

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E
INCLUSÃO SOCIAL

Fernanda Pedrosa Coutinho Marques

**ENTRELAÇAMENTOS: O CHORO DOS BEBÊS E A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Fernanda Pedrosa Coutinho Marques

**ENTRELAÇAMENTOS: O CHORO DOS BEBÊS E A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, na Linha de Pesquisa Infância e Educação Infantil, como requisito parcial para obtenção do título de doutora.

Orientadora: Profa. Dra. Iza Rodrigues da Luz.

Belo Horizonte
2023

M357e
T

Marques, Fernanda Pedrosa Coutinho, 1983-
Entrelaçamentos [manuscrito] : o choro dos bebês e a docência na
educação infantil / Fernanda Pedrosa Coutinho Marques. - Belo Horizonte, 2023.
233 f. : enc, il., color.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de
Educação.

Orientadora: Iza Rodrigues da Luz.

Bibliografia: f. 213-228.

Apêndices: f. 229-233.

1. Educação -- Teses. 2. Educação de crianças -- Teses. 3. Choro --
Aspectos educacionais -- Teses. 4. Lactentes -- Educação -- Teses. 5. Lactentes --
Choro -- Teses. 6. Lactentes -- Emoções -- Teses. 7. Lactentes -- Cuidado e
higiene -- Teses. 8. Berçários -- Aspectos educacionais -- Teses. 9. Creches --
Teses. 10. Crianças -- Antropologia -- Teses. 11. Crianças -- Cuidados -- Teses.
12. Antropologia educacional -- Teses. 13. Professores de educação pré-escolar --
Formação -- Teses.

I. Título. II. Luz, Iza Rodrigues da, 1976-. III. Universidade Federal de Minas
Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 372.21

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL



FOLHA DE APROVAÇÃO

Entrelaçamentos: o choro dos bebês e a docência na Educação Infantil

FERNANDA PEDROSA COUTINHO MARQUES

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

Aprovada em 13 de fevereiro de 2023, pela banca constituída pelos membros:

DocuSigned by:
Iza Rodrigues da Luz
9E2B15A67C9E44E...

Prof(a). Iza Rodrigues da Luz - Orientadora
UFMG

DocuSigned by:
Rosinete Valdeci Schmitt
8E9E02F8B0A81D4...

Prof(a). Rosinete Valdeci Schmitt
Secretaria Municipal de Educação - Florianópolis

Documento assinado digitalmente
KARINA DE OLIVEIRA SANTOS CORDEIRO
Data: 15/02/2023 15:06:27 -0500
Verifique em <https://verificador.itb.br>

Prof(a). Karina de Oliveira Santos Cordeiro
UFRB

DocuSigned by:
Sara Mourão Monteiro
D89DA143E222442...

Prof(a). Sara Mourão Monteiro
UFMG

DocuSigned by:
Isabel de Oliveira e Silva
C8C80C13805408...

Prof(a). Isabel de Oliveira e Silva
UFMG

Belo Horizonte, 13 de fevereiro de 2023.

Dedico esta pesquisa aos bebês, às crianças e às suas famílias, às professoras, que viveram esse momento histórico da pandemia de Covid-19, e aos que ainda vão viver as heranças desse tempo.

GRATIDÃO...

Tudo tem seu tempo determinado, e há tempo para todo o propósito debaixo do céu [...] há tempo de plantar, e tempo de arrancar o que se plantou.

Eclesiastes, 3: 1-2.

É tempo de colheita. Obrigada por tudo, meu Deus, até aqui o Senhor tem me ajudado!

À Universidade Federal de Minas Gerais, que representa o direito à educação pública, gratuita e de qualidade no nosso país e que me proporcionou ter um espaço para aprender um pouco sobre ser professora na graduação e ser pesquisadora no mestrado e, agora, no doutorado.

Aos meus filhos queridos, Pedro Marcos e Arthur Marcos, pelo amor, paciência e principalmente pela compreensão de terem uma mãe com tanto “para-casa”.

Ao meu marido, pelo amor, tolerância e paciência de sempre e por viver comigo esse processo dinâmico do doutorado.

À bebê Danubia, que me levou a olhar novamente para os dados por meio de seus encantamentos, o que me fez percorrer por vários caminhos os quais me ajudaram a me conhecer melhor e também os outros.

Aos meus familiares, que em alguma medida torceram por mim e acreditaram na minha capacidade.

À minha orientadora, Iza Luz, pela parceria e pelo cuidado de sempre. Um cuidado o qual não é possível descrever, mas viver, sentir, e que é invisível aos olhos de muitos. Obrigada por tudo, pela leveza, paciência e sensibilidade sempre, que, para além de contribuir para a minha formação acadêmica, me ensinou a ser gentil comigo mesma e mais generosa com o outro.

À Lúcia, pela amizade e generosidade e por compartilhar comigo sonhos e experiências de vida, de professoras e de pesquisadoras. Obrigada por proporcionar a mim e a tantas outras/os professoras/es experiências e aprendizagens no Grupo de Estudos e Escuta de pesquisadores e professores da Educação Infantil (GEEPPEI).

À professora Cristiene Galvão e à Márcia Dárquia, pelo carinho, paciência, atenção e por me inspirar a conhecer mais sobre os bebês.

Aos colegas da linha de pesquisa Infância e Educação Infantil e aos professores do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil (NEPEI), especialmente Ademilson Soares (Paco), Vanessa Neves, Maria Cristina Gouvêa, Mônica Baptista, Livia

Vieira e Isabel Silva, pelas discussões e acolhimento das propostas de nossas pesquisas e pela incansável tarefa de nos orientar e nos formar pesquisadores.

A toda a equipe do grupo de pesquisa Cuidado, Educação e Infâncias (CEI), pelas trocas de experiências, pelas reflexões, pelas risadas e pelas angústias que sempre nos fizeram crescer na vida e na pesquisa.

Aos colegas e professores do Núcleo de Estudos e Pesquisa da Educação na Pequena Infância (NUPEIN) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Obrigada a todos pelo acolhimento e pelas contribuições em um momento tão delicado, especialmente às professoras Kátia Agostinho, Márcia Buss-Simão e Rosinete Schmitt. Vocês me proporcionaram leveza e me ensinaram outros sentidos do cuidado!

À professora Maria Aparecida Guedes Monção (Cidinha), pelo carinho e reconhecimento do meu trabalho sempre. Muito, muito obrigada, querida!

Aos membros da banca pela disponibilidade para viverem comigo esse momento e, com certeza, torná-lo mais valioso e profícuo para novas reflexões.

À equipe da EMEI Carochinha, especialmente às professoras, à auxiliar, aos bebês participantes e aos seus familiares, por terem autorizado a participação de seus filhos e filhas na pesquisa.

À Secretaria Municipal de Educação (SMED) da Prefeitura de Belo Horizonte, por me conceder em tempo hábil a licença para aperfeiçoamento profissional para a escrita final da tese. Muita gratidão à Edna, pessoas como você tornam nossa caminhada mais leve!

À equipe da Escola Municipal Professor Mário Werneck, lugar onde me faço professora. De modo especial, agradeço à “professora-diretora” Andréa Guimarães Marques, que me acolheu nessa escola no início do doutorado, tornando menos pesado o fardo que mestrandos e doutorandos carregam enquanto professoras/es da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Gratidão, amiga!

Às crianças – meus alunos –, que estiveram comigo durante os últimos três anos dessa caminhada e me fizeram ter mais esperança em tempos tão difíceis e lutar por mais tempos de qualidade na escola: Arthur, Ayron, Bernardo, Bruna, Caio, Davi Vicente, Davi Emanuel, Emanuella, Enzo, Esther, Fernanda, Gabriel, Gabrielly, Henzo, Hiago, Isaque, João Miguel, Naomi, Joaquim, Jorge, Katty, Lara, Lázaro, Max Muller, Nayane, Patrício, Pierre, Ruan, Salomão e Víctor.

A todas as pessoas que torceram por mim e que de alguma forma contribuíram para a realização de mais esse sonho. Gratidão!

*Um dia desses eu separo um tempinho e ponho em dia todos os
choros que não tenho tido tempo de chorar.*

Carlos Drummond de Andrade.

RESUMO

A pesquisa teve como objetivo compreender como o choro dos bebês interfere nas relações educativo-pedagógicas desenvolvidas em uma EMEI de Belo Horizonte, Minas Gerais. Embora a literatura sobre a Educação Infantil, sobretudo a de cuidado e educação de bebês, enfatize a importância de se pensar o lugar que os bebês ocupam nas interações com os outros nesse contexto e ainda as especificidades que compõem a docência com bebês, ainda são poucas as pesquisas que abordam a temática do choro, e menos frequente ainda as que o analisam de forma articulada com as ações docentes. Baseado nesse contexto, propomos um diálogo teórico entre estudos da Sociologia e da Pedagogia da Infância, da Antropologia da Criança, da Educação Infantil e da Psicologia Histórico-Cultural, a fim de analisar a relação entre o choro e a organização dos tempos, espaços, materiais no qual os bebês, professoras e auxiliar estão inseridos; analisar como o choro dos bebês interfere nas suas interações com as professoras e como ele perpassa as interações dos bebês com seus coetâneos. A partir de filmagens realizadas em uma turma de berçário de uma EMEI de Belo Horizonte em 2017, tivemos como foco analisar os momentos de atividades dirigidas, pois identificamos que havia uma maior interferência do choro dos bebês nestes momentos. Os resultados indicaram que havia a prevalência de uma rotina institucionalizada em detrimento de espaço-tempo para os momentos de interações dos bebês de forma mais autônoma. Com isso, constatamos que as ações e expressões dos bebês sinalizaram um controle excessivo e um processo de disciplinamento de seus corpos por parte das professoras, assim como o desinteresse dos bebês por essas atividades. Observamos também que nos momentos em que não ocorriam essas atividades, as professoras demonstraram uma maior disponibilidade corporal e afetiva diante das sinalizações e convocações dos bebês, havendo, portanto, uma menor incidência do choro. Em relação à interferência do choro nas ações docentes, constatamos que há uma interdependência entre o choro dos bebês e a docência perpassada por uma relação de poder e dependência. O choro exprime uma necessidade e fragilidade dos bebês que dependem do outro adulto – nesse caso das professoras – para se constituírem como pessoa, mas que por outro lado, exercem um poder sobre o outro, nesse caso, as suas professoras, incitando nelas ações e práticas inesperadas e ainda, reflexões que retroalimentam a própria docência. Também identificamos como o choro se apresenta como um elemento desencadeador de encontros e desencontros simultâneos dos bebês com seus coetâneos. Pudemos verificar que são muitos os encontros, mesmo que rápidos, que se davam entre eles, em sua maioria durante os momentos em que não havia atividade dirigida pelas professoras. Assim, afirmamos que os bebês com suas ações modificam o próprio ambiente e o transformam de modo que possibilite encontros, desencontros e brincadeiras. A partir dessas constatações, sustentamos a tese de que o choro dos bebês é um elemento importante e legítimo a ser considerado nas práticas pedagógicas a serem desenvolvidas com bebês na creche, contribuindo para o reconhecimento do papel ativo desses sujeitos e para a construção de uma docência exercida com eles. Reiteramos ainda a necessidade de políticas públicas para a Educação Infantil que visem melhores condições de trabalho e espaços/tempos de formação que possibilitem reflexões sobre as especificidades da docência com bebês, bem como sobre o seu processo de desenvolvimento no início da vida e a construção de práticas que tenham como foco o próprio bebê e suas formas de comunicação.

Palavras-chave: Bebês; Choro; Relações pedagógicas; Docência na creche; Educação Infantil; Cuidado e educação.

ABSTRACT

The research aimed to understand how babies' crying interferes in the educational-pedagogical relationships developed in an EMEI in Belo Horizonte, Minas Gerais. Although the literature on Early Childhood Education, especially the one on the care and education of babies, emphasizes the importance of thinking about the place that babies occupy in interactions with others in this context, and even the specificities that make up teaching with babies, there are still few studies that address the theme of the cry, and even less frequent those that analyze it in an articulated way with teaching actions. Based on this context, we propose a theoretical dialogue between Sociology and Childhood Pedagogy, Child Anthropology, Child Education and Historical-Cultural Psychology studies, in order to analyze the relationship between the cry and the organization of times, spaces, materials in which the babies, teachers and auxiliary are inserted; to analyze how the babies' crying interferes in their interactions with the teachers and how it permeates the babies' interactions with their peers. From footage taken in a nursery class at an EMEI in Belo Horizonte in 2017, we focused on analyzing the moments of directed activities, once we identified that there was a greater interference of babies' crying at these moments. The results indicated that there was a prevalence of an institutionalized routine to the detriment of space-time for the babies' interactions moments in a more autonomous way. With this, we found that the babies' actions and expressions signaled excessive control and a process of disciplining their bodies by the teachers, as well as the babies' lack of interest in these activities. We also observed that at times when these activities did not take place, the teachers demonstrated greater physical and affective availability in the face of the babies' signals and summons, with, therefore, a lower incidence of the cry. Regarding the interference of the cry in teaching actions, we found that there is an interdependence between babies' crying and teaching permeated by a relationship of power and dependence. The cry expresses a necessity and fragility of babies who depend on another adult – in this case, the teachers – to constitute themselves as a person, but on the other hand, exercise power over the other, in this case, their teachers, inciting in them unexpected actions and practices and reflections that feed back into teaching itself as well. We also identified how the cry appears as a triggering element of simultaneous encounters and disencounters between babies and their peers. We were able to verify that there are many encounters, even if brief, that took place between them, mostly during times when there was no activity directed by the teachers. Thus, we affirm that babies, with their actions, modify their own environment and transform it in a way that allows encounters, disencounters and games. Based on these findings, we support the thesis that babies' crying is a legitimate and important element to be considered in the pedagogical practices to be developed with babies in daycare, contributing to the recognition of the active role of these subjects and to the construction of teaching exercised with them. We still reiterate the necessity for public policies for Early Childhood Education that aim better working conditions and training spaces/times that allow reflections on the specificities of teaching with babies, as well as on their development process at the beginning of life and the construction of practices that focus on the baby itself and its forms of communication.

Keywords: Babies; Cry; Pedagogical relations; Teaching in daycare; Child education; Care and education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trabalhos selecionados sobre o choro dos bebês e a docência na creche.....	64
Quadro 2 – Trabalhos apresentados no GT7, GT8 e GT20 da 23ª a 40ª Reunião Anual da ANPED x Trabalhos que abordaram temas relacionados ao choro dos bebês e à docência na creche.....	66
Quadro 3 – Apresentação dos bebês e suas idades no início da pesquisa	85
Quadro 4 – Apresentação das profissionais e a carga horária diária com os bebês durante o período integral no início da pesquisa	86
Quadro 5 – Rotina diária e semanal do berçário	88
Quadro 6 – Mapeamento das atividades dirigidas.....	94

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Vista da parte da frente da EMEI	21
Figura 2 – Vista do espelho, dos bebês, e dos objetos na sala do berçário.....	21
Figura 3 – Canto da sala do berçário e recostos para os bebês.....	22
Figura 4 – Fraldário usado para as trocas de fraldas e banho dos bebês	22
Figura 5 – Berços na sala do sono	23
Figura 6 – Vista dos bebês, dos brinquedos e objetos no Saguão	23
Figura 7 – Cadeiras do refeitório onde é servido o almoço e o jantar para os bebês	23
Figura 8 – Vista dos bebês no solário	24
Figura 9 – Biblioteca	24
Figura 10 – Vista dos bebês no parquinho.....	25
Figura 11 – Vista do bosque da EMEI.....	25
Figura 12 – Os bebês tomando o leite na mamadeira e lanchando com a ajuda das professoras e da auxiliar na sala do berçário	90

LISTA DE EPISÓDIOS

Sequência do episódio 1 – Experiência com água e tinta durante o momento da rotina “Roda de boa tarde”	98
Sequência do episódio 1 – Experiência com água e tinta durante o momento da rotina “Roda de boa tarde” (continuação).....	103
Sequência do episódio 1 – Experiência com água e tinta durante o momento da rotina “Roda de boa tarde” (continuação).....	105
Sequência do episódio 2 – Atividade “Cama de gato”	107
Sequência do episódio 2 – Atividade “Cama de gato” (continuação).....	109
Sequência do episódio 2 – Atividade “Cama de gato” (continuação).....	111
Sequência do episódio 3 – A narrativa da bebê Danubia sobre a história dos “Três porquinhos”	116
Sequência do episódio 3 – A narrativa da bebê Danubia sobre a história dos “Três porquinhos” (continuação).....	118
Sequência do episódio 3 – A narrativa da bebê Danubia sobre a história dos “Três porquinhos” (continuação).....	119
Sequência do episódio 3 – A narrativa da bebê Danubia sobre a história dos “Três porquinhos” (continuação).....	123
Sequência do episódio 4 – Experiência com tecidos durante os momentos “livres”	125
Sequência do episódio 4 – Experiência com tecidos durante os momentos “livres” (continuação)	128
Sequência do episódio 4 – Experiência com tecidos durante os momentos “livres” (continuação)	130
Sequência do episódio 5 – Atividades com rolinhos de papel e cones coloridos durante as “Atividades sequenciais”.....	140
Sequência do episódio 5 – Atividades com rolinhos de papel e cones coloridos durante as “Atividades sequenciais” (continuação).....	146
Sequência do episódio 5 – Atividades com rolinhos de papel e cones coloridos durante as “Atividades sequenciais” (continuação).....	155
Sequência do episódio 6 – O choro de Mirela que convoca a professora durante as “Atividades sequenciais”.....	163
Sequência do episódio 6 – O choro de Mirela que convoca a professora durante as “Atividades sequenciais” (continuação).....	165
Sequência do episódio 7 – A bebê Danubia e seu desejo de brincar com LEGO durante a atividade de “Roda de boa tarde”	168
Sequência do episódio 7 – A bebê Danubia e seu desejo de brincar com LEGO durante a atividade de “Roda de boa tarde” (continuação)	171
Sequência do episódio 7 – A bebê Danubia e seu desejo de brincar com LEGO durante a atividade de “Roda de boa tarde” (continuação)	173

Sequência do episódio 8 – A convocação dos bebês pela professora para um diálogo afetivo e corporal durante o momento de transição da rotina	176
Sequência do episódio 8 – A convocação dos bebês pela professora para um diálogo afetivo e corporal durante o momento de transição da rotina (continuação)	177
Sequência do episódio 8 – A convocação dos bebês pela professora para um diálogo afetivo e corporal durante o momento de transição da rotina (continuação)	181
Sequência do episódio 9 – O encontro da bebê Ana Luísa com o bebê Ricardo.....	187
Sequência do episódio 9 – O encontro da bebê Ana Luísa com o bebê Ricardo (continuação)	190
Sequência do episódio 10 – O encontro da bebê Danubia com a bebê Isadora: choro, balbucios, olhares, gestos e ações durante o momento de transição e de espera da rotina.....	192
Sequência do episódio 11 – O encontro e o desencontro dos bebês: choros, gritos, balbucios e brincadeiras.....	196
Sequência do episódio 11 – O encontro e o desencontro dos bebês: choros, gritos, balbucios e brincadeiras (continuação).....	198
Sequência do episódio 12 – O choro de Danubia que convoca para a brincadeira de roda de música “Atirei o pau no gato”	201
Sequência do episódio 12 – O choro de Danubia que convoca para a brincadeira de roda de música “Atirei o pau no gato” (continuação)	203
Sequência do episódio 12 – O choro de Danubia que convoca para a brincadeira de roda de música “Atirei o pau no gato” (continuação)	205

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPAE –	Associação Nacional de Pesquisa em Políticas e Administração Educacional
ANPED –	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BH –	Belo Horizonte
BNCC –	Base Nacional Comum Curricular
BVS –	Biblioteca Virtual em Saúde
CAPES –	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEI –	Grupo de Pesquisa Cuidado, Educação e Infâncias
CINDEDI –	Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano e Educação Infantil
CME –	Conselho Municipal de Educação
COEP –	Comitê de Ética em Pesquisa
Covid –	Coronavirus disease (doença do Coronavírus, SARS-CoV-2)
DCNEI –	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EI –	Educação Infantil
ECA –	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEI –	Escola Municipal de Educação Infantil
FaE –	Faculdade de Educação
GECEDI –	Gerência de Coordenação da Educação Infantil
GEEPPEI –	Grupo de Estudos e Escuta de Professores e Pesquisadores da Educação Infantil
GT –	Grupo de Trabalho
IEI –	Instituição de Educação Infantil
LDBEN –	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MG –	Minas Gerais
MGS –	Minas Gerais Administração e Serviços S.A.
NEPEI –	Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil
NUPEIN –	Núcleo de Estudos e Pesquisa da Educação da Pequena Infância
PEPSIC –	Periódicos Eletrônicos em Psicologia
PBH –	Prefeitura de Belo Horizonte
PNE –	Plano Nacional de Educação
RedSig –	Rede de Significações
SciELO –	Scientific Electronic Library Online
SMED –	Secretaria Municipal de Educação
TCLE –	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UERJ –	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFC –	Universidade Federal do Ceará
UFJF –	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG –	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPR –	Universidade Federal do Paraná
UFS –	Universidade Federal do Sergipe
UFSC –	Universidade Federal de Santa Catarina
UMEI –	Unidade Municipal de Educação Infantil
USP –	Universidade de São Paulo
ZDI –	Zona de Desenvolvimento Iminente

