentos sucessivos. Olha para mim. Retorna a deitar e toca seus pés enquanto levanta as pernas. Puxa a perna para próximo a seu rosto e sorri. Toca com seu dedo indicador um dedo de cada vez. (Diário de campo, 1 set. 2016).</i></p>
	<p style="text-align: center;">Otávio (17/06/2015)</p> <p><i>Observa o canto da sala e engatinha com rapidez até aquele espaço. Ao chegar, levanta-se e brinca com os materiais dispostos na parede. Em certo momento apoiado na parede caminha. Larga as mãos e cambaleante dá dois passos pequenos, cai e segue engatinhando. Ele se levanta e ensaia sair do lugar. Movimenta a perna direita com dois passos e em seguida seis, que são vibrados por ele com sorrisos. As quedas não impedem novas tentativas. (Diário de campo, 20 maio 2016).</i></p>

	<p style="text-align: center;">Miguel Mergner (20/08/2015)</p> <p><i>Está sentado, ao seu lado, encontra uma fita de TNT⁵⁸ e, assim, passa a se entreter com ela. Enquanto o movimento pela sala mostra-se agitado, com muitos choros, Miguel, ao que indica, não se importa e permanece envolvido com a fita. Ele põe na boca e observa quando sai molhada. Segura cautelosamente com a ponta dos dedos, sorri e leva a boca novamente. Larga no chão. Somente a observa por um tempo até que, encosta com os pés. Junta e balança ela no ar. Seu olhar parece nostálgico pelo balanço da fita. (Diário de campo, 20 maio 2016).</i></p>
	<p style="text-align: center;">Paulo (13/07/2015)</p> <p><i>Encontrou um brinquedo no chão. Mexe nas chaves penduradas, passando-as de um lado para o outro. Estica os braços, o movimentando no ar e traz de volta para perto de si. Ajeita as pernas para acomodar-se de outro modo. Olha ao seu redor e observa outro brinquedo ao seu lado. Afasta-se para buscá-lo. Agora brinca com os dois brinquedos ao mesmo tempo, um em cada mão. (Diário de campo, 17 out. 2016).</i></p>
	<p style="text-align: center;">Davi (05/07/2015)</p> <p><i>Aproxima-se e fica ao lado da professora e de Paulo que nesse momento, está jantando. Enquanto alguns bebês estão envolvidos pela sala, Davi permanece ao lado da professora. Seu campo de visão de vez em quando altera. Volta e meia ele olha para os lados, mas sempre retorna seu olhar para Paulo. Em alguns momentos o vejo reclamar ao que parece na tentativa de chamar a atenção da professora. Encosta em sua perna, chora. A professora observa e indica que logo será ele quem irá jantar. E assim, ele aguarda. (Diário de campo, 7 jul. 2016).</i></p>

⁵⁸ Esta abreviatura corresponde a Tecido Não Tecido, um material pouco oneroso e que é muito utilizado pelas professoras devido às suas diversas cores.

	<p style="text-align: center;">Miguel Fernandes (13/07/2015)</p> <p><i>Corre pelo parque. Esconde-se e as professoras o procuram. Ele volta sorrindo e tão logo se afasta. Seu corpo é ativo. Sobe, desce, se abaixa para passar por lugares difíceis. Para na cabana e observa. Quem passa na sua frente ele chama: - Ooo. O tempo de descanso é breve. Logo menos é visto correndo com o vento soprando seus cabelos cacheados. (Diário de campo, 10 nov. 2016).</i></p>
	<p style="text-align: center;">Gabriel (23/08/2015)</p> <p><i>Brinca com a garrafa e com tampinhas penduradas. Quando a garrafa escapa de suas mãos ele observa o movimento contínuo que seu rumo segue: de um lado para outro. Assim que percebe a chegada do almoço, Gabriel abandona o espaço em que está e engatinha até ao lado da professora. Pelo caminho precisou esforçar-se para passar por brinquedos e bebês que transitavam e interrompiam a passagem. Posiciona-se ao lado da professora onde consegue apoiar-se nas pernas dela. (Diário de campo, 16 maio 2016).</i></p>
	<p style="text-align: center;">Pietro (03/08/2015)</p> <p><i>Está deitado somente com a cabeça no colchão. Seu corpo está no lado de fora. Ele coça os olhos, boceja, levanta as pernas e cruza os braços sob o rosto. Levanta-se e segurando uma almofada, caminha. Joga no chão, junta, volta a caminhar, mas dessa vez, apoiando sua cabeça. Aproxima-se sorrindo e oferece sua mão ao bebê que está deitado. Afasta-se, percebe um bebê conforto no chão, senta à sua frente e encosta nele. Ítalo se aproxima e tira o bico dele, fazendo-o chorar. Pietro novamente pega a almofada e empurrando-a, segue até a porta. Em certos momentos para no caminho e deita com a cabeça nela. (Diário de campo, 30 jun. 2016).</i></p>

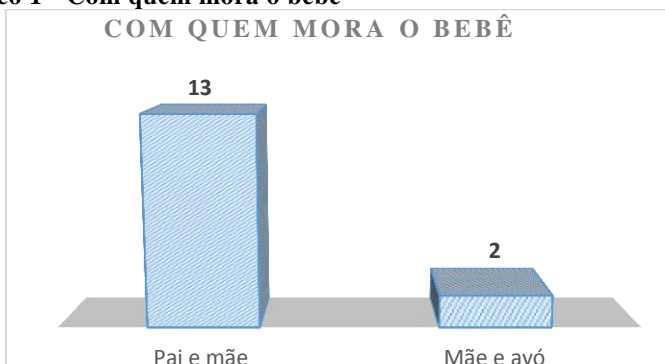
	<p style="text-align: center;">Edson (19/04/2015)</p> <p><i>Ainda está sentado mexendo na massinha de modelar que a professora fez. As professoras recolhem os restinhos espalhados pela sala, enquanto isso, Edson e Yasmim permanecem sentados manuseando as sobras que ficaram no chão e que não foram percebidas. Eles trocam a massinha de uma mão para a outra, ora ficando toda com um deles, em outro momento com o outro. Ainda quando a professora pede que eles deem para guardar, acham mais algumas sobrinhas que estão no chão e assim, retornam a estabelecer a relação que antes fora interrompida. (Diário de campo, 27 jun. 2016).</i></p>
	<p style="text-align: center;">Maya (20/07/2015)</p> <p><i>Aproxima-se de Lorenzo que está deitado no colchão. Ela havia retirado sua sandália e assim, seguia com a meia em sua mão. Nessa aproximação, oferece a meia a ele. Ele vira o rosto e Maya insiste. Toca com a meia no rosto dele que está virado para o outro lado. Ele resmunga. Maya joga perto do rosto dele e comunica algo. Lorenzo faz careta. Maya junta a meia que havia jogado e conversa com ele. Eles se olham e Lorenzo então responde e sorri. (Diário de campo, 18 out. 2016).</i></p>
	<p style="text-align: center;">Murilo (19/08/2015)</p> <p><i>Chegou recentemente. Quando está nos espaços externos procura deslocar-se no meio das folhas, pedras, areia. Ao brincar na cabana, sua mão fica suja de areia, assim, observa. Logo mais, percebe que estou por ali perto e estica a mão para que a veja. Em seguida, limpa a mão e se levanta. De pé, observa o grupo que está no parque. (Diário de campo, 10 nov. 2016).</i></p>

2.2.5 A familiaridade com os sujeitos: uma pesquisa a partir do acervo da creche

Em um entrelaçamento entre o contexto alargado e o contexto local (GRAUE; WALSH, 2003), busco uma aproximação aos sujeitos

envolvidos através de uma pesquisa na ficha de inscrição dos bebês. Esse acervo é decorrente de uma pesquisa com as famílias desse grupo no início do ano letivo de 2016. O material foi cedido pela direção da creche e constam dados referentes às questões de naturalidade, composição familiar, entre outros elementos constitutivos. A seguir, poderão ser mais bem traduzidos pensando nos dados que o campo nos apresentou. Vale ressaltar, que alguns pais não preencheram o questionário⁵⁹.

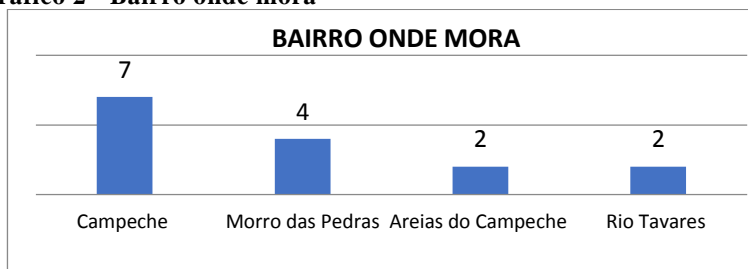
Gráfico 1 - Com quem mora o bebê



Fonte: Documentos da Unidade Educativa, 2016.

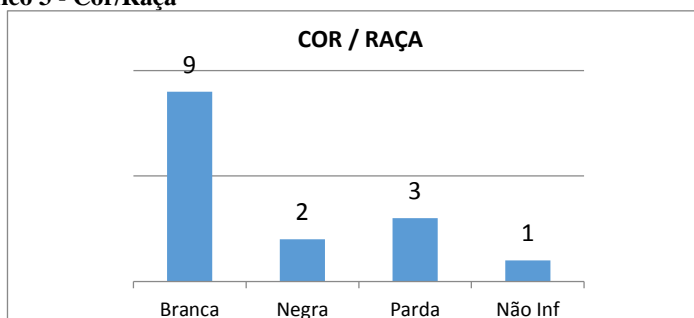
A composição familiar é principalmente destacada com a presença do pai e da mãe, salvo dois casos em que as avós compõem esse cenário. Ainda que o pai não more na residência, um dos bebês tem contato frequente com ele. As famílias também, em sua maioria, possuem outros filhos, alguns inclusive matriculados na mesma instituição. A presença de avós foi bastante significativa, sendo inclusive o avô de um dos bebês que geralmente vai buscá-lo. A presença masculina do pai também se faz muito presente na instituição, estando em muitas ocasiões nos momentos de trazer ou buscar seus filhos juntamente com as mães.

⁵⁹ Em virtude de algumas famílias realizarem a inscrição em outras unidades educativas e tão logo serem encaminhadas para essa creche esse questionário às vezes não é preenchido.

Gráfico 2 - Bairro onde mora

Fonte: Documentos da Unidade Educativa, 2016.

Identifica-se que a principal localidade onde as composições familiares se encontram fica no bairro Campeche. Este bairro, que tem sua origem anterior ao Areias do Campeche, também é muito próximo à instituição, favorecendo, assim, o deslocamento. A região do Morro das Pedras também está bastante contemplada, o que indica que as proximidades de regiões corroboram para esses movimentos de locomoção. Morar na comunidade ao que parecia mais comum não foi o número mais significativo nesse grupo de bebês. Ainda assim, a escolha pela instituição foi determinante para cada pai/mãe/avô/avó que disponibiliza um tempo para o deslocamento, que ocorre de todos os modos: carro, bicicleta, carrinho de bebê, ônibus, a pé. Um dado bastante interessante é que o Bairro Campeche não possui atendimento para essa faixa etária, sendo necessário o deslocamento.

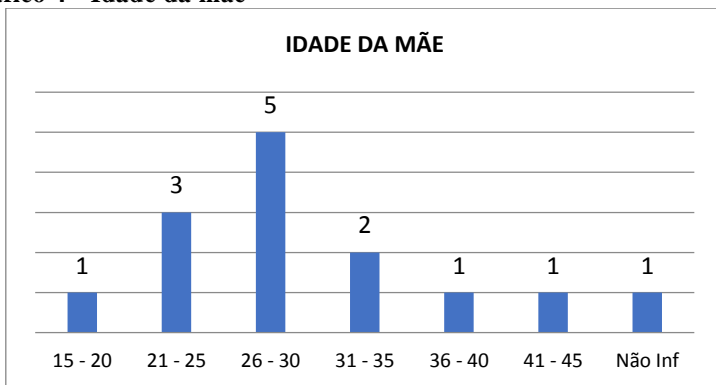
Gráfico 3 - Cor/Raça

Fonte: Documentos da Unidade Educativa, 2016.

Os recentes censos têm-nos informado que as pessoas estão se identificando mais com suas origens, o que indica um reconhecimento e valorização de si, bem como é bastante significativo o aumento de

casamentos inter-raciais, porém, a cor branca, é predominante nesse grupo de bebês, mesmo que se somando as cores negra e parda (Gráfico 3).

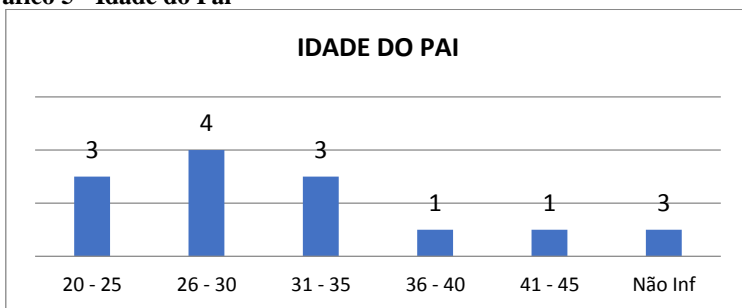
Gráfico 4 - Idade da mãe



Fonte: Documentos da Unidade Educativa, 2016.

A partir do Gráfico 4, podemos identificar que o número de mães com idade inferior a 25 anos é bem reduzido, ainda que tenhamos quatro casos. É predominante nesse grupo um número bastante significativo de mães com idade superior a 25 anos. É importante destacar que apenas 1/3 dessas mães não tem outros filhos, sendo assim, a maternidade teve seu início anteriormente a essas idades. A mãe mais nova no início do ano tinha 15 anos.

Gráfico 5 - Idade do Pai



Fonte: Documentos da Unidade Educativa, 2016.

A predominância da idade dos pais também está muito próxima a das mães, na faixa dos 20 aos 30 anos, estendendo-se um pouco mais até

os 35 anos (Gráfico 5). Percebe-se que a composição familiar não é tão jovem e, a partir do acervo da unidade, pude constatar que, em alguns casos, a diferença de período entre as gestações é bastante considerável. No início do ano, o pai mais novo estava com 22 anos, compondo com a mãe de 15 anos a estrutura familiar mais nova.

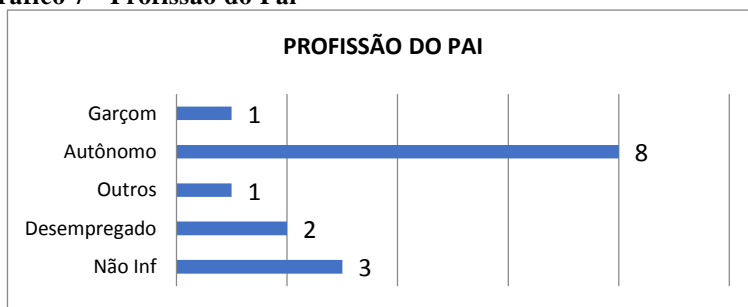
Gráfico 6 - Profissão da mãe



Fonte: Documentos da Unidade Educativa, 2016.

No Gráfico 6 está bastante evidente as condições econômicas nas quais a composição familiar apresenta. Um número muito significativo de mães (50%) informa o desemprego nesse contexto atual, diferentemente de uma opção por não estar trabalhando. Identifica-se que uma mãe está desempregada, sendo, nesse caso, a avó como provedora da família. Podemos também elencar trabalhos particularmente comuns sem a necessidade de especializações ou estudos desse gênero.

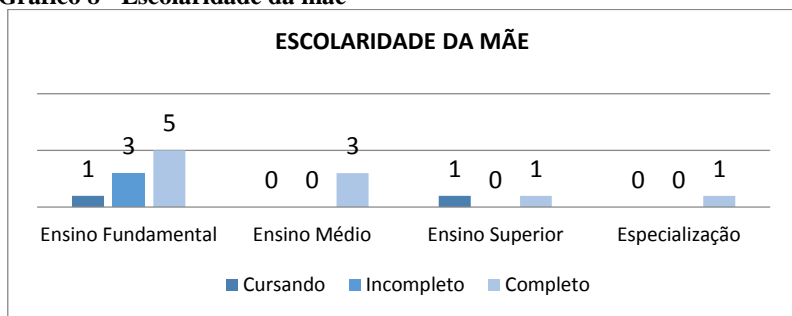
Gráfico 7 - Profissão do Pai



Fonte: Documentos da Unidade Educativa, 2016.

A ocupação de autônomos/serventes em dados da Prefeitura Municipal de Florianópolis é muito comum nessa região. Foi possível identificar que esse trabalho informal foi o trabalho predominante também para os pais desse grupo, um total de 66% (Gráfico 7). Percebe-se um número muito reduzido de trabalhos formais, que apresentam estabilidade financeira, sendo ocupados por apenas dois pais. O número de desemprego também foi pequeno, composto por dois pais. Identificamos que em nenhuma composição familiar formados com pai e mãe, ambos se encontram desempregados ao mesmo tempo.

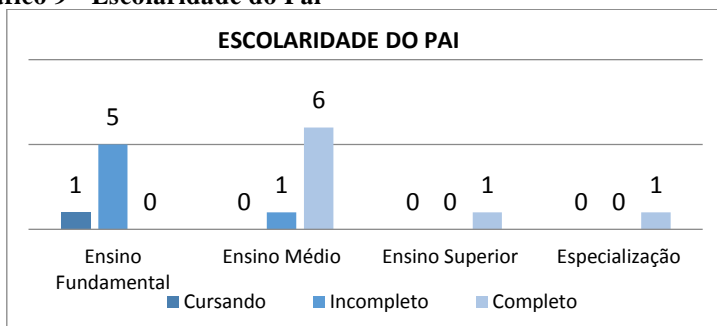
Gráfico 8 - Escolaridade da mãe



Fonte: Documentos da Unidade Educativa, 2016.

Podemos identificar no Gráfico 8 que o nível de escolaridade da mãe quase que está condensado no Ensino Fundamental. Isso de certo modo influencia, conseqüentemente, na profissão, pois nesse grupo foi muito representativo o percentual de desempregadas e o trabalho informal, destacado por três mães.

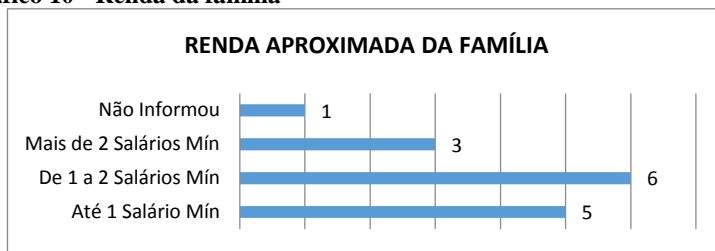
Gráfico 9 - Escolaridade do Pai



Fonte: Documentos da Unidade Educativa, 2016.

A partir desses dados podemos perceber que, diferentemente das mães, os pais alcançaram um nível de escolaridade superior, completando, em sua grande maioria, o Ensino Médio (Gráfico 10). Esses dados também podem informar a opção pelo trabalho informal de autônomo/servente, visto que existem condições mais diferenciadas provenientes do estudo.

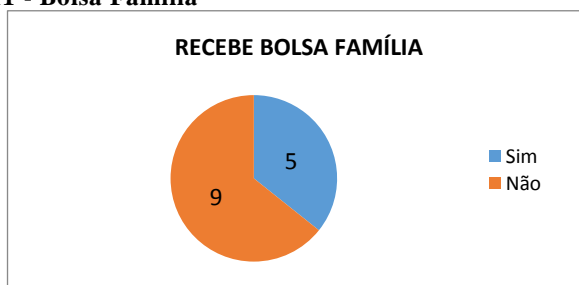
Gráfico 10 - Renda da família



Fonte: Documentos da Unidade Educativa, 2016.

Os dados apresentados no Gráfico 10 nos indicam que a renda aproximada da composição familiar está em até dois salários mínimos, abaixo das expectativas de aumento de renda, conforme informa o IBGE⁶⁰. É importante destacar que em número muito significativo encontramos até 1 salário mínimo e, na sua maioria, essas famílias estão compostas de pai, mãe e até dois irmãos.

Gráfico 11 - Bolsa Família



Fonte: Documentos da Unidade Educativa, 2016.

⁶⁰ O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) informou que a média anual da renda da população ocupada do país, descontada a inflação, cresceu 33,1%, entre 2003 e 2014, passando de R\$ 1.581,31 para R\$ 2.104,16, o que significa acréscimo de R\$ 522,85. A população ocupada inclui os trabalhadores com Carteira de Trabalho assinada e os informais.

O Gráfico 11 informa que é bastante significativo o número de famílias que possuem o benefício do governo disponibilizado pelo Bolsa Família⁶¹. No entanto, percebe-se, a partir dos dados encontrados no acervo da instituição, que três famílias não o recebem, ainda que suas condições possibilitem o benefício.

Essas aproximações ao campo foram o mote inicial para que seguisse instigada a dar continuidade à pesquisa. Assim, sigo movida a fazer uma escrita comprometida com os sujeitos que estão inseridos nela, bem como com os contextos. Pensar a educação dos bebês de fato tem mobilizado meu pensar.

Em um diálogo com Foucault, Fischer (2003, p. 385) provoca-nos a pensar enquanto pesquisadores e estudiosos da educação, exercício que venho desenvolvendo constantemente com meus interlocutores e com o campo: “Michel Foucault entende que o ofício do pensador (e eu acrescento, do pesquisador, do estudioso da educação também) é o ofício daquele que investe em pensar diferentemente do que ele próprio pensa, em perceber diferentemente do que ele mesmo vê”.

Pensar o contexto da educação, igualmente, o contexto no qual os sujeitos estão inseridos, faz parte de uma tarefa coletiva. A instituição possui o Projeto Político Pedagógico (PPP)⁶² construído coletivamente e que contempla elementos que orientam o trabalho pedagógico. Ele está embasado em concepções pedagógicas de infância e de criança fundamentada na perspectiva histórico-cultural. Nessa perspectiva, “a criança deve ser compreendida nas suas múltiplas possibilidades, um sujeito de direitos, de vez e voz”. A leitura que realizei do PPP atentou-se em observar se os bebês ganhavam visibilidade nas propostas apresentadas. Em face disso, foi possível perceber de que o grupo dos bebês fora mencionado apenas nos momentos discriminados a seguir:

- *quando, sem substituições previstas, o professor auxiliar deve primeiramente atender os grupos G1 e G2 os quais requerem mais atenção;*

⁶¹ O Programa Bolsa Família é desenvolvido pelo Governo Federal, que visa ajudar as famílias que vivem em situação de pobreza e/ou extrema pobreza. A iniciativa do Programa objetiva estimular a geração de renda e a permanência das crianças na escola, para criar condições de crescimento econômico e social a médio e longo prazo.

⁶² O PPP é um documento coletivo da instituição que deve ser composto pelos profissionais, famílias e pelas crianças. Desse modo, não é um documento finalizado, mas deve ser reescrito constantemente pelos sujeitos que compõe a unidade.

- *parque – o Grupo 1 poderá colaborar com todos os grupos sugerindo propostas acessíveis para as crianças dessa faixa etária;*
- *projeto refeitório – o macarrão não será entregue antes do horário de ser servido no G1 e o molho será mais quente para ser misturado e equilibrar o calor dos alimentos.*

Ainda que o G1 não seja mencionado diretamente, o fato do PPP considerar “as especificidades de cada grupo” também contempla os bebês. Quanto a isso, podemos elencar de que o planejamento, as atividades coletivas e o projeto de inserção promovem essa acolhida aos pequeninos, possibilitando de que participem e sejam respeitados em seus modos próprios.

2.3 A PROXIMIDADE DO CAMPO DA PESQUISA: O DESAFIO DA OBSERVAÇÃO E A ESCRITA ETNOGRÁFICA

*Veria coisas infindas,
E tão lindas,
Que eu nem posso descrever,
O nuvem, se em teu regaço
Pelo espaço
Eu pudesse espairecer.* (Bernardo Guimarães,
1864).

Em decorrência da minha formação e atuação profissional estarem vinculadas às instituições de Educação Infantil e por compreender esse espaço como dinamizador das relações entre os bebês e outros sujeitos que constituem o ambiente, a pesquisa etnográfica foi escolhida como eixo nesta pesquisa.

Um dos exercícios que consideramos essencial nesse início de conversa é que não há como falarmos em crianças, infâncias, espaços educativos, políticas e pesquisa sem pensarmos sobre qual horizonte histórico e epistemológico se constituem esses conceitos. Frente a isso, esse contexto indica que a pesquisadora nunca chega sozinha, isto é, ela traz consigo seus valores, seus conhecimentos, sua história.

E foi assim, trazendo uma bagagem prévia que chego à creche. Esse começo movido de muitas incertezas e inseguranças evidenciava o quanto eu havia por aprender durante o processo e o quanto nosso olhar pode se expandir, dilatando, assim, as possibilidades de aprendizagens.

Com um olhar voltado às práticas de cuidado, sentia-me angustiada por observar somente esses momentos visto que os bebês nos surpreendem com toda sua extensão de curiosidade pelo mundo. Não fora raro as vezes em que ouvi da minha orientadora⁶³ que o percurso da pesquisa era em perceber pelos bebês, não o inverso. Meu olhar por vezes estava nas ações das professoras, fruto de resquícios da professora que em mim habita. Era necessário estar sempre lembrando esse movimento e, assim, ao longo do percurso, fui me descobrindo uma pesquisadora. Despertei para a pesquisa e ela potencializou a ver o que faltava e o que transbordava em mim.

Quando isso aconteceu, meu olhar ficou mais sensível e consegui perceber o que estava à frente dos meus olhos, mas que, ainda, encontrava-se estanque. Os bebês são a pura experiência e não há como separar um olhar sem que você traga junto toda sua composição de vida. Eles são esse corpo curioso, vivo, potente, desbravador. Nessa composição, sua relação com as materialidades, com os espaços, com os outros que dão contornos a sua vida, seus choros, suas estratégias para serem percebidos e atendidos estão interligados com a pesquisa. Na verdade, esta é a pesquisa. E foi assim, entre mistérios, relances e tentativas e, enfim, descobertas que a pesquisa foi ganhando seu curso.

O contexto escolhido de uma creche da Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF) foi perspectivado por estar de licença para aperfeiçoamento⁶⁴ disponibilizada pela Gerência de Formação Permanente e também por acreditar no compromisso social que tenho com as crianças, professores, pais e funcionários da Rede Municipal de Florianópolis. Uma pesquisa realizada dentro da própria Rede de Educação produz e amplia conhecimentos a todos os envolvidos.

A pesquisa nos é muito cara face sua importância quando inscrita em um contexto entrelaçado entre os sujeitos e o pesquisador. Segundo Lima (2015, p. 95), “toda pesquisa recorta um espectro teórico-metodológico que nos inscreve em intenções primeiras nessa relação com o campo”. Nessa perspectiva, como nos constituímos no processo de pesquisa? Quais os caminhos que devo percorrer posicionando conceitos na relação com a empiria? Quais são as minhas escolhas? Como ser autora da pesquisa pensando para além do que conheço, olhando o diferente? Como acesso ao outro e permito que ele me acesse? Em se tratando dos bebês, como essa condição de sujeitos de direitos nos é apresentada?

⁶³ Principalmente quando analisávamos os registros.

⁶⁴ Esta licença teve a duração de dois anos.

Nesse cenário, ao investigar um grupo de bebês, percebo que não serão eles que farão um esforço para me compreender, mas que me desafiam a buscar alternativas para pensar a educação *com* e não somente *sobre* ou *para* os bebês. Segundo Maturana (2002), o humano constitui-se no entrelaçamento do emocional com o racional. Assim, uma relação social só é efetivada quando existe a aceitação do outro como legítimo nessa relação.

O entendimento da etnografia, a partir de seu caráter metodológico e também epistemológico (FERREIRA, 2010), evidencia os sujeitos da pesquisa enquanto outros que delimitam e são fundamentais para esse processo. Cada qual com suas especificidades, mas ambos com vozes que devem emergir em meio a tantas dissonâncias. Todavia, é necessário compreender que essas vozes merecem uma atenção especial. Nesse intento, “O próprio conceito de voz pode trazer limites à compreensão desta perspectiva, se esta for entendida como uma propriedade sonora, mental, verbal e racional do indivíduo em si” (SCHMITT, 2014, p. 119). Assim, é necessário alargar esse conceito e especificá-lo do mesmo modo visto por Schmitt (2014, p. 119), quando afere a esse respeito que:

No sentido social aqui atribuído, a voz (tanto da criança como dos adultos) não é uma articulação individual de palavras ou sons. Sob uma perspectiva bakhtiniana da linguagem, a “voz” (como também o ouvir a voz) é aqui entendida como uma construção social multidimensional, manifestada de forma relacional, direcionada e diversa. Isto significa que esta se manifesta de diferentes maneiras, não se encontra no vácuo, não é isolada, mas construída na relação com outros de forma contextualizada socialmente.

Desse modo, as vozes fazem-se presentes e, junto a elas, o relato etnográfico vai sendo configurado. Para Geertz (1989), esse relato mostra-se de grande relevância em virtude do seu caráter de escrita configurada pela presença do sujeito pesquisador nesse terreno. Sendo assim, encontra-se duplamente exposto e envolvido nesse processo, marcado pela presença primeira do adulto e, em seguida, pelo adulto-pesquisador. Desse modo, ao compor esse lugar, outros discursos ecoam. Adentram esse espaço discursos que circulam a todo o momento trazendo diferentes sentidos. A etnografia, assim, é uma escrita quase

que autobiográfica do pesquisador, pois contempla muito do que ele vive, para além das circunstâncias ali vivenciadas.

Tenho buscado ao longo desta pesquisa compartilhar junto aos bebês e a creche diferentes momentos, dentre eles, destaco a reunião pedagógica, a festa açoriana, a mostra educativa, os teatros e o café na sala dos professores. Ainda que de um modo diferente, estas aproximações vão sendo lentamente caracterizadas. Hoje conversei com a professora para chegar mais tarde e poder ficar até o horário de fechar a creche. Estes combinados são sempre pré-estabelecidos para que não crie nenhum constrangimento, assim, foi o que me dispus no dia de hoje. (Diário de campo, 20 out. 2016).

A Mostra Educativa que aconteceu no dia 26 de novembro de 2016 contou com a exposição de trabalhos realizados por todos os grupos durante o ano. Neste dia também aconteceu a eleição para diretores em toda a Rede de Educação Municipal de Florianópolis, logo, as famílias e/ou responsáveis estiveram presentes.

No que diz respeito à pesquisa etnográfica, a devolutiva das pesquisas ocorre numa temporalidade que não se configura necessariamente no momento de sua produção final, mas que se mostra importante em todos os seus desdobramentos. Ao longo do ano pensei em como faria uma devolutiva ao grupo de famílias e bebês, visto que é mais recorrente essa devolutiva acontecer à instituição tão logo seja realizada a sua publicação. Essa preocupação da pesquisadora se vincula a uma dimensão ética que prima pelos sujeitos envolvidos, portanto, isso foi uma preocupação permanente para mim ao tempo em que a pesquisa tomava ainda seu curso, o retorno fazia-se presente. É preciso ir para além do que, muitas vezes, a academia se coloca sob um modo que se configura em retirar as informações, recolher dados, mas e o retorno? Quando os sujeitos de fato têm acesso?

Para mim, essa devolutiva era imprescindível e inegociável. Desse modo, organizei um vídeo com fotos e deixei no *notebook* ao lado da exposição do Grupo I, assim, todos que passassem por aquele local poderiam, de certo modo, estar diante de alguns momentos pelo qual a pesquisa foi sendo vivida. As famílias que passavam por aquele espaço conversavam comigo onde sintetizava como a pesquisa foi se

desenrolando ao longo do ano. Com olhos curiosos via-os observando seus filhos e as propostas do grupo o que os deixavam em admiração pelas ações de seus pequeninos.

Nesse dia pude também me aproximar mais aos professores e observar atentamente algumas propostas. Encantou-me as diferentes releituras da artista Sandra Barreiro em um trabalho realizado sob orientação da Professora Auxiliar Josélia Maria Lima.



Artista: Sandra Barreiro

Obra: Telefone de lata

No final do ano, assim que a observação foi encerrada no grupo e a escrita tornou-se minha companheira mais frequente, organizei um DVD para cada bebê, suas professoras e para a creche, para que, principalmente, as famílias pudessem conhecer os elementos que me trouxeram a esta pesquisa.

Nossa pesquisa tem corpo, gesto, afecções e cheiros. Talvez imagens não tomem a dimensão exata do quanto à pesquisa representou para todos os sujeitos envolvidos. Ainda assim, projetamos esse retorno como um aprendizado por esse tempo dedicado, pelo consentimento das famílias e, sobretudo, pelo reconhecimento de ver os bebês em sua potência de ser.

2.3.1 O olhar que também se mostra a partir das imagens: a busca por deixar visível aquilo que se esconde

A chegada provoca inúmeros questionamentos e essa condição de outro no grupo é um tanto incômoda. Nos primeiros dias não insisto em uma aproximação com os bebês, porém também não resisto às aproximações que partem deles. Também não procuro distrair as professoras tirando o foco de suas ações. Procuro ser apenas mais uma na sala. Comigo apenas o diário de campo e a caneta, companheiros inseparáveis até o final do ano e que continuaram a me acompanhar na escrita desta dissertação.

Preferi iniciar os registros fotográficos assim que sentisse que meu movimento pela sala não afetasse⁶⁵ tão intensamente a rotina do grupo. Sentada em um lugar estratégico onde meu campo de visão possa se alargar a medida que os bebês se movimentem, estou a anotar. Em muitas ocasiões percebo as professoras me olhando enquanto registro e penso em como aquilo pode ser constrangedor: “O que tanto ela escreve?”.

A pesquisa em sua intensidade contemplou 220 horas distribuídas em dias inteiros e meio período, e em dois dias, no sábado. Conseguimos um total de 49 registros, que, em sua totalidade, foram lidos pela orientadora e discutidos em suas devolutivas. E foi desse modo, para deixá-las mais seguras, que compartilho com elas alguns registros ao longo do ano. Essa experiência em sua grande riqueza penso que também tenha despertado nas professoras a refletir mais as suas práticas. A docência está muito atrelada no enunciado verbal e perceber pelo olhar do outro o quanto os bebês possuem e se expressam por outras linguagens, amplia esse entendimento e, conseqüentemente, sua prática pedagógica.

Após alguns dias de observação e assim que obtive das famílias a autorização pelo uso das imagens, assinadas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), parte do procedimento obrigatório do Comitê de Ética, inicio lentamente os registros fotográficos. Em muitas ocasiões, pego-me sorrindo devido às estratégias dos bebês para não serem fotografados, como mãos que tampam o rosto, saídas apressadas antes de conseguir a imagem, ou até

⁶⁵ Não há como deixar de afetar e de ser afetada em uma pesquisa. Não há como distanciar-se por completo até porque, essas afecções potencializam as relações. Todavia, sempre prezei por uma ética sustentada pelo olhar em reconhecer meu espaço dentro do espaço do grupo.

mesmo, fotos desfocadas pelo movimento intenso dos bebês. Preocupome imensamente em realizar esta pesquisa pautada na ética (FISCHER, 2003) e no respeito a cada envolvido nesse processo.

Acredito na importância desta pesquisa, porém ela não pode ser maior que o peso das relações, assim, há riscos para os bebês? Há sofrimento? Eles mostram-se seguros com a minha presença? Em relação às professoras, elas revelam-se constrangidas naquele momento? Seu corpo está seguro? Seu olhar mostra-se tranquilo? Respeito todas as escolhas e procuro com sensibilidade perceber os momentos em que todos demonstrem o interesse ou uma recusa explicitada. Segundo Ferreira (2010, p. 164-165):

Nas pesquisas com crianças pequenas, mais do que falar em consentimento informado, talvez seja mais produtivo falar em assentimento para significar que, enquanto actores sociais, mesmo podendo ter um entendimento lacunar, impreciso e superficial acerca da pesquisa, elas são, apesar disso, capazes de decidir acerca da permissão ou não da sua observabilidade e participação, evidenciando assim a sua agência.

Em certos momentos as imagens foram minha única fonte de registro e elas seguiam comigo. Em casa, debruçava-me com atenção a fim de observá-las com cuidado e, então, pudesse trazer os elementos que mais se expressavam. Um trabalho bastante complexo. As imagens falavam por si só. Tinham vida! Tinham movimento mesmo que imóvel em uma tela de computador. Recordava os movimentos incessantes dos bebês e o quanto eles se mostravam inteiros em suas experiências e isso possibilitava para mim um universo de aprendizagens.

Dessa maneira, compreendemos que a fotografia é um grande alicerce para adensar a pesquisa, trazendo mais elementos que possam ser colaborativos neste estudo, porém não apenas como ilustração descritiva, mas como possibilidade de narrativa (TITTONI, 2010). Nessa proposição, deslocamos a ideia de apenas um aparato para a pesquisa para um arquivo-visual, que, segundo Lima e Nazário (2014, p. 496), “a ideia de que o saber carrega um arquivo-visual nos faz libertar de um aprisionamento da escrita como única fonte viável na produção de conhecimento”.



Fonte: Pesquisadora.

As fotografias não necessariamente constam o rosto dos bebês, mas com o que eles estavam a se importar. Como indica a imagem acima, esse momento de descoberta do Edson me inquieta e, então, reconduzo o olhar. Como esse momento está sendo significativo? Como ampliar essas experiências?

As imagens que serão apreendidas não serão estanques, pois têm o poder de gerar interpretações distintas conforme o expectador a observe. Além do expectador, a fotografia é uma interpretação também da pesquisadora, sendo uma escolha, porque entre tantas possibilidades àquela foi selecionada a partir de sua interpretação, abrindo, assim, brechas para tantas outras versões. Desse modo, “uma imagem não é apenas um conjunto composto por linhas, cores, luzes ou sombras, não é apenas uma questão de forma, um pensamento plástico, ela existe como um pensamento político, histórico, cultural” (SCWENGBER, 2012, p. 266).

Nesse contexto, a fotografia deixa de ser apenas um elemento que compõe a pesquisa: ela enuncia um pensamento, produz interpretações, narra uma história em determinado período e permanece viva ainda que não esteja mais no mesmo tempo e espaço. Assim, fotografar é se dispor a olhar de forma tão intensa que possa deixar visível tudo aquilo que se esconde. Não basta simplesmente olhar, “ver é mais que olhar e reparar é mais que ver. Todas essas questões valem para o pesquisador e para o

fotógrafo que vasculham realidades com o olhar tentando fixar tensões provisórias” (CAPUTO, 2001, p. 1).

Sento encostada na parede. Estou em um local privilegiado para um bom campo de visão. As escolhas na pesquisa também estão endereçadas aos lugares por onde passamos, as cenas que optamos por observar e, na sua sequência, registrar. Fico interessada com o movimento que ocorre enquanto brincam com a bandinha de música e não percebo que meu diário foi levado de perto de mim. Só me dou conta quando percebo Edson (1 ano e 4 meses) trazendo meu material e entregando em minhas mãos. A caneta havia permanecido no mesmo lugar. (Diário de Campo, 30 ago. 2016).



Fonte: Pesquisadora, 30 ago. 2016.

As imagens nos revelam, provocam e abrem uma pluralidade de caminhos. Imagens que contam uma parcialidade, pois nunca conseguirão abstrair todo o contexto, o sentimento que de fato ocorreu naquele momento. Para Novaes (2008, p. 465), “imagens favorecem, mais do que o texto, a introspecção, a memória, a identificação, uma mistura de pensamento e emoção. Imagens como o próprio termo diz, envolvem, mais do que o texto descritivo, a imaginação de quem as contempla”.

É importante destacar que a pesquisa nos aproxima a circunstâncias diversas, em virtude de contemplar uma multiplicidade de

saberes e contextos. Frente a isso, trago Graue e Walsh (2003), que convergem a esse propósito, ao destacarem que a pesquisa está inserida em um *contexto local*, propriamente onde nos situamos, e o *contexto alargado*, que acolhe este local.

Na perspectiva de que existem diferentes discursos que coabitam a pesquisa, Kramer (2002, p. 57) enfatiza que:

As instituições têm tempos diferentes aos da pesquisa e as situações de interação nem sempre são bem resolvidas: há pesquisadores que divulgam resultados pela imprensa sem qualquer cuidado ético, e há instituições que evitam divulgar resultados para não expor problemas. Por outro lado, questões de natureza política precisam ser levadas em conta: pesquisadores e profissionais não são neutros ou ingênuos; os papéis que desempenham, as posições que ocupam, as ideias que defendem influenciam essas relações. Muitos são os impasses e continua difícil a interação da pesquisa e das políticas públicas. Nesse âmbito, as crianças certamente têm sido ainda menos ouvidas que os adultos e a elas o retorno das pesquisas quase não ocorre.

Para Graue e Walsh (2003), os investigadores devem pensar nas crianças em contextos específicos, com experiências específicas e em situações da vida real. Portanto, ao observar o seu entorno posso conhecer os desdobramentos que ocorrem nos contextos diferentes da instituição no qual faço a pesquisa.

Após um longo período da pesquisa, incluo o registro fílmico. A escolha por esse caminho foi pensada por me sentir inserida e perceber por parte do grupo certa tranquilidade com a minha presença. Sabemos que as filmagens, ainda que não sejam caracterizadas desse modo, causam certos desconfortos e podem ser grandes vilões ao invés de trazer benefícios. Sendo assim, elencamos seus prós e contras e fomos seguindo com os registros no diário de campo e as imagens que iam dando o tom para os próximos encaminhamentos. Esses momentos eram sempre consentidos pelas professoras. Sob meu olhar, elas mostravam-se mais intranquilas do que quando me aproximava para uma fotografia. Já os bebês, em alguns momentos fitavam a câmera e permaneciam por longos segundos, às vezes, alternando expressões faciais. Em outras

ocasiões, “fugiam” de mim, escondiam-se, saíam apressadamente com sorrisos expressivos ou apenas saíam do meu campo de visão.

Em certo momento, após avisar e pedir consentimento às professoras, iniciei um registro fílmico. Dylan cantarolava embaixo da pia que fica dentro da sala. Ele mexe no registro, abrindo e fechando. Sua curiosidade é de uma duração intensa. Não me refiro a um tempo cronológico, mas na sua relação com aquela materialidade. Nenhum bebê se aproxima e, então, ele permanece naquele lugar sem sequer olhar para os lados.

Em diferentes momentos, o registro que fica embaixo da pia é um objeto que muitos bebês gostam de tocar. Já ouvi inclusive que eles fecham o registro por ele ser bastante leve. Observo Dylan Santos (1 ano) em pé, apoiado na parede com uma mão e com a outra ele movimentava o registro. “Cantarola” bem alto, não há ninguém por perto desse modo, ele não é interrompido. Aproximo-me para poder registrar este momento, não muito perto para que interfira, nem muito longe onde informações possam ser perdidas. Enquanto Dylan canta e mostra-se entretido na cena, tento captar uma filmagem que venha a me trazer informações mais expressivas futuramente. Dylan permanece soltando a voz e simultaneamente seu corpo gesticula, treme. Seu rosto transmite um desejo ainda que não seja atendido. Percebe a câmera e neste momento, interrompe sua cantoria e sua expressão facial é alterada. Seu rosto está mais sereno, talvez até um pouco sorridente. Volta-se para o registro com os olhos baixos, um rosto intranquilo e quando retorna à câmera, outros olhares são evidenciados. (Diário de campo, 9 jun. 2016).

Lembro-me do texto *Quando cada caso NÃO é um caso, pesquisa etnográfica e educação*, de Cláudia Fonseca (1999), onde a autora discursa sobre o encontro com a Dona Rosa e as amarguras contadas da sua vida, porém, lamúrias que são interrompidas quando se encontra com um velho amigo. Talvez esse movimento do pequeno Dylan tenha sido interrompido e, por si só, alterado suas experiências, mas não há como naturalizar essa ação. Ela nos conta, nos informa e nos surpreende. Os bebês passam a compartilhar no espaço social situações

diversas que os constituem. Suas interações são promovedoras de experiências, interações com o meio, com os sujeitos, com os objetos. Descobertas são realizadas e expressadas a todo o momento.



Fonte: Pesquisadora, 9 jun. 2016.

Muitas são as expectativas que um pesquisador traz consigo e mais certo ainda que nunca conseguirá contemplar tudo que intenciona. Não existe em pesquisa com bebês uma linearidade ou previsibilidade. Eles nos apontam que tudo ocorre simultaneamente e que, de fato, precisamos atentar-nos para que os detalhes sejam percebidos na ligeireza que os momentos por eles são experimentados. Com eles aprendemos que os instantes são valiosos e que sempre nos dizem algo se realmente nos sensibilizarmos nesse olhar que nos aproxima.

2.3.2 Os bebês aproximam-se da pesquisadora: a etnografia presente em observar, registrar e escrever

A pesquisa etnográfica enfatiza a observação participante e o contato direto com os sujeitos da pesquisa por um longo período, abrindo caminhos para um olhar mais sutil e minucioso, a fim de termos tempo suficiente para estranhar o que está muito óbvio, familiarizar-se com o estranho e observar os detalhes que são pontos fundamentais para a compreensão dos sujeitos que compõe esse cenário. O pesquisador não pode e não deve tentar ser “uma mosca na parede” (EMERSON; FRETZ; SHAW, 2013). Não há como manter-se totalmente neutro

estando em um espaço social investigando seus sujeitos. A inserção nesse contexto já o torna participante desse cenário, pois assim como ele é modificado, também o modifica. Isso posto, procuro uma proximidade com Deleuze (2006), Kohan (2002), Tebet e Abramovicz (2014), Ferreira (2010, 2013), Lima (2006, 2011), Schmitt (2008, 2014), entre outros, para que seja possível abrir esses caminhos de sutileza, concordando que o desafio da pesquisa é confrontar o que nos parece natural.

Edson (1 ano) consegue sair do bebê conforto e ao me ver próximo a ele, chora, possivelmente estranhando a minha presença. A professora ao perceber meu constrangimento comenta que ele estranha. Mudo de lugar me afastando do campo de visão do Edson e o vejo engatinhando pela sala em busca de brinquedos e aproximação com os outros bebês. Depois de um tempo, o vejo olhando para mim e sorrindo de longe sem tentar uma aproximação, mas aparentemente permitindo minha presença para compor este espaço. (Diário de campo, 4 abr. 2016).

De fato, essa chegada ao campo precisa de um tempo para que os sujeitos possam se familiarizar com a presença da pesquisadora e vice-versa. Nesse período inicial além de todas as dúvidas que acompanham a pesquisa e a pesquisadora tenha um papel definido, ela nunca chega sozinha. Junto a ela, sua historicidade vivida é provocativa a pensar. Pensar sobre seus “processos de saberes” que foram ao longo de uma vida sendo constituídos e que ao carregar “verdades” sobre determinados conceitos, podem transformar-se em nebulosas e impedir novas descobertas na pesquisa. De acordo com Kohan (2002, p. 126), “a educação obtura os acontecimentos, é o reino dos dualismos, dos modelos, da disciplina, do controle”. Assim, esses discursos que nos acompanham estão impregnados em práticas historicamente constituídas.

Desse modo, o campo tem uma grande relevância para que os sujeitos possam se conhecer e reconhecer neste lugar.

Erick (1 ano) sentou no bebê conforto para almoçar e virava sua cabeça para me olhar fato que fez com que a professora dissesse: - Ah, você quer olhar para a Jacira? Então vamos virar

você. Depois de terminar de almoçar, Erick se levantou e veio ao meu encontro, um pouco reservado, mas sorrindo de vez em quando. Jogou uma bola para mim e depois foi buscar outra. (Diário de campo, 4 abr. 2016).

Vale destacar que o foco da Educação Infantil está nas relações pedagógicas, por isso as práticas por nós assumidas refletem os modos pelos quais também compreendemos por relações sociais. Ao considerar o outro como um sujeito que está em relação comigo, estabelecemos alteridade⁶⁶, que, segundo Bakhtin (1993), significa *o outro em mim*, aquele que de fora de mim me constitui, altera, interpela. A alteridade é sempre provida de relações sociais, seja com os sujeitos, seja com o meio social ou com objetos desse meio. Para Agostinho e Lima (2015, p. 61):

Quando tratamos do encontro com a alteridade da infância, necessariamente estamos reconhecendo o lugar social desses sujeitos e, principalmente, como nos afetamos, na condição de adultos perante esse outro que nos apresenta, a partir de suas narrativas, outros modos de vida, outros conhecimentos, outra linguagem.

Ancorada nos estudos de Schmitt (2008), busco trazer algumas considerações frente ao significado de relações sociais, termo muito caro para a área da Educação Infantil. Em diálogo com Vigotski (apud PINO, 2005), o significado de relações sociais, ainda que não esteja de modo claro em sua obra, perpassa todo seu estudo e demarca que é a partir dela que o ser humano se constitui. São nesses encontros em que o outro significa o que sou, o que vou me constituindo. No entanto, as determinações e significações sociais/culturais aferem diretamente sobre os sujeitos, “além da condição da existência humana e do aparato biológico que lhe permite interagir, é preciso considerar que as relações entre as pessoas são atravessadas por determinações e significações sociais/culturais que constroem suas posições uma diante da outra” (PINO, 2005, p. 18-19).

⁶⁶ Segundo Schmitt (apud FERREIRA, 1999, p. 107), “a palavra alteridade vem do latim, *alter*, ‘outro’, (+ -(i)dade.)”. No *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa* tem o significado de “a qualidade do que é outro”.

Nesse sentido, as relações sociais travadas em diferentes contextos anunciam os modos singulares dos sujeitos envolvidos. Para Foucault (apud FISCHER, 2003), o outro é constituído a partir do modo que nos relacionamos e produzimos verdades sobre ele. Além dos sujeitos que estão diretamente se relacionando, existe para um contexto social, histórico e cultural.

Assim, os modos com os quais bebês e crianças pequenas se relacionam com seus pares e também com os profissionais nas instituições de Educação Infantil indicam que esses sujeitos nunca chegam sozinhos. Ou seja, vozes os acompanham. Relações sociais vividas em outros contextos, que não seja somente na creche, os constituem.

Ao longo de toda nossa vida vamos desenvolvendo processos de singularização, pois é através de nossas relações com o meio e com diferentes sujeitos que vamos nos constituindo.

Edson (1 ano) ao me ver, me olha de forma séria. Brinco de acenar para ele, sorrir, mandar beijos, mas ainda assim, permanece me encarando. Ele põe um brinquedo de borracha na boca e engatinha pela sala, procurando se apoiar na cerca da porta que dá acesso ao solário. Ao conseguir ficar de pé, procura me observar, mas não consegue, pois tem um brinquedo impedindo seu campo de visão, assim, ainda se apoiando, faz o movimento de se abaixar e então consegue me ver. Percebo um sorriso, talvez um contentamento em conseguir me ver ou por ter conseguido se abaixar. (Diário de campo, 7 abr. 2016).

Reafirmando esses processos de singularização, podemos considerar que Edson em uma primeira aproximação estranhou a minha presença e que precisou alicerçar nossa convivência para que pudesse sentir-se mais seguro. As relações vão sendo construídas à medida que os tempos de cada um vai sendo respeitado. Em nenhum momento forcei uma aproximação, mas sempre mantive abertura para quando ele se sentisse mais abrigado e desejasse estar próximo.

Assim, perspectivamos nossa pesquisa – orientadora e pesquisadora – em um período prolongado, exercitando um olhar sensível. Esse tempo necessário aos bebês e às professoras é muito peculiar a uma pesquisa que respeite os sujeitos que nela estão envolvidos. E é dessa maneira que acreditamos que a pesquisa vai se

desenrolando, conforme as aproximações potencializam outros olhares nesta investigação.

Para Fischer (2003, p. 378-379), “um tal modo investigativo faz-nos participar da produção de um saber que não só torna mais vivas as teorias, autores e conceitos que utilizamos, como nos faz partícipes da descrição e do questionamento da história de nosso presente, particularmente no campo em que atuamos”.

Se a pesquisa tem um dado de subjetividade⁶⁷, é necessário reconhecer que a realidade é muito mais complexa e repleta de agruras, incertezas e dilemas, do que geralmente nos damos conta. Ainda assim, estar em uma condição vulnerável, potencializa saberes que são refletidos acerca do inacabamento⁶⁸ tanto nosso quanto dos outros e que afere transversalmente sobre a pesquisa e os sujeitos que dela fazem parte.

Assim que sento, percebo distante de mim um menino sorridente esticando o braço a fim de me apresentar seu brinquedo. Edson (1 ano), que até então se mostrava mais sério com a minha presença, hoje foi o primeiro a permitir e me fazer um convite a se aproximar. Retribuo o sorriso e no momento que ele faz a tentativa de vir ao meu encontro, no meio do caminho é interrompido ao ser chamado para sentar no bebê conforto para comer. O brinquedo foi esquecido assim como minha presença no canto da sala ficou em um plano mais distante, ainda que vez ou outra encontrava-o dando uma espiadinha para o lado enquanto se alimentava. (Diário de campo, 11 abr. 2016).

Nessa inteireza com a pesquisa, é notável assumir a etnografia em sua forma mais potente e a partir de qual campo ela foi pensada. Conforme Ferreira e Nunes (2014, p. 109), “já no final do século XIX que antropólogos evolucionistas, escritores e viajantes esboçam os

⁶⁷ O termo “subjetividade”, segundo Foucault (apud LARROSA, 1994, p. 55), refere-se ao modo pelo qual “o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade no qual está em relação consigo mesmo”.

⁶⁸ Este termo em nada se assemelha a uma ação negativa, pelo contrário, torna-nos potentes para uma vida de aprendizagens. O humano não é um ser completo, acabado.

primeiros sinais do que viria a identificar como o potencial da etnografia para o estudo da infância”.

Nota-se que a etnografia tem sua essência na área da Antropologia, assim, é muito caro para o campo que ela seja perspectivada a partir de elementos que a fundamentam, em virtude de trazer pressupostos metodológicos para o pesquisador. Dentre esses elementos, como ressaltam Ferreira e Nunes (2014), é a estadia continuada e alongada no terreno que oferece condições de se familiarizar com os sujeitos. No entanto, há que se considerar as dificuldades atuais nos contextos da pesquisa científica.

Nesse intento, a pesquisa com bebês requer um tempo prolongado no campo de observação para que as relações possam tornar-se mais intensas e os bebês se familiarizem com a presença da pesquisadora. A observação é um convite a me inscrever na relação, logo, só terei tais elementos se de fato estiver com eles. Para Geertz (1989, p. 29), “o etnógrafo ‘inscreve’ o discurso social: ele o anota. Ao fazê-lo, ele o transforma de acontecimento passado, que existe apenas em seu próprio momento de ocorrência, em um relato, que existe em sua inscrição e que pode ser consultado novamente”.

Assim que anuncio boa tarde na porta, alguns bebês logo se aproximam. Davi (1 ano e 2 meses) traz um chocalho e me entrega. Ainda estou com a bolsa no ombro. Erick (1 ano e 5 meses) me cerca e mostra um livro. Ainda abaixada e com os materiais a tiracolo, mostro o elefante que está no livro. Davi diz: - “Ante”. Erick se afasta e busca outros livros. Não consigo me deslocar para outro espaço da sala, pois Otávio (1 ano e 3 meses) e Ítalo (1 ano) também se aproximam para espiar o livro que está em minhas mãos. Ficamos neste espaço olhando vários livros até que aos poucos eles se afastam. Neste momento, consigo me levantar e guardar o material na prateleira. Enquanto vou tirando o sapato e ajeitando meus pertences Davi me olha e sorri. Sigo até o canto da sala para observar. Este lugar é bastante interessante, pois proporciona um ótimo campo de visão. Sento em uma almofada e enquanto ainda estou me ajeitando, Paulo (1 ano e 2 meses) se aproxima, me abraça, levanta a perna e senta no meu colo. (Diário de campo, 29 set. 2016).



Fonte: Pesquisadora, 29 set. 2016.

A presença presente dos bebês a minha volta reflete o quanto nossos traços antes mais distantes foram sendo alinhavados, aproximados. No entanto, estar no campo não significa que as relações de fato serão tão próximas, mas isso é determinado pelo modo pelo qual a chegada nesse espaço foi sendo caracterizada. O campo foi dando o caminho a seguir. Minhas escolhas em estar junto em muitos momentos sobressaíam a de ser o outro mais afastado. Essas escolhas para mim foram primordiais para dar visibilidade aos bebês, aos seus modos próprios de estar naquele espaço. O excesso do diário de campo nas mãos em determinados momentos fragiliza, impede de olhar delicadamente as experiências da ordem do vivido. E foi assim, na ordem das relações que fomos nos constituindo. Uma etnografia com bebês necessita ter essa aproximação. Não há como estar aos seus lados sem segurá-los, visto que vivem intensamente pelo seu corpo. Esse corpo também é por mim sentido, acolhido.

O momento de reflexão a partir dos meus registros também me convida e provoca a pensar, e, por isso, também carece de tempo. Um tempo para a aproximação com meus interlocutores, um tempo para refletir, debruçar sobre os registros, nuclear os dados, compondo, assim, esta pesquisa. A passagem entre a experiência de campo e as

interpretações analíticas, segundo Fonseca (1999, p. 66), depreende de cinco etapas:

1. estranhamento (de algum acontecimento no campo);
2. esquematização (dos dados empíricos);
3. desconstrução (dos estereótipos preconcebidos);
4. comparação (com exemplos análogos tirados da literatura antropológica) e
5. sistematização do material em modelos alternativos.

Esse encontro com a etnografia também é bastante intrigante, pois, segundo Geertz (1989, p. 20), “fazer etnografia é como tentar ler um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos”. Com tantas fragilidades, mas também com tantas possibilidades, estaremos mesmo nesse processo com total inteireza?