SUMÁRIO

PRÓLOGO – OS SINTOMAS DE TEMPOS DE LUTA E DE LUTO: OS BEBÊS E AS CRIANÇAS COMO NOSSA SEGUNDA CHANCE	13
CAPÍTULO 1 – DESAFIOS, LIMITES E POSSIBILIDADES NA BUSCA PELOS ENTRELACAMENTOS ENTRE O CHORO DOS BEBÊS E AS AÇÕES DOCENTES NA CRECHE	16
1.1 O processo de (re)construção dos dados e das novas análises: desafios e possibilidades	20
1.1.1 Novas escolhas metodológicas, o processo de construção do <i>corpus</i> e os procedimentos de análise da pesquisa	27
1.1.2 Estrutura da tese.....	31
CAPÍTULO 2 – DIÁLOGOS TEÓRICOS PARA A COMPREENSÃO DO CUIDADO E DA EDUCAÇÃO DE BEBÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	33
2.1 Os bebês no campo da Educação Infantil no Brasil: um novo lugar social	33
2.1.1 O ser bebê: contribuições teóricas para a compreensão de um novo lugar social	34
2.1.2 O processo de inserção dos bebês no campo da Educação Infantil.....	37
2.2 A compreensão do choro dos bebês e das relações de cuidado e educação no contexto da Educação Infantil.....	44
2.2.1 O choro como uma forma de comunicação e ação dos bebês nas suas interações na creche: contribuições para pensar as especificidades da docência com bebês	49
2.3 As pesquisas sobre o choro dos bebês e a docência na creche	60
2.3.1 Os bebês e suas especificidades: o choro como forma de comunicação e ação na creche ..	67
2.3.2 Especificidades da docência com bebês: o lugar do cuidado, do corpo e dos afetos	73
CAPÍTULO 3 – O CHORO DOS BEBÊS NA ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INDÍCIOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA DOCÊNCIA COM BEBÊS	81
3.1 A rotina e o trabalho pedagógico com os bebês: as atividades dirigidas como ponto de partida para a compreensão da relação do choro com a organização do ambiente	84
3.2 Compreendendo a relação do choro dos bebês com a organização dos tempos, dos espaços e dos materiais nas interações estabelecidas na creche	96
CAPÍTULO 4 – O CHORO DOS BEBÊS COMO POSSIBILIDADE DE RELAÇÕES E DE CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS ENTRE BEBÊS E PROFESSORAS: INDÍCIOS PARA A CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA COM OS BEBÊS	135
4.1 As implicações do choro na constituição da docência com bebês	135
4.2 O choro dos bebês como propulsor de encontros, desencontros e de construção de significados na relação com as professoras	161
4.3 O choro como ponte de encontros, desencontros e de construção de significados entre os bebês	184
CONSIDERAÇÕES FINAIS	207
REFERÊNCIAS	213
APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	229
APÊNDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	231
APÊNDICE 3 – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DA IMAGEM	233

PRÓLOGO
OS SINTOMAS DE TEMPOS DE LUTA E DE LUTO:¹ OS BEBÊS E AS CRIANÇAS
COMO NOSSA SEGUNDA CHANCE

*Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades,
 Muda-se o ser, muda-se a confiança:
 Todo mundo é composto de mudança,
 Tomando sempre novas qualidades.
 Continuamente vemos novidades,
 Diferentes em tudo da esperança:
 Do mal ficam as mágoas na lembrança,
 E do bem (se algum houve) as saudades.
 O tempo cobre o chão de verde manto,
 Que já coberto foi de neve fria.
 E em mim converte em choro o doce canto.
 E afora este mudar-se cada dia,
 Outra mudança faz de mor espanto,
 Que não se muda já como soia.*

Luís Vaz de Camões, Sonetos.

Já que os tempos são ainda de movimento, mudanças, transformações e reinvenções, trago a poesia, que é respiro e leveza, para lembrar de tempos sombrios, um tempo no qual transitamos e conseguimos superar, principalmente porque buscamos nos bebês e nas crianças a essência da vida, um fio de esperança.

No início de 2020, vivemos o trágico contexto pandêmico,² que ainda assola os tempos atuais, e também sofremos com os desmontes de políticas públicas, com os ataques à ciência e com os retrocessos no que concerne às liberdades democráticas no país. E, assim, como pondera Fúlvia Rosemberg (2003), a pedra rola mais uma vez para baixo. Ao analisar as tensões presentes e suas consequências em diferentes momentos da história da Educação Infantil (EI) brasileira, encontrou em Sísifo formas de compreender, transformar, existir e resistir aos contextos sociais e históricos.

Assim, no contexto atual, vimos e sentimos a pedra rolar mais uma vez, mas resistimos! É no sentido de resistência e de sobrevivência que lutamos e empurramos Sísifo novamente até a montanha, com o objetivo e a esperança de que lá ele fique. As lutas são muitas, e os lutos também. Mas resistimos e esperamos, lutamos. A nossa luta, dentre tantas, é em defesa de uma EI de qualidade para todos os bebês e crianças do Brasil!

¹ É importante ressaltar que esses termos foram anteriormente utilizados por Karine Zimmer (2021).

² Refiro-me à pandemia de Covid-19, causada pelo Coronavírus, que se apresenta como uma doença infecciosa e altamente contagiosa que levou à morte de milhões de pessoas. Para mais informações, ver o site *Coronavírus Brasil*. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br>. Acesso em: 22 dez. 2022.

A infância, a educação e a pesquisa propõem uma viagem no tempo, de modo que revisitemos nossas infâncias, os quintais que habitamos enquanto crianças que fomos e que ainda somos. Pois bem, considero que esse foi o caminho que trilhamos³ para escutar a nós mesmos/as e compreender os bebês, as crianças, suas famílias, professoras e professores e seus modos de ser e estar no mundo nos mais diversos contextos sociais. Parafraseando Manoel de Barros: “A gente vai descobrindo o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade” (BARROS, 2008, p. 67).

Nas histórias que vou contando sobre os encontros de uma mulher, mãe, professora e pesquisadora com os bebês, sigo aprendendo com eles, a escutá-los também com o coração, e descubro que não há um manual para decifrar suas vozes. É saber que o verbo delira com as crianças, chegando a tal ponto de ser capazes de “escutar a cor dos passarinhos” (BARROS, 2016, p. 17).

No início de 2020, mesmo estando todos muito afetados e, portanto, em alguma medida, fragilizados, buscamos nas crianças um respiro, resquícios de vida para compreender a perda de muitas. A pesquisa “Infância em tempos de pandemia: experiências de crianças em diferentes contextos”, coordenada de forma compartilhada pelas professoras Isabel de Oliveira e Silva, Iza Rodrigues da Luz e pelo professor Levindo Diniz Carvalho, realizada no contexto da pandemia de Covid-19, foi uma das ações do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (NEPEI/FaE/UFMG) que buscou auxiliar na compreensão de como esse contexto inusitado repercutiu nas experiências das crianças e de seus familiares. A participação nessa pesquisa, além de me proporcionar aprendizados e interações diversas com crianças maiores e suas famílias, também me fez pensar sobre os bebês em tempos de pandemia, suscitando algumas questões: como estão os bebês nesse contexto? Os bebês, que foram os menos afetados pela contaminação da Covid-19, foram também os mais privados dos encontros que os constituem como pessoa. Deixaram de ir à creche e de ser “bebês na/da creche”, deixaram de chorar, de gritar, de morder, de sorrir, de interagir com outros adultos e seus pares e, ainda, de contribuir com o “tornar-se” professora de bebês das adultas que deles cuidam e educam nas instituições de EI. Como ouvi-los sobre suas experiências neste tempo? E os bebês que observei na pesquisa

³ Pesquisadores e colegas do grupo Cuidado, Educação e Infâncias (CEI).

de campo em 2017, agora, com 5 e 6 anos, como estão vivenciando esse momento? Questões essas ainda não respondidas.

Indagações de quem aprendeu um pouco sobre o que pode um bebê e como ele nos afeta, marca territórios, nos surpreende, nos desafia e desafia um tempo de pandemia. Sigo aprendendo com eles, mas sinto que ainda estamos distantes de compreendê-los como sujeitos que, ao chorar, não podem ser calados, mas sim acalentados. O bebê resiste! E daqui a alguns anos poderão dizer: “Eu fui um bebê em tempos de pandemia!” De certa forma, avançamos, pois, a pandemia reconfigurou esse lugar social do bebê como sujeito que é.

Sigamos caminhando. Caminhei devagar, mas vou deixando muitos rastros na estrada, e os sintomas vão transbordando e, assim como muito bem aponta Pereira (2017), “a angústia (e seu corolário, o medo) anda à espreita de modo contínuo: eis o nosso mal-estar” (PEREIRA, 2017, p. 7).

Nas reflexões, nas escritas individuais e coletivas e no diálogo com profissionais da Educação Básica, sobretudo da EI, e com pesquisadores da área, as experiências se entrelaçam, e encontro mais um respiro para seguir (LOMBA, 2021). Os passos dados até aqui contribuíram para a escrita desta tese, na qual busco trazer o essencial que talvez seja invisível aos olhos de muitos. Nela, além de nossas análises, está engendrada dificuldades, desafios e despedidas que fizeram doer o coração. É um processo de luta e também de luto que me fez crescer e persistir.

Bebê... um sujeito social e cultural, que transitará devagar, no tempo, em meio à pandemia. Ele chega e atualiza o mundo! O bebê voltará para a creche. Mas com quais direitos garantidos? Voltará não mais como um bebê, e levará consigo suas marcas, como alguém que não se define, mas se caminha com ele. Só assim poderemos ouvi-lo. Mas com que lente? Ao crescer, quem sabe será escutado, ouvido e sentido. Os bebês nascem, transgridem, resistem! Eis a nossa segunda chance!

A nossa luta continua e é nosso dever contribuir para que a EI brasileira não continue sendo Sísifo em sua metáfora! Sigamos juntos/as e aprendendo a manejar os sintomas dessa época. A cada aproximação, a cada reflexão, laços vão sendo criados, e, parafraseando Manoel de Barros o nosso quintal se tornou pra nós maior que o mundo.

CAPÍTULO 1
DESAFIOS, LIMITES E POSSIBILIDADES NA BUSCA PELOS
ENTRELAÇAMENTOS ENTRE O CHORO DOS BEBÊS E AS AÇÕES DOCENTES
NA CRECHE

*a certeza de que era preciso continuar [...].
 Fazer da interrupção um caminho novo.*

Sabino, 2018, p. 177.

Para contar o que se passou nesta tese e os passos que foram dados, encontrei⁴ nas palavras de Fernando Sabino o ponto de partida: “fazer da interrupção um caminho novo”. Na interrupção de um tempo pela procura e de um encontro com bebês em uma instituição de EI, surgiu a necessidade de trilhar novos caminhos na busca pelos entrelaçamentos do choro dos bebês com a docência na creche. A pesquisa que aqui apresentamos tem como objetivo analisar como o choro interfere nas relações educativo- pedagógicas⁵ desenvolvidas no berçário de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) de Belo Horizonte (BH/MG).

Assim, a tese aqui defendida é de que o choro dos bebês é um elemento importante e legítimo a ser considerado nas práticas pedagógicas a serem desenvolvidas na creche. O choro se apresenta como um desencadeador de possibilidades e de construção de significados entre bebês e professoras, ao passo que suscita nos sujeitos ações simultâneas e ainda possibilita reflexões sobre a docência.

É importante ressaltar a relação de intimidade que foi sendo construída entre o problema de pesquisa aqui proposto e minhas experiências pessoais, profissionais e acadêmicas. O desejo de contribuir de alguma forma com os estudos sobre a EI e, mais especificamente, sobre as relações afetivas deu-se, primeiramente, a partir da minha inserção como coordenadora pedagógica em uma instituição de EI e da minha participação em pesquisas na área.⁶

⁴ Na tese, o uso da primeira pessoa do singular (eu) será por vezes alternado para o uso da primeira pessoa do plural (nós), uma vez que esta escrita foi coletiva, apresentando as análises e reflexões feitas pela minha orientadora e por mim.

⁵ A expressão foi utilizada tendo como referência o significado atribuído por Maria Lúcia Machado (1993). Para a autora o significado do termo “pedagógico” não está na atividade em si, mas envolve muitos outros elementos inclusive, as ações das professoras, uma vez que “não é a atividade em si que ensina, mas a possibilidade de interagir, de trocar experiências e partilhar significados é que possibilita às crianças o acesso a novos conhecimentos” (OSTETTO, 2012, p. 191-192).

⁶ Inserção no Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil (NEPEI) da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e atuação como voluntária nas pesquisas: *Relação escola-família na Educação Infantil: a questão do compartilhamento do cuidado e educação das crianças pequenas*, coordenada pela professora Isabel de Oliveira e Silva, e *Conhecendo e Enriquecendo as Relações entre Crianças e Adultos na EI*, coordenada pela professora Iza Rodrigues da Luz, ambas as professoras são pesquisadoras do grupo de pesquisas supracitado, o NEPEI. As pesquisas foram realizadas na Unidade Municipal de Educação

No entanto, um trabalho decisivo e significativo e que se constituiu como uma mola propulsora para o desenvolvimento desta tese foi a realização de minha pesquisa de mestrado,⁷ de caráter qualitativo e com princípios etnográficos (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2002; GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005; MINAYO, 2012), na qual busquei identificar e analisar as expressões de choro dos bebês nas interações estabelecidas com suas professoras e com a auxiliar de apoio à EI em uma EMEI de Belo Horizonte.

Os dados construídos durante essa pesquisa de mestrado são oriundos de uma observação participante realizada em uma turma composta por doze bebês, cinco professoras⁸ e uma auxiliar.⁹ Além da observação participante realizada durante quatro meses, foram utilizados como instrumentos de coleta e construção dos dados o diário de campo, as filmagens e as entrevistas semiestruturadas realizadas com as participantes adultas. Como resultados das observações feitas nessa turma do berçário, construiu-se um banco de dados que conta com registros de um diário de campo contendo 160 páginas, seis horas de gravação de entrevistas e um total de 43 horas de filmagens.

Ao construir o *corpus* da pesquisa de campo e a partir das análises apresentadas na dissertação, ficaram evidentes algumas lacunas e a necessidade de novas investigações. As análises apontaram que as professoras percebiam o choro dos bebês como uma forma de comunicação que se relacionava principalmente com as necessidades físicas e biológicas e com o desejo de ter ou querer algo, nomeado pelas participantes como “manha”, “birra” ou “pirraça”. Porém, as informações construídas a partir da observação no campo e dos registros fílmicos evidenciaram que as expressões de choro dos bebês comunicam também outros sofrimentos,

Infantil (UMEI) Grajaú, na cidade de Belo Horizonte/, Minas Gerais, entre 2013 a 2016. Durante esse período, atuando especificamente como Bolsista de Apoio Técnico à pesquisa *Conhecendo e Enriquecendo as Relações entre Crianças e Adultos na Educação Infantil*, foi possível uma maior aproximação e envolvimento com as informações construídas em campo, bem como a realização de um trabalho com parte das informações relativas ao berçário da UMEI pesquisada.

⁷ A pesquisa realizada deu origem à dissertação de mestrado, intitulada *As expressões de choro dos bebês em uma Escola Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte*, defendida em 2019. Para saber mais sobre o contexto da EMEI pesquisada, sobre os sujeitos participantes, os procedimentos e demais informações e resultados da pesquisa de forma minuciosa, ver MARQUES, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-BBPHXQ>.

⁸ Neste texto, utiliza-se o termo no feminino, considerando que são as mulheres, em sua maioria, que ocupam essa função na EI.

⁹ Essas profissionais, à época da pesquisa, ocupavam o cargo de “Auxiliar de apoio à EI”, instituído em 2015 pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED), e tinham como função a atuação nas turmas das crianças com até 2 anos de idade nas EMEIs (BELO HORIZONTE, 2015). Recentemente, em 2019, a SMED e a Minas Gerais Administração e Serviços (MGS), responsáveis pela contratação dessas profissionais, por meio de uma regulamentação (REG/GEP/006), alteraram essa nomenclatura para “Auxiliar de apoio ao educando” (MGS, 2020). Neste texto, será mantida a denominação genérica de “auxiliar” para se referir à “auxiliar de apoio à EI”, visto ser esta a denominação usada na época da coleta de dados e das observações em campo.

como a frustração e a raiva, e/ou outros desejos, como o de se relacionar e se comunicar com o outro.

No decorrer da pesquisa de mestrado, algumas questões foram respondidas e outras não. Assim, o processo de compreensão do choro dos bebês nas suas interações estabelecidas na creche suscitou em mim a vontade de continuar com minhas investigações no doutorado.

Por meio das filmagens, especificamente, foi possível perceber que, em alguns momentos da rotina, os bebês choravam mais em detrimento de outros momentos. Embora durante a pesquisa de mestrado não tenha sido possível buscar respostas para essa questão, algumas pistas nos foram dadas e são elas que fundamentam esta tese.

Uma delas diz respeito à organização do ambiente. De modo geral, foi possível perceber que havia uma boa estrutura para os bebês, ainda que não houvesse objetos e materiais à disposição deles, a não ser quando havia alguma atividade dirigida e planejada pelas professoras. Também ficou evidente que os bebês passavam a maior parte do tempo dentro do espaço da sala do berçário, e que foi nesse espaço que observamos a maior incidência com relação aos episódios de choro.

Desse modo, constatamos que o choro esteve intrinsecamente relacionado ao modo como o ambiente estava organizado. Nesta direção, Ferreira (2013) verificou que a diminuição ou o aumento da frequência e ocorrência do choro podem estar relacionados a vários fatores que agem como reguladores dessas expressões, tais como a organização do próprio ambiente, o que pode inibir ou não as interações dos bebês, e a forma como os outros respondem a essas expressões de choro.

Assim, novas inquietações surgiram no sentido de compreender o que teria influenciado a forma como esses bebês se expressaram e como esse choro implica nas ações docentes e como é implicado por elas no contexto da creche. Essa nova proposta de pesquisa perpassa por questões como: o que pode influenciar a forma como os bebês se expressam? Por que, em alguns momentos, os bebês choram mais e, em outros, choram menos? Como esses bebês se encontram dispostos entre si e no ambiente da creche nos momentos de interação? O que o choro incita e como incide nas relações estabelecidas na creche? O que ele provoca nos sujeitos e no próprio ambiente de modo geral?

Com essa perspectiva, buscamos fazer os primeiros movimentos e exercícios no sentido de pensar novos modos de olhar e analisar os dados, objetivando, então, compreender a interferência do choro dos bebês nas relações pedagógicas desenvolvidas na creche e como o choro contorna e compõe a ação docente.

É importante dizer que tanto a pesquisa de mestrado anteriormente realizada quanto o doutorado constituíram-se em um movimento de acolhimento, de escuta, de compartilhamentos de experiências e aprendizados com a orientadora e com os amigos, colegas e demais pesquisadores da área. As orientações individuais e coletivas em encontros quinzenais realizados pelo nosso grupo, anteriormente denominado “Grupo das Isas” e, a partir de 2021, “Grupo de Pesquisa Cuidado, Educação e Infâncias” (CEI), coordenado pelas professoras Isabel Silva e Iza Luz, foram decisivas nesse processo.

O grupo de pesquisa CEI, que reúne estudantes de graduação e pós-graduação, trata-se de um espaço de formação e reflexão colaborativo em que todos auxiliam no delineamento dos objetos de pesquisa, bem como nos encaminhamentos necessários antes e durante os trabalhos de campo, mas, sobretudo, representa um engajamento de todos que dele participam com a finalidade da defesa de uma EI de qualidade para bebês e crianças.

A inserção e participação em outro grupo de pesquisa¹⁰ após o exame de qualificação do doutorado também se constituiu como um divisor de águas na busca por novos caminhos e novas formas de análises para esta tese. Nesta interlocução, novas possibilidades foram apontadas e auxiliaram na escrita e nos resultados aqui apresentados. O diálogo e as reflexões propostas nesses grupos se alinham com a literatura da área da EI, sobretudo no que concerne ao cuidado e à educação de bebês na creche.

A literatura sobre a EI, em especial sobre a educação dos bebês, enfatiza a importância de se pensar o lugar que eles ocupam nas interações com os outros, especialmente com seus coetâneos, na creche, dando visibilidade para suas capacidades e formas de expressão e para as relações de cuidado e educação que são estabelecidas, nesse contexto (ROSSETTI-FERREIRA *et al.*, 2000; BARBOSA, 2010a; LUZ, 2010; ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; OLIVEIRA, 2009).

Dessa forma, consideramos que a relevância da pesquisa aqui apresentada se sustenta tanto nessas concepções de um bebê capaz e potente o suficiente para, à sua maneira, modificar, direcionar e resistir às práticas de cuidado e educação na creche como na escassez de trabalhos que tratam da temática. Assim, reiteramos a necessidade do entendimento do choro como um elemento importante a ser considerado na docência com bebês nas instituições de EI. Partimos do pressuposto de que o choro pode ser um indicador das práticas pedagógicas de cuidado e

¹⁰ Em um movimento de busca por novos diálogos e reflexões sobre a temática da pesquisa, bem como sobre o delineamento do objeto, fui acolhida no Núcleo de Estudos e Pesquisa da Educação na Pequena Infância (NUPEIN) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), coordenado pelas professoras Kátia Adair Agostinho e Márcia Buss-Simão. Esse grupo também se dedica aos estudos sobre a infância e as crianças na EI e sobretudo sobre os bebês e suas especificidades na creche.

educação que são realizadas na creche e que, possa colaborar para o fortalecimento de seu papel ativo e para a construção de uma docência com bebês.

Almejamos, assim, contribuir, de alguma forma, com os estudos sobre o choro dos bebês nas interações estabelecidas na creche e com as reflexões e estudos sobre as especificidades da docência com os bebês nesse contexto.

A seguir, discorreremos sobre o processo de (re)construção dos dados analisados considerando todos os desafios, as limitações e as possibilidades de novas análises no sentido de alcançar o que se propõe. Para isso, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: analisar as relações entre o choro e o contexto – tempos, espaços, materiais e interações – no qual os bebês, professoras e auxiliar estão inseridos; analisar como o choro interfere nas interações dos bebês com as professoras; e analisar como o choro perpassa as interações dos bebês com seus coetâneos.