Lorenzo (10 meses) sentado no chão choraminga. Brinco com ele de esconder os meus olhos o que provoca sorrisos. Adiante ele faz o mesmo, esconde os olhos e depois olha para mim. Entre sorrisos e olhares estamos a nos relacionar. Fico feliz, pois em outros momentos Lorenzo demonstrava resistência a qualquer aproximação que intencionava fazer com ele. Percebo que ele volta a ficar incomodado ao que parece através de um choro muito forte. A professora delicadamente o leva até o bebê conforto, o acalmando. Ao deitar, Lorenzo movimenta seu corpo como se desejasse acomodá-lo naquele espaço e em pouco tempo, sem a necessidade nem a presença de um adulto por perto, ele dorme sozinho. (Diário de campo, 2 maio 2016).

O olhar do etnógrafo em muitos momentos pode ser comparado a um apanhador de desperdícios, como nos coloca Manoel de Barros⁶⁹:

⁶⁹ Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/enunciarcotidianos/2017/07/18/o-apanhador-de-desperdicios-manoel-de-barros/>>.

Uso a palavra para compor meus silêncios
 Não gosto das palavras fatigadas de informar.
 Dou mais respeito às que vivem de barriga no chão
 Tipo água pedra sapo.
 Entendo bem o sotaque das águas.
 Dou respeito às coisas desimportantes.
 Prezo insetos mais que aviões.
 Prezo a velocidade das tartarugas mais que a dos mísseis.
 Tenho em mim este atraso de nascença.
 Eu fui aparelhado para gostar de passarinhos.
 Tenho abundância de ser feliz por isso.
 Meu quintal é maior do que o mundo.
 Sou um apanhador de desperdícios:
 Amo os restos como as boas moscas.
 Queria que a minha voz tivesse um formato de canto.
 Porque eu não sou da informática:
 Eu sou da invencionática.
 Só uso a palavra para compor meus silêncios.

O etnógrafo guarda para si coisas que, em um primeiro momento, podem parecer insignificantes, desnecessárias, mas tão logo pode perceber que como o tempo da análise vem depois, esse arcabouço de dados se transforma em profundas análises.

Lima destacou em sua fala no *Seminário Especial: Metodologias qualitativas na investigação da infância*⁷⁰ que a metodologia está muito além do que elegemos quando se está no campo, mas se refere a todas as ações, escolhas, questões que mobilizam o pensar e o fazer enquanto pesquisadora da infância. Assim, a metodologia deve ter uma característica peculiar de dialogia, onde a reflexividade metodológica possibilita enxergar outros sentidos em um exercício constante que nos provoca a praticarmos a visão, exigindo muito mais esforço e aprofundamento do pesquisador.

A reflexividade metodológica é, então, caracterizada por Sarmiento (2011, p. 15), como esse “momento em que se interroga o

⁷⁰ O Seminário Especial aconteceu no primeiro semestre do ano de 2016 no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFSC, e contou com a presença da Profa. Dra. Manuela Ferreira, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal.

sentido do que se vê e por que se vê e se acrescenta o escopo do campo de visão a um olhar-outro, coexistente no investigador”.

Nessa perspectiva, tudo que aconteceu antes mesmo dessa entrada na creche, minhas experiências enquanto professora, as leituras, minhas convicções, o cuidado ao outro, a sensibilidade e a coerência são levadas junto a mim, em todas as experiências com as quais já compartilhei. Estar na creche nesse momento tem mobilizado novos saberes que acolhem os saberes anteriores e juntos ressignificam esse momento. No entanto, não acontece de forma espontânea, descontextualizada e, sim, nas palavras de Sarmiento (2011, p. 15), a partir da :

[...] reflexividade que assenta no quadro conceptual em que se gera todo o trabalho e que reconhece as condições ideológicas de que se parte para que, com base na consciência dessas bases, vigie todas as interpretações do investigador-intérprete, para, finalmente, a elas regressar, para vislumbrar o horizonte desejado: as concepções de onde partiu refeitas ou confirmadas e o campo do seu próprio saber reconstruído, podendo assim ser reactualizadas as condições da sua práxis investigativa e social.

Ao estar no campo é fundamental perguntar a ele quem são os bebês que ali estão. A etnografia, nesse sentido, atualiza os conceitos nesse campo de imanência a partir do que os bebês nos informam. Esse conhecimento é o que inevitavelmente vai definindo a pesquisa. O etnógrafo deve perceber os modos distintos de viver, significar e ser dos nativos. Desse modo, como compor o texto sem trazer o que é revelado nesse campo? Quais dobras vão sendo feitas? Os bebês trazem suas narrativas e mostram seus desejos e suas experiências de mundo. Para Fonseca (1999, p. 59), “a etnografia é calcada numa ciência, por excelência do concreto”. De acordo com a autora, as relações entre pesquisador e seus nativos de “carne e osso” se destacam como ponto inicial da etnografia.

Gabriel (1 ano e 3 meses) chora. Estou em pé na frente do trocador onde posso observar a higiene dos bebês. Caminha até a minha direção e quando me abaixo para conversar com ele, sobe no meu colo. Deita a cabeça, se acolhe. Converso

com ele e percebo que seu choro vai sendo acalmado. No meu colo ele mostra-se mais confortável até a professora o levar para fazer a higiene. Logo ele descansa. (Diário de campo, 24 nov. 2016).

É inevitável perceber que a presença da pesquisadora de modo algum é neutra. Não há como compartilhar espaços, experiência e manter-se distante do contexto social em que os bebês estão inseridos. Há aspectos de uma cultura, de uma particularidade que só se consegue perceber quando imerso nesse contexto. Dessa forma, conforme Fonseca (2004, p. 11), “O método etnográfico foi fundado na procura por alteridades: outras maneiras de ver (ser e estar) no mundo”. O olhar interessado e a capacidade de perceber que a alteridade nos liga ao outro, assim como nos altera, é ponto fundante para a pesquisa etnográfica.

A opção por uma abordagem etnográfica desponta em mim um grau de responsabilidade frente ao conhecimento que deverá ser aos poucos preenchido. Essa chegada ao campo vai me dando indicativos de como esse lugar deva ser habitado, de como os olhares vão ganhando outros significados, de como os toques, as falas e as relações vão se tornando pistas a serem traduzidas.

Ferreira e Nunes (2014) alertam-nos para um fator bastante significativo nas pesquisas etnográficas, problematizando que questões de cunho epistemológico, teórico e metodológico interferem nos conhecimentos que vão sendo construídos a partir das mesmas:

[...] Não significa que a etnografia presente nos estudos da infância esteja, ou seja, isenta de problemas epistemológicos, teóricos, metodológicos e éticos, que acarretam consequências para a compreensão da construção social da infância e para o próprio conhecimento que é gerado. Esta questão torna-se ainda mais problemática porquanto nos textos acadêmicos nem sempre é visível a reflexividade inerente e emergente da prática etnográfica, essencial para esclarecer os processos de produção de conhecimento e repensar o contributo desta abordagem na contemporaneidade e nas várias disciplinas das ciências sociais. (FERREIRA; NUNES, 2014, p. 105).

Para Trevisan (2015, p. 149), a tarefa do pesquisador é, finalmente, “a de tornar audíveis e visíveis as ações das crianças nos terrenos da pesquisa”. Nessa perspectiva, não é possível pensar a pesquisa enquanto algo linear, imutável, fechada a priori: “Na pesquisa de campo, queremos antes de tudo entender o que “está sendo dito” por nossos interlocutores” (FONSECA, 1999, p. 59.) Se partirmos do pressuposto de que para conhecermos as crianças, necessitamos nos desprender do que julgamos saber até então sobre elas, para abrirmos nosso olhar para o novo, de fato isso nos coloca em uma situação de vulnerabilidade, de não saber, de movimento, de reflexão e de novos encontros e desencontros.

Encontro na chegada uma sala bastante repleta. Seus choros ecoam fortemente no lado de fora, o que pude perceber quando ainda me aproximava. Como sempre faço, entro com delicadeza para não chamar muito a atenção, no entanto, esta estratégia tem sido bastante difícil ultimamente. Isto porque, minha chegada provoca em muitos bebês um contentamento perceptível. Eles se aproximam, alguns cessam o choro e outros procuram apresentar-se trazendo até mim seus brinquedos, bicos e cheirinhos. Percebo com todas estas aproximações que minha presença no grupo tem sido bem vista por estes pequenos, pelo menos para a grande maioria. (Diário de Campo, 30 ago. 2016).

O desejo imenso em fazer etnografia sempre foi pulsante em mim, porém não compreendia ao certo seus desdobramentos. Agora, um pouco mais familiarizada com esse universo, sinto em muitos momentos grande dificuldade em descrevê-la frente ao seu grau de sentidos. Ouso dizer que falar sobre a etnografia é deixar escapar, fugir, desprezar relações e afetos que foram sendo vividos e revividos ao longo desses oito meses. Transpor ao texto diálogos se torna mais simples do que fazê-lo transpondo sentimentos, curiosidades, experiências, silêncios, olhares. Assim, *a escrita é a expressão do pesquisador nesse percurso onde ele se move*. Desse modo, como descrever trazendo as sensações que vivi nos abraços, arrepios, sorrisos, olhares infundáveis, choros, colos e toques? Sendo uma relação visceral, como simplesmente descrevê-las?

Para Laplantine (2004), etnografia é a escrita do visível e podemos acrescentar que também é do vivido, dos sentidos. Ali sinto cheiros de flores, feijão fresquinho, grama molhada, vejo cores que ocupam o espaço, ouço barulhos vindos de balbucios, brinquedos, cantigas de ninar, sinto tocar em meu corpo pezinhos abrigados por uma meia macia, acho graça quando mãozinhas curiosas mexem em meus brincos ou na pulseira que é minha companheira há muito tempo. Descobrem botões em meu casaco, trazem pantufas e insistem em colocá-las nos meus pés, acham buraco bem pequenino na minha meia e os sinais que tenho na nuca. Interessam-se pela cor do esmalte que está nas minhas unhas e pelo batom em meus lábios. Ali também enxugo lágrimas, faço cafunés, acolho nos braços. Nesse lugar sorrimos e batemos palmas juntos, olhamos o céu, surpreendemo-nos com o barulho dos aviões, corremos, ouvimos histórias, jogamos bola, caminhamos de mãos dadas. Senti os medos no tremor de seus corpos ou a explosão de contentamento quando algo bom lhes acontecia. Senti o calor de um corpo febril e o suor de um corpo com energia. Nesse lugar vivi a vida em movimento. De fato, a etnografia não vem descaracterizada da pesquisadora e nem contempla somente o olhar, mas também traz as sensações vividas no campo e, por assim dizer, configuram-se em sua complexidade.

3. CAPÍTULO II – APROXIMAÇÕES ENTRE INFÂNCIA E FILOSOFIA A PARTIR DO PERCURSO NOS ESTUDOS DA INFÂNCIA

*Minha rede é meu tesouro,
Nuvem d'ouro que me embala pelo espaço
Fim seu lânguido vaivém
Eu também
Sobre os ares esvoaço.* (Bernardo Guimarães,
1864).

Ainda que os estudos em torno das crianças não sejam recentes, as discussões acerca dos seus modos de existência, direitos e participação deflagram uma nova concepção sobre esses sujeitos. Assim, neste capítulo o esforço está em constituir um diálogo com os Estudos da Infância, especialmente a partir do livro *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*, de Sarmiento e Gouvea (2009). Por esse viés, pensamos em uma linha que pudéssemos coser como um trançado da rede, alinhavando e conectando os Estudos da Infância à pesquisa apresentada.

Todavia, ainda que estejamos alinhavados com os Estudos da Infância, faz-se necessário pontuar de que nesse contexto da pesquisa, em especial, os estudos Pós-Críticos⁷¹ ganham visibilidade por sua importância, no que concerne às discussões e problematizações desse cenário pós-moderno que buscam reorganizar ou até mesmo, desconstruir princípios (LOPES, 2013). Por esse viés, reconhecemos que a pesquisa se entrelaça a este horizonte epistemológico e metodológico, rechaçando uma linha de gradualidade e de precisões.

Esta pesquisa busca operar e problematizar as certezas absolutas, em uma defesa de que “a verdade é uma invenção, uma criação. Não existe a “verdade”, mas, sim, “regimes de verdade”, isto é, discursos que funcionam na sociedade como verdadeiros (FOUCAULT, 2000 apud PARAÍSO, 2013). Por assim dizer, é possível reconhecer de que o contexto produz suas verdades e é desse modo que nos colocamos a acolhê-las. Nossos acessos a esses discursos que serão produzidos em nossas pesquisas tendem a ser sempre parciais com base naquilo que conseguimos ver e significar (PARAÍSO, 2013). Em vista disso, “talvez uma das principais marcas dos próprios estudos pós-críticos seja a de

⁷¹ Localiza-se aqui um conjunto de teorias: estudos pós-estruturais, pós-coloniais, pós-modernos, pós-fundacionais e pós-marxistas.

admitir a convivência com a imprecisão e a ambiguidade” (LOPES, 2013, p. 10).

As aproximações aos diferentes campos de Estudo denotam uma concepção histórica e social, onde novas concepções foram sendo alargadas e teorizadas. A esse respeito, Dornelles e Fernandes (2012, p. 2) indicam que os estudos da criança possibilitam “[...] a construção de redes e interlocuções entre as áreas de conhecimento que estão interessadas em construir conhecimento científico relevante e implicado sobre, mas sobretudo com as crianças”.

A Sociologia na década de 1980, mais especificamente, procura abandonar um discurso de que as crianças precisam ser conhecidas por intermédio de outras fontes e passa a centrar seus estudos nas crianças, a partir delas mesmas. Nessa perspectiva, surge um novo campo de estudo que se define, segundo Sarmento (2008), como sendo a Sociologia da Infância, que se concentra no percurso de visibilidade dado à criança como reconhecimento de sua trajetória epistemológica e teórica. Faz-se importante destacar que uma das grandes contribuições da Sociologia da Infância foi questionar a Psicologia do Desenvolvimento, ancorada no muito que vinha sendo pesquisado e apresentado pela área em relação às crianças como sujeito de direitos, produtoras de cultura, um sujeito com voz e participativo. Para o autor, “A sociologia da infância propõe o estabelecimento de uma distinção analítica no seu duplo objeto de estudo: as crianças como atores sociais, nos seus mundos da vida; e a infância, como categoria geracional, socialmente construída” (SARMENTO, 2009, p. 22).

Essa perspectiva traçada pela Sociologia da Infância impulsiona outras áreas a dialogarem entre si, caracterizando o que nomeamos de Estudos da Infância. Essa aproximação e diálogos com os Estudos da Infância tem sido não só para a área da Educação, mas para diferentes áreas, como Filosofia, Antropologia, Psicologia, Pedagogia e Sociologia, a possibilidade de uma maior aproximação com as crianças e com o fenômeno social da infância (SARMENTO, 2009).

Como um campo recente, os Estudos da Infância rompem com o discurso sociológico de tomar o adulto como ponto de partida para se conhecer as crianças em suas diferentes histórias e contextos. Esses estudos legitimam a criança como ator social e procuram compreender como ela se constitui sujeito individual e coletivo nesse contexto. Dornelles e Fernandes (2015, p. 68) afirmam que “conceitos como a criança como ator social, como sujeito com direitos, como sujeito participativo e com voz, passaram a ter uma visibilidade significativa nos discursos acadêmicos”. Assim, refuta-se o conceito de socialização

durkheiminiano, orientado, segundo Santos (2014), pela corrente de pensamento sociológico que considera a socialização como um “[...] processo de assimilação dos indivíduos aos grupos sociais”. Nessa lógica funcionalista, a socialização que partia do adulto não levava em conta a produção cultural e os modos próprios da criança de estar no mundo e vivê-lo de outros modos. Em uma visão adultocêntrica, a criança era um *vir a ser*, uma tábula rasa que precisava ser moldada.

Enfrentando esse discurso, os Estudos da Infância, pioneiros nessa discussão, fundamentam seus estudos a partir das próprias crianças, desejando saber sobre elas, mas a partir delas próprias. Pode-se dizer que foi a partir da Convenção dos Direitos da Criança, em 1989, que se pleiteou novos caminhos em um novo formato político para pensar a criança a partir de suas histórias, seus modos de viver, relacionar-se, significar e ressignificar. Adultos e crianças estão em relação, movidas por uma interdependência implicativa nos modos de compreensão e ação dos sujeitos.

Desde então, estudos, trabalhos e pesquisas em um entrelaçamento contínuo vão afirmando e ganhando destaque na área, ampliando consideravelmente pesquisas nos contextos onde as crianças estão inseridas. Entre eles, podemos citar Corsaro (2009, p. 31), com o estudo de abordagem interpretativa:

O termo interpretativo captura os aspectos inovadores da participação das crianças na sociedade, indicando o fato de que as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses próprios enquanto crianças. O termo reprodução significa que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança social.

A visibilidade de produções internacionais e nacionais tem caracterizado um grande campo de discussões, o que deflagra avanços na área. É necessário refletir acerca do que se tem produzido e de seu papel nos discursos e práticas pedagógicas, fundamentadas em suas bases teóricas. Barbosa (2014, p. 650) chama atenção para o que está acontecendo hoje no campo dos Estudos da infância:

Hoje, o que está se formulando internacionalmente são os Novos Estudos da Criança e da Infância que estabelecem uma reflexão crítica sobre as produções existentes e apresentam uma reconfiguração possibilitada pelas novas compreensões de ciência, por novas bases teóricas, pelo uso de procedimentos de investigação diferenciados e, assim, a construção de novas conceptualizações disciplinares. (BARBOSA, 2014, p. 650).

Mesmo com discordâncias, contradições e perspectivas distintas com metodologias próprias, é muito caro para esse campo os movimentos que trazem em cena esses outros sujeitos, as crianças, como produtores de sentido, portadores de uma “voz” própria (FERREIRA, 2004). Há muito que se construir e que se problematizar dentro da própria área, não perdendo de vista que:

A sociologia da infância se apresenta antes como um campo de conhecimento composto por diversos referenciais teóricos, metodológicos e analíticos, algumas vezes complementares, outras vezes antagônicos, e que precisam ser evidenciados, pois não são homogêneos, não levam às mesmas compreensões e nem produzem os mesmos efeitos. (TEBET; ABRAMOVICZ, 2014 p. 45).

Ao fazermos um trajeto nas pesquisas desenvolvidas na contemporaneidade, observamos que ainda estamos muito atravessados por uma episteme⁷² de cunho desenvolvimentista, pensada a partir das Ciências Humanas onde os saberes e discursos produzidos pela Biologia, Psicologia, advindos de processos de normalização, conduzem os modos de pensar o “sujeito infantil” (DORNELLES, 2008). Em contraponto, o construto teórico que defendemos é recente e enfrentamos o risco de reaver o caminho das certezas.

Portanto, é necessário refletir, primeiramente, quais são os fundamentos da nossa formação e se eles corroboram ou não com o que já foi construído e consolidado na perspectiva da criança enquanto

⁷² A palavra episteme designa “o conjunto básico de regras que governam a produção de discursos numa determinada época” (SHERIDAN, 1981, p. 209 apud VEIGA-NETO, 1995, p. 23).

sujeito social com modos próprios de pensar e produzir culturas. Para Fischer (2003, p. 375), “É preciso aprender o exercício da dúvida permanente em relação a nossas crenças, às nomeações que vimos fazendo por vezes há longo tempo, de tal forma que já as transformamos em afirmações e objetos plenamente naturalizado”.

A prova disso é que podemos destacar a Psicologia que se constitui por um longo período como indicador para conhecer a criança, em uma perspectiva linear, desenvolvimentista, fragmentada por natureza/cultura, razão/emoção, e pensada a partir dos seus níveis de desenvolvimento. Tal perspectiva traz a criança como inacabada, incompleta, porém é questionada quando se compreende que o desenvolvimento nos acompanha durante toda a vida⁷³, o que nos assemelha enquanto adultos a essa situação de incompletude, diferindo-se, apenas, de seus sentidos.

Outro sim, nos anos 1980 uma nova perspectiva crítica marca a Psicologia, destacando-se através de um novo olhar para os contextos culturais, para o conhecimento e dialogando mais diretamente com a educação (LIMA; NAZÁRIO, 2015). Nesse contexto, Foucault (2010) convida-nos a ir além do que conseguimos enxergar tão obviamente, exercício que permitirá encontrar outros saberes que por nós eram desconhecidos. Fischer (2003, p. 376) aproxima-nos ao autor e destaca:

O convite que o pensamento foucaultiano nos faz é o de imergir nesses ditos que se cristalizam e buscar descrever – tanto no interior das próprias pesquisas já feitas sobre o tema, como numa nova proposta de estudo empírico – práticas discursivas e práticas não discursivas em jogo, de tal modo que possamos fazer aparecer justamente a multiplicidade e a complexidade dos fatos e das coisas ditas, que são, por isso mesmo, raros, no sentido de que não são óbvios, não são naturais, não estão imunes a imprevisibilidades. Expor essas multiplicidades nos permitirá descrever um pouco dos regimes de verdade de uma certa formação histórica e de determinados campos de saber.

⁷³ Nesse sentido, torna-se inviável pensarmos somente a criança enquanto incompleta tendo em vista de que o ser humano se desenvolve ao longo de toda a sua vida.

Como basilar desse “conhecer” as crianças, pode-se elencar a necessidade e a urgência de ouvi-las e observá-las a partir de suas experiências, em uma narrativa que enfatize essa proximidade e compreensão próprios das crianças e das suas infâncias. Segundo Lima (2011), tal perspectiva coloca desafios de outra ordem nos processos de pesquisas com crianças: trata-se agora de pensar(mos) não mais apenas, e tão só, sobre esse outro-criança, mas, a partir da sua temporalidade, de nos colocarmos em condição de uma experiência com a infância.

Compactuando com esse propósito, trazemos Cordeiro e Penitente (2014, p. 64), que afirmam:

Ao conhecermos as crianças aprendemos mais sobre a sociedade em que vivemos. Aprendemos a conhecer o que é produzido, reproduzido e transformado por elas por meio de sua ação social; os significados sociais que estão sendo socialmente aceitos e transmitidos, o modo como as crianças constroem e transformam o significado das coisas e as próprias relações sociais.

Essa aproximação com a criança, a seus modos próprios de se expressarem, de conviverem entre si e em sua produção cultural deve ser evidenciada através das propostas pedagógicas, indicada no artigo 4º da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que fixa:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009a).

Ainda nesse viés, estudos atuais vêm corroborar com um olhar voltado para as crianças, colocando-as, de acordo com Ferreira (2002), em equidade conceitual relativamente a outros grupos ou categorias sociais, uma vez que se considera que elas são seres ativos na construção e determinação das suas vidas e dos que as rodeiam, adultos e outras crianças. De acordo com a autora, as crianças são responsáveis por uma transformação social visto que:

[...] o reconstruem e ressignificam através de múltiplas e complexas interações com os pares, permite mostrá-las não só como autoras de suas próprias infâncias, mas também como actores sociais com interesses e modos de pensar, agir e sentir específico e comuns, capazes de gerar relações e conteúdos de relação, sentido de segurança e de comunidade que estão na sua gênese como grupo social. (FERREIRA, 2004, p. 58).

Quando nos referimos que as crianças são sujeitos ativos, potentes, produtoras de sua própria cultura e que inferem diretamente na cultura dos adultos, faz-se necessário refletir acerca dessa proposição. Silva, Barbosa e Kramer (2005, p. 48) apontam caminhos para o pesquisador através de uma reeducação do olhar e do ouvir:

Ver: observar, construir o olhar, captar e procurar entender, reeducar o olho e a técnica. Ouvir: captar e procurar entender, escutar o que foi dito e o não dito, valorizar a narrativa, entender a história. Ver e ouvir são cruciais para que se possa compreender gestos, discursos e ações. Este aprender de novo a ver e ouvir (a estar lá afastado; a participar e anotar; a interagir enquanto observa a interação) se alicerça na sensibilidade e na teoria e é produzida na investigação, mas é também um exercício que se enraíza na trajetória vivida no cotidiano.

Destaca-se como uma necessidade de novas práticas alicerçadas em construtos teóricos, a perspectiva de aprender de novo a ver e ouvir. Assim, apromimo-me de Agostinho e Lima (2015), que enfatizam a importância do estudo dos suportes teóricos e metodológicos que tecem a área da Educação Infantil por:

[...] ancorar análises consistentes que visibilizam as particularidades da educação de crianças e contribuam para a superação de práticas higienistas, espontaneístas e escolarizantes que antecipam a lógica do ensino fundamental e contemplam uma aprendizagem da profissão, que localiza-se, especialmente, no olhar que reconhece

o tempo da infância como um tempo de direitos. (AGOSTINHO; LIMA, 2015, p. 59).

Dessa forma, quando pensamos nos bebês e crianças pequenas, esse movimento de visibilizar suas particularidades é defendido como indispensável para conhecer seus modos próprios. A disponibilidade em querer estar *junto*⁷⁴ efetiva a relação. Uma relação que respeita, incentiva, valoriza, ouve e enxerga o que as crianças estão a nos dizer.

Davi (9 meses) que está ao lado da professora observa o momento em que Ítalo (7 meses) está se alimentando. Ele põe as mãos na perna da professora e seus olhos fixam no prato. Ele fica ali por um tempo até que engatinha em direção a outra professora. Ao perceber este movimento a professora que mantinha o contato anterior indica: - Ele não conseguiu nada aqui, foi tentar aí contigo. Davi chega e consegue encostar no prato ao subir na perna dela. A professora pergunta: - Quer comer Davi? Aguarda só um pouquinho, tá? Nesse tempo em que aguarda, impaciente, é chamado. Ao ouvir seu nome, se vira para engatinhar até aproximar-se a professora, mas não consegue, pois Dylan Pereira (7 meses) sentado ao seu lado, segura seu bafeiro. Davi tenta soltar o bafeiro das mãos de Dylan e quando consegue, rapidamente engatinha se aproximando da professora e com a ajuda dela, senta no bebê conforto. (Diário de campo, 18 abr. 2016).

Nesse cenário, perguntas nos indicam o lugar dessas afecções: “*Quer comer Davi? Espera só um pouquinho*”. Assim, revelam-nos que os encontros em sua intimidade deslocam o professor de uma posição de interpretação para uma posição de saber, pois é nesse diálogo vivido na relação que ele consegue identificar as linguagens dos bebês.

De acordo com James (apud BUSS-SIMÃO, 2014, p. 44), “[...] dar voz às crianças não é simplesmente ou apenas deixar as crianças

⁷⁴ Para mim, este termo traz uma conotação muito significativa no que concerne às relações sociais no espaço de educação coletiva, isso porque não basta estar no mesmo espaço e “atender” as necessidades dos bebês. Querer estar junto evidencia um cuidado que incide na constituição do outro.

falarem, é, sobretudo, explorar a contribuição única para nossa compreensão e teorização sobre o mundo social que a perspectiva das crianças pode fornecer”. Frente a isso, também nos posicionamos quando se pressupõe que o dar voz representa uma relação de poder, visto que você precisa conceder o direito a esta voz. A criança já tem voz, porém, precisa sentir-se segura e respeitada em suas manifestações.

Assim, quanto temos nos apresentado abertos para esta auscultação⁷⁵ (ROCHA, 2008) a ponto de rompermos com uma relação de verticalidade onde o destaque está no professor que sabe e a criança quem escuta para aprender?

Pensar a educação dos bebês e das crianças pequenas tem provocado na própria área discursos que convergem em seus propósitos e outros que tendem a desencontrar-se. Prefiro pensar, de acordo com Alanen (apud TEBET; ABRAMOVICZ, 2014, p. 6), na perspectiva de que todas as questões distintas e metodologias próprias devam ser consideradas como “lentes complementares a serem utilizadas para pesquisar crianças e suas condições sociais”.

Por esses caminhos, considerar as contribuições advindas dos Estudos da Infância se torna fundante para este estudo. Porém, busco uma aproximação, um entrelaço, maior com a Filosofia, que entra nesse discurso sob o viés do *cuidado* em decorrência de ser o eixo que transversaliza toda esta pesquisa. Minha imersão no NUVIC também aproximam a temática e contornam a experiência do cuidado como uma dimensão ética. Para Foucault (1998), a Filosofia tem sua presença marcante como uma experiência:

[...] única espécie de curiosidade que vale a pena ser praticada com um pouco de obstinação: não aquela que procura assimilar o que convém conhecer, mas a que permite separar-se de si mesmo. De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, os descaminhos daquele que conhece? Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que

⁷⁵ A auscultação das crianças implica em desdobramentos na prática pedagógica, é uma aproximação às crianças e às infâncias, onde educar o olhar e a escuta se fazem necessário para que, assim, a relação verticalizada possa ser rompida (ROCHA, 2007).

se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir. (FOUCAULT, 1998, p. 13).

Inevitavelmente, essa minha aproximação com a Filosofia se torna mais inquieta à medida que vou persistindo desvendá-la. Mas, então, para que serve a utopia? De acordo com Galeano (2002), “A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: Para que eu não deixe de caminhar”.

Dessa maneira, encontro no autor a experiência de caminhar. É necessário um desprendimento do que se conhece, um novo olhar para observar por outras direções, de novos encontros e desencontros. De um novo caminhar. Assim, caminho intrigada, inquieta nessa busca em conhecer. Penso que meu caminho seja realmente esse, de pensar, perguntar, dialogar, de seguir a procura de novas experiências⁷⁶ e de novos sentidos.

Sigo esforçada em entender o diálogo entre Infância e Filosofia. Para tanto, busco lançar-me por “andanças” realizadas pela Filosofia e qual o seu papel nesse cenário. Se o seu papel está atrelado a pensar o próprio pensamento, sua relação com a infância é marcada por ela se constituir um objeto privilegiado nessa produção: “A filosofia é excepcional. Instaure-se cada vez que alguém deslegitima o poder da verdade no pensamento. Renova-se com cada novo início do pensamento, com cada experiência” (KOHAN, 2002, p. 60). A atividade de pensar o próprio pensamento é, pois, uma intervenção no mundo, ou seja, transformador. Tal ação implica em um movimento de não saber, de desestabilidade, de dúvidas, porque quanto mais pensamos a infância, mais nos interrogamos a seu respeito.

O pensamento precisa também ser reconhecido enquanto sua posição ético-política devido a sua complexa relação com o mundo e com nós mesmos, como também ressalta Foucault, (1998b, p. 14): “saber em que medida o trabalho de pensar sua própria história pode liberar o pensamento daquilo que ele pensa silenciosamente, e permitir-lhe pensar diferentemente”.

⁷⁶ Segundo Larrosa (2002, p. 25-26), “experiência é aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação”.

Esse pensar diferentemente se caracteriza por um espaço onde o pensamento articule, pense o próprio pensar, que, segundo Foucault (2001, p. 222), seria um “pensamento do exterior”:

Esse pensamento que se mantém fora de qualquer subjetividade para dele fazer surgir os limites como vindos do exterior. [...] Um pensamento que em relação à interioridade de nossa reflexão filosófica e à positividade de nosso saber constitui o que se poderia denominar “o pensamento do exterior”.

Distante dos limites da segurança, o “pensamento do fora” possibilita outras conexões com diferentes linguagens, modos singulares de pensar, reencontrando outras vias de conhecimento. Esse pensamento se abre para outras potencialidades em relação a nós mesmos, a vida. Um jeito diferente de ser-estar. Encontra-se, assim, na dobra da realidade datada, instituída, com suas normas, seu estatuto de poder, suas massificações. Ao estar nessa dobra, o pensamento é a resistência do próprio pensamento. Para Ribeiro (2011, p. 621):

Assim, esse pensamento estrangeiro, nômade, indomável, abriria fissuras na linguagem do conhecer, forjando assim a ultrapassagem das fronteiras do pensável. A abertura dessa espécie de “vão” na linguagem, essa lacuna que faz eclodir o improvável do pensamento, seria a condição para pensar o impensável – o impossível do próprio pensamento.

Tocada por essa Filosofia desconhecida, por essas frestas em que encontro o pensamento em sua resistência do próprio pensar, nas linguagens outras que podem ser acessadas, conheço Deleuze, em um belo e intrigante encontro e vejo nele a possibilidade de também soltar as amarras que me prendem ao comum do pensamento, as constâncias da vida.

Hoje no desafio de me constituir,
Ensaio uma experiência no mundo,
Vivo em um incômodo profundo, me permitindo
tentar.
Não há quem chegue solitário e nem quer parta
vazio,

Vivo mesmo sem um fio, me permitindo ousar.
Persigo uma liberdade,
No rompimento de qualquer amarra,
O simples vem da alma, me permitindo amar⁷⁷.

A Filosofia “de Deleuze é uma constante atenção ao mundo e ao tempo presente, a busca dos pequenos detalhes que são o que de fato importa” (GALLO, 2000, p. 51). É a teoria da multiplicidade, não do uno. Para Deleuze (apud KOHAN, 2004), é a Filosofia do Cotidiano, do concreto, não do abstrato, universal. Essa multiplicidade é encontrada na vida, no movimento novo a cada dia, no pensamento que faz intervenções no mundo e que, assim, cria os conceitos: “A filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos” (DELEUZE; GUATTARI, 1992 apud KOHAN, 2004, p. 10). Para o autor, os conceitos não têm o objetivo de serem verdadeiros ou compreendidos, mas são ferramentas que nos auxiliam a mover o pensamento e, então, possibilita-nos modos de criar e experimentar o mundo de maneiras diferentes.

Não existe criação de conceitos pela ciência e, sim, exclusivamente pela Filosofia, uma vez que a ciência se preocupa em criar conhecimentos. Todo conceito tem uma história, é composto por outros elementos advindos de conceitos que estão na “zona de vizinhança”, ou seja, não existe conceito simples, o que representa que no “conceito, há, no mais das vezes, pedaços ou componentes vindos de outros conceitos, que responderiam a outros problemas e supunham outros planos” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 26). Portanto, não há como anular a historicidade dos conceitos, mas alterá-los por estarem sempre em movimento. Ao movimentar o conceito, retirá-lo do seu lugar, eu o desterritorializo, olho através de outras frestas e isso potencializa realizar outras perguntas, pensar de outro modo. Os conceitos precisam ganhar um campo de imanência, um lugar no qual eles façam sentido, onde eles dialoguem com os contextos e possam, permanentemente, ser pensados: “O conceito é imanente à realidade, brota dela e serve justamente para fazê-la compreensível” (GALLO, 2008, p. 35). Como força para esse movimento de “novas perguntas”,

⁷⁷ Atividade de escrita desenvolvida por mim no segundo semestre de 2015 como parte integrante ao Projeto LIFE - (S)Obras de Arte OFICINA 1 Conversas sobre Miró: experiências estéticas com crianças oferecido pelo Núcleo de Desenvolvimento Infantil da UFSC (NDI).

encontro à pesquisa que é um campo potente de conhecimento da própria subjetividade.

Nesse campo potente da pesquisa, como eu vou me encontrando com a infância? Aqui, algo de muito profundo me toca, chama para uma conversa mais íntima: A infância habita o mundo numa primeira experiência, uma possibilidade. Aqui, ela não está mais colada às crianças pequenas, mas atravessa, vai além de uma temporalidade: “É preciso libertar a criança da “infância”, quero dizer, dessa situação de controle estrito e, a pretexto de amadurecimento, dessa interiorização das coações e dos comportamentos embrutecedores, em relação aos adultos, que lhe são inculcados pela pedagogia [...]” (SCHÉRER, 2009, p. 35).

Esse encontro com a Filosofia é apreciado com a possibilidade de perceber os conceitos que circulam por outras adjacências. Assim, para Kohan (2007, p. 111), “a infância, está desde sempre numa temporalidade, sem cronologia, sem antes e sem depois, incrustada no corpo, sendo o próprio corpo, para toda a vida”. Um corpo que é sempre novo, pois o que lhe deixa nesse estado não é sua idade, mas as experiências, os acontecimentos e as novidades que irrompem a todo o momento em nossa vida.

Desse modo, nascemos permanentemente e não somente enquanto seres biológicos, segundo Lyotard (199, apud KOHAN, 2009, p. 72):

Uma criança não deixa de nos ter nascido. O nascer não é apenas o fato biológico do parto, mas sob a cobertura deste fato, o acontecimento de uma possível alteração radical no curso que empurra as coisas a repetir o mesmo. A infância é o nome desta faculdade, tanto mais quanto aporta, no mundo do que é, o espanto do que, por um instante, não é ainda nada. Do que já é, mas sem ainda ser algo. Digo este nascimento incessante porque marca o ritmo de uma sobrevivência, recorrente, sem metro (sem medida).

Entender as infâncias como acontecimento requer sair da posição de adultez e intrincar-se no encontro com o outro (DORNELLES, 2008). Ao me deslocar do meu lugar e habitar o lugar do outro, sou atravessado por experiências diversas, que me alteram e que possibilitam pensar a infância não apenas na criança. No entendimento de Lima (2016):

Pensar a infância como algo ainda por nós desconhecido e, sobretudo, problematizar essas concepções de início que vem sendo usualmente repetidas nos diferentes contextos e práticas sociais que envolvem a infância, é um desafio grande, que assumido por nós pesquisadores/as, visa reconhecer a importância de outras adjacências conceituais para compreendermos melhor o conceito de alteridade e consequentemente o próprio conceito de infância. (LIMA, 2016, p. 98).

Se a infância não está somente na criança onde ela mais se encontraria? E esta infância, pode acolher a linguagem e outros sujeitos? Ao pensarmos na linguagem é possível presumir que a Filosofia antecede a linguagem pelo seu movimento inventivo, pela revolução do pensar, pela involução e evolução do ser. Segundo Giorgio Agamben (2005 apud KOHAN, 2007), a linguagem é uma das características humanas mais importantes, ela é definidora dos conhecimentos e nos ajuda a pensar o mundo, que vamos aos poucos habitando, interagindo e que nos possibilita sermos singulares. Essa linguagem é datada e se difere, dependendo do contexto em que se encontra. Assim, minha relação com ela implica no que está passando pelo mundo que eu possa aprender e me apropriar. Para o autor, estamos sempre aprendendo a falar (e a ser falados), nunca “sabemos” falar (ou somos “sabidos” pela linguagem) de forma definitiva, nunca acaba nossa experiência na e da linguagem.

Busquemos essa proximidade de experiências e linguagem com o conceito “dever-criança” criado por Deleuze (1997), que contrasta com a ideia de deva ser e corrobora com o rompimento da temporalidade cronológica, apostando no sujeito como transformador da sua história. O autor apresenta-nos o dever como algo sem cronologia e que não consegue viver estanque, pois sua potência é permanente, intensa e com direção própria. Nas palavras de Deleuze (1997, p. 193):

Pensar o dever-criança, pensar a infância a partir dele, em sua esfera, é rejeitar o acervo de ideias, os pesados grilhões e disfarces impostos à infância pela tradição pedagógica e psicológica, bem como pelo universo psicanalítico com seus estágios, suas transferências, suas castrações, sua

subordinação da infância à uma significação única, à verticalidade de uma única ereção. (DELEUZE, 1997, p. 193).

Nessa correnteza por onde se segue o pensar, Derrida (2000) apresenta-nos a hospitalidade como também proposição para pensar a infância. Assim, como recebemos o outro? Como nos preparamos para receber o outro e como o deixamos habitar o nosso espaço? Para nos aproximarmos do outro precisamos ser hospitaleiros e esta acolhida é feita a um estrangeiro. O outro é um estrangeiro⁷⁸. A ideia de estrangeiridade vem muito atrelada ao não saber, ao se dispor a olhar o outro, a revisitar o que conhecemos e possibilitar a chegada de novos saberes. Acolher o outro, essa infância que fala uma língua que não se escuta, uma nova língua dentro de uma que já existe. Segundo Kohan (2009, p. 59):

Levada a pensar uma infância para a educação, essa força da infância propõe uma nova terra para o ensinar e o aprender. Ajuda a perceber que a tão temida estrangeiridade pode ser, ao contrário, uma possibilidade para um novo ensinar e aprender, uma potência para nos transformar a nós mesmo no encontro com a infância.

Nessa aproximação com a criança, ela escapa porque é livre. Ela dança, circula em um movimento de ir e vir, pois não tem medo de viver, de errar e de ter que começar quantas vezes for necessário. É curiosa, expressa-se pelo corpo, que também é vivo. Suas experiências ocorrem através desse corpo inteiro, potente, criativo, enérgico. Então, como descobrir o mundo sendo apático? Como me descobrir, me perceber e perceber meu entorno sem sair do lugar? Ela é inumana (KOHAN, 2009), já que ainda não foi enformada em um ideal, em uma representação, foge às regras, transgride, ainda assim queremos mantê-la em uma norma. Ela vive o seu tempo, a infância, um tempo que não se captura, que escapa (DORNELLES, 2008), sem cronologia determinada, um tempo que não pode ser capturado, não é palpável, é simplesmente vivido.

⁷⁸ Nesse diálogo com Derrida, podemos conectar os bebês a este estrangeiro, esse outro, assim como também a nós mesmos. Como esses outros que fazem parte do mundo se encontram? Como são recebidos em suas singularidades?

A infância enquanto inventiva, novidade, descompassos do que é da ordem do comum. Nessa homenagem a Deleuze, a infância outra, andante por outras vias:

Criançeira é devir, não delimitada por algum pacto social, nem algo que desapareça pelo fato de se encontrar “adulto”. Devir que não se captura por nenhum estado de adulto, devir que se capacita sempre por expressões longe de equilíbrio. Digamos, procura incessante de novos mapeamentos, encontro real-imaginário. Criançeira se constitui de multiplicidades em processo, diferença enquanto o eu experimenta a vida. (KOHAN, 1996, p. 90).

“Criançeira” remete-nos a algo inventado, um neologismo, sem uma norma. A infância enquanto *criançeira* nos possibilita esse trafegar por um lugar inimaginável, mas possível. Um lugar que não engessa, não diminui, não fragiliza. É a experiência do ser com as diferentes possibilidades de existência. É a multiplicidade, o estranhamento do comum, as fugas, o improvável e incomum. A infância nesse pensar não se fecha em um ciclo de vida. Não se finda em determinado momento. Não está endereçada à criação, mas a todo ser que está em transformação. Infância como liberdade, autenticidade, singularidades. Infância que é devir:

Sem pacto, sem falta, sem fim, sem captura; ela é desequilíbrio; busca; novos territórios; nomadismo; encontro; multiplicidade em processo, diferença, experiência. Diferença não numérica; diferença em si mesma; diferença livre de pressupostos. Vida experimentada; expressão de vida; vida em movimento; vida em experiência. (KOHAN, 2003, p. 7).

Por essa linha do pensamento de uma infância enquanto temporalidade habitada por todos nós, eu também decido trafegar. Um tempo distante do *chrónos* e do *kairós*, que fecham, determinam, cercam os diferentes modos de viver, mas um tempo *Aión* (KOHAN, 2003), onde reside o que de mais inimaginável, dizível ou impossível, tenha o ímpeto de ser realizado. Incluo-me enquanto pesquisadora, e quanto mais me aproximo dos sujeitos da minha pesquisa, os bebês, mas me afasto da imagem inicial de analisá-los e capturá-los na sua condição

pré-individual⁷⁹ (DELEUZE, 1998). Segundo Deleuze (1998), os bebês estão imersos em um campo de imanência, sendo nesse momento, a própria vida. Eles não se configuram enquanto seres individuais, pois vivem em outra temporalidade. Assumimos essa concepção do bebê como um ser que se encontra em uma condição pré-individual e singular, um “sujeito que pertence à vida e ao pensamento”, e onde “vida e pensamento estabelecem, sem cessar, novas relações, compreendidas como formas intempestivas do vivente” (LECLERCQ, 2002, p. 23).

Capturá-los me parece um tanto ousado e, mais ainda, impossível. Seria realmente pretencioso por demais considerar possível uma captura de experiências, de potências, de movimento e que qualquer tentativa que se faça continuará sendo apenas uma tentativa. “Pode-se mesmo capturar uma nuvem e prendê-la ao chão”⁸⁰?

3.1 DEVIR-CRIANÇA: BRECHAS, DESLOCAMENTOS

Neste momento da pesquisa, sinto que vou chegando ao Mar de Fios de Histórias de Salman Rushdie e que esse lugar é um dos responsáveis por toda a capacidade que eu tive de mudar. Percebo que ali, muito mais vida aflorava em mim. Novas histórias vão sendo contadas, algumas serão guardadas, outras, reinventadas. Não há possibilidade de um não sentir. Tudo de alguma forma me afeta. Tudo tem um elo que liga algo a alguém e alguém a outro alguém. E isso é transformador, e eu também estou por ali.

Olhou para a água e reparou que ela era feita de milhares de correntes diferentes, cada uma de uma cor diferente, que se entrelaçavam como uma tapeçaria líquida, de uma complexidade de tirar o fôlego; e Iff explicou que aqueles eram os fios de Histórias, e que cada fio colorido representava e continha uma única narrativa. Em diferentes áreas do Oceano havia diferentes tipos de histórias, e como todas as histórias que já foram contadas e muitas das que ainda estavam sendo inventadas podiam se encontrar ali, o Mar de Fios de

⁷⁹ Esse conceito cunhado por Deleuze (1998) me foi útil para pensar os bebês e me acompanhará ao longo da dissertação.

⁸⁰ Trecho de uma das músicas do filme “A Noviça Rebelde” (1965).

Histórias era, na verdade, a maior biblioteca do universo. E como as histórias ficavam guardadas ali em forma fluida, elas conservavam a capacidade de mudar, de se transformar em novas versões de si mesmas, de se unirem a outras histórias; de modo que, ao contrário de uma biblioteca de livros, o Mar de histórias era muito mais que um simples depósito de narrativas. Não era um lugar morto, mas cheio de vida. (RUSHDIE, 1990).

Leio e releio esse “não era um lugar morto, mas cheio de vida” e isso me traz a sensação de que a infância me tocou profundamente. Essa infância que encontra nas brechas, nos lugares outros, nos fios de histórias esse movimento de sua existência, essa força em manter-se viva e relutante a um enquadramento. Ela não se vê presa, desliza. Não é contínua, sua estratégia é de ir e vir interrompendo um fluxo contínuo de tempo. Ela olha o incomum, o que há fora, o que há por detrás das cortinas.



Fonte: Pesquisadora, 2016.

Olha pelas frestas, pelas fendas e por entre esses espaços toma o lugar. Não se enraíza e nem busca uma finitude. Ela é potência de pensar, de ser e estar. E por que haveria de ser diferente? Os bebês nos ensinam que é possível se aventurar rumo a outro lugar. Um lugar onde o novo, inusitado, começo e recomeço podem ser misturados. Nesse lugar há misturas de sons, cores, cheiros e afetos. Misturas porque a beleza de viver encontra sua força, seu horizonte nessas harmonias, nesse balançar, nessas expedições incessantes da vida.

Nesse horizonte, percebo uma sintonia entre os bebês e essa infância que busca sempre manter-se em movimento. Os ruídos da infância reverberam nas expressões dos bebês. Um movimento transformador e potente. Um aprender com as experiências que intensificam e significam a vida. Uma condição da experiência humana (AGAMBEN, 2001). Um vazio e ao mesmo tempo uma busca pela linguagem.

No solário percebo que alguns bebês querem explorar diferentes espaços. Não é raro vê-los observando pela janela do grupo ao lado e também apoiados nos portões. Olhar o movimento que ocorre no parque, manifestar emoções ao encontrar outras crianças ou reencontrar a família tem sido algo bastante comum. Estar fora da sala já é um convite a viver o novo, possibilitando assim, outras experiências. (Diário de Campo, 16 jun. 2016).



Fonte: Pesquisadora, 16 de jun. 2016.

Por entre os espaços “incomuns”, os bebês buscam alternativas para também estar e se fazer presente. Nessa relação com o que não necessariamente se apresenta como convencional, original, as outras formas de apropriar-se desse espaço e das coisas do mundo, não é mantida em uma ordem do comum. O devir-criança toma sua plena forma. Ele não está no ser, mas nas possibilidades, nos acontecimentos, nas experiências originadas por esse movimento, aventuras e novos

olhares. Para os bebês, essa relação é muito intensa, visto que eles vivem nesse emaranhado de sensações. Sua proximidade é imediata, pois não interrompem suas manifestações. Elas são espontâneas e povoam um mundo de descobertas.

Ítalo (10 meses), um dos bebês mais novos do grupo mostra-se curioso quando estamos no solário. Apoiado na ponta dos pés e sem conseguir permanecer por muito tempo nesta posição, ele observa o movimento que acontece na sala ao lado com o Grupo II. Aproximo-me e ele percebe que me coloquei ao seu lado. Sorri brevemente voltando em seguida seu olhar para frente. Ele desce e senta-se, tempo suficiente para um breve descanso. Ele se desloca até o muro onde procura observar pelos seus vãos. Sua posição de pé impossibilita seu campo de visão. Ele tenta olhar por outros buracos, mas todos se encontram mais altos do que sua estatura quando está de pé. Ouço seus gritos chamando crianças que estão do outro lado do muro, no parque. Não vejo movimento das crianças do outro lado. Ele grita novamente: - Eeeee. Em seguida, abaixa seu corpo e consegue olhar por entre as frestas. (Diário de campo, 16 jun. 2016).



Fonte: Pesquisadora, 16 jun. 2016.

Que mais bela experiência tem o ser do que experimentar seu corpo, criar estratégias, livrar-se de uma norma, ser intempestivo, burlar os efeitos de uma ordem, de uma contínua prisão do tempo. Aqui, Ítalo convidá-nos a conhecer seu tempo de experiência, de suas explorações,

seus meios próprios que extrapolam a racionalidade. O devir é um acontecimento de novidades, de relações. Sua plena disposição pelo criar, traz imerso um novo início, uma nova vicissitude. Um novo esperar.

Miguel Fernandes (11 meses) observa através do portão o que acontece no espaço do parque. Assim que uma professora que está no parque traz uma criança para levá-la ao banheiro, Miguel aproveita o “descuido” das professoras e sai do solário em um movimento bem ágil. Com um sorriso ele caminha até ao encontro de algumas crianças, e procura uma aproximação. Depois, corre. Dispara em direção à casinha. Entra cuidadosamente no espaço onde outras crianças também estão. Observa. Quando a professora do Grupo 1 percebe que ele saiu, avisa para outra professora que o traz de volta ao solário. (Diário de campo, 16 jun. 2016).



Fonte: Pesquisadora, 16 jun. 2016.

Miguel Fernandes instaura uma nova lógica, foge do que é superficial e embrenha-se nesse novo. Quer irromper um modo fixo, estático do qual nos habituamos na esfera da educação, da infância, da criança. Deseja sair desse lugar onde existe um modelo, uma característica. E por que há de ser sempre o mesmo? Como acolher as diferenças, os outros lugares, os desconhecidos? Miguel tateia esse

lugar. Para Kohan (2004, p. 7), “devir-criança é, assim, uma força que extrai, da idade que se tem, do corpo que se é, os fluxos e as partículas que dão lugar a uma ‘involução criadora’, a ‘núpcias antinatureza’, a uma força que não se espera, que irrompe, sem ser convidada ou antecipada”.



Fonte: Pesquisadora, 16 jun. 2016.

Olhar com olhos de curiosidade para essa infância que também inaugura, cria, não é um exercício natural, nem para os outros, e nem está sendo para mim. Precisei explodir barreiras, tatear de modo cauteloso e, ainda assim, respingam muitas incertezas desse lugar. Pensar de modo inverso, projetando um pensar a infância para a educação e não de modo maioritário que nos acostumamos a idealizar: uma educação para a infância. Se a infância é toda essa gama de explosão do ser, do mundo, do seu ar criativo, inventivo, potente, por que haveríamos de ficar amarrados e não ousar nesses encontros? Encontros entre bebês com seus pares, entre eles e suas professoras, entre bebês e outros sujeitos que circulam pelos espaços de Educação

Infantil. Abrir-se para esse novo, para os acontecimentos que emergem dessas relações, por isso que o devir é sempre contemporâneo, ele não vive do passado nem do futuro: é o agora, o momento e este momento é o que de mais significativo o bebê tem para sua vida.

Nessa relação dos sujeitos com tudo que o cerca, trazemos novamente a rede, agora sob a perspectiva de ator-rede de Bruno Latour. As redes que o autor nos ensina a seguir são ao mesmo tempo “reais como a natureza, narradas como o discurso e coletivas como a sociedade” (GONZALES; BAUM, 2013, p. 146). Assim, o ator só possui sua experiência se estiver envolvido no social, com os objetos que o cercam. O sujeito não existe sozinho, necessita de outras composições que agem junto a ele. Assim, trazemos a rede que enlaça o social como sinônimo de uma pesquisa que vem sendo caracterizada por essas implicações.

3.2 QUANDO OS BEBÊS ENTRAM EM CENA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

É importante compreender em quais conjunturas históricas e políticas da educação atual os bebês emergem como sujeitos com especificidades, que necessitam de atenção qualificada por parte dos profissionais na Educação Infantil, ganhando, assim, visibilidade nos espaços educativos. Os contextos históricos e sociais, que compõem determinado período, posicionam modos de pensar e perspectivar as instituições de Educação Infantil, bem como a educação de crianças pequenas. Portanto, é muito caro para a área reflexões e posicionamentos frente a esses processos.

Dada à amplitude dessa temática, faz-se necessário além de compreender o contexto atual em que os bebês se inserem nos espaços de educação, traçar também um paralelo com a história em que foram constituídos. Os bebês e crianças têm uma história antiga de existência em todas as sociedades, no entanto, os modos pelos quais eles eram compreendidos se distinguiam de acordo com as condições históricas e sociais provenientes da sua temporalidade.

Pioneiro nos estudos sobre a história da infância, Philippe Ariès (1981) trata em sua obra *História social da criança e da família* sobre os diferentes arranjos que a infância recebia em sociedades europeias, partindo da idade média até o século XIX. Retratado em seus estudos, a partir do século XVI, um sentimento de infância surge provido pela necessidade de cunho protetivo frente à crescente taxa de mortalidade

infantil. Nesse período, discursos médicos são proferidos, elencando na amamentação possibilidades para conter esses acontecimentos, visto que esta deveria ser realizada pela mãe ao invés de ser feita pelas amas de leite ou ama nutrizes. Como aponta Dornelles (2008), nesses discursos médicos e higiênicos a culpabilidade pelo alto índice de mortalidade infantil era endereçada às amas de leite ou nutrizes, sendo responsáveis diretamente pela saúde do bebê.

Contudo, é necessário pontuar autores que trazem outras infâncias, diferentes do contexto europeu no qual Ariès (1981) nos apresenta, visto que muitas críticas lhe foram feitas ao sugerir que a infância se desenvolveu com linearidade a partir do Século XV até tornar-se no Século XVIII o modelo hegemônico (DORNELLES, 2008). Atem-se as críticas o fato de que Ariès (1981) não valorizou as diferentes configurações existentes na sociedade, preocupado apenas em perceber que as crianças se misturavam aos adultos no cotidiano das comunidades (DORNELLES, 2008).

As crianças não estavam dissociadas da vida adulta, participando legitimamente da vida social em questão. Compactuavam de todos os momentos vividos intensamente não sendo poupadas de sofrimentos ou de movimentos sociais. Essa organização não caracterizava uma ausência de sentimento pela infância e, sim, modos particulares vividos naquela temporalidade. Segundo Postman (1999 apud DORNELLES, 2008, p. 24), “a criança da Idade Média tinha acesso a quase todas as formas de comportamento comuns a cultura”.

Segundo Boto (2002, p. 12), nesse contexto histórico novas considerações vão sendo despontadas acerca do entendimento sobre a criança, onde se refere em um primeiro momento “apenas por seu caráter incompleto; por um não-ser adulto. Pouco a pouco, reconhecida em especificidades que são suas, passaria a ser observada, paparicada, mimada, e finalmente amada”.

A modernidade sugere à infância novos discursos e interesses, entre eles, o assistencialismo. Nesse período, surge a roda dos expostos⁸¹, local onde ficavam os bebês e crianças que estavam

⁸¹ “[...] aparelho, em geral de madeira, do formato de um cilindro, com um dos lados vazados, assentado num eixo que produzia um movimento rotativo, anexo a um asilo de menores. A utilização desse tipo de engrenagem permitia o ocultamento da identidade daquele(a) que abandonava. [...] a manutenção do segredo sobre a origem social da criança resultava da relação promovida entre abandono de crianças e amores ilícitos. Os espaços especialmente destinados a acolher crianças, visavam, num primeiro momento, absorver os frutos de tais

excluídas da convivência em sociedade. Diferentes explicações compõem esse cenário, dentre elas: filhos de escravas com os senhores que não poderiam ser descobertos, órfãos, filhos de escravas que tinham esperança em vê-los livres e também alguns que eram abandonados para que suas mães pudessem cuidar dos filhos das senhoras, papel que exerciam como amas de leite.

Nesses espaços, as crianças permanecem até os sete anos, sendo de responsabilidade do Estado, em seguida, salvaguardar suas vidas. Assim, em outros espaços, considerando a idade limite até os 21 anos, juntam-se indivíduos que estão à margem da sociedade e fazendo obrigatório algum tipo de instrução.

Uma nova estrutura econômica, social e cultural define o que de fato se pensa para a sociedade. De acordo com Cambi (1999), a Modernidade é marcada por revoluções de ordem geográfica, econômica, política, ideológica e cultural e pedagógica. Esse estado moderno visa o controle social e projeto educativo. Segundo Rocha (2007, p. 2):

A Modernidade inaugura a educação da criança com um caráter institucional e normalizador, justificado com base em princípios científicos voltados para o enquadramento social. É esta história da assistência à infância que evidencia uma origem comum na perspectiva educativa das instituições que passam moderna e contemporaneamente a responsabilizar-se pela educação da criança pequena, indicando a própria origem de sua Pedagogia, alicerçada num pacto do controle social. (ROCHA, 2007, p. 2).

Assim, como controlar a sociedade senão através de uma ordem amparada em leis e pela educação? Entrelaçadas, a família e a escola dividem a responsabilidade pela formação do indivíduo, ideia que surge nesse período.