1.1 O processo de (re)construção dos dados e das novas análises: desafios e possibilidades

Não há observação sem escolha ou sem alguma relação, implícita ou não. A escolha é dirigida pelas relações que possam existir entre o objeto ou o acontecimento e nossa expectativa, em outras palavras, nosso desejo, nossa hipótese ou mesmo nossos simples hábitos mentais. Seus motivos podem ser conscientes ou intencionais, mas podem também nos escapar, pois confundem-se antes de mais nada com nossa capacidade de formulação mental.

Wallon, 2007, p. 17.

Ir ao encontro e observar os bebês e suas interações na EMEI não se tratou apenas de um trabalho de campo, mas de um processo de constituição de uma identidade que até então não existia – a de se tornar pesquisadora. Tratou-se de algo que envolveu não só o compromisso ético,¹¹ mas a responsabilidade, a ausculta, o respeito, a sensibilidade e a humildade de aprender com os bebês, as professoras e a auxiliar. Aprender um pouco mais sobre a alteridade.

Antes de contar o que se passou, considero necessário apresentar um pouco desse contexto pesquisado. A EMEI onde foi realizada a pesquisa integra o conjunto das EMEIs da

¹¹ Para a realização da pesquisa de mestrado, foram seguidas todas as exigências previstas pelo Programa de Pós-Graduação da FaE/UFMG e pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG (COEP). Observaram-se os procedimentos e os cuidados éticos relativos à autorização para o início da pesquisa e a entrada em campo e à participação dos sujeitos, como o contato com a Gerência de EI da SMED/PBH e com a equipe de gestão da instituição para apresentação do projeto e obtenção de autorização para a realização da pesquisa na EMEI. Estivemos atentas a esses cuidados éticos no que concerne aos encontros com as participantes e com os familiares dos bebês para apresentação da pesquisa e dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

cidade de Belo Horizonte e foi inaugurada no ano de 2016, atendendo, prioritariamente, as crianças dos bairros próximos, e ocupa uma área de 964.43 m² construídos, com espaço físico amplo e arejado de dois andares. A seguir apresentamos algumas imagens da instituição.

Figura 1 – Vista da parte da frente da EMEI



Fonte: Arquivo da pesquisa (2017).

Esses dois andares são compostos por diferentes espaços, como salas do berçário e de crianças, salas de sono, fraldário, solário, saguão, biblioteca, corredores, refeitório, secretaria, salas de coordenação, direção e de professores, banheiros infantis e para adultos, cozinha, despensa e depósito de alimentos.

Figura 2 – Vista do espelho, dos bebês, e dos objetos na sala do berçário



Fonte: Arquivo da pesquisa (2017).

O chão da sala do berçário era coberto por placas de EVA, emborrachadas, mas havia também colchonetes, geralmente utilizados nos momentos de alimentação e na troca de roupas dos bebês no final do dia. Em um canto da sala, havia fitas de tecido colorido penduradas em uma bancada usada para o manuseio de objetos e utensílios como, por exemplo, as vasilhas com os alimentos e as mamadeiras para os bebês. Nesse canto com fitas, ficavam os bonecos e fantoches de pelúcia no chão. Ressaltamos que, à época da pesquisa, esses objetos ficavam

sempre no mesmo lugar para que os bebês pudessem manuseá-los. Ainda no chão da sala, ficavam dispostos os “senta-nenéns”, recostos onde os bebês são colocados tanto sentados quanto deitados, como podemos ver nas imagens a seguir.

Figura 3 – Canto da sala do berçário e recostos para os bebês



Fonte: Arquivo da pesquisa (2017).

No fraldário havia um lugar para dar banho, com uma banheira, uma bancada com estofado na cor azul, para troca de fraldas, uma pia e um espaço para descarte de fraldas, além de potes com os produtos de higiene dos bebês, com seus respectivos nomes. As toalhas, na cor branca, ficavam penduradas nos ganchos, com identificação dos nomes dos bebês.

Figura 4 – Fraldário usado para as trocas de fraldas e banho dos bebês



Fonte: Arquivo da pesquisa (2017).

Figura 5 – Berços na sala do sono



Fonte: Arquivo da pesquisa (2017).

No saguão, havia enfeites pendurados no teto, confeccionados pelas professoras e as crianças com materiais e objetos recicláveis ou não. Havia também dois banheiros para adultos, um feminino e outro masculino. Do saguão já se tem acesso ao refeitório e à cozinha onde se preparava o alimento das crianças.

Figura 6 – Vista dos bebês, dos brinquedos e objetos no Saguão



Fonte: Arquivos da pesquisa (2017).

Figura 7 – Cadeiras do refeitório onde é servido o almoço e o jantar para os bebês



Fonte: Arquivo da pesquisa (2017).

No refeitório havia seis mesas com 12 bancos de cor clara de tamanhos adaptados para as crianças. Havia uma porta que dava acesso a um espaço aberto da EMEI e também cinco cadeirinhas onde os bebês almoçam e jantam.

As imagens abaixo são do espaço do solário que é anexo à sala do berçário e da biblioteca.

Figura 8 – Vista dos bebês no solário



Fonte: Arquivo da pesquisa (2017).

Figura 9 – Biblioteca



Fonte: Arquivo da pesquisa (2017).

A área externa abriga o estacionamento de carros para os funcionários, parquinho e bosque. No ano de 2017, quando os dados foram coletados e construídos, a EMEI atendia a um total de 165 crianças em horário integral,¹² de 7 horas da manhã às 17 horas e 30 minutos da tarde.

¹² Turmas compostas por crianças que permaneciam na instituição das 7h às 17h30min.

Figura 10 – Vista dos bebês no parquinho



Fonte: Arquivos da pesquisa (2017).

Figura 11 – Vista do bosque da EMEI



Fonte: Arquivos da pesquisa (2017).

Outro espaço externo ao qual se tem acesso também pelo parquinho é o bosque. O espaço foi assim nomeado pelas professoras da EMEI. O bosque é um espaço aberto gramado onde ficavam dispostos alguns brinquedos para as crianças, como um escorregador, alguns cavalinhos e também pneus. O bosque dá acesso tanto para o parquinho quanto para o andar de cima da EMEI por uma escada.

Foi nesse espaço-tempo que estive imersa em uma rede de significados onde pessoa e meio se constituíram reciprocamente envolvidos em uma trama relacional com os bebês e suas professoras. E as palavras de Wallon (2007) supracitadas elucidam muito bem o que aconteceu durante o processo de construção desta tese, sobretudo no que concerne aos desafios e às possibilidades de novas análises em um movimento de olharmos para um banco de dados e fazermos escolhas sobre os novos caminhos a serem trilhados.

Assim como foi algo novo e estranho estar naquele espaço do berçário, também foi um desafio voltar o meu olhar novamente para o banco de dados, estranhando o que me era familiar (GEERTZ, 1989). A tarefa de (re)construção e análise dessas informações foi atravessada

especialmente pelas ações dos sujeitos – bebês – e pelo próprio contexto, além de minhas concepções e perspectivas.

Considerando a complexidade do fenômeno a ser analisado, a tentativa foi de (re)construir o trabalho de forma mais transparente possível, considerando que se entrecruzam as teorias, os sentidos produzidos por mim, tanto quanto os produzidos pelos bebês, pelas professoras e pela auxiliar. A ideia é fazer com que esses sentidos transpareçam, fazendo emergir também as diferenças (GEERTZ, 1989). Nessa perspectiva,

A tarefa da “tradução” das ações das crianças bem pequenas coloca, para quem se propõe desenvolvê-la, a condição de aprendiz dessa polifonia própria da comunicação entre as crianças, que se para alguns podem remeter a incompletude e falta, revela-se, na verdade, como uma complexa trama relacional (COUTINHO, 2010, p. 184).

Os bebês me fizeram saber do que eram capazes na creche, abrindo um caminho para muitos momentos de descobertas e surpresas nesse contexto coletivo. Entretanto, foi a partir do exercício de olhar por meio de novas lentes para os dados que pude perceber também a essência desse momento enquanto um momento de assentimento (GONÇALVES; BUSS-SIMÃO; DEBUS, 2021), de permissão e de agência dos bebês.

No trabalho de revisão dos vídeos, a empatia e o brilho no olhar da bebê Danubia, além de seu choro, me alteraram e orientaram o meu olhar para a (re)construção dos dados rumo a novas análises e a novas descobertas. Nesse percurso, desprender-me dessas perspectivas com relação a essa bebê não foi uma tarefa fácil. Conforme afirma Wallon (2007, p. 18), observar é fazer escolhas, sendo “muito difícil observar os bebês e as crianças sem lhe atribuir algo de nossos sentimentos ou de nossas intenções.”

Nesse sentido, a bebê me levou a olhar para os dados por seus encantamentos. Na seleção de episódios feita inicialmente, ela se destacava como um sujeito focal, que direcionava meus primeiros movimentos de análises, levando-me a percorrer vários caminhos que destoavam das nossas propostas. Contudo, esse processo me fez perceber que “todo objeto de pesquisa é um objeto construído e não imediatamente dado e isso implica em um trabalho de negociação com os graus de alteridade que podem suportar a pesquisa e o pesquisador” (AMORIM, 2001, p. 29).

Assim, pude vivenciar a prática de ser uma pesquisadora que, com uma certa perspectiva, elege e recorta os episódios de análise, mas que, ao refletir sobre o próprio percurso metodológico, percorre vários caminhos, até que se chegue, de fato, ao seu ponto de partida – a busca pelo choro como uma ação que interfere e adensa as relações pedagógicas

desenvolvidas com os bebês ao mesmo tempo que contorna a própria docência, buscando “tirar grandes conclusões a partir de fatos pequenos, mas densamente entrelaçados” (GEERTZ, 1989, p. 20). E esse foi um grande desafio que será contado adiante.

1.1.1 Novas escolhas metodológicas, o processo de construção do *corpus* e os procedimentos de análise da pesquisa

Orientadas por esse novo olhar sobre os dados e tendo outros aspectos como foco, foi feita uma revisão e descrição minuciosa de todo o material da pesquisa anterior. Buscou-se responder aos novos objetivos propostos no sentido de compreender os processos e como se dão os entrelaçamentos *pessoa-meio*, olhando-os a partir de um outro prisma (ROSSETTI-FERREIRA *et al.*, 2017).

Durante esse processo, constatamos que os dados coletados por meio das filmagens eram potencialmente suficientes para as questões propostas nesta tese. Com essa definição, os dados foram organizados, categorizados e, posteriormente, analisados, tendo como base os pressupostos teóricos-metodológicos da Rede de Significações (RedSig) (ROSSETTI-FERREIRA *et al.*, 2000), que nos ajudaram a compreender os processos interativos entre esses sujeitos no contexto coletivo da creche.

Os estudos de Rossetti-Ferreira e outros autores (2017), fundamentados na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, partem do pressuposto de que o processo de desenvolvimento humano é complexo, dinâmico e concebido na e por meio das múltiplas interações estabelecidas pelas pessoas em contextos sociais diversos, social e culturalmente organizados, em que as pessoas e o meio se constituem reciprocamente imersos em uma rede de significações (ROSSETTI-FERREIRA *et al.*, 2017).

A partir dessa perspectiva teórica-metodológica, foi possível ampliar o nosso olhar e vislumbrar muitas interpretações que poderiam ser feitas diante de um banco de dados que se apresentava cada vez mais rico e potente. Essa constatação também fez com que o processo de (re)construção do *corpus* de análise tenha sido complexo.

As videograções foram novamente assistidas na íntegra, ora em uma velocidade mais rápida, ora mais lenta, atentando para o fato de que, assim como afirmam Saullo, Rossetti-Ferreira e Amorim (2013), é importante a visão de uma mesma cena por várias e repetidas vezes, a fim de poder captar as suas nuances e complexidades em busca de uma análise bastante refinada e a mais apropriada possível. Assim, estamos de acordo com Santos (2012a) que afirma

que, quando voltamos às cenas, temos mais clareza do que ocorre nelas e assim vislumbramos outras possibilidades de análise e diálogo sobre o choro de bebês.

Ao rever todo esse material e perceber a riqueza e complexidade dos registros, iniciamos as tomadas de decisões com relação aos recortes e às seleções de episódios que fossem mais pertinentes para os objetivos definidos. As escolhas iniciais perpassaram por alguns bebês como sujeitos focais, tendo como referência a realização de um estudo de caso (YIN, 2005). Nesse primeiro exercício a atenção estava na presença e na ausência do choro dos bebês, verificando o processo de transição entre esses momentos, bem como verificando os diversos elementos presentes quando o choro se manifestava.

Durante o processo, novos significados foram construídos entre as ações e as expressões dos sujeitos participantes da pesquisa – por mim, minha orientadora, demais professoras¹³ e pesquisadores da área. Surgiu assim um segundo movimento após a constatação de que a centralidade da docência em nossos objetivos tornava mais adequado voltar o nosso olhar não só para alguns bebês, mas para todo o grupo. Definimos como foco de análise as atividades dirigidas, nomeadas na EMEI como “atividades pedagógicas”, visto que, ao estudar novamente o conjunto das filmagens, evidenciamos que havia uma maior interferência do choro dos bebês nesses momentos. Tendo como foco esses episódios específicos em que ocorreram essas atividades, selecionamos trinta deles que consideramos melhor elucidar o processo de interferência do choro nas relações pedagógicas com os bebês na creche. Buscamos pela unidade de análise conforme indicado na RedSig (AMORIM, 2002; ROSSETTI-FERREIRA *et al.*, 2017).

No movimento realizado em nossas análises, buscamos explicitar os aspectos relevantes que compunham esses momentos específicos, procurando também elucidar o que ocorria durante os momentos mais livres de brincadeiras e as interações dos bebês entre si, com as professoras e com os objetos.

É importante ressaltarmos que, quando elegemos esse foco de análise, não pretendemos de maneira alguma reforçar a dicotomia ainda existente entre as atividades de cuidar e de educar na creche (CERISARA, 1999). Pelo contrário, nossa intenção é contribuir para que essa dicotomia e a supervalorização das professoras em relação a essas atividades dirigidas, nomeadas como “pedagógicas” na própria organização da rotina da EMEI, possam ser

¹³ Esse processo se refere aos estudos feitos por mim, às conversas com a orientadora e demais pesquisadores da área, bem como o momento do exame de qualificação do doutorado. No momento do exame de qualificação, uma das principais questões pontuadas pela banca foi a amplitude dos objetivos propostos e a necessidade de melhor delimitar o objeto de pesquisa, devido à complexidade do fenômeno analisado.

ressignificadas, considerando os sentidos que elas têm para os bebês. Esperamos também contribuir para a visibilidade do entrelaçamento entre ações e sujeitos que se alinham a uma postura que considera que cuidar e educar acontecem mutuamente.

Os estudos de Rocha (1999) nos auxiliam a compreender o caráter educativo-pedagógico da docência, sobretudo com bebês onde se torna impossível separar as ações educativas das pedagógicas.

Assim, a ação docente com bebês e crianças pequenas é aqui compreendida como uma ação educativo-pedagógica, em todas as relações estabelecidas nesse contexto, sejam as que envolvem a ação direta da profissional com as crianças, sejam as ações em volta da organização do tempo e espaço que fomentam as possibilidades de interação da criança consigo mesma, com os outros e com o ambiente (SCHMITT, 2014, p. 48).

A partir dessa nova escolha e embasadas nesses referenciais, buscamos apresentar análises que respondem aos objetivos propostos, de modo a contribuir para reflexões sobre as práticas das professoras com os bebês tendo o choro como um indicador.

Compreendemos que o pedagógico não se restringe àquelas atividades dirigidas ou coordenadas pelas professoras simultaneamente para todos os bebês e/ou as crianças envolvendo materiais específicos.

O pedagógico também envolve o que se passa nas trocas afetivas, em todos os momentos do cotidiano com as crianças; perpassa todas as ações: limpar, lavar, trocar, alimentar, dormir. De que forma são realizadas essas ações? Isso conta muito da definição do que é pedagógico! Enfim, o pedagógico envolve cuidado e educação, os tais objetivos colocados hoje, claramente, para as instituições de Educação Infantil (OSTETTO, 2012, p. 192).

A partir da seleção de episódios que melhor elucidam os entrelaçamentos entre o choro dos bebês e as práticas pedagógicas e conforme os objetivos propostos neste trabalho, constatamos que também é possível explicitar regularidades e irregularidades no que concerne aos elementos que compunham as interferências do choro nas interações ocorridas naqueles momentos.

Diante da complexidade dos episódios recortados, buscamos nos guiar por perguntas: o choro surge diante de uma ação das professoras ou incita nelas uma ação? O choro surge diante de uma ação de outros bebês ou incita neles uma ação? O choro está associado a uma forma de resistência às ações das professoras? O choro dos bebês indica algo e/ou direciona as ações e as práticas das professoras? Como o choro é atravessado ou pode atravessar as interações na creche?

Todos esses episódios foram transcritos e organizados em quadros, de modo que fosse possível visualizar como aconteceram esses momentos de interações e quais aspectos influenciaram na forma como as professoras interagem, cuidavam e educavam, elucidando todo o processo e a sequência de fatos ocorridos. Também foi possível observar as incidências dos episódios no que concerne aos vários aspectos – sujeitos, tempos e espaços – e, ainda, compreender o processo de como se constituiu a relação do choro dos bebês com as ações das professoras.

Na pesquisa de mestrado, indiquei as possíveis classificações sobre os significados do choro. Contudo, estou ciente da complexidade do fenômeno estudado e analisado, uma vez que, em uma manifestação de choro, estão entrelaçados vários outros elementos que podem ter nos escapado.

Sobre esse trabalho minucioso de análise com foco nas expressões emocionais dos bebês, Ferreira (2020) destaca que

a informação de que “o bebê chorou” é suficiente para se entender superficialmente o que está acontecendo. Contudo, é necessário que [...] as descrições fossem complementadas por diversos elementos que, em seu conjunto, ajudariam a visualizar a expressão emocional para além da face do bebê e dos parceiros, e as ações dos adultos sejam observadas em seus detalhes, estando intimamente relacionadas com as manifestações das crianças, dentro dos contextos específicos (FERREIRA, 2020, p. 77).

Com essa nova forma de organização e categorização dos dados fílmicos, foi possível identificar parte da rede de significados que envolve o processo em si, uma vez que buscamos pela relação, pelo entrelaçamento dos sujeitos, de suas ações e de suas expressões no contexto em que se encontram inseridos.

A tese foi construída buscando discutir a complexidade do trabalho de cuidado e educação de bebês na creche, tendo como foco o aprofundamento nos/dos estudos sobre o choro como um dos elementos que compõem as especificidades da docência com bebês, como indicam Barbosa (2010) e Schmitt (2014). Procuraremos apontar alguns desafios e também possibilidades para a efetivação de um trabalho de cuidado e educação e de relações qualificadas com bebês no contexto da creche.

1.1.2 Estrutura da tese

Nesse primeiro capítulo, apresentamos o problema de pesquisa, bem como as justificativas pessoais, profissionais e sociais e os caminhos trilhados rumo à (re)construção e aos novos procedimentos de análises dos dados.

No segundo capítulo, apresentamos um diálogo articulado entre os campos teóricos da Sociologia e da Pedagogia da Infância, da Educação Infantil, da Antropologia da Criança e da Psicologia Histórico-Cultural. Essas teorias contribuíram para a compreensão do cuidado e da educação de bebês nas instituições de EI. O capítulo encontra-se dividido em duas seções. Na primeira, apresentamos o processo de inserção dos bebês no campo da EI no Brasil e quais foram os principais fundamentos do processo de conquista de direitos e de um novo lugar social desses sujeitos. Ainda nessa seção, explicitamos quais são as concepções de bebê e de suas infâncias, bem como as de processo de desenvolvimento humano e suas especificidades, das quais compartilhamos em nossas análises. Também discorremos sobre o contexto coletivo da creche, considerando ser esse um espaço potente de socialização e participação de bebês e crianças. Na segunda seção, intensificamos o diálogo enfatizando alguns elementos que consideramos essenciais para a compreensão do choro dos bebês como forma de ação e comunicação na creche e apresentamos suas contribuições para pensar as especificidades da docência com bebês. Em seguida, destacamos as pesquisas mais recentes sobre o choro e a docência na creche.

Nos capítulos 3 e 4, apresentamos nossas análises. O capítulo 3, “O choro dos bebês na organização do ambiente na Educação Infantil: indícios para a construção de uma docência com bebês”, está dividido em duas seções. Na primeira seção, apresentamos as análises referentes à própria rotina dos bebês e à dinâmica do contexto das atividades dirigidas realizadas com eles. Já na segunda, avançamos um pouco mais na direção de analisar como o choro se relaciona com a organização dos tempos, dos espaços e dos materiais nos momentos das atividades dirigidas pelas professoras, atentando para o fato de que as ações e expressões dos bebês tangenciam esses momentos e, de certa forma, também evidenciam outras ações e expressões de suas professoras. Ainda nesse capítulo, apresentamos alguns momentos em que não eram realizadas atividades dirigidas, mas que ilustram ações dos bebês e das professoras que se apresentam como pistas e indicações para a construção de uma docência com bebês como a preconizada na literatura da EI.