Nessa lógica de que é preciso ocupar-se com o controle, segundo Dornelles (2008, p. 19), “A invenção da infância implica na produção de saberes e “verdades” que têm a finalidade de descrever a criança,

uniões. Com o tempo estas instituições passaram a ser utilizadas também por outros motivos [...] Casa dos expostos, Depósito dos expostos e Casa da Roda eram designações correntes no Brasil para os asilos de menores abandonados”. (GONÇALVES apud ALMEIDA, 1987, p. 37-38).

classificá-la, compará-la, diferenciá-la, hierarquizá-la, excluí-la, homogeneizá-la, segundo novas regras ou normas disciplinares”.

Os discursos de assistência à criança e à família de certo modo encobriam o que de fato lhes seria útil: a governabilidade dos corpos. Corpos cuidados, preservados, nutridos, uma atenção necessária a quem viria a ser a mão de obra oferecida para a sociedade. Se as taxas de mortalidade infantil eram intensas, principalmente nas casas que acolhiam os excluídos devido à precária condição de subsistência, era preciso “iniciativas de cuidado” contra as doenças e desnutrição que eram as causas principais de mortalidade infantil, oferecendo orientação e atendendo essas demandas. Frente a isso, higienistas preocupados com esses acontecimentos buscam interceder nas condições higiênicas dos abrigos e das famílias. Segundo Rizzini e Pilotti (2011, p. 21), eis que “em meados da metade do século XIX, surgiu a Puericultura, especialidade médica destinada a formalizar os cuidados adequados a infância”.

As famílias deveriam se tornar “puericultores”, ou seja, cultivadores das crianças (ARANTES, 2011), e, assim, juntamente com os higienistas, trabalhariam em favor dos cuidados das crianças. Nessa perspectiva, esse discurso se tornou aliado do Estado e pode ter, em grande parte, contribuído com o surgimento do sentimento de infância no Brasil.

Esse período da história destaca um novo panorama: a proteção à infância. Assim, essa proteção, segundo Kulmann Jr. (2002, p. 464), é “O motor que a partir do final do século XIX impulsiona em todo mundo ocidental a criação de uma série de associações instituições para cuidar da criança, sob diferentes aspectos: da sua saúde e sobrevivência [...] dos seus direitos sociais [...] da sua educação e instrução”.

No entanto, a ação de assistência não era amplamente difundida e seus objetivos atendiam a uma rede específica: “[...], no processo de definição da família, a higiene dirige-se exclusivamente às famílias de extração elitista. Não interessava ao Estado modificar o padrão familiar dos escravos [...]” (ARANTES, 2011, p. 189).

Na idade contemporânea, a partir do século XX, outras configurações vão sendo reorganizadas a partir do que se evidencia necessário para a época. De acordo com Arantes (2011, p. 180), “as crianças pobres deixam de ser objeto de assistência e passam a ser vistas como objeto de políticas públicas”. Outros discursos ecoam no que se objetiva para a sociedade, e quando se pensa em sociedade é necessário pensá-la em seu todo, incluindo os bebês.

De acordo com Kuhlmann Jr. (1998), com o fim das rodas dos expostos e, na seqüência, com a abolição da escravatura em 1888, torna-se essencial pensar em um aparato que acolha os bebês, uma vez que suas mães não precisariam mais abandoná-los. Nesse contexto, surgem as primeiras creches no Brasil de cunho assistencialista e de guarda, atendendo, portanto, as mães trabalhadoras. Essas creches deveriam contemplar a população pobre, filhos de ex-escravas ou de trabalhadoras domésticas e fabris, atendendo a uma faixa etária menor e em período integral.

Kuhlmann Jr. (1998) e Civiletti (1991 apud GUIMARÃES, 2008) afirmam que pela necessidade de a mãe trabalhar a creche se faz um *mal necessário*⁸². Para Vieira (1988), a creche era uma forma de socorro das famílias evitando que seus filhos ficassem com a “criadeira ou tomadoras de conta”, onde se elencava grande possibilidade de mortalidade infantil pelos modos de higiene e índole no qual estavam associadas. Desse modo, a creche colabora na elaboração de discursos médicos científicos sobre os modos corretos de como se deve cuidar das crianças, enfatizando uma assistência centrada nos cuidados com a saúde, higiene e alimentação.

Todavia, depois de a creche ser de responsabilidade da Saúde e Serviço Social, é somente nos anos 1980 que a Educação Infantil se apresenta como um dever do Estado e um direito da criança. Segundo Maria Carmen Barbosa (2010), em 1988, a Constituição Federal atendendo aos anseios da sociedade, especialmente o movimento de mulheres – feministas, sindicalistas ou moradoras de bairros –, definiu que o Estado brasileiro deveria garantir a oferta de Educação Infantil – pública, gratuita e de qualidade – para as crianças de 0 a 6 anos através do sistema educacional.

Assim, no âmbito da Lei, é a partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) que a criança pequena é reconhecida como sujeito de direitos, tendo seu acesso às creches e pré-escolas assegurado:

A constituição de 1988 reconheceu como direito da criança pequena o acesso à educação em creches e pré-escolas. Esta lei coloca a criança no lugar de sujeito de direitos em vez de trata-la

⁸² É importante destacar de que o “mal necessário” não se refere ao fato de fazer mal a criança, mas se toma como referência às condições em que as creches se apresentavam: um espaço sem infraestrutura e com profissionais mal qualificados.

como ocorria nas leis anteriores, como objeto de tutela. Mesmo sabendo que entre a proclamação de direitos na forma de lei e a consolidação da mesma em práticas sociais adequadas existe um grande hiato, esta lei constitui um marco decisivo para o longo caminho a ser percorrido na busca de uma possível definição do caráter que as instituições de educação infantil devem assumir, sem que reproduzam as práticas desenvolvidas no seio das famílias, nos hospitais ou nas escolas de ensino fundamental. (CERISARA, 1999, p. 1).

É a partir da história que conhecemos os bebês. Eles são narrados para nós na Educação Infantil por autores como Kuhlmann Jr. (1992), Ariès (1981), Rizzini e Pilotti (2011) e Boto (2002), que traçam a história da infância e da criança e, desse modo, não os inviabilizam, mas também não os são reconhecidos em suas especificidades. Destaca-se, então, que é somente a partir do ECA (BRASIL, 1990), que ocorre o marco de transição de uma atenção aos bebês, este ser em desenvolvimento. Aqui, inicia-se uma história para a educação que se segue nas diretrizes e que desponta na formulação da nossa área, no sentido de fomentar como a prática educativa vai atender essa especificidade. Quanto a isso, através do ECA é incorporado o direito à Educação Infantil, ao estabelecer que é dever do Estado assegurar o direito à educação,

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes:
I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais. (BRASIL, 1990).

Frente a isso, é somente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que, de fato, efetua-se o vínculo no atendimento de crianças de 0 a 6 anos e a educação (BRASIL, 1996). Essas diretrizes destacam a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, que é realizada mediante o atendimento gratuito em creches e pré-escolas, de acordo com o artigo 4º, inciso IV:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma:

a) pré-escola; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;

Art. 21. A educação escolar compõe-se de:

I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (BRASIL, 1996).

No entanto, é necessário destacar que no ano de 1995, antes, porém, da LDB, através do MEC, as pesquisadoras Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg (2009) organizam o documento “*Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*”, que destaca a preocupação que já vinha sendo despontada na área para pensar a Educação Infantil, que também vem a ser utilizado, inclusive, em instituições como basilar nas propostas pedagógicas.

Tão próximo à implementação da LDB, em 1998, o MEC publica três volumes do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998), provocando ao mesmo tempo distintos sentimentos: se por um lado esses referenciais consolidam os espaços de Educação Infantil como propositivos para diversificadas experiências estabelecidas entre os sujeitos, de fato também anunciava

uma aproximação ao Ensino Fundamental⁸³ demarcado a partir de perspectivas de conteúdo.

Em 2009, o MEC juntamente com o Conselho Nacional de Educação (CNE) formulam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a fim de elencar critérios para a qualidade no atendimento de crianças de 0 a 6 anos. Este documento apresenta um grande avanço no que concerne às políticas de atendimento para as crianças pequenas e intenciona construir uma ideia do que se quer para a Educação Infantil. O trabalho encomendado pelo MEC e Secretaria de Educação Básica (SEB), intitulado *Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil*, que teve como consultora Sônia Kramer (2009), aponta-nos a relevância desse documento para as políticas de atendimento às crianças pequenas:

A importância política deste documento se justifica por diferentes aspectos. Em primeiro lugar, este documento de Diretrizes é fundamental para consolidar os direitos sociais das crianças de 0 a 6 anos à Educação Infantil de qualidade. Em segundo lugar, para normatizar questões de natureza curricular, relativas às propostas pedagógicas e à formação de professores que – depois de décadas de trabalho de consolidação da área – permanecem ambíguas, exigindo ordenamento claro dos órgãos competentes. (KRAMER, 2009, p. 3).

Com tantas ações sendo efetivadas, destaca-se a visibilidade que o âmbito de Educação Infantil ganha nesse novo cenário, o que, de certo modo, ocasiona uma elevada procura por esses espaços. Se até esse período a preocupação estava relacionada aos cuidados básicos, proteção, alimentação e higiene, um novo pensar reestrutura as instituições de Educação Infantil, que promove a educação e o cuidado

⁸³ Esse documento tem uma lógica escolarizada, já aqueles que foram escritos posteriormente buscaram romper com ela. No entanto, através de uma pesquisa recente, percebeu-se que ainda hoje é o documento mais utilizado pelos profissionais que atuam diretamente com as crianças nas instituições. Outra crítica a esse referencial foi o modo estrategista do governo de forçar sua adoção, estabelecendo que a liberação de recursos à formação de professores dessa etapa educacional só ocorreria se o RCNEI fosse adotado como currículo oficial (BARRETO, 2003).

das crianças pequenas de modo indissociável e complementar às suas famílias.

É importante enfatizar que a crescente preocupação no campo acadêmico tem proporcionado um aumento significativo em pesquisas que vem contribuir com os estudos acerca das crianças e infâncias. Destaco nesse território o NUPEIN, que tem fomentado profícuas discussões e produções muito valorosas para a área. Dentre elas, evidencio as teses de Coutinho (2010), Schmitt (2014) e Castro (2016), e as dissertações de Coutinho (2002), Tristão (2004), Schmitt (2008), Castro (2013), Gonçalves (2014) e Demétrio (2016).

A partir desses estudos, e em diálogo com o que já vinha sendo anunciado, novas possibilidades nos são apresentadas e junto a elas elementos que nos inquietam e interrogam sobre os modos próprios de se relacionar, expressar, experimentar e viver dos bebês. Era preciso um novo olhar sobre os pequenos, não no sentido de sabermos por que eles fazem, e, sim, como eles fazem: como nos interrogam, provocam e indicam com isso nossa fragilidade e o nosso inacabamento? É preciso, no entanto, difundir a ideia de que o inacabamento não se alimenta pela falta, mas realça o sentido de potência, de possibilidades para outro saber.

Essas questões trazem um novo panorama, o de *não saber*, tanto da própria área quanto um não saber de si próprio, do seu papel enquanto professor. Então, como assumir uma esfera do não saber em relação a um bebê, um ser tão pequeno de pouco tempo de vida? Como assumir que se aprende com um bebê? Como desmistificar a visão do professor que sabe tudo e se colocar pequeno frente a um ser que transgride a normatividade da linguagem e o faz ir a busca de outras formas de linguagens para acessá-lo? Como percebemos, através do seu olhar, seu choro, seu sorriso, suas expressões faciais, suas diferentes necessidades e desejos?

A professora assim que termina de dar o almoço para Davi (9 meses), leva-o para trocar a fralda. Ela diz: - Estás sempre assado né Davi? Acho que pode ser a tua fralda, antes estavas com uma fralda boa. Assim que termina de trocá-lo, o coloca no chão, mas ele chora em seguida, levando a professora a pegá-lo novamente no colo. Ela conversa: - Estás com sono né Davi? Vais dormir tá? Então o leva para a rede e em seguida me avisa: - Já fechou os olhos! (Diário de campo, 18 abr. 2016).

As relações nunca estão isoladas de um contexto e nem acontecem sem que os sujeitos estejam em ação. Quando a professora indica que a fralda pode estar causando assaduras, ela traz, nesse momento, possíveis “saberes” que a acompanham sobre a qualidade de determinadas fraldas e sobre o corpo do bebê que pode estar sofrendo influência daquele determinado elemento, porém, são apenas suposições. Ainda que aquele corpo seja concreto, não é possível ter uma precisão do que ele está apresentando. Ao contrário, quando a professora está em relação com o bebê, ela consegue identificar através das expressões deles, o que de fato naquele momento está sendo indicado, conseguindo perceber, por exemplo, o seu sono.

Quando estamos abertos para o novo com um olhar mais sensível, indico que o que farei não é algo prescritivo ou que é igual para todos. Ao me dispor a assumir o *não saber absoluto*, percebo que existem mais possibilidades do que se imagina existir e que estas abrem outras portas, outras brechas, outros horizontes.

Segundo Tebet e Abramowicz (2014, p. 45, grifo nosso):

Ainda que se tenha observado avanços constantes nos estudos da infância e das crianças, no sentido de definir teoricamente os conceitos “criança” e “infância” e avançar no sentido de olhar para as crianças numa perspectiva social, de toda maneira, no interior deste campo, *secundarizaram-se os bebês*.

Para as autoras, os estudos da criança e da infância não dão conta para se pensar os bebês, pois estes possuem especificidades que não são contempladas nos estudos que se seguem. Para elas, eles ainda são *pré-indivíduos* que, nesse momento, não definiram sua identidade e, por esse motivo, trafegam na contramão da ordem, da linguagem adulta e que buscam na potência vivida outros modos de ser, de se constituir e de viver.

Frente a isso, segundo as autoras, é necessário constituir teoricamente a categoria bebê no interior da Sociologia da Infância, pois, ainda que vários olhares tenham sido dirigidos à criança enquanto sujeito social, os bebês permanecem a margem desses movimentos. E não basta apenas estender-se conceitualmente, é necessário inaugurar uma fase de construção teórica.

Ainda que os estudos da infância trafeguem por vários horizontes, optamos por aproximar os bebês a somente alguns desses referenciais

teóricos e metodológicos. Na direção de conhecê-los a partir do que nos informam, buscamos um diálogo com Corsaro (2002, 2009, 2011), que se utiliza da etnografia, com o objetivo de conhecer como se dá as culturas infantis. De acordo com Tebet e Abramowicz (2013), a partir da interpretação dessas culturas, o autor desenvolve o conceito de “Reprodução Interpretativa” para remeter às características produtivas e reprodutivas que marcam as culturas das crianças.

Em sequência aproximamos os bebês à Deleuze (1995 apud TEBET; ABRAMOWICZ, 2013) e seu campo de imanência, lugar onde só existe potência e movimento e onde a consciência não consegue se firmar. Como viventes nesse campo de imanência, é natureza (*Simondon*), pois como sujeitos singulares transgridem, encontram brechas, fogem de regras e desviam da lógica adultocêntrica. Para Deleuze (1995 apud TEBET; ABRAMOWICZ, 2013):

As singularidades ou os acontecimentos constitutivos de uma vida coexistem com os acidentes da vida correspondente, mas não se agrupam nem se dividem da mesma maneira. Eles se comunicam entre si de uma maneira completamente diferente da dos indivíduos. Parece mesmo que uma vida singular pode passar sem qualquer individualidade ou sem qualquer outro concomitante que a individualize.

Ao encontrar-se nesse campo de imanência, o bebê é a própria vida. Uma vida em percurso, movimento, experiência. Não existem manifestações do subjetivo, pois fora desse campo ele deixará de ser vida para, assim, pertencê-la. Por enquanto é vida pulsante. Deleuze (2006, p. 118) afirma que a singularidade é o que define a condição pré-individual do ser, assim:

Singular sem ser individual, eis o estado do ser pré-individual. Ele é diferença, disparidade, disparação [...] Mundo imbricado de singularidades discretas, tanto mais imbricado quanto mais estas não estejam ainda se comunicando ou não estejam tomadas numa individualidade: é este o primeiro momento do ser.

Nessa perspectiva, como os espaços de Educação Infantil estão preparados para receber esse ser pré-individual, que demanda modos singulares de atenção e cuidados?

Ítalo (8 meses) está lanchando enquanto outros movimentos acontecem ao seu redor. Davi (10 meses) não veio de manhã chegando a pouco tempo, Catarina (10 meses) depois de mostrar-se exausta após longo choro foi se acalmando e buscou se entreter com brinquedos, Dylan Santos (11 meses) recém acordado se apoiava na perna da professora tentando vez ou outra alcançar o lanche. Assim que Ítalo termina de lanchar, a professora se afasta para organizar o lanche de outro bebê e assim, Ítalo se desloca para onde estou sentada. Ao se aproximar, compartilho com ele a brincadeira em um brinquedo. (Diário de campo, 23 maio 2016).

Todos esses movimentos indicam que as ações acontecem simultaneamente, sendo assim, não há como determinar que todos façam as mesmas coisas no mesmo momento, pois suas necessidades implicam no tempo, na organização e, conseqüentemente, nos atos das professoras. Desse modo, como pensar em uma proposta única com horários definidos de alimentação, higiene, sono e tantos outros momentos ricos em experiências que são oferecidos nesses espaços de educação se os bebês possuem ritmos, interesses e necessidades distintas?

Já trafeguei na Educação Infantil por todos os grupos, no entanto destaco que a experiência que mais me provoca e que dispara em mim o estranhamento, de fato, é com os bebês. Ainda que minha experiência com esses pequeninos seja de modo singular, respeitando suas especificidades, a entrada no mestrado vem trazendo um novo movimento de incertezas. Ao mesmo tempo em que assumo essa fragilidade, tenho medo do que está por vir. Medos que são disparados e servem como estratégias que impedem a cristalização de saberes.

Segundo Kohan (2003, p. 127), esses medos nos envolvem e por mais que possamos responder algumas questões, outras são refeitas em uma constância que impossibilita destituir os medos que nos cercam:

[...] temos medo de pensar o novo. Medo de não reconhecer o que deve ser reconhecido. Medo de

deixar de reconhecer. De não representar o que deve ser representado. De deixar de representar. De não nos encontrarmos com a verdade que deve ser encontrada. De deixar de falar da verdade do mundo. De não estar contribuindo para construir um mundo melhor. De deixar de submeter a diferença a outras lógicas que a dela própria. De surpreendermo-nos num não-lugar. De perguntar o que não pode ser respondido. De responder o que não foi perguntado.

Quanta coisa há para conhecer? Quanto tempo há de precisar? Quanto já conhecemos? Essas inquietações demonstram a carência tanto da área quanto dos profissionais que trabalham diretamente com esses pequenos. Dialogo com Kohan (2002), ao concordar que nossos modos de ser, viver e de fazer a educação são transformadores. Uma transformação que precisa inicialmente vir a partir de nós mesmos e que é nesse percurso que descobrimos outros tantos modos de ser e de estar no mundo.

Há educadores que encontram o acontecimento⁸⁴ Deleuze de pensar e já não podem pensar como pensavam, educar como educavam, ser como eram. Este é um sentido importante e ambicioso desta escrita: transformar o modo em que pensamos, educamos e somos os que a produzimos e lemos. (KOHAN, 2002, p. 125).

O conhecimento é transformador, mas também gera uma carência provocativa, deixando à mostra nossa impotência em relação às coisas do mundo e deve ser reconhecido na afirmação que nunca conseguiremos conhecê-lo em sua totalidade. É nisso que se encontra a grandeza e a beleza de estudos com, sobre e para os bebês. Uma potência tanto deles quanto nossa, entrelaçando saberes, experiências e possibilidades. Para Lima (2006, p. 47), nem tudo e com tudo podemos:

Como dimensão do inesperado, a imprevisibilidade deste acontecimento nos instala a dúvida e a incerteza como possibilidade de

⁸⁴ “Sempre qualquer coisa que acabou de passar ou que vai se passar, simultaneamente, jamais qualquer coisa que se passa” (DELEUZE, 1969, p. 79).

conhecer o que ainda não conhecemos, de saber o que ainda não sabemos, mas, sobretudo, de assumirmos uma postura diante das coisas do mundo, que nos coloque no lugar de nossa mera humanidade, a de que nem tudo e com tudo podemos.

Sobre isso, seguimos nessa descoberta de que sempre existirá um novo em meio a tantas coisas que já conhecemos, que esse novo olhar de hoje não será mais visto do mesmo modo amanhã, que as surpresas, as novidades, os acontecimentos dos bebês, hoje, serão reformulados e vividos de outro modo em outra experiência amanhã. É necessário perceber que o novo sempre terá um fim e que é preciso, continuamente, estarmos dispostos para outro novo, interessado e interpretativo olhar.

3.3 REVISITANDO A PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA EM TORNO DOS BEBÊS

Mostra-se cada vez mais urgente a necessidade de considerar as especificidades dos bebês e das crianças pequenas, assim, os estudos que versam sobre este tema têm sido muito caros para a área. Nessa perspectiva, Buss-Simão e Rocha (2007) destacam que:

Para que seja possível realmente reconhecer as crianças e a infância como um mundo particular, é preciso definir o que é homogêneo e o que é heterogêneo nas infâncias e nas crianças em suas diferentes idades e contextos culturais, sociais, étnicos, geracionais, econômicos e geográficos a partir dos quais elas se constituem. É fundamental identificar e considerar essas diferenças e particularidades para poder selecionar projetos de intervenção educativa que considerem os conhecimentos levantados, visando respeitar efetivamente as crianças como sujeitos de direitos também no âmbito educacional. (BUSS-SIMÃO; ROCHA, 2007, p. 6).

Nesse contexto, estudos recentes indicam-nos um forte comprometimento de pesquisadores que buscam em suas pesquisas afirmar as especificidades que demarcam o trabalho educativo com os bebês, dentre elas, destaco as teses de Guimarães (2008), Coutinho

(2010) e Schmitt (2014), que fazem estudo etnográfico em um grupo de bebês, evidenciando as ações e relações sociais naquele contexto, e as dissertações de Tristão (2004) e Duarte (2011) sobre a especificidade da docência com os bebês, Schmitt (2008) sobre as relações sociais dos bebês, Castro (2011) sobre a constituição da linguagem e as estratégias de comunicação dos e entre os bebês, e Gonçalves (2014) que faz uma análise da produção recente sobre os bebês e crianças pequenas no contexto da creche.

No entanto, evidencia-se que ainda há muito para pesquisar e para conhecer sobre os bebês, desse modo, buscarei fazer a relação com as pesquisas em seus contornos para pensá-los. Nessa perspectiva de que o pesquisador precisa (re)conhecer o sujeito de sua pesquisa, busco um movimento de aproximação e conhecimento sobre pesquisas que foram realizadas recentemente acerca dos bebês, em um esforço realizado que encorpam os estudos e reafirmam a necessidade de avanços na área da Educação Infantil. Citamos entre eles: Coutinho (2013), Castro (2013), Tebet e Abramowicz (2013) e Schmitt (2008, 2014).

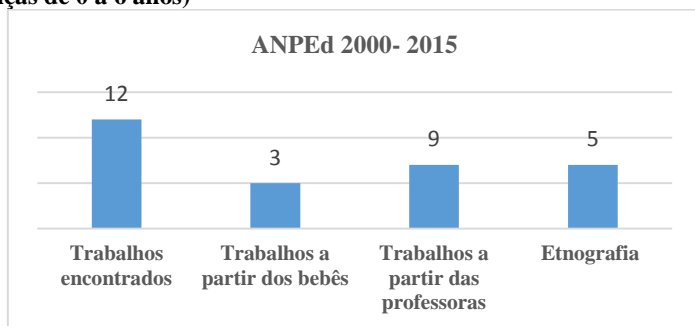
O objetivo dessa nucleação é identificar quais pesquisas se inscrevem em práticas que enfatizam ações na Educação Infantil com os bebês, que focam as crianças pensando a partir delas e quais pensam a partir das ações pedagógicas das professoras para com elas. Também serão identificadas quais pesquisas são etnográficas, revelando, assim, a importância desse método com pesquisa dos bebês.

3.3.1 Mapeamento das pesquisas: um campo em constante produção

No site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)⁸⁵, esta pesquisa se vincula ao GT 7 (Educação de crianças de 0 a 6 anos). O recorte temporal revelou os trabalhos apresentados entre a 23ª e 37ª Reunião, realizadas entre os anos 2000 a 2015, sendo compartilhado os resultados obtidos nesse período no Gráfico 12.

⁸⁵ Informações disponíveis em: <<http://www.anped.org.br/>>.

Gráfico 12 - Quantidade de trabalhos apresentados no GT 7 (Educação de crianças de 0 a 6 anos)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2016.

A seleção das pesquisas aconteceu devido à pertinência em relação aos títulos na indicação de que ali se tratava de uma pesquisa com a especificidade dos bebês. Em apenas um trabalho não constava no título a palavra bebê, no entanto, *“Berços, fraldas, mamadeiras, chupetas e sucatas: cultura de creche aqui e lá, ontem e hoje”* mostrou-se sugestivo e, assim, a leitura do trabalho confirmou o estudo. Evidencia-se por esses dados que a atual produção de pesquisas etnográficas com crianças pequenas ainda se mostra aquém às pesquisas que elencam outras idades e espaços-tempos escolares.

Quadro 4 - Quantidade de trabalhos apresentados em cada ano

	2000	2001 2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2015
GT7	1	-	1	-	1	2	2	3	2

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2016.

No ano de 2000, na 23ª reunião nacional, encontro apenas um trabalho apresentado. Nos anos seguintes, da 24ª a 30ª reunião nacional, não foi encontrado nenhum trabalho sobre os bebês, retornando o tema na apresentação de um trabalho somente em 2008, na 31ª edição. Novamente, faz-se uma pausa na reunião do ano seguinte e, a partir de 2010, evidencia-se que os bebês constituem um importante campo a ser pesquisado, dados que nos são revelados pela quantidade considerável de 10 trabalhos apresentados em um curto espaço de tempo (Quadro 5).

Quadro 5 - Descrição dos trabalhos selecionados**(Continua)**

Reunião/Ano	Título do trabalho	Autor	Instituição
23 ^a 2000	Indícios utilizados por educadores para avaliar o processo de inserção de bebês em creche.	Caroline Francisca Eltinik	USP
31 ^a 2008	No contexto da creche, o cuidado como ética e a potência dos bebês	Daniela de Oliveira Guimarães	PUC- Rio
33 ^a 2010	A vida do bebê: a constituição de infâncias saudáveis e normais nos manuais de puericultura brasileiros.	Cláudia Amaral dos Santos	UFRGS
34 ^a 2011	Possibilidades de organização de práticas educativas na creche em parceria com os bebês: o que “dizem” as crianças?	Tacyana Karla Gomes Ramos	UFS
34 ^a 2011	Sobre importâncias, medidas e encantamentos: o percurso constitutivo do espaço da creche em um lugar para os bebês.	Luciane Pandini Simiano Carla Karnoppl Vasques	UFRGS UFRGS
35 ^a 2012	As crianças no centro da organização pedagógica: o que os bebês nos ensinam? Qual a atuação de suas professoras?	Tacyana Karla Gomes Ramos	UFS
35 ^a 2012	Quais as fontes de saberes das professoras de bebês?	Ana Paula Rudolf Dagnoni	UNIVALI
36 ^a 2013	As relações sociais dos bebês na creche: um estudo numa perspectiva sociológica.	Ângela Maria Scalabrin Coutinho	UFPR
36 ^a 2013	A constituição da linguagem e as estratégias comunicativas entre e dos bebês no contexto coletivo da Educação Infantil.	Joselma Salazar de Castro	UFSC
36 ^a 2013	Construindo o bebê como um conceito teórico no interior da sociologia da infância.	Gabriela Guarnieri de campos Tebet Anete Abramowicz	UFSCar UFSCar
37 ^a 2015	Bebês que se relacionam com crianças mais velhas: cuidados e conflitos na Educação Infantil	Carolina Machado Castelli Ana Cristina Coll Delgado	UFPel UFPel

37 ^a 2015	Berços, fraldas, mamadeiras, chupetas e sucatas: cultura de creche aqui e lá, ontem e hoje	Caroline Cortelini Conceição Beatriz Daudt FISCHER	M. T.	Unioeste Unisinos
-------------------------	--	--	--------------	--------------------------

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

A partir da leitura desses trabalhos, procurou-se aproximações com a pesquisa, sendo estabelecido, assim, alguns critérios necessários. Em decorrência das práticas de cuidado nos momentos de alimentação, higiene e sono ser o mote deste estudo, buscou-se não apenas as pesquisas que tencionavam essa prática, mas todas que, de certa forma, indicavam uma atenção mesmo que associados.

A pesquisa *Indícios utilizados por educadores para avaliar o processo de inserção de bebês em creche*, de Caroline Francisca Eltinik (2000), foi realizada em um grupo de bebês de uma creche universitária localizada em Ribeirão Preto, SP. Essa pesquisa apresenta e discute alguns dos resultados obtidos a partir de entrevistas feitas com seis educadoras, referentes a 20 bebês com idade entre 5 e 15 meses, analisando 29 entrevistas semiestruturadas, gravadas em áudio e transcritas, sobre as 10 primeiras semanas dos pequenos na creche. Para avaliar a inserção dos bebês e da turma, as educadoras consideravam diversos indícios simultaneamente, que, para efeito de análise, foram agrupados em três conjuntos: 1) Estado de humor; 2) Construção de relacionamento afetivo com a educadora; 3) Inserção na rotina da creche – 3.1) Padrões de sono; 3.2) Hábitos alimentares. Considerando-se as especificidades da faixa etária considerada, especialmente a dependência que os bebês têm em relação aos adultos e sua vulnerabilidade, oferecer uma inserção de boa qualidade é um passo importante para a conquista de um atendimento coletivo capaz de promover-lhe um desenvolvimento saudável (ELTINIK, 2000).

Frente a esse movimento da inserção, foi possível estar presente na vida de Gabriel, que com oito meses entrou na creche. Sua relação com o entorno e com os bebês e adultos evidenciou que essa chegada não é solitária e nem afeta somente a ele.

Na semana passada chegou um bebê novo no grupo: Gabriel, (8 meses). Hoje, o conheci, está ainda no “período” de inserção indicado pela professora por isso ficará até às 10h. Quando cheguei, ele já estava na sala e chorava como a

maioria dos bebês. Assim que lanchou, brincou um pouquinho sentado, mas, vez ou outra, reclamava por uma atenção. (Diário de campo, 2 maio 2016).

Ainda que Gabriel estivesse nesse começo, seu choro não era o único em evidência no grupo, o que sugere que o movimento de chegar à creche e mostrar-se à vontade no espaço, não demanda atenção somente aos que estão especificamente chegando “novos”. Frente a isso, podemos considerar que a inserção não se refere exclusivamente a um período específico de chegada ao início do ano, mas que contempla além de diferentes momentos, também, diferentes sujeitos.

A pesquisa *No contexto da creche, o cuidado como ética e a potência dos bebês*, de Daniela de Oliveira Guimarães (2008), é fruto de sua tese de doutorado e propõe discutir a qualidade das práticas de cuidado na creche e a perspectiva acerca dos bebês nesse contexto. Através de uma pesquisa etnográfica realizada em um berçário de uma creche pública, evidenciam-se situações onde a disciplina e a instrução marcam as relações dos adultos com as crianças, e outros momentos onde, ao examinarem suas ações e emoções, os adultos abrem espaço para que as crianças sejam vistas de outra maneira, potentes, ativas, inventivas (GUIMARÃES, 2008).

O modo como nos relacionamos com o outro, em especial aos bebês demarcam nosso modo de percebê-los. Eles somente poderão experimentar diferentes sensações, composições e farão relações diretas com o mundo à medida que estivermos dispostos a isso. As práticas evidenciam as relações de poder e de aprendizagem.

Somos convidados a ir ver o teatro e levamos os bebês para o hall. Após o fim da apresentação, as professoras acolhem a sugestão de continuarmos para assistir a próxima sessão. Aguardamos um tempo e novamente o teatro começa, desta vez, com outras crianças representando. Ítalo (1 ano e 1 mês) que de vez em quando caminhava por perto, foi mais longe e esforçando-se, sobe as escadas. Enquanto uma professora mostra-se insegura ao vê-lo subir os degraus, a outra comenta que ele irá encontrar o melhor modo para subir. Assim que viu ele conseguir completou: - Viu, não falei? Ele é esperto gurria! Ítalo que subiu apoiado com as mãos, degrau por degrau, puxa a perna e se posiciona de pé onde

observa o espaço e segue caminhando para o parque onde vê a porta aberta. (Diário de campo, 20 out. 2016).

Acreditar na potência dos bebês e dar-lhes espaço para que seu corpo possa se expressar nem sempre é conduzido de modo tranquilo pelas professoras que estão imbuídas de um cuidado protetivo muitas vezes excessivo. Ítalo prova-nos que seu corpo vai sendo conhecido por ele à proporção que tem disponibilidade para aventurar-se. É desse modo que ele o conhece, o reconhece e experimenta o que existe ao seu redor.

A pesquisa *Quais as fontes de saberes das professoras de bebês?*, de Ana Paula Rudolf Dagnoni (2012), identificou, por meio da técnica de Grupo Focal e entrevistas, quais as fontes de saberes das professoras de bebês de zero a dois anos de uma rede pública de ensino. A geração dos dados no Grupo Focal foi organizada em dois momentos, a partir das indicações metodológicas de Gatti e Barbour. Em um primeiro momento, contou-se com a participação de sete professoras e os assuntos contemplados foram: banho, troca de fraldas e alimentação. Após, seis professoras participam da discussão sobre relações e exploração de materiais. O ponto de partida para as análises foram as rotinas nas creches e as demandas diárias apontadas pelas professoras. Os resultados apontaram para a predominância de saberes experienciais, conforme a classificação Tardif. Destaca-se também um saber específico do cotidiano da creche, que se constitui de forma singular durante as práticas com os bebês e agrega as experiências profissionais e pessoais das professoras numa cultura própria da creche (DAGNONI, 2012).

A creche procura caracterizar-se por uma cultura própria onde demarca modos singulares em suas práticas. No entanto, segundo Kramer (2002), ainda se oscila entre o trabalho doméstico marcado pelo cuidado e o ensino de professora. Muito do que vemos nas práticas das profissionais vai sendo caracterizado pelos saberes experienciais, que vão sendo tecidos no cotidiano, determinam seus acertos e os entraves, todavia, muito do que se aprende nesse contexto vem de fato das experiências quando elas derivam das relações com os bebês. Somente eles distorcem os saberes teóricos para imbuir de significados outros modos de ser-estar.

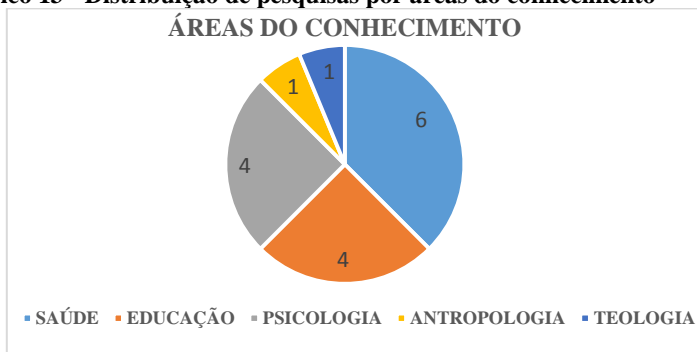
Dylan Santos (1 ano e 3 meses) terminou seu momento de higiene. Foi trocado. Assim que a professora o coloca no chão, ele reclama através

de um forte choro. Caminhando ele se aproxima dela enquanto ela troca outro bebê. Cada vez que a professora se afasta para buscar um bebê, ele caminha seguindo ela e dizendo ai ai ai. Ele apoia-se em suas pernas e a olha. A professora pergunta: - O que foi Dylan? E indica: - Já vou te dar atenção tá? Andas atrás de mim porque queres algo. A professora o coloca no colo entrega o bico e deita ele em seu ombro. Dylan parece ficar mais tranquilo. Fecha os olhos e com os dedos mexe na ponta do bico. Em seguida, a professora o ajeita com delicadeza no bebê conforto e permanece ao seu lado até que logo, ele adormece. (Diário de campo, 1 set. 2016).

A partir das relações que vão sendo caracterizadas através das afeições, do convívio cotidiano, as professoras vão dando significados as interações e aos modos pelos quais os bebês indicam suas preferências. Ao indicar para Dylan Santos que “*andas atrás de mim porque queres algo*” sugere um saber que vai sendo aperfeiçoado a partir das relações mais próximas que vão sendo tecidas.

Em seguida, procuro no Banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), em um recorte temporal de 2010 a 2016, dissertações e teses a partir dos descritores Bebês – Cuidado – Corpo. Encontro, assim, 16 trabalhos dentre os quais estão condensados nas diferentes áreas (Gráfico 13). Indico, nesse contexto, que na ANPEd optei por pesquisar todos os trabalhos que estavam atrelados aos bebês, sendo assim, não usei descritores nessa busca. Em contrapartida, como na BDTD se apresenta uma quantidade superior de pesquisas, foi inevitável selecionar descritores, pois não haveria como abranger tamanho número de trabalhos. Outro dado bastante relevante está associado ao fato de perceber que determinados descritores quando se encontram juntos possibilitam ou excluem⁸⁶ pesquisas bastante relevantes para a área. Desse modo, foi necessário cruzar diferentes descritores alternando-os, inclusive, para que se efetivasse o objetivo definido.

⁸⁶ Notadamente percebido quando pesquisas importantes para a área ficavam de fora ainda que tentássemos cruzar os descritores que mais se assemelhavam aos interesses da pesquisa.

Gráfico 13 - Distribuição de pesquisas por áreas do conhecimento

Fonte: Autora, 2016.

Quadro 6 - Banco de dado BDTD: Bebês – Cuidado – Corpo

(Continua)

		BANCO DE DADOS DA BDTD	
PALAVRAS-CHAVE		Bebês - Cuidado – Corpo	
ANO PESQUISADO		2010 – 2016	
QUANTIDADE DE TRABALHOS		16	
TRABALHOS SELECIONADOS		DISSERTAÇÕES	TESES
		13	3
	Autor/a	Título	Área/Nível/Instituição
2011	BARONE, Luciana Rodríguez	Por uma clínica infinitamente minúscula: senti(n)do por entre corpos no hospital	Psicologia/ Mestrado/Universidade Federal do Rio Grande do Sul
2011	FRASSÃO, Magali Oliveira	Caderno meu filho: um modo de ser mãe, organizar a família e educar o bebê a partir da escrita de si	Educação/Mestrado/ Universidade Federal do Rio Grande do Sul
2011	FREITAS, Cláudia Rodrigues de	Corpos que não param: criança, "tdah" e escola	Educação/Doutorado/ Universidade Federal do Rio Grande do Sul
2011	NASCIMENTO, Natália Magalhães do	A contribuição das tecnologias não-invasivas de cuidado de enfermagem para o empoderamento feminino na gravidez e no parto: adaptação do	Saúde-Enfermagem/ Mestrado/Universidade do Estado do Rio de Janeiro

		modelo de promoção da saúde de nola pender	
2012	FEYER, Iara Simoni Silveira	Rituais de cuidado das famílias no parto domiciliar em Florianópolis – SC	Centro de Ciências da saúde- Enfermagem/Mestrado/ Universidade Federal de Santa Catarina
2012	MOURÃO, Maíra Mamud Godoi	Da possibilidade do habitar: o corpo como morada. Corporeidade e formas subjetivas contemporâneas	Psicologia/ Mestrado/ Universidade de São Paulo
2012	FACCHIN, Tatiana Helena José	Aspectos psicossociais de mães de crianças com dermatite atópica	Ciências Humanas- Psicologia/Mestrado/ Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
2013	LIMA, Daniele Moreira de	O cuidado de enfermagem no puerpério cirúrgico	Centro de Ciências da saúde- Enfermagem/ Mestrado/Universidade Federal do Paraná
2013	LIMA, Mariana Parro	Vitória vai à escola: o papel da afetividade na formação de professores da Educação Infantil	Faculdade de Educação/ Mestrado/Universidade Estadual de Campinas
2013	MORAES, Edite Terezinha	Via de nascimento e desfecho clínico intra-hospitalar	Ciências da Saúde- Medicina/Mestrado/Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
2014	CONCEIÇÃO, Caroline Machado Corteli	Práticas e representações da institucionalização da infância: bebês e crianças bem pequenas na creche em Francisco Beltrão/PR (1980/1990)	Ciências Humanas – Educação/Doutorado/ Universidade do Vale do Rio dos Sinos
2014	SCHUTZER, Débora Bicudo de Farias	Vivências emocionais de mulheres obesas com variação adequada de peso durante a gestação: um estudo clínico-qualitativo	Faculdade de Ciências médicas/Mestrado/ Universidade Estadual de Campinas
2014	SCOPEL, Raquel Paiva Dias	A cosmopolítica da gestação, parto e pós-parto	Centro de Filosofia e Ciências Humanas - Antropologia Social/ Doutorado/ UFSC

2015	LIMA, Adriana de Melo	Do pulso que ainda a mãe que não consegue amar a filha: ensaio sobre o ódio materno	Psicologia/Mestrado/ Universidade de Brasília
2015	VIEIRA, Marcia Jane Lopes Dias	Luto por morte perinatal: sentimentos de mães e profissionais em hospital público no nordeste brasileiro	Saúde coletiva/Mestrado/ Universidade de Fortaleza
2015	GUIMARÃES, Carolina de Carvalho Duarte	A arte de cuidar: espiritualidade do cuidado na relação mãe bebê	Ciências Humanas – Teologia/Mestrado/ Universidade Federal de Juiz de Fora

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2016.

Nesse mesmo intento, dentre as pesquisas encontradas, estipulo como critérios quais pesquisas se aproximam ao estudo perspectivado, ainda que suas aproximações não estejam atreladas por completo. Assim, essa seleção traz um número bastante reduzido de pesquisa, uma no total, que se encontra vinculada à área da Educação.

A pesquisa *Práticas e representações da institucionalização da infância: bebês e crianças bem pequenas na creche em Francisco Beltrão/PR (1980/1990)*, de Caroline Machado Corteli Conceição (2015), buscou investigar o processo de institucionalização de bebês e crianças bem pequenas nas décadas de 1980 e 1990 na região mencionada no título. Como aportes teóricos, a autora buscou um diálogo com a História cultural e com a Sociologia da infância. É uma pesquisa documental com recolhimento de história oral, documentos escritos e iconográficos, identificando, a partir de elementos, uma cultura da creche, dentre eles: o bebê biológico, bebê brincante e bebê membro de um grupo social. Este bebê biológico é identificado pela necessidade de cuidado com o corpo sob a forma da alimentação, higiene e nutrição.

A fisiologia dos bebês indica ritmos próprios e essa dimensão biológica dos bebês exige dos adultos, nesse caso das profissionais ações específicas como trocar, alimentar e acalantar. O modo como eu me relaciono com o bebê enunciam distintos sentidos: posso falar apenas para que se acalme ou posso depreender meu olhar, meu corpo, minha oralidade a ele em sinal de respeito e atenção, possibilitando um tempo de espera e de um retorno seu.

Catarina (9 meses) está sentada no bebê conforto e demonstra estar inquieta. Chora, encerra o choro, olha a sua volta, volta a chorar. A professora traz a mamadeira de água e ao oferecer, indica: - Encosta aqui Catarina, aí você segura. A pequena então se ajeita e consegue sozinha segurar a mamadeira. A professora então completa: - Olha que legal. “Eeeee”, você conseguiu Catarina segurar sozinha a mamadeira. (Diário de campo, 18 abr. 2016).

A necessidade do cuidado aos bebês é caracterizada pelas ações das professoras e na preocupação em que Catarina fosse hidratada. O contentamento pela menina ter conseguido segurar sozinha a mamadeira implica em uma atenção que se caracteriza também pela dimensão das experiências. Compreender que os bebês conseguem sozinhos se organizar em determinadas ocasiões é acreditar em sua potência.

Em virtude de serem encontrados muitos trabalhos em diferentes áreas, em especial da saúde devido ao descritor *cuidado*, optei em selecionar nas próximas pesquisas apenas os trabalhos que estão relacionados à educação e aos cuidados dos bebês nas instituições educativas. Assim, os descritores Bebês – Relações – Cuidado trazem um número mais reduzido de pesquisas, cinco (5) no total, indicadas na sequência no Gráfico 14 e no Quadro 7.

Gráfico 14 - Distribuição de pesquisas por áreas do conhecimento



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2016.

Quadro 7 - Banco de dado BDTD: Bebês – Relações – Cuidado

		BANCO DE DADOS DA BDTD	
PALAVRAS-CHAVE		Bebês – Relações – Cuidado	
ANO PESQUISADO		2010 – 2016	
QUANTIDADE DE TRABALHOS		5	
TRABALHOS SELECIONADOS		DISSERTAÇÕES	TESES
		4	1
	Autor/a	Título	Área/Nível/Instituição
2011	DUARTE, Fabiana	Professoras de bebês: as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente	Educação/Mestrado/ Universidade Federal de Santa Catarina
2013	OLIVEIRA, Rosmari Pereira de	Entre a fralda e a lousa: um estudo sobre identidades docentes em berçários	Estudos Culturais/ Mestrado/ Universidade de São Paulo
2014	SCHMITT, Rosinete Valdeci	As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas	Educação/Doutorado/Universidade Federal de Santa Catarina
2014	JACQUES, Rúbia Eneida Holz	Inserção na creche e relações sociais	Educação/Mestrado/ Universidade Federal de Santa Catarina
2015	BORGES, Rosana Capputi	Concepções de diretoras de centros de Educação Infantil paulistanos sobre creche, educação e cuidado de crianças pequenas de até 3 anos	Psicologia/ Mestrado/ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2016.

A pesquisa intitulada *Professoras de bebês: as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente*, de Fabiana Duarte (2011), identifica a especificidade na ação docente com os bebês a partir um estudo realizado em diferentes creches da Rede Municipal de Educação de Florianópolis, através de aplicação de questionário, entrevistas e, posteriormente, análise documental. Diante desse estudo, evidenciou-se que a docência marcada pelas relações é o mote do trabalho das professoras e, nessa perspectiva, encontramos o cuidado como um concentrador de suas ações, em especial os momentos de alimentação. Frente ao cuidado, a pesquisa pensa na perspectiva para além do corpo físico, mas, em relação ao outro, como uma dimensão educativa na ação docente com os bebês.

As ações das profissionais não estão sujeitas a apenas um bebê, mas a todo um grupo. O olhar sensível da professora evidencia que o cuidado faz diferença na constituição humana e esses detalhes também são centrais nas relações com os bebês.

Gabriel (8 meses) está apoiado na porta do armário. Edson (1 ano), Davi (9 meses) e Ítalo (7 meses) se aproximam. Lorenzo (9 meses) também caminha até ao lado deles e conversa. Percebe a professora que oferece o almoço para Otávio (10 meses) e então se desloca até onde eles estão. Apoiar-se na professora e mexe em seu brinco. Assim que ela se levanta, ele chora. Bate com os pés no chão e aponta para o balcão onde o almoço está organizado. Quando retorna, a professora oferece para Gabriel, mas percebe que Lorenzo conversa com ela, o que faz com que indique em seguida para a outra professora: - O Lorenzo está pedindo. (Diário de campo, 11 abr. 2016).

As relações que vão sendo estabelecidas entre bebês e professoras evidenciam o quanto a docência deve ser marcada pela sutileza. Sensibilizar-se pelas “conversas” de Lorenzo, bem como com seus movimentos, indica que, ainda que a professora esteja envolvida em um ato direto com outro bebê, sua postura ética de cuidado compreende outros arranjos que vão sendo constituídos, não sendo, então, imparcial a eles.

A pesquisa *As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas*, de Rosinete Valdeci Schmitt (2014), analisa as relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas. É um estudo etnográfico e se funda a partir da Pedagogia da Infância em um diálogo com interlocutores advindos da Psicologia, das Ciências Sociais e da Filosofia da linguagem, do russo Mikhail Bakhtin. Como promovedor das relações sociais, as relações de cuidado de bem-estar, como alimentação, higiene e sono, constituem-se como elos de outras relações nesse contexto. Percebe-se também que a dimensão corporal é central nessas relações sociais e que interfere, significativamente, na dimensão biológica dos bebês.

Alimentar-se não está apenas na ordem do “satisfazer” sua necessidade biológica. O alimento tem uma sinergia com o corpo. Alimenta-se também com os olhos e com os sentidos.

Paulo (11 meses) está sentado. Os olhos fecham, seu corpo está cambaleante. Assusta-se e seu corpo treme. Abre os olhos e alcança o olhar da professora que na sequência lhe diz: - Vamos deitar para você não cair Paulo. Em seguida lhe oferece a janta. Ele se alimenta de modo muito vagar, mastigando vagarosamente, e em certos momentos, seus olhos se fecham. Parece não se importar com os choros e movimentos ao seu redor. Deitado no bebê conforto vive este momento de modo muito particular. Suas mãos encontram vez ou outra seus olhos para coçá-los. Enquanto boceja, procura também mastigar o que ainda lhe resta na boca. Logo que termina e a professora se afasta, ele desce do bebê conforto e engatinhando segue até a porta onde de pé, observa o movimento no parque. Admirada, a professora comenta: - olha só, me enganou. Estava com sono até agora! (Diário de campo, 16 jun. 2016).

O corpo do bebê está em constante descoberta. Ao tempo em que se mostra ativo, deleita-se tranquilamente ao que deseja para apreciar uma comida, uma música, um colorido, um cheiro. Mastigar vagarosamente e de olhos fechados não sugere a evidência de um sono, como bem pensou a professora. Os bebês, assim como Paulo, provocamos, estão com seu corpo em abertura direta com o mundo e com as possibilidades de explorar o que ele possa oferecer.

A pesquisa *Entre a fralda e a lousa: um estudo sobre identidades docentes em berçários*, de Rosmari Pereira de Oliveira (2014), versa sobre identidades docentes em berçários, e foi desenvolvida em um Centro de Educação Infantil (CEI) na cidade de São Paulo. É um estudo empírico por meio de entrevistas e com uma abordagem biográfica, que busca aproximar os estudos culturais ao campo da Educação Infantil. Os pressupostos teóricos advêm de algumas concepções de Stuart Hall, Nestor Canclini, Michel Foucault, tecendo relações entre identidade, cultura, gênero e poder, em um enfoque interdisciplinar. Identificou-se a existência de especificidades na prática docente em berçários, em especial as atividades envolvendo os cuidados dos bebês, evidenciando que o cuidar se associava às práticas do passado e o educar ao novo ideal de seu papel como docentes.

As especificidades na prática das profissionais em grupos de bebês reforçam que a educação e o cuidado estão bem delimitados por singularidades que não podem ser negligenciadas.

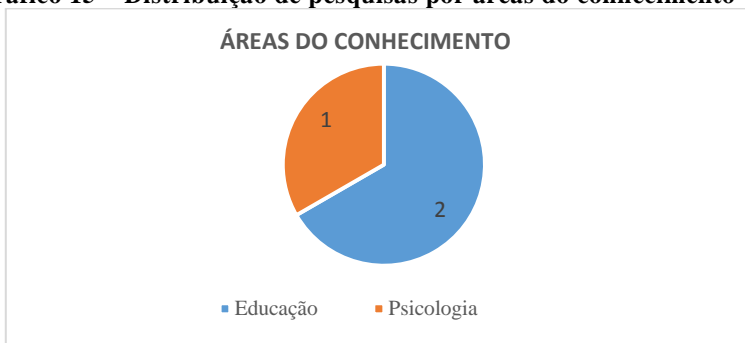
Catarina (10 meses) termina de almoçar e a professora a leva no colo até um espaço com brinquedos. Assim que fica sozinha, chora. A professora de longe faz barulho para chamar a sua atenção com as garrafas penduradas, mas logo se afasta para trocar Ítalo (8 meses) que irá embora. Como Catarina continua chorando, a outra professora a leva para perto de si. Catarina observa Edson (1 ano e 1 mês) que está no bebê conforto ao seu lado, franze a testa e o encara por um longo tempo. Ao mover seu olhar, chora ao reaver a professora que está ao seu lado. Em seguida a professora lhe diz: - Não estás acostumada comigo né Catarina?⁸⁷ E assim, a pequena se afasta, vez ou outra apresentando uns soluços de choro. (Diário de campo, 2 maio 2016).

A percepção da professora na aparente intranquilidade vivida por Catarina ao estar ao lado dela comunica de forma muito sensível de que os bebês também fazem suas escolhas, aproximam-se mais comumente de algumas pessoas e estranham outras. Este anunciativo demonstra de modo cuidadoso o respeito às sensações expressadas pela pequena, não impondo, assim, uma aproximação apenas por ser o adulto/professora na relação.

Ainda que existam trabalhos na área da Psicologia e de Estudos Culturais, optei em deixá-los no banco de dados por contemplar os descritores que elenquei e por serem pesquisas que poderiam ter sido realizadas na área da Educação.

Dando seguimento à pesquisa, utilizo os descritores Bebês – Corpo – Relações e encontro apenas três (3) trabalhos anunciados no Gráfico 15 e Quadro 8.

⁸⁷ Catarina frequenta a unidade educativa no período vespertino – das 13h às 18h30, desse modo, seu encontro com a professora que tem a carga horário das 07h30 às 13h30, é mais reduzido.

Gráfico 15 – Distribuição de pesquisas por áreas do conhecimento

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2016.

Quadro 8 - Banco de dado BDTD: Bebês – Corpo – Relações

BANCO DE DADOS DA BDTD			
PALAVRAS-CHAVE		Bebês – Corpo –Relações	
ANO PESQUISADO		2010 – 2016	
QUANTIDADE DE TRABALHOS		3	
TRABALHOS SELECIONADOS		DISSERTAÇÕES	TESES
		3	
	Autor/a	Título	Área/Nível/Instituição
2012	COSTA, Carolina Alexandre	Significações em relações de bebês com seus pares de idade	Psicologia/Mestrado/ Universidade de São Paulo
2014	GONÇALVES, Fernanda	A educação de bebês e crianças pequenas no contexto da creche	Educação/Mestrado/ Universidade Federal de Santa Catarina
2013	LIMA, Mariana Parro	Vitória vai à escola: o papel da afetividade na formação de professores da Educação Infantil	Educação/Mestrado/ Universidade Estadual de Campinas

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2016.

Em continuidade, os descritores Bebês – Cuidado – Professoras, apresentam sete (7) pesquisas que versam sobre os critérios definidos. No entanto, quatro (4) delas se repetem na busca de cruzamento com outros descritores (Gráfico 16 e Quadro 9).

Gráfico 16 - Distribuição de pesquisas por áreas do conhecimento

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2016.

Quadro 9 - Banco de dado BDTD: Bebês – Cuidado – Professoras

BANCO DE DADOS DA BDTD			
PALAVRAS-CHAVE		Bebês – Cuidado – Professoras	
ANO PESQUISADO		2010 – 2016	
QUANTIDADE DE TRABALHOS		7	
TRABALHOS SELECIONADOS		DISSERTAÇÕES	TESES
		6	1
	Autor/a	Título	Área/Nível/Instituição
2011	DUARTE, Fabiana	Professoras de bebês: as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente	Educação/Mestrado Universidade Federal de Santa Catarina
2013	OLIVEIRA, Rosmari Pereira de	Entre a fralda e a lousa: um estudo sobre identidades docentes em berçários	Estudos Culturais/Mestrado/Universidade de São Paulo
2013	LIMA, Mariana Parro	Vitória vai à escola: o papel da afetividade na formação de professores da Educação Infantil	Educação/Mestrado/Universidade Estadual de Campinas - Faculdade de Educação
2014	SCHMITT, Rosinete Valdeci	As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas	Educação/Doutorado/Universidade Federal de Santa Catarina
2014	SEHN, Luize	Do cuidar ao educar na Educação Infantil: efeitos de sentidos	Educação/Mestrado/Universidade Federal do Rio Grande do Sul
2014	JACQUES, Rúbia Eneida Holz	Inserção na creche e relações sociais	Educação/Mestrado/Universidade Federal de Santa Catarina
2016	ARRUDA, Jeniffer de	Especificidades da docência na infância: o foco no trabalho com bebês	Educação/ Mestrado/ Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2016.

A análise das publicações apresentadas até o momento confirma o que já vínhamos nos atentando: um número reduzido de *pesquisas etnográficas que vejam o olhar a partir dos bebês*. Frente a isso, esta dissertação busca dar mais visibilidade às estratégias que os bebês utilizam para demarcar seu lugar enquanto sujeito “aprendente e vivente” desse mundo.

4. CAPÍTULO III – O CORPO E OS BEBÊS

*Se penso nos meus amores.
Entre flores
Me sorri doce esperança:
E entre sonhos cor-de-rosa,
Amorosa,
Minha rede me embalança.* (Bernardo Guimarães,
1864).

Este capítulo, em sua importância para pensar os bebês, traz elementos que potencializam as discussões acerca do corpo e das suas configurações nos espaços de educação coletiva. Todavia, tais questões só foram evidenciados porque nos encontrávamos em específico contexto e, assim, pudemos, ao desterritorializar, envolver-nos aos conceitos que foram ali criados.