No capítulo 4, “O choro dos bebês como possibilidade de relações e de construção de significados entre bebês e professoras: indícios para a construção da docência com os bebês”,

buscamos analisar como os bebês, por meio do choro, resistem, orientam, transformam, reconduzem e circunscrevem as ações de cuidado e educação de suas professoras. Na primeira seção, buscamos analisar e refletir sobre as concepções das professoras sobre o choro e sobre a própria docência. Já na segunda seção, apresentamos algumas análises que explicitam como o choro se constitui em um elemento potente que interfere nas interações, proporcionando encontros, desencontros e a construção de significados na relação de interdependência com as professoras. Na última seção, apresentamos como o choro perpassa os encontros dos bebês com seus coetâneos, influenciando suas interações, ações e manifestações de forma simultânea.

Por fim, apresentamos as considerações finais, as referências bibliográficas e os apêndices que se tratam dos documentos referentes às autorizações para a realização da pesquisa e participação dos sujeitos envolvidos.

CAPÍTULO 2

DIÁLOGOS TEÓRICOS PARA A COMPREENSÃO DO CUIDADO E DA EDUCAÇÃO DE BEBÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Sobre a possibilidade e a importância dos diálogos interdisciplinares, Coutinho (2010) ressalta que ainda são escassos os trabalhos na área da Educação que se debruçam sobre a compreensão do bebê e suas interações na EI a partir do diálogo com outras áreas simultaneamente. Assim, nesse capítulo, discorreremos de forma articulada sobre alguns elementos que perpassam os campos teóricos da Sociologia e da Pedagogia da Infância, da Educação Infantil, da Antropologia da Criança e da Psicologia Histórico-Cultural, teorias que embasaram nossas análises e contribuíram para a compreensão do cuidado e da educação de bebês nas instituições de EI. Destacamos, no âmbito da EI, a importância dos estudos piklerianos na sinalização de novas possibilidades de mudanças no trabalho de cuidado e educação desses sujeitos, tendo como pilares o cuidado, a autonomia e o afeto nas relações.

Na primeira seção, apresentamos uma breve discussão sobre os bebês no campo da EI no Brasil e em Belo Horizonte, destacando os principais elementos desse processo de conquista de direitos desse atendimento. Partindo do pressuposto de que é por meio das relações sociais que nos desenvolvemos e aprendemos desde o início da vida, também discorreremos sobre o contexto coletivo da creche como um espaço potente de socialização e participação de bebês e crianças.

A partir dessas perspectivas, na segunda seção, intensificamos nosso diálogo enfatizando alguns elementos que consideramos ser essenciais para a compreensão de processos de interação dos bebês com suas professoras, bem como com seus coetâneos na creche, quais sejam: as especificidades e as formas de expressão dos bebês nas suas interações e as especificidades do trabalho de cuidado e educação a ser desenvolvido com eles nesse contexto.

Por fim, destacamos as pesquisas mais recentes sobre o choro dos bebês e a docência exercida com eles na creche, conforme o levantamento bibliográfico realizado.

2.1 Os bebês no campo da Educação Infantil no Brasil: um novo lugar social

Para melhor compreender as mudanças de concepções e conquistas de direitos no campo da EI, é necessário atentar para os marcos teóricos que historicamente demarcaram os territórios ocupados pelos bebês e pelas crianças pequenas. Dessa forma, nessa seção, apresentamos algumas contribuições teóricas que nos ajudaram a compreender o “ser bebê” e o novo lugar social ocupado por eles, e também como esses estudos influenciaram nas mudanças de

concepções sobre o cuidado e a educação de bebês na EI. Para tanto, também apresentamos brevemente uma discussão sobre a história da EI e sobre o processo de inserção dos bebês no campo da EI no Brasil, destacando os principais elementos desse processo de conquista de direitos do atendimento na EI.

A seção se encontra dividida em duas subseções: 2.1.1 O ser bebê: contribuições teóricas para a compreensão de um novo lugar social e 2.1.2 O processo de inserção dos bebês no campo da Educação Infantil.

2.1.1 O ser bebê: contribuições teóricas para a compreensão de um novo lugar social

Para a compreensão dos bebês, das crianças, de suas infâncias e suas interações nos diversos espaços coletivos é necessário reconhecê-los como sujeitos ativos e potentes, que têm muito a nos informar e a nos ensinar. Há de se convir que considerar e olhar para bebês e crianças como sujeitos de cultura, e não como um grupo histórica e socialmente colocado em um lugar de inferioridade e fragilidade, é, ainda, um desafio emergente a ser superado.

No que se refere às concepções de infância, durante muito tempo prevaleceram visões adultocêntricas, que a compreendiam como uma etapa preparatória para a vida adulta, percebendo as crianças (infantes) como “aqueles que não falam” e, por conseguinte, caracterizando-as como seres passivos, inacabados e incapazes de interagir com os outros e com o meio em que estão inseridas (GOUVÊA, 2011; RICHTER; BARBOSA, 2010). A difusão de outras formas de compreensão se fortalece no final dos anos 1980, com a demarcação de um campo dedicado aos Estudos da Criança/Infância a partir da interseção de um significativo número de disciplinas das Ciências Sociais.

De modo geral, observam-se avanços por parte dos campos de conhecimento no que concerne às crianças, às suas infâncias e aos seus modos de interagir, uma vez que apontam para as possibilidades de novas formas de olhar para esses sujeitos, como sujeitos que tem suas especificidades e que são marcados pela pluralidade de contextos sociais, culturais e históricos (SARMENTO, 2005; 2008).

Os estudos da Sociologia da Infância, que se fortaleceram na segunda metade do século XX, apresentam-nos outras concepções de infância e de criança. Em uma de suas vertentes, a infância é tida como uma categoria geracional que faz parte da estrutura social de modo permanente, afetando e sendo afetada por outros fatores estruturais (QVORTRUP, 2010). Em outra, destaca-se o caráter histórico e sociocultural da infância. Os avanços nas mudanças de concepções consistem na compreensão de que não existe uma infância única a ser vivida

igualmente por todas as crianças, mas sim várias infâncias, vividas de diferentes modos, sendo as crianças reconhecidas como sujeitos ativos, sociais, potentes, produtores de conhecimento e sujeitos de agência nas interações que estabelecem com o outro (QVORTRUP, 2010; GOUVÊA, 2011; GOUVÊA; SARMENTO, 2009).

Nesse sentido, o estudo da infância e da criança como objeto sociológico não se reduz apenas à mera interpretação das crianças como sujeitos isolados da sociedade, mas consiste em concebê-las como sujeitos sociais que participam e transformam, de algum modo, a sociedade em que estão inseridas e como sujeitos de cultura (SARMENTO, 2005). Entretanto, mesmo sendo a infância considerada uma categoria geracional diferente, ainda assim é extremamente marcada pelos modos de vida e pelas necessidades de trabalho dos adultos (QVORTRUP, 2010; GOUVÊA; SARMENTO, 2009; MOLLO-BOUVIER, 2005).

Na interlocução de áreas como a Sociologia da Infância, a Antropologia e a EI, algumas posições se consolidaram, destacando-se o reconhecimento da agência dos bebês e das crianças e a importância de auscultar as suas vozes. No campo da Antropologia, a infância foi historicamente percebida como um lugar a ser preenchido pelas marcas da sociedade e da cultura. As noções de bebê, por exemplo, foram representadas pelas noções da falta, da incapacidade e da irracionalidade (PIRES; SARAIVA, 2019). Entretanto, de acordo com Cohn (2013), a partir da década de 1960, novas formulações surgiram no sentido de rever os conceitos desse campo de conhecimento, a fim de compreender melhor o lugar da criança como sujeito social, pleno e ativo na definição de sua própria condição, bem como na da infância como uma fase vivida diferentemente por cada criança inserida em determinada cultura.

Sobre o lugar dos bebês, Gottlieb (2012) revela a existência de diferentes formas de compreendê-los e de reconhecê-los como sujeitos potentes. No entanto, a autora também ressalta as dificuldades de outras infâncias e outros modos de vivê-las, bem como outros modos de ser criança, serem reconhecidos pelas sociedades, sobretudo no âmbito das políticas públicas. Em um levantamento da literatura antropológica, Gottlieb (2009) constatou que nas sociedades ocidentais, como a nossa, os bebês são frequentemente negligenciados, como se estivessem em um lugar de marginalidade, fora do conceito de cultura. Algumas das razões relacionadas à suposta não agência desses sujeitos são a dependência que eles têm de outras pessoas, principalmente das mulheres, e sua aparente impotência, sendo, assim, considerados seres passivos.

Os estudos da Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky e de seus colaboradores emergiram e romperam com as visões tradicionais e organicistas de estágios regulares do desenvolvimento infantil. Eles apresentaram novas perspectivas sobre o desenvolvimento

humano desde o início da vida, afirmando a capacidade que os bebês têm de interagir desde o nascimento. Nessa direção, concebem o desenvolvimento humano como um processo dialético constituído por aspectos biológicos, sociais e culturais dos sujeitos, no qual a construção do conhecimento, do eu e do outro acontece mediante as relações e as interações com o meio em que estão inseridos (VYGOTSKY, 1996; 2007; WALLON, 1968; 1971).

A premissa é de que os aspectos biológicos e psicológicos compõem uma só unidade entre o afetivo e o cognitivo, em uma perspectiva que “concebe o desenvolvimento do sujeito como a síntese que a sua história de apropriações e de experiências sócio-culturais foi capaz de lhe proporcionar” (VALDERRAMAS GOMES, 2014, p. 815). Essa visão auxilia a crítica às concepções de desenvolvimento que enfatizam somente a relação afetiva entre mãe e filho, uma vez que, nessa corrente teórica, a constituição humana é dada por meio das relações sociais em diversos contextos coletivos, e não só no contexto familiar (VYGOTSKY, 2007; WALLON, 1968; 1971). Desse modo, esses estudos fomentaram reformulações a respeito das possibilidades de desenvolvimento presentes em contextos institucionais, como a creche, de modo a “compreender aquilo que a criança faz de si e aquilo que se faz dela, e não simplesmente aquilo que as instituições apontam para ela” (SIROTA, 2001, p. 28).

O diálogo entre esses campos de conhecimento tem possibilitado, especificamente no contexto da EI, a compreensão desses sujeitos, bebês e crianças, como seres potentes e ativos nas suas relações, inspirando, assim, novas formas de percebê-los e concebê-los no contexto coletivo da EI, o qual também passa a ser considerado como um espaço de socialização e de participação desses sujeitos.

Sirota (2007; 2001) pondera que a Sociologia da Infância rompeu com a ideia de uma socialização vertical em detrimento de uma socialização horizontal e desescolarizada, no sentido de se aproximar das culturas infantis e pensar as crianças como atores participantes de seus processos sociais, como um ser no presente, e não um vir a ser no futuro. Nesse sentido, pensar o espaço das instituições de EI como um espaço de socialização de bebês e crianças implica saber que as relações estabelecidas nesse contexto precisam ser horizontais, recíprocas e de alteridade.

Importante destacar ainda que nessa pesquisa estamos compreendendo o sujeito bebê com a idade entre 0 a 18 meses, conforme a definição proposta por Barbosa (2010), que indica a idade de 18 meses como recorte etário que define os bebês, e também a definição apresentada nos documentos da rede municipal de BH (BELO HORIZONTE, 2014). Contudo, não desconsideramos os estudos que questionam essas fronteiras cronológicas. Coutinho (2010) e Gottlieb (2012) afirmam que não há definições determinadas do que é ser bebê, pois essa

definição e denominação dependerá dos contextos sociais e culturais em que estão inseridos ou até mesmo do período histórico. Tebet e Abramowicz (2014) também discutem essa questão e afirmam que a condição de ser bebê não está vinculada a uma idade específica, uma vez que existem processos de individuação que ocorrem por meio de inúmeras redes as quais os bebês constroem com o meio em que estão inseridos. Assim, por meio desses processos, os bebês vão constituindo suas identidades e saindo da condição de instabilidade para se constituírem como crianças. Nesse sentido, as autoras reiteram que a condição vivida pelo bebê é diferente da condição de ser criança.

Os elementos teóricos abordados nas seções seguintes complementam o diálogo aqui proposto para compreender o bebê como pessoa a partir de suas manifestações, de seus modos singulares de expressão e de comunicação, sobretudo o choro no contexto da creche, para pensar a construção de novos modos de interação entre bebês, crianças e adultos, considerando tanto suas especificidades quanto suas múltiplas linguagens, e, ainda, para refletir sobre o lugar do adulto nesse trabalho de cuidado e educação de bebês e crianças pequenas no contexto da EI (LUZ, 2008).

Reiteramos que o desafio no contexto da EI ainda consiste em “tomar os *bebês como sujeitos* que têm o que dizer a partir de si próprios, o que significa reconsiderar estratégias de escuta e observação que o torne *informante capaz*” (SALUTTO; NASCIMENTO, 2019, p. 31, grifos das autoras) de se colocar como um sujeito que ocupa um novo lugar social, onde, de fato, apareçam sua voz nos momentos de interação na creche.

2.1.2 O processo de inserção dos bebês no campo da Educação Infantil

O diálogo que tecemos na subseção anterior nos ajuda a compreender ainda mais que todas as mudanças de concepções no que concerne ao campo da EI, aos bebês e às crianças e aos modos como a nossa sociedade pensava o cuidado e a educação desses sujeitos foram sendo moldadas conforme os marcos históricos e teóricos, sobretudo no campo da Psicologia e da Sociologia da Infância. Portanto, a criação das instituições de EI está diretamente relacionada a mudanças políticas, econômicas, sociais e acadêmicas que se efetivaram no decorrer do tempo.

Com a abolição da escravidão no Brasil, diminuiu-se o número de bebês abandonados, contudo, as mães precisavam trabalhar e, em função disto, precisavam de um lugar onde deixar seus filhos. É nesse contexto que os bebês passam a ocupar um outro lugar social além daquele do âmbito familiar (KUHLMAN JR., 2000). A história da EI é marcada por uma ideia de creche

como um lugar de guarda e de acolhimento, do amparo e da proteção aos bebês e às crianças mais pobres da sociedade e de pré-escola como uma etapa preparatória para o Ensino Fundamental (KUHLMAN JR., 2000; VIEIRA, 1986).

Em sua maioria, as creches eram instalações improvisadas e inadequadas para o acolhimento e cuidado das crianças, não tinham um projeto pedagógico condizente com a faixa etária nem recursos materiais adequados para apoiar o seu desenvolvimento, assegurando as condições de bem-estar necessárias. As pessoas responsáveis por esse trabalho eram mulheres, com baixa escolaridade e sem qualificação profissional (VIEIRA, 1986).

Nesse sentido, estudos do campo da EI fomentaram discussões a respeito de uma revisão e formulação de novas propostas educacionais e políticas de implementação em creches e pré-escolas, de modo a atender às necessidades de bebês, crianças e também de suas famílias no contexto coletivo da creche. Pesquisadores da área se dedicaram à construção de um campo de estudos sobre a EI no país (CAMPOS, 1994; CERISARA, 1999; ROCHA, 1999; ROSEMBERG, 1984; ROSSETTI-FERREIRA, 1988), fomentando a construção de propostas pedagógicas mais qualificadas e que respeitassem os tempos dos bebês e das crianças, garantindo-lhes experiências significativas.

Essa reivindicação que visava melhores condições de desenvolvimento e a qualidade das experiências proporcionadas às crianças, se tornou, naquele momento, símbolo de luta dos movimentos sociais, e as creches e pré-escolas foram reconhecidas como um direito das crianças, filhos e filhas de mães trabalhadoras ou não (KUHLMANN JR., 2000; ROSEMBERG, 1984).

No Brasil, os estudos da professora Maria Clotilde Rossetti-Ferreira e de suas colaboradoras se alinharam às novas concepções de desenvolvimento humano difundidas no país nas décadas de 1980 e 1990 (VYGOTSKY, 1996; 2007; WALLON, 2007; 1971) e mostraram que a creche constitui um espaço de socialização, diferente do familiar, onde bebês e crianças interagem entre si e com outros adultos, podendo exercer um papel importante em relação ao processo de desenvolvimento e aprendizagem desses sujeitos (ROSSETTI-FERREIRA, 1988).

A partir de uma perspectiva teórico-metodológica – Rede de Significações (RedSig) –, buscaram iluminar os processos de significação que se dão nos contextos coletivos envolvendo, principalmente, bebês, crianças, educadoras, creche e famílias, a fim de compreender e analisar como as características dos sujeitos em interação, seus modos de ser e de agir são continuamente criados, significados, transformados e delimitados por meio de um processo dialético e entrelaçado de comunicação e interação.

Os estudos apresentados até o momento contribuem em grande medida para pensarmos os processos de interação dos bebês com o outro no contexto da creche, considerando que o próprio desenvolvimento humano e os processos de aprendizagem são sempre atravessados por vários elementos, tais como a cultura, as linguagens, as suas formas de expressões, as experiências de vida, as crenças e concepções, os papéis exercidos e os lugares que cada pessoa ocupa em determinado contexto, bem como suas ações.

“o bebê”, em particular o que está institucionalizado por qualquer motivo, nos ensina que a instituição que o abriga precisa urgentemente definir sua compreensão sobre o que é ser um bebê, sobre o trabalho dos cuidadores, sobre suas relações com suas famílias e com o ambiente externo que o afeta, de modo a acolher a todos (FERREIRA, 2020, p. 166).

Na Constituição Federal do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988) foi assegurado oficialmente, pela primeira vez, o direito das crianças à creche e à pré-escola. Dois anos depois, esse direito das crianças e o dever do Estado em garantir o atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos foram reafirmados no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

Após a promulgação da Constituição, houve uma efervescência de debates entre pesquisadores da área no sentido de refletir sobre as funções da creche e da pré-escola, visando contribuir com a implementação de mais políticas públicas em favor dos direitos dos bebês e das crianças à uma EI de qualidade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394 de 1996, reconhece legalmente a EI como a primeira etapa da Educação Básica, compreendendo a creche para as crianças de 0 até 3 anos e a pré-escola para as crianças de 4 a 6 anos, e ainda prevê uma formação mínima para as profissionais que trabalham com bebês e crianças.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), formuladas em 1999 e revisadas em 2009, reafirmaram esses direitos constantes nos documentos anteriores, tendo como referência uma concepção das crianças como sujeitos ativos, com potencialidades e capacidades de agir e interagir com o meio em que estão inseridas, bem como com os outros (BRASIL, 2009). As DCNEI ainda orientam o trabalho e as práticas pedagógicas a serem realizadas com as crianças nas instituições de EI, tendo como principais eixos de organização dessas práticas as brincadeiras e as interações. Reiteram também a importância da organização do ambiente das creches e pré-escolas de forma a assegurarem a indissociabilidade do trabalho de cuidado e educação, considerando as “dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças” (BRASIL, 2010, p. 19).

Mais recentemente, foi elaborada a Base Nacional Curricular Comum (BNCC),¹⁴ que, fundamentada nas Diretrizes Curriculares para a EI, propõe uma organização da EI embasada nos princípios supracitados e também nas experiências das crianças. No entanto, “não basta apenas que a criança tenha direito. É preciso que a creche seja o lócus da vivência dos direitos fundamentais das crianças” (BATISTA, 1998, p. 6).

No entanto, no que concerne ao trabalho de cuidado e educação na EI, sobretudo nas creches, mesmo com todos os avanços em relação às orientações e aos princípios prescritos nos documentos que regem sobre a qualidade do atendimento na EI e naqueles que tratam dos direitos de bebês, crianças e suas famílias (BRASIL, 1988; 1990; 1996; 2009; 2016), ainda existem lacunas no que diz respeito à indissociabilidade e aos sentidos do trabalho de cuidado e educação. Isso se deve principalmente ao fato de que a história da EI é marcada pela tensão entre o atendimento assistencialista e o educacional, o que corrobora para a, ainda existente, separação do trabalho de cuidado e do de educação.

“A incorporação das creches aos sistemas educacionais não proporcionou a superação da concepção educacional assistencialista” (KUHLMANN JR., 2000, p. 7). No caso das creches, ainda há práticas possivelmente inadequadas e empobrecidas (LUZ, 2006) para com os bebês e as crianças pequenas. Um dos fatores que se relacionam com essa questão é a própria docência na creche (CAMPOS; FULLGRAF; WIGGERS, 2006), que é questão preocupante e que merece mais estudo e atenção por parte das políticas públicas. É urgente discutir a ausência de uma formação específica para as professoras da EI, sobretudo para as que atuam com os bebês (SCHMITT, 2014), que possibilite a desconstrução de concepções históricas e tradicionais sobre as infâncias e as crianças, visto que ainda há uma resistência por parte dos adultos “em ver as crianças como ‘outros’, já que isso desmonta as práticas pedagógicas voltadas para a preparação da criança para um tempo futuro e para a domesticação de seus corpos e mentes” (LUZ, 2008, p. 28).

Nesse sentido, “é necessário que se pense nos profissionais que atuam na creche, na sua formação e na sua condição de sujeitos não apenas no interior da instituição, mas na sociedade como um todo” (BATISTA, 1998, p. 6). Esse é um fator que pode influenciar, em grande

¹⁴ É importante ressaltar que a Base Nacional Comum Curricular é um documento recente e que trouxe tensões entre estudiosos da área da EI que se empenharam na elaboração da segunda e terceira edição. Há ainda divergências entre os especialistas sobre a necessidade de mais um documento de orientação curricular na EI. Para compreender melhor as tensões e as disputas presentes no contexto histórico e político de produção da BNCC, sugere-se a leitura da tese de Cestaro (2019) e do dossiê produzido pela Associação Nacional de Pesquisa em Políticas e Administração Educacional (ANPAE), organizado por Aguiar e Dourado (2018). Nesse dossiê, são apresentadas avaliações que apontam a BNCC aprovada em 2017 como um documento que está na contramão do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024).

medida, no trabalho de cuidado e educação desenvolvido, já que, muitas vezes, as professoras não conseguem, de fato, realizar práticas de cuidado e educação de forma integrada e que tenham os bebês como elemento central (ÁVILA, 2002; GUIMARÃES, 2011).