Dylan Pereira (8 meses) está sentado no bebê conforto enquanto janta. Sempre que precisa aguardar a professora oferecer o alimento, franze a testa, chama, bate as pernas e deita-se. Segura e aperta a corda do bico, coça uma orelha, fecha os olhos, mexe novamente no bico. Talvez a sequência não seja a mesma, mas ele resolve repeti-la. A professora de Educação Física indica: - Vamos se arrumar, assim fica difícil. Quando termina de jantar, Dylan Pereira permanece no bebê conforto, no entanto, ao que parece, não se mostra agradável em permanecer naquele lugar. Seu corpo se movimenta com velocidade. Seus olhos encontram os da professora que se aproxima e lhe entrega um brinquedo. Ao tempo em que segura o brinquedo, também observa o movimento que mãos e brinquedo fazem no ar. A seguir ele desce com lentidão e, possivelmente, certo esforço até deitar-se no chão. A professora que está trocando Otávio (11 meses) percebe o que ele fez e de longe comunica: - Ai seu bagunceiro, viu, faz arte. Espera um pouquinho que já te pego. Ao terminar de trocar Otávio ela o encaminha para a rede e em seguida, dirige-se até o bebê conforto para ajeitar Dylan Pereira que continuava deitado no chão. Quando seu corpo chega ao bebê conforto

novamente, ele ganha um brinquedo: uma garrafa colorida e passa a observá-la e fazer giros com as mãos. Sorri por um breve período até que desliza e seu corpo encontra novamente no chão uma superfície para deitar. A professora observa, mais uma vez sorri e diz que ele está muito esperto. No colo, é levado para a rede onde Otávio procura dormir, porém com a chegada de Dylan Pereira que chora, ele senta na rede e fica a observá-lo por um tempo juntamente enquanto repara o movimento na sala. Edson (1 ano e 1 mês) que brincava por perto interage com ele. Eles sorriem. Edson vai até a rede e fica de pé. As mãos se tocam. Comunicam-se por sons, sorrisos, corpos que provocam, inquietam, acolhem o invisível. Dylan Pereira, de modo suave, chora. Seu olhar inquieta a professora que o segura nos braços e um colo o acalma. Ela conversa, e repetidamente, apresenta a sala em suas diferentes composições: bebês que dormem, que brincam e os que querem dormir. Os brinquedos espalhados, a comida que ainda não foi para o refeitório, o barulho que faz ali perto na construção. A música que toca suavemente, o avião que acabou de sobrevoar e a pesquisadora que está ali observando. Seus olhos não conseguem permanecer observando tudo o que a professora lhe mostra. Vez ou outra fecham, ainda que buscasse mantê-los abertos. O sono não se demora. (Diário de campo, 12 maio 2016).

A ação de Dylan ao fechar os olhos logo que é acolhido no colo, anuncia que o fato de costumeiramente dormir com facilidade na rede ou no bebê conforto não impõe a si, a regra de que sempre se manterá desse modo. Na rede, o bebê provoca na professora outro modo de olhar para ele, sustentado pelo anúncio do seu choro. Um choro que interroga, indica a necessidade de uma prática pedagógica respeitosa, no qual perfeitamente não implica ao bebê sujeitar-se a um mesmo espaço, sempre do mesmo modo, cotidianamente, embora isso pareça encontrar-se na ordem do comum.

A chegada à vida em seu início, é fortemente demarcada por fatores biológicos, sobretudo porque sua sobrevivência é determinada por essas necessidades. Entretanto, sua inserção no mundo se amplia a partir das relações nas quais se relaciona nesse grupo social, relações

estas que desencadeiam os processos psicológicos superiores (VYGOTSKI; LURIA, 1996), assim, demonstrar preferência em dado tempo, não impede que novos gostos possam se sobressair em outros momentos, nem, tampouco, que as ações das professoras devam permanecer inalteradas pelo fato de já “conhecerem os bebês”.

Quanto a isso, Gottlieb⁸⁸ (2013) indica-nos de que os diferentes contextos culturais, sociais, políticos e religiosos nos quais os bebês compartilham desses espaços influenciam, “ditam” regras e costumes que ultrapassam questões, inclusive biológicas do bebê. Para a professora, tais conhecimentos possuem um caráter bastante demarcador de suas práticas, o que “de um ponto de vista teórico, eles podem reforçar ainda mais a noção de que o poder da cultura formata a experiência humana – mesmo para o bastião aparentemente inabalável do desenvolvimento biológico” (GOTTLIEB, 2013, p. 108).

É preciso romper com uma lógica instituída de que os adultos conhecem tudo o que acontece com os bebês. Para Gottlieb (2013, p. 282), “é da natureza do bebê ser imprevisível”. Desse modo, no percurso do seu desenvolvimento há uma temporalidade própria, independente do adulto, o que vem afirmar de que os bebês são sujeitos potentes e sensíveis.

Partindo desse pressuposto, procuro nos estudos Pós-críticos uma aproximação para pensar esse corpo afinado com as sensibilidades que enveredam os trajetos junto aos bebês. Aqui, encontro em Gil⁸⁹ (2001) essa aproximação reconhecida no *locus* da pesquisa e realçada pelos bebês em sua potência. Para o autor, é preciso fazer o corpo falar e não apenas falar sobre ele. Nesse sentido, os bebês nos aproximam a esta assertiva visto que eles encontram nas linhas de fuga modos outros de estarem presentes, não pela linguagem verbal, mas por um corpo que fala outra língua. Uma língua que é diferente. Afeta e é afetada, “a

⁸⁸ Sugiro a leitura do livro *Tudo começa na outra vida*, de Alma Gottlieb (2013). Em seus estudos, que iniciaram em 1979 entre a comunidade Beng da Côte d’Ivoire – uma parte da floresta tropical do Oeste da África –, a antropóloga traz os bebês em seus modos outros de viver e de serem reconhecidos pelos adultos.

⁸⁹ José Gil é um filósofo nascido em Moçambique e que possui longa trajetória em estudos diversos, tais como, percepção estética, arte, literatura, e também sobre o corpo. Seu doutoramento em 1982 está subordinado ao tema “Corpo, espaço e poder”. Em janeiro de 2005, José Gil foi reconhecido pela Revista *Nouvel Observateur* como um dos 25 pensadores mais brilhantes da contemporaneidade (*Revista Caliban*, 15 jun. 2016, por Maria João Cabrita).

língua do corpo” (GIL, 1986). Quanto a isso, o filósofo discorre que “compreende-se o corpo enquanto habitado e habitando outros corpos. Um lugar que se deve abrir ao espaço e também sê-lo, em certa medida. Um receptáculo que acolhe, vê, ouve e sente, em um contato sensível e singular. Um espaço onde seu meio não é exterior ao seu corpo, mas desposa-o totalmente, misturando-se estreitamente com ele” (GIL, 2001, p. 20). Nesses termos, o bebê atualiza esse conceito em seus desdobramentos. Ele é este corpo em sua primazia. Seu corpo não se distingue de si.

4.1 O CORPO E AS RELAÇÕES INTERGERACIONAIS: EU E VOCÊ

As relações educativas tecidas entre adultos, bebês e crianças nos espaços coletivos de educação nos revelam que, por mais que exista uma pré-disposição de superioridade do adulto frente às dependências dos pequenos, essa relação existe sob uma interdependência.

Frente a isso, esta pesquisa tem como pressuposto tomar como base metodológica a escuta dos bebês, legitimando suas experiências, seus jeitos de ser e de ver o mundo a sua volta. Em muitas ocasiões, somos rodeados por uma “surdez” impeditiva de ouvi-los e, de certo modo, ao negá-los em sua condição de sujeitos de direitos também negamos nossa condição de sujeito na relação. Existe a demarcação de uma desigualdade intergeracional (adultos e crianças), e faz-se necessário reparar e reafirmar as potencialidades de cada um. Só existe criança perante o adulto e o adulto só existe perante a criança.

Segundo Ferreira e Nunes (2014), a interdependência não determina a inferioridade de um, nem a superioridade do outro, mas que como modos próprios cada qual tem suas especificidades e saberes. Ao se dispor a inverter sua posição frente às crianças, os adultos poderão ter acesso às crianças e ao que elas nos dizem sobre si e seu mundo.

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-crianças, tal como advoga a etnografia reflexiva. (FERREIRA; NUNES, 2014, p. 107).

Assim, essas relações intergeracionais (ALANEN, 2001) os constituem mutuamente, ou seja, os bebês necessitam estarem próximos dos adultos, bem como só existe uma ação docente apoiado em um outro, neste caso, o bebê. Concomitante, o corpo nessa relação se evidencia. Para os bebês, as relações tramadas com seu corpo expressam de modo muito específico o que ele vive em um dado particular. Isso é o que sempre irá acontecer. Os bebês não deixam para depois, eles vivem. Entregam-se, recusam, exploram.

Lorenzo (10 meses) se aproxima da professora que atende Gabriel (9 meses). Ele olha insistentemente para o prato de comida, inclusive bate com as mãos que quase o derruba. Em seguida chora. Movimenta as mãos levando-as à boca. Ajoelha-se ao lado da professora e o choro retorna enquanto toca a mão em sua perna. Assim que Davi (10 meses), que estava almoçando, termina, a professora senta Lorenzo no bebê conforto e oferece o almoço, mas ele rejeita. Ela insiste, mas ele vira o rosto. Aproxima a colher a Lorenzo que outra vez rejeita. A professora diz: - Você gosta de pirão de feijão, come um pouco. A insistência da professora não faz Lorenzo mudar de ideia e então ela comenta: - Vou dar para ti depois Lorenzo, já que tu não queres agora. Ao terminar de falar, a professora entrega o bico para ele que então sorri e aconchega seu corpo no bebê conforto. Um pouco mais adiante, após terminar de atender os demais bebês, ao aproximar-se dele ela indica: - Vou oferecer novamente para o Lorenzo porque ele não quis antes. Assim que oferece ele vira o rosto e ao perceber que ele não quer ela pergunta: - Não, não quer? Ele sorri. Ah, e ainda você diz não, completa a professora. Ela então se afasta e Lorenzo ao que parece volta a sentir-se bem no bebê conforto. Bate palmas, sorri, levanta as pernas e as mãos no ar. A professora se aproxima e espia o que ele está fazendo, nesse momento, recebe dele um sorriso. Em pouco tempo se aquieta, como se o bebê conforto desenhasse perfeitamente as linhas do seu corpo e o

acolhesse, e, assim, tão logo ele adormece.
(Diário de campo, 16 maio 2016).

Ao observar os modos pelos quais os bebês interrogam as práticas pedagógicas das professoras, percebe-se o quanto ainda estamos em uma área movediça que se destaca por duas frentes. A primeira demonstra que assumimos um conhecimento em relação aos bebês, pelo caráter formativo, em meio a pesquisas e teorizações e apreendido, também, na própria empiria; a segunda, por outro lado, aproxima-nos a um inacabamento que não implica um caráter negativo, longe disso, mas na possibilidade de inaugurar outros saberes atrelados à nossa prática.

Nessa relação, Lorenzo informa que não é somente ser atendido em suas necessidades biológicas que está envolvida a relação social, mas que, a partir dos encontros, outros elementos se anunciam. Ao recusar o almoço, o bebê desloca, também, além da sua fisiologia, a esfera de organização institucional inibidora de outros horários e que, permanentemente, delimita os modos de serem efetivados.

A recusa do almoço em certo horário informa que a necessidade biológica sobressai a qualquer indicativo conformador, ainda que a insistência da professora procure firmar o contrário. Evidencia-se nesse episódio que a necessidade do sono prevalece no exato momento, fato que implica não somente na organização da própria instituição, mas, sobretudo, na prática pedagógica.

Nesse plano, é necessário despender um tempo para pensar quais efeitos nossas práticas pedagógicas assumem nesse contexto. Segundo Larrosa (2002, p. 74):

[...] um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Nesse entrecruzamento, busco uma interlocução com Bakhtin (2010), filósofo russo que nos ajuda a pensar através da “filosofia da linguagem” alguns enunciados importantes, a saber: i) de que o

indivíduo deve torna-se responsável por todos os seus atos; ii) de que o modo como o indivíduo é visto e reconhecido pelo outro – exterior a si – é que o constituirá; iii) de que para existir o eu, é necessário sempre estar envolvido em uma relação com o outro; e iv) de que a linguagem não se constitui deslocada das relações sociais.

Nesses termos, Larrosa (2002, p. 74) coloca-nos que “o indivíduo deve tornar-se inteiramente responsável: todos os seus momentos devem não só estar lado a lado na série temporal de sua vida, mas também penetrar uns os outros na unidade da culpa e da responsabilidade”. Quanto a isso, trazendo para nossa prática, ela não pode estar comprometida somente com o atendimento das necessidades pontuais, uma vez que incide diretamente na constituição desse bebê na sua humanidade.

Nesse sentido, é mister considerar que as práticas pedagógicas compartilhadas na Educação Infantil, diferentemente de ação pedagógica que pode compreender um ato mecânico – não se comprometa com sua postura – devem estar assentadas no conceito Bakhtiniano de ato social. Isso porque, o ato social predispõe responsabilidade perante o outro e, conseqüentemente, também assume, em razão disso, respostas. A responsividade é permeada por um ato ético de consciência frente a quem responde, desse modo, as relações travadas no contexto de educação, quando revestidas por um ato pedagógico implica ver o outro nos termos do outro (FERREIRA, 2010). Bakhtin (2010, p. 66) pontua que:

Somente do interior da minha participação pode ser compreendida a função de cada participante. No lugar do outro, como se estivesse em meu próprio lugar, encontro-me na mesma condição de falta de sentido. Compreender meu dever em relação a ele (a orientação que preciso assumir em relação a ele), compreendê-lo em relação a mim na singularidade do existir-evento: o que pressupõe a minha participação responsável, e não a minha abstração.

Partindo do pressuposto de que o bebê é um sujeito social, “as risadas, o balbucio, os gestos e os movimentos são meios de contato social a partir dos primeiros meses de vida da criança” (VIGOTSKI, 2010, p. 130), essa relação social com meu interlocutor e os modos pelos quais nos aproximamos aos bebês, necessitam estar revestidos por um ato que ancore e promova o desenvolvimento humano. Diante desse

entendimento, a aproximação ao bebê requer uma intencionalidade, isso em razão de que todos os processos, em um primeiro momento, são sociais e que, a posteriori, tornam-se individuais, momento esse que o bebê fará suas conexões com tudo o que lhe acontece e, então, o significa.

A percepção do bebê enquanto um ser único, um corpo, só é percebido a partir das suas relações com outro que lhe atende, que o acolhe e que o reconhece na sua singularidade. Segundo Bakhtin (2015, p. 46), “os diversos atos de atenção, amor e reconhecimento do meu valor a mim dispensados por outras pessoas e disseminados em minha vida com o que esculpiram para mim o valor plástico do meu corpo exterior”.

De fato, são as relações que os outros têm com o bebê que promoverão a ele a percepção de si. Tais situações podem fazê-lo se perceber importante quando é atendido em suas necessidades, amparado, acolhido, conforme Bakhtin (2015, p. 47), quando reconhece que “esse amor da mãe e das outras pessoas, que desde a infância forma o homem de fora ao longo de toda a sua vida, dá consistência ao seu corpo interior”. Todavia, as omissões, o distanciamento e até as entonações e valorações que o professor se mostra frente a este bebê, implicarão no modo negativo de sua percepção enquanto sujeito. Isso porque, o modo como os olhos se encontram, como os sorrisos são compartilhados, como a proximidade ao seu corpo é constituída, pressupõe-se quais são as concepções teóricas junto aos bebês, uma vez que todos esses elementos são anunciativos em nossas práticas pedagógicas.

Os bebês manifestam pelo seu corpo outro ordenamento, com ou sem o consentimento do adulto, ainda que estes tenham a autoridade na ocasião. A seguir, procuro revelar através de uma sequência de fotos o exato momento em que Miguel Fernandes contracenava com a caixa onde os brinquedos eram guardados.

Miguel Fernandes (1 ano e 3 meses) empurra a caixa de brinquedos da janela até a frente do balcão. Ele sobe na caixa e alcança um copo de água. Desce da caixa e ajoelha-se para que possa beber a água. Pietro (1 ano e 2 meses) se aproxima e observa Miguel. Ele disputa pelo copo e consegue ficar com ele. Miguel então sobe novamente na caixa e tenta alcançar outro copo, desta vez, precisando esforçar-se um pouco mais. Enquanto isso, Pietro espalha água no chão e mostra a Catarina (1 ano e 3 meses) quando ela

se aproxima. Miguel consegue pegar o copo e de pé na caixa, bebe a água em um copo que não é o seu. A professora percebe o que os meninos estão fazendo, retira deles os copos, chamando a atenção dos dois e leva a caixa para outro espaço. Miguel novamente traz a caixa para frente do balcão e sobe nela, alcançando o mesmo copo. A professora se aproxima e ele oferece o copo, enquanto a olha com um sorriso, a professora aceita o copo, ajuda Miguel a descer e guarda a caixa. Pela terceira vez seguida, Miguel resgata a caixa, empurra até a frente do balcão e quando a professora chama sua atenção ele oferece o bico que está na frente dele. Em seguida, pega o copo e joga no chão. A professora diz para ele descer, juntar o copo e o colocar de volta na prateleira, o que ele faz em seguida. Após guardar o copo, Miguel sorri e desce da caixa. (Diário de campo, 27 out. 2016).



Fonte: Pesquisadora, 27 maio 2016.

Tais movimentos elaborados por Miguel Fernandes indicam, de modo muito particular, o quanto as ações dos bebês desencadeiam outras ações e relações. No tocante ao uso da caixa para ser colaborativa, Miguel não se mostra vencido quando a professora inibe suas ações e encaminha a caixa para outro espaço, guardando-a. Tal feito apenas impulsiona que o pequeno reorganize sua estratégia para que possa efetivar o que deseja. Suas ações chamam atenção de outros bebês que trafegam pelo espaço e influenciam para que outros desdobramentos sejam enunciados. Corporalmente o bebê, mostra-se ativo, inconformado por um ordenamento. Suas experiências são sentidas nesse corpo que empurra a caixa, precisa esforçar-se para alcançar o copo, disputa com Pietro, sorri ao ser “percebido” pela professora, “despista” entregando bico e copo. Novamente se dispõe a trazer a caixa, fazendo o mesmo percurso na continuação do que havia iniciado. Estratégias que Miguel usa para alcançar o que, naquele momento, não está a sua disposição. Utilizar-se da caixa como degrau também elenca outra funcionalidade, o que evidencia que os bebês também fazem usos diversos do que por nós é tratado de um único modo. Não foi preciso que Miguel visse um adulto em pé na caixa, mas bastou ele ou outro bebê usá-la para subir que novas configurações vão sendo definidas.

Portanto, um corpo ágil, desbravador, aquele mesmo corpo que vive em sua potência também desponta relações entre os sujeitos. Bakhtin (2011) convoca-nos a pensar o corpo como fundamento tanto seu (interior) quanto do outro (exterior). Para o autor, é inviável o homem falar de si próprio sem estar envolvido com o outro, pois só existe o “eu” a partir do momento em que existe, na relação, o “outro”.

Nessa relação com o outro, do mesmo modo, a linguagem não pode ser apreciada apenas em sua forma estrutural devido a sua condição de signo ideológico, pelo fato de sua constituição fundar-se e ocupar-se a partir de juízo de valor, exposto por Bakhtin (2015, p. 117), como “sempre tomada de posição individual de existência”. Por assim dizer, a linguagem não se constitui deslocada das relações sociais, pois somente nesse bojo é que ela experimenta sua forma (contexto verbal), além do contexto extraverbal, que é expresso a partir do que os interlocutores compartilham e subentendem em comum. De acordo com o autor, “a expressão das relações axiológicas-emocionais pode não ser de índole explícito-verbal, mas, por assim dizer, de índole implícita na entonação” (BAKHTIN, 2011, p. 460).

Compactua-se a esse respeito o fato de que o desenvolvimento das intersubjetividades é atravessado pelas interações sócio-histórica,

uma vez que é a partir do social que o individual se desenvolve. Pino (2005, p. 66) sustenta que:

Na medida em que as ações da criança vão recebendo a significação que lhe dá o outro – nos termos propostos pela tradição cultural do seu meio social – ela vai incorporando a cultura que a constitui como um ser cultural, ou seja, como um ser humano. [...] O desenvolvimento humano passa, necessariamente, pelo Outro; portanto, a história de cada uma das funções psíquicas é uma história social.

O modo como o ser humano se constitui e se apropria da cultura social e histórica apresentada por esse amplo campo cultural, amplia-se a medida que o acesso acontece de modo significativo, especialmente no que concerne ao bebê, a partir da sua experiência com o corpo.

A professora senta-se ao lado de Miguel Fernandes (9 meses) e oferece a mamadeira. Sua alimentação é rápida. Percebo que a mamadeira continua cheia o que não impede que ele vire o rosto. A professora insiste, mas Miguel movimentava o rosto para os dois lados. Após a recusa dele, a professora se afasta, porém, seu choro os reaproxima. Ele rejeita a mamadeira que foi mais uma vez oferecida, mas, seu choro cessa. A professora não insiste mais, disponibiliza alguns brinquedos ao seu lado e diz que vai preparar o lanche para Ítalo (7 meses). Miguel chora do local onde está sentado. A professora pergunta: - O que foi Miguel? Seu olhar volta-se para a professora e em seguida, se desloca um pouco até chegar ao bebê conforto onde está Lorenzo (9 meses). Em meio a algumas tentativas para se levantar, consegue encontrar-se de pé em frente a Lorenzo. Eles se olham, mas Lorenzo aparentemente sente-se desconfortável com a presença tão próxima e o empurra. Miguel se solta e engatinha um pouco, mexendo nos brinquedos que estão pelo caminho no chão. Encontra uma almofada e deita sua cabeça, chora e coça os olhos que neste momento estão vermelhos. A professora de Educação Física se

aproxima e entrega seu bico. A professora do grupo oferece água e ele senta para beber. Sentado com as pernas para trás, observa a professora oferecer a mamadeira para o Ítalo, e concomitante olha o ambiente, vez ou outra, modificando a direção do seu olhar. Ele insinua um movimento de engatinhar, mas desiste e chora. A professora que embala Paulo (9 meses) pergunta: - O que foi Miguel? A professora de Educação Física se aproxima, o acalma no colo e passa as mãos em suas costas. Ela o deita no bebê conforto e balança, mas ao perceber que ele se mostra inquieto diz: - Miguel está com sono e não dorme. Ouço uma indicação que parte da professora do grupo: - Ele gosta de almofada. Na sequência a professora escolhe uma que está ali próxima e o entrega. Em pouco tempo, Miguel puxa a almofada para perto de si quase que cobrindo por completo seu rosto e logo, entrega-se ao sono. (Diário de campo, 25 abr. 2016).

Este episódio claramente aponta que Miguel Fernandes interrogamos e o faz através de uma linha que não é linear, ou seja, o pequeno indica-nos que as interrogações das práticas educativas são permanentes ainda que tenhamos referenciais que nos sustentam. Não há como “predizer” a todo o momento o que conhecemos dos bebês, pois eles transgridem por sua condição pré-individual de ser. O modo como comunica sua necessidade somente é perceptível em dado momento, quando a professora se aproxima e encontra junto a ele a possibilidade de compreender este enunciado. Tal relação, que se constitui cotidianamente, indica-nos que sem que haja uma aproximação, haverá de ser sempre uma interpretação do adulto frente a um conhecimento preconcebido do bebê.

É passível de destaque que a professora, ao mencionar “*ele gosta de almofada*”, indica que possui um olhar presente nas diferentes manifestações deste bebê. Contudo, vale ressaltar que as experiências vividas cotidianamente implicam importância fundamental nos modos pelos quais sua vida é significada. Posto isso, as experiências sustentam outros conhecimentos e o fato de Miguel gostar de almofada não significa inferir uma permanência desse interesse, uma vez que sua relação com a cultura, com os sujeitos, com as materialidades, provoca significar e ressignificar perenemente sua relação com o mundo.

Concomitante a isso, faz-se necessário ampliar as discussões acerca da natureza e cultura, em sua inter-relação, isso porque, segundo Prout (apud ALANEN, 2001), é necessária uma abordagem mais híbrida entre essas dimensões, fato que se apoia por ambas concepções se entrelaçarem na constituição humana. Em face disso, o corpo tem se apresentado tradicionalmente em uma dicotomia em que pese de modos distintos o momento inicial da vida – natureza – o seu biológico – cultura – e o seu social.

Por uma lógica racional, fomos retirados de uma experiência de mundo por conta de civilizar o próprio natural. Esse apego a uma racionalidade conduz apropriações, ao tempo em que distancia de outras esferas mais sensíveis e singulares.

Assim que chego encontro Dylan Pereira (8 meses) e Miguel Mergner (9 meses) sentados próximos. Organizo meu material e quando definitivamente adentro ao espaço da sala onde os bebês estão, percebo que Miguel puxa o bico de Dylan. Neste momento ao que parece ser divertido para um bebê, o outro se mostra inquieto. O bico ainda está pendurado na blusa de Dylan, mas Miguel o põe na boca, morde, tira da boca e fixa seu olhar ao bico. Dylan faz careta, chora baixinho, mexe os braços. Miguel consegue puxar forte a ponto do bico se desprender da blusa de Dylan, deixando-o aparentemente ainda mais inquieto. Dessa vez ele toca no braço de Miguel que permanece segurando com firmeza o bico em suas mãos. A professora, que de longe observava o decorrer deste momento, aproxima-se e diz: - Ah Miguel, vou contar para tua mãe o que andas aprontando na creche. Em seguida devolve o bico para Dylan e o leva ao bebê conforto onde oferece o lanche da tarde. (Diário de campo, 23 maio 2016).



Fonte: Pesquisadora, 23 maio 2016.

Conforme Vigotski (1996), o ser humano desde seu nascimento se caracteriza em dois aspectos. O primeiro refere-se a sua máxima condição de sociabilidade, visto que sua dependência implica em uma relação social marcada pela presença constante de um adulto na objetividade de atendê-lo em suas necessidades de sobrevivência. Esse caráter de dependência não inviabiliza sua condição de protagonismo social, uma vez que suas relações sociais o caracterizam parte desse contexto. Outro aspecto nesta ordem de caráter social, representa-se pela mínima estrutura de comunicação e expressão nesse espaço social. Nesse sentido, o choro, os olhares e os gestos são expressões que vão sendo configuradas e apropriadas em meio às interações por ora tecidas com seus coetâneos e outros membros sociais.

É possível perceber nesse encontro entre Miguel e Dylan que as relações estabelecidas se configuram de modos distintos para ambos. Isso porque, as inter-relações entre natureza/cultura, sujeito/objeto, razão/emoção implicam nos modos pelos quais os bebês, nesse caso, significam suas relações. Sendo assim, o trato que Miguel tem com o bico é especificamente diferente do vínculo de Dylan com este objeto, pelo reconhecimento enquanto seu.

Também vale destacar que o tempo deste episódio não fica restrito a um tempo *chrónos*, justamente pelo fato de que a importância

de uma experiência não está implicada no tempo de sua duração, mas na intensidade no qual ela foi vivida. Com isso, conseguimos indicar que até a chegada da professora em sua intervenção eles se envolveram nesta ação com muita intensidade. Esse fato indica que, embora as professoras estejam em um mesmo espaço junto aos bebês, o contato com esses adultos não se torna essencialmente único e constante. Justifica-se pelas relações intermitentes que ocorrem nos espaços de Educação Infantil e que são desencadeadoras de experiências especialmente significativas entre eles.

De acordo com Bakhtin (2011), é a partir das relações estabelecidas com os outros que o bebê inicia sua percepção de si e do mundo. Desse modo, vai socialmente, a partir do olhar do outro, construindo sua singularidade, ou seja, o modo como se percebe é uma representação do outro para consigo. Tal como descreve o autor, “na forma hipocorística só posso falar de mim em relação ao outro, exprimindo através dela a atitude real desejada do outro para comigo” (BAKHTIN, 2015, p. 46).

Dylan Santos (10 meses) apoiado no chão com as pernas e braços, empurra a bola com a cabeça. Descansa um pouco, fecha os olhos, talvez seja um aparente cansaço. A professora diz que vai atendê-lo primeiramente. Ela o coloca no bebê conforto e oferece o almoço, no entanto, ele vira o rosto. Ela indica: - Estás com sono. Enquanto ela balança o bebê conforto ele a olha fixamente ao tempo em que segura a fralda (cheirinho). Ele tosse, o bico cai, ele tosse novamente e ajeita o bico em sua boca. Joga fora, arregala os olhos, mexe a cabeça repetidamente para os lados. Segura o bico, sorri e levanta o corpo, ao que parece, indícios de querer sair do bebê conforto. Esta ação faz a professora indicar estranhamento: - Tu és um safado mesmo, estava morrendo de sono aí tu não comes direito e agora está aí sorrindo. Ele desce e se apoia na perna dela. Observa Lorenzo (9 meses) que estava almoçando ao mesmo tempo em que Dylan era embalado. Ele deita nas pernas dela e apoia os pés no chão. A professora se desloca para buscar a água para Lorenzo e Dylan Santos chora, mas assim que ela retorna, volta a se apoiar em suas pernas, desta vez, fechando os olhos. Ele senta, os

dedos das mãos mexem nos dedos dos pés. A professora pergunta: - Estás contando os dedos Dylan? Ele deita no chão, se apoia pelos cotovelos, esfrega o rosto no chão e chora. A professora avisa: - Já vou te colocar na rede Dylan e faz isto logo em seguida o que possibilita que enfim ele consiga dormir. (Diário de campo, 25 abr. 2016).

“O corpo é o lugar de soberania do sujeito, é a primeira matéria da sua ligação com o mundo” (LE BRETON, 2004, p. 16). A interlocução com a professora é necessária para que Dylan possa se sentir amparado, seguro. Ao tempo em que ele indica suas singularidades demarcadas por sua biologia, também compartilha a necessidade de uma relação apreciada pelo contato, por uma aproximação com esse outro-adulto, no qual evidencia a relevância das relações no âmbito social.

Esse registro também nos apresenta um dado muito peculiar dos bebês: eles precisam de tempo. Tempos para explorar os espaços, para se envolverem nas relações; tempos para se sentirem seguros nesse ambiente, que mesmo novo eles compartilham dele várias horas semanais. Precisam de tempo inclusive para que possam afirmar sua singularidade. Segundo Hoyuelos (2015, p. 48):

Dar tempo para as crianças sem antecipações desnecessárias significa esperá-los aonde se encontram em sua forma de aprender. Existe um verbo em castelhano [e em português também], talvez já em desuso [para nós também], que define bem este assunto: aguardar. Aguardar significa esperar com esperança alguém; dar tempo ou esperar alguém enquanto o observa o que faz, com respeito, apreço ou estima.



Fonte: Pesquisadora, 10 nov. 2016

É nesse esforço que busco olhar para os bebês em uma relação dialógica, traduzida no modo de reconhecer a presença do outro como sujeito com capacidades, potencialidades: é o acontecimento de um devir. Para Gil (2006, p. 126), “O que é um devir senão a experimentação de todas as nossas potências – afetivas, de pensamento, de expressão?”. O bebê é curioso e se expressa por um corpo que é vivo. Portanto, é mister enfatizar a importância do corpo do bebê, em seu inacabamento, não como orienta o discurso pedagógico da falta, mas enquanto potência e que instaura outros modos de pensar a docência com/para as crianças pequenas em espaços coletivos de educação. De acordo com Castro (2016, p. 50), as práticas pedagógicas pautadas no modo de escuta, participação e resposta desse outro, orienta e mobiliza um fazer responsivo:

O ato não é pré-determinado, mas sim pré-organizado como atividade mental, e se estabelece no momento da própria realização, na interação com a vida, com os sujeitos que escutam, observam, respondem e completam os sentidos vivenciados em cada acontecimento. Diante disso, assumir a docência na Educação Infantil e pensar as práticas na perspectiva do ato pedagógico têm um diferencial, uma vez que mobilizam o sujeito a pensar que as propostas ora traçadas precisam responder ao outro de modo responsável. Esse exercício de pensar no outro-criança, como condição para a constituição da docência, pode contribuir para que se sustentem, cotidianamente, relações recíprocas entre adultos e crianças nos espaços de educação formal.

4.2 DESCOBERTA DO PRÓPRIO CORPO-POTÊNCIA: “QUE LEGAL MAYA, VOCÊ ENGATINHOU”!

O bebê, sujeito pré-individual, ocupa-se de seu corpo para acessar o mundo e o faz por uma condição de experiência. Esse corpo também é constituidor da ação social dos bebês, pois a relação que despende com outros bebês, com os adultos, com seu entorno e, especialmente, consigo, implica em narrativas que vão sendo tecidas nesse contexto coletivo de educação. Narrativas estas que não se firmam dentro de uma

temporalidade *chrónos*, ao invés disso, são fecundadas no bojo aiônico, lugar este de presença do devir. Para Kohan (2010, p. 132):

[...] a temporalidade do devir-criança é aiônica. Descontínuo, mas durativo e intensivo, ele não sabe da sucessão progressiva e sequencial do tempo *khronos*. Ao contrário, habita a temporalidade do acontecimento, da experiência, da interrupção da linearidade histórica em busca de um novo começo. O devir-criança é durativo e não sucessivo. Intensifica os modos de existência, interrompe a sequência dos tempos uniformes e modelares propostos pela instituição pedagógica.

Quando se considera e promove o respeito ao outro pelos termos que esse outro anuncia, ampliam-se as possibilidades de relações construtivas e que desencadeiam outros modos de ser-estar no mundo.

Yasmim (1 ano e 5 meses) esteve ausente por quase um mês em virtude de questões de saúde de seu avô, desse modo, sua mãe não conseguia deslocar-se até a creche. O retorno no dia de hoje ao que parece, foi bastante difícil. Vi Yasmim chorar em muitos momentos distintos, e em quase todos estes momentos o que a consolava era estar no colo ou próxima das professoras. Assim que a porta que dá acesso ao solário foi aberta, Yasmim apenas observou. Enquanto alguns bebês se aligeiraram para sair, ela ficou quase imóvel, não fosse o choro forte que a fez tremer de modo intenso braços e pernas. A sala foi seu refúgio. A professora percebeu sua inquietação e após conversa com ela seguiu até o solário levando um bebê conforto para que pelo menos ela estivesse naquele espaço. Sentada, observava tudo a sua volta. Em certos momentos sorriu e mexeu seu corpo a medida que a curiosidade ia lhe permitindo movimento. Recolhe uma pá que está a sua frente e mexe nela. O resguardo era estar naquele lugar, sentada. Ali se mantinha distante e próxima ao mesmo tempo. Com delicadeza tocou o chão com a mão. Repetiu a experiência. E novamente repetiu com as duas mãos ao mesmo tempo. A segurança no espaço vai sendo

conquistada e então, com cautela, ao seu tempo, desce do bebê conforto. Engatinha sem olhar para trás, como se não precisasse mais do seu porto seguro. A energia do seu corpo a leva a engatinhar, a olhar as diferentes composições, a escutar, a sentir os cheiros, a tocar em tudo a sua volta. Tenta subir no escorregador e consegue. Em nenhum momento estas ações mostraram-se simples, justamente o contrário, houve um grande esforço para cruzar os joelhos, apoiar os pés com cautela, curvar o corpo para equilibrá-lo, mudar a posição das mãos para segurar com mais firmeza. E assim, após este tempo que era somente seu, segue de pé, apoiada no escorregador, a olhar, a estar, a ser esta potência. (Diário de campo, 24 nov. 2016).



Fonte: Pesquisadora, 13 jun. 2016

Nos termos de Shérer (2002, p. 169, grifos do autor), “A criança *tem* seu corpo sob o modo do ter, por outro lado, ela *é* esse corpo sob o modo do ser”. Aproveitei desse aparato para, de modo muito peculiar, trazer duas questões que são propositivas a reflexões acerca da relação corpo e tempo, a saber: i) relação corpo/tempo, ocasião em que o tempo declina de sua imperatividade e transita junto ao corpo no acontecimento, no devir e na potência, dando lugar para “esse corpo”; ii) a relação tempo/corpo, momento acometido pelo tempo dissociado da própria experiência do ser, tempo este que sobrepõe ao criar, ao movimento, que enrijece, interrompe e coloca o corpo do bebê na condição de assujeitamento.

Quanto à sua relação entre corpo/tempo, Yasmim expressa de modo único seu tempo de espera, tempo este que lhe acolhe em sua subjetividade, sem pressa, sem imposições. A seu tempo, ela provoca-se a experimentar as diferentes composições que lhe são pitorescas, mas que não necessariamente surgem em determinado momento de modo tranquilo. Seu tempo é aguardado a medida que descobre em si, e também a partir dos outros, a possibilidade de encontros e descobertas, isto é, não só ter um corpo, mas, especialmente, ser esse corpo.

O sujeito é um “ser-no-mundo”, por isso que sua experiência não se encontra fora do vivido nem tampouco se descola desse *corpo que é* sensível e personificado.

Assim que chego, vejo Maya (11 meses) sentada no tapete. Mesmo com olhos cabisbaixos, consigo ver algumas lágrimas escorregarem por seu rosto e caírem bem a sua frente. Ela percebe minha presença e sem que eu me dê conta de ter feito algo, ela vira o rosto, provavelmente pelo simples fato de eu ser outro naquele espaço. Continuo interessada nela e não altero meu campo visual, mas também não busco uma aproximação por nossos corpos. De onde estou, vejo que ela estica o braço na direção de um brinquedo que não está muito longe, ainda assim, ela toca somente com a ponta dos dedos. Maya ajusta seu corpo um pouco mais para frente e alcança seu objeto após outras tentativas. Em seguida, dispensa o brinquedo ao seu lado, seca as lágrimas em seu rosto e a vejo olhar de modo permanente para mim. Estica as mãos para frente, ao que parece em um desejo de engatinhar. Um leve impulso deixa seu corpo em movimento ainda que não o

suficiente para se deslocar. Faz careta, senta, retira o cabelo que está na frente de seu rosto. Outra vez ajeita-se, mas neste momento localiza as mãos um pouco mais afastadas das pernas. Um leve sair do lugar é vivido por ela que agora, transparece em seu sorriso. Percebe a presença da professora no outro lado da sala e novamente procura mover-se. A professora incentiva: - Vem Maya. Seu corpo movimenta-se como se estivesse sido provocado, instigado, incentivado. Alguns brinquedos trancam sua passagem, porém não se tornam impeditivos para chegar até seu destino. Maya chega até a professora que lhe diz sorridente: - Que legal Maya, você engatinhou! (Diário de campo, 13 jun. 2016).

Este episódio com a Maya nos convoca a pensar sobre o que temos aprendido com os bebês sobre nossos corpos. Isso porque, não há como negar que é incisivo o modo como nos relacionamos com o corpo e, com isso, desaprendemos a sê-lo. Por conta de questões que implicam maleabilidade, constrangimento e, até mesmo, insegurança, nos tornamos incapazes de extrair pelo nosso corpo as experiências mais intensas enquanto desenvolvimento do nosso ser. A potência esbarra em uma linha de transição: criança/adulto. Parece-nos que o corpo é recolhido, escondido, invisibilizado, à medida que nos distanciamos da experiência.

Maya convoca-nos a olhar por outro horizonte essa relação visceral. É necessário ver além do visível e ampliar nosso modo de compreensão desse bebê/criança que “[...] não somente em ideia, mas no nível mesmo de sua sensibilidade, de corpo, está aberta para o mundo, enquanto o adulto se obstina em confiná-la. Aberta, também para suas potencialidades e incapacidades” (SCHÉRER, 2009, p. 162). Para além de um conformismo ou de um olhar negativo que incapacita, inferioriza o ser e suas potencialidades, é importante destacar o que os bebês apresentam frente aos desafios. Talvez pouco complexo e observado em uma visão superficial pelo adulto, nunca conseguiremos mensurar as estratégias, os limites, as elaborações de pensamento, a insegurança, o medo, o temor e a ousadia que implica a experiência de conseguir engatinhar.

Considerando a linguagem do corpo, é possível encontrar nas ações dos bebês estratégias de posicionamento frente aos encontros que se revelam e qualificam os espaços de educação compartilhada.

Paulo (1 ano e 1 mês) está em pé na porta que dá acesso ao solário. Apoiado na cerca que bloqueia a saída aquele espaço, seu olhar volta-se tanto ao solário quanto ao movimento que acontece na sala. Uma das mãos permanece firme na cerca, enquanto a outra se movimenta no ar. Ele chama: - Eeeeeee. A professora do grupo estava no solário e seu deslocamento de volta a sala dá-se por cima da cerca. Paulo que até então permanece naquele espaço, estica a perna e levanta. Segura com mais firmeza suas mãos na cerca. Segura com as duas mãos e “tenta” um pulo com as duas pernas apoiadas no chão. Repete os movimentos algumas vezes, alternando uma perna levantada e o impulso com o corpo. Em todos estes movimentos, seus sons e expressões de modo variado se destacam: gritos, gargalhadas, caretas. Percebe um rolo de papel higiênico que acabou de cair no chão devido a um vento forte. Mesmo próximo ao seu campo de visão, está longe para seu acesso. Com esforço procura alcança-lo. Sua mão ainda está longe. Apoiado na cerca caminha até o canto da parede, local mais próximo de onde está o papel higiênico. Passa a mão pela fresta da cerca e estica os dedos em um esforço que consigo ouvi-lo. Conseguir segurar na ponta do papel higiênico e puxa. O papel se rasga e ele traz sua mão de volta. Tenta outras vezes, sempre trazendo para perto de si pequenos pedaços de papéis. Após algumas reservas ao seu lado, senta no chão e movimenta no ar o pedaço maior. Põe na cabeça, na boca, esconde os olhos. Percebe que o observe e primeiramente fecha os olhos, logo mais sorrindo. Joga o papel no chão e em seguida, vai até ao encontro dele. (Diário de campo, 1 set. 2016)



Fonte: Pesquisadora, 1 set. 2016.

A permanente extensão do corpo em sua inter-relação com as diferentes composições está indissociável a um demarcador tempo/espço, isso porque, no que tange às experiências que se encontram na ordem do vivido, os bebês mostram-se mais ativos e interesseiros por conta de sua condição pré-individual (DELEUZE, 1998). Quanto a isso, destaca-se que:

No corpo da criança reside um conjunto de componentes físicos em plena constituição. Nele a vida explode, e aparece com força a vontade de desbravar e se aventurar. Seus movimentos são possibilidades de aventurar-se e conhecer o mundo e a si mesmo, sua capacidade e força. Comumente este irromper da vida interroga, na sua ação e participação, as rotinas diárias na educação infantil, que na sua estruturação tendem a formatar, paralisar, enrijecer, docilizar, disciplinar. (AGOSTINHO, 2016).

O menino Paulo, interessado e observador, repara os movimentos que se revelam em um modo único da professora, mas elabora outra estratégia para que sua ação seja completada. Ele inventa e reinventa para seu próprio uso (SHÉRER, 2002), e encontra em outras possibilidades, que, com tentativas, consegue apropriar-se e dar significados para suas ações.

Os bebês experimentam seu corpo também em uma proximidade com o outro, em especial, aqueles quem ele considera que pode atender em suas necessidades pontuais.

Pietro (10 meses) aligeira-se pela sala por caminhos onde segue a professora. Cada vez que ele consegue se aproximar, ela se afasta por algum motivo: os bebês terminaram de almoçar e é hora de atendê-los individualmente para a higiene. Cabisbaixo se aproxima, senta ao meu lado e chora. Digo para ele deitar a cabeça na almofada que está ao lado. Ele sorri e atende minha indicação. No chão, vira de um lado para o outro, levanta as pernas, abaixa, gesticula com as mãos, franze o rosto. Tenta levantar e com dificuldade busca apoio em meu corpo. Em pé, seus olhos encontram a direção onde a professora está. Observa por um longo período, fitando-a. Gesticula ao que parece, querendo chamá-la. Vai ao encontro da professora que o leva para fazer a higiene e em seguida o deita no colchão onde então, adormece. (Diário de campo, 13 jun. 2016).

A aproximação aos bebês para ouvi-los e percebê-los face as suas competências em sua inteireza, talvez seja o modo mais complexo na relação que se constitui. Os bebês, através de seus canais de comunicação, sinalizam serem pertencentes a um lugar que é novo, mas, ao mesmo tempo, que recebe o contorno de suas singularidades.

As necessidades evidenciadas por Pietro em suas estratégias de encontros com a professora reivindicam seu direito a um atendimento que lhe acolha e supra por ora, o que lhe é característico de sua condição humana. 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 da sua repartidas ações. (PINO, 2005, p. 267).

Em se tratando dos bebês, não há como não estar por completo na relação. Por esse viés, constituímos-nos nesses encontros e estas relações transbordam nos detalhes. Pequenos gestos com sutilezas no momento que percebo seu choro, seu olhar. O colo que serve como um conforto ou apenas para que os corpos se aproximem. Um corpo tocado com respeito e atenção. Um sujeito conhecido e reconhecido como outro que se faz presente na relação.

O reconhecimento da particularidade dos bebês nos orienta por um caminho que o reconhece enquanto sujeito competente. Desse modo, o corpo, uma centralidade da Educação Infantil, em especial no grupo dos bebês precisa ser pensado também em uma relação ao corpo da professora, um corpo que educa, que anuncia desgaste físico, que promove ou não acontecimentos. Partindo desse pressuposto, pensamos no corpo do adulto anunciador da condição da docência⁹⁰, isso por conta de que, quando pensamos no corpo do bebê, em muitos momentos invisibilizados de que naquela relação existe outro corpo que se apresenta.

Quanto a isso, cito dois vetores que merecem atenção: i) as professoras tendem a não perceber a dimensão que seu corpo toma enquanto anunciador de seus modos de ver a educação; ii) o modo como as professoras reconhecem seu corpo e os cuidados frente a eles, implica diretamente em sua prática com os bebês. Valei-me dessas questões para tramar nesse horizonte um encontro com esse corpo da professora em uma proximidade aos bebês desse grupo.

4.3 RELAÇÕES DOS BEBÊS COM AS ESPACIALIDADES E COM AS MATERIALIDADES

As práticas pedagógicas nos espaços de Educação Infantil, que se fundam pelos princípios da ética, da política e da estética (BRASIL,

⁹⁰ Contribuições da Dra. Rosinete Valdeci Schmitt.

2009b), promovem um fazer pedagógico indissociável das relações estabelecidas entre os sujeitos sociais com voz e partícipes da produção histórica e cultural no qual estão inseridos.

Por esta frente de pensamento, é necessário localizar algumas considerações acerca dos contextos de educação coletiva sob o viés da ordem institucional adulta e pela ordem social emergente das crianças (FERREIRA, 2002). Ao tratarmos sob a ótica da ordem institucional adulta (FERREIRA, 2002), torna-se indispensável considerar que a organização de um tempo e espaço implica nos modos pelos quais este adulto aciona, significa e contextualiza seu fazer pedagógico. É certo de que uma coletividade institucional não se encontra desvinculada a um espectro de ordem ainda mais amplo, destacada pelos fatores políticos, sociais, culturais, todavia são produtivos para pensar que em um contexto coletivo as apropriações e organizações não se fazem descontextualizados de um horizonte teórico, epistemológico e empírico.

Pela ordem social emergente das crianças (FERREIRA, 2002), estas se organizam de modos próprios, transgredindo a uma ordem institucional que se limita, muitas vezes, a homogeneidade e a reclusão de um corpo enquanto potência.

Ao que concerne à discussão desse corpo, busca-se nesse momento, referenciá-lo em um diálogo com os espaços de Educação Infantil, que em prol de um perfil protetivo, retira experiências significativas em consonância com um corpo governado/cuidado.

Estamos no parque grande, lugar onde poucas crianças hoje compartilham deste espaço. O grupo está pequeno, apenas cinco bebês. As professoras estão próximas e observam o ir e vir dos bebês que sentados espalham os pequenos punhados de areia que as professoras levaram até eles. Davi (10 meses) se esgueira e engatinha para um local ali próximo. Há uma trilha feita de pneus. Com esforço levanta-se, e apoiado, um tanto cambaleante, segue a trilha dos pneus. Uma das professoras observa e em seguida indica para a outra professora que Davi se afastou muito. Ela o chama e ele lhe dirige o olhar juntamente com um sorriso. Inconformada ela o traz de volta, aproxima alguns brinquedos e indica para que fique por ali. Logo que chega, Davi dá meia volta e segue engatinhando para o lugar onde estava.

Lá, apoia-se no pneu e recomeça o caminho tudo novamente. (Diário de campo, 9 maio 2016).

O que vemos não toma por exclusividade apenas esse contexto da creche. Mesmo apoiados em uma perspectiva que o espaço deve configurar-se na relação dialógica para assim ampliar os repertórios culturais, comunicativos, sociais e as máximas experiências que se planificam nos diversos modos de construir, reorganizar, conviver, criar, no entanto, essas ações se fazem costumeiras e a proteção⁹¹ em excesso é impeditiva para este pulsar que move a vida do bebê. Essa característica prolifera sob o ângulo de uma sociedade ocidental que imprime nos bebês a marca de uma dependência intelectual, cultural, biológica e que cerceia os bebês sem que, notadamente, sejam tratados e vistos como agentes (GOTTLIEB, 2013).

Quanto a isso, Davi informa-nos de que seu estado de dependência não gera incapacidade para que outros acontecimentos sejam vividos, sobretudo no que concerne à exploração ativa e intensa pelo seu corpo. O paradoxo cotidiano entre o controle e a possibilidade, os riscos efetivos e as tentativas, o cuidado e a proteção excessiva, ter o corpo e ser este corpo, são anunciativos de práticas que se configuram, muitas vezes, pelo entendimento enquanto os cuidados dispensados ao corpo dos bebês. Logo, o modo como nos posicionamos “sensível e politicamente diante das crianças, pela palavra, pelo olhar, pelo gesto e pelo movimento” (CASTRO, 2016, p. 41), desqualifica ou potencializa sua relação enquanto agente, enquanto um sujeito promovedor, inclusive, de outras manifestações provenientes de sua condição de inacabamento. Vaz (2002, p. 3) assevera que:

Vivemos em um paradoxo cotidiano quando nos expressamos em relação ao corpo e suas expressões nos ambientes educacionais. O corpo é, por excelência, o órgão das paixões, dos desejos, do cansaço, das dores, da “preguiça”, das fortes e fracas emoções, da fome, da sede, das vontades fisiológicas, das muitas pulsões, enfim, em uma palavra, do descontrole. Nesse sentido,

⁹¹ Não buscamos defender a posição de que os bebês não precisam ser cuidados/protegidos, pelo contrário, a defesa aqui é para que possamos acreditar no potencial que os bebês têm em serem inventivos, exploradores e, até mesmo, cuidadosos consigo em determinados momentos. Esse olhar também compõem o nosso cuidado.

faz parte do imaginário educacional a ideia de que o corpo deve ser educado, disciplinado, que não devem poupar esforços no sentido de colocá-lo “na linha”, na retidão dos bons costumes, do autocontrole. (VAZ, 2002, p. 3).

Entretanto, se o corpo é indispensável para o conhecimento de si e do mundo, como pensá-lo para além do cuidado físico? Como nosso corpo se expressa nas relações modificando o outro e sendo modificado? O bebê está conhecendo o mundo e necessita do outro para apresentá-lo, nesse horizonte, como fazer isso de forma prazerosa e significativa? Para Fingerson (apud BUSS-SIMÃO, 2012, p. 22), “[...] o corpo está diretamente envolvido na ação social, tanto quanto exerce ação social, é como uma fonte nas interações sociais do ator”.

Se o corpo é esse local onde se acolhe todas as dimensões, como nossas práticas estão sendo pensadas para transgredir o comum, as lógicas, as ações enquadrantes? Potencializamos caminhos ou aprisionamos corpos? Transgredimos? Criamos outras maneiras de diálogos? Respeitamos esses corpos?

Se é através do corpo que as experiências acontecem, definimos uma única linha ou existe a possibilidade do devir em uma relação tocante com o mundo? Nos termos de Agostinho (2016):

A presença e a expressão do corpo, seus movimentos, força e expansão confronta-se com os limites espaciais e questiona modos controladores de relação educativa, lugar em que ação e a estrutura se encontram, e convoca a pensar a pedagogia que se pratica diariamente na educação infantil no encontro com o corpo infantil, ávido por descobrir e descobrir-se.

Quanto temos vivido em uma lógica do discurso cientificista que nos cola a uma racionalidade preponderante? Como nos aproximamos a esse corpo que por ora anda esquecido, inclusive, os nossos? Encontramos brechas e nos conectamos com um mundo do viver? Mais especificamente ao pensarmos nos bebês, damo-nos conta de que é pelo corpo que eles se posicionam, expressam-se e procuram linhas de fuga para sair dessa lógica que não os acompanha?

Desse modo, é fundamental reconhecer esse espaço coletivo como promovedor de práticas educativas humanas que visem a promoção de experiências significativas. Por esse viés, esse fazer

pedagógico, precisa ser pensado a partir do que é significativo para os bebês que aprendem com seu corpo e seus múltiplos sentidos. Mas não um corpo com ações mecânicas e, sim, um corpo cheio de vida que observa, interage, abraça, tem empatia e afeto.

Assim, para Coutinho (2010, p. 114), entende-se que:

O corpo é um corpo que fala, que comunica a todo momento, 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 brilhante, um corpo pulsante.

Nessa perspectiva, o corpo demanda de espaço, tempo e liberdade. Um corpo potente não pode ser enquadrado em uma ordem linear, que o aprisione e impossibilite de experienciar seus limites e descobertas. Sendo assim, a que pé se encontra a cultura do governo dos corpos na Educação Infantil? Segundo Dornelles (2008, p. 56), “É sobre o corpo das crianças que se exerce um poder pautado na função reguladora da educação e que vai desde a imposição das normas até a internalização do soberano através do disciplinamento de si mesmo”.

No que concerne às rotinas vividas nos espaços de educação coletiva, Martins Filho (2013) aborda as minúcias dessa vida cotidiana que se constitui no fazer-fazendo das professoras. Nesse sentido, o autor percebe que “[...] para as professoras, as rotinas na instituição não variam muito, pois vivem o cotidiano sem prestar atenção aos seus diferentes momentos. Talvez as práticas na educação infantil estejam demasiadamente presas aos modelos que conformam a vida cotidiana” (MARTINS FILHO, 2013, p. 107).

De fato, superamos essa cultura de controle e conformação da vida ou afirmamos que é através do corpo na relação com a experiência que damos sentido ao que somos e ao que vivemos?

Otávio (11 meses) está sentado dentro do barco feito com papelão. Mexe nas peças de encaixe, deita nas almofadas, volta a sentar, estica as pernas e as movimenta. Percebe de longe que a professora havia colocado a caixa de livros no chão e assim facilmente engatinha até aquele espaço, passando inclusive por entre os bebês confortos que foram organizados para os bebês que estavam aparentemente cansados. Otávio

observa um pouco a professora mostrar a história, mas o brinquedo que Dylan Souza (11 meses) está mexendo chama sua atenção, então ele se desloca e posiciona-se ao seu lado. O tempo em que ele se interessa pelo brinquedo é breve, vez ou outra ele volta seu olhar para a história e, então, retorna. (Diário de campo, 23 maio 2016).



Fonte: Pesquisadora, 23 maio 2016.

Culturalmente a infância foi sendo mantida em uma zona menos visível, menos respeitosa e também menos importante, sobretudo porque, desse modo, ela viria a estar sob “vigilância”. No entanto, essa proteção reforçava o caráter de uma infância que acolhia a criança revestida de pureza, inocência, sem paixões, invisível em suas capacidades e um ser que estava ainda em face de vir a ser (adulto), por isso mesmo, sem que o ser criança em dado momento, pudesse ser tão real, potente e criativo. Para Schérer (2009, p. 160), “esse mito falso serviu de base para a construção de todo o dispositivo pedagógico e jurídico da infância que está em vigor e que, independentemente de suas variantes, se fortalece de geração em geração”.

Quanto a isso, é importante mencionar de que “confinada a sua impotência, a infância protegida acaba consolidando seu estado de submissão” (SCHÉRER, 2009, p. 160). Desse modo, cerceando o corpo e mantendo-o sob controle, vigília e, principalmente, marcado por interrupções. Para Schmitt (2014, p. 166):

[...] a crítica recai sobre as formas de engessamento que as rotinas possam criar, no controle extremo das ações dos atores na instituição, invisibilizando a possibilidade de novos sentidos nas suas relações. O caráter de extrema regulação é uma característica das instituições de educação, a partir do Projeto da Modernidade, traduzidas em uma tradição pedagógica fundamentada por uma lógica de enquadramento social, de controle, de ordenamento que esquadrinha os tempos, e molda a previsibilidade de forma a aprisionar a vida dos que se relacionam, principalmente das crianças, que são vistas comumente como aquelas que estão se inserindo e se moldando em um mundo já posto. (SCHIMITT, 2014, p. 166).

Nesse horizonte, o movimento do Otávio nos convoca a refletir sobre os modos pelos quais pensamos e organizamos nossas ações. A centralização de nossas ações em um único espaço para todos os bebês ao mesmo tempo indica o quanto não superamos a cultura do controle do professor. Várias experiências acontecem ao mesmo momento, o que afirma que o tempo é intermitente e que não nos cabe a ordem de controle desses corpos. Otávio indica-nos que seu corpo é vivo, ativo e que por ora fará suas escolhas conforme suas experiências. Do mesmo modo Dylan Santos brinca com o telefone, Pietro com uma caixa cheia de brinquedos e Lorenzo, que deitado no bebê conforto, experiencia seu corpo. O bebê em contato com esse mundo em sua infinita novidade tem interesse em mover-se, explorar, desafiar-se, descobrir. Desejoso por encontrar-se imerso nesse complexo espaço repleto de possibilidades, como prendê-lo em um espaço conformador, silenciador, e que subjaz as apropriações e relações sociais? Quanto a isso, o que há de mais fantástico do que a possibilidade de descobrir(-se)?

Não há como pensar em um espaço destituído da presença física do sujeito, afinal é a partir dessa presença que o espaço se constitui. Essa organização não imprime a marca de apenas um arranjo, mas implica no modo que politicamente nos posicionamos enquanto uma Pedagogia da Infância. Sem tematizar a arquitetura do espaço não há como pensar as práticas pedagógicas com os bebês, sobretudo porque incide diretamente sobre as relações e sobre as possibilidades de encontrarem elementos que são constitutivos de suas especificidades. O

espaço desse modo não é dado, mas também, construído. De acordo com Lopes (2009, p. 129), “[...] para as crianças, a prática espacial é uma prática de lugar território, já que apreendem o espaço em suas escalas vivenciais, a partir de seus pares, do mundo adulto, da sociedade em que se inserem”.

Frente a isso, qual o espaço que temos problematizado nos contextos de educação coletiva? Que adereços existem para ampliar o desenvolvimento? Que lugares os bebês encontram para se esconder, subir, apoiar, espiar, esticar, se encontrar, abaixar?

A sala de referência dos bebês possuía um espaço amplo para que pudessem transitar e fazer uso dela de diferentes formas. As professoras iam alterando as materialidades que compunham o lugar como a mesa, cortinas de tampinhas de garrafa, uma casinha em suspenso. Fora isso, havia materialidades como o armário, painel, balcão e espelho que eram pelos bebês utilizados em uma constância.

A maior parte do tempo que os bebês viviam na creche era dentro da sala. Todos os momentos de cuidado (alimentação, higiene e sono) eram realizados nesse espaço. Aqui, os bebês também procuravam estratégias para os encontros, ainda que para as professoras alguns desses encontros não eram convenientes⁹². Eles desejavam explorar o que a sala tinha a oferecer, bem como fazer dessas materialidades elementos significativos a eles.

O espaço topológico da sala não é apenas construído pelas materialidades que o compõem, mas, sobretudo, pelos sujeitos que vivem e dão significados a esse espaço: “A topologia é o estudo do lugar e requer com isso, pensar sempre no espaço em relação. No espaço de viventes e não viventes, de saberes e não saberes. Pensar num espaço topológico é pensar sempre nas relações entre sujeitos e objetos” (LIMA, 2016, p. 2). Quanto a isso, podemos localizar de que é de suma importância que os adultos que ali coabitam, em especial as professoras que convivem maior tempo, possam trazer e potencializar a vida através dos artefatos tramados aquele contexto. Gonçalves (2014, p. 99) indica que:

Ao tratar-se dos bebês os espaços devem considerar ainda, que eles exploram os ambientes com o corpo, engatinham, arrastam, viram,

⁹² Tais como quando um bebê queria descansar e outro vinha tocá-lo, quando um deles estava a chorar e outro se aproximava ou até mesmo nos momentos de alimentação onde aquele pedido “deixa ele comer sossegado” era ouvido com frequência.

apoiam. Por vezes, é no espaço da creche que os bebês vivenciam as primeiras experiências de sentar, ensaiam suas primeiras tentativas de engatinhar, de alcançar um colega e também de caminhar.



Legenda			
Número	Identificação	Número	Identificação
1	Porta principal	8	Basculantes
2	Tapete	9	Solário
3	Pias	10	Rede
4	Balcão de mármore	11	Prateleira
5	Mesa	12	Banheiras
6	Janela	13	Trocador
7	Porta de acesso ao solário	14	Espelho

Nesse endereçamento, pensemos também em relação ao tempo que tem uma vasta importância nos modos pelos quais os bebês poderão

ou não, viver seus tempos próprios e de experiências do mundo. Nesse sentido, quais são os tempos dos bebês a partir do tempo do adulto? Um tempo que é tamanho, é peso, é cheiro, é cor, é som. Um tempo que aguarda, deseja, insiste, desiste, descobre. Portanto, o que nos diz o tempo na creche? Seu ritmo, sua intensidade, seu tempo de espera. Um tempo com dobras que se planifica no cotidiano do espaço de educação coletiva. “O tempo para a criança é puro instante, o instante infinito da intensidade, da ocasião da oportunidade, é o tempo Infância(s), alteridade e norma: [...] constituído pela simultaneidade, pela experiência da des-memória e da invenção” (LIMA; FÉLIX, 2011 apud LIMA, 2015, p. 2). Tempo de chegada, de despedida, de relações e de solidão. Tempo de lanchar, de higiene, de história. Tempo de observar, de choro, de brincar. Tempo de dormir e de acordar, tempo de somente olhar pela janela. Tempo de espera por alguém que vai chegar. Será que nos damos conta desse aligeiramento que a rotina nos impõe? Como nos posicionamos frente a esse ordenamento social? Enfrentamos ou negligenciamos? Quanto tempo nos permitimos viver sem que isso interrompa tantos corpos?

Erick (1 ano e 2 meses) mexe na dobradiça do armário. Ele leva para um lado, para o outro, ao que parece não se importa mesmo quando alguns bebês passam por perto e se aproximam. Encostado no balcão se desloca até chegar em um espaço aberto, onde pode entrar. Nesse espaço deita, vira de um lado, do outro e com certo esforço estica seu braço até alcançar um carrinho que está no tapete. Ainda deitado, empurra o carrinho e permanece nesse interesse até que Ítalo (9 meses) se aproxima e toca nele. Erick sai do balcão, deixa o carrinho para trás e volta sua atenção a Ítalo. (Diário de campo, 9 jun. 2016).



Fonte: Pesquisadora, 9 jun. 2016.

Nesse episódio é notório perceber que a atenção de Erick ao que está a sua volta tem um tempo de experiência com as espacialidades pelo que lhe salta aos olhos. Em um primeiro momento, interessar-se pela dobradiça do balcão ganha contornos bastante significativos ao tempo em que exerce nesse momento sua curiosidade e, até mesmo, destreza para guiá-la de um lado para o outro. Ainda com dedos tão pequenos e que, aparentemente não lhe garantem total agilidade, ainda assim, a descoberta quanto a essa materialidade lhe causa a seu tempo de presença, de disposição, de extensão ao seu corpo. Para Schérer (2009, p. 168), “o corpo mítico da criança não aprecia a dimensão vertical. Entretanto, todo o mundo à sua volta não cessa de incentivá-la nesse sentido: Endireite-se!”. Encontramos, assim, um tempo que lhe é peculiar devido a sua condição de bebê onde as experiências são permeadas por seu próprio ritmo, conforme destaca Buss-Simão (2012, p. 263):

Nesses espaços e tempos da educação infantil, as relações entre as experiências adultas e as experiências das crianças são assimétricas e não poderia deixar de ser, uma vez que as crianças vivem experiências temporais diversas. Seus tempos próprios não são instituídos, mas instituintes e, dependendo do contexto em que se encontram, conseguem vivê-los de forma mais ou menos intensa.

Todavia, é mister destacar de que existe por pura experiência de viver dos bebês, um dinamismo em suas ações. Seus deslocamentos e até mesmo, por assim dizer, suas fugas indicam que as ações se concretizam em situações simultâneas de acontecimentos, fato percebido a partir da chegada de Ítalo nas proximidades onde Erick se encontrava. Considerar que essas situações derivam principalmente de um lugar organizado e perspectivado à luz das relações, implica não somente no uso destes pelos bebês, mas, especialmente, em nossa concepção de criança enquanto agente social de direitos. Em face desse entendimento, Rossetti-Ferreira (1988, p. 62) assevera:

Na medida em que essa autonomia e o envolvimento em outras atividades por parte da maioria das crianças é garantido, cada adulto fica mais disponível para observá-las e estabelecer um contato individual mais afetivo com alguma criança ou grupo de crianças que o procure ou que perceba precisar de uma atenção especial.

Desse modo, torna-se indispensável pensar nos espaços por onde transitamos e na potência que existem nesses contextos, mas, também, para afirmar nossa concepção de educação e de cuidado que se faz presente pelas escolhas e posicionamentos frente a nosso papel de professoras(es) de Educação Infantil, pois “os ambientes são a materialização de um projeto educacional e cultural” (BARBOSA, Maria 2010, p. 7).

Para Coutinho (2012, p. 251), “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”. Esses elementos orientam o nosso fazer pedagógico que deve pautar-se em elaborar e potencializar

as máximas possibilidades de socialização com diferentes sujeitos, contextos e com suas materialidades.

Também importante nesses contextos coletivos, deparamos com as materialidades que os bebês possuem em uma relação mais próxima, mais afetiva. Quanto a isso podemos elencar aqueles cheirinhos, bicos, mamadeiras, traveseiros, que, concomitante, a sua entrada na creche, trafegam com eles por esse percurso da novidade. Segundo Schérer (2009), o termo “transicional” cunhado por Winnicott, tem sua origem acerca dos “objetos transicionais” que aparecem, sobretudo, no período do desmame, por servirem de intermediário entre o seio materno e a apreensão do mundo exterior”.

Miguel Fernandes (1 ano e 4 meses) acorda, se espreguiça no bebê conforto, desce e se desloca para pegar um brinquedo. Paulo (1 ano e 4 meses) acorda em seguida e ainda deitado no colchão observa o movimento feito por Miguel. Outros bebês começam a acordar com a mobilidade exercida na sala. Dylan Pereira (1 ano e 2 meses) acorda e em seguida dá um salto para sair do bebê conforto. Sentado no chão ele chora. A professora se aproxima e o acalma. Senta-se ao lado dele e mostra um livro. Miguel Fernandes mexe no bico e a professora pergunta: - Você não quer mais o bico Miguel? Ele tira o bico, vai até ao encontro da professora e entrega a ela. Observa Paulo de longe. Caminha até onde ele está e retira o bico dele, levando em seguida para a professora que pergunta: - Você perguntou se ele não queria ficar com o bico mais um pouquinho? Paulo se aproxima da professora que conversa com ele: - Você quer mais um pouquinho o bico, Paulo? Paulo se afasta e então a professora se levanta e guarda o bico. (Diário de campo, 1 nov. 2016).

Existe uma cultura heterogênea que se expande nos espaços coletivos. Essa cultura plural, familiar e de pares desloca a homogeneidade eminentemente preponderante nos espaços da creche e rende-se a essa complexidade que precede das culturas oriundas por meios das organizações familiares. É inevitável, porém, que a creche

articule essas culturas – que não são suas⁹³ – com as suas especificidades, dobrando-se a um modo outro de educação.

Quando trago esse modo outro de educação, sinalizo da necessidade de perceber esses bebês que chegam nesse espaço e que, muitas vezes, precisam abandonar seus elos com o mundo exterior no qual, não em permanente, mas provisoriamente, precisam afastar-se.

É recorrente ouvirmos de que o bebê precisa ser mais autônomo e menos “apegado” com os artefatos que lhe causam memórias. Mas qual o sentido desse encaminhamento? Como não ser possível trazer consigo as memórias dos cheiros, das cores, das melodias? Como não há espaço para que o bebê viva em outros espaços que se diferem e também promovem socialização fora da instituição de educação coletiva? O bico nesse episódio traz uma conotação de desejo, de apego: “[...] o transicional é um deslocamento no plano da experiência primitiva, uma nova organização na ordem do desejo” (SCHÉRER, 2009, p. 100). Miguel que se vê preparado para encontrar-se naquele momento sem o bico, percebe em Paulo também a mesma dinâmica. Em contrapartida, ainda que as margens desse ato, a professora coloca-se presente na relação de alteridade com os bebês fato percebido por sua conotação de respeito e atenção às singularidades que foram evidenciadas.

A disposição que assumimos em atender individualmente os bebês mesmo em um contexto coletivo reconduz as práticas que são efetivadas, reconhecendo que a centralidade do trabalho não está em si, mas no outro.

Assim que retornamos à sala, a professora oferece água para os bebês. Otávio (1 ano e 4 meses) que está na frente da professora não aceita o copo quando ela oferece. Ao seu lado Davi (1 ano e 3 meses) estica as mãos para pegá-lo. A professora observa e comenta: - Ele tem razão, o copo é dele mesmo. (Diário de campo, 4 out. 2016).

Olhar o outro pelos termos do outro é confrontar cotidianamente nossas práticas. Talvez esteja pouco em evidência este episódio, porém, ele confronta o que de mais comum e recorrente compactuamos na educação dos pequenos. Talvez, ao que parece, o uso de um copo possa parecer da ordem do comum, no entanto, no que se refere à sua

⁹³ Contribuições da professora Dra. Manuela Ferreira em sua participação no NUPEIN.

materialidade, para o bebê essa disposição em estar com seu pertence, transita por uma ordem que ultrapassa a naturalidade. Conforme assevera Schérer (2009, p. 100), “esses objetos pertencem, ao mesmo tempo, ao subjetivo e ao objetivo, ao interno e ao externo, além de poderem assumir as mais diversas formas: pedaço do cobertor, parte do próprio corpo, brinquedo e, até mesmo, pessoa em sua integralidade”. Quanto a isso, Davi informa-nos que seu copo possui uma relação de proximidade instaurada pela condição que se exerce no cotidiano ao seu uso e suas afeições que vão sendo delineadas.

As distintas relações que vão compondo o cotidiano dos espaços em que convivem os bebês, também são demarcadores de suas presenças. As ações ocasionadas a partir das socializações são apropriadas pela criança, conforme indica Vigotski (1978, p. 57), “primeiro no nível social e mais tarde no nível individual; em primeiro lugar, entre as pessoas (interpsicológico), e, em seguida, dentro da criança (intrapicológico)”.

No retorno à sala, após saída ao solário, a professora oferece água a Dylan Santos (1 ano e 2 meses). Vejo que Otávio (1 ano e 2 meses) se aproxima dele e permanece em pé ao seu lado com olhos atentos ao copo de água. Ele estica as mãos em direção ao copo. Dylan chora. Otávio então, se aproxima da professora que se afasta para colocar uma música. Otávio se desloca dessa vez, até onde está Edson (1 ano e 4 meses) e bate com a mão na cabeça dele. Este movimento é revidado já que Edson faz o mesmo com Otávio. Neste momento, Edson que está sentado recebe um tapa no rosto, o que o faz levantar e puxar o cabelo de Otávio. Agora os dois de pé, se empurram, choram e mesmo cambaleantes continuam se empurrando. A professora se aproxima e os separa. Edson ao que parece mais calmo se afasta e vai brincar. Otávio ainda permanece um pouco mais choroso, mas logo também procura se entreter com um brinquedo próximo a ele o que lhe acalma. (Diário de campo, 23 ago. 2016).

A possibilidade de encontrar pelo caminho outros artefatos intervém de modo pontual nas relações que foram sendo tecidas nesse encontro entre Edson e Otávio. Isso nos indica que por mais que as

professoras façam arranjos para que estejam mais próximas aos bebês, as relações que preponderam são aquelas em que não há a presença direta das professoras. Esse elemento de análise não desconsidera de modo algum a presença dessas profissionais, nem desqualifica seu trabalho. No entanto, provém esclarecer mais amplamente porque é tão importante pensarmos nos espaços que são vividos pelos bebês. Essa assertiva é relevante pontuar de que falamos de um espaço articulador para que as socializações se fundam e promovam distintas aprendizagens. Para Ferreira, Rocha e Vilarinho (2004, p. 6), a socialização é um:

[...] processo complexo e dinâmico de apropriação, reinvenção e produção onde as crianças, participando ativamente, interpretam a realidade, partilham e criam mundos sociais com outras crianças e com os adultos, mas onde também se disputam e exercem poderes, geram hierarquias, desigualdades, diferenciações, reproduzindo aspectos da estrutura social.

Os bebês não estão alheios ao seu desenvolvimento quando brincam ou quando estão em contato com situações significativas. Eles aprimoram um saber sobre si, sobre seu corpo, suas linguagens, descobrem as novidades que circulam pelo mundo, suas texturas estampadas em perfumes, sabores cores: “Para a criança, a cor não se reduz a uma simples impressão visual, mas afeta todos os sentidos: ela aspira, respira, escuta, sorve, degusta [...]” (SCHÉRER, 2009, p. 110).

Davi (1 ano e 3 meses) encontra no chão uma pantufa preta usada para cobrir o sapato. Ele junta, coloca na cabeça, coloca a mão encostando até seu fim. Observa sua mão que mexe lá dentro. Sorri. Coloca no chão e tenta pôr o pé. Desequilibra-se. Abaixado procura encaixar o pé na pantufa. Desiste. Junta e leva para a professora que agradece em seguida, mas avisa: - Olha Davi, já estou no pé, olha. Ele olha para o pé dela e sorri. Depois ela me explica: - Ele sabe que é meu, pois só eu uso deste tipo. (Diário de Campo, 4 out. 2016).

As ações não verbalizadas pelos bebês, mas enunciativas de intenção, demonstram de modo claro o quanto eles compartilham e

fazem uso desses artifícios em suas composições de vida. O episódio evidencia o quanto Davi se utiliza de canais expressivos para agenciar-se nessa relação com a professora. Os bebês possuem uma atitude perceptiva da vida no qual estão se constituindo subjetivamente. Realizando conexões com o que se relaciona, Davi, ao que parece, compreende o significado cultural que a pantufa exerce. Busca apropriar-se desse significado em um primeiro momento, logo mais, consiste na entrega a professora, que na ocasião é quem faz uso dela. Nesse período tudo o que mais significa para eles é a explosão de ações com as materialidades, por isso que apertam, cheiram, colocam na boca, descartam e buscam. Seu corpo está em completo nessa experiência de sensações. Para Gottlieb (2013, p. 104):

Esforços mais diretos dos bebês de colo para se comunicarem são não raro consumados por meios não linguísticos: como barulhos variados ou não tão variados – gargarejos, gargalhadas e gritos; com expressões faciais –; sorrisos e caretas, sobrelhas 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. O impacto teórico dessa diferente é enorme.

As experiências significativas não necessariamente se encontram na esfera do que é prazeroso, pelo contrário, há que se considerar toda e qualquer ação fruto de relações que são constitutivas de sua aprendizagem.

Ítalo (11 meses) e Davi (1 ano e 1 mês) estão em pé apoiados no balcão. Eles batem na gaveta com uma das mãos, enquanto a outra os mantém apoiados. O som que fazem é alto. As professoras chamam atenção. O som é interrompido por um breve período. Os olhos deles com os das professoras se encontram. Enquanto eles sorriem, elas se mostram sérias. Ítalo e Davi se olham, sorriem e voltam seu olhar para a gaveta onde permanecem batendo, cada vez com mais intensidade. Ítalo puxa a gaveta e seu dedo tranca. Ele chora em seguida. A professora ao

perceber o ocorrido lhe chama. Ítalo caminha até a direção dela com o dedo na boca e bastante choroso. Davi, que continua em pé onde estavam, bate com a mão na gaveta e diz: - Papa. (Diário de Campo, 23 ago. 2016).

O tempo da experiência é o tempo do viver, do sentir, e está atravessado ao corpo. Os bebês só conseguirão perceber-se em um contínuo da vida quando internalizam suas apropriações, que não é algo de fora, uma vez que o signo atravessa em uma experiência única, pessoal. Para Ítalo, que tem seu dedo trancado, essa experiência o leva a perceber em determinado instante o que aconteceu como algo negativo. Para Davi, que percebe de perto as nuances que se desenrolam, tratar a gaveta como causador do sofrimento de Ítalo, parece-me bastante plausível. Essas configurações sociais que são desencadeadas a partir das relações estabelecidas e que constituem a existência humana são operadas pelo corpo, segundo Ferreira (2009, p. 6):

Enquanto unidade constitutiva da existência humana, é a partir do corpo que se opera, simultaneamente, a encarnação do sujeito no mundo e a incorporação do mundo no sujeito. Os indivíduos precisam de adquirir ou incorporar as estruturas ou os esquemas sociais da sociedade que os integra (como a linguagem, por exemplo), para que se tornem nos agentes que são.

Assim, nessa vida que vai sendo vivida, experienciada, nos aproximamos a esta infância – experiência, algo que não está descolado, mas que necessita dessa paragem para ser atualizada. Aqui, a experiência não se apropria como se configurassem experimentos. Vive-se no tocante à vida. Planifica-se naquilo que resiste, nas dobras, no imensurável. Nas possibilidades outras de ser sempre inventivo.

4.4 INTERAÇÕES DOS BEBÊS ENTRE ELES, COM OUTROS GRUPOS, OUTROS ADULTOS E COM OS IRMÃOS

A condição de um sujeito recém-chegado e que possui menos experiência por conta de seu menor tempo de vida, mostra-se um tanto paradoxal⁹⁴. Ao tempo em que indicamos essa “imaturidade” para determinadas ações, também pré-concebemos que eles tenham tido experiências suficientes para compreender as rotinas e as dinâmicas que se instauram nos espaços educativos.

Por conta disso, presenciemos cotidianamente situações em que os bebês vivem e enfrentam dilemas que os afetam diretamente enquanto um sujeito pré-individual, momento este em que ele organiza e reorganiza as situações que lhe atravessam e que o constituem.

Como exemplo, cito o processo de inserção, momento em que não apenas uma vida é afetada, mas uma inter-relação de sujeitos são atravessadas: pais/família, bebê, professores, outros bebês. Nessa dinâmica inter-relacional, enquanto um processo intermitente muitos são os desdobramentos que se evidenciam, a saber: i) a chegada de um bebê, ainda com pouco tempo de vida a um espaço novo em que nada se assemelha ao espaço em que ele tem afinidades; ii) a chegada de uma família a um outro contexto – é mister destacar que, embora a família possa já estar familiarizada com o ambiente da creche, cada novo filho é sempre uma nova experiência que se vive, desse modo, há que se “cuidar” também dessa família; iii) as relações que serão iniciadas entre professores e bebês, entre seus pares e com todos os componentes humanos e materiais que se colocarão na vida do bebê.

Para início desse diálogo, destaco a chegada de um bebê muitas vezes bem pequeno, com cerca de quatro meses de vida, em outros momentos, um pouco maior, com 1 ano, aproximadamente. Em relação a nós, adultos, esse tempo evidencia uma linha cronológica⁹⁵ bastante desigual por conta do tempo vivido. Ainda assim, quase que em todo o

⁹⁴ Esse paradoxal está intimamente ligado ao modo com que nos relacionamos com os bebês. Aqui, há certa inadequação de nossa parte quando os consideramos “pequenos” demais, por exemplo, para ensaiarem suas experiências. No entanto, os consideramos “experientes” em outros momentos como se já tivessem idade para dar conta de determinadas questões e já estivesse mais do que na hora de apropriarem das organizações do dia, das “regras” não sendo, assim, necessário que sejam novamente mencionados. Cobra-se dos bebês mais do que eles conseguem realizar.

⁹⁵ Tempo *chrónos*.

período que vivemos algo novo nos acomete de insegurança, ansiedade, deslocamento de nosso ponto de apoio. Quanto a isso, não nos cabe dúvidas de que ao nos deslocarmos de nossa zona de conforto é preciso “(re)começar”. Isso justamente aconteceu comigo em minha chegada a um lugar no qual não é tão desconhecido para mim, mas que se mostrou novo quanto a ser uma pesquisadora de bebês. Esse novo intimida, enfrenta, assombra. No entanto, ele também pode e deve trazer sensações de afeto, respeito, prazer e compreensão.

Agora, imaginemos um bebê em sua chegada. Estar em um lugar novo muitas vezes pode ser agradável, no entanto, não há como prever que seja sempre desse modo. Ainda mais difícil se torna a separação entre bebê e seu elo mais próximo naquele momento, quer seja o pai, a mãe, avó, tio⁹⁶. Aquele sorriso que costumeiramente vemos em um bebê pode dar lugar a um choro. O estar próximo e desejar um colo pode ser substituído por um afastamento, isso quando não acontece o contrário, acometido por uma necessidade de aproximação a um adulto que naquele momento é o outro mais parecido com seus elos familiares.

Ao me aproximar da sala, vejo um bebê no colo de uma senhora e ao lado um senhor que juntos conversam no lado de fora com a professora. Ela indica que os pais fiquem por perto e que o bebê fique apenas 1 hora neste dia, assim, eles devem buscá-lo as 14h20. O bebê se chama Murilo (1 ano e 2 meses) e hoje é o seu primeiro dia. Ele chega com um olhar assustado, olha a sua volta e logo que se senta no colo da professora que está oferecendo o lanche para Erick (1 ano e 6 meses) chora. A professora o acolhe nos braços e conversa com ele. Ítalo (1 ano e 1 mês) se aproxima, junta um bico que está no chão e leva até a boca de Murilo que rejeita. Erick que está lanchando observa. A professora deixa de atendê-lo por um tempo para que possa acalmar Murilo. Pietro (1 ano e 2 meses) se aproxima e de pé observa. Senta-se ao lado de Erick e olha para o lanche que está próximo a eles. Erick pega um pedaço de banana que está dentro de seu prato e entrega para Pietro que aceita. Dylan Pereira (1 ano e 1 mês) que está ao lado também observa,

⁹⁶ Ou outras pessoas com as quais o bebê mais tem convivência. Não desejamos aqui desconsiderar as diferentes composições familiares.

mas quando os bebês se afastam, vira seu corpo na direção onde estão e assim permanece observando eles interagirem. (Diário de Campo, 27 out. 2016).



Fonte: Pesquisadora, 27 out. 2016.

Destaca-se, nesse momento, as inter-relações que vão sendo tecidas nessa chegada de Murilo, ao tempo em que para ele, ao que parece, não há necessariamente uma aproximação com os bebês que procuram por ele. Esse fato nos sugere que antes mesmo de que qualquer relação possa ser estabelecida, o bebê procura pelo adulto a segurança em estar naquele espaço novo.

No entanto, para Bondioli e Terzi (1998, p. 176), “a mãe, então – ou a figura familiar – é a ‘base segura’ da qual a criança pode partir para as suas ‘incurções’ no ambiente externo, a condição de segurança emocional pela vontade de conhecer e, portanto, chegar a aceitar e a consolidar novas relações”. Frente a isso, é passível de destaque o quanto a presença físico-afetiva de um agente próximo ao bebê cumpra, nesse momento, seu papel de apoio e de segurança.

Evidencia-se a chegada da família em outro contexto e que é acometido por inúmeras questões que, muitas vezes, mesmo não sendo expressas verbalmente, encontram-se na ordem das sensações. O primeiro passo de aproximação deve vir da unidade educativa, quanto a isso é importante pensarmos que ações temos promovido para aproximar família e creche em uma inter-relação que respeite cada um dos envolvidos? Segundo as autoras, “[...] a instituição, também peculiar que, diferentemente de outro espaço dedicado à criança, apresenta-se como lugar de encontro e rede de relações complexas, nas quais os problemas e os comportamentos dos adultos também são tão

importantes e dignos de atenções quanto os da criança” (BONDIOLI; TERZI, 1998, p. 173). Com isso, a inserção não pertence apenas ao bebê, mas, sim, a todos que direta ou indiretamente estarão nesse processo. Assim, “levar aos pais a não submeter-se passivamente mas a compartilhar e controlar a inserção, ajuda-os a “conter” uma ansiedade que poderia ser transferida para a criança, gerando nela também insegurança e desconforto” (BONDIOLI; TERZI, 1998, p. 181).

Isso nos coloca em uma situação de grande importância na vida dos bebês, tramando nessa relação dinâmicas que possam ser vividas em menor ou maior grau de complexidade. Por tudo isso, o papel do professor que recebe o bebê em seu momento inicial na creche deve estar amparado por uma ação de alteridade, na disposição de colocar-se em situação empática, vislumbrando no outro a possibilidade de encontrar-se em mesma situação. Por ora, o reconhecimento da importância de acolher esse bebê, no que concerne sua singularidade, extrapola o que de mais comum possa existir. Não há, portanto, um ato sem consciência, todavia pelo seu caráter de reconhecer que tanto eu quanto o outro nos constituímos mutuamente em meio às relações.

Tratar a inserção enquanto uma relação intergeracional nos é causada pela necessidade de olhar para os bebês para além de um corpo individual em um espaço coletivo. Essa urgência se efetiva por ainda nos escapar de que os bebês não devem ser “adaptados”,⁹⁷ em um espaço previamente constituído, mas que, ao contrário, sua inserção nesse contexto deseja, prioritariamente, considerar suas particularidades.

Os bebês desde muito pequenos estão imersos em uma rede de significações⁹⁸ que é constituída por um conjunto de fatores físicos, sociais, ideológicos e simbólicos próprios daquela cultura de pertença. Esse conceito desenvolvido pela professora Rossetti-Ferreira e seu grupo de pesquisa, aproxima-nos a outro conceito cunhado por Corsaro (2011) de reprodução interpretativa. Quanto a essa definição, o autor assevera que:

⁹⁷ Esta pesquisa não tem o objetivo de contextualizar os conceitos adaptação e inserção. Aqui, o interesse é de que a inserção seja reconhecida por sua importância no sentido de respeitar o outro em suas singularidades.

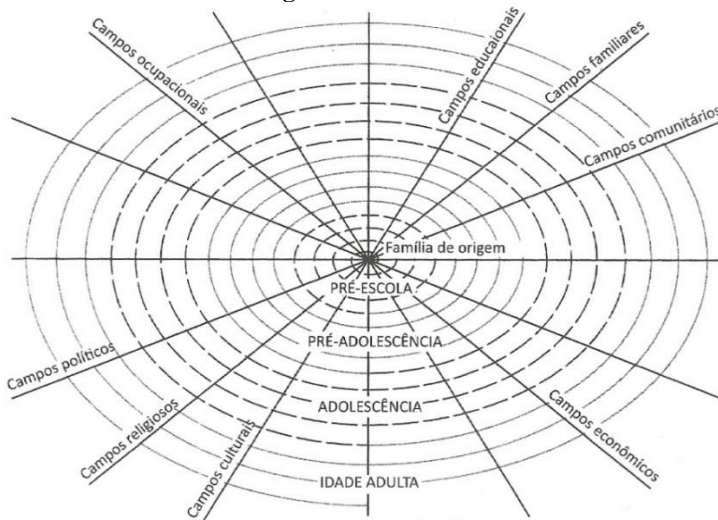
⁹⁸ Conceito desenvolvido pela Dra. Maria Clotilde Rossetti Ferreira e seu grupo de pesquisa Centro de Investigações sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil (CINDEDI), da USP, Ribeirão Preto.

A reprodução interpretativa encara a integração das crianças em suas culturas como reprodutiva, em vez de linear. [...] Elas se esforçam para interpretar ou dar sentido a sua cultura e a participarem dela. Na tentativa de atribuir sentido ao mundo adulto, as crianças passam a produzir coletivamente seus próprios mundos e culturas de pares. (CORSARO, 2011, p. 36).

Em suas pesquisas, Corsaro (2011) alinhou o conceito com um modelo de teia global, produzida por aranhas comuns de jardim. Para a autora, essa teia seria a mais propícia para pensar o conceito em face de uma metáfora. Assim, de modo amplo vemos através dos braços ou raios os locais ou campos que agregam as diferentes instituições sociais, como familiar, econômico, cultural, educacional, político, ocupacional, comunitário e religioso. No centro da teia encontramos a família de origem, responsável por manter um elo com as demais instituições. Aqui, desde o nascimento a família é responsável por introduzir o bebê ao meio cultural e que por toda a sua vida ele irá tecer outras novas teias, produzindo e participando de uma série de cultura de pares (CORSARO, 2011).

Existem quatro culturas de pares distintas, criadas por gerações de crianças em um contexto diversificado de uma sociedade: pré-escola, pré-adolescência, adolescência e idade adulta. Essas culturas embora sejam cruzadas, não são estruturas preexistentes, o que determina que as culturas infantis são produções coletivas inovadoras e criativas).

Em face dessas relações que vão sendo entrelaçadas desde o nascimento, busco no diagrama da Figura 1, compreender as transitividades dos bebês e, nesse momento, compartilhar algumas situações que nos apontam o quanto as relações nas quais os bebês desse grupo se puseram a dialogar também são primordiais e intensificam suas experiências de mundo.

Figura 1 - O modelo de teia global

Fonte: Corsaro (2011, p. 39).

Isso posto, o entendimento de que as composições de vida são elaboradas a partir das máximas apropriações que o ser humano possa ter, frente a um diversificado acesso da cultura. Os bebês desde muito pequenos não estão isolados do mundo, ainda que possam não compartilhar de um espaço coletivo de educação. Esse fato não o torna menos social em virtude de a teia global anunciar que “a interação familiar acontece em uma ampla variedade de locais reais, como a casa, o carro da família, parques de bairro [...]” (CORSARO, 2011, p. 37-38).

Quanto a isso, vale destacar de que os bebês transitam e se relacionam por entre distintos arranjos. No caso do grupo pesquisado, Pietro, Ítalo e Dylan Santos faziam uso coletivo do transporte escolar. Chegavam à creche após um longo caminho percorrido, muitos deles transitavam por mais de uma hora ainda que o deslocamento casa-creche pudesse ser realizado por bem menos tempo. Porém, o transporte escolar acaba sendo, às vezes, a única opção viável à família e este se torna parte do dia a dia do bebê.

Todavia, quando esse bebê é recebido pelas professoras, ele não adentra o espaço em isolamento com o mundo. Traz consigo os caminhos por onde transitou, as crianças que compartilhou no espaço interno do transporte, o sono por ter acordado cedo, o mal-estar pelo tempo excessivo de deslocamento, os olhares curiosos pelas nuances que acontecem por entre as estradas, a ruptura do espaço familiar. A

chegada à creche se torna apenas mais um componente vivido naquele início de dia. Nos termos de Corsaro (2011, p. 38):

As crianças nas sociedades modernas, contudo, começam a interagir em outros locais institucionais com outras crianças e adultos que não são membros da família, em uma idade precoce. É nesses domínios institucionais, bem como na família, que as crianças começam a produzir e a participar de uma série de culturas de pares.

Para outros bebês, como o Davi, Otávio e Miguel Fernandes, compartilhar desse processo com os avós – eram eles que, na maioria das vezes, levavam ou buscavam os netos – também demarca uma grande potência. Por vezes, os encontrei pelo caminho em uma dinâmica marcada pelos encontros de conversas com amigos, parentes, conhecidos. Os bebês estão imersos nessa cultura social e, desde muito novos, compartilham e se enraízam nesse processo.

Para Edson e Erick, que se utilizam do transporte coletivo, essa dinâmica até a chegada à creche se mostra também de grande intensidade. Do carrinho de bebê, onde se encontram, eles observam copiosamente o dinamismo que acontece no interior do ônibus – falo de um lugar no qual, diversas vezes, compartilhamos. Do seu campo de visão eles percebem todos que chegam e, muitos deles, mostram-se interessados por eles: conversam, tocam nas mãos, sorriem. Em alguns momentos, ao que parece, desejam descer, mas a mãe cautelosamente os convence a permanecerem juntos no carrinho. Por si só, o deslocamento em um transporte coletivo com um bebê já é dificultoso, pensemos então em como deve ser para esta mãe e para estes bebês que estão envolvidos além deles mesmos com um carrinho de bebê, uma sacola com os pertences deles e a bolsa da mãe.

Paulo compartilha dessa ida à creche com os pais e suas irmãs que também estão matriculadas nessa instituição coletiva. Assim que chega, recebe carinhos e atenção das irmãs que tão logo se despedem e seguem rumo as suas salas. Durante o dia, eles quase não se veem, facilmente percebido através da organização disposta. Vez ou outra quando há atividades coletivas eles conseguem se encontrar, mas com raridade. No final do dia, o reencontro é inevitável. Paulo é recebido com muitos beijos, tanto por quem veio buscá-lo quanto pelas irmãs que se aproximam e, ao que parece, cheias de saudade.

Procuo a partir desses exemplos anunciar de que para além de um bebê que chega a creche, visível apenas nesse contexto, suas vidas estão marcadas e demarcadas por uma série de ações entrecidas por outras composições de vida.

Yasmim (1 ano) observa a avó do Otávio (1 ano) que aguarda na sala ele terminar de fazer a higiene. Ela levanta as mãos, sorri, bate palmas. Ao que parece procura chamar a atenção da senhora que a olha e brinca com ela. Raramente a vejo expressar-se deste modo, pois Yasmim geralmente mostra-se mais comedida. Seu olhar encontra-se fixado na avó, mesmo quando junta seu bico do chão, o faz brevemente. A medida que a avó se desloca pela sala, Yasmim movimenta seu olhar acompanhando-a, sem perdê-la de vista. A professora menciona que a pequena estranha lugares e pessoas e que acredita que ela já tenha contato com a avó do Otávio, desse modo, a reconhecendo. (Diário de Campo, 9 jun. 2016).

Torna-se desse modo, inviável desconsiderar essas relações para se pensar nos bebês e nas práticas pedagógicas que sustentam e afirmam a concepção desse agente social de direitos. É importante ressaltar que essas práticas precisam pautar-se em um olhar para/com os bebês, e na sua potência como centralidade do fazer pedagógico.

A disposição de Yasmim para a vó de Otávio se encontra em uma linha que pode se assemelhar a muitos outros elementos, tais como: a proximidade com esta senhora, a afinidade que lhe sugere memórias com sua própria avó, e, até mesmo, uma relação iniciada naquele momento, mas que lhe acomete de significados expressivos.

Aqui, um ponto serve para se pensar a socialização dos bebês. Em uma cultura ocidental, marcada por uma concepção de cuidados ao extremo, quando os bebês de fato se socializam? Quando isso surge a partir deles? Para a antropóloga Gottlieb (2013, p. 218), “o objetivo na criação dos bebês na Côte d’Ivoire, país no qual fez sua pesquisa, é ensinar a valorizar a sociabilidade”, por conta da necessidade de compartilhar os cuidados dos seus filhos pequenos com inúmeros componentes daquela sociedade, em especial as crianças que são os cuidadores.

Quanto a isso devemos pensar o quanto os bebês possuem agência em suas estratégias de socialização. Tais elementos precisam

sempre apoiar-se em olhar o bebê no que ele anuncia, indicando, assim, uma prática de auscultação. Assim, reitero as palavras de Castro (2016, p. 212-213), quando:

As crianças, ao serem assumidas com centralidade no contexto coletivo de Educação Infantil, podem ter suas vozes ouvidas e serem promovidas à participação. Em uma via de mão dupla, as professoras tomam os enunciados das crianças como indicativo para a organização da prática pedagógica. Deste modo, vão estabelecendo com as crianças relações de alteridade, nas quais se consolidam, em uma relação dialógica, demarcada em um contexto socialmente organizado. Quando a Educação Infantil traz as crianças como interlocutoras em potencial, a linguagem entre as pessoas participantes deste diálogo é tensionada. Esta perspectiva permite às crianças atribuírem novos sentidos ao que vem sendo estabelecido, bem como constituir novas ordens sociais naquele âmbito.

Amparada no conceito de socialização pela perspectiva sociológica, os encontros com os bebês não estão inertes a uma disposição em que “as crianças negociam, compartilham e criam cultura com adultos e entre si” (CORSARO, 2009, p. 31).

Após o almoço ser concluído, as professoras disponibilizam alguns colchões. Yasmim (1 ano) se ajeita em um desses com seu bico e sua fralda a tiracolo. Pietro (10 meses) aproxima-se, observa-a por alguns instantes e na sequência pega seu bico que está junto com a fralda e se desloca através de um ligeiro engatinhar. Ela levanta e de onde está, chora. A professora que se encontra próxima percebe e interrompe a fuga de Pietro, trazendo o bico e a fralda de volta a Yasmim. Pietro de longe observa Yasmim organizar-se novamente no colchão. Ela deita-se de lado, mexe no bico e ajeita a fralda por entre os olhos. Ele retorna e de novo, pega o bico dela, mas desta vez, brinca com a fralda enquanto está sentado. Ele sorri, ela chora. Ele se afasta e segue com a fralda em seu poder. Yasmim insinua querer levantar, mas chora com ênfase de onde está sentada. A professora encontra Pietro do

outro lado da sala e quando devolve os pertences de Yasmim, possibilita que enfim ela possa ao que parece ficar tranquila, dormindo logo em seguida. (Diário de campo, 16 jun. 2016).

Os encontros que são evidenciados pelos bebês indicam configurações bastante distintas. Em muitas ocasiões, percebemos uma ação permitida, o que sugere, a meu ver, uma dinâmica consentida. Nesse caso em particular, Pietro e Yasmim são atravessados por situações que divergem do que em contrapartida poderia ser elencado como um acordo entre ambos.

Embora tradicionalmente os diversos campos científicos e a sociedade privilegiem as ações dos mais experientes (aqueles que possuem os códigos culturais) sobre os que recém chegam ao mundo, a visibilidade da ação ativa das crianças pequenas torna-se necessária, ao observar que nessa relação não está ocorrendo apenas a sua constituição, mas também a do outro. Isso não se refere às relações de alteridade apenas com os adultos na definição recíproca de seus papéis, mas também entre meninos e meninas, constituídos por aspectos sociais comuns e diversos que interferem na composição de suas presenças subjetivas nas relações intra e inter-geracionais. (SCHMITT, 2008, p. 150).

Podemos aferir de que muitos encontros que se cruzam entre os distintos sujeitos que convivem no espaço coletivo implicam nos modos como as práticas pedagógicas se configuram. Isso porque os bebês procuram estratégias para se relacionarem, tanto com seus pares quanto com as professoras ou com as materialidades que se apresentam. Seus corpos buscam pela intensa exploração desse lugar em sua potencialidade. Corpos que se encontram, aproximam e que também delimitam limites. Corpos que não são passivos frente ao que lhes é permitido, mas que também elencam outras dinâmicas.

Erick (1 ano e 5 meses) junta uma almofada e caminha com ela pelas mãos até chegar ao outro lado da sala. Coloca a almofada no chão e em seguida deita-se sobre ela e fecha os olhos. A professora se abaixa e conversa com ele avisando

que irá trocá-lo. No colo, Erick mostra-se incomodado e expressa-se corporalmente batendo as pernas e os braços em repetidas vezes. Deitado no colchão está Edson (1 ano e 5 meses), um pouco choroso. A professora conversa com ele enquanto faz a higiene do seu irmão. Ela indica: - Teu irmão já vai, Edson. Ele então, se levanta e caminha até aproximar-se ao trocador onde estão a professora e seu irmão. Os irmãos se encontram e de mãos dadas seguem juntos até o colchão. Assim que deitam são cobertos com um cobertor. Edson chora de vez em quando, assim, a professora toca com delicadeza o corpo dele que aos poucos vai se aquietando. Seu irmão dorme primeiro, ele o espia e em seguida, adormece. (Diário de Campo, 13 de set. de 2016).



Fonte: Pesquisadora 13 set. 2016

“O corpo do bebê carrega muitas informações localmente significativas” (GOTTLIEB, 2013, p. 215), assim, esse episódio elenca de modo claro as relações estabelecidas entre os irmãos Erick e Edson, que se tramam de modo muito afetivo nesse contexto, ainda que diferente do seu espaço familiar.

Quanto a isso, é possível identificar de que as relações não são constituídas por sua totalidade nos contextos por ora compartilhados,

mas que os movimentos sociais que se fundem na vida dos bebês implicam diretamente em suas relações e apropriações.

Nesse horizonte, percebemos as dimensões que se complexificam no compartilhamento com outros sujeitos. Em instâncias diferenciadas com outros grupos de crianças, a atenção também é verdadeira de ser experimentada. É possível reconhecer o interesse de outras crianças nas relações com os bebês, uma vez de que apresentam cuidados com o caminhar, insistem nos momentos em que possam ficar de mãos dadas, acolhem os bebês em seus momentos de choro, quando a acarinhá-los no rosto, entregar-lhes o bico, chamar a professora do grupo e, até mesmo, na tentativa de segurá-los no colo.

A professora sugere a ida ao solário. Dylan Pereira (11 meses) é levado no colo, mas ao ser colocado no tapete, chora. Engatinha, senta, percebe o bico que está pendurado em sua blusa e junta para pôr na boca. O bico cai duas vezes seguidamente, e consegue então, na próxima tentativa levá-lo a boca. Sentado observa o movimento que ocorre nesse espaço. O Grupo 2 também está presente. Ele volta a chorar e o bico cai de sua boca. Uma menina do Grupo 2 junta o bico e coloca na boca dele. Ele se acalma momentaneamente, mas reclama em seguida. A menina mostra-se atenciosa tentando fazer com que o bico fique na boca de Dylan. A professora do seu grupo pede para que ela deixe o bebê quietinho, mas a menina não se afasta, permanecendo ao lado dele. Outra menina se aproxima deles e um revezamento para juntar o bico e pôr na boca de Dylan é feito entre as duas meninas. Ele chora e a professora das meninas dá um colo para ele. Ele se acalma e fecha os olhos em seguida, mas volta a chorar no momento em que é colocado no tapete. A professora do Grupo I está sentada na outra ponta do tapete e quando Dylan percebe sua presença, engatinha até se aproximar dela. Ele fica mais calmo estando ao seu lado, mas quando a professora se afasta para atender outro bebê, ele chora. A professora indica: - Estás com sono né? Eu já vou te colocar para dormir. (Diário de Campo, 23 ago. 2016).



Fonte: Pesquisadora, 20 ago. 2016

Gottlieb (2013, p. 67), a luz de outro contexto cultural, indica que “as crianças tendem a ser muito menos consciente da inclinação dos adultos para ocultar emoções e costumam expressar suas emoções bem mais facilmente. De novo, quanto menor a criança, mais isto tende a ser verdade”. Frente a isso, questionamos quais são as estratégias dos bebês para se comunicarem e como esses anunciativos informam seus traços, suas afeições e suas singularidades.

Bastante comum são nossas ações que reduzem as linguagens dos bebês onde suas diferentes manifestações são interrompidas e não valorizadas. A cena anterior é um exemplo típico de como as relações entre os bebês se materializam. Tais ações se encontram em consonância com o que viemos tratando nesta pesquisa, dispostas nos modos estratégicos de encontros e representações de papéis sociais que vão sendo alinhavados na apropriação da cultura humana.

Paulo (11 meses) está sentado no tapete brincando. A professora observa Isadora, irmã de Paulo que está no solário ao lado com seu grupo. Ela a convida para vir fazer companhia ao irmão e quando se aproxima, ele mostra-se interessado. Apoia-se em suas pernas e seu corpo vibra de modo intenso. Os olhos enchem de brilho. Os braços se estendem como se desejassem tocar aquela que faz parte de sua vida. A duração do abraço é longa. Os sorrisos são constantes.

Isadora escolhe onde levar Paulo para brincarem. Com ele no colo, parece querer mostrar tudo como se estivesse apresentando pela primeira vez aquele lugar. Vez ou outra o ajeita no colo, mostra-se cuidadosa e também comenta: - Ele "tá" pesado!



Fonte: Pesquisadora, 20 ago. 2016

Catarina (11 meses) está sentada no tapete. Ela chora, indícios de necessitar de uma atenção. Quando alguns bebês se aproximam, ela mostra-se inquieta. Olha para a professora, levanta os braços ao que parece, na tentativa de receber um colo. Davi (11 meses) está ao lado brincando. Ela o observa e o choro cessa. Olha ao seu redor e lentamente se desloca. No parque ao lado um grupo de crianças está brincando. Ela espia pelo portão e encontra sua mãe que trabalha no grupo que está no parque. Ao perceber que é ela começa a chorar, sua mãe se aproxima e comenta: - Ah filha, não chora não! Mamãe está aqui trabalhando. A professora leva Catarina para a sala onde recebe atenção no colo e com o passar do tempo mostra-se mais tranquila, porém, de vez em quando olha para a porta. (Diário de campo, 16 jun. 2016).

Essas duas aproximações familiares nos indicam que diferentes afinidades emocionais nos constituem. Assim, como podemos compreender essas emoções afetivo-corporais que se desdobram em diferentes enunciados? Paulo demonstra alegria em encontrar a irmã e Catarina chora quando percebe sua mãe no mesmo espaço. Como nossas emoções se diferenciam? Como as relações sociais apresentam impactos em nossa vida? É possível ficarmos indiferentes nas relações sociais que vamos construindo? Para Maturana (2002, p. 67), “o amor é a emoção que constitui as ações de aceitar o outro como um legítimo outro na convivência”. Para o autor, o amor constitui um espaço para que as relações possam ser construídas e interações são comumente vividas, pois ele, o amor, é um fenômeno biológico e ocorre cotidianamente.

Nessa perspectiva, é fundamental problematizarmos o que consideramos como bem-estar para os bebês, sendo necessário cruzar com os contextos a luz de uma cultura na qual estamos inseridos. Portanto, como o bebê se sente nesse espaço de educação coletiva? Como suas relações são contextualizadas? De modo biológico, como nos afetamos cotidianamente?

5. CAPÍTULO IV – O CUIDADO NA EDUCAÇÃO DOS BEBÊS: FRAGMENTOS DE REGISTROS ETNOGRÁFICOS

*Minha rede sonolenta,
Vai mais lenta,
Vai-me agora embalando;
Enquanto o suave sono
De teu dono
Sobre os olhos vem baixando.* (Bernardo
Guimarães, 1864).

Como um dos eixos centrais desta pesquisa, o cuidado apresenta destaque por encontrar-se mais comumente alusivo na Educação Infantil por seu caráter histórico, em especial, às práticas com os bebês. Frente a isso, foi possível identificar a partir dos encontros e das observações que emergiram no dia a dia, de que o conceito é significado e vivido de modo muito específico por todos os sujeitos envolvidos. Em face disso, é importante destacar o quanto a etnografia possibilita que, a partir dos sujeitos que ali se encontram, a produção dos conceitos possa ser atualizada.

Nesse sentido, o cuidado foi sendo vivido e tencionado tanto no que se refere às práticas destinadas aos bebês no cotidiano educativo quanto as ações das professoras definidas a partir de como os bebês se inscrevem nesse cotidiano e, com isso, apresentam indicativos a partir dessas relações, para as práticas de cuidado a eles (bebês) destinadas. Nos termos de Maranhão (1998, p. 118):

O cuidado, embora seja muitas vezes efetivado por procedimentos com o corpo e com o ambiente físico, expressa intenções, sentimentos, significados, de acordo com o contexto sociocultural. O cuidado tem muitos sentidos e dependendo do sentido que se atribui ao ato de cuidar e a sua finalidade, podemos enfatizar alguns aspectos do desenvolvimento humano em detrimento de outros.

Desse modo, podemos considerar que nossas apropriações, conhecimentos, experiências, modos de viver, contextos sociais e culturais constituem um entrelaçamento nos modos de vivenciar o cuidado, isso porque o conceito não é algo inerte, mas é produzido em seu campo de imanência.

O almoço chega às 10h e alvoroça os pequenos. Muitos choram e então vários bebês confortos são dispostos em um semicírculo com a professora na frente deles. Mais afastado estava Edson (1 ano), irmão gêmeo do Erick (1 ano) e que estava dormindo desde que chegou, isso por volta das 8h15. A professora ao vê-lo acordado, vai até o seu encontro e o leva para um dos bebês confortos que estava a sua frente indicando: - Vamos comer primeiro mano, você não comeu nada até agora, dormiu um montão. Erick ao perceber seu irmão no bebê conforto, busca uma aproximação, no entanto, a posição do bebê conforto impede que eles se vejam. A professora percebe o movimento feito por Erick e diz: - É o teu mano né, vocês não se viram hoje e ao terminar de falar, vira o bebê conforto para que fiquem de frente e completa: - Convida o mano para brincar! Erick tenta puxá-lo pela camisa e seu irmão também faz força com o corpo para sair. Em seguida, Erick afasta-se do irmão e sorrindo se aproxima de mim. (Diário de Campo, 4 abr. 2016).

O entendimento sobre o cuidado requer sutileza⁹⁹ e podemos percebê-lo nesse contexto quando a professora, em uma profunda atenção, considera a extensão do tempo em que Edson esteve sem se alimentar, bem como identifica o esforço que Erick faz para se aproximar ao irmão. Tais ações não são mecânicas e desvelam o que Boff (2008, p. 91) nos provoca a pensar, a partir de que “o cuidado somente surge quando a existência de alguém tem importância para mim”.

Nesse sentido, cuidar requer atitude, disponibilidade, atenção. Encontros com adultos e com outros bebês e crianças que, ao compartilharem esse espaço, destacam suas afecções nos modos de estar presente, não sendo alheios às relações que vão sendo promovidas. Para a professora, o modo sutil pelo qual ela percebe tais eventos foram acionados pelo fato dessa relação educativa estar revestida pedagogicamente por uma prática respeitosa, que vê o bebê como um sujeito de direitos que atua, interroga e potencializa as relações.

⁹⁹ Apresentado por Tristão (2004).

Dessa maneira, tomaremos como base os conceitos que foram anunciados no campo de imanência vivido pelos bebês e pelas professoras e que, aqui, trazem enunciados para pensar o cuidado entrelaçado aos contextos coletivos de educação, a saber: i) o cuidado como uma relação social; ii) o cuidado como constitutivo e não interventivo; e iii) o cuidado enquanto singular.

5.1 O CUIDADO COMO UMA RELAÇÃO SOCIAL

O cuidado sempre está atrelado a uma relação social, pois não há como constituí-lo sem estender ao outro. É necessário pensar o cuidado como uma disposição ética e, com isso, encontramos nos estudos de Foucault (2010) a perspectiva do cuidado de si. Para o autor, o cuidado encontra-se tramado por uma disposição ética e que não se encontra dissociado de uma prática de atenção sobre si mesmo. Dessa forma, pensar o cuidado enquanto ética implica ocupar-se consigo mesmo, pensar nas suas relações e, sobretudo, o lugar que ocupamos em tais relações. Nesse endereçamento, o autor afirma que “é preciso que te ocupes contigo mesmo, que não te esqueças de ti mesmo, que tenhas cuidado contigo mesmo” (FOUCAULT, 2010, p. 6).

Isso posto, é importante destacar de que contemporalizamos a noção de cuidado e nos distanciamos do que de fato ele foi tramado e, principalmente, praticado. O cuidado não se encontra na base do egocentrismo, mas é permeado por relações. O cuidado sobre mim anuncia ao outro e quanto mais tenho consciência sobre o que faço, sobre meus gestos, minha postura, meu tom de voz, mais estabeleço com o outro uma relação cuidadosa. Assim, o cuidado de si é uma prática de relação coletiva e está atrelado a uma dimensão ética.

Através da perspectiva Foucaultiana, podemos endereçá-las aos espaços de Educação Infantil e as relações que são estabelecidas nesses contextos. Ao acionar o cuidado de si em um movimento não isolado, mas relacional, como pensar nas nuances que existem com os bebês para além da esfera do cuidado/governo (GALLO, 2008)? Ou ainda, como pensá-lo desvinculado do cuidado do professor consigo mesmo?

5.1.1 O cuidado expresso nas práticas pedagógicas das professoras

O cotidiano como espaço e tempo¹⁰⁰, onde se instauram as relações entre adultos e bebês, mostra-se como um lugar potente para a promoção de encontros, aprendizagens e experiências. Nesse lugar onde transitam em suas chegadas e partidas, os bebês são acolhidos em suas singularidades.

Lorenzo (1 ano e 3 meses) observa a professora colocar o casaco em Ítalo (1 ano e 1 mês). É final de tarde e o tempo começa a apresentar um ar gelado. A professora pergunta: - Queres botar o casaco Lorenzo? Ele balança a cabeça e passa a mão no braço. A professora indica que irá buscar o casaco e quando retorna avisa: - Não tem casaco tá, é blusa. Nesse momento, abaixada aguarda o tempo de Lorenzo para que possa colaborar em vestir a blusa. Entre muitas tentativas, Lorenzo insiste. Seus braços procuram acessar o buraco da blusa. Cambaleante mostra-se esforçado. Seu corpo movimentado ora com as pernas que se deslocam, ora com os braços que levantados procuram encontrar a fenda. A professora incentiva e o pequeno encerra o momento com um sorriso e um passar das mãos pela blusa que acabou de vestir. (Diário de campo, 27 out. 2016).



Fonte: Pesquisadora, 27 out. 2016.

¹⁰⁰ Em nosso entendimento, espaço e tempo possuem uma relação intrínseca.

Não há como nos retirarmos do lugar social do encontro, frente a isso, quando pensamos em nossas ações enquanto professoras, precisamos pensar igualmente no tempo necessário que se instala em cada relação que se estabelece com o outro. A professora percebe os indicativos dados por Lorenzo para colocar um casaco, bem como aguarda o tempo dele nesse movimento de vesti-lo. O reconhecimento desse outro partícipe da relação que se mostra ativo nesse movimento altera o próprio lugar da professora, pois é pela possibilidade de estar com o outro que nos transformamos. Os bebês revelam suas singularidades a partir de manifestações comunicativas e expressivas, assim, para Lorenzo, a forma como o cuidado entrelaça a relação é que irá alimentar a constituição dele enquanto um sujeito com importância no mundo.

Para Boff (2008, p. 33), “cuidar é mais que um ato; é uma atitude, e também, um modo de ser [...] é um modo de ser no mundo que funda as relações que se estabelecem com todas as coisas”. Nesse sentido, é mais que apenas um momento individual de atenção, é responsabilidade, doação e envolvimento emocional com o outro.

Esses encontros individuais nos provocam a refletir sobre como nossas práticas precisam estar assentadas no modo como vemos o bebê como um sujeito de ação, capaz de nos informar e comunicar seus interesses e necessidades.

Ao entrar na creche, encontro poucas pessoas circulando, fato que identifica que ela recém havia aberto. Escolho entrar na sala mais cedo, (07h30), junto com a professora e então observar a chegada dos bebês. Assim que chego à porta dou bom dia e sou acolhida com um grande sorriso. Explico que hoje gostaria de observar mais cedo e ao perguntar se há algum problema, vejo um sorriso e ouço um seja bem-vinda, indicativos que sugerem que não há problemas. Encontro apenas dois bebês na sala e estão a brincar no chão: Pietro (8 meses) e Dylan Pereira (7 meses). A professora se aproxima e diz: - Vamos trocar Pietro? Vamos tirar o cocô? Como recém havia chego, não consegui identificar como ela percebeu isso. Ele continua deitado. Ela completa: - Estás cansado? Com sono? Carinhosamente, segura-o no colo, dá um beijo e o leva ao trocador onde em uma relação atenciosa ela conversa e assim eles sorriem e

muito se olham. Quando retorna com ele indica: - Senta aqui pertinho do Dylan, vamos brincar. Pietro fica um pouco sentado, mas depois deita de barriga para baixo e em seguida, levanta seu corpo. Ela volta a conversar com ele e avisa: - Já sei Pietro o que é isso e, em seguida, dirige-se a mim e comenta que ele pode estar trancado. Ela pede a almofada que estava nas minhas costas, por ser a maior, e o deita. Fica um longo período fazendo massagens na barriga e flexionando as pernas, sempre com muito cuidado e observando se sua reação lhe permitia continuar. Ele bate palmas, observa atentamente as mãos e sorri. Existe um incentivo: - Faz força, faz, e completa, “tá” até com suador. Ao perceber que fez cocô sugere: - Vamos trocar essa fralda? Pietro reclama quando ela se movimenta para pegá-lo e deixa de fazer a massagem. Ela diz sorridente: - Ah tá, vai dizer que você quer que eu te troque aqui? E assim, em um movimento calmo tira a meia dele e faz massagens em seu pé. Ao que parece, demonstra gostar e em seguida sorri. A professora o chama para trocar a fralda e ele então se esforça para levantar seguindo no colo dela até o trocador. (Diário de campo, 18 abr. 2016).