Rosemberg (2011) pondera sobre a invisibilidade dos bebês mesmo após tantas conquistas tanto no campo das políticas como no acadêmico. Nesse sentido, alguns estudos mais recentes apontam para a necessidade de implementação de políticas públicas de formação, tanto inicial como continuada, que abarquem o tema dos sentidos do trabalho de cuidar e educar de forma indissociável na EI, principalmente no trabalho com bebês, considerando suas especificidades no início da vida e pautado nas relações que estabelecem com os outros (BARBOSA, 2010a; COUTINHO, 2010; DUMONT-PENA, 2015; LUZ, 2010; MONTENEGRO, 2005; ROCHA, 1999; ROCHA; KRAMER, 2013; SILVA, 2004; SCHMITT, 2014; 2008).

Rocha (1999) se destaca como uma das pesquisadoras da área que muito contribuiu para as mudanças de concepções sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas na EI e, especificamente, para a construção de uma pedagogia da infância. Com essa perspectiva, a autora reitera a importância de se considerar os bebês e as crianças, bem como suas experiências sociais e culturais e suas múltiplas linguagens, nos processos educativos e relacionais.

Sobre o cuidado e educação dos bebês na EI, Schmitt (2014, p. 38) pondera que:

embora já se tenha avançado significativamente nas condições objetivas de atendimento na Educação Infantil, a demanda de 0 a 3 anos é, ainda, bem maior que a oferta de vagas; o atendimento desta faixa etária é significativamente menor do que a faixa etária de 4 e 5 anos; a contratação de profissionais para as creches continua, em muitas redes municipais, inadequada à nova lei, mantendo exigência de formação abaixo do que é exigido na pré-escola; e, ainda, as propostas pedagógicas nas redes municipais e nas próprias instituições não apresentam de forma clara e visível as singularidades presentes nas ações direcionadas aos bebês.

De fato, podemos afirmar que ainda há a necessidade de implementação de políticas públicas e de mais pesquisas que se debrucem sobre as especificidades do campo da EI, em especial sobre o trabalho de cuidado e educação com bebês.

Em Belo Horizonte, a implementação de políticas municipais para essa etapa da educação se efetivou com a promulgação da LDBEN, Lei nº 9.394 de 1996, da mesma forma que no resto do país. No que concerne ao exercício da docência na EI em Belo Horizonte, em 2003, foram criadas as Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs) e o cargo de “Educador Infantil”, por meio da Lei nº 8.679, de 11 de novembro de 2003, que também dava providências para que todas as creches conveniadas que estavam vinculadas ao serviço da

assistência fossem transferidas para a Secretaria Municipal de Educação (SMED). A partir dessa data, a EI passa a ser considerada legalmente, no município, como uma etapa da Educação Básica (BELO HORIZONTE, 2012). No ano de 2018, após muitas lutas e reivindicações, a exigência de formação para o exercício do cargo foi alterada por meio da Lei nº 11.132, de 18 de setembro de 2018, sendo que, a partir de então, poderiam assumir o cargo de professor de EI os profissionais com formação mínima de nível superior. A lei também alterou a nomenclatura das UMEIs para Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) e estabeleceu a autonomia das EMEIs, transformando aquelas escolas que ofertavam exclusivamente a EI em Escolas Municipais de EI (EMEI), criando, também, o cargo de diretor, antes inexistente (BELO HORIZONTE, 2018).

No que se refere à organização do trabalho e às práticas pedagógicas desenvolvidas nessas instituições de EI do município, foram pensadas orientações específicas, o que resultou na primeira versão das Proposições Curriculares para a EI da PBH, lançadas no ano de 2009. Essas Proposições, publicadas pela SMED, foram construídas em parceria com as profissionais da Rede. Posteriormente, foram organizadas e lançadas oficialmente em três volumes, reafirmando os princípios que norteariam as práticas pedagógicas e todo o trabalho desenvolvido nas instituições (BELO HORIZONTE, 2014).

A organização dos tempos e espaços para as crianças da EI no município também aparece como condição propiciadora das interações (BELO HORIZONTE, 2014). Considera-se, portanto, fundamental que sejam pensados e criados momentos e ambientes acolhedores para as crianças, a fim de favorecer as interações dos bebês e das crianças com os adultos, com os pares e com materiais diversos disponíveis nos espaços, em uma perspectiva do cuidado na onipresença (BARBOSA, 2006; HORN, 2004).

As Proposições Curriculares concebem a criança como sujeito ativo, social, dotado de conhecimento, capaz de estabelecer “interações com o mundo [...] desde que nasce, interrogando-o, investigando-o, buscando conhecê-lo” (BELO HORIZONTE, 2014, p. 47). É por meio dessas interações que ela vai se constituindo como ser humano, em um processo de construção de identidades e subjetividades, de acordo com o meio social e cultural no qual está inserida.

As EMEIs atendem às crianças no período parcial, com jornada de no mínimo quatro horas diárias, e também em tempo integral, com jornada igual ou superior a sete horas diárias. A organização dos grupos de crianças é feita de modo a considerar a proporção do número de bebês, crianças e adultos, no caso, as professoras. No caso do atendimento de bebês com idade entre 0 e 12 meses, a proporção é de até sete crianças por professora (BRASIL, 2009).

Sobre essa organização do grupo de bebês e, por conseguinte, do trabalho a ser desenvolvido com eles, os estudos da EI revelam a necessidade de as professoras propiciarem momentos que possibilitem o contato com vários objetos, além do enfrentamento de desafios, uma vez que uma das funções da creche é favorecer experiências que possibilitem aos bebês e as crianças se inserirem na sociedade por meio de diversas práticas de sua cultura (RICHTER; BARBOSA, 2010). Dessa forma, não basta somente a organização dos tempos, dos espaços e dos materiais, mas também a presença de adultos sensíveis e atentos para transformar o ambiente institucional em um local que favoreça o desenvolvimento da autonomia dos bebês e das crianças pequenas.

Assim, reiteramos a importância de considerar esses sujeitos bebês e suas especificidades na elaboração das práticas pedagógicas que compõem o trabalho de cuidado e educação e que cumprem com as finalidades da EI, considerando que ainda temos um modelo de creche muito distante do que de fato é prioridade para o desenvolvimento e a aprendizagem dos bebês, considerando suas necessidades físicas, psíquicas, afetivas e cognitivas (APPELL; DAVID, 2021; TARDOS, 2022).

Concordamos com Barbosa (2010b) quando ela afirma que

Refletir sobre essa invisibilidade, sobre essa presença negada pode nos encaminhar, após o reconhecimento, a novos parâmetros curriculares para a educação infantil. Como propor um currículo para crianças bem pequenas? Quais são as funções específicas de uma escola que atende bebês e crianças bem pequenas? Quais as estratégias consideradas adequadas ao trabalho pedagógico com crianças pequenas? Quais possibilidades de conhecimento podem ser desencadeadas e promovidas na creche? (BARBOSA, 2010b, p. 7).

As nossas creches e pré-escolas ainda são marcadas por uma cultura escolar onde persevera o perfil da ordem, da disciplina e do controle dos corpos e mentes dos sujeitos que fazem parte dessa estrutura institucional, que, ao controlar, pressionar e antecipar, adoecia bebês, crianças e adultos, sobretudo as professoras. Assim, finalizamos essa seção com um questionamento: é possível “atravessar as barreiras do ‘sempre foi assim’, do ‘só dá pra ser assim’ que [...] não se concretizam em práticas capazes de promover o máximo desenvolvimento das novas gerações” (MELLO, 2020, p. 18-19) e fazer diferente?

Na próxima seção, teceremos algumas reflexões que podem auxiliar a pensar em respostas para essa pergunta. Discorreremos sobre o choro dos bebês e as relações de cuidado e educação no contexto da EI.

2.2 A compreensão do choro dos bebês e das relações de cuidado e educação no contexto da Educação Infantil

“As crianças nascem sem terminar...”

[...] o pequeno príncipe fala com uma raposa que encontra em seu caminho, sobre o que significa “criar vínculos.” A raposa lhe diz que, se isso chega a acontecer, se se cria uma ligação profunda entre eles... “Então teremos necessidade um do outro. Você será para mim único no mundo e eu serei para você único no mundo...”

[...] a raposa lhe explica o que ele tem que fazer: “Deve ter muita paciência... No começo... eu olharei para ti... e tu não dirás nada... Mas a cada dia poderás te sentar um pouco mais perto...”

O pequeno príncipe volta no dia seguinte. Então, a raposa lhe diz: – “Seria melhor que viesse sempre à mesma hora, às quatro da tarde, desde as três eu começaria a ser feliz. Mas, se vens a qualquer hora, nunca saberei quando preparar meu coração... Os rituais são necessários”

Novo; Tonucci, 2009, p. 73-74.

Parafraseando Francesco Tonucci, “as crianças nascem sem terminar”. Isso significa que os bebês não nascem prontos, ou seja, eles precisam, para sua própria constituição enquanto ser humano, dos cuidados do outro adulto para sua sobrevivência, tanto no que se refere às suas necessidades físicas e biológicas quanto ao seu desenvolvimento psicológico. Desse modo, esse processo, que começa mesmo antes do seu nascimento, é contínuo e prossegue pela vida toda, sendo sempre fundamentado pelos vários elementos do meio, como a cultura, as linguagens, as formas de expressões, as experiências de vida, as crenças, as concepções, os papéis exercidos e os lugares que cada pessoa ocupa em determinado contexto, bem como suas ações. Portanto, os sujeitos e o meio se constituem reciprocamente nessas relações (AMORIM, 2002; ROSSETTI-FERREIRA *et al.*, 2017; ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; OLIVEIRA, 2009; WALLON, 1968; 2007).

Nessa concepção, é por meio dos vínculos e das interações que os bebês e as crianças vão se desenvolvendo, cabendo às professoras na creche atribuir significados e sentidos ao que é vivido por esses sujeitos, sem perder de vista suas necessidades e especificidades, conforme suas condições físicas e psicológicas de cada fase da vida. O adulto não “tem o direito de só conhecer na criança o que põe nela” (WALLON, 2007, p. 13). Ao interagir com os bebês e as crianças, o adulto busca compreendê-los e cuidar deles a partir de suas concepções e até mesmo de suas experiências da infância e da vida. No entanto, é importante atentar para o fato de que os bebês e as crianças são diferentes dos adultos, mas nem por isso são inferiores. “Se o adulto

vai mais longe que a criança, a criança, à sua maneira, vai mais longe que o adulto” (WALLON, 2007, p. 13).

No caso dos bebês, para Vygotsky (2007), a primeira atividade guia são as relações com os adultos, sendo nossa tarefa criar estratégias que possibilitem essas interações por meio das quais as crianças possam aprender e se desenvolver. O autor analisa o processo de desenvolvimento da criança a partir do conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI) como sendo possibilidades instáveis, fluidas e em constante movimento. Essa concepção traz o desenvolvimento como algo dinâmico e não linear, onde “regredir também é desenvolvimento” (VASCONCELOS; BUSS-SIMÃO; FERNANDES, 2014, p. 343). Esse processo se dá entre o nível de desenvolvimento real ou atual, aquilo que a criança já consegue fazer sozinha, e o nível de desenvolvimento das possibilidades, aquilo que a criança consegue fazer com a ajuda do outro (VASCONCELOS; BUSS-SIMÃO; FERNANDES, 2014).

Vygotsky (2007) afirma que esse desenvolvimento do bebê como pessoa é cultural. Parte-se da premissa de que os bebês estão inseridos em contextos sociais e culturais que os modificam, ao mesmo tempo em que são modificados por eles.

Alinhada a esses pressupostos, a teoria psicogenética walloniana propõe um estudo da pessoa completa numa perspectiva dialética, pensando o desenvolvimento dos bebês e da criança de forma contextualizada e em etapas, nas quais “cada fase é um sistema de relações entre as capacidades da criança e do meio que faz com que eles se especifiquem reciprocamente” (WALLON, 2007, p. 29). Essas fases não são substituídas uma pela outra, havendo, antes, uma complementação delas. O desenvolvimento não é entendido em um único aspecto, mas sim de forma integrada, englobando todos os campos funcionais nos quais se distribui a atividade da criança, ou seja, o afetivo, o cognitivo e o motor, que é marcado por rupturas, conflitos e retrocessos (GALVÃO, 1995).

Essas fases, também conhecidas como estágios de desenvolvimento da criança, são denominados por Wallon como impulsivo-emocional, sensório-motor e projetivo, personalismo, categorial e adolescência (WALLON, 1968; 1971). Neste trabalho, para a compreensão dos bebês, das suas formas de comunicação e de suas interações, vamos nos ater às discussões voltadas para os dois primeiros estágios de desenvolvimento da criança: o impulsivo-emocional e o sensório-motor. Isso se deve ao fato de a pesquisa ter como sujeitos os bebês com idade entre 0 a 18 meses (BARBOSA, 2010a; BRASIL, 2017).

O estágio impulsivo-emocional compreende o primeiro ano de vida, quando o comportamento da criança se apresenta da seguinte forma: de um lado, a imperícia total do bebê e a necessidade vital da presença do outro adulto para a satisfação de suas necessidades; e, de

outro lado, o desenvolvimento precoce de suas manifestações afetivas (WALLON, 1968; 1971). O estágio sensório-motor se inicia por volta dos 9 meses de idade, cobrindo também o segundo ano de vida. Nessa fase, os bebês já começam a se interessar mais pela exploração e manipulação dos objetos, “a criança fica capaz de apalpar utilmente com a mão; período do ‘espaço próximo’, ao qual sucederá, uma vez adquirida a marcha, ‘o espaço locomotor’” (GALVÃO, 2020, p. 118).

É por meio dos movimentos e das expressões corporais, inicialmente involuntários, que os bebês agem sobre o mundo. Essas reações são aos poucos transformadas em formas de comunicação, sendo, nesse período, por meio de gestos e dessas expressões emocionais emergentes que os bebês potencializam suas interações sociais. “Este início do ser humano pelo estágio afetivo ou emocional que aliás corresponde tão bem à imperícia total e prolongada de sua infância, orienta suas primeiras intuições para os outros e coloca em primeiro plano nele a sociabilidade” (WALLON, 2008, p. 120).

A afetividade, tema central da teoria psicogenética de Henri Wallon, trata-se de um dos domínios funcionais que tem um papel imprescindível na constituição dos processos psíquicos superiores da criança, visto que suas primeiras manifestações nos bebês são caracterizadas pela emoção. “A emoção é a manifestação de um estado subjetivo com componentes fortemente orgânicos, mais precisamente tônicos; é a expressão própria da afetividade” (ALMEIDA, 2009, p. 53). Sobre o recém-nascido, Wallon diz:

Suas manifestações afetivas estavam inicialmente limitadas ao vagido da fome ou da cólica e ao relaxamento da digestão ou do sono. No começo, sua diferenciação é muito lenta. Mas, aos 6 meses, o aparelho de que a criança dispõe para traduzir suas emoções é bastante variado para fazer delas uma vasta superfície de osmose com o meio humano. Esta é uma etapa fundamental de seu psiquismo. A seus gestos vincula-se certa eficácia por intermédio do outro; aos gestos dos outros, previsões. Mas essa reciprocidade é inicialmente um completo amálgama, é uma participação total, da qual terá mais tarde de delimitar sua pessoa, profundamente fecundada por essa primeira absorção no outro (WALLON, 1968, p. 194).

A partir dos 6 meses, tem-se a presença das emoções, como a alegria, a tristeza, o medo e a cólera, que são acompanhadas de alterações físicas, como os gestos corporais, os olhares, o choro e o riso, sendo muito importante que saibamos identificá-las nessas expressões. Posteriormente, essas expressões emocionais dos bebês vão sendo significadas por meio das interações que estabelecem, primeiramente, com o meio humano e, posteriormente, com o ambiente. Nesse momento rico de aprendizagens, estabelece-se “uma intensa comunicação

afetiva, um diálogo baseado em componentes corporais e expressivos” (GALVÃO, 1995, p. 61).

Para Vygotsky (1996), as emoções também têm um papel ativo na formação da personalidade e no desenvolvimento humano, e, assim como a imaginação, a memória e a atenção são caracterizadas como funções psíquicas superiores e culturalizadas que influenciam, de forma ativa, a esfera cognitiva do pensamento e as outras funções psíquicas superiores. Assim, as emoções são processos psicológicos construídos social e culturalmente de acordo com os contextos sociais e com os sujeitos, além “da estreita relação com outros do psiquismo humano” (MACHADO *et al.*, 2011, p. 651).

Inicialmente, sua atividade psicológica é bastante elementar e determinada por sua herança biológica. Vygotsky ressalta que os fatores biológicos têm preponderância sobre os sociais somente no início da vida da criança. Aos poucos as interações com seu grupo social e com os objetos de sua cultura passam a governar o comportamento e o desenvolvimento de seu pensamento (REGO, 2014, p. 59).

Dessa forma, o processo de constituição do ser humano se dá por meio do entrelaçamento do que é biológico, do que é social e do que é cultural, de modo que os adultos, principais mediadores desse processo no início da vida, atribuem significados diversos às manifestações e às condutas dos bebês e das crianças conforme o meio no qual estão inseridos.

Assim, “múltiplas são as interpretações da pessoa para o mundo e do mundo para a pessoa e isto nos possibilita a construção de sentidos diversos e até mesmo contraditórios a respeito de um mesmo fenômeno ou situação” (ROSSETTI-FERREIRA *et al.*, 2017, p. 19). Esses elementos estão sempre interligados e articulados, constituem-se mutuamente, de modo que as pessoas estão imersas em malhas, que são constituídas pelos diversos significados que circunscrevem os sujeitos, suas interações e o meio. É assim que se dá o processo de desenvolvimento e transformação de si, do outro e do meio (ROSSETTI-FERREIRA *et al.*, 2017).

Nessa perspectiva, a compreensão dos processos interativos perpassa por uma rede de significados e sentidos, que se constituem como mediadores das interações que os bebês e as crianças estabelecem com o adulto e com o meio em um determinado contexto (ROSSETTI-FERREIRA *et al.*, 2017; ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; OLIVEIRA, 2009). Sobre a rede de significados, Rossetti-Ferreira e outras autoras (2017) argumentam:

esses significados canalizam ações/emoções/concepções em determinadas direções, mais do que as outras; promovem certas práticas sociais; delimitam certas zonas de possibilidades de atuação dos parceiros em interação. Portanto, a configuração atua como impulsionadora para determinadas direções e aquisições, ao mesmo tempo em que distancia ou, mesmo, impede e interdita outras. Atua, portanto, estabelecendo um conjunto de possibilidades e limites à situação, aos comportamentos e ao desenvolvimento das pessoas (ROSSETTI-FERREIRA *et al.*, 2017, p. 34).

As autoras consideram que todos esses elementos que compõem essa rede de significados agem como circunscritores, regulando, possibilitando, limitando ou não os movimentos e os processos interativos e de desenvolvimento dos sujeitos. Reforçam, assim, o quanto é importante refletir sobre as ações e as interações dos sujeitos, bem como de seus contextos e de suas implicações futuras (ROSSETTI-FERREIRA *et al.*, 2017).

Os contextos são compreendidos como o ambiente físico e social; a forma como se organizam os tempos, os espaços e os materiais; as regras e as rotinas; as pessoas, suas características, ações, concepções e valores enquanto sujeitos que compõem uma sociedade, assumindo papéis diversos, em contextos também diversos, que se encontram regulados, social e culturalmente, por todos esses elementos.

Considerando que o ser humano se constrói na relação com o outro e com o mundo, é importante ressaltar que o meio pode ser tanto um ambiente rico e estimulador, rico em momentos de interações e aprendizagens para bebês e crianças, quanto pode limitar o seu próprio processo de desenvolvimento. Para Wallon (2007),

O meio não pode ser o mesmo em todas as idades. Ele é feito de tudo o que favorece os procedimentos de que a criança dispõe para obter a satisfação de suas necessidades. Mas, por isso, é o conjunto dos estímulos sobre os quais se exerce e se regula sua atividade. Cada etapa é a um só tempo um momento da evolução mental e um tipo de comportamento (WALLON, 2007, p. 29).

Portanto, é importante que o adulto esteja atento às formas de expressão e aos comportamentos dos bebês e das crianças e tenha cuidado com as atribuições de significados que venha a fazer para com essas formas de comunicação dos bebês e das crianças, o que, certamente, não se constitui como uma tarefa fácil, nem mesmo para a pesquisadora que observa os bebês.

Nessa direção, a premissa é que esses significados orientam as práticas pedagógicas das professoras para com os bebês e também as interações que estabelecem com eles. As significações que as coisas têm para os adultos atuarão também nas significações que serão

criadas pelos bebês e pelas crianças, pois é nessa relação, nessa reciprocidade de significados, que as pessoas se constituem como seres humanos (PINO, 2005).

Nesse sentido, consideramos que os bebês são sujeitos ativos que possuem suas especificidades e singularidades nas interações que estabelecem nos diversos contextos, sobretudo na creche, e que por isso demandam um olhar cuidadoso e um rigor metodológico enquanto sujeitos sociais e de pesquisa (ROSSETTI-FERREIRA *et al.*, 2000; ROSSETTI-FERREIRA *et al.*, 2017).

Esses estudos trouxeram ricas contribuições para as reflexões no campo educacional, apontando caminhos para se pensar o lugar que ocupa a emoção no desenvolvimento e aprendizagem dos bebês na creche e atentando para as minúcias contidas nas interações infantis, aquelas pouco ou nada compreendidas pelos adultos.

2.2.1 O choro como forma de comunicação e ação dos bebês nas suas interações na creche: contribuições para pensar as especificidades da docência com bebês

um bebê Beng pode estar tentando comunicar ao chorar sem falar, “por favor, me dê algo para me lembrar do meu lar”. [...] os pais do wrugbe continuam a exercer um papel ativo em seus bebês [...], ao ponto de instruí-los a chorar para tornar conhecido um determinado desejo.

Gottlieb, 2012, p. 165.

Iniciamos essa seção que tratará do choro dos bebês como uma forma de comunicação nas interações com suas professoras na creche com um excerto bastante intenso da antropóloga Alma Gottlieb, que nos convida a conhecer um pouco mais sobre os bebês Beng e os significados de seus choros nas relações com os adultos. No mundo do povo Beng, no Oeste da África, tudo começa na outra vida e, assim, os bebês chegam ao mundo trazendo ricas experiências de outros lugares denominados por eles como *wrugbe*¹⁵ (GOTTLIEB, 2012). Dessa forma, os bebês são vistos pelos adultos como sujeitos que têm um lugar especial, um lugar de escuta, de atenção e de acolhimento privilegiado, e o choro nessa cultura é uma de suas principais linguagens.

Essas visões sobre os bebês e suas especificidades pertencentes a outros povos e outras culturas contribuem para refletirmos sobre as nossas concepções sobre o choro dos bebês na

¹⁵ Alma Gottlieb (2012) explicita que o significado da palavra *wrugbe* é ‘aldeia dos espíritos’, ou seja, ‘vida pós-morte’, trata-se de um lugar para onde os espíritos das pessoas vão após a morte. Para os Beng, “os bebês de colo tiveram muito recentemente uma existência invisível em outro espaço” (GOTTLIEB, 2012, p. 141).

creche e as especificidades dessa docência nos momentos de interações, pois compreender o choro dos bebês como uma ação é compreendê-los em suas singularidades, “como aquele[s] que age[m], altera[m] [...] e reordena[m] o sentido dos ambientes e das relações (SALUTTO; NASCIMENTO, 2019, p. 28).

Tendo em vista essas definições, reconhecemos o bebê como uma pessoa completa, digna de nosso respeito ao seu tempo e ao seu lugar social. Em consonância com esses estudos, compartilhamos da definição do sujeito bebê como

ser humano para quem o mundo é a inauguração da vida e, por isso, aquele que atualiza o mundo com sua chegada. Inicia sua jornada na condição de dependência absoluta do outro. Portanto, desde seus estágios iniciais, carrega a relação como marca definidora que tornará possível o contorno de suas ações sobre si mesmo, sobre o mundo e sua inserção na cultura. É aquele com o qual se faz necessário construir semelhança (pela natureza de sua condição humana), estado de dedicação e, ao mesmo tempo, deslocamento, de modo a assegurar-lhe cuidados básicos responsáveis pela manutenção de sua saúde (material, física, psíquica), condições para existir, imaginar-se e constituir-se como *pessoa*. [...]. Ao ingressar em contextos e círculos de convivência mais amplos, o bebê precisa ser tomado em sua singularidade, de modo que seja acolhido em seus processos subjetivos, com respeito aos seus estados de integração, na previsibilidade e continuidade de ações que o confirmem na prerrogativa de ser considerado *pessoa*. Ainda, e sobretudo, o *bebê* assim compreendido, é essa coisa atual e, por isso, pessoa sobre quem não cabe fechar definições, mas, em estado de dedicação solidária e generosa, em cumplicidade operante, caminhar com ele (MATTOS, 2018, p. 98-99 *apud* SALUTTO; NASCIMENTO, 2019, p. 28).

Sendo assim, o desafio é olhar para os bebês e ver se eles participam ou não das interações, como participam e se relacionam, modificando o contexto e sendo modificados por ele e, ao mesmo tempo, informando-nos sobre o mundo. É também um desafio romper com as concepções de bebê como um ser inferior e marginalizado nas relações que estabelecem com os outros nos mais diversos espaços, no sentido de sempre se perguntar onde é que estão os bebês, olhando para eles não somente a partir de sua posição com o outro, mas sim a partir de seus movimentos, de seus gestos e de suas expressões emocionais e corporais, tentando enxergar suas capacidades de afetar, criar e provocar os adultos no sentido de busca pelo saber, pelo conhecimento e pela significação do mundo (SALUTTO; NASCIMENTO, 2019).

A partir dessas perspectivas, na creche, reiteramos que as relações que se constituem entre esses sujeitos são os pilares desse processo de constituição dos bebês, pois é por meio delas, que têm suas ações e expressões significadas pelo outro adulto e que tornar-se-ão humanos. Seus atos são significativos, primeiro, para o outro adulto e, depois, para ele mesmo (PINO, 2005).

O choro dos bebês, ao ser acolhido pelo outro, torna-se significativo, primeiramente, para esse outro que o interpreta e, de acordo com suas interpretações, reage e interage de determinada forma com os bebês. Desse modo, os adultos realizam suas práticas orientados por essas significações, de maneira que “a criança começa por aplicar a si formas de comportamento que, inicialmente, os outros aplicaram a ela. Ela assimila formas sociais de comportamento que passam a integrar seu repertório de condutas” (PINO, 2005, p. 162).

Nesse sentido, observar a criança pressupõe o estudo do meio em que ela está inserida, já que o desenvolvimento humano, sobretudo do psiquismo, se constitui por meio da cultura, visto que dela “derivam os elementos mediadores constitutivos do desenvolvimento psicológico da criança” (VALDERRAMAS GOMES, 2014, p. 814). Conforme preconizam esses estudos (WALLON, 2007; 1971), o meio se constitui tanto pelos espaços físicos quanto psicológicos e culturais nos quais os sujeitos estão inseridos. À medida que vão se relacionando, por intermédio dos elementos mediadores de determinado contexto, os sujeitos vão constituindo suas vivências. Sobre essas vivências, com base nos estudos de Vygotsky (1996), tem-se a seguinte definição:

uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa – e, por outro lado, como eu vivencio isso. Ou seja, as especificidades da personalidade e do meio estão representadas na vivência: o que foi selecionado do meio, os momentos que têm relação com determinada personalidade e foram selecionados desta, aos traços do caráter, os traços constitutivos que têm relação com certo acontecimento. Dessa forma, sempre lidamos com uma unidade indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação que está representada na vivência (PRESTES; TUNES, 2018, p. 78, grifo das autoras).

Essas vivências envolvem o modo como as pessoas percebem e experimentam emocionalmente o mundo, apropriando-se dos sentidos, dos significados e das interações que estabelecem com o meio, o que as torna parte deste mundo, ao mesmo tempo, em que são influenciadas por ele (TOASSA, 2009).

Santos (2012a), em seu estudo sobre o choro das crianças no contexto da creche, afirma que:

Lidar com ele [o choro] evoca as concepções de infância, educação e aprendizagem que se revelam nas ações dos profissionais, no cotidiano nas creches. Pressupomos, então, que o choro faça parte do movimento cotidiano da creche e deve ser problematizado para além do momento de inserção das crianças pequenas nas instituições que as recebem (SANTOS, 2012a, p. 101).

Tomando o choro como a primeira forma de comunicação emocional dos bebês, Wallon (1971, p. 67) o define como “uma crise benéfica cuja chegada é observada em certos casos de pungente sofrimento”, vindo a “proporcionar alívio e tranquilidade”. Sobre o choro no início da vida, o autor afirma:

O choro do recém-nascido que vem ao mundo, choro de desespero, segundo Lucrécio, ante a vida que se abre para ele, choro de angústia, segundo Freud, no momento em que se separa do organismo materno, para o fisiologista nada mais significa que um espasmo da glote, que acompanha os primeiros reflexos respiratórios. Sua motivação psicológica ligada ao pressentimento ou ao lamento tem, com efeito, algo de mítico. Mas sua redução a um simples fato muscular não passa de uma abstração. Ele pertence a todo um complexo vital. Ao espasmo está ligado o choro, mas também um conjunto de condições e de impressões simultâneas que se exprimem no espasmo, bem como no choro. Nesse estágio elementar, não se pode evidentemente pensar em distinguir o sinal da causa. (WALLON, 2007, p. 118).

O choro, inicialmente biológico, se modifica pela ação cultural e social, pela ação do outro, porque “chorar em sentido próprio é uma característica do homo sapiens, é uma das marcas da espécie humana” (PINO, 2005, p. 204). Esse choro, no decorrer do tempo, vai se tornando um meio de expressão emocional, uma forma de representação de uma certa demanda e das reações da criança para com o meio social. Segundo Vasconcelos, Buss-Simão e Fernandes (2014), para Vygotsky, as várias formas de os bebês se expressarem, antes mesmo da pronúncia das primeiras palavras, como o choro, os gestos e os balbucios, são consideradas formas de falar, mesmo que ainda não tenham relação com o pensamento.

Nesse sentido, reiteramos ser de suma importância pensar sobre essas expressões emocionais dos bebês no contexto educacional, sobretudo as de choro, jogando luz sobre as potencialidades desses sujeitos, concebendo-os como seres ativos, produtores de cultura, que possuem suas singularidades, bem como capacidade própria de se expressarem e interagirem desde a mais tenra idade. Em consonância com esses estudos, partimos da premissa de que a dimensão afetiva se constitui como um dos elementos propulsores desse desenvolvimento e da aprendizagem dos bebês no contexto da creche.

Na creche, o choro não acolhido não é significado, cabendo ao bebê elaborar a situação por si mesmo. A professora não atua como continente, nem como recipiente. Se o choro fosse entendido como comunicação da criança [...] favoreceria a relação professora-bebê [...]. Ouvir o choro é dar voz ao bebê (PANTALENA, 2010, p. 95).

Segundo Galvão (1995), Wallon já mencionava em seus estudos assuntos específicos da Pedagogia, o que fortalece a contribuição de sua Psicologia à Educação. Isso se confirma pelo

modo como concebe o desenvolvimento infantil, bem como preconiza as formas de comunicação dos bebês desde a mais tenra idade. Para o autor, a formação da personalidade é constituída pela afetividade e inteligência, portanto, não há como não considerar a influência dos aspectos afetivos nos processos educativos e nas ações e práticas pedagógicas que são realizadas nas instituições de EI, sobretudo com os bebês. Em suas palavras:

as influências afetivas que rodeiam a criança desde o berço [têm] sobre sua evolução mental uma ação determinante. Não porque criam peça por peça suas atitudes e seus modos de sentir, mas, precisamente, ao contrário, porque se dirigem, à medida que ela desperta, a automatismos que o desenvolvimento espontâneo das estruturas nervosas contém potência, e, por intermédio deles, a reações de ordem íntima e fundamental. Assim, o social amalgama-se ao orgânico (WALLON, 2007, p. 122).

A vivência afetiva se coloca como condição para o resultado das primeiras atividades da criança. Nessa perspectiva, as relações entre afetividade e cognição são imprescindíveis para se pensar os processos de ensino-aprendizagem que tanto são modelados pelas normas e valores sociais e culturais das sociedades (GOMES, 2008).

Considerando a importância de saber lidar com essas expressões nas instituições escolares, a figura das professoras é fundamental para mediar as situações que as envolvem, especialmente aquelas que desencadeiam os conflitos, no sentido de administrá-las, ouvindo os bebês e as crianças e criando estratégias para acolher suas demandas, bem como para lidar com suas emoções, quebrando, por vezes, um circuito perverso (GALVÃO, 1995).

Para Wallon (2007), a emoção tem o poder de suscitar reações similares, exercendo um grande contágio no outro, uma vez que é muito difícil ser indiferente às suas manifestações, pois, “as reações que as emoções suscitam no ambiente funcionam como espécie de combustível para sua manifestação” (GALVÃO, 1995, p. 64).

Nesse sentido, a emoção sempre precisará de alguma plateia, de um espectador, daí a importância da postura das professoras frente às expressões emocionais dos bebês e das crianças, não se deixando contagiar por elas ou, no mínimo, controlando-as, pois “o choro de uma criança leva outras a chorarem, “o mal-estar se generaliza. As crianças, ao verem outras chorarem, alarmam-se” (PANTALENA, 2010, p. 94).

Nessa perspectiva, acredita-se ser de suma importância que as professoras tenham conhecimento teórico sobre as emoções e suas expressões para que possam mediar e administrar, primeiramente, as suas próprias emoções, para, então, agir com responsividade nas situações e interações conflituosas e de contágio emocional envolvendo os bebês.

O choro, uma das formas de demonstração da emoção, concebido como recurso comunicativo que evoca a participação de outrem para a compreensão de seus motivos e/ou satisfação das necessidades infantis, [...] muitas vezes, não consegue exercer a sua função básica de contaminar o outro, para a realização de seus desejos. Nota-se que alguns professores acreditam que se deve deixar a criança chorar até parar e, dessa maneira, emudecê-la (CACHEFFO, 2017, p. 91).

Para a compreensão desse trabalho de cuidado e educação com bebês, também é importante destacar alguns elementos fundamentais para a compreensão do trabalho de cuidado e educação na creche – o cuidado, os afetos e o corpo – como dimensões que compõem a docência com bebês (GONZALÉZ-MENA; EYER, 2014).

o trabalho docente repousa sobre emoções, afetos, sobre a capacidade não só de pensar nos alunos, mas também de perceber e sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios traumas. O professor experiente sabe tocar o piano das emoções do grupo, provoca entusiasmo, sabe envolvê-los na tarefa (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 268).

Concordamos com as afirmações de Tardif e Lessard (2008) que, mesmo não se referindo em seus estudos sobre a docência na EI, sobretudo com bebês, nos orientam com preciosas palavras para a compreensão sobre o trabalho docente e nos ajudam a refletir sobre o quanto desafiador ainda é para as professoras saber reconhecer essas linguagens afetivas e corporais dos bebês, acolhê-las e lidar com as elas no contexto da creche. Luz (2010) reforça essa perspectiva quando afirma que “reconhecer e escutar o choro das crianças, acolhendo e respeitando essa forma de manifestação exige que a professora consiga controlar suas próprias emoções” (LUZ, 2010, p. 11).

Para Gonzalez-Mena e Eyer (2014), o trabalho de cuidado com bebês na creche tem como primeiro princípio as relações, que são como um pilar que sustenta o binômio cuidado e educação. As autoras ainda destacam o cuidado como um componente essencial do currículo na EI (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014), uma vez que os momentos que envolvem a rotina de cuidados consistem nessas primeiras oportunidades para que essas relações aconteçam.

Nesse trabalho com os bebês, saltam aos olhos as práticas de cuidado como sendo o cerne das relações nesse contexto. Os momentos de troca de fraldas, da alimentação, do banho e do sono podem possibilitar a criação dos primeiros vínculos afetivos entre os bebês e os adultos envolvidos em um processo que também é emocional. Nesse sentido, “ao pesquisar pelo significado de cuidado também se está investigando, de certa forma, as emoções” (MONTENEGRO, 2005, p. 83).

Os estudos de Montenegro (2005) auxiliam nesse exercício de pensar o trabalho dessas professoras, questionando se, realmente, seria possível uma formação para cuidar de crianças ou se não “seria o cuidado uma esfera de experiência individual que diz respeito à personalidade da educadora” (MONTENEGRO, 2005, p. 82).

As reflexões e estudos sobre o tema do cuidado e os sentidos desse trabalho na EI, sobretudo com os bebês, torna-se ainda mais relevante, uma vez que é um trabalho que precisa ser aprendido e valorizado como qualquer outro (ARENHART; GUIMARAES; SANTOS, 2018; MONTENEGRO, 2005). Para cuidar de bebês, não basta somente ser carinhosa e ter paciência com eles, apesar de essas características serem muito importantes para o exercício desse trabalho.

As práticas de cuidado envolvem concepções, valores e crenças diferentes e que, conseqüentemente, são atravessadas por todos esses fatores. Então, cuidar, antes mesmo de ser um fazer, é um modo de ser daquele que cuida e daquele que é cuidado. Sendo assim, ponderamos que o cuidado é decorrente de construções e práticas sociais e culturais que variam de acordo com cada sociedade, tratando-se, portanto, de um elemento constitutivo das relações humanas, e não somente de um trabalho meramente técnico (GUIMARÃES; HIRATA; SUGITA, 2012; MOLINIER; PAPERMAN, 2015). Nessa perspectiva, o ato de cuidar é construído nas relações em contextos históricos, sociais e culturais diversos (DUMONT-PENA, 2015; GUIMARÃES, 2011; MARANHÃO, 2011).

O cuidado na creche não significa somente a realização das técnicas dos cuidados básicos (DUMONT-PENA, 2015) essenciais para a sobrevivência dos sujeitos, ou seja, trata-se de um conceito muito mais complexo, amplo e dinâmico, que abrange, sobretudo, o próprio conceito de Educação. Assim,

adultos cuidadosos, respeitosos e que assumem posturas consistentes atendem às necessidades das crianças adaptando-as às suas habilidades e interesses pessoais, ao mesmo tempo em que apoiam as crianças em suas explorações, descobertas, construções de relações e resoluções de problemas (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014, p. 42).

Entretanto, cuidar de bebês e crianças na creche envolve algo a mais. Conforme está prescrito nos documentos que regem sobre os seus direitos de aprendizagem na EI (BRASIL, 2017; 2009), envolve aprendizagem sobre o que é um bebê, como ele se desenvolve e como se comunica, do que ele necessita para se desenvolver e aprender em um tempo de qualidade.

Portanto, nas relações que se constituem nas instituições de EI,

coexistem vários elementos indissociáveis: entre outros, as condições de trabalho de pais, de mães e das educadoras; sua disponibilidade de tempo; o tipo de vínculo que as crianças têm com seus pais; o cuidado com a organização espacial e ambiental (a qualidade e a calidez da paisagem luminosa, dos objetos, das cores, dos sons, etc.); o tipo de conexão afetiva entre as educadoras e os progenitores; a complementariedade entre os membros da dupla educativa; os sentimentos de culpa; a temperatura da sala; o arejamento; a qualificação das propostas em diversos âmbitos; os tipos de olhares entre as pessoas participantes; as posturas e as disposições corporais [...] e de acolhimento; o jogo dos silêncios e das palavras (HOYUELOS; RIERA, 2019, p. 26).

Maranhão (2011) indica que as formas como se cuida dos bebês na creche, como as trocas de fraldas, a alimentação, o acalento e até mesmo a identificação do próprio choro, mudam de acordo com os saberes e as concepções de quem cuida. Ao mesmo tempo, a forma como cada um responde a esses cuidados depende de suas necessidades físicas, de suas especificidades e também de suas experiências. Desse modo, essa resposta alimenta ou não as ações de cuidado do outro, ou seja, “alimentamo-nos uns dos outros” (MARANHÃO, 2011, p. 16).

Sobre os sentidos do cuidado na EI, Montenegro (2005) afirma que “uma das dificuldades de obter maior clareza conceitual deve-se, possivelmente, ao comportamento emocional que o cuidado encerra. [...] é inclusive [...] o que realmente distingue as profissões de cuidado” (MONTENEGRO, 2005, p. 83).

Assim, esses momentos da rotina de cuidados são atividades essenciais, não somente no sentido de suprir as necessidades físicas dos bebês e das crianças, mas também de compor um currículo da EI que os valorize tanto quanto as atividades consideradas importantes e “pedagógicas” do ponto de vista dos adultos. Gonzalez-Mena e Eyer (2014), com base na abordagem de currículo de Emmi Pikler, consideram esses momentos também como atividade e enfatizam a importância de transformar as rotinas de cuidado em currículo, uma vez que essas, assim como as atividades educativas, promovem o bem-estar, o desenvolvimento e a aprendizagem dos bebês e crianças na creche (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014).

Ao adulto cabe observar e acolher as demandas dos bebês, atendendo às suas necessidades durante a rotina de cuidados, proporcionando-lhes experiências corporais mais qualificadas. Contudo, para Gonzalez-Mena e Eyer (2014), essas rotinas

não podem ser conduzidas mecanicamente. Toda vez que um cuidador interage, de modo que foque completamente uma criança específica, enquanto cumpre alguma das tarefas essenciais da vida diária, o tempo gasto nisso prolonga as conexões. Quando manipulam o corpo da criança com a atenção em outro lugar, os cuidadores perdem a oportunidade de deixar que a criança experimente uma interação humana íntima. É a acumulação de intimidade durante as numerosas interações que transformam tarefas comuns em um currículo baseado em relações (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014, p. 51).

É importante refletir sobre as nossas formas cuidar e educar os bebês. Para tanto, não se pode desconsiderar as condições de trabalho das professoras, tanto em relação às condições físicas, emocionais, sociais e econômicas quanto às próprias políticas institucionais e públicas de modo geral (SILVA, 2004). Isso porque as dificuldades das professoras em estar com os bebês individualmente advêm de toda uma organização institucional que, histórica e tradicionalmente, inclui uma rotina com tempos, espaços e materiais pré-estabelecidos, além de uma proporção absurda entre o número de bebês e de professoras na creche (GUIMARÃES, 2011; SCHMITT, 2014).

Considerando que as relações corporais consistem em uma das principais dimensões que compõem a docência com bebês, é importante ressaltar que as professoras têm seu próprio corpo muito cansado, devido às demandas dos bebês e a uma maior aproximação corporal por parte deles, e esse também é um fator que compromete em certa medida as relações entre eles. Contudo, para Cabral (2019), olhar para o corpo dos bebês e crianças de modo a considerar suas manifestações é de suma importância, uma vez que é por meio do corpo que se comunicam com o outro. A autora ainda enfatiza o quanto a dimensão corporal no trabalho com bebês é condição fundamental para a promoção de interações mais qualificadas e individuais. Para tanto, o bebê precisa ser respondido e acolhido no âmbito de seus movimentos, como “um corpo que mobiliza/convoca o outro para uma relação, sobretudo das professoras que são responsáveis pela educação e cuidado” (CABRAL, 2019, p. 53).