Essa percepção da necessidade indicada por Pietro só foi possível devido a uma relação muito próxima da professora a ele. O bebê apresenta uma dependência deflagrada por sua condição biológica e isso precisa ser reconhecido para que as práticas pedagógicas possam ser reconduzidas. Pietro fez-se presente e alterou a relação ao acionar uma experiência pelo seu corpo, enunciada, segundo Boff (2008, p. 91), de que “estamos diante de uma atitude fundamental, de um modo de ser mediante o qual a pessoa sai de si e centra-se no outro com desvelo e solicitude”.

A professora só acessa o bebê pelo seu corpo, e ele, por sua condição pré-individual, faz com que ela se desloque para aprender suas linguagens. Necessitará declinar de conhecimentos pré-concebidos e de interpretações para, de fato, estar em relação. Conforme Maranhão e Sarti (2007, p. 258):

A dependência do recém-nascido, na espécie humana, aliada a sua capacidade de expressar as necessidades básicas pelo choro, mímica facial e outros movimentos corporais, desperta no adulto emoções e atitudes de cuidado, ao mesmo tempo em que possibilita a interação necessária entre ele e aquele que cuida, humanizando-o.

O cuidado, nesse sentido, tem sua necessidade desde o início da vida para que se possa compartilhar da vida social. É uma atitude de responsabilidade para com a sua existência.

Chego na creche e encontro poucos bebês, e durante o dia eles não vieram, sendo justificado pelas professoras por estarem com problemas de saúde. Há muito choro! Miguel Fernandes (10 meses) que está choroso se aproxima da professora que neste momento oferece água para Dylan Pereira (8 meses). Ela pergunta: - Quer água Miguel? Ele dá uma pausa no choro e sorri. A professora balança a mamadeira e informa: - Essa é do Dylan, você quer água também? Vou pegar para ti. Ao terminar de falar com ele, se levanta e traz a mamadeira de Miguel que aceita e logo em seguida se afasta e passa a se entreter com a bola de plástico. (Diário de campo, 16 maio 2016).

Nessa faixa etária, a disposição do adulto torna-se constante em atender as necessidades dos bebês, isso porque a particularidade de sua condição nesse momento de vida é instaurada por sua dependência. No entanto, essa dependência do bebê perante o adulto vai sendo ressignificada frente às demandas que o exigem e será transformada em uma interdependência. A ação docente vai depender dos indicativos enunciados pelos bebês, pois o professor precisa interromper muitas vezes suas ações em detrimento das necessidades dos bebês. Essa condição pré-individual do bebê ensina a professora. Nesse tempo, ela precisa tornar-se mais perceptiva, transitando por uma ordem mais sensível do que puramente racional. Segundo Tebet (2015, p. 2), “Ao olharmos para a condição pré-individual dos bebês, o que fazemos é olhar para o bebê como uma vida. Vida ainda não individuada, sem identidade”.

As necessidades biológicas dos bebês se evidenciam em suas ações, isso por conta de que elas aparecem. Assim, é necessário mostrar-se em relação para que se possa perceber os indicativos que são expressados.

Edson (1 ano e 2 meses) está chorando e a professora diz a ele: - Calma Edson, já vou te pegar tá? A professora está balançando Gabriel (10 meses) e Davi (11 meses) na rede, mas seus olhos observam Edson que faz beicinho, chora e deita virado com o rosto para baixo no bebê conforto. A professora o chama: - Edson, tudo bem? Ele não reage, permanece deitado, imóvel. A professora então se aproxima e percebe que ele está cochilando. Olha sua fralda, percebe que está suja e indica que irá trocá-lo. Com delicadeza o pega no colo e pergunta se ele ficou magoado por ela não ter vindo antes. Em seguida comenta que não deve ter ficado, pois se encolheu no colo. A conversa que ela explica que irá trocá-lo acontece com ele de olhos fechados. Com gestos calmos o corpo de Edson é tocado. (Diário de campo, 13 jun. 2016).

Esse evento nos convida a refletir o quanto não basta apenas que as necessidades físicas e biológicas dos bebês possam ser supridas, mas que estejam asseguradas como um encontro social. Essa premissa surge pelo fato de que a maneira como nos ocupamos do bebê faz toda a diferença em sua constituição, na possibilidade de estar-junto. Nos termos de Sousa (2010, p. 13), “um modo de estar-no-mundo que reúne, em um só tempo, o princípio ético da importância do outro, do sentir em comum, do estar-junto-com, afetando-se e deixando-se afetar pela presença viva deste outro em relação”.

O sono que é acionado pelo corpo de Edson revela que existe uma singularidade que necessita ser respeitada, todavia, a presença da professora em revelar-se preocupada em que Edson não tenha tido uma experiência negativa por sua ausência, indica de modo muito peculiar o quanto ela se importa com a relevância de sua prática na constituição deste outro.

Notadamente quando as professoras constroem com os bebês uma relação empática¹⁰¹, a convivência vem atravessada de uma pluralidade de vozes e acontecimentos que revelam o quanto as relações estão encharcadas de sentidos.

Paulo (11 meses) está em pé apoiado na mesa. Ao seu lado a professora está ajoelhada colocando um casaco em Yasmim (1 ano). Ele chora, “conversa”, bate com a mão na mesa. Logo ouço: - Vem cá Paulo, vem, estás aqui faz tempo querendo descer, ninguém percebe né? Ela o ajuda a descer e ele continua demonstrando estar descontente. Informada que ele ainda não juntou, a professora, ao pegá-lo no colo, percebe que ele está com cocô, comentando em seguida: - Vamos trocar primeiro né Paulo? Não dá para comer desse jeito. Tem que ficar limpinho. Quando termina de trocá-lo avisa que vai esquentar a comida, pois está muito gelada. Ao vê-la chegar na sala, Paulo tira o bico e este ato é compreendido pela professora que indica em seguida: - Tu já sabes né, vai comer! (Diário de Campo, 9 jun. 2016).

Paulo convoca a professora a estar em uma relação educativa, fato que se evidencia de que toda relação com o outro implica na constituição tanto do outro quanto de si mesmo. Desse modo, todas as ações e relações que vão sendo tecidas entre os sujeitos em diferentes contextos (familiar, social, espaço de educação coletiva), configura-se por essa perspectiva. No entanto, a docência está pautada em uma reflexividade, em um fazer que se anuncia de um modo específico, configurando uma prática pedagógica. O menino também provoca a professora a olhar por uma linha que se destoa do corriqueiro e mostra-se, assim, cuidadoso. Importar-se por ele estar em pé, preocupar-se em trocá-lo antes de jantar e esquentar a janta, porque está fria, infelizmente ainda são percebidas em alguns trabalhos com o grupo de bebês como sendo “inferiores”, sem muita importância. No entanto, são atos que

¹⁰¹ Para Bakhtin (2003), a empatia é um processo de interação entre o sujeito da recepção estética e o objeto, o qual concebe como vivenciamento compartilhado. É um movimento necessário para pensar o outro e também dar o seu acabamento. Nessa aproximação ao outro é possível conhecê-lo, considerá-lo e colocar-se na posição dele nessa relação.

interferem diretamente na constituição de cada bebê. Nas palavras de Schmitt (2014, p. 49):

Franco (2012) tem razão ao considerar que a ação docente, de maneira geral, é composta por ações educativas e ações pedagógicas, sem que haja necessariamente a intersecção acima mencionada. Tais ações, ainda que não refletidas, incidem sobre o processo formativo das crianças, mesmo que a professora não perceba. No contexto da educação infantil, tais ações educativas (não planejadas e não endossadas por uma posição político-pedagógica refletida) são recorrentes nas situações de cuidado com o corpo, visto que estas ocorrem muitas vezes de forma repetida, mecânica e dissociada de qualquer reflexão ou embasamento.

O olhar atento às necessidades dos bebês é caracterizado quando os atos das professoras indicam atenção. Frente a isso, Schmitt (2008, p. 117, grifo da autora) destaca que as relações de cuidado estão caracterizadas para além de ações mecânicas, pois se configura como resposta ao *outro* bebê:

As relações de cuidado não são apenas ações mecânicas de assear o *outro*, mas também configura-se como resposta ao *outro* bebê nas suas manifestações emocionais, que gradativamente vai identificando o *outro* adulto como aquele que pode atendê-lo, a pessoa de quem ele pode esperar ajuda.

A disponibilidade do adulto frente às demandas de atendimento individuais dos bebês deflagram a importância desses momentos serem vividos com intensidade e presença, ainda que eles se encontrem em um espaço de coletividade¹⁰². É necessário nos atentarmos para que as

¹⁰² Ainda que os bebês se encontrem em um espaço coletivo, necessitam ser reconhecidos nas suas particularidades. Aqui cabe a justificativa de que homogeneizar as práticas, ainda que muitas vezes involuntariamente, torna-se mais comum por sua facilidade em fazer/propor cotidianamente a mesma ação com/para todos.

práticas vividas nesse espaço não se tornem homogêneas e que a potência em estar junto não invisibilize as singularidades dos bebês.

5.1.2 O cuidado expresso pelos bebês

Para os bebês, os adultos são referências a partir de suas condutas, já que não há como cuidar do outro sem cuidar de nós mesmos. É uma relação dialógica. Assim, o bebê ao ser atendido, percebido nas suas singularidades, traça paralelamente uma linha de aproximação aos outros com os quais se relaciona.

Otávio (1 ano) demonstra estar incomodado. Alimentou-se pouco, conforme as professoras relataram. Sua temperatura foi medida várias vezes, estão acompanhando-a. O cuidado está sendo evidenciado tanto pelas ações das professoras quanto dos seus pares que se aproximam. Otávio levantou do colchão e meio cambaleante caminha pela sala. Trouxe uma almofada na mão. Olha ao redor, ouço um gemido. Larga a almofada no meio da sala e deita. Ítalo (9 meses) que estava brincando com a garrafa de plástico, o observa. Ele toca com as mãos na cabeça de Otávio. A professora senta ao seu lado para deitá-lo no colo e assim, medir sua temperatura. Dessa vez, Catarina (11 meses) é quem se aproxima, o observa deitado, encosta as mãos em seu rosto. Otávio não demonstra recusa a este contato e eles ficam se olhando até o momento que a professora o leva para descansar em outro espaço. (Diário de campo, 30 jun. 2016).



Fonte: Pesquisadora, 30 jun. 2016.

A necessidade de Otávio pelo cuidado dispara nos sujeitos a ação em cuidar, nesse caso não somente demarcada aos profissionais, mas de certo modo aos bebês que convivem e compartilham o mesmo espaço, isso porque, não há como ficar alheio a esse movimento. Os bebês acessam esses cuidados inicialmente a partir do outro, em especial o adulto, e vai ressignificando, trazendo outros elementos em suas interações. Suas aproximações são percebidas como quem leva conforto aquele que necessita de atenção naquele momento. Nas palavras de Macêdo e Dias (2006, p. 3), “As emoções são formas privilegiadas de comunicação da criança. As professoras devem compreender e ler tais expressões, assim como devem saber administrar o fluxo emocional no interior dos espaços pedagógicos infantis”.

As relações entre os bebês também estão encharcadas de muitas experiências que são vividas nos encontros. Quando nos relacionamos com o outro, nosso corpo, bem como nossos gestos, sempre se mostram anunciativos.

Davi (1 ano e 2 meses) se aproxima de mim com um brinquedo na mão. Senta ao meu lado e mexe no brinquedo. Pietro (1 ano e 1 mês) senta ao lado dele e tenta pegar o brinquedo das mãos de Davi que reclama. Pietro puxa o bafeiro de Davi que chora em seguida. Otávio (1 ano e 3 meses) se junta aos dois e puxa Pietro, afastando-o de perto de Davi. Em seguida ele se desloca até onde Davi está sentado e ajeita o bafeiro dele que estava virado. (Diário de campo, 13 set. 2016).



Fonte: Pesquisadora, 13 set. 2016.

Os bebês manifestam seus desconfortos por meio de canais comunicativos e expressivos, através de choros, irritação, afastamento, incômodos. Tais elementos também são percebidos pelos bebês que se aproximam dos seus coetâneos e procuram, de modo cuidadoso, prestar-lhe um conforto. Essas ações não se distanciam dos elos com os quais eles estão ligados, seja com os adultos de referência no espaço de educação coletiva, quanto nas relações com os quais se socializa em outros contextos. Para Wallon (1995), existe uma interdependência entre o desenvolvimento afetivo e o cognitivo, ou seja, no momento em que os bebês demonstram afecções, existe, em concomitante, uma ação social que incide diretamente na vida coletiva e no desenvolvimento do ser humano.

As ações das professoras de atender, observar, aguardar, apoiar, acalantar, indicam aos bebês que suas necessidades exercem um valor perante aos adultos. Tais atos também refletem nos modos pelos quais os bebês significam suas relações. Essa interferência dos adultos nas ações permanentes dos bebês é possível de ser localizada e significada frente às distintas possibilidades de acalento que são oferecidas pelos bebês.

Miguel Mergner (1 ano e 2 meses) acorda. A professora conversa com ele e indica que já está indo. Ela se aproxima e o embala. Enquanto ela permanece ao seu lado ele mostra-se um pouco mais tranquilo, no entanto quando ela se afasta ele chora. A janta chega e a professora oferece logo em seguida a ele. Quando vai atender outro bebê e se desloca, Miguel volta a chorar. Paulo (1 ano e 3 meses) se aproxima e o observa. Junta sua fralda e oferece a ele. Miguel permanece chorando sem dar atenção a Paulo que na sequência coloca a fralda no colo de Miguel. Paulo o observa por um longo tempo e depois caminha até aproximar-se a Ítalo (1 ano e 1 mês) que brinca dentro do cesto de brinquedos. (Diário de campo, 13 out. 2016).



Fonte: Pesquisadora, 13 out. 2016.

Em distintas situações os bebês indicam afecções a partir de suas ações protetivas e até mesmo de consolo. Paulo em uma aproximação a Miguel Mergner, que se mostra em uma situação que lhe causa desconforto, procura consolá-lo e, para isso, utiliza como estratégia, o artefato de uso pessoal do próprio Miguel. Ao entregar a ele sua fralda, Paulo indica o reconhecimento de que aquele objeto é de pertencimento do outro. Essa ação também sugere a capacidade de associar o choro a seu cheirinho, muito utilizado nesses momentos pelas professoras do grupo, em uma ação que reproduz as ações visibilizadas.

O processo de constituição do sujeito passa pelas relações sociais entre cultura/natureza, assim o bebê ressignifica suas experiências a partir das relações com as quais convive. Para Schmitt (2014, p. 251), “as relações sociais entre os bebês se constituem pela condição de não indiferença deles entre si. Ou seja, os bebês se percebem e respondem a manifestação de suas presenças”. O modo como ele é afetado é que será cruzado com o que ele já viveu, por conta disso, acontecem constantes processos de individuação.

Esses processos são vividos em uma relação interna entre individual e pré-individual e tornam-se responsáveis pelo modo com o qual o bebê internamente organiza e encontra soluções para os

problemas que se instauram. O bebê é, portanto, “uma vida, no seu grau máximo de potência, de possibilidades. É singularidade e diferença. No entanto incidem sobre os bebês um conjunto de dispositivos e máquinas que atuam no sentido da produção do indivíduo” (TEBET, 2015, p. 3). Assim, o indivíduo não nasce com o ser (TEBET, 2015), mas se constitui pelos processos de individuação que tornam os bebês, crianças.

5.1.3 Linguagens dos bebês que promovem pistas para o cuidado: choros, ações e as primeiras palavras

As relações sociais com e entre os bebês são caracterizadas por encontros, sorrisos, olhares e toques, o que indica que nem sempre a comunicação é verbalizada. Porém, a não ação verbalizada não caracteriza uma ausência, um afastamento, pois diferentes diálogos compõem de modos distintos e potentes essas relações. As ações dos bebês interferem nas ações de seus coetâneos, isso porque nem sempre será o adulto que estará diretamente envolvido na relação. A possibilidade de acalmar, entregar um brinquedo, um bico, um cheirinho e, até mesmo, a disposição em estar-junto, chama atenção para outro lugar que não está centrado na professora, mas nas relações que vão sendo tecidas entre os próprios bebês.

Ítalo (1 ano e 1 mês) estava dormindo, mas ao ser acordado por Miguel Fernandes (1 ano e 3 meses) chora. Catarina (1 ano e 3 meses) se aproxima dele e o embala. Ele não se acalma e então a professora o acolhe em seu colo. O choro vai sendo substituído por alguns suspiros. Fecha os olhos enquanto está deitado no colo da professora, mas quando ela o coloca de volta no bebê conforto o choro mostra-se potente. A professora, então, senta-se ao lado dele e enquanto o balança lentamente, ele volta a dormir. (Diário de campo, 20 out. 2016).



Fonte: Pesquisadora, 20 out. 2016.

A presença do adulto de referência promove uma relação mais próxima, mais afetiva. Ainda que o adulto não tenha o bebê necessariamente em seu colo, o fato de manter-se aproximado é motivo de segurança caso ele venha a precisar, pois ao chegar à creche antes de qualquer outro contato o bebê se relacionará primeiro com aquele que se ocupar do cuidado dele. Para Ítalo, a aproximação da professora é fonte inesgotável de confiança e o fato de respondê-lo em sua necessidade faz com que ele se perceba de um modo e não de outro. Segundo Wallon (1995, p. 49), “na criança, opõem-se e implicam-se mutuamente, fatores de origem biológica e social”, reafirmando que o ser humano se constitui nesse entrelaçamento, modificando e sendo modificado através das relações que estabelece.

Assim, os bebês nos afirmam sua pura potência no modo de viver e de constituir-se na sua humanidade. Desse modo, é importante nos atentarmos para as nossas ações que em determinados momentos se tornam prescritivas, contrariando o que os bebês nos indicam através da sua condição pré-individual.

Otávio (1 ano e 5 meses) chega um pouco mais tarde e se recusa em lanchar. Chora e a professora insiste para que ele se alimente. Tentativa em vão. Otávio continua chorando e a professora o acolhe no colo. Pergunta o que houve. O choro é insistente e quem se aproxima da professora ele procura o afastar. Olhando nos olhos de Otávio a professora diz: - Vamos deitar

um pouquinho? Acho que estás cansado. Assim, organiza as almofadas e o coloca sobre elas. Ele deita-se de modo a ajeitar seu corpo. Retira uma almofada que está em suas costas e a abraça. Enquanto a professora canta sentada no meio da sala, várias situações acontecem simultaneamente indicando que não existe uma linearidade nem nas ações da professora nem nas ações dos bebês. (Diário de campo, 1 nov. 2016).



Fonte: Pesquisadora, 1 nov. 2016.

Em muitos episódios do cotidiano, nos deparamos com ações que transitam por uma linha muito tênue: entre o que os bebês indicam e necessitam, e entre o que nós, professoras, consideramos que seja o ideal para aquele momento. Esse tráfego de uma ponta a outra, que aparece através dos indicativos dos bebês, bem como a partir das interpretações que recorrentemente nos debruçamos em fazer, desvelam práticas nas relações com os bebês. Segundo Oliveira (2016, p. 33):

Diferentemente das crianças que verbalizam e expressam seus pensamentos e questionamentos com a apropriação da linguagem verbal, em

muitos aspectos os bebês ainda se apresentam como incógnitas nos processos de suas convivências coletivas e no mundo, tornando-se vulneráveis às interpretações dos adultos e demais pessoas com quem convivem.

Todavia, é necessário pontuar o quanto a relação entre a professora e Otávio foi cercada de atenção, em especial quando ela faz ao outro a pergunta; “- *O que houve?*”. Esse questionamento de se dirigir ao outro, sugere afirmar o quanto suas especificidades lhe são caras e que merecem ser atendidas. Tal afirmação também está imbuída de uma prática que reconhece este outro enquanto um sujeito que possui modos próprios de viver e que, por isso, escolhe, interroga, aceita, recusa e tem preferências.

A heterogeneidade promovida nos espaços de educação coletiva tenciona relações que vão sendo provocadas e aprimoradas a partir das aproximações com os adultos que, nesse momento inicial do bebê, são seus campos de apoio.

Lorenzo (1 ano e 4 meses) está sentado próximo à professora. Ele come lentamente. Perto deles Miguel Fernandes (1 ano e 4 meses) e Ítalo (1 ano e 2 meses) colocam cada um seu dedo na boca do outro. A Professora observa a cena e chama a atenção deles. Assim que Lorenzo termina de mastigar, vira-se para trás, estica o braço e resmunga algo a eles. Volta a olhar para frente e dessa vez, mastiga aligeirado e retoma seu olhar aos dois que estão dando gargalhadas. Lorenzo franze a testa e novamente dirige-se a eles. Quando termina de jantar ele aponta para a comida que está em cima do balcão. A professora indica: - Tu comeu bem Lorenzo, tá? Ele responde: - Tá e então se afasta onde caminha sorridente pela sala. (Diário de campo, 3 nov. 2016).



Fonte: Pesquisadora, 3 nov. 2016.

As ações que se desenrolam próximo a Lorenzo indicam que, ao atender individualmente um bebê, as professoras encontram ao seu redor outros acontecimentos que vão sendo experimentados. Tais relações ainda que não estejam sob a ação direta da professora, também exigem atenção e cuidados. E esse olhar que percorre o seu entorno planifica a docência marcada pelos modos distintos de pensar e organizar diferentes configurações para os bebês acessarem. Conforme Horn e Gobbato (2015, p. 74):

Todo o espaço interno destinado às crianças de zero a três anos contém as “apostas” do adulto, as quais refletem as suas escolhas pedagógicas acerca de como ele, enquanto educador, propiciará condições facilitadoras para que essas aprendizagens dos bebês e das crianças bem pequenas aconteçam.

Assim, organizar um espaço seguro e desafiador, promover encontros, perceber o incômodo de algum bebê, acolher, acalantar, possibilitar um sono tranquilo, são proposições que configuram um ato pedagógico. Em um contexto coletivo, as práticas culturais vão sendo gradativamente acessadas, isso por conta das distintas experiências que vão compondo esse espaço.

Davi (1 ano e 2 meses) chega. A professora o recebe nos braços e diz em tom vibrante: - Bom dia Davi! O lanche estava sendo servido e então

ela pergunta: - Você quer mamão? Ítalo (1 ano) que encontra-se mais afastado observa a chegada de Davi, se aproxima e lhe dirige a atenção dizendo: - “Di”. (Diário de campo, 6 set. 2016).

As crianças desde muito pequenas se encontram culturalmente dispostas em um contexto que lhes impõe soberanamente a construção e reconhecimento de seu lugar no espaço de conhecimento. Desde cedo são apressadas em todos os aspectos, tais como andar, falar, desenvolver “habilidades”. Não é de hoje que elas vivem a luz dos adultos, sempre sob um horizonte progressivo e linear. Nos termos de Maturana (2002, p. 58):

[...] para que vivam no futuro, fazendo com que nosso presente seja seu futuro, estamos negando-as em seu presente, prendendo-as a um modo de vida que lhes é basicamente forasteiro, e lhes obrigamos a buscar fora delas mesmas uma identidade que dê sentido à sua vida. E sabemos que ele ou ela que busca sua identidade fora de si por força terá de viver em ausência de si própria, sempre movida pelas opiniões e desejos de outros.

Frente a isso, é importante pontuar de que os bebês, por sua condição biopsicossocial, estão abertos a tudo o que está a sua volta, ou seja, não estão desvinculados da cultura. A aproximação à linguagem é marcada desde o início da vida, mas será desenvolvida ao longo de suas experiências, não necessariamente precisando se destituir da natureza que a compõe. Ítalo nos indica que os bebês respondem ao que percebem e ao que presenciam e que as relações estabelecidas com os bebês, mesmo que estes ainda não façam uso da linguagem verbal¹⁰³, é de extrema importância. Tal assertiva surge a partir do entendimento de que a comunicação potencializa o desenvolvimento da linguagem verbal, iniciada pelos bebês a partir dos gestos, choros, ações, mas que em certo momento se tornam insuficientes e, então, é a partir das relações com outros sujeitos mais experientes que eles acessam a cultura linguística.

A prática com os bebês é a que mais alteriza a Pedagogia, já que eles tendem a nos deslocar para um olhar mais sensível frente a sua

¹⁰³ Entre uma das linguagens existentes, todavia, os bebês comunicam-se através de inúmeras outras.

condição pré-individual, exigindo que os adultos nessa relação possam se experimentar em busca de uma comunicação e entendimento sobre as diferentes linguagens que ali se fazem presentes. O bebê que se espanta, que se abre para a vida, que vê tudo como inusitado e que vive em uma condição de experiência.

Para Bakhtin e Vigotski (apud BARBOSA, Marinalva 2010), o nascimento biológico do ser humano não o torna suficiente para declarar-se como ser social e cultural. Assim, segundo Bakhtin (apud BARBOSA, Marinalva 2001, p. 11), “Para entrar na história é pouco nascer fisicamente: assim nasce o animal, mas ele não entra na história. É necessário algo como um segundo nascimento, um nascimento social”. Por isso, esse campo social no qual o bebê está inserido é transformador. A partir do acesso aos diferentes artefatos existentes nesse universo cultural, esse segundo nascimento vai sendo definido.

Pietro (10 meses) está deitado na rede e a professora que estava ao seu lado balançando, se afasta. Após a saída dela, ele levanta a cabeça, senta e espia os bebês que circulam próximos a ele, mas quando ela retorna, ele volta a deitar. Enquanto ela o balança ele permanece deitado, porém, quando se afasta para levar Gabriel (10 meses) até sua mãe, Pietro volta a levantar-se e espiar o movimento. Miguel Fernandes (11 meses), que está brincando por perto, vai até a rede e se pendura nela. Olha para Pietro e a empurra. Pietro olha franzindo a testa e expressa um choro. Miguel se abaixa e levanta várias vezes, sorrindo para Pietro que neste momento não retribui o sorriso. Miguel levanta a mão para tocá-lo e a professora ao perceber sugere: - Miguel, o amigo não está gostando, vamos deixar ele? Como estou próxima, percebo que há um indicativo com seu olhar de que é necessária uma ajuda, assim, pergunto se ela deseja que eu leve Miguel para outro espaço. A professora indica que sim, desse modo, levo Miguel para onde estão alguns brinquedos. (Diário de campo, 16 jun. 2016).



Fonte: Pesquisadora, 16 jun. 2016.

É possível identificar que Pietro demonstra, através de distintas ações, sua permanência na rede. Ao observar a professora se aproximar, sua ação é de deitar-se, diferente de quando ela não está por perto, quando, então, levanta-se. As relações estabelecidas socialmente interferem, predominantemente, em sua constituição enquanto ser social.

Assim que nascem, os bebês vão sendo gradativamente apresentados ao mundo através dos adultos. Charlot (2000, p. 53) enuncia que nascer “é penetrar nessa condição humana. Entrar em uma história, a história singular de um sujeito inscrita na história maior da espécie humana. Entrar em um conjunto de relações e interações com outros”. Em um primeiro momento, o bebê ao aproximar-se do contexto externo (nossos valores, hábitos, linguagem, cultura), desenvolve a atividade interpsicológica (VIGOTSKI, 2009), aproximando-se de uma

infinidade de artefatos culturais, das relações sociais, dos diálogos, das experiências. Na sequência, o bebê, através da atividade intrapsicológica, atribui sentido ao que lhe for significativo, o que se constitui como aprendizagens. Esse é um processo permanente. Assim, a aproximação a diferentes contextos culturais e sociais, bem como o que lhe é de modo particular, impulsiona o desenvolvimento.

5.1.4 O cuidado: diálogo entre áreas

Muitas são ainda as discussões provenientes do cuidado nos espaços de Educação Infantil, em razão de sua historicidade. Por conta disso, é necessário refletir sobre as concepções que o definiram historicamente e o quanto ainda carregamos essa memória em nossas práticas educativas.

Cerisara (1999) atenta-nos para o modo que as creches surgiram e se consolidaram no Brasil, sendo sob duas égides: i) de cunho assistencialista, no qual práticas pautadas no modelo familiar e/ou hospitalar se faziam presentes; e ii) de cunho “educativo”, que trazia para a creche um modelo pautado nas escolas de ensino fundamental.

Em virtude de a creche surgir a partir de um projeto de educação assistencialista com visibilidade para atender as famílias mais empobrecidas e aquelas que não possuíam condições para cuidar dos seus filhos, o cuidado é demarcado com ênfase no sentido de assistir o outro, em especial, higienizar.

Nesse horizonte, as configurações de trabalho eram vistas de modos distintos, ou seja, havia quem considerasse exercer um trabalho mais educativo e, em contrapartida, há quem se considerasse mais assistencialista. Contudo, estudos e pesquisas como as de Kuhlmann Jr. (1998), Rocha (2007, 2008), Sarmiento e Cerisara (2004) e Kramer (2005) orientam-nos ao ponto de questionarmos essas dualidades, indicando que, ainda que os discursos fossem revelados de um modo, as práticas indicavam que não haveria como separá-las. De acordo com Maranhão (2000, p. 117):

A especificidade do cuidado com a saúde da criança na creche é o cuidado em si, ou seja, as atitudes e os procedimentos de cuidados humanos com os diferentes grupos etários, no contexto de uma instituição educacional. Assim, não é possível separar as atitudes e os procedimentos

dos cuidados que visam à educação, das atitudes e dos procedimentos que visam à promoção da saúde, assim como não é possível separar o biológico, do cultural e do afetivo.

Com um caráter educativo, as instituições de Educação Infantil vão sendo qualificadas, anunciando sua distinção de outros espaços sociais, como aponta Cerisara (1999, p. 13):

Vale ressaltar que o avanço acerca da necessidade dessas instituições de caráter educativo – distinto do espaço escolar, familiar e hospitalar- não foi natural, mas historicamente construído uma vez que ocorreu a partir de vários movimentos em torno da criança, do adolescente e da mulher por parte de diferentes segmentos da sociedade civil organizada e de representantes de órgãos públicos devido às grandes transformações sofridas pela sociedade em geral e pela família em especial nos centros urbanos, com a entrada das mulheres no mercado de trabalho.

Frente a esse avanço, observamos a relevância e a caracterização do educar-cuidar em documentos orientadores, afirmando que essas práticas são indissociáveis. Inicialmente, encontramos no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), que atenta para uma das orientações expostas:

Propiciar situações de cuidado, brincadeira e aprendizagens orientadas, de forma que possa contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança e o acesso pela criança aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (BRASIL, 1998, p. 23-24).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009a), em sua versão revisada, também destaca o entendimento sobre o que é o cuidar:

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 educar e cuidar mais associados. (BRASIL, 2009a, p. 10).

O binômio educar e cuidar se constituiu, no entanto, e ainda historicamente somos afetados por essa dualidade, pois pedagogicamente é difícil compreender que uma professora de bebês possa educar. Assim, para os bebês que necessitam de atenção mais individualizada por conta de sua natureza, resta-lhes o cuidar.

Essa perspectiva endossa culturalmente que as relações com os bebês estão sob uma prática de menorização¹⁰⁴, visto que trocar fralda, alimentar, pôr para dormir não necessariamente requerem uma formação específica. A partir de tais elementos, é importante tencionar o modo pelo qual o cuidado se inscreve, pois em um espaço de educação coletiva o cuidado é inscrito a partir de nosso lugar social na vida pública do bebê.

A relação de cuidado, desse modo, é manifestada também em pequenos detalhes que poderiam passar despercebidos, bem como evidenciada nos diferentes modos de expressão quando percebemos como a professora se posiciona com seu olhar em uma relação atenta.

Lorenzo (11 meses) acordou. Chora na rede e é atendido logo em seguida pela professora que o leva para o bebê conforto. Ela o avisa de que irá lanchar. Ele mostra-se agitado, movimentado e

¹⁰⁴ Historicamente estamos atravessados por uma prática aos bebês assistencialista por conta de sua condição de dependência. Assim, ainda que o cuidar e educar tenham se caracterizado como uma prática indissociável, a relação com os bebês é considerada – apesar de pesquisas e estudos anunciarem o contrário – como uma prática inferior.

afasta Paulo (11 meses) que tenta se aproximar. Olha a professora insistentemente. O mingau está quente e precisa ser esfriado. Após entregá-lo ele bebe com voracidade, mas na sequência larga a mamadeira e volta a chorar. Em uma aproximação a professora pergunta: - O que houve Lorenzo? O mingau ficou trancado no bico? Ela percebe, leva a mamadeira para destrancar a passagem do bico e a devolve. Lorenzo aceita e sorri quando recebe a mamadeira novamente. (Diário de campo, 30 jun. 2016).



Fonte: Pesquisadora, 30 jun. 2016.

As práticas de cuidado não são apenas anunciadas, elas de fato precisam ser exercidas. Pequenos detalhes que indicam uma atenção individual, pois os bebês, ainda que estejam em um espaço educativo social, precisam ser atendidos em suas necessidades individuais. Alimentar-se está entre uma das necessidades biológicas. A professora poderia não ter percebido que a passagem do mingau estava trancada e, assim, recolher a mamadeira, interpretar que Lorenzo não estava com fome ou que naquele momento não estava aceitando. Ao se dispor a estar em relação com o outro, as “interpretações” vão sendo substituídas por relações próximas e atentas. Conforme Maranhão (1998, p. 38), “os cuidados, [...] são todas aquelas atitudes e procedimentos ligados à proteção e apoio necessários ao cotidiano da criança: alimentar, lavar, trocar, curar, proteger, consolar, que são integrantes do educar, mas que exigem conhecimentos e habilidades diferenciadas [...]”.

Parafraseando com Maranhão (1998), os discursos instaurados em determinadas épocas têm nos acompanhado e, com isso, criaram-se alguns equívocos em relação aos necessários cuidados com a saúde, ora acionando este dever aos serviços de saúde, eximindo-nos de tal

responsabilidade, ora embasadas em práticas higienistas. Diante dessas dualidades, acabamos, por vezes, secundarizando as práticas e, assim, os planejamentos específicos para esses momentos deixam de ser realizados.

Por esse viés, traçamos, nesse momento, uma linha que se entrecruza com outros saberes e não somente advindos da área da Pedagogia. Isso decorre do entendimento de que a ação de cuidar e educar requer especificidades que serão buscadas a partir de outros conhecimentos, sobretudo porque pensamos no bebê em seu desenvolvimento integral.

Aqui, procuramos acentuar algumas questões que necessitam ser apresentadas, visto que elas não se desvinculam das práticas pedagógicas exercidas nos espaços de educação coletiva.

Miguel Fernandes (9 meses) chega e a professora o recebe na porta. O pai diz que foi ao médico e que as bolinhas vermelhas na pele são decorrência do calor. Miguel veio de manhã e ligaram para a família a fim de levá-lo ao médico para ver se poderia frequentar a creche. O pai vai embora e a professora diz para Miguel: - Se o médico disse, né, mas eu nunca vi ninguém ficar assim por causa do calor. Ela brinca com ele no colo, sorri, beija sua barriga e o coloca sentado no chão. Ao sentar, Miguel fica de frente a Davi (9 meses) que ao que parece acolhe com sorriso e com movimentos corporais, o bebê que acabara de retornar. (Diário de campo, 7 abr. 2016).

Davi (1 ano e 3 meses) chega com seu pai. Ele comenta que mais cedo apresentou febre. A professora o recebe e avisa que se precisar elas entrarão em contato. A febre retorna no meio da manhã e assim como indicado, entra-se em contato com a família. Quando o pai retorna para busca-lo estamos no hall assistindo o teatro “A dona Baratinha”. (Diário de campo, 13 out. 2016)

Miguel Fernandes (10 meses) chora alto e se afasta do grupo. A professora auxiliar o chama,

mas ele permanece onde está sentado, ora chorando, ora batendo palmas. Davi (10 meses) se aproxima dele e juntos mexem em um bico que está no chão. A professora indica: - Ah, já sei, ele está com uma alergia horrível e quando bate o xixi deve arder. Ela o retira do chão e o leva ao bebê conforto aproximando-o aos outros bebês. (Diário de campo, 12 maio 2016).

A professora oferece banana para o Davi (9 meses). Ele faz caretas, mexe com os braços e mostra sua rejeição. Ela brinca com a colher, oferece e ele vira o rosto. Está com muita coriza e então a professora indica - Ah, olha só, não estás bem né? Ela decide parar de oferecer, lava seu rosto e o coloca próximo aos outros bebês. Ele mostra-se entretido. (Diário de campo, 18 abr. 2016).

No retorno à tarde para a sala, encontro muitos bebês acordados e chorando. As professoras estão organizando o lanche. Amassam as bananas. Dylan Pereira (8 meses) está chorando e é o primeiro a ser atendido. Ao seu lado, Catarina (10 meses) também se mostra inquieta. A professora conversa com eles, tentando acalmá-los. Diz para Catarina: - Ah Catarina, como você está? Tomou remédio, foi? Já estás melhor com o remédio né? (Diário de campo, 2 maio 2016).

Pietro (9 meses) demonstra estar bastante abatido. Seus olhos baixinhos brilham na presença de lágrimas. Pouco se movimentou pela sala com curiosidade. Sentado embaixo do bambolê coça os olhos. Ele observa o movimento que acontece ao seu redor e de vez em quando dá umas cochiladas, sentado. Estica os braços para alcançar um brinquedo, mexe um pouco, ao que parece sem muito interesse. Apenas toca com a

ponta dos dedos. Chora. A professora o pega no colo, dispõe a mão em sua testa e comunica que irá pegar o termômetro. Ele movimenta-se demais e impede que a professora consiga ver a sua temperatura. A professora nesse instante anuncia: - Não entendo por que é tão difícil colocar um termômetro. Ela o pega no colo e assim que sinaliza o tempo, me informa que não está com febre. Pietro fica no bebê conforto onde parece se sentir melhor, mais confortável. Dorme antes de o almoço chegar e é levado então para a rede. (Diário de Campo, 2 maio 2016).

Nesse momento, consideramos de grande relevância ampliar o diálogo com outras áreas a fim de estender conhecimentos que até então ficaram invisibilizados. Essa assertiva procede da ação defendida pela Pedagogia em reafirmar a área enquanto central na educação. No entanto, produziu uma lacuna no que concerne a docência em suas práticas de cuidado.

Quanto a isso, faz-se necessário nos atentarmos ao modo como estabelecemos as relações com os bebês nas diferentes manifestações, tais como: início de doença e o tratamento dela, nas febres que se apresentam esporadicamente durante o dia, nas alergias e estomatites que comumente aparecem, nas doenças mais comuns na criança, no uso de bombinhas, na medicação que precisa ser realizada, nas pomadas que precisam ser aplicadas, na higienização do trocador e nas trocas de fraldas. Assim, Maranhão (2010, p. 2) atenta-nos para que:

Ao conceber o processo saúde-doença como um estado dinâmico e determinado socialmente, não se justifica o discurso de que na creche e na pré-escola sejam atendidas apenas crianças saudáveis, pois o limite entre saúde e doença é tênue e relativo, sobretudo em uma fase da vida de maior vulnerabilidade biológica.

Tais elementos não podem estar disvinculados às práticas pedagógicas, desse modo, o professor tem responsabilidade perante todos estes momentos.

Os momentos de troca de fraldas, do banho, da escolha do que vestir, da atenção aos riscos de adoecimento mais fácil nessa faixa etária são

momentos em que a criança apropria-se, por meio de experiências corporais, das formas como a cultura organiza essas atividades que imprimem modos de ser. A definição e o aperfeiçoamento dos modos, como a instituição organiza essas atividades, também são partes integrantes de sua proposta curricular e devem ser realizadas sem fragmentar ações que são indissociáveis. Ao conceber o caráter indissociável do cuidado e da educação, fica claro que a responsabilidade de todas as ações junto às crianças é do professor. (BRASIL, 2009a).

Enfatiza-se que devemos problematizar o modo como prescrevemos o bem-estar para os bebês, pois é necessário sempre traçar com aspectos mais amplos do que de nosso conhecimento pontual. Conhecer somente a família não se torna suficiente. Desse modo, aspectos culturais e sociais por onde os bebês se inscrevem tomam cena no diálogo com os espaços de Educação Infantil. Assim, de acordo com Esquivel, Faur e Jelin (2012, p. 27):

Entender el cuidado como parte de una organización social supone prestar atención no sólo a los aspectos microsociales sino también al rol de las políticas sociales en la provisión y regulación de las relaciones, actividades y responsabilidades de cuidado asignadas a distintas instituciones y sujetos.

Nesse sentido, Gottlieb (2013, p. 219) corrobora a pensar sobre o cuidado quando enfatiza que “o padrão Beng de cuidar de bebês se encaixa na crescente conscientização entre os acadêmicos de que, em muitas sociedades, o cuidado com os bebês é mais coletivo do que uma responsabilidade individual (da mãe)”. Desse modo, os saberes, as tessituras sociais, as culturas estão sendo narradas nos contextos de Educação Infantil? Conhecemos de fato outros espaços? Valorizamos a vida das famílias fora do espaço coletivo de educação?

Quanto a isso, podemos afirmar que é necessário abriremos frestas com outros campos para pensar os bebês, já que suas contribuições favorecem conhecimentos que nos orientam de modo mais específico questões que a própria área da Pedagogia não dá conta por sua particularidade. Pontuamos, aqui, que dialogamos com outras áreas, mas retornamos ao nosso espaço para pensar e refletir a Educação Infantil.

Frente a isso, o saber que tende a ser dialogado com a área da Saúde¹⁰⁵, especialmente, tem a função de qualificar a relação educativa sem jamais perder de vista que eles devem se cruzar com a educação. Faz-se necessário o conhecimento de algumas técnicas para que possam promover atitudes básicas para a saúde física tanto dos bebês quanto das suas professoras. Isso porque, o espaço público exige que os profissionais qualifiquem sua docência a partir de orientações específicas que não se assemelham as noções do “senso comum”¹⁰⁶, como “isto eu fazia com meu filho e dava certo”, ou “sempre fiz assim e não farei diferente”.

Tais técnicas, talvez, possam encontrar-se na esfera do “conhecido”, porém é sabido que temos negligenciado algumas ações de atenção em detrimento de ações aligeiradas ou que não são refletidas, tais como: descartar a fralda de modo correto, higienizar o trocador a cada troca, bem como também trocar as luvas, fazer de modo correto a troca de fralda, questões referentes à amamentação, ao uso do bico, a como ocorre o início da alimentação na creche, às doenças, aos procedimentos de primeiros socorros, entre outros. Essas técnicas tem o caráter de qualificar o cuidado, no entanto, encontra-se, sobretudo, no ato pedagógico do professor. Maranhão (2010, p. 11) assevera que:

Ao executar os procedimentos de remoção da fralda, contendo cocô ou xixi, e limpar com delicadeza todas as dobras da pele do bebê, removendo os resíduos que possam causar lesões (“assaduras” ou dermatite de fralda), em ambiente seguro e confortável, por meio de gestos firmes e toque suave, acompanhados por um olhar e vocalização que lhe comunicam a importância e o respeito que os cuidados com o próprio corpo requerem, o professor ajuda a criança a construir uma autoimagem de sua identidade como pessoa singular, mas integrada em uma cultura. Ao empregar procedimentos adequados ao processo de desenvolvimento e estado de saúde de cada

¹⁰⁵ Tais conhecimentos foram apreendidos a partir da formação oferecida pela Prefeitura Municipal de Florianópolis, sob a coordenação da Prof. Dra. Rosinete Schmitt.

¹⁰⁶ É importante destacar que a docência precisa estar ancorada em construtos teóricos. Não há mais espaço para aquilo que “bem se entende” em fazer. Existem conhecimentos que indiscutivelmente necessitam serem agregados à nossa prática.

criança no contexto coletivo – como higiene das mãos e da superfície do trocador, manipulação segura da fralda suja, cuidados com a pele da criança –, o professor evita acidentes e doenças, assim como afastamentos frequentes das crianças do espaço educativo. Evita também que as doenças prevalentes na comunidade disseminem-se nas diversas regiões daquela localidade, pois na creche e na pré-escola congregam-se famílias que residem e convivem em várias comunidades. (MARANHÃO, 2010, p. 11).

É importante apontar que não estamos com isso indicando de que deslocamos nossa função em relação à educação, mas é preciso pontuar de que esses conhecimentos refletem consideravelmente nas relações estabelecidas com os bebês.

Dylan Pereira (7 meses) que estava brincando inicia um choro. A professora pergunta: - Você quer comer Dylan? Estás com fome? Ao terminar de falar ela olha para mim e explica: - Ele começou a tomar mamadeira na semana passada e ainda não aceita bem. Ela o ajeita no bebê conforto e oferece a mamadeira. Ele suga com dificuldades, em certos momentos até desistindo e com isso, demonstra inquietação. A professora aperta delicadamente o bico auxiliando para que o líquido saia e, assim, Dylan mexe os lábios sentindo a vitamina. Ouço: - Eeeee Dylan estás comendo igual aos amigos. Ela continua com essa estratégia, mas, às vezes, aguarda para ver se ele se esforça em sugar, o que de fato acontece. A professora encerra com voz de bebê: - Vocês estão me enrolando, isso não é mamã de mamãe, eu pensei que era. (Diário de campo, 7 abr. 2016).

Aqui destacamos uma questão muito específica e importante nos espaços de educação coletiva. A transição do espaço privado para o público traz consigo muitas particularidades das famílias e dos bebês, tais como, a mamadeira. Dylan convoca a professora a usar estratégias para auxiliá-lo, nesse caso, com a mamadeira. Esse olhar cuidadoso da professora se revela na disposição de atendê-lo em sua necessidade biológica, mas também está revestido de uma prática sustentada por uma intencionalidade. O modo como ela se aproxima, conversa, aperta

cuidadosamente o bico, indica que esse outro merece respeito e que ao seu tempo será atendido. Não há pressa nem força. Há um cuidado que se estende e garante uma atenção humanizadora.

No entanto, não temos orientações na Rede de Educação de Florianópolis para o uso de mamadeiras, todavia, quando a família traz por já estar constituída enquanto uma prática, ela é acolhida inicialmente. É necessário cruzar as orientações nutricionais com a educação, no entanto, não há como fazê-lo de modo violento. Os bebês precisam sentir-se seguros e apoiados pelos adultos, não sofrendo com isso as intervenções de modo brusco. Logo mais adiante, essa prática vai sendo substituída a partir das observações, registros e planejamentos específicos de cada bebê. Todavia, se o bebê está no período transitório do peito, a orientação é de que ele beba o leite em um copinho pequeno, no mesmo modo que os recém-nascidos nas maternidades. O procedimento não é de virar o copo, mas de aguardá-lo projetar sua língua bebendo lentamente. Assim, não será “ensinado” o bebê o uso da mamadeira, uma vez de que seu uso é prejudicial.

A partir de orientações de profissionais da Rede Municipal de Florianópolis – Nutricionista e Odontopediatra –, o uso da mamadeira traz danos em muitos aspectos, a saber: i) o uso da mamadeira diminui e, muitas vezes, interrompe a amamentação; ii) a sucção da mamadeira trabalha apenas dois grupos musculares, enquanto que a sucção no peito trabalha com sete grupos; iii) ao sugar a mamadeira o bebê é obrigado a abrir a boca para entrar o ar e isso institui a respiração bucal; iv) a respiração bucal desencadeia alterações alimentares e, conseqüentemente, rinites, sinusites, amigdalites, provocadas por agressão do ar não filtrado, aquecido e umedecido¹⁰⁷.

5.2. O CUIDADO COMO CONSTITUTIVO E NÃO INTERVENTIVO

Nossa aproximação com o outro deve estar amparada em uma dimensão ética, isso porque os encontros, o estar junto, requer uma atitude permeada por princípios. Aqui, encontramos um grande desafio para a Educação Infantil, conforme aponta Schmitt (2014, p. 162), “as discussões sobre a docência, sobre o entendimento da ação profissional docente tem recorrentemente se fixado na ação das professoras e não na ação daqueles com quem elas se relacionam, sobretudo quando se trata

¹⁰⁷ Informações decorrentes da Formação da Rede Municipal de Florianópolis – Ações de cuidado na Educação Infantil: diálogos entre saúde e educação.

de crianças tão pequenas”. É necessário olhar para esse outro e ver a partir dele as configurações que vão sendo delineadas. Ao aproximar-me do outro, me reconheço também sujeito nesse processo.

De certo modo, a docência está muito centrada em uma perspectiva do que consideramos melhor para o outro e isso, em certa medida, pode afetar sua constituição, pois não permite que o bebê busque por suas escolhas e realize tentativas mediante as experiências que vive.

Gabriel (1 ano e 1 mês) está sentado no colo da professora. Ele havia faltado duas semanas seguidas devido a problemas de saúde. Está bastante choroso, ao que parece, quer uma atenção. Percebo que minha presença também o afeta, pois sempre que nossos olhos se encontram, muda ligeiramente seu campo de visão. Otávio (1 ano e 3 meses) se aproxima e também senta no colo da professora. Gabriel chora e empurra ele. A professora avisa que o colinho tem lugar para todo mundo. (Diário de campo, 20 set. 2016).



Fonte: Pesquisadora, 20 set. 2016.

No momento em que a professora não interrompe a tentativa de aproximação de Otávio e o recebe em seu colo, ela possibilita que o bebê possa se perceber enquanto um sujeito que se constitui por meio do cuidado. Nesse sentido, o cuidado engendra as relações que vão sendo vividas não apenas no que concerne o cuidar do outro, mas, sobretudo, como uma dimensão que atravessa permanentemente a relação educativa. O modo como a professora acolhe os dois meninos indica o

que sugere Maturana (1997, p. 54): “o bebê não é indefeso! O bebê nasce na confiança, nasce de braços e pernas ‘abertos’, disposto a ser acolhido espontaneamente, em postura biológica de ser acolhido, de ser aceito em sua legitimidade; se não é aceito em sua legitimidade, morre”.

Segundo Bakhtin (2010), as relações eu/outro são a base para a alteridade. Todavia, nem todas as relações tem a alteridade, esse reconhecimento do outro como um princípio ético.

O horário do almoço está calmo, pouco comum para este momento. Muitos bebês já almoçaram e agora procuram algo a fazer. Dylan Pereira (1 ano e 2 meses) engatinha na direção da professora. Ele chega sorridente e apoiado nela consegue se levantar. Edson (1 ano e 7 meses) que almoça, parece não mostrar-se preocupado com a aproximação de Dylan. A professora movimenta seu corpo para acolher Dylan em seu peito. Em seguida, Dylan se deleita em seu colo e então a professora o ajeita para que fique confortável. Seus olhos se fecham a medida que o sono se aproxima. Ela continua a atender Edson e quando ele termina de almoçar, leva Dylan para o colchão onde continua seu sono. (Diário de campo, 8 nov. 2016).



Fonte: Pesquisadora, 8 nov. 2016.

Podemos identificar nesse encontro entre a professora e Dylan Pereira de que não apenas a necessidade do bebê é reconhecida, como a professora o acolhe em sua disposição que se fecunda no bojo desse encontro corpo/corpo. Isso porque só acessamos o outro/bebê através do seu corpo, e tal ato desdobra outros tantos. As nuances que vão sendo definidas pelas afecções desses corpos em contato, definem e alteram o próprio fazer pedagógico. Nesse sentido, mais do que uma intervenção, o cuidado promove a constituição do outro, demarcada por suas especificidades que vão sendo acolhidas em seu modo mais humano. Manferrari (2008, p. 52) assevera que:

Um adulto que se coloca diante de uma criança, mesmo muito pequena, com disponibilidade e interesse em comunicar-se intencionalmente com ela, antes mesmo de querer transmitir-lhe um conteúdo, dá-lhe segurança, dizendo-lhe implicitamente: - estou aqui e estou me dedicando a você.

As práticas com os bebês nos atualizam a todo o momento de que eles, em sua condição pré-individual, participam com seu corpo nos indicando o que desejam e se posicionando frente ao que indicamos a eles. Tais pistas somente precisam ser percebidas e reconhecidas.

A professora chama Lorenzo (1 ano e 3 meses) para trocar a fralda. Ele balança a cabeça e permanece junto ao meu lado onde está entretido com o meu diário. A professora pergunta: - Você não quer trocar, Lorenzo? Ele novamente balança a cabeça, desta vez sorrindo. A professora então indica: - tudo bem, agora não, mas depois tu vem tá? (Diário de Campo, 18 out. 2016).



Fonte: Pesquisadora, 18 out. 2016.

Lorenzo afirma que é preciso que apuremos nossa sensibilidade, pois os bebês colocam questões por outras linguagens. A pergunta “*você não quer trocar, Lorenzo?*” indica que ele é reconhecido por inteiro e que aguardar para que ele possa fazer sua escolha é um ato de atenção e respeito a ele, tal como, não ir ao seu encontro e pegá-lo sem um contato anterior, também revela que esse momento não proporciona simplesmente uma atenção biológica, mas que a relação humana sempre se fará presente. Quando o bebê apenas recebe do adulto o que deve fazer, recai sobre ele uma ação de assujeitamento e isso contrapõe as pesquisas que entoam a potência dos bebês em suas manifestações. Nesses termos, Richter e Barbosa (2010, p. 87) defendem que:

Os bebês sabem muitas coisas que nós culturalmente não conseguimos ainda ver e compreender e, portanto, reconhecer como um saber. As suas formas de interpretar, significar e comunicar emergem do corpo e acontecem através dos gestos, dos olhares, dos sorrisos, dos choros, enquanto movimentos expressivos e comunicativos anteriores à linguagem verbal e que constituem, simultâneos à criação do campo da confiança, os primeiros canais de interação com o mundo e os outros, permanecendo em nós – em nosso corpo – e no modo como estabelecemos nossas relações sociais.

Por esse viés, desconstruir as interpretações para que nossa perceptividade possa ser acionada, implica em uma prática que também pode ser orientada pelo olhar, pelo inusitado, e o aguardar revela outras possibilidades para esses encontros com os bebês. Assim, o cuidar como uma manifestação de solicitude, amparo, atenção, responsividade e afetividade se destoa de uma governabilidade dos corpos. Esse cuidado que é significado a partir das relações sociais só se efetiva quando o outro tem importância e, portanto, possibilita modos distintos de pensar, de ser, de agir. Ter quem o acolha, cuide e atenda em suas necessidades biopsicossociais. No entanto, a intensidade do que se vive não acompanha o que se fala. Assim, Maranhão (2000) convoca-nos a importantes reflexões: há muito ainda para ser refletido, para além de “slogans” é necessário que as práticas pedagógicas sejam de fato efetivadas. É necessário inicialmente reconhecer este bebê como um sujeito de direitos, com singularidades e necessidades específicas que precisam ser reconhecidas e atendidas. Para a autora:

Bebês tem direito a manter vínculo estável com os que ministram os cuidados primários e por intermédio deles ampliar as suas relações sociais: têm direito ao cuidado de qualidade, que atenda às suas singularidades como pessoa e promova o seu crescimento e desenvolvimento saudável; têm direito ao acesso a todos os conhecimentos construídos pela humanidade. (MARANHÃO, 2000, p. 132).

Quanto a isso, a partir da filologia da palavra cuidado, Boff (2008, p. 90) contextualiza de que nas palavras “os seres humanos acumularam infindáveis experiências, positivas e negativas, experiências de busca, de encontro, de certeza, de perplexidade e de mergulho no Ser. Precisamos desentranhar das palavras sua riqueza escondida”.

Em pesquisa ao dicionário *Web*, o termo “cuidar” significa: “Imaginar: (v.t.) cuidar impossíveis. Meditar. Julgar: cuidava eu que tinhas juízo. Tratar de. Ter cuidado em. (v.i.) Aplicar a atenção. Refletir. Interessar-se, trabalhar: cuidar dos filhos”¹⁰⁸. No dicionário *Aurélio*, “cuidar” significa: “1. Imaginar, supor, pensar, meditar. 2. Ter cuidado

¹⁰⁸ Informação disponível em: <<http://www.dicionarioweb.com.br/cuidar/>>.

em; tratar de. 3. Interessar-se por; trabalhar. 4. Julgar-se; ter-se por; tratar-se¹⁰⁹. Sua etimologia deriva do latim *Cogitare*.

Caracterizada como elemento de comunicação, a palavra retrata o que se pensa a respeito de concepções, traz marcas da história, posiciona-se, discursa.

O sentido de uma palavra... é a soma de todos os eventos psicológicos suscitados em nossa consciência pela palavra... O significado é apenas uma zona das zonas de sentido, a mais estável e mais precisa. Uma palavra adquire seu sentido do contexto em que aparece; em diferentes contextos, ela muda de sentido. O significado permanece estável ao longo de todo o edifício do sentido, não mais do que potencialidade que encontra realização diversificada no discurso. (VIGOTSKI apud EMERSON, 2002, p. 153).

Desse modo, compreendemos que o significado é próprio da língua e permanece como fora definido, todavia, o sentido é definido a partir da relação com seu interlocutor, demarcada através do contexto que estão inseridos, no qual a valoração que é caracterizada por ambos é determinante.