Sendo assim, não podemos deixar de enfatizar que não se trata apenas de as professoras terem clareza de seu papel nos momentos de interações com os bebês e o reconhecimento de que eles precisam desse tempo de qualidade. A questão é muito mais complexa, envolve as condições para se colocar tudo isso em prática.

A pesquisa de Gonçalves e Rocha (2017) analisou os indicativos para a docência a partir da produção científica brasileira no banco de teses e dissertações da Capes no período de 2008 a 2011. Foram encontrados 13 trabalhos que constituíram o *corpus* de análise e em seus resultados destacam a organização dos tempos e dos espaços como importante elemento que caracteriza a especificidade da docência com bebês se tratando, para as autoras, de uma

condição primordial para que relações mais qualificadas ocorram nesse contexto da creche, tanto dos bebês com suas professoras quanto com seus coetâneos.

Ressaltamos assim a necessidade de as professoras propiciarem momentos que permitam que os bebês tenham contato com vários objetos e enfrentem desafios, uma vez que, segundo Richter e Barbosa (2010), uma das funções da creche é favorecer experiências aos bebês e às crianças que lhes permitam se inserir na sociedade por meio de diversas práticas de sua cultura.

Dessa forma, não basta somente a organização dos tempos, dos espaços e dos materiais, mas também a presença de adultos sensíveis, atentos para transformar o ambiente institucional em um local que favoreça o desenvolvimento da autonomia dos bebês e das crianças pequenas, bem como o encontro com seus coetâneos.

Assim, os motivos provocadores da emoção podem pertencer a uma ordem de estimulações muito diferente de sua causa habitual: em lugar de serem físicos, eles podem depender de situações ideais e, conseqüentemente, daquelas que o ambiente social impõe ao indivíduo ou que estão associadas a seu próprio desenvolvimento psíquico (WALLON, 1995, p. 104).

Tardif e Lessard (2008) afirmam que, historicamente, a identidade da docência está marcada pela figura central do professor como aquele que é capaz de ensinar, cabendo somente a ele essa função, e aos alunos, aprenderem e obedecerem. Em razão dessa característica histórica, ainda hoje esses elementos se fazem presentes nas interações entre bebês e professoras na EI, em que práticas pedagógicas de etapas posteriores são reproduzidas com bebês na creche, além de posturas e ações inadequadas por parte das professoras que desconsideram ou desconhecem as especificidades desse trabalho.

Essas práticas acabam por desencadear outras ações e expressões que denotam frustrações ou desconfortos, gerando até mesmo conflitos e intensas manifestações de choro entre os bebês e suas professoras, que, por sua vez, não conseguem lidar com essas situações. Para Wallon (1971), os conflitos são propulsores do desenvolvimento, pois contribuem para a constituição do eu e a diferenciação do outro, e os adultos desempenham um papel fundamental como mediadores desse processo.

Rinaldi (1999), ao refletir sobre as relações na EI, pondera que o conflito é um elemento essencial

que transforma os relacionamentos que uma criança tem com seus colegas – oposição, negociação, consideração dos pontos-de-vista de outros [...] e que [...] a dificuldade dos adultos diz respeito a iniciar e manter situações que estimulem esta espécie de processo educacional, em que o conflito e a negociação parecem ser as “forças propulsoras” para o crescimento (RINALDI, 1999, p. 117).

Assim, nas instituições de EI, acreditamos ser importante que as professoras considerem nas suas práticas de cuidado e educação as especificidades e as experiências dos bebês e das crianças, assegurando-lhes um trabalho pautado e estruturado a partir de uma concepção de bebê e criança como sujeitos coconstrutores de seu próprio processo de desenvolvimento e de aprendizagem, rompendo com a concepção de um processo transmissivo de conhecimento e de saberes e sem algum sentido para eles. A ideia é exatamente romper com as práticas pedagógicas que não têm como foco central os saberes e as experiências dos bebês e das crianças, e caminhar em direção a uma pedagogia da participação, que é também relacional e constituída de campos de experiência. Essa pedagogia se constitui no entrecruzamento de saberes, crenças e práticas dos sujeitos envolvidos, de seus contextos e de um movimento constante de diálogo, escuta e negociação, que dá sentido a todas as experiências vividas pelos bebês e crianças nas instituições de EI (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007; PINAZZA; FOCHI, 2018).

Sendo assim, ressaltamos a importância de as professoras refletirem sobre suas práticas de cuidado e educação com os bebês, buscando compreender que esses sujeitos têm suas especificidades e demandam, portanto; olhares e práticas diferenciadas (ROSSETTI-FERREIRA *et al.*, 2000; BARBOSA, 2010a; KRAMER, 2008; LUZ, 2010).

Partindo da perspectiva dialógica dos estudos da Psicologia Histórico-Cultural, em que os sujeitos e suas características, seus modos de ser e de agir são constantemente criados, significados, transformados e delimitados por meio de um processo dialético e entrelaçado de comunicação e interação (VYGOTSKY, 2007; WALLON, 2007), consideramos que cuidar e educar bebês, em contextos coletivos, ainda se apresenta como um grande desafio, o que corrobora para a dificuldade do entendimento do que é ser professora de bebês.

Tristão (2004) e Ávila (2002) identificam que, apesar dos avanços em relação a esse entendimento sobre o trabalho integrado de cuidado e educação na creche, ainda há uma fragmentação no que concerne às práticas pedagógicas nesse contexto

Com relação a esse trabalho pedagógico a ser realizado, alinhado aos estudos da Pedagogia da Infância, reiteramos a importância de, ao planejar e organizar esse trabalho, ter os bebês sempre como o elemento central e como o ponto de partida que irá conduzir e delinear as práticas que sejam efetivamente significativas para eles, rompendo com aquelas

sistematizadas e mecânicas (BARBOSA, 2006; 2010a; HORN, 2004; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007; PINAZZA; FOCHI, 2018). “Educar bebês não significa apenas a constituição e a aplicação de um projeto pedagógico objetivo, mas colocar-se, física e emocionalmente, à disposição das crianças, o que exige dos adultos comprometimento e responsabilidades” (BARBOSA, 2010a, p. 5), bem como o reconhecimento de suas formas de se comunicar e de estar no mundo (COUTINHO, 2010; SCHMITT, 2008).

A docência com bebês depende desse compromisso e desse engajamento, de aprender suas formas específicas de comunicação e de ensinar a eles outras formas de se comunicar. Esse, possivelmente, seria um bom começo, considerando que as minúcias marcam e atravessam esse processo de interação, cuidado e educação dos bebês e vice-versa.

Um bebê é um estrangeiro neste mundo. Para que ele aprenda sobre si mesmo e sobre os outros, precisamos cuidar dele com dedicação e paciência. Ele nos desloca e nos desafia. Suas posturas desconcertantes provocam em nós deslocamentos que exigem estar à disposição com responsabilidade e compromisso, não apenas com o bebê, mas com a humanidade inteira.

De acordo com o levantamento dos trabalhos que serão apresentados posteriormente, é possível perceber que são poucos que abordam a temática do choro no contexto da creche. De modo geral, a maioria desses trabalhos não tem como foco o choro dos bebês, aparecendo a temática somente de forma indireta e na perspectiva das professoras. Não foi encontrado nenhum trabalho que buscou analisar o que esta pesquisa propõe: como o choro dos bebês interfere nas relações pedagógicas estabelecidas na creche.

Desse modo, consideramos que investigar as formas de comunicação e as manifestações emocionais, sociais e culturais dos bebês, a partir desses aportes teóricos, é firmar um compromisso ético e político, tomando-os como sujeitos ativos e de direitos que se apropriam dos elementos sociais e culturais, modificando e sendo modificados por eles, produzindo, portanto, cultura.

2.3 As pesquisas sobre o choro dos bebês e a docência na creche

Nessa seção, apresentamos uma revisão da literatura à nível nacional sobre o choro dos bebês e a docência na creche. A análise dos trabalhos nos permitiu ter um panorama geral com relação aos desafios, aos avanços, às possibilidades e aos retrocessos no que concerne ao lugar dos bebês no contexto da EI.

Ao analisarem os trabalhos que se dedicaram aos estudos sobre os bebês nas últimas duas décadas, Silva e Neves (2020) verificaram que, mesmo tendo um número pequeno de

trabalhos que versam sobre a temática dos bebês no país, ainda tem um número significativo de trabalhos sobre suas interações e sobre suas especificidades no contexto da creche, que buscam interrogar suas experiências e como as mesmas afetam as ações docentes. Assim, é possível afirmar que há uma intensa movimentação e investimento de pesquisadores e pesquisadoras da área, os quais têm se debruçado sobre a construção de uma Pedagogia da Infância e quiçá de Pedagogias com bebês, demarcando suas formas específicas de ser bebê, bem como as próprias especificidades que envolvem a docência exercida com eles na EI (COUTINHO; SCHMITT, 2021).

No campo da EI, estudos como os de Coutinho (2010) e de Schmitt (2008), por exemplo, em uma interlocução interdisciplinar, analisam os bebês, suas ações e interações na creche e evidenciam como eles expressam suas percepções do mundo e de si mesmo de diversas formas. Evidenciam ainda o quanto são capazes de interagir e de agir sobre o mundo e sobre si mesmo. Mesmo dependendo dos adultos para se desenvolverem e interagirem no início da vida, “não são caracterizados como aqueles que somente recebem do outro as significações, mas como sujeitos ativos que também respondem e se expressam ativamente nessas relações” (SCHMITT, 2013, p. 21).

Esses aspectos mobilizam, de certa forma, as pesquisas no sentido de compreender como e do que se constitui o trabalho de cuidado e educação com bebês na creche, pois ser professora de bebês requer esses conhecimentos e posicionamentos, o que significa também agir com responsividade¹⁶ e acolhimento diante das demandas corporais e emocionais. É basicamente disso que se constitui a docência com bebês (GONÇALVES; ROCHA, 2017).

No entanto, dar visibilidade à complexidade que envolve a docência com bebês tem sido ainda um desafio para o campo da EI. De modo geral, as questões das quais partem esses trabalhos são: “O que é ser professora de bebês? O que fazem os bebês? O que fazer com os bebês? O que é a docência com bebês?” (COUTINHO; SCHMITT, 2021, p. 1483).

Ancoradas nas correntes teóricas supracitadas, ressaltamos que ainda há a necessidade de estudos no campo da EI que reiterem a compreensão de que os bebês agem e são capazes de afetar e modificar o contexto em que estão inseridos, como as próprias creches e as práticas pedagógicas ali realizadas. Conforme Schmitt (2014, p. 162), mesmo com o aumento dos estudos que evidenciam a potência dos bebês, que se ocupam das relações entre eles e que os

¹⁶ O termo responsividade é utilizado para dizer de um posicionamento ético e responsivo das professoras para com os bebês. A partir da abordagem bakhtiniana, esse termo se refere a uma resposta aos enunciados em seu sentido mais amplo que “[...] confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições” (BAKHTIN, 2011, p. 297).

têm como protagonistas, “a intersecção dessas ações com a ação das professoras é pouco recorrente nas pesquisas”.

O levantamento bibliográfico foi realizado no sentido de identificar pesquisas que possam enriquecer este trabalho e ampliar a compreensão de como o choro dos bebês interfere nas relações pedagógicas na creche. É importante dizer que a busca pelos trabalhos sobre o choro dos bebês na creche tem sido feita desde o ano de 2017, considerando a realização da pesquisa de mestrado, que teve continuidade na pesquisa aqui apresentada. De modo geral, não foram encontrados muitos trabalhos (MARQUES, 2019) que tratam dessa temática, mesmo com todas as mudanças ocorridas nas perspectivas teóricas que preconizam a importância das relações afetivas dos bebês com os outros em diversos contextos coletivos, sobretudo a creche (ROSSETTI-FERREIRA, 1988). Sendo assim, novas buscas se deram, tanto para a elaboração e reformulação do projeto desta pesquisa quanto para sustentar as análises que aqui apresentamos.

Uma nova busca foi realizada mais recentemente, entre os meses de novembro de 2021 e no decorrer de 2022, no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no site do Scientific Electronic Library Online (SciELO), nos Periódicos eletrônicos em Psicologia (PEPSIC), na Biblioteca Universitária da UFMG, no Google Acadêmico e na Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), sendo esta última base incluída somente nessa nova busca. O recorte de busca dos trabalhos compreende o período de 2000 a 2022 e foram utilizados de forma combinada os seguintes descritores: “bebê”, “creche”, “choro”, “docência com bebês”, “docência na creche”, “ações de cuidado e educação com bebês”, “ações de cuidado e educação na creche”, “cuidado e educação”, “Educação Infantil”, “professora de bebês”, “educadora”, “expressões de choro”, “bebês”, “bebe”, “professora”, “professora de berçário”, “professoras”, “ação docente”.

Optamos por utilizar muitos descritores de forma articulada, para que assim fosse possível encontrar o máximo de trabalhos que tratassem não somente das expressões de choro dos bebês na creche, mas da relação que essa expressão tem com a docência. Foram encontrados 75 trabalhos, sendo 61 deles dissertações e teses e 14 artigos. Desses trabalhos, 45 são oriundos da área da Educação, 24 da Psicologia, 4 são especificamente do campo da Psicanálise e 2 da área da Saúde. Dos 14 artigos encontrados, 13 são da área da Psicologia e apenas 1 da área da Educação.

Esses trabalhos foram inicialmente selecionados conforme seus títulos, de acordo com os descritores que foram utilizados de forma articulada, tendo sempre os descritores “bebê” e “bebês” articulados aos demais. Após esse levantamento, foram lidos os resumos e os resultados

de todos esses trabalhos, a fim de selecionar aqueles com proximidade aos objetivos desta tese. Nesse movimento, ficou evidente o interesse da temática dos bebês e de suas interações na creche majoritariamente nas áreas da Educação e da Psicologia, sendo que, da área da Psicologia, se destacam àquelas pesquisas que se ancoram nos estudos teórico-metodológicos da Rede de Significações (ROSSETTI-FERREIRA *et al.*, 2000).

De modo geral, os trabalhos encontrados são relevantes, considerando o limite das poucas pesquisas que têm como foco o estudo das emoções, especialmente dos bebês no contexto educacional (DENTZ; AMORIM, 2019). No entanto, tendo em vista os limites do diálogo a ser feito em uma tese, foram necessários outros movimentos, a fim de refinar essa busca e selecionar os trabalhos que de fato estivessem de acordo com o que se propõe e que contribuíssem para o diálogo e para as análises feitas nesta pesquisa. Para isso, estabelecemos os seguintes critérios: a) trabalhos que tratam especificamente da relação do choro dos bebês com as ações de cuidado e educação na creche; b) trabalhos que tratam em alguma medida do choro dos bebês na creche; c) trabalhos que consideram bebês com idade até 18 meses; d) trabalhos que têm prioritariamente como referenciais teóricos os estudos da Psicologia Histórico-Cultural e da Rede de Significações para a compreensão do choro dos bebês; e) trabalhos com abordagem qualitativa, com princípios etnográficos e/ou com observação participante com registro em videogravação e diário de campo.

Obedecendo a esses critérios, foram então selecionados, 33 trabalhos, sendo 6 teses,¹⁷ 16 são dissertações de mestrado¹⁸ e 11 artigos científicos.¹⁹ Desses trabalhos, 20 são da área da Educação e 13 da Psicologia conforme quadro apresentado abaixo.

¹⁷ Ver: ALESSI, 2017; BITENCOURT, 2020; FERREIRA, 2020; SANTOS, 2012; SILVA, 2019; SCHMITT, 2014.

¹⁸ Ver: CABRAL, 2019; CASTRO, 2011; DEMÉTRIO, 2016; DENTZ, 2016; DUARTE, 2011; ELMÔR, 2009; GRANA, 2011; LIMA, 2013; MACÁRIO, 2017; MARQUES, 2019; OLIVEIRA, 2019; RODRIGUES, 2019; SILVA, 2018; SCHMITT, 2008; SCUDELER, 2015; TRSITÃO, 2004.

¹⁹ Ver: AMORIM, 2012; AMORIM *et al.*, 2012; AMORIM *et al.*, 2012; ANJOS *et al.*, 2004; COSTA; AMORIM, 2015; DENTZ; AMORIM, 2019; MARQUES; LUZ, 2022; MELCHIORI; ALVES, 2004; 2001; RAPOPORT; PIZZININI, 2001; ZANELLA; ANDRADA, 2002.

Quadro 1 – Trabalhos selecionados sobre o choro dos bebês e a docência na creche

Tipo	Título/autor(a)	Área de conhecimento
Tese	ALESSI, Viviane M. <i>As linguagens dos bebês na Educação Infantil: diálogos do círculo de Bakhtin com Henri Wallon</i> . 2017.	Educação
	SANTOS, Núbia A. S. <i>Sentidos e significados sobre o choro das crianças nas creches públicas do município de Juiz de Fora/MG</i> . 2012.	Educação
	FERREIRA, Ludmilla D. P. de M. <i>Expressões emocionais de bebês e práticas de cuidado e educação em diferentes contextos de desenvolvimento</i> . 2020.	Psicologia
	SILVA, Katia C. F. E. <i>As concepções de professoras e de auxiliares sobre a atuação docente promotora de práticas educativas de boa qualidade com bebês</i> . 2019.	Educação
	SCHMITT, Rosinete V. <i>As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas: contornos da ação docente</i> . 2014.	Educação
	BITENCOURT, Laís C. <i>Docência com bebês: experiências sociais e dimensão sensorial no trabalho de professoras e auxiliar no cuidado e educação de bebês em uma instituição de EI</i> . 2020.	Educação
Dissertação	CABRAL, Viviane V. <i>O corpo dos bebês na constituição da especificidade da docência na Educação Infantil</i> . 2019.	Educação
	DEMETRIO, Rubia V. V. <i>A dimensão corporal na relação educativa com bebês: na perspectiva das professoras</i> . 2016.	Educação
	DENTZ, Marisa V. <i>Expressões emocionais de sorriso e choro na relação do bebê com seus pares, na creche</i> . 2016.	Psicologia
	DUARTE, Fabiana. <i>Professoras de bebês: as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente</i> . 2011.	Educação
	MACÁRIO, Alice de P. <i>A potência das interações dos bebês em uma creche pública do município de Juiz de Fora</i> . 2017.	Educação
	SCHMITT, Rosinete V. <i>Mas eu não falo a língua deles! As relações sociais de bebês num contexto de Educação Infantil</i> . 2008.	Educação
	ELMÔR, Larissa de N. R. <i>Recursos comunicativos utilizados por bebês em interação com diferentes interlocutores, durante processo de adaptação à creche: um estudo de caso</i> . 2009.	Psicologia
	GRANA, Katuska M. <i>Um estudo exploratório: a interação socioafetiva entre bebês</i> . 2011.	Educação
	LIMA, Mariana Parro. <i>Vitória vai à Escola: o papel da afetividade na formação de professores da educação infantil</i> . 2013.	Educação
	MARQUES, Fernanda P. C. <i>As expressões de choro dos bebês em uma Escola Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte</i> . 2019.	Educação
	SCUDELER, Adriane P. B. <i>Possibilidades de atividades de comunicação emocional entre bebês: um estudo à luz da teoria Histórico-Cultural</i> . 2015.	Educação
	OLIVEIRA, Virginia S. <i>O processo de inserção de bebês em uma Escola Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte</i> . 2019.	Educação
	CASTRO, Joselma S. <i>A constituição da linguagem e as estratégias de comunicação dos e entre os bebês no contexto da Educação Infantil</i> . 2011.	Educação
	SILVA, Isabel R. da. <i>As dinâmicas corporais na docência com bebês</i> . 2018.	Educação
RODRIGUES, Thamisa S. de A. <i>Bebês e professora em ações interativas de cuidado/educação na Educação Infantil: o banho e a alimentação em foco</i> . 2019.	Educação	
TRISTÃO, Fernanda C. D. <i>Ser professora de bebês: uma profissão marcada pela sutileza</i> . 2004.	Educação	

Artigo	MARQUES, Fernanda P. C.; LUZ, Iza R. da. O choro dos bebês e a docência na creche. 2022.	Educação
	COSTA, Carolina A.; AMORIM, KÁTIA S. Abreviação em relações de bebês com seus pares de idade. 2015.	Psicologia
	AMORIM, Kátia de S.; COSTA, Caroline A.; RODRIGUES, Luciana A.; MOURA, Gabriela G.; FERREIRA, Ludmilla D. P. de M. O bebê e a construção de significações, em relações afetivas e contextos culturais diversos. 2012.	Psicologia
	AMORIM, Kátia. S. Processos de significação no primeiro ano de vida. 2012.	Psicologia
	AMORIM, Kátia S., ANJOS, A. M.; ROSSETTI-FERREIRA, Maria C. Processos interativos de bebês em creche. 2012.	Psicologia
	ANJOS, A. M.; AMORIM, Kátia. S.; VASCONCELOS, C. R. F.; ROSSETTI-FERREIRA, Maria. C. Interações de bebês em creche. 2004.	Psicologia
	MELCHIORI, L.; ALVES, Z. M. M. B. Estratégias que educadoras de creche afirmam utilizar para lidar com o choro dos bebês. 2004.	Psicologia
	DENTZ, Marisa V.; AMORIM, Katia S. Expressões emocionais entre bebês na creche: revisão sistemática da literatura. 2019.	Psicologia
	MELCHIORI, Lígia E; ALVES, Zélia M. M. B. Crenças de educadoras de creche sobre temperamento e desenvolvimento de bebês. 2001.	Psicologia
	RAPOPORT, A.; PICCININI, C. A. O ingresso e adaptação de bebês e crianças pequenas à creche: alguns aspectos críticos. 2001.	Psicologia
ZANELLA, A. V.; ANDRADA, E. G. C. Processos de significação no brincar: problematizando a constituição do sujeito. 2002.	Psicologia	

Fonte: Elaborado pela autora.