Sendo assim, alguns questionamentos são sugestivos: o que é cuidar? É possível uma educação que não cuide ou um cuidado que não eduque? O que define cuidar de alguém? Quem necessita ser cuidado? Compreendendo que o sentido acontece na relação com o seu interlocutor em determinado contexto, compactuamos com Maranhão e Sarti (2007, p. 268) a respeito de:

Compartilhar cuidados infantis demanda dos profissionais preparo e disposição para escutar crianças, pais, avós, comunidade, em sua alteridade, constituindo um fórum de reflexão sobre o que seja o melhor cuidado e a melhor educação para esse grupo específico, em seu contexto histórico, social e cultura.

Nessa perspectiva do que podemos com os bebês observar, o conceito cunhado por Foucault (2010) do cuidado de si enquanto uma atitude que entoa a responsabilidade com o outro, com o modo que este

¹⁰⁹ Informação disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/cuidar>>.

outro passa a também cuidar de si, corrobora para pensarmos como estamos conduzindo nossas práticas para que os bebês acessem modos próprios de cuidarem de si mesmos – autocuidado – de fazerem suas escolhas, de terem autonomia em seus atos? Guimarães (2008, p. 67) aponta que os professores:

Quando escutam, observam, dão visibilidade ou dialogam com os movimentos das crianças em especial quando as crianças não se expressam verbalmente), indicam que seus gestos e expressões têm um valor. Não dirigir as crianças, mas incentivá-las a se dirigirem, desenvolvendo autonomia, escolha e iniciativa é uma forma de cuidarem do cuidado da criança sobre si, desenvolver uma atenção da criança sobre si.

Portanto, é sugestivo pensarmos quantas vezes devido às organizações do nosso cotidiano e até mesmo assentadas em práticas de controle, o bebê espera ou é interrompido em seu modo de viver? Quanto temos vivido sob um controle que engessa e não permite que o bebê possa mover-se, experimentar-se através de seu corpo, ocupar-se consigo mesmo, ser valorado pelos adultos? Para Schérer (2009, p. 171), “a criança dá-se, projeta-se como puro espetáculo”, e quanto a nós?

5.2.1 Os bebês resistem às ações das professoras

Por ser tratar de bebês, o grau de maior consciência quanto a eles é de que necessitam de cuidados – às vezes até excessivos – devido à sua condição biológica retratada por sua dependência. No entanto, a partir do que os bebês evidenciaram nesta pesquisa, marcada pelos encontros com outros bebês, com as espacialidades, entre os adultos e na própria relação consigo, fica em evidência de que nossa predisposição em cercar as ações dos bebês recaem sobre uma lógica puramente tradicional. Tais aspectos vão de encontro com as resistências que os bebês acentuam para que possam resguardar suas vontades e, até mesmo, atuarem sobre a perspectiva de agência.

Para Schérer (2009, p. 206), “a criança está em posição permanente de resistência, de defesa contra o mundo adulto; ela elabora uma estratégia da qual traça linhas”. Diante a isso, podemos afirmar de que o bebê está interessado nas pessoas, nos sons, nos cheiros, nas

materialidades, e isso implica em suas estratégias de opor-se ao que lhe é determinado.

Gabriel (11 meses) fez a higiene, trocou a fralda e lavou o rosto. A professora o leva para a rede e ao deitá-lo, ele chora. Senta e procura o contato visual da professora que ao perceber lhe pergunta: - Não vai dormir, Gabriel? Ela justifica que irá tirá-lo da rede para que possa então trocar os outros bebês e, assim, o leva para sentar no chão. Seu choro recomeça. Observa a outra professora que se aproximou para ajeitar Maya (1 ano) no bebê conforto e estica os braços em sua direção. Ele permanece sentado, fecha os olhos, se desequilibra pendendo o corpo para o lado. A professora que está próxima o acolhe em um colo. Ele fecha os olhos logo em seguida. A chegada à rede o acorda. Seu corpo firma-se de modo a ficar sentado, resistindo a ação da professora em deitá-lo. O sono ao que parece mostra-se mais forte e ele dorme do jeito que desejava: sentado. (Diário de campo, 4 jul. 2016).



Fonte: Pesquisadora, 4 jul. 2016.

Paradoxalmente, a resistência dos bebês é visto nesse sentido como potência. Um sujeito que não é acometido de faltas, mas que, reconhecido pelo que possui, interroga a prática pedagógica no maior grau em que ela possa estar situada. Ao mostrar resistência frente a uma ação, os bebês projetam outros modos de estar na relação, caracterizada quando Gabriel se mostra firme em seu modo de dormir, diferenciado pelo modo em que a professora o havia disposto. Quanto a isso, Agostinho (2010, p. 300) ajuda-nos a pensar:

[...] a importância do necessário reconhecimento de que os direitos das crianças, de se expressarem, têm de ser reconhecidos na prática educativa diária, exigindo tempo, espaço disponibilizados para que isso ocorra. Os adultos têm de ser sensíveis aos modos próprios pelos quais as crianças se expressam, para que possam levar em conta o conteúdo expresso e, levando-os em conta, fazer valer a contribuição das crianças, influenciando e estruturando, com sua colaboração, a prática pedagógica.

A lógica recorrente em nossa ação frente aos bebês perde espaço quando estes se mostram mais ativos. Em uma linha que não é linear e que não “guarda” um tempo monocromático (HALL, 2005), os bebês reafirmam a necessidade da ruptura sob uma perspectiva adultocêntrica.

Erick (1 ano e 3 meses) deita-se no chão. Ele estava brincando até a pouco tempo e de repente, escolhe se deitar. A professora que oferece o almoço para Davi (1 ano), de longe o chama: - Erick, Erick. Ele levanta a cabeça e olha em sua direção - Não dorme tá? Você vai comer, a professora lhe indica. Ele volta a deitar em seguida, mas desta vez, no colchão, onde por fim, adormece. (Diário de campo, 4 jul. 2016).

Antes que Erick pudesse almoçar, o sono lhe acomete. Em uma dinâmica pensada sob a perspectiva de um tempo homogêneo, essa ação do bebê se destoa do que muito recorrente encontramos nos espaços educativos. Aguardar para que todos sejam atendidos em uma mesma ação provoca um enrijecimento e um descompasso no que deva ser vivido e descoberto na convivência. Uma prática que desconsidera as especificidades não alarga as possibilidades de constituição e respeito ao outro.

Esse tempo também nos revela algo novo, outro momento que será vivido se apurarmos nossa sensibilidade para o que está por vir, sem que nossas ações possam implicar em um afastamento dessa possibilidade de encontros e reencontros entre os bebês.

Tanto no período da manhã quanto agora, a tarde, Edson (1 ano e 1 mês) está bastante choroso. A professora ao perceber sua

inquietação o leva para sentar próximo a alguns bebês, mas ele estica as pernas de tal modo que não possa sentar. Assim, a professora o leva de volta ao bebê conforto, mas sua chegada não interrompe o choro. Erick (1 ano e 1 mês) se aproxima do irmão e a outra professora indica: - Não mano, deixa ele que ele está chorando. Erick é afastado do seu irmão. Estou ao lado o que permite que apenas esticando os braços consiga mostrar um brinquedo que está pendurado, o suficiente para distraí-lo um pouco. Erick dá uma caminhada pela sala, mexe em alguns brinquedos e sem mais a professora por perto, volta a se aproximar do seu irmão em um primeiro momento tocando em suas mãos e, logo, puxando-as para fora como em uma tentativa de retirá-lo. Edson sorri e sai por conta própria do bebê conforto indo na companhia do irmão até a porta de acesso ao solário. (Diário de campo, 2 maio 2016).

As afecções entre os bebês são indicativos de que mais do que possamos conhecer, as relações entre eles mostram-se de grande intensidade. Mesmo a partir das nossas prescrições de que os encontros possam ser incomodativos ao outro, é necessário atentarmos a esses fatos. A ação de Edson em estar chorando provoca na professora a interpretação de que estar sozinho traz mais calma, fato que é refutado pela presença do irmão que, pelo contrário, sorri por conta desse encontro e pelas estratégias de aproximação. Erick também se faz presente mesmo quando a professora o afasta do seu irmão por conta do choro, indicando que ainda que as “ordens” estabelecidas pelos adultos possam ser dirigidas especificamente a um bebê, ele irá burlar e encontrar estratégias para que possa repetir o que antes estava se ocupando. Para Schmitt (2014, p. 264), a condição biológica dos bebês implica nas práticas pedagógicas, 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”.

5.2.2 Percepções ou antecipações das professoras sobre o que os bebês querem/gostam

Pepa Ódena (1995, p. 9) compreende que os bebês “são educáveis desde o nascimento”, isso por conta de estarem em um contexto humano. Todavia, essa afirmação não recai sob uma perspectiva de que sejam passivos e que não tenham ação no contexto no qual estão inseridos. Os bebês demonstram a todo o momento o quanto influenciam o meio e também se mostram alterados por este espaço social.

Dylan Pereira (8 meses) deitado no chão parece indicar um desconforto. Mexe as pernas repetidamente. As professoras se comunicam ao perceber este momento. Uma delas se aproxima e o leva para rede, porém, continua mostrando-se desconfortável. Ao olhar a fralda ela diz: - Sabia, quando você reclama assim é porque está com a fralda suja. (Diário de campo, 9 maio 2016).

Tais percepções das professoras indicam um saber que se faz presente pela relação de proximidade com o qual constitui com cada bebê nesse espaço coletivo. Todavia, tem que ser problematizado, tendo em vista que quando nos colocamos em uma posição recorrente de conhecimento, impossibilitamo-nos de olhar novamente, de conhecer, de reelaborar nossos pensamentos. A caracterização de que sempre sabemos o que os bebês nos indicam, fragiliza a relação e a potência que existe perante o processo de constituição do sujeito que passa por transformação permanentemente na sua relação natureza/cultura. Conforme nos aponta Oliveira (2016, p. 26):

A especificidade dos bebês em processo de conhecimento do mundo que os cerca, as suas formas de interação com objetos (criando outras formas de manipulação e de exploração), não podem ser sempre previstas pelos adultos (já “sedimentados” pela cultura do “uso comum/habitual”). Assim, somente a partir da nossa observação e percepção sobre, com e entre os bebês é que podemos verificar as suas explorações e formas de conhecimento e interação com o mundo e com as pessoas que os cercam.

Todavia, os bebês nos dão pistas para que possamos, através delas, entrar em contato com eles. Essas pistas quando acessadas e compreendidas, retira a professora do lugar de um saber absoluto, que ensina, para reconsiderar de que o bebê interroga sua prática.

Ítalo (1 ano) anda pela sala. Para em frente à janela e chora. Recebe um colo da professora e em seguida, aponta para a rua. A professora pergunta: - Você quer ir à rua? Ele dá tchau aos bebês e volta a apontar para a rua. As professoras conversam e decidem ir para o solário. A saída trouxe a possibilidade de outro lugar para visitar e explorar: o parque. Neste espaço, Ítalo misturou-se com outras crianças, sentou no banco, caminhou no gramado até que em certo momento, ao que parece, cansou. E também chorou. Os bebês retornam para a sala. A professora indica: - Vou dar o almoço primeiro para ele, pois já estava chorando lá na rua. É sono. (Diário de campo, 27 set. 2016).

Nesse episódio, consideramos de grande importância o gesto feito por Ítalo, no qual indicou seu desejo em estar na rua, lugar onde crianças e adultos compartilhavam. Tal disposição da professora em perceber seus indicativos tornou possível o trajeto que se pôs a seguir, no entanto, esse gesto poderia não ter sido reconhecido ou, até mesmo, negado. Nessa relação, a professora coloca-se como um ouvinte do bebê, porém, em muitas ocasiões, desconsideramos as linguagens que são por eles anunciadas. Isso decorre de uma prática que se configura por uma visão de adultez, que apenas reconhece seus modos de “planejar e organizar o cotidiano”, sem que, com isso, considere que os bebês possam pleitear outros modos de estar nesse espaço.

Outra questão pertinente, destaca-se em como a professora lê as dimensões anunciadas pelo bebê em relação ao choro. Assim, quais indicativos Ítalo manifestou que fez com que a professora afirmasse que ele estava com sono? Tais elementos precisam ser refletidos para que não recaiamos sob uma perspectiva de um saber cristalizado, prescritivo, pois, de acordo com Oliveira (2016, p. 26):

Os bebês interagem e participam do mundo por meio de comunicações e linguagens. Os eventos comunicativos dos bebês são realizados através de grunhidos, movimentos, expressões, trajetos,

sorrisos, risadas, gritos, entre outros. É comum a emissão de vocalizações e experimentações com a voz, alternando seu volume, além de choros. Porém, muitos desses eventos são suposições que nós, adultos, fazemos a respeito do que os bebês querem dizer. As formas de comunicação consistem em uma aprendizagem mútua para bebês e adultos, e constituem-se e constroem-se como formas de se estabelecer relações.

A riqueza que encontramos nas ações dos bebês precisam ser, por nós, significadas, pois nossa prática pedagógica é configurada através desses termos.

Lorenzo (11 meses) almoça e em seguida a professora faz a higiene, trocando-o. Ao levá-lo para o bebê conforto, ele chora. A professora o cobre com um cobertor e diz: - Ó, fica assim no casulinho. E completa: - Eles gostam de ficar cobertos. Na sequência, Lorenzo ainda mexendo os dedinhos ao tocar no cobertor vai fechando os olhos quando enfim, o sono chega. (Diário de campo, 6 jun. 2016).

Lorenzo indica pelo seu choro que precisa de um olhar atento da professora o que faz com que, em sequência, ele seja contemplado. Tal ação incide diretamente sob o modo de ser-estar da professora na relação. Ainda que o bebê tenha sido atendido em seu momento de higiene, ele nos indica de que não basta ter suas necessidades efetivadas, mas que o olhar da professora precisa estar em contínuo interesse e disposição. Há, sim, regularidades, todavia, estas não podem estar coladas aos bebês como se fossem pré-estabelecidas. Essa é uma relação dialógica para Schmitt (2014, p. 259), pois nesse entrelaçamento, todos os sujeitos envolvidos na ação se constituem: “A interferência do bebê nos contextos sociais, é resultante das relações que este vive com outros, significada e contornada pela ação do outro, o qual vai contribuindo, dialogicamente para constituição do bebê e de sua ação”.

5.2.3 Estratégias dos bebês para serem percebidos e atendidos

Ao longo dessa pesquisa foi possível perceber e reconhecer modos próprios dos bebês de se expressarem frente aos acontecimentos

que experimentavam no contexto coletivo. Tais acontecimentos implicam prioritariamente em como se relacionam, criam afecções, vivem e compartilham experiências.

Iniciam-se as trocas após o almoço. O movimento está intenso. Muitos choros ecoam pela sala e dentre eles, Gabriel (10 meses). Ele se aproxima da professora que está trocando Davi (11 meses). Ela pergunta: - Quem está puxando a minha calça? Gabriel está pendurado em sua perna e seus olhos olham a fita. A professora o solta com cuidado a fim de que sente e leva Davi para o tapete. Gabriel engatinhando se aproxima novamente da professora, mas quando chega a vê se afastar com Paulo (11 meses) em seu colo. Gabriel a segue com os olhos e depois chorando, vai até o seu encontro novamente no trocador. Ao terminar de trocar Paulo, a professora dá um colo que acalenta Gabriel. O choro é interrompido. Ela o coloca no bebê conforto e fica um tempo ao seu lado, tocando em seu rosto e seus cabelos. Quando se afasta, Gabriel a observa seguir e logo em seguida desce e brinca com uma garrafa que está a sua frente. (Diário de campo, 13 jun. 2016).

A ação de Gabriel em puxar a calça da professora é vista nesse momento como uma estratégia sua para que possa ser percebido e atendido em sua vontade. Sua intenção é visibilizada e reconhecida pela professora que o atende. Nesse caso, podemos considerar que Gabriel não necessitava ser trocado, alimentado ou desejava descansar. Suas necessidades não estavam na ordem biológica do ser, mas compunham uma série de outros atos que se configuram na atenção, acalento, estar próximo e em relação.

Gottlieb (2013, p. 224) atenta-nos para uma questão bastante importante que se passa pelo povo Beng, da *Côte d'Ivoire*, que “a qualidade dos cuidados dos Beng é tão intensa quanto sua quantidade é densa”. Frente a isso, podemos elencar duas questões, a saber: i) de que a relação entre adultos e bebês pode apresentar alto grau em sua relação social, isso quando esta relação estiver contemplada em práticas que perceba o outro pelos termos desse outro; e ii) de que o tempo em que os adultos se ocupam dos bebês não deve estar sob uma cronologia

temporal, quantificável, mas que ativamente eles estejam envolvidos nessa relação.

Pietro (1 ano e 1 mês) está próximo a porta de entrada. Quando o almoço chega ele estica as mãos. A professora pergunta: - Vais pegar Pietro? Ele que estava brincando até o momento, começa a reclamar. Segue a professora que foi lavar as mãos e buscar bibeiros. Ele retorna atrás dela permanecendo em pé na frente da bancada onde o almoço foi disposto. Pietro coça os olhos, empurra quem se aproxima e diz algo a eles. Afasta-se e vai até a casinha onde deita no chão e estica as pernas para o alto. Percebe o almoço sendo servido. Novamente se aproxima das professoras e observa quem está almoçando. Junta um brinquedo do chão e vai até a porta. Deita-se em seguida com o olhar voltado aos bebês que estão almoçando. A professora termina de atender Ítalo (1 ano) e Pietro se levanta e a segue. Percebe que ela prepara um prato, mas se afasta dela e procura pela outra professora assim que Lorenzo (1 ano e 2 meses) ganha um bibeiro. Neste momento ele fica de pé dando voltas ao redor das professoras, espiando. Coça as costas, franze a testa, chora. Volta a caminhar observando, vez ou outra, virando o corpo na direção onde as professoras se encontram. A professora o chama e indica que ele irá almoçar. Ele se aproxima e logo senta na frente dela. (Diário de campo, 6 set. 2016).

Pietro indica-nos, através de seus gestos corporais – um código que não é passivo –, em diferentes momentos que deseja almoçar. Ainda que as professoras pudessem tê-lo percebido em suas estratégias para que fosse atendido, ele não foi contemplado. Procurou em diversos momentos expressar e, em alguns, buscou envolver-se com brinquedos e até se afastou, mas sempre manteve atenção no que as professoras estavam fazendo tanto que se aproxima quando Ítalo termina de almoçar, ao que parece em uma tentativa mais pontual de naquela ocasião ser atendido. Pietro faz-nos repensar nossas práticas que, muitas vezes, devido à intensidade do cotidiano nos impossibilita de olharmos em tom desacelerado e mais sensível. Nesse sentido, é importante

destacar que atentarmos aos modos pelos quais os bebês nos convocam sua presença, envolvidos pela linguagem, configura-se como essencial nessa relação.

5.2.4 Como os bebês interrogam a prática das professoras

Os processos de socialização configuram-se em um ir e vir, dado que adultos e crianças só estão em relação e fazem sentidos quando pensadas em uma interlocução. Quanto a isso, podemos afirmar que acontecem processos de generacionalização a todo o momento, como tencionado por Ferreira e Nunes (2014, p. 107):

Escutar a(s) voz(es) das crianças constitui, portanto, no plano epistemológico, uma questão nodal. Por um lado, porque se assumem como legítimas as suas formas de comunicação e relação, mesmo que se expressem diferentemente dos adultos. Por outro, porque se considera relevante que o que elas têm a dizer aos adultos são contributos importantes sem os quais a compreensão da vida em/nas sociedades seria incompleta.

Em relação a esses termos, consideramos essencial, nesse momento, trazer algumas questões que atentam para os modos de relações entre bebês e adultos, mas que ambos precisam se entrelaçar para constituir-se mutuamente. Ontologicamente, adultos e crianças estão a partilhar a vida como seres biopsicossociais em processo, todavia, cada qual em seu tempo distinto, experiências, funções e papéis sociais. Todavia, destaca-se que, segundo Ferreira (2004, p. 76):

[...] a idade não corresponde a uma variável natural e que a variabilidade de desenvolvimento biológico, psicológico e social nem sempre permite estabelecer uma correspondência coerente entre tamanho, idade e competências, o facto de ser mais frágil do ponto de vista físico não significa, necessariamente, ser mais novo, nem implica, do ponto de vista das interações, uma menor competência cognitiva ou social.

Em referência, buscamos sempre alinhar este partilhar de modo a percebê-lo como uma rede que se configura em suas relações. Uma rede

permeada de subjetividades, mas que vai ganhando seus contornos em meio as suas inter-relações. Para Corsaro (2011), a criança ressignifica o que existe na cultura, produzindo culturas infantis através de seus pares. Seu acabamento é feito a partir dos processos de socialização, nos quais ela é uma agente social. Sendo assim, essa estruturação das crianças incidem e afetam as estruturas societais.

No entanto, Tebet (2013, p. 128) pontua de que os bebês, por sua condição, envolvem-se mais “[...] na construção de teias de relacionamentos, de agenciamentos e afetos que na construção de culturas, pois, a ideia de cultura relaciona-se à ideia de uma coletividade que compartilha de uma identidade cultural comum, o que não é o caso dos bebês”.

Frente a isso, as experiências tecidas nesse grupo, possibilitaram perceber que os bebês cotidianamente encontravam modos pelos quais, traziam em cena seu lugar nesse contexto em um diálogo, tanto com os bebês quanto com os adultos – em especial os de referência do seu grupo. Tais ações interrogavam a prática desses adultos: i) tanto na ênfase de que existe sempre um caráter relacional; ii) no modo pelo qual davam outros contornos as indicações das professoras; iii) de que, por sua condição pré-individual, sua natureza demonstra um inacabamento que, por conseguinte, afirma um inacabamento tanto da professora, quanto da área.

Otávio (10 meses) que está no colo da professora chora. Ela diz: Olha só, está no colo chora, está no chão chora. O que posso fazer Otávio? (Diário de campo, 18 abr. 2016).

Paradoxalmente, essa fala desterritorializa nosso saber de unilateralidade e nos convoca a pensar: - “O que posso fazer?”. Como pensar para além de uma incompetência dos bebês? Quais vozes ouvimos? Quais acolhemos? Como nos posicionamos perante um sujeito de pouco tempo de vida e que se constitui em uma inter-relação? O que sabemos sobre os bebês? Como os bebês vão indicando essa condição de ser pré-individual?

Tantas questões que surgem diante desta interrogação de “o que posso fazer” evidencia que as professoras precisam acessá-los por outras vias. Nessa aproximação, precisa sair da palavra para o gesto, precisa transitar por ações mais perceptivas, por toques, pelo corpo, por expressões. Assim, irá acionar elementos da emoção que foram sendo

substituídos pela razão, isso por conta da cientificidade. Há que se aproximar pelo sentido, pelo vivido, pela alteridade.

Os bebês capturam nossas imagens, nossos movimentos. Percebem e constroem uma relação de reciprocidade e essas relações incidem diretamente na prática da professora que é orientada a partir das particularidades dos bebês. A intenção pedagógica é geralmente de se responder pelo que já foi capturado e não pelo que pode ser. No entanto, não há prática pedagógica que não esteja sedimentada pelo bebê que a todo o momento reafirma e se coloca por outras linguagens no qual, precisam ser acessadas. Não há uma linearidade. Não há uma regularidade fixa. Há novas e oportunas experiências que vão compondo seus processos de individuação, que indica como o sujeito vai deixando singular o que era da ordem do coletivo. Nessa relação, natureza e cultura são concomitantes.

As professoras devem revisitar suas práticas em uma alteridade que veja esse outro e o respeite a partir do que lhes é peculiar. Para Deleuze (1997), os bebês são a natureza, e isto é o que os diferencia dos indivíduos devido às suas singularidades. Nesse plano, as singularidades dos bebês são afirmadas pelo autor como:

Os recém-nascidos são todos parecidos e não têm nenhuma individualidade; mas eles têm singularidades, um sorriso, um gesto, uma careta, acontecimentos, que não são características subjetivas. Os recém-nascidos, em meio a todos os sofrimentos e fraquezas, são atravessados por uma vida imanente que é pura potência, e até mesmo beatitude. (DELEUZE, 1997).

Quanto a isso, conhecê-los parte do pressuposto de que só conseguiremos quando nos dispomos a ouvi-los e olhá-los em uma relação de proximidade, ainda assim, sempre será composta por uma interpretação e nunca uma totalidade. Estamos tateando essa prática com bebês por estarmos em um campo recente, e, portanto, haverá um inacabamento tanto nosso quanto da área. Porém, é importante destacar de que esse inacabamento contorna por um lugar de potência, possibilidade, aprendizagem. Nesses termos, não pensamos em algo da ordem do que nos falta, mas do que podemos atingir.

Sendo assim, o choro do Otávio que afeta a professora, também afeta a própria área. Um choro que traz elementos para interrogar e, ao mesmo tempo, funda-se enquanto uma linguagem. Contudo, quais

interpretações são feitas do choro enquanto linguagem? Conseguimos percebê-los desse modo? Qual nosso posicionamento frente a eles?

A professora em questão nos indica um não saber perante a necessidade do bebê naquele momento. Ao assumir um não saber em referência a um choro, assume-se que não existem conhecimentos suficientes que dão conta dessa complexidade que permeia as relações que temos com os bebês. No entanto, existem fragmentos que vão sendo acessados que, diversas vezes, contemplam essa necessidade de acolhida, de atendimento.

Nesse atendimento, deparamo-nos com um ato pedagógico que é muito sutil e vai sendo revelado por detalhes, como retirar um sapato, um amarrador de cabelo, oferecer água, ajeitar o corpo para descansar mais confortável, mostrar-se atento, mas sem interferir na disposição do bebê em acessar os espaços, falar em tom calmo, tocar em seu corpo com delicadeza, respeitar seu tempo para alimentar-se e a necessidade do sono. Tais elementos em muitos momentos são pouco considerados em relação aos profissionais que encontram na “docência” um elo com o ensinar, contudo, as práticas com os bebês se caracterizam especialmente por este caráter relacional. Podemos considerar que, segundo Richter e Barbosa (2010, p. 90):

Os bebês e as crianças pequenas, em sua condição vital de serem simultaneamente dependentes dos cuidados do adulto e independentes em seus processos interativos no e com o mundo, rompem com a tradição de conceber e realizar o currículo como prescrição de objetivos e “conteúdos” a serem aprendidos. Um estabelecimento educacional para crianças pequenas exige pensar e praticar ações no cotidiano diferentes do modelo escolar organizado em “aulas” e baseado na “transmissão de conteúdos”. Os bebês, porque não podem ainda deslocar-se com autonomia, não falam a “nossa língua”, não permanecem imóveis e quietos para ouvirem lições, interrogam a escola e o currículo, exigindo a abertura a outras possibilidades de planejar, organizar e avaliar o cotidiano da creche.

Nesse sentido, as características dos bebês presentes no contexto de Educação Infantil nos provocam a pensar nos modos como organizamos esses espaços. A simultaneidade de eventos decorrentes da

condição biológica dos bebês “interroga uma pretensa linearidade que não dá visibilidade às múltiplas dimensões que concomitantemente estão presentes na relação das profissionais com as crianças pequenas” (SCHMITT, 2014, p. 188 -189).

Tendo em vista que os bebês exigem atenção individual, suas necessidades implicam que a professora reconheça que não é possível uma homogeneidade, isto por conta de que, para os bebês, as condições lhes obrigam a dormir quando sentem sono, a serem trocados quando fazem seus excrementos, a alimentar-se quando está com fome. Nesse sentido, eles burlam um tempo monocrômico (HALL, 2005), que segrega o tempo e o organiza por atividades específicas, mas amparam-se no tempo policrômico (HALL, 2005), onde está convertido em um tempo repleto de possibilidades com as quais os bebês se ocupam de modos distintos desse espaço de educação coletiva.

5.3 O CUIDADO ENQUANTO SINGULAR

Se a relação é social, bebê-professora, cada um precisa ser visto na sua singularidade. Por conta disso, torna-se necessário reconhecer o bebê na sua emergência, com um modo potente de sujeito pré-individual que revela/altera modos outros de uma Pedagogia. O cuidado dos bebês está sempre mais aproximado aos cuidados físicos de provisão biológica. No entanto, deve ser problematizado também o bem-estar que se coloca no modo de ouvir, acolher, no diálogo e nos modos de se fazer presente na relação.

5.3.1 Os tempos dos bebês: alimentação – o uso da mamadeira, choros e simultaneidade de acontecimentos

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.

O momento da alimentação geralmente vem carregada de uma grande lacuna: como dar conta de todos ao mesmo tempo? Essa lógica de atender coletivamente há muito vem sendo questionada, uma vez que se não perspectivamos somente atender as necessidades biológicas dos bebês em se alimentarem, como podemos atender coletivamente e estender o cuidado como dimensão humana?

Enquanto os bebês brincam e se distraem na sala, Edson (1 ano e 6 meses) mostra-se inquieto, em alguns momentos chora e em outros, em um movimento do corpo que contraria o contato dos bebês que procuram uma aproximação. A professora senta ao seu lado e indica que ele irá comer. Seu choro reinicia. Ela o acolhe em um abraço envolvente e oferece a janta. Ele rejeita. Em seguida pergunta: - Você quer comer no meu colo? Ele apenas a olha, mas o suficiente para a professora observar naquele olhar algo que respondesse sua própria pergunta: - Acho que quer. E, em seguida, seu colo o acalma e então ele aceita. (Diário de campo, 3 nov. de 2016).



Fonte: Pesquisadora, 3 nov. 2016.

Os bebês em seu primeiro ano de vida exercem uma atividade guia, apresentada por Vigotski (2000), de comunicação emocional. Essa atividade exercida por ele é o que mais impulsiona seu desenvolvimento, isso por conta do alto grau de sociabilidade. Ao chorar, o bebê indica o que lhe afeta em um tom emocionalmente perceptível. As ações que se passam, a seguir, são definidoras de sua constituição: podemos atendê-lo em um colo, respondê-lo com olhar,

gestos e até mesmo em uma linguagem verbal. Nossa indiferença também o constitui.

Aqui, a professora acolhe Edson em seu choro. Um choro que comunica emocionalmente. A resposta da professora não foi de imediato. Ela perguntou ao bebê, aguardou um tempo para que ele pudesse expressar se aceitaria permanecer próximo ou se desejava o afastamento. A acolhida em um colo, sensivelmente percebida, possibilitou que o bebê fosse atendido de outro modo, mas que envolveu, especialmente, uma relação cuidadosa. Sua relação é assim vivida, pois o atende individualmente, em um respeito ao que ele sente nesse momento. Os demais bebês aguardam. A proximidade deles possibilita que percebam o que passa ao redor. Ao atender Edson em modo respeitoso seu ato não reverbera somente para ele, mas para os demais bebês que também vivem coletivamente.

As relações são provocadas de modo particular por cada bebê que procura, através de suas manifestações corporais, dispor-se para esse adulto, que tem a função de atendê-lo.

Chego à creche e encontro o grupo sem choros. Estão sentados em uma roda e observam a professora que fará massinha de modelar. Neste momento, Pietro (1 ano e 1 mês) chega e é recebido. Todos os bebês já haviam lanchado, assim, a professora segue até a cozinha para buscar uma fruta. Ele ganha uma banana na mão. Lorenzo (1 ano e 2 meses) que está sentado próximo, estica a mão na direção da professora. Ele chama: - O, o, o. A professora conversa com ele: - Estás pedindo banana, Lorenzo? Tu já comeu, esta é do Pietro que chegou agora. Pietro enquanto isso, permanece sentado, no mesmo lugar, saboreando sua fruta. Lorenzo parece não desistir e continua manifestando-se. Olha para Pietro e para a professora, vez ou outra expressando um chamado: - O, o. Suas ações não foram atendidas, assim, movimentou o corpo para que fique de frente a professora que está fazendo massinha. (Diário de campo, 27 set. 2016).



Fonte: Pesquisadora, 27 set. 2016.

Pietro chega! Sua presença é reconhecida pela professora que ao não ter mais o lanche na sala, busca na cozinha uma fruta. Um gesto aparentemente simples, mas que demonstra um cuidado perante o outro. Não temos como precisar se Pietro iria sentir-se incomodado pela falta do lanche, todavia, nem sempre os bebês são percebidos em suas necessidades. Aqui, a professora em sua antecipação garante que esse momento seja contemplado. Pietro aceitou e Lorenzo vale-se desse momento para chamar pela professora e indicar que também desejava a fruta. A atenção da professora ao que Lorenzo lhe indica evidencia que reconhece e valoriza que os bebês têm ações. Reconhecer é diferente de atender a todas as vontades, tendo em vista de que ele já havia lanchado. Lorenzo insiste, comunica-se! A professora mantém o contato, não se mostra indiferente. 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”.

Os bebês estão cotidianamente em contato com diferentes alimentos e nem sempre são bem recebidos em um primeiro momento. É necessário ter o contato, manipular, sentir seu gosto em diferentes preparações.

Hoje é dia do projeto coletivo semanal que envolve todos os grupos: dia da fruta. A professora, após o lanche da tarde traz frutas diversas. Pietro (9 meses) segura o melão. Inspecciona, põe na boca, chupa, espreme, segura e balança o corpo. Passa de uma mão para a outra. Deixa cair no chão, pega e mastiga o que conseguiu morder.

Lorenzo (10 meses) está sentado no chão, a professora oferece um pedaço de kiwi e ele joga fora. Nem chega a experimentar. Ela, então, oferece novamente e ele faz o mesmo, mas dessa vez balança também a cabeça. Ao oferecer abacaxi, segura e em seguida rejeita, indicando atenção em brincar com um chocalho ao seu lado. (Diário de campo, 12 maio 2016).

O contato com os alimentos deve ser pelos bebês experimentado. Experimentar não significa apenas no momento de ingerir, mas, sobretudo, poder acessar. Isso é importante para que eles possam sentir as texturas, o calor, o sabor. O toque aproxima ao alimento. Disponibilizar pedaços de frutas e de verduras para que possam segurar é uma estratégia para que os bebês tenham condições de se familiarizar com os alimentos. No entanto, muitas vezes impedimos que eles tenham esse contato através da indicação de que comida não é brinquedo. Aqui, referimo-nos ao fato de que o alimento não serve apenas para satisfazer uma necessidade individual biológica, mas que advém, sobretudo, de um compartilhamento social onde, de fato, é construído. Para Lessa (2011, p. 131), “comer também é simbólico”. O ato envolve, além da incorporação dos nutrientes indispensáveis à saúde, cheiros, texturas, gostos e desgostos. Para a autora, o gosto pelos alimentos também é uma “construção social” (LESSA, 2011).

5.3.2 Os tempos dos bebês: higiene, trocas, banho, estratégias para evacuar

Para os bebês, a atenção dirigida a eles no momento da higiene é de extrema importância, visto que, segundo Tardos (2008, p. 1), “o bebê desde muito pequeno expressa com seu comportamento o que experimenta quando o adulto que se ocupa dele, toca certas partes de seu corpo, quando o move e o acolhe nos braços”. Nesse sentido, esse momento não se caracteriza apenas como uma atenção às necessidades de assear o outro, mas configuram-se, principalmente, em uma relação corpóreo/afetiva.

Erick (1 ano e 5 meses) se aproxima de mim trazendo um brinquedo. Mexo no palhaço e o

devolvo. Ele se afasta e desta vez traz um porco espinho de borracha. Entrega-me. Está de pé ao meu lado e começa a fazer força, ao que parece, para evacuar. Abaixa-se, levanta, seu corpo treme. Vai até a prateleira e busca outro brinquedo. Segura nas mãos enquanto volta a fazer força, agora, em uma posição onde aparentemente lhe deixa mais confortável. Flexiona os joelhos e apoia-se no balcão. Junta a bola que está ao seu lado e joga para mim. Ao devolvê-lo, a bola rola pela sala chamando a atenção de Miguel Fernandes (1 ano e 2 meses) que estica a perna para chutá-la. Os dois se entretêm com a bola. (Diário de campo, 6 set. 2016).

Os bebês aos poucos vão reconhecendo seu corpo e o que ele manifesta. Erick percebe a necessidade de evacuar e busca através de uma estratégia o melhor modo para que isso aconteça. Para ele, estar de pé, flexionar os joelhos, apoiar-se, tornam-se ferramentas cooperativas. As professoras ainda que não estejam envolvidas diretamente na ação, ao não interromperem ou mostrarem-se contrárias, respeitam esse bebê e colaboram para que ele se ocupe de si mesmo.

Aqui, ocupar-se consigo traz uma conotação de se conhecer. Saber reconhecer sinais que seu corpo manifesta, mostrar-se contente ou descontente, possibilitar um conforto. Erick começa a perceber que evacuar de pé pode ser mais confortável do que em outra posição. Seu corpo lhe indica e também indica que os bebês possuem tempos e modo distintos, sendo assim, não há como regular ou homogeneizar esses momentos. A questão é aguardar e respeitar cada bebê. Os que ficam escondidinhos embaixo da mesa ou nas prateleiras, os que continuam envolvidos sem que aparentemente mudem o foco de sua atenção, os que choram, mostram-se incomodados e necessitam, às vezes, de algumas estratégias, como fazer massagem na barriga, e aqueles que em determinado momento podem até avisar sobre a necessidade.

Ainda que o banho seja um momento geralmente agradável aos bebês, percebemos que essa prática acontecia especialmente quando havia uma necessidade aparente.

A janta está sendo servida. Dylan Pereira (1 ano) mostra recusa e a professora insiste. Ele vira o rosto. Mais uma tentativa da professora e ele repete seu movimento, então ela lava seu rosto e o

deita na rede. Logo ele descansa. Ainda é cedo, por volta de 16h20 e todos já jantaram. Alguns bebês movem-se pela sala, outros dormem. Percebo que Dylan acordou através de um gemido baixinho e o movimento da rede. Uma das professoras está fazendo uma troca enquanto a outra foi na secretaria. Pergunto se posso pegá-lo e a professora consente. Vou até a rede e encontro um pequenino que me olha sorrindo. O pego nos braços, avisando o que farei e levo para junto da professora que terminou a troca e está indo sentar com os bebês no chão. Sinto a roupa dele molhada e desconfio de que o xixi tenha vazado então indico a minha suspeita. Ao olhar para o Dylan, ela diz assustada: - Nossa, foi cocô Jacira, e passou tudo! Neste momento ao movimentar os braços para entregá-lo a ela, percebemos que meus braços estão completamente sujos. Começamos a rir e eu digo: - Ah Dylan, agora sei por que sorrisses quando cheguei na rede. A professora ainda sorrindo completa: - Querias alguém para te salvar né? Deve ser por isso que estavas rejeitando a janta, não devias estar muito bem da barriga. A professora o leva para tomar banho enquanto eu vou junto fazer minha higiene. Bastante sorridente está Dylan, que toma banho, brinca com a água e ao que parece, sai todo disposto. Ao retornar para a sala a professora avisa aos bebês: - Olha pessoal, o Dylan agora está muito cheiroso. Ele brincou um monte, nem queria sair. (Diário de campo, 6 set. 2016).

Para os bebês, o banho geralmente era motivo de festa. Brincar com a água, ficar de pé, resistir em sair. Enunciados de que esse momento era prazeroso. Todavia, para as professoras, essa prática dispunha de um tempo, de uma preparação. Quando voltavam do parque em dia muito quente, era possível aquela ducha, fora esses momentos, ele torna-se um artifício de “socorro” em casos extremos.

Esse banho em especial do Dylan foi repleto de gargalhadas. Nossas pela situação e do pequeno que se mostrava atento no movimento da água. A professora aguarda por esse interesse dele, não interrompendo. Dylan brinca e sorri. No retorno, a professora avisa aos outros bebês que ele gostou tanto do banho que não queria sair. Dylan

poderia ter saído antes caso a professora interrompesse esse momento. Ela não quis. Despontou a brincadeira, o interesse. Acolheu a vontade do bebê que se sentia bem envolvido. No tempo dele, em uma espera dela. Invertemos aqui a lógica dos papéis sociais, onde geralmente é no tempo do adulto e na espera dos bebês. Nesse contexto, a dimensão do cuidado foi atravessada por toda a composição do banho, desde a acolhida do bebê, a observar a temperatura da água, na posição em que Dylan pôde ficar na banheira, não sendo apenas um corpo de pé para que o bumbum fosse banhado, mecanicamente. Foi uma relação pensada e vivida de modo significativo.

Os bebês são distintos. Existem singularidades que os assemelham, mas biologicamente eles são diversos. Cada qual possui um ritmo, uma necessidade.

Ítalo (7 meses) está sentado sozinho. Aos poucos movimentando os braços para frente e impulsiona o corpo. Apoiado com as mãos e os pés, brinca com o movimento do corpo, repetidamente. Busca um brinquedo que está longe e quando consegue alcançá-lo, sorri ao que parece, como um sentimento de conquista. Percebe a sua volta que estou lhe observando e então, outro sorriso. Volta a ficar sentado e mexe no brinquedo. A professora percebe que a fralda dele vazou e o leva para trocar. No final ela pergunta: - Está bom agora? Que fralda limpa! Em seguida toca no umbigo e observa, atentamente. (Diário de campo, 18 abr. 2016).

Na ênfase pela descoberta, Ítalo não se mostra incomodado pela necessidade da troca de sua fralda. Envolve-se diretamente com seu corpo que lhe permite, assim, conhecê-lo e reconhecê-lo. Outros bebês manifestam-se contrários a estar com uma fralda suja, indicando e algumas vezes até em uma tentativa para tirar a fralda. Esses momentos precisam ser reconhecidos, tanto quanto o de Ítalo, pois, muitas vezes, nosso olhar se mostra atento aos bebês que manifestam suas inquietações, e quanto aos outros?

5.3.3 Os tempos dos bebês: sono, cheirinhos, interações dos bebês, bebê conforto

As configurações que existem nos momentos de sono dos bebês nos indicam de que não há como pré-conceber uma composição única. Alguns bebês chegam logo cedo dormindo e, assim, permanecem ao adentrar o espaço da sala. Tais configurações incidem diretamente em outros arranjos, como, por exemplo, nos aconchegos que são vividos.

Pietro (1 ano e 1 mês) se aproxima de Lorenzo (1 ano e 2 meses) que está dormindo. Deita-se ao seu lado, mexe no cobertor e encosta na cabeça dele. Lorenzo acorda e permanece deitado. Pietro se afasta e busca um brinquedo. Volta a deitar ao lado de Lorenzo e entrega o brinquedo para ele. Eles sorriem. Pietro se desloca e Lorenzo senta-se no colchão, voltando seu olhar ao movimento que acontece a sua volta. (Diário de campo, 13 set. 2016).



Fonte: Pesquisadora, 13 set. 2016.

Especialmente nessa cena, as relações vividas entre Pietro e Lorenzo nos indicam de que os bebês encontram nos momentos do sono, modos de se relacionar e encontrar aconchegos. Ainda que Lorenzo tenha sido acordado por Pietro, esse encontro é marcado por uma relação afetiva – momento em que deita ao seu lado – e também, uma disposição ao outro – fato evidenciado por trazer um brinquedo e lhe entregar. Aqui, faz-se necessário estabelecer um diálogo com a nossa prática: como um bebê que está dormindo e recebe a presença de outro bebê naquele espaço vai configurando nosso fazer pedagógico? Quais desdobramentos são por nós propostos? Acolhemos? Interrompemos?

Como o sono é configurado pelos bebês? De acordo com Gottlieb (2013, p. 262), sua pesquisa indicou de que “a visão comum dos adultos Beng é de que os bebês dormem quando e onde querem dormir, e não há mais nada a ser dito sobre o assunto”. Sobre isso, os bebês realmente são imperativos em suas necessidades, o que deflagra que determinadas ações acontecem independentes da interferência dos adultos.

Ainda que as professoras organizem o espaço ou que intencionem um horário pré-determinado para o sono, os bebês indicam-nos de que suas necessidades estão para além dessas intenções do adulto.

Paulo (9 meses) está sentado com as pernas dobradas e ao que tudo indica, está com sono. Pisca um pouco e em seguida, fecha os olhos por completo. Sente que algo passou pelos seus olhos (era uma mosca), coça e faz careta. Solta o bico, o recolhe e volta a piscar, como se desse uma cochilada sentado. Percebe um livro que está no chão. Chora e seu bico cai novamente. Ele junta e retorna seu olhar ao livro, agora com Miguel Fernandes (9 meses) que chegou ao seu lado. Miguel logo se movimenta para outro espaço e Paulo então deita no chão onde sem mais aguentar, acaba dormindo. A professora **assim que percebe**, o leva para deitar no colchão. (Diário de Campo, 25 abr. 2016).

Os acontecimentos que se desenrolam no espaço coletivo de educação nos apontam de que muitos deles, individuais, não conseguem ser percebidos em sua intensidade pelas professoras, por conta das ações simultâneas dos bebês. Tais ações acontecem ininterruptamente, ora por um bebê que acorda, ora por outro que deseja dormir, ou que necessita ser trocado. Há sempre uma professora em disposição com algum bebê que lhe requer atenção. Paulo informa-nos de que todo o momento em que precedeu seu sono não foi percebido, o sendo somente quando se deitou no chão. Ele viveu esse momento em diferentes etapas, todas elas, intensamente. Isto também nos aponta de que quando os bebês desejam dormir, o farão de algum modo, ainda que não exista um espaço organizado para isso ou que a professora permita. Segundo Gottlieb (2013, p. 265), “a atitude das mães Beng, de que os bebês determinam seus próprios horários de dormir e acordar, está de acordo com essa visão de ciclo de vida humano em geral, e com a vontade e consciência do bebê em particular”.

O sono ainda que muitas vezes seja interrompido por algo que acontece ao redor, um barulho, uma perda do seu cheirinho, os bebês em muitos desses momentos conseguem sozinhos se organizar, sem que com isso haja a necessidade de intervenção dos adultos.

Catarina (11 meses) dorme no bebê conforto. Muitos bebês choram, indicativo de que o momento da alimentação sempre é bastante tumultuado. Catarina perde o bico e chora. Uma almofada que está lhe cobrindo é ajeitada por ela. Os olhos ainda que estejam abertos, vão aos poucos sendo fechados, um indicativo que o sono está latente. A boca movimenta-se como se o bico não tivesse caído. Os dedos tocam a almofada, vez ou outra, ajeitando-a melhor. A cabeça parece necessitar ser melhor acolhida, talvez esteja desagradável sua posição. Ela mexe seu corpo ajeitando-se para que enfim, o sono possa ser retomado. (Diário de campo, 16 jun. 2016).

O uso dos cheirinhos – aqui sinalizado pelo bico – amiúde acalentava os bebês em seus momentos de sono. Catarina ainda que perca seu bico, mantém o ato de sugar como se ele ainda estivesse em seu poder. A intervenção da professora em nenhum momento se fez necessária, mesmo na ocasião do seu choro. Esse episódio sinaliza que em muitos momentos os bebês conseguem se organizar de tal modo que as professoras nem tomam ciência do que acontece com eles. Tal fato não coloca a figura da professora em uma posição de indiferença aos bebês, pelo contrário, é necessário um olhar para o que os cerca, de tal modo que eles possam usufruir de uma independência. Isso também é um cuidado.

A pesquisa da antropóloga Alma Gottlieb (2013) traz muitos indicativos para pensar os bebês sob a perspectiva de outra cultura. Tais elementos, em muitos aspectos diferentemente da cultura euro-americana – que também nos influi – evidenciam o quanto os bebês possuem jeitos e vontades próprios que são pelos adultos reconhecidos e atendidos. Um desses aspectos se refere ao sono. Para as mães Beng, quando o bebê acorda de seu cochilo, eles “resolvem o assunto em seus próprios corpos e simplesmente adormecem quando acham certo – dependendo de mil novas variantes que mudam todos os dias” (GOTTLIEB, 2013, o. 264). Tal ação feita pelo próprio bebê indica de que não existe uma previsibilidade tanto de tempo quanto de horário, e

que os bebês vão sofrendo novas mudanças corporais e sociais, o que influencia em suas atividades diárias. Esses corpos são sinalizados por sua extensão, seus pés virados, braços esticados, pernas dobradas. Corpos que também expressam poder/potência mesmo nos momentos de descanso.

Foi possível perceber que muito comum a esse grupo estava o uso do bebê conforto. Nesse contexto, os bebês ficavam por um período razoavelmente longo, geralmente mais afastados do movimento habitual dos bebês. Lá, os bebês mantinham uma rotina mais sossegada, sem que com isso garantisse que fossem despertos por aqueles que procuravam por uma relação.

O sono de Pietro (10 meses) é breve. Ele acorda e caminha pela sala. Aproxima-se de quem está acordado, mas também de quem ainda está descansando. Vez ou outra ouço a professora indicar para Pietro deixar o amigo descansar. Ele se afasta sempre com um sorriso muito expressivo. Desta vez, vejo Pietro se aproximar de Davi (11 meses) que dorme no bebê conforto. Sua chegada é tranquila ainda assim, desperta a preocupação da professora que percebe meu interesse pela relação e não intervém. Pietro encosta as mãos na cabeça de Davi, olha para seu rosto e deita-se em seguida. Este momento é breve. Pietro levanta em seguida e nos surpreende, pois retira o bico de Davi e sorri em um passo apressado, deixando-o no bebê conforto a reclamar. A professora intercede na passagem de Pietro devolvendo o bico a Davi, que, neste momento, parece ter despertado totalmente. (Diário de campo, 30 jun. 2016).



Fonte: Pesquisadora, 30 jun. 2016.

Os bebês se utilizam de estratégias para que possam encontrar-se com os demais, seja através de momentos em que estejam acordados, seja quando estão dormindo. Ainda que as professoras se mostrem preocupadas em assegurar o sono deles, outras configurações acontecem sem que consigam “manter o controle”, uma dessas é a que Pietro apresenta. Para os bebês, o uso do bebê conforto como um artefato é bastante utilizado tanto por eles que o procuram para momentos de descanso, sem que seja necessariamente para dormir, quanto pelas professoras que se usam para atender quem necessita de atenção. Aproximar-se ao bebê conforto é mais interessante pela disponibilidade de balançar, e até de manter-se em posição vertical frente a quem está deitado.

5.3.4 Os tempos das professoras: alimentação

Aqui, a pesquisa evidenciou relações mais tensas, tanto para as professoras quanto para os bebês, que, muitas vezes, aguardam esse momento através de insistentes choros.

Em meio a idas e vindas das professoras para organizar o lanche (mingau de aveia), os choros vão sendo acalmados à medida que os bebês vão sendo satisfeitos em suas necessidades. Alguns ao que parece desejam comer e colocam-se ao lado das professoras, outros buscam um espaço e um acento onde possam dormir. Há quem queira um colo, mas infelizmente não conseguem ser contemplados devido este momento estar de fato bastante tumultuado. Vejo a professora contando os bebês assim que chega Otávio (11 meses). Ela avisa: - 12, hoje a sala vai estar completa. (Diário de campo, 2 maio 2016).

O momento das refeições é sempre bastante tumultuado. As professoras observam quem está mais próximo a elas, mas, às vezes, tem um bebê um pouco mais afastado e que está bastante choroso. (Diário de campo, 6 set. 2016).

É início da manhã e muitos bebês choram. O lanche chega e as professoras organizam nas mamadeiras e copos. Os bebês recusam. Elas insistem sem sucesso. Os choros vão sendo retomados. Uma das professoras experimenta e indica para a outra que está gostoso, mas que eles não devem estar aceitando por estar muito gelado. (Diário de campo, 24 maio 2016).

O almoço chega. O cheirinho de feijão toma conta do lugar. Otávio (1 ano) levanta e segue a professora pela sala. Vai com ela até o bebê conforto, mas recusa o alimento. A professora indica que o pirão não escaldou e vai até a cozinha pedir outro. Neste tempo, Otávio desce do bebê conforto, pega sua almofada e caminha com ela pela sala. Em certo momento, deita-se, olha ao redor e chora. Neste momento, mais bebês choram e se aproximam da professora que procura os acalmar indicando que logo irão comer. A professora retorna e volta a oferecê-lo e, desta vez, ele aceita. (Diário de campo, 2 jun. 2016).

Especialmente os momentos de alimentação se configuram como uma prática relativamente tensa, isso por conta de que as necessidades biológicas dos bebês refletem em suas manifestações. Eles irão chorar, rodear as professoras e, até mesmo, afastar quem se aproxima. Muitos deles irão tencionar até serem atendidos. Outros observarão de longe, o que não significa, no entanto, que não estejam com fome. Cada bebê reage de um modo, em determinado dia. Tais configurações também estão permeadas de como está sendo o seu dia, se fez uma alimentação em casa, alimentou-se bem na creche, está doente, com sono, além de questões biológicas. Alguns sentem mais fome e repetem, outros se alimentam menos.

Para as professoras em muitas ocasiões, a estratégia para amenizar tais tensões é a de que o bebê que mais demonstre estar

incomodado – ou incomodando¹¹⁰ –, seja atendido primeiro. Todavia, há bebês que não se manifestam através de choros, mas que suas tentativas de aproximação ou suas manifestações comunicativas e expressivas se apresentam de outros modos. No entanto, a lógica sustenta-se, primordialmente, no fato de que se o bebê se mostrar satisfeito, deixará conseqüentemente, o grupo mais tranquilo.

Em relação a essas indicações, é possível perceber que, embora as professoras procurem atendê-los individualmente, em muitos momentos não percebem quem busca uma aproximação que não esteja permeada por choros. Geralmente serão esses que choram que terão suas necessidades atendidas, por conta de que, desse modo, o ambiente vai ficando mais calmo. Os choros são vistos como incomodativos e como se precisassem ser interrompidos o quanto antes.

Em um grupo de bebês, encontramos uma dinâmica que se diferencia significativamente dos grupos de crianças maiores, isso por conta de que, na maior parte do tempo, as professoras estão ocupadas em atendimentos individuais. Schmitt (2008, p. 121) assevera que:

Todos os dias, cada criança vive no mínimo quatro momentos de troca ou banho, mais quatro momentos de alimentação ao longo do período. Ao todo, considerando apenas as ações de cuidado de higiene e alimentação, cada criança passa em geral por oito encontros individuais com um adulto. No entanto, para os adultos, significam oito momentos individuais com cada criança, o que, multiplicado pelo número de bebês que compõem o grupo, significa 120 momentos de atenção individual por dia; dividindo-os entre as três profissionais, resultam numa média de 40 encontros individuais para cada uma. Isso demarca de uma forma muito específica as relações vividas nesse espaço, diferenciando-as das relações entre os grupos de crianças maiores.

Tais eventos retratam uma dinâmica muito particular do grupo de bebês. Não há uma linearidade em suas ações, nem nos momentos de alimentação os bebês estarão centrados nas professoras. Nessa ocasião,

¹¹⁰ Aqui, é percebido não somente através de choros, mas nas ações dos bebês em estarem próximos as professoras, em tentativas de ganhar um colo, mexer no prato, abrir a boca.

alguns poderão estar envolvidos em outras relações, o que sugere que eles estão em processo contínuo de constituição. Frente a isso, como organizamos esses eventos entre os bebês para que esse momento não fique somente centrado nas professoras? É possível afirmar de que se houvesse uma organização desse espaço, sustentada pedagogicamente, os bebês e as professoras não estariam tão tensos nesse momento de alimentação? Aqui, é necessário escapar da conformidade, do homogêneo.

Assim, planejamos esses momentos de modo individual? Contemplamos os bebês que possuem modos distintos de alimentação? Alguns ainda somente mamam, outros estão em seus primeiros contatos com a comida na creche. Encontramos bebês que ainda não comem alimentos sólidos, enquanto outros experimentam de tudo. Ampliar o paladar dos bebês não é, necessariamente, fazê-lo sofrer imposições. Desse modo, não há como pensar coletivamente se cada bebê possui suas particularidades. Nesse sentido, há questões de ordem biológica, mas também há outras de ordem cultural. Conhecemos os gostos dos bebês? Segundo Gottlieb (2013, p. 334), “a amamentação e a introdução de alimentos sólidos como práticas cujos fundamentos são tão culturais quanto biológicos”, assim, é necessário estar em diálogo constante com o universo social e cultural no qual as famílias estão inseridas.

Nessa perspectiva, como dialogamos com as famílias? Dialogamos? Elas contribuem para esse processo de transição alimentar dos bebês? Quanto a isso, Tristão (2004, p. 134) ajuda-nos 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”.

Ainda que o momento de alimentação seja um dos horários em que mais os bebês aceleram as ações das professoras, é percebido muitos momentos em que a disposição das professoras em atendê-los a seu tempo, tornam-se também costumeiros.

Dylan Santos (1 ano e 4 meses) vai até onde estão as almofadas e deita. A professora senta ao lado dele e oferece o almoço. Ele se levanta e sobe em seu colo. Seus olhos fecham enquanto mastiga lentamente. A duração do almoço é longa. Ítalo (1 ano e 1 mês) se aproxima e mexe na comida de Dylan. A professora chama atenção e ele sorri. Ela indica que não pode colocar a mão na comida do amigo. Ítalo observa e depois, põe a mão na

boca, mexendo os lábios em seguida. Assim que termina de almoçar, Dylan se levanta e sorridente caminha. Vai até atrás do armário e se esconde. Ouço gargalhadas. Aproxima-se da professora que agora está próxima ao trocador e levanta as mãos. Ela pergunta se ele quer um colo. Ele resmunga. Ganha o colo e faz a higiene. Ao final, a professora o leva para a rede onde ele sentado descansa. Logo depois com delicadeza é acomodado para deitar na rede. (Diário de campo, 13 out. 2016).



Fonte: Pesquisadora, 13 out. 2016.

Dylan indica-nos que a chegada da professora ao seu lado é sinal de disponibilidade. A professora ir ao encontro do bebê que aparentemente não demonstra interesse em almoçar, pois não chora, é percebido com uma disponibilidade ao outro. Geralmente os bebês é quem se aproximavam e mantinham-se por perto na expectativa de serem atendidos. O colo da professora ao que parece foi uma estratégia de Dylan que, naquele momento, mostrava-se também, cansado. Um colo acolhedor. Quantas vezes demos esse colinho aos bebês para que se sintam mais confortáveis? Quantas vezes acolhemos os bebês que estão mais afastados, mas que se fazem presentes? Para isso, é necessário que a professora esteja na relação com os bebês envolvidos por uma prática pedagógica que as oriente não somente para que se cumpra rotinas pré-estabelecidas na creche de alimentação, higiene e sono, mas que está orientada, principalmente, pela constituição e desenvolvimento desse sujeito. Quanto a isso, Schmitt (2014, p. 214) discorre:

Ainda que as relações em torno da atenção individual, não se restrinjam a alimentação e a higiene, pois as professoras estão recorrentemente envolvidas com uma e ou outra criança de forma mais próxima e direcionada (para acalantar, para conversar, para orientar em alguma ação), são estas que quantitativamente mais aparecem, além de ocuparem mais tempo, exigem, em certa medida, um grande investimento físico e emocional por parte delas.

5.3.5 Os tempos das professoras: higiene

As relações que são tecidas nos momentos de higiene tomam grande relevância por seu caráter além de cuidado biológico, também humano. Nesse contexto, há que se problematizar o quanto a ação docente, muitas vezes, fica invisibilizada por não ser configurada através dessa prática. Nos termos de Schmitt (2014, p. 263):

[...] relações que historicamente não foram consideradas como educativo-pedagógicas, e conseqüentemente, foram desvalorizadas na configuração da ação docente, quais sejam: as relações constituídas em torno das ações educativas de cuidado corpóreo/emocional e as relações entre as crianças, e delas com o contexto.

Ainda segundo a autora, “Paradoxalmente, estas relações são as que mais ocorrem no espaço da creche” (SCHMITT, 2014, p. 263). Quanto a isso, é primordial que possamos refletir acerca dessa questão. Assim, uma vez que se estamos cotidianamente envolvidas nesses momentos, como não considerá-los pedagógicos?

Faz-se necessário, no entanto, trazer alguns eventos que foram percebidos nesse grupo de bebês e que reafirmam a presença da ação docente a todo o momento, desde que sustentada por uma Pedagogia.

Dylan Pereira (7 meses) foi acordado e chora. A professora se aproxima e o acalma dizendo: - acho que você está com sono ainda. Ouvindo isto, a outra professora o leva até a rede e o balança. Ele mexe seu corpo como se não quisesse estar deitado. A professora ao perceber, o pega no colo

e anuncia: - Vamos tirar o xixi do Dylan porque ele está incomodado. (Diário de campo, 18 abr. 2016).

Edson (1 ano e 2 meses) ao ser trocado chora. Mexe as pernas, procura levantar-se. A professora toca em seu corpo e comenta: - Está gelado, né amigo? E completa: - Não é bom, eu sei. Enquanto conversa, Edson ao que demonstra, mostra-se mais tranquilo. Seus olhos a fitam e percebo um breve sorriso. (Diário de campo, 2 jun. 2016).

A professora segura com cuidado Davi (11 meses) no colo até chegarem ao trocador. Ele deita-se. Olha para o alto e levanta as mãos, mexendo-as. Ao sentir as mãos da professora ao tocar o seu corpo, Davi se contorce. A professora diz em tom suave: - Que mão gelada né? Em seguida, esfrega as mãos e aos poucos volta a tocar o corpo de Davi que neste momento aceita o contato. Eles se olham. Davi volta a mexer suas mãos no ar e as mãos da professora o encontram. Ele sorri. (Diário de campo, 13 jun. 2016).

Miguel Fernandes (1 ano e 1 mês) está fazendo a higiene. Ele chora e se movimenta de maneira a indicar um descontentamento. A professora de modo tranquilo conversa com ele: - Calma, você está sendo trocado e depois vai comer. Ele continua balbuciando. A professora conversa: - É, o que foi pimpolho? Miguel que a olha parece ficar mais calmo. Ele busca outros lugares para observar, às vezes reclamando um pouco. Em seguida, a professora indica: - Acho que ele está com sono. Vamos dar comida primeiro para ele. Assim que termina de ser trocado, Miguel engatinha até ao encontro da outra professora que estava organizando o almoço e senta em seu colo. (Diário de campo, 23 ago. 2016).

Adentrar o espaço coletivo de educação requer conhecimentos que não se situam no senso comum, isso por conta do papel social do professor. No entanto, como a professora, pela sua subjetividade, transita de um espaço privado para um espaço público da unidade de educação coletiva? O que é trocar fralda de um bebê que tem um contexto específico social? Quais elementos precisamos acessar para que possamos estar em relação nesses momentos e que vai se constituindo enquanto um saber que anuncia o cuidado com os bebês? Como é para o bebê sentir o corpo de um adulto, familiarizar-se? Quais relações vão sendo tramadas nesses momentos?

Tais eventos são anunciativos de uma prática de cuidados cotidianos que respeita o bebê e o acolhe em seus modos de viver. Faria (2001, p. 71) sinaliza que “O fato de fazermos determinadas atividades todos os dias, como dormir, comer, banhar-se, etc, não autoriza a profissional de educação infantil a fazê-las iguaizinhas todas as vezes, mas sim a desafiar a cumprir estes rituais, com intencionalidade, no conjunto das ações educativas”.

Para além de assear o corpo do bebê, a relação que se estende nos momentos de higiene é considerada de grande importância. 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”. Sobre essa assertiva, quanto temos refletido sobre esses momentos? Refletimos? Qual nossa postura frente aos bebês? Um bebê que é chamado pelo nome, que é aguardado em suas manifestações, que colabora com seu corpo levantando o braço, a perna, que é olhado nos olhos, que é tocado com movimentos suaves, que ouve palavras atenciosas, que não é “largado” pela sala de qualquer modo – como, por exemplo, virado para a parede – percebe tais atos e irá gradativamente sendo reconhecido como alguém de valor. Nossos atos implicam de modo constitutivo nesse ser, desse modo, ouvimos os bebês? Acolhemos em suas manifestações?

Mais que uma prática, os encontros nos momentos de higiene estão imersos em uma relação corpóreo-afetiva. Segundo Wallon (1995, p. 91), “a emoção necessita suscitar reações similares ou recíprocas em outrem e, inversamente, possui sobre o outro um grande poder de contágio”.

Catarina (1 ano e 3 meses) está sentada e a sua frente vejo um brinquedo. Ela olha e puxa para perto de si. Abaixa seu olhar e puxa uma meia do seu pé, perdendo a atenção ao brinquedo. Com

força, puxa! Sua mão escapa. Tenta novamente e dessa vez, consegue. Primeiro tira uma, depois a outra. Ao perceber meu olhar, não desvia e sorri. A professora se aproxima para colocar o casaco nela. O ar está ficando gelado. Ela indica: - Vamos olhar a fralda? Depois de observar avisa que irá trocá-la. Os olhos se encontram. A professora conversa, mostrando-se interessada na relação. Catarina a observa e sorri. A professora toca seu corpo e Catarina, ao que parece, não se mostra contrariada. Ela aceita cada toque. Não há brinquedos que tirem a atenção ao corpo nem a relação. Os olhares são contínuos. O amparo no abraço as envolve em um processo onde elas são afetadas mutuamente. (Diário de campo, 27 out. 2016).



Fonte: Pesquisadora, 27 out. 2016.

Aqui, é possível indicar o quanto a relação afetiva se encontra em evidência. De acordo com Maturana (2002), quando observamos as ações dos outros identificamos suas emoções, pois elas se encontram no corpo. Essa aproximação se configura em ações cotidianas. Por essas relações vamos identificando as singularidades dos bebês, e eles também, nessa relação, identificam como nos acessar. Como uma construção diária, estamos envolvidos de afetos que transparecem nos modos que nos apresentamos ao outro, na nossa disponibilidade, no estar definitivamente na relação.

Tardos (2008, p. 1) atenta-nos para o quanto “um gesto brusco ou inesperado pode ser desagradável ao bebê”. Assim, vale destacar que a relação que os corpos se encontram impulsiona reações que podem ser tanto significativas quanto traumáticas. Hall (2005) chama atenção para a pele como um importante órgão dos sentidos, que percebe o frio e o

calor além de outras sensibilidades. É essa pele que se arrepia de frio, que se esquenta com a febre. É esta pele que perde sua cor quando não estamos nos sentindo bem. Quanto a isso, percebemos esses contatos corporais? Para os bebês, o que é ter o contato com um lenço umedecido, por exemplo? E um trocador e uma mão gelada? E quanto ao banho, deixamos o lugar com uma temperatura agradável?

De modo padrão aos espaços de Educação Infantil encontramos os trocadores¹¹¹, no entanto, é importante refletirmos sobre como este artefato tem contribuído ou não para as relações educativas com os bebês. Em certa medida quando o bebê é ainda bem pequeno, o uso do trocador acontece de modo primordial, tendo em vista de que o bebê precisa estar apoiado em um espaço reto. Porém, na medida em que o bebê cresce, este lugar torna-se, muitas vezes, pequeno. Seu corpo mostra-se conformado aquele lugar. Esse momento torna-se superficial, e as professoras estão mais preocupadas no bem-estar físico dos bebês para que não caiam. Um dos indicativos para os bebês maiores que já conseguem ficar de pé, conforme indica Schmitt (2014), seria pensar de acordo com a prática do Instituto Loczy que possibilita aos bebês ficarem em posição vertical, auxiliando a troca quando esta for apenas xixi. Eles poderão se ver, ver seu corpo, colaborar, diferentemente de quando estão deitados no trocador onde a opção de olhar é altamente restrita. Tocar seu corpo de modo a colaborar e a se perceber. Conforme Paulo Freire (1996, p. 119), “não posso aprender a ser eu mesmo se não decido nunca”.

5.3.6 Os tempos das professoras: sono

Para os bebês, assim como a alimentação e a higiene, o sono também não tem um tempo pré-determinado. Ele acontece. Ele aparece e, às vezes, não aparece. Tais momentos muitas vezes podem despertar alguns conflitos por conta dos horários mais alternativos de descanso que os bebês apresentam.

Dylan Santos (10 meses) está sentado no chão brincando e começa a chorar em alto som. Uma das professoras o coloca em seu colo e conversa com ele para acalmá-lo. A outra professora

¹¹¹ De modo geral, os trocadores encontram-se acoplados em um balcão e seu formato é sempre homogêneo.

pergunta: - O que o Dylan quer? Olhando para o bebê, a resposta vem de imediato: - Dormir um pouquinho né Dylan, você é o primeiro a chegar. (Diário de campo, 4 abr. 2016).

Davi (1ano e 2 meses) dorme no bebê conforto. A professora o leva para o colchão e assim que deita, chora de olhos fechados. Recebe uma atenção da professora que havia se afastado para buscar um cobertor. O chorinho permanece como quase um suspiro. Um toque com gentileza da professora vai o acalmando. O sono é retomado. (Diário de campo, 27 set. 2016).

Paulo (10 meses) ainda almoça. Sentado no bebê conforto diz mamama com os olhos quase fechados. A professora indica: - Já estás cochilando né Paulo? Ela avisa que irá lavar seu rosto e trocar a fralda e Paulo parece cansado, abrindo os olhos somente vez ou outra. Ao retornar para o bebê conforto ele sorri e acena com as mãos, mexe nas bochechas e no bico. Lentamente seus olhos fecham e sozinho, dorme. (Diário de Campo, 23 maio 2016).

Para os bebês, o sono precisa ser assegurado mesmo quando exista uma série de outros eventos acontecendo. Nesse momento, com sono, alguns irão chorar, ficarão incomodados, recusarão alimentos e algumas aproximações. Outros deitarão em qualquer cantinho e aguardarão seus corpos estarem definitivamente cansados. Dormirão sozinhos. Também há quem necessite de um acalanto do adulto, que pode ser até quem apareça eventualmente na sala e outros bebês, com energia de sobra, resistem às ações das professoras para aquele sono habitual do dia. Nesse sentido, como organizamos esses momentos? Onde os bebês dormem? E onde estão os que não desejam dormir? Todos dormem ao mesmo tempo? Asseguramos esses momentos de modo individual, de acordo com as necessidades que surgem ao longo do dia?

Uma prática muito recorrente é o uso do bebê conforto mesmo quando eles já estão maiores. Enquanto um objeto, ele pode ser útil no sentido de que é possível balançar mais de um bebê, porém, para os

bebês, em muitas ocasiões, foi possível perceber de que o “conforto” está muito longe de existir. Seus corpos mal cabem na estrutura e procuram muitas vezes encontrar um jeitinho para que possam ficar em uma posição menos desconfortável. Quanto a isso, podemos elencar de que o bebê conforto, um artefato de uso habitual na creche, por vezes também é utilizado como meio de garantir um controle. Ali, os bebês mostram-se conformados e a permanência muitas vezes até exagerada, somada ao balanço, garante que o sono, às vezes nem tão evidente, seja de fato vivido. Quanto a isso, Tardos (2008, p. 3) assevera que “As crianças pequeninas de nossas instituições experimentam todavia numerosos gestos rotineiros, mal executados, que não asseguram o mínimo sentido de conforto e que, conseqüentemente, impedem que nasçam todo tipo de relação afetiva entre o pequeno e o adulto”.

Para alguns bebês, a necessidade de vários cochilos durante o dia se mostrava recorrente, enquanto que para outros nem tanto. Alguns resistiam até o quanto conseguiam, outros, no primeiro sinal de sonolência, procuravam um lugar para um aconchego. No final de tarde era comum os bebês se entregarem por conta de um dia bastante movimentado:

É final de tarde e todos os bebês estão concluindo o momento da higiene. A professora após trocar Miguel Mergner (9 meses) o coloca sentado próximo a alguns brinquedos. Assim que percebe, a outra professora avisa que ele está com sono, e então, ela o leva para o bebê conforto. Temos na sala uma menina do grupo 6 que pediu para ficar um pouquinho. Ela se aproxima de Miguel e a professora sugere: - Isso, ajuda, pode balançar. A menina toca delicadamente no bebê conforto. A professora indica: - Pode ser mais forte um pouco. Ela balança um pouco mais, não ainda o suficiente, pois ouve um “mais ainda”. A pequena então se senta e em meio a muitos embalos, Miguel Mergner dorme enquanto chupa a sua fralda (cheiro). (Diário de campo, 2 maio 2016).

A prática recorrente do bebê conforto em balançar até acalmar o bebê ou fazê-lo dormir traz consigo algumas questões para se pensar: será que os bebês realmente desejam estar naquele lugar ou estão por uma imposição? Será que o tempo em que permanecem não é de fato cansativo? A permanência no bebê conforto é melhor para quem,

professora ou bebê? De acordo com os *Crítérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeite os direitos fundamentais das crianças*, produzido por Campos e Rosenberg (1995), para o momento do descanso as indicações evidenciam que “nossas crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante”, mostrando, logo em seguida, em um subitem que “as crianças têm direito a lugares adequados para seu descanso e sono”.

Tais questões são propositivas para tencionar nossa prática. Para os bebês que estão em um espaço de educação coletiva, como interroga e mobiliza a experiência do adulto? Quais são nossas práticas?

Nesse momento, elenco alguns pontos que enveredam todo esse percurso vivido pelos bebês e por suas professoras. De modo muito singular, as ações nos momentos de higiene, alimentação e sono foram evidenciadas, cada qual, demarcadas por sentidos que se atravessavam mutuamente através do *CUIDADO*. É nesse lugar justamente o momento em que a constituição desses sujeitos vai sendo delineada. Atravessadas pelo cuidado essas ações ganham intencionalidade. Opera-se com os conceitos que foram encontrados nessa empiria. Reconhece-se o outro em seus modos de ser: “*Que calor né Catarina, tens razão mesmo de chorar*”.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa objetivou promover estudos frente às ações de cuidado que são aproximadas aos bebês pelas professoras nos momentos de higiene, alimentação e sono. Tais ações foram compreendidas de modo muito peculiar por todos os sujeitos, visto que eles se apresentam e se apropriam de modos distintos nesses endereçamentos. Este estudo foi sendo alargado à medida que o cuidado não se encontrou apenas no campo de quem assiste ao outro, mas, inclusive, no que concerne a uma postura ética.

Esse entendimento foi demarcador para compreender os conceitos que foram sendo incorporados na empiria, por conta de que tanto os bebês quanto suas professoras afetavam e eram afetados em suas relações educativo-pedagógicas.

Optou-se em promover este encontro com os bebês em um espaço de educação coletiva da Rede Municipal de Florianópolis, já que, enquanto servidora pública deste município, acredito e luto por uma educação pública, gratuita e de qualidade. Uma pesquisa realizada dentro da própria rede de educação produz e amplia conhecimentos que vão sendo estendidos a todos os envolvidos. Desse modo, o grupo escolhido foi o G1, constituído por 17 bebês – 14 meninos e 3 meninas – com idade entre 4 meses a aproximadamente 1 ano e 8 meses. Suas professoras são servidoras efetivas desse município e todas possuem especialização.

Para o primeiro momento, em uma aproximação ao tema da pesquisa, buscou-se através de um recorte bibliográfico – temporalidade de 2000 a 2015 na ANPEd e de 2010 a 2016 na BDTD –, a partir de descritores selecionados pela pesquisadora, elencar quais pesquisas foram realizadas sob a perspectiva primordial do cuidado. Esse objetivo foi compondo a intenção de visualizar por quais adjacências o cuidado fora sendo caracterizado. Tal ação foi pautada na concepção de que o conhecimento é produzido no seu coletivo e que o reconhecimento por essa historicidade se torna necessário.

Tais pesquisas trouxeram elementos significativos para pensar o cuidado em um diálogo com outros campos, visto que, em sua maioria, as pesquisas situam-se no campo da Saúde (MARANHÃO, 2000), provavelmente por seu caráter histórico de assistência. Quanto a isso é possível afirmar de que o corpo e o cuidado, aqui conceituados, foram reflexos de um campo de imanência no qual se constituíram. Essa relação de proximidade aos bebês e às professoras foram encorpadas a

partir dos elementos trazidos pelos sujeitos, em especial, nos momentos de higiene, alimentação e sono.

A metodologia escolhida para situar a pesquisa em seu contexto estudado foi a etnografia. Essa escolha foi priorizada por estar revestida como um campo ontológico, epistemológico, metodológico e ético (FERREIRA, 2010, 2011; FERREIRA; NUNES, 2014, FERREIRA; LIMA, 2016), no qual a ênfase é demarcada pelos sujeitos que compõem e enveredam tais tessituras, primordiais para conhecer o contexto e situar os sujeitos neste espaço.

Para tanto, a etnografia também se caracteriza pela observação participante e pelo tempo prolongado no campo. Desse modo, contemplou-se 220 horas distribuídas em dias inteiros e meio período, e em dois dias, no sábado. Destaca-se um total de 49 registros, que em sua totalidade foram lidos pela orientadora e discutidos em suas devolutivas.

Para a composição desse acervo, utilizou-se ferramentas metodológicas compostas por diário de campo, registros fílmicos e fotográficos. Compreende-se que a fotografia é um grande alicerce para adensar a pesquisa, assim, desloca-se a ideia de apenas um aparato para a pesquisa para também, um arquivo-visual. Nesse sentido, foram elas que me acompanharam mais regularmente nesse percurso. Retornar para casa e debruçar-me frente a essa linguagem proporcionou sentimentos controversos: certezas e imprecisões. O que de fato acontecia naquelas cenas? Os enunciados seriam exatamente aqueles que eu teria registrado descritivamente? Revelações que foram surgindo à medida que esses registros iam trazendo mais detalhes e (im)precisões, que povoavam um mar de outros elementos, especialmente por estar frente aos sujeitos pré-individuais que enunciavam seus muitos modos de ser/viver.

Foram primordiaia para este trabalho as contribuições advindas dos Estudos da Infância (SARMENTO; GOUVEA, 2009; KOHAN, 2002, 2007, 2009; FERREIRA, 2009), todavia, pleiteou-se uma interlocução mais propositiva a Filosofia. Para esse diálogo, autores como Deleuze (2006), Kohan (2002, 2004, 2007), Dornelles (2008), Lima (2006, 2011, 2015) foram essenciais.

Nos termos de identificar como os bebês interrogam a prática das profissionais nas relações de cuidado, em destaque nos momentos de higiene, alimentação e sono, foi possível visualizá-los em seus modos de apresentação ao contexto no qual estava inserida e, assim, escolho apresentá-los suscintamente a fim de compreender quais foram os enunciados que a pesquisa evidenciou.

Por essa ordem, *no conceito corpo e as relações intergeracionais: Eu e você* a pesquisa demarcou alguns elementos que

constituíram este estudo. Nessa perspectiva, as relações educativas promovidas entre adultos, bebês e crianças nos espaços de educação coletiva instauram outros modos de relações ainda que exista uma interdependência por parte dos bebês frente ao seu menor tempo de vida. Nesse entrecruzamento, eles aferem outro ordenamento, ainda que os adultos se destaquem por sua condição. Frente a isso, é somente nas relações intergeracionais (ALANEN, 2001) que nos constituímos mutuamente, uma vez que o adulto necessita do bebê para atribuir o sentido da docência.

A descoberta do próprio corpo enquanto potência evidencia um enunciado que se dá pela condição de sujeito pré-individual (DELEUZE, 1998). Nessa ocasião, o bebê acessa o mundo pela experiência através do seu corpo. Um corpo potente, desbravador, ativo. Um corpo que também se constitui enquanto ação social, tendo em vista de que as relações tramadas entre os sujeitos e também entre as espacialidades implicam em narrativas que dão outro contorno nesse espaço de educação coletiva. Essas narrativas desmontam um tempo *chrónos* de engessamento do tempo/das experiências, mas buscam no bojo aiônico outro lugar para a presença do devir. O devir que vive no acontecimento, no estar/ser. O devir que instaura outros modos de pensar à docência com/para as crianças pequenas.

Sobre às *relações dos bebês com as espacialidades e com as materialidades*, é possível sinalizar que os modos com os quais os adultos se relacionam com os espaços e os organizam, tende a, sobretudo, ser configurado especialmente sobre como ele pensa a sua prática pedagógica. Este é um ponto central a pensar em razão de uma ordem institucional adulta (FERREIRA, 2002). Nos termos das crianças, existe uma ordem social emergente (FERREIRA, 2002) e que podemos aferir é que elas encontram estratégias para burlar e reorganizar com modos próprios a uma homogeneidade dos corpos. Também é relevante pensar nesse corpo, que em prol de um perfil protetivo – historicamente vivido e acionado nos espaços de Educação Infantil –, retiramos experiências significativas dos bebês sob uma condição de um corpo governado/cuidado.

No que concerne às *interações dos bebês entre eles, com outros grupos, outros adultos e com os irmãos*, evidenciou-se que muitos encontros que se cruzaram entre os distintos sujeitos além de fomentar as relações em dado momento, também implicou em outros modos como as práticas pedagógicas iam se configurando (SCHMITT, 2014). Isso por conta de que os bebês procuram se organizar de modo a

encontrar seus pares, se aproximar das professoras e descobrir as materialidades que ali se apresentavam.

No endereçamento ao *cuidado*, o conceito foi sendo observado e planejado na empiria sob o olhar que se desdobrou *enquanto uma relação social*, em virtude de que não há como constituí-lo sem estender ao outro. Por essa agência, faz-se urgente pensá-lo a partir de uma postura ética (FOUCAULT, 2010), que implica em atos de ocupar-se consigo mesmo, pensar nas suas relações e, principalmente, o lugar que ocupamos em tais relações. Quanto a isso, nessa capítulo o cuidado vai sendo incorporado tanto pelas professoras quanto pelos bebês que procuram estratégias para se comunicarem com seus coetâneos e com os adultos. Evidencia-se também o cuidado em um diálogo com a área da saúde, pela trama histórica no qual se desenvolveu, mas, especialmente, pelos caminhos em que atualmente vem se constituindo.

A relação traçada do *cuidado como constitutivo e não interventivo* implica em uma relação que se caracteriza não apenas em uma função de cuidar do outro, mas despoja-se enquanto uma dimensão que perpassa toda a relação educativa. Nesse endereçamento, é plausível reconhecer que a docência está muito centrada em uma perspectiva prescritiva, embasada no que consideramos melhor para o outro. Tal ação desencadeia questões que interferem significativamente na constituição do bebê, tendo em vista que não permite que ele busque por suas escolhas e realize tentativas mediante as experiências que vive. Nessa seção também foi possível identificar de que os bebês interrogam as professoras, bem como a própria área da Pedagogia com questões que ainda não conseguimos mensurar. Tais indicativos provêm dos modos próprios dos bebês de se organizar e de estabelecer relações, que vão de encontro com o modo único de ser percebido pelas professoras. Eles indicam que estão para além de uma homogeneidade caracterizada por uma centralidade nas ações das professoras e que burlam esses aparatos de uma docência universal.

No tocante ao *cuidado enquanto singular*, afere-se que se a relação é social, bebê e professora, cada um precisa ser visto na sua singularidade. Por conta disso, torna-se necessário reconhecer o bebê na sua emergência, com um modo potente de sujeito pré-individual que revela/altera modos outros de uma Pedagogia. Aqui, a pesquisa constatou de que tanto os adultos quanto os bebês significam de modos próprios às ações de higiene, alimentação e sono, dando um destaque para cada uma delas. Para os bebês, evidenciou-se que eles sofrem a influência de um corpo biológico que necessita ser atendido, assim, não importa quão seja o esforço das professoras em os manterem acordados

para o almoço, assim como, por exemplo, quando o bebê que estiver com sono, irá dormir naquele horário sentido pelo seu corpo. Para as professoras, no entanto, ainda que elas busquem atendê-los individualmente, respeitando seus tempos e suas singularidades, a pesquisa revelou que em determinados momentos a docência “escapa” e busca aparatos em uma homogeneidade por considerá-los “aptos” para tais ações.

Nesse momento final, elenco alguns pontos que enveredam todo esse percurso vivido pelos bebês e por suas professoras no que tange às ações nos momentos de higiene, alimentação e sono que de modo singular foram evidenciados. Através do *CUIDADO*, esses modos singulares apresentam uma gama de interlocução com o corpo, com as materialidades e as interações, todas vividas de modo muito intenso, especialmente pelos bebês, em sua vida em potência.

Aqui se percebeu que é justamente o momento em que a constituição desses sujeitos vai sendo delineada. Atravessadas pelo cuidado, essas ações ganham intencionalidade. Os bebês instauram modos outros de serem percebidos em sua inteireza. Criam estratégias para serem vistos e atendidos. Interrogam uma prática que tende a ser homogeneizadora pelo caráter de docência atribuído a uma historicidade. Os bebês descentralizam a atenção, os moldes opacos em que a vida é sustentada. Dão cor aos seus dias. Dão vida por serem a própria vida. Compartilham de experiências a partir de suas próprias criações. Revelam a necessidade de alargar o modo monocrômico de olhar. Atualizam nossos saberes a partir de suas narrativas, suas linguagens. E é desse modo que as inquietudes e a permanente pergunta não se esgotam. Portanto, o que nos interrogam os bebês?



Por fim, o novo, no tempo, assim como na educação e em quase todas as outras coisas, é questão de experiência, “De atenção. De escuta. De inícios imprevistos, interruptores, criadores. De pensar inícios e de iniciar-se no pensar. A cada vez. Sempre, com a intensidade da primeira vez. Com a intensidade da filosofia. Da infância. Da composição entre infância e filosofia” (KOHAN, 2009, p. 61).

REFERÊNCIAS

ABREU, Marcos José de Abreu *Agricultura Urbana: diagnóstico e educação ambiental na comunidade da Praia das Areias do Campeche*. 2006. 70 f. Relatório de Estágio de Conclusão de Curso (Graduação em Agronomia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2001.

AGOSTINHO, Katia Adair. *Formas de participação das crianças na educação infantil*. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) - Universidade do Minho, Braga, 2010.

AGOSTINHO, Katia Adair. A educação infantil com a participação das crianças: algumas reflexões. *Da Investigação às Práticas*, Lisboa, v. 6, n. 1, p. 69-86, 2016.

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*, Braga, v. 2, n. 4, 2015.

ALANEN, L. Childhood as a generational condition: children's daily life in a central Finland town. In: ALANEN, L.; MAYALL, B. (Ed.). *Conceptualizing child-adult relations*. London: Falmer, 2001.

ALBUQUERQUE, Simone Santos de. Os sentidos do cuidado na educação das crianças. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 7., 2008, Itajaí. *Anais...* Itajaí, SC: UNIVALLI, 2008.

ALMEIDA, Laurinda R.; MAHONEY, Abigail A. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. *Psicologia da Educação*. São Paulo, v. 20, p. 11-30, jan./jul. 2005.

AMORIM, Marília. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas*. São Paulo: Musa, 2001.

AMORIM, Kátia de Souza; VITÓRIA, Telma; ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde. Rede de significações: perspectiva para análise da inserção de bebês na creche. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 109, p. 115-144, 2000.

AVRITZER, Leonardo. O panelaço e as formas do protesto social. *Carta Maior*, São Paulo, 5 jun. 2015. Disponível em: <<http://cartamaior.com.br/?/Editoria/Politica/O-panelaco-e-as-formas-do-protesto-social/4/33657>>. Acesso em: ago. 2016.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 1991.

BAKHTIN, Mikhail. *Por uma filosofia do ato*. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tessa. São Paulo, 1993. Disponível em: <<http://lutasocialista.com.br/livros/V%C1RIOS/BAKHTIN,%20M.%20Para%20uma%20filosofia%20do%20ato.pdf>>. Acesso em: ago. 2016.

BAKHTIN, Mikhail. A interação verbal. In: BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009. p. 114-132.

BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BANDEIRA, Hilda Maria Martins. Formação de professores e prática reflexiva. *IESP*, Natal, 2006. Disponível em: <<http://www.iesp-rn.com.br/ftpiesp/DisciplinasPROISEP/M%F3dulo%202/4-Pr%20E1tica%20da%20Forma%20Pedag%20gica%20I%20-%20Educa%20e%20Realidade%20Escolar/Texto%201%20-%20Forma%20de%20professores%20pr%20E1tica%20reflexiva.PDF>>. Acesso em: ago. 2016.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *As especificidades da ação pedagógica com os bebês*. Portal do MEC, Brasília, DF, 2010.

Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6670-asespecificidadesdaacaopedagogica&Itemid=30192>.

Acesso em: ago. 2016.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas infantis: contribuições e reflexões. *Diálogo Educacional*, Curitiba, PR, v. 14, n. 43, p. 45-667, set./dez. 2014.

BARBOSA, Marinalva Vieira. O segundo nascimento do humano: um diálogo com (e entre) Vigotski e Bakhtin. *Web Revista Discursividade*, Dourados, MS, n. 6, jul. 2010.

BOFF, Leonardo. *Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra*. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BOLSONI, Betania Vicensi. O cuidado de si e o corpo em Michel Foucault: perspectivas para uma educação corporal não instrumentalizadora. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. *Anais...* Caxias do Sul, RS: UCS, 2012.

BOTO, Carlota. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. In: FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN JR., Moysés (Org.). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 11-60.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 12 ago. 1971.

BRASIL. Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. *Diário Oficial da União*, 19 out. 1982.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Lei nº 8.060, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB nº 01, de 19 de janeiro de 1999. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 abr. 1999a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB nº 2, de 19 de abril de 1999. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 abr. 1999b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB nº 4, de 8 de dezembro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 22 dez. 1999c.

BRASIL. Decreto nº 3.554, de 7 de agosto de 2000. Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 8 ago. 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 4 mar. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 dez. 2009a.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Indicadores da qualidade na educação infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2009b.

BUSS- SIMÃO, Márcia. *Relações sociais em um contexto de educação infantil: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas*. 2012. 312p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2012.

BUSS- SIMÃO, Márcia. Pesquisa etnográfica com crianças pequenas: reflexões sobre o papel do pesquisador. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 37-59, jan./abr. 2014.

BUSS- SIMÃO, Márcia; ROCHA, Eloísa Acires Candal. Crianças, infâncias, educação e corpo. *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, SP, ano 13, v. 14, n. 15, p. 185-204, jan./dez. 2007.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

CAMPOS, Maria Malta; Rosemberg, Fúlvia. *Crêches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. 6. ed. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

CAPUTO, Stela Guedes. Fotografia e pesquisa em diálogo sobre o olhar e a construção do objeto. *Teias*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, jul./dez. 2001.

CASCUDO, Luis da Camara. *Rede de dormir: uma pesquisa etnográfica*. 2. ed. São Paulo: Global, 2003.

CASTELLI, Carolina Machado; COLL DELGADO, Ana Cristina. Bebês que se relacionam com crianças mais velhas: cuidados e conflitos na educação infantil. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis, SC: UFSC, 2015.

CASTRO, Joselma Salazar de. A constituição da linguagem e as estratégias de comunicação dos e entre os bebês no contexto coletivo da educação infantil. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

CASTRO, Joselma Salazar de. A constituição da linguagem e as estratégias comunicativas entre e dos bebês no contexto coletivo da educação infantil. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. *Anais...* Goiânia: UFG, 2013.

CASTRO, Joselma Salazar de. A constituição da linguagem dos bebês e entre os bebês. In: FILHO, Altino José Martins (Org). *Educar na creche: uma prática construída com os bebês e para os bebês*. Porto Alegre: Mediação, 2016.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? *Perspectiva*, Florianópolis, SC, n. 17, p. 11-21, jul./dez. 1999.

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

CEP. Comissão de Especialistas em Pedagogia. *Proposta de Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia*. Brasília, DF: MEC/SESu, 1999.

CONCEIÇÃO, Caroline Machado Cortelini. *Práticas e representações da institucionalização da infância: bebês e crianças bem pequenas na creche em Francisco Beltrão/PR (1980/1990)*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2014.

CONCEIÇÃO, Caroline M. Cortelini; FISCHER, Beatriz T. Daudt. Berços, fraldas, mamadeiras, chupetas e sucatas: cultura de creche aqui e lá, ontem e hoje. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis, SC: UFSC, 2015.

CONCEIÇÃO, Maykon Luiz. *O desenvolvimento urbano do bairro do Campeche: um olhar sobre a mudança repentina dos padrões de ocupação do solo*. 2013. 91p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

CORSARO, Willian Arnold. A reprodução interpretativa no brincar ao “Faz de conta” das crianças. *Educação Sociedade & Culturas*, Porto, n. 17, p. 113-134, 2002.

CORSARO, Willian Arnold. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maira Almeida (Org.). *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com Willian Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.

CORSARO, Willian Arnold. *Sociologia da infância*. São Paulo: Artmed, 2011.

CORDEIRO, Ana Paula; PENITENTE, Luciana A. A. Questões teóricas e metodológicas das pesquisas com crianças: algumas reflexões. *Diálogos Educacionais*, Curitiba, v. 14, p. 61-79, jan./abr. 2014.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. *A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Minho, Braga, 2010.

COUTINHO, Angela Maria Scalabrin. O corpo dos bebês como lugar do verbo. In: ARROYO, Miguel G.; SILVA, Maurício Roberto (Org.). *Corpo-Infância: exercícios tensos de ser criança por outras pedagogias dos corpos*. Petrópolis: Vozes, 2012.

COUTINHO, Angela Scalabrin. A prática docente com os bebês. *Revista Pátio – Educação Infantil*, São Paulo, ano 11, n. 35, abr./jun. 2013.

DAGNONI, Ana Paula Rudolf. Quais as fontes de saberes das professoras de bebês? In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. *Anais...* Porto de Galinhas: ANPEd, 2012.

DELGADO, Ana Cristina Coll; SILVA, Francine Vargas da. Bebês e crianças bem pequenas nas programações do mês da criança: entre a proteção, controle e participação conquistada. In: ANPEd SUL, 11., 2012, Pelotas. *Anais...* Pelotas, RS: ANPEd, 2012.

DELEUZE, Gilles. *Lógica do sentido*. São Paulo: Perspectiva, 1998.

DELEUZE, Gilles. Gilbert Simondon, o indivíduo e sua gênese físico-biológica. In: DELEUZE, Gilles. *A ilha deserta e outros textos: textos e entrevistas (1953-1974)*. Tradução de Luiz Orlandi. São Paulo: Iluminuras, 2006. p.117-121.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Tradução de Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 1997. v. 4.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é filosofia?* São Paulo: Editora 34, 2010.

DORNELLES, Leni Vieira. *Infâncias que nos escapam*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

DORNELLES, Leni Vieira; FERNANDES, Natalia. Estudos da criança e pesquisa com crianças: nuances luso-brasileiras acerca dos desafios éticos e metodológicos. *Currículo Sem Fronteiras*, [S.l.], v. 15, n. 1, p. 65-78, jan./abr. 2015.

DUARTE, Fabiana. *Professoras de bebês: as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

ELTINIK, Caroline Francisca. Índícios utilizados por educadores para avaliar o processo de inserção de bebês em creche. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. *Anais...* Caxambu, MG: ANPed, 2000.

EMERSON, C. O mundo exterior e o discurso interior: Bakhtin, Vygotsky e a internalização da língua. In: DANIELS, H. (Org.). *Uma introdução a Vygotsky*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Loyola, 2002.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. O Espaço Físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (Org.). *Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001, p. 67-97.

FERREIRA, Maria Manuela. Entrevista. *A página da educação*, Porto, PT, ano 11, n. 117, nov. 2002.

FERREIRA, Maria Manuela. Do “avesso” do brincar ou... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ens) social(ais) instituintes(s) das crianças no jardim de infância. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: ASA, 2004. p. 55-104.

FERREIRA, Maria Manuela Martinho “Branco Demasiado” ou... Reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares (Org.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FERREIRA, Maria Manuela. “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, RS, v. 18, n. 2, p. 151-182, jul./dez. 2010.

FERREIRA, Maria Manuela, LIMA, Patrícia de Moraes. *Infância e Etnografia: dialogia entre alteridades e similitudes*. Florianópolis, SC, 2016.

FERREIRA, Maria Manuela, NUNES. Ângela. Estudos da infância, antropologia e etnografia: potencialidades, limites e desafios 1. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 20, n. 41, p. 103-123, jan./abr. 2014.

FERREIRA, Maria Manuela; ROCHA, C.; VILARINHO, M. E. Para uma Sociologia da Infância ao Serviço de uma Cidadania Participativa das Crianças. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE SOCIOLOGIA, 4., 2004, Lisboa. *Anais...* Lisboa, 2004.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault revoluciona a pesquisa em educação? *Perspectiva*, Florianópolis, SC, v. 21, n. 2, p. 371-389, jul./dez. 2003.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade II: o uso dos prazeres*. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

- FOUCAULT, Michel. *Estética: literatura e pintura, música e cinema*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. (Ditos & escritos III).
- FOUCAULT, Michel. *Ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. (Coleção Ditos e Escritos, n. 5).
- FOUCAULT, Michel. *Hermenêutica do sujeito*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. Tradução de Eric Nepomuceno. 9. ed. Porto Alegre: L&M, 2002.
- GALLO, Silvio. O que é Filosofia da Educação? Anotações a partir de Deleuze e Guattari. *Perspectiva*, Florianópolis, SC, v. 18, n. 34, p. 49-68, jul./dez. 2000.
- GALLO, Silvio. Filosofia e o exercício do pensamento conceitual na educação básica. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, MG, v. 22, n. 44, p. 55-78, jul./dez. 2008.
- GATTI, Bernadete A. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 28, n. 1, p. 13-34, jan./abr. 2012.
- GEERTZ, Clifford. *O impacto do conceito de cultura sobre o conceito de homem: a interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.
- GIL, José. *Metamorfoses do corpo*. Lisboa: Relógio d'água, 1997.
- GIL, José. *Movimento total: o corpo e a dança*. Lisboa: Relógio D'água, 2001.
- GIL, José. "Ele foi capaz de introduzir no movimento dos conceitos o movimento da vida". Entrevista com José Gil. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 206-224, jul./dez. 2002.
- Gil, José. *Monstros*. Lisboa: Relógio D'Água, 2006.

GODOY, Sérgio. O fim da República e o lugar da América Latina no mundo. *Carta Capital*, São Paulo, 2 jun. 2016. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/blogs/blog-do-grri/o-fim-da-republica-e-o-lugar-da-america-latina-no-mundo>>. Acesso em: ago. 2016.

GONÇALVES, Fernanda. *A educação de bebês e crianças pequenas no contexto da creche: uma análise da produção científica recente*. 2014. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

GOTTLIEB, Alma. *Tudo começa na outra vida: a cultura dos recém-nascidos no este da África*. São Paulo: Editora da Unifesp, 2013.

GRAUE, Elisabeth; WALSH, Daniel J. *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GUIMARÃES, Daniela de Oliveira. *Relações entre crianças e adultos no berçário de uma creche pública na cidade do Rio de Janeiro: técnicas corporais, responsividade, cuidado*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

HALL, Edward T. *A dimensão oculta*. Tradução de Waldéa Barcellos. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

HEIDEGGER, Martin. *De camino al habla*. Barcelona: Serbal, 1987.

HOYUELOS, Alfredo. Os tempos da infância. In: FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos. *Implementação do PROINFÂNCIA no Rio Grande do Sul: Perspectivas Políticas e Pedagógicas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.

KOHAN, Walter Omar. Entre Deleuze e a educação: notas para uma política do pensamento. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 123-130, jul./dez. 2002.

KOHAN, Walter Omar (Org.). *Lugares da infância: filosofia*. São Paulo: DP&A, 2004.

KOHAN, Walter Omar. *Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaios de filosofia e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KOHAN, Walter Omar. O. Infância e filosofia. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares (Org.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

KRAMER, Sonia. *Profissionais de educação infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, 2005.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, p. 41-59, jul. 2002.

KRAMER, Sonia (Org.). *Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

KUHLMANN JR., Moysés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JR., Moysés. A circulação de idéias sobre a educação das crianças: Brasil, início do século XX. In: FRETITAS, Marcos Cezar; KUHLMANN JR., Moyses (Org.). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002.

LARROSA, Jorge. *Sobre a lição: linguagem e educação depois de Babel*. Tradução de Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 1994.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LE BRETON, D. *Sinais de identidade: tatuagens, piercings e outras marcas corporais*. Lisboa: Misótiis, 2004.

LECLERCQ, Stéfan. Deleuze e os bebês. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 19-29, jul./dez. 2002.

LÉVI-STRAUSS, Claude. Introdução a la obra de Marcel Mauss. In: MAUSS, Marcel. *Sociologia y antropologia*. Madrid: Tecnos, 1971.

LIMA, Patrícia de Moraes. Infância e experiência. In: SOUZA, Ana Maria B. de Souza et al. (Org.). *Ética e gestão do cuidado: a infância em contexto de violências* Florianópolis: CED/UFSC/NUVIC, 2006. p. 47-62.

LIMA, Patrícia de Moraes. O governo da infância e a arte do cuidado de si. In: SOUZA, Ana Maria; BARBOSA, Isabella (Org.). *Cuidar da educação, cuidar da vida*. Florianópolis: UFSC/CED/NUVIC, 2011. p. 115-127.

LIMA, Patrícia de Moraes. Infância(s), alteridade e norma: dimensões para pensar a pesquisa com crianças em contextos não institucionais. *Currículos Sem Fronteiras*, v. 15, n. 1, p. 94-106, jan./abr. 2015.

LIMA, Patrícia de Moraes; NAZÁRIO, Roseli. Sobre a luz do diafragma: a atribuição da fotografia na pesquisa com crianças. *Educativa*, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 491-409, jul./dez. 2014.

LIMA, Patrícia de Moraes; NAZÁRIO, Roseli. Pequenas flores vermelhas: narrativas fílmicas e o que podemos pensar sobre a institucionalização da infância? *Atos de Pesquisa em Educação*, Blumenau, v. 10, n. 3, p. 749-770, set./dez. 2015.

LOPES, Alice Casemiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. *Educação, Sociedade e Cultura*, Porto, n. 39, p. 7-23, 2013.

LOPES, Jader Janer Moreira. O ser e o estar no mundo: a criança e sua experiência espacial. In: LOPES, Jader Janer Moreira. *O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas: dialogando com lógicas infantis*. Rio de Janeiro: Rovele, 2009. p. 119-132.

MACÊDO, Lenilda Cordeiro; DIAS, Adelaide A. O cuidado e a educação enquanto práticas indissociáveis na educação infantil. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 29., 2006, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPEd, 2006.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 17, n. 49, jun. 2002.

MANFERRARI, Marina. Histórias são naus que cruzam fronteiras. *ProPosições*, Campinas, v. 22, n. 2, p. 51-62, maio/ago. 2011.

MANTOVANI, Susanna; TERZI, Nice. A Inserção. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna (Org.). *Manual de educação infantil: 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva*. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p.173-184.

MARANHÃO, Damaris Gomes. O cuidado como elo entre a saúde e a educação: estudo de caso realizado no berçário de uma creche. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 1998.

MARANHÃO, Damaris Gomes. Saúde e bem-estar das crianças: uma meta para educadores infantis em parceria com familiares e profissionais de saúde. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 1., 2010, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: UFMG, 2010.

MARANHÃO, Damaris Gomes SARTI, Cynthia A. Cuidado compartilhado: negociações entre famílias e profissionais em uma creche. *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, SP, v. 11, n. 22, p. 257-70, maio/ago. 2007.

MARQUES, Mario Osório. *Escrever é preciso: o princípio da pesquisa*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MARTINS FILHO, Altino José. *Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na educação infantil*. 2013. 306 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

MATURANA, Humberto. *La democracia es una obra de arte*. Bogotá: Cooperativa Editorial magisterio, 1997.

MATURANA, Humberto. Emoções e linguagem na educação e na política. Tradução de José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2002.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza, 2012.

NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das letras, 2011.

NOGUEIRA, Elizabeth Saramela. *Políticas de formação de professores: a formação cindida (1995-2002)*. 2003. 198p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003,

NOVAES, Sylvia C. Imagem, magia e imaginação: desafios ao texto antropológico. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, out. 2008.

ÒDNA, Pepa. *Infancia y escuela de 0 a 3 años*. Madri: Rosa Sensat, 1995.

OLIVEIRA, Rosmari P. *Entre a fralda e a lousa: um estudo sobre identidades docentes em berçários*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

PINO, Angel. *As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, Anne Carolina. Sobre avós, netos e cidades: entrelaçando relações intergeracionais e experiências urbanas na infância. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 35, n. 128, p. 629-982, jul./set. 2014.

RAMOS, Tacyana Karla Gomes. Possibilidades de organização de práticas educativas na creche em parceria com os bebês: o que “dizem” as crianças? In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 34., 2011, Natal. *Anais...* Natal, RN: UFRN, 2011.

RAMOS, Tacyana Karla Gomes. As crianças no centro da organização pedagógica: o que os bebês nos ensinam? Qual a atuação de suas professoras? In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. *Anais...* Porto de Galinhas: ANPED, 2012.

RIBEIRO, Cintya Regina. “Pensamento do fora”, conhecimento e pensamento em educação: conversações com Michel Foucault. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 3, p. 613-628, set./nov. 2011.

RICHTER, Sandra Regina; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. *Revista Do Centro de Educação*, Santa Maria, RS, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan./abr. 2010.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (Org.). *A arte de governar crianças* a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à criança no Brasil. São Paulo: Cortez, 2011.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Descaminhos da democratização da Educação na Infância. *Zero a Seis*, Florianópolis, SC, v. 9, n. 16, 2007.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Silvia Helena V. *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 43-51.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. A pesquisa na universidade e a educação da criança pequena. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, v. 67, p. 59-63, nov. 1988,

SANTOS, Cláudia Amaral dos. A vida do bebê: a constituição de infâncias saudáveis e normais nos manuais de puericultura brasileiros. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu. *Anais...* Caxambu, MG: ANPED, 2010.

SANTOS, Maria Souza dos; TIMM, Jordana Wruck. O cuidar e a criança pequena. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. *Anais...* Caxias do Sul, RS: UCS, 2012.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. Sociologia da infância: aproximações entre Willian Corsaro e Florestan Fernandes. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, MG, v. 5, n. 1, p. 117-139, jan./jun. 2014.

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. O Estudo de Caso Etnográfico em Educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (Org.) *Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.p. 137-179.

SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: ASA, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares (Org.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SCHÉRER, René. *Infantis Charles Fourier e a infância para além das crianças*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SCHMITT, Rosinete Valdeci. *Mas eu não falo a língua deles! As relações sociais de bebês e creche*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SCHMITT, Rosinete Valdeci. *As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas: contornos da ação docente*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SCHWENGBER, Maria Simone Vione. O uso das imagens como recurso metodológico. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza, 2012.

SOUSA, Ana M. B. S.; MIGUEL, D. S.; LIMA, P. M. *Módulo I: gestão do cuidado e educação biocêntrica*. Florianópolis: UFSC/CED/Nuvic, 2010.

SILVA, Juliana Pereira; BARBOSA, Silvia Neli F.; KRAMER, Sonia. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. *Perspectiva*, Florianópolis, SC, v. 23, n. 1, p. 41-64, jan./jul. 2005.

TARDIF, Maurice. *Saberes e formação profissional*. Petrópolis, RJ. Vozes, 2002.

TARDOS, Anna. La mano de la educadora. In: FALK, Judit. Lóczy. *Educación infantil*. Barcelona: Octaedro, 2008. p. 59-68.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campo; ABRAMOVICZ, Anete. Constituinte o bebê como um conceito teórico no interior da sociologia da infância. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. *Anais...* Goiânia: UFG, 2013.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. Bebês, cartografia e máquinas de individuações. *Alegrear*, n. 16, dez. 2015.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos; ABRAMOVICZ, Anete. O bebê interroga a sociologia da infância. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 20, n. 41, p. 43-61, jan./abr. 2014.

TITTONI, Jaqueline et al. A fotografia na pesquisa acadêmica: sobre visibilidades e possibilidades de conhecer. *Informática na Educação: teoria & prática*, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 59-66, jan./jun. 2010.

TRISTÃO, Fernanda C. D. *Ser professora de bebês: um estudo de caso em uma creche conveniada*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

TREVISAN, Gabriela. Aprendizagens na construção de pesquisa com crianças e sobre as crianças. *Currículos sem Fronteiras*, v. 15, p. 142, 154, jan./abr. 2015.

VAZ, Alexandre. Aspectos, contradições e mal-entendidos da educação do corpo e a infância. *Motrivivência*, Florianópolis, SC, ano 13, n. 19, dez. 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo J. Michel Foucault e a Educação: há algo de novo sob o sol? In: VEIGA-NETO, Alfredo J. et al. (Org.). *Crítica Pós-estruturalista e Educação*. Porto Alegre: Salina, 1995.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. *Estudos sobre a história dos comportamentos: símios, homem primitivo e criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich. *Pensamento e linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. *A construção do pensamento e linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70, 1995.

WALLON, Henri. *As origens do caráter na criança*. Tradução de Heloysa Dantas de Souza Pinto. São Paulo: Nova Alexandria, 1995

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Responsáveis

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caros Responsáveis:

O/a seu/sua filho/a está sendo convidado/a a participar da pesquisa intitulada: Como os bebês interrogam o ato pedagógico nas práticas de cuidado nos momentos de higiene, alimentação e sono? que está sendo desenvolvida por mim, Jacira Carla Bosquetti Muniz, 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 Dra. Patrícia de Moraes Lima. A pesquisa tem como objetivo perceber como os bebês interrogam a prática das professoras nos momentos de cuidados apresentados através da higiene, alimentação e sono, identificando quais são as práticas educativas nesse contexto. Desejamos apreender de que forma as docentes percebem e dão importância a estes momentos e de que forma organizam sua prática pedagógica, considerando os bebês como sujeitos com modos próprios de se expressar. Por ser tratar de uma pesquisa etnográfica, ou seja, que tem como foco, observar, analisar e descrever criteriosamente e densamente a realidade social, serão utilizados como recursos metodológicos, caderno de anotações, fotografias e gravações áudio visuais.

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 2016. Os participantes serão os bebês do Grupo I e suas professoras, que fazem parte da Creche Poeta João da Cruz e Sousa da Rede Municipal de Educação de Florianópolis/SC, situada no bairro Areias do Campeche, totalizando 18 participantes, sendo 15 bebês e 03 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, fotográficos e de filmagens, 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./Sra. tem plena liberdade de recusar que seu/sua filho/a 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./Sra. 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./Sra. 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 bebês. 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 - bebês 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.

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. Nos responsabilizamos, 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. (Sra.) 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:

Patrícia de Moraes Lima (pesquisadora responsável)

Telefone: (48)

E-mail: @gmail.com

Jacira Carla Bosquetti Muniz

Telefone: (48)

E-mail: j@hotmail.com

Atenciosamente,

Patrícia de Moraes Lima
Professora/Orientadora/UFSC

Jacira Carla Bosquetti Muniz
Pesquisadora/ UFSC

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Professor(a)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro (a) professor(a):

O/a Sr./Sra. está sendo convidado/a a participar da pesquisa “Como os bebês interrogam o ato pedagógico nas práticas de cuidado nos momentos de higiene, alimentação e sono?” que está sendo desenvolvida por mim, Jacira Carla Bosquetti Muniz, 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 Dra. Patrícia de Moraes Lima.

Como objetivos da pesquisa, pretende-se identificar como os bebês interrogam a prática das profissionais nas relações de cuidado em destaque nos momentos de higiene, alimentação e sono. Neste intento, serão percebidas quais concepções de infância e de bebês são afirmadas pelas professoras do GI que estão diretamente envolvidas nos momentos de cuidado. Justifica-se este estudo pela ausência, quase que absoluta, de pesquisas na área da educação que legitimem as manifestações de interesses e necessidades dos bebês no que tange o ato de cuidado.

Os procedimentos metodológicos a serem adotados incluem, além de pesquisa teórica e documental, uma pesquisa etnográfica, ou seja, que tem como foco, observar, analisar e descrever criteriosamente e densamente a realidade social, deste modo, serão utilizados como recursos metodológicos, caderno de anotações, fotografias e gravações áudio visuais, 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 agosto/2016, e a partir da deliberação favorável deste Comitê. Os participantes serão os bebês do Grupo I e suas professoras, que fazem parte da Creche Poeta João da Cruz e Sousa da Rede Municipal de Educação de Florianópolis/SC, situada no bairro Areias do Campeche, totalizando 18 participantes, sendo 15 bebês e 03 adultos-professoras. Ao concordar em participar deste estudo, o/a Sr./Sra. necessita permitir que a pesquisadora colete, analise e publique os dados observados por meio de registros escritos, fotográficos e fílmicos, para a comunidade científica, bem como para a sociedade civil. Sempre que desejar, o Sr. /Sra. 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./Sra. 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 bebês. 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 - bebês 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. Nos responsabilizamos, 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./Sra. 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. (Sra.) 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,

firmando o presente
Eu _____

RG: _____ CPF: _____
_____ Florianópolis, _____ de _____ de
2016. 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:

Patrícia de Moraes Lima (pesquisadora responsável)

Telefone: (48)

E-mail: @gmail.com

Jacira Carla Bosquetti Muniz

Telefone: (48)

E-mail: @hotmail.com

Atenciosamente,

Patrícia de Moraes Lima
Professora/Orientadora/UFSC

Jacira Carla Bosquetti Muniz
Pesquisadora/ UFSC

ANEXO 1 – Parecer Consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Provisório: Como os bebês interrogam o ato pedagógico nas práticas de cuidado nos momentos de higiene, alimentação e sono

Pesquisador: Patrícia de Moraes Lima

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 55088816.0.0000.0121

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Catarina

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.657.383

Apresentação do Projeto:

Projeto de pesquisa de JACIRA CARLA BOSQUETTI MUNIZ sob orientação de Patrícia de Moraes Lima, do programa de pós-graduação em Educação. Estudo prospectivo, com 18 participantes, sendo 3 professoras que passarão por observações e entrevista semi-estruturada e 15 bebês que passarão por observação participante

Objetivo da Pesquisa:

Identificar quais estratégias os bebês utilizam ao interrogar a prática dos profissionais nas relações de cuidado em destaque nos momentos de higiene, alimentação e sono.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Podemos elencar alguns possíveis riscos no processo de pesquisa: Cansaço ou aborrecimento ao responder questionários; Constrangimento ao se expor durante a realização da pesquisa; Desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante gravações de áudio e vídeo; Questionamentos da família sobre a presença de mais uma adulto no contexto da instituição; Dúvidas

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: 1.657.383

e questionamentos sobre os procedimentos de registro dos dados do campo. Nos responsabilizamos em gerir todos esses riscos dentro dos parâmetros da ética de pesquisas.

Benefícios:

Atualizar os conhecimentos acerca das produções sobre os bebês na Educação Infantil;

Devolver a Rede Municipal os resultados de uma pesquisa que visa o compromisso social e a sua intrincada relação com as práticas pedagógicas;

Contribuir com as políticas destinadas aos cuidados dos bebês na Educação Infantil.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

É uma pesquisa com relevância acadêmica e enfoque social.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- Folha de rosto assinada pelo pesquisador responsável e pelo coordenador do programa de pós-graduação ao qual o pesquisador responsável está vinculado.

- Declaração(ões) do(s) responsável(is) legal(is) pela(s) instituição(ões) onde a pesquisa será realizada, autorizando-a nos termos da resolução 466/12.

- Orçamento, informando que as despesas serão custeadas pelos pesquisadores.

Os seguintes itens necessitam de adequações:

- Cronograma, informando que a coleta de dados se dará a partir de março de 2016. Deve ser adequado a data após aprovação deste comitê.

- Não apresenta roteiro de entrevistas que serão realizadas com as professoras.

- TCLE para os participantes, que necessita de revisão para atender às exigências da resolução 466/12.

Este documento deve ser refeito, pois está muito longo e em desconformidade com a nova resolução do CNS 466/2012. As pesquisadoras citam a Res. 196/96 que não mais vige, desatualizada.

- As pesquisadoras não apresentam termo de assentimento para os menores.

Recomendações:

Recomenda-se que a Resolução 466/2012 seja lida atentamente para atender a todas as necessidades do TCLE.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As demandas apresentadas por este Comitê foram satisfeitas e concluímos pela recomendação pela aprovação do presente estudo.

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