É importante ressaltar que há um número significativo de produções da área da Psicologia que foram selecionadas porque se aproximam da proposta desta pesquisa e, sobretudo, porque são produções oriundas dos estudos de Rossetti-Ferreira (1988). Os estudos dessa autora se baseiam em um campo teórico construído no diálogo profícuo entre a Psicologia e a Educação e questionam as pesquisas sobre o desenvolvimento humano que indicavam de modo bastante acentuado a relevância da díade mãe-bebê no contexto familiar. A ampliação dos estudos para o contexto coletivo, como a creche, possibilita compreender a relevância das interações dos bebês não só com os adultos, mas também com seus pares (RAPPOPORT; PICCININI, 2001; ROSSETTI-FERREIRA *et al.*, 2017; ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; OLIVEIRA, 2009).

Dentre as produções aqui selecionadas, destacamos aquelas que especificamente analisam dados oriundos dessas primeiras investigações do Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano e EI da Universidade de São Paulo (CINDEDI/USP).²⁰ Observamos que esses estudos tratam majoritariamente de pesquisas qualitativas que têm como referência os estudos da Psicologia Histórico-Cultural, concebendo, dessa forma, o bebê como sujeito que interage e significa suas ações por meio das ações e mediações do outro.

²⁰Ver: AMORIM, 2012; AMORIM *et al.*, 2012; AMORIM *et al.*, 2012; ANJOS *et al.*, 2004; COSTA; AMORIM, 2015; DENTZ, 2016; ELMÔR, 2009; FERREIRA, 2020; RAPPOPORT; PICCININI, 2001.

É possível constatar também que a videogravação foi a técnica mais utilizada em todos trabalhos. Isso deixa evidente a pertinência de “videogravações para o estudo das expressividades emocionais em bebês e crianças pequenas” (DENTZ, 2019, p. 141), uma vez que garantem a preservação do fenômeno estudado (SAULLO; ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM, 2013).

Também foram realizadas novas buscas por trabalhos no site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), nos seguintes grupos de trabalhos: GT 7 – Educação de crianças de 0 a 6 anos, GT 8 – Formação de Professores e GT20 – Psicologia da Educação, entre os anos de 2000 e 2021 (da 23ª a 40ª Reunião Anual). Para essa busca também foram obedecidos todos os critérios anteriormente mencionados. Destacamos no quadro a seguir, os trabalhos que abordaram em alguma medida a temática do choro dos bebês e a docência na creche.

Quadro 2 – Trabalhos apresentados no GT7, GT8 e GT20 da 23ª a 40ª Reunião Anual da ANPED x Trabalhos que abordaram temas relacionados ao choro dos bebês e à docência na creche

Reunião anual 23ª a 40ª	Número de trabalhos apresentados					
	GT 07 Educação de crianças de 0 a 6 anos	Trabalhos com o tema do choro e da docência	GT 08 Formação de Professores	Trabalhos com o tema do choro e da docência	GT 20 Psicologia da educação	Trabalhos com o tema do choro e da docência
2021 – 40º	61	1	38	0	28	0
2019 – 39º	19	3	23	0	14	0
2017 – 38º	17	0	23	0	12	1
2015 – 37ª	27	1	36	0	18	0
2013 – 36ª	12	2	18	0	7	0
2012 – 35ª	18	3	22	0	10	0
2011 – 34ª	15	2	22	0	13	0
2010 – 33ª	17	0	21	0	10	0
2009 – 32ª	16	0	21	0	12	0
2008 – 31ª	19	1	18	0	16	0
2007 – 30ª	18	0	31	0	11	0
2006 – 29ª	22	0	29	0	11	0
2005 – 28ª	20	0	45	0	23	0
2004 – 27ª	9	0	22	0	13	0
2003 – 26ª	9	0	12	0	13	0
2002 – 25ª	10	0	10	0	6	0
2001 – 24ª	14	0	17	0	13	0
2000 – 23ª	11	1	11	0	14	0
Total	334	14	419	0	244	1

Fonte: Pesquisa realizada no site da ANPED, disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em 20 dez. 2021.

Conforme podemos verificar, no GT07 – Educação da criança de 0 a 6 anos, entre os 334 trabalhos apresentados, foram encontrados 14 trabalhos que se aproximam em alguma medida da temática proposta nesta tese. Destes, destacam-se 10 que se aproximam da nossa proposta de trabalho, abordando, por exemplo, a forma como as relações sociais entre crianças e professoras no berçário da creche podem gerar indicadores da organização de práticas educativas construídas em sintonia com os interesses e as necessidades dos bebês, reconhecendo o seu protagonismo social (RAMOS, 2011). Outros trabalhos destacam o espaço da creche como um lugar de possibilidades de aprendizagem e de sociabilidade. Sobre os espaços destinados aos bebês, Simiano e Vasques (2011) ponderam que é preciso ter a capacidade de ressignificá-los, dando novas formas e sentidos e construindo novos lugares para eles.

Já no GT08 – Formação de professores, dos 419 trabalhos apresentados, não encontramos nenhum relacionado à temática. No GT 20 – Psicologia da Educação, entre os 244 trabalhos que foram apresentados, destacamos um que se aproxima do que foi analisado nesta tese. Esse trabalho abordou que tipos de afecções as vivências ocorridas na creche provocam na constituição de bebês e educadoras como seres humanos (OLIVEIRA; GOMES, 2017).

Destacamos que alguns desses trabalhos encontrados na ANPED são derivados de dissertações e teses que apareceram no levantamento das outras bases. A partir do levantamento desses trabalhos, apresentamos, a seguir, uma discussão sobre seus principais elementos no sentido de explicitar as contribuições que subsidiaram as análises dos dados da presente pesquisa. Para tanto, organizamos o texto em duas subseções: 2.3.1 Os bebês e suas especificidades: o choro como forma de comunicação e ação na creche e 2.3.2 As especificidades da docência com bebês: o lugar do cuidado, do corpo e dos afetos.

2.3.1 Os bebês e suas especificidades: o choro como forma de comunicação e ação na creche

Gonçalves e Rocha (2017) realizaram um mapeamento da produção nacional que tinha como foco a educação das crianças de 0 a 3 anos de idade no contexto da EI. Durante a construção do *corpus*, as autoras chegaram à quatro categorias distintas. A identificação da linguagem como uma dimensão específica da docência com bebês apareceu como um dos resultados da pesquisa em duas dessas categorias.

Tanto a linguagem do adulto, sendo aquele que vai significando a realidade social às crianças; como a linguagem própria dos bebês, que usam diferentes estratégias comunicacionais. Quanto às linguagens dos bebês, aparecem como estratégias comunicacionais, quando lançam mão do corpo para comunicar o que ainda não conseguem expressar com a linguagem oral, por meio de olhares, gestos, choros, sorrisos – suas diversas expressões corporais. Por esse motivo a corporeidade é fundamental na ação com os bebês e crianças bem pequenas, é por meio do corpo que os bebês inicialmente se comunicam e descobrem o mundo.

Na relação com os bebês é preciso assumir uma posição de empatia, na busca de compreendê-los com um olhar sensível mediante as suas formas de comunicar. [...]. Que as professoras de bebês possam, portanto, entrar numa relação empática com os pequenos, posicionando-se de modo sensível às suas manifestações, aos seus desejos, considerando sua participação no cotidiano da creche (GONÇALVES; ROCHA, 2017, p. 404).

Alinhados a essas concepções, alguns estudos que apresentamos aqui se dedicaram a investigar o choro na perspectiva das professoras e/ou dos adultos, outros se concentraram na relação dos bebês com suas professoras e na relação dos bebês entre si, perpassando em alguma medida o choro.

Os trabalhos mencionados acima versam, de modo geral, sobre os processos de transformação, desenvolvimento, significação e mediação dos bebês em suas interações e relações afetivas, tanto com os adultos quanto com seus pares (AMORIM, 2012; AMORIM *et al.*, 2012; ANJOS *et al.*, 2004; COSTA; AMORIM, 2015; DENTZ, 2016; ELMÔR, 2009; FERREIRA, 2020; RAPPOPORT; PICCININI, 2001). Em todos esses trabalhos, o choro aparece como uma expressão emocional que carrega diversos significados, tratando-se, portanto, de um importante recurso comunicativo utilizado pelos bebês (ELMÔR, 2009).

Assim, por meio da análise microgenética dos dados, buscaram apreender os encontros, as relações e as comunicações dos bebês, principalmente com seus pares na creche (COSTA; AMORIM, 2015). Considerando que os bebês são sujeitos capazes de interagir desde que nascem e que se desenvolvem a partir dessa condição, esses trabalhos sustentam a ideia principal de que eles interagem também com seus pares, sendo este, na creche, o seu principal parceiro de interação. Anjos e outras autoras (2004) evidenciaram várias ações e emoções dos bebês no sentido de buscar pelo outro, seu par de idade, e ainda constataram que o comportamento de um é regulado pelo comportamento do outro.

Nessa mesma direção, Amorim (2012), em seu artigo “Processos de significação no primeiro ano de vida”, investiga indícios de significações nos bebês em seu primeiro ano de vida, como sinais de irritabilidade, e ações, como pedir e/ou tomar objetos, estender os braços, girar as palmas da mão. Suas análises, ao enfatizar o papel da corporeidade dos bebês,

tangenciam em alguma medida o choro, mesmo que de forma implícita, também como uma expressão emocional.

Costa e Amorim (2015), também considerando o bebê na sua corporeidade, apontam a ocorrência dessas interações entre pares de idade, ainda de forma muito precoce, e destacam a importância do olhar nessas interações. “O olhar não é considerado simplesmente visão, mas interação social em potencial, mostrando-se como importante elemento comunicativo” (COSTA; AMORIM, 2015, p. 15) e suscetível de desencadear no outro, seu par de idade, diversas expressões, sobretudo o choro. Os resultados apresentados pela autora indicam o choro como um recurso de comunicação utilizado entre os bebês nas suas interações.

Outro trabalho que investigou os processos de significação em bebês em suas relações afetivas avança mais na discussão sobre o choro, uma vez que o tem como foco de suas análises nas interações dos bebês em contextos diversos – casa, abrigo e creche –, verificando que esse comportamento não é interpretado da mesma forma nos diferentes contextos observados e que essas interpretações dependem dos vínculos, dos contextos e das significações vivenciadas pelos bebês e seus parceiros. “A direção da construção de significação depende da interação com o outro social, dos aspectos culturais e da organização do grupo” (AMORIM *et al.*, 2012, p. 323). As autoras partem do pressuposto de que, mesmo antes da linguagem verbal, os bebês já constroem significações que são constitutivas de sua subjetividade, o que ainda desencadeia um diálogo tenso com a literatura da área.

Outros estudos também tomam os bebês como sujeitos centrais dos processos de interação e avançam na compreensão de quem são e o que podem os bebês (TRISTÃO, 2004; CABRAL, 2019; SCHMITT, 2014). Esses estudos afirmam que os bebês se constituem a partir das experiências vivenciadas com os outros e com o meio em que estão inseridos.

No campo da Educação, outras quatro pesquisas (ALESSI, 2017; CASTRO, 2011; GRANA, 2011; SCUDELER, 2015) buscam conhecer as formas de comunicação dos bebês no contexto da creche. Essas pesquisas comungam dos mesmos pressupostos dos trabalhos já apresentados nessa seção, utilizando perspectivas teórico-metodológicas que se aproximam das discussões aqui propostas e apresentam contribuições para pensarmos sobre as especificidades dos bebês e suas ações na creche.

A pesquisa de Alessi (2017), intitulada *As linguagens dos bebês na Educação Infantil: diálogos do Círculo de Bakhtin com Henri Wallon*, investiga como os bebês se comunicam. A autora destaca o choro como uma das linguagens dos bebês, que se materializa por meio de uma linguagem também corporal. Suas constatações comungam com os estudos de Coutinho (2012, p. 241), que afirma que “o verbo que se faz palavra, também se faz corpo; e se faz corpo antes

de se fazer palavra”. É por meio de seus movimentos que o bebê se expressa e, ao mesmo tempo, dá sentido à comunicação do outro.

Castro (2011) buscou analisar a constituição da linguagem entre os bebês e dos bebês, bem como as estratégias de comunicação que eles utilizam antes da fala. A autora constatou que a linguagem central entre os bebês é constituída por um conjunto de ações que diferem da linguagem falada. Na análise final, constatou que os olhares, risos, choros, balbucios, gestos, movimentos e expressões faciais desencadeiam a descoberta das estratégias de comunicação utilizada antes da fala, como uma grande categoria. A partir dessa grande categoria, percebe-se que os bebês se apropriam dos atos sociais do cotidiano, agem com e sobre eles e os transformam. Constatou-se, ainda, a produção de "diálogos" entre os bebês e a potencialidade deles como produtores de "texto" (CASTRO, 2011).

Macário (2017), ao buscar compreender como acontecem as interações dos bebês entre si, analisou os episódios de interação desses sujeitos. Seus dados e análises apontam para a potência e para a expressividade dos bebês em suas interações, indicando ainda que nesses momentos são possibilitadas diferentes linguagens, entre elas, o choro. A autora, mesmo não tendo como foco de análise as interações entre os bebês e as professoras, não perde de vista os elementos que as compõem e ainda indica a necessidade de mais pesquisas sobre essas interações, no sentido de contribuir para práticas pedagógicas de qualidade com os bebês.

As análises sobre o choro na creche implicaram em significações e desdobramentos diferentes dos outros contextos analisados, conforme Amorim *et al.* (2012), devido a razões relacionadas às condições de trabalho das professoras. Dentre essas, destaca-se a proporção adulto/criança, uma vez que, as possibilidades de as adultas atenderem ao choro dos bebês foi bem menor do que nos outros contextos investigados, no entanto, mesmo não sendo atendidos prontamente os bebês buscam outras formas resolver seus incômodos ou conflitos, o que evidencia a potência que têm esses sujeitos.

No trabalho de Rapoport e Piccinini (2001), destacamos a evidência de uma compreensão das autoras sobre o desenvolvimento humano marcado por padrões rígidos, bem como uma visão simplista do choro como algo negativo, o que, de alguma forma, refuta também a ideia de um bebê potente e capaz nas suas interações. Ao analisarem a problemática da separação precoce e suas consequências para o desenvolvimento infantil do ingresso na creche durante o primeiro ano de vida, as autoras discutem os fatores que interferem na adaptação dos bebês e as estratégias de enfrentamento utilizadas por eles e pelas crianças pequenas para se adaptar e enfrentar as situações potencialmente estressantes no contexto da creche. Dentre as reações manifestadas, o choro tende a ser a mais comum durante esse período. No entanto, o

choro não é a única reação de perturbação e de estresse possível. “Sinais de angústia podem incluir expressões emocionais negativas [...] como chorar, mas também podem ser expressadas por passividade e [...] inibição comportamental, evitação ou retraimento, problemas no sono, na alimentação e adoecimento (RAPOPORT; PICCININI, 2001, p. 91).

Um estudo mais recente não comunga das análises dessas autoras. Oliveira (2019) buscou compreender o bebê como pessoa e seus processos de desenvolvimento. Seus resultados evidenciaram que os processos de inserção dos bebês na creche foram marcados por diferentes formas, dentre elas, os processos de transformação do choro dos bebês. Constatou-se ainda que, diante do choro, as professoras agiram de maneiras diferentes: “tais ações foram marcadas por um processo de reconhecimento das particularidades de cada bebê, em que o choro se torna uma forma de comunicação passível de ser interpretada” (OLIVEIRA, 2019, p. 89).

Em um trabalho de revisão sistemática de literatura sobre as expressões emocionais entre bebês na creche, Dentz e Amorim (2019) identificaram um trabalho desenvolvido na Holanda (DEYNOOT-SCHAUB; RIKSEN-WALRAVEN, 2006), que, de uma certa forma, apresenta a mesma ideia sobre as expressões emocionais dos bebês como algo negativo. O estudo discute as interações e o ajustamento socioemocional entre os pares de idade com até 2 anos e aponta que os bebês interagem mais com os adultos do que com seus pares. Com o aumento da idade, eles passam a interagir mais com seus pares, porém de forma negativa, fazendo alusão à agressividade e à competitividade. As autoras ainda mencionam questões sobre “iniciativas positivas e negativas” entre pares de bebês (DENTZ; AMORIM, 2019, p. 146), no sentido de classificar as emoções dos mesmos como sendo positivas ou negativas, a depender da forma como se expressam facialmente e corporalmente.

A pesquisa de Eltink (2000) contribuiu para a compreensão das percepções que as educadoras inicialmente têm sobre o choro das crianças na creche. A autora afirma que o choro serve como uma importante referência para as educadoras avaliarem como as crianças se encontram durante o processo de adaptação na creche, uma vez que elas sentem dificuldades em compreender os significados dessas expressões e comumente as interpretam como um sinal de mal-estar. Contudo, à medida que vão conhecendo e interagindo com as crianças, passam a compreender melhor o choro delas e, sendo assim, diminuem a referência ao choro como um indício de algo negativo.

Nessa direção, estudos mais recentes como a maioria dos que são mencionados aqui, afirmam que é preciso considerar as expressões de choro além de uma necessidade física ou biológica e/ou uma manifestação de algum sofrimento, atentando para o fato que não necessariamente o choro corresponde a algo negativo (MARQUES, 2019; SANTOS, 2012a).

O choro é uma forma de comunicação que carrega diversos sentidos, e não necessariamente indica sofrimento. Para Tristão,

o bebê, apesar de não ter o aparato biológico para falar amadurecido, comunica-se com os adultos de forma intensa. É uma comunicação sem palavras, singular, em que o choro, o riso e o balbucio servem como meio de contato social, de comunicação difusa com outras pessoas. Assim sendo, as profissionais que trabalham com bebês nas instituições de educação infantil devem alfabetizar-se nas diferentes linguagens das crianças pequenas, buscando entendê-las e, de certo modo, ouvi-las (TRISTÃO, 2004, p. 115-116).

Santos (2012a) evidenciou que algumas profissionais consideravam o choro dos bebês como uma forma de “chamar atenção”. A autora pondera que “a expressão do choro como uma forma de chamar a atenção vem ao encontro do que Wallon afirmou sobre o poder da emoção de mobilizar o outro” (SANTOS, 2012a, p. 178). Em consonância, Amorim *et al.* (2012) também afirmam que o choro é uma forma de os bebês chamarem a atenção, uma forma de buscar pela ação do outro, se fazendo como algo necessário nesse contexto. Uma das educadoras participantes de sua pesquisa pondera: “A gente corre atrás dos que tão chorando, dos que vêm nas tuas pernas toda hora. Tem hora que a gente precisa prestar atenção pra não deixar os que não choram de lado. [Como ela diz] Quem não chora não mama” (AMORIM *et al.*, 2012, p. 317).

Nessa mesma direção, Santos (2012a) destaca a emoção como o primeiro recurso de interação com o outro, antecedendo a própria representação simbólica e, portanto, a relevância dessa temática nos cursos de formação de professores.

O choro da criança deveria ser um direito, compreendido como manifestação da linguagem, quando a palavra, ainda em construção, não é suficiente. E se, por ventura, a criança já recorre à palavra, que o choro seja prerrogativa para estabelecer possibilidade de inter-ação daqueles que cuidam/educam em espaços institucionalizados ou fora deles. Resumindo, é necessário considerar que o choro faz parte de uma dimensão comunicativa, que pode e deve conviver com a palavra. Pensar o choro como uma experiência de vida (SANTOS, 2012a, p. 213).

É importante dizer que as expressões de choro e sua relação com as ações de cuidado e educação dos adultos, sobretudo no contexto da creche, depende em grande medida das próprias concepções e visões que esses adultos têm sobre o bebê e o seu choro, uma vez que as ações dessas profissionais estão imbricadas e orientadas por esses elementos. Outros dois artigos científicos que foram selecionados analisaram essas questões. Um deles tem como foco a visão das educadoras de creche sobre o choro dos bebês: se identificam suas causas, como agem

diante desse comportamento e o que as leva a agir de tal forma. Esse estudo evidencia que os bebês choram menos à medida que crescem e, segundo as educadoras, o choro que representa as necessidades físicas primárias tende a diminuir com o tempo, dando lugar ao choro que representa outras necessidades que, por sua vez, tende a aumentar (MELCHIORI; ALVES, 2004). Em trabalho anterior, intitulado “Crenças de educadoras de creche sobre o temperamento e desenvolvimento dos bebês” (MELCHIORI; ALVES, 2001), as autoras verificaram o julgamento das educadoras de creche sobre os fatores que podem vir a causar ou a influenciar o temperamento e o desempenho de bebês. Os resultados, de modo geral, apontam que as educadoras atribuem influência significativa do ambiente no temperamento e desempenho dos bebês e que subestimam seu papel de promotoras de desenvolvimento desses sujeitos.

Na pesquisa de mestrado desenvolvida por mim (MARQUES, 2019), quando busquei descrever e analisar as expressões de choro dos bebês nas interações entre si e com suas professoras e auxiliar de apoio à EI, pude verificar que o choro é uma forma de comunicação dos bebês e estava muito relacionado à organização do ambiente para os bebês e às ações docentes. Os resultados auxiliaram a reforçar o entendimento de que é fundamental que as professoras tenham condições de refletir sobre o próprio trabalho, para que, assim, possam avaliar seus modos de agir e de ser na interação que estabelecem com os bebês e para que tenham condições de realizar práticas pedagógicas voltadas para o bem-estar dos bebês e que sejam, de fato, significativas para eles.

2.3.2 Especificidades da docência com bebês: o lugar do cuidado, do corpo e dos afetos

Consideramos importante nessa seção destacar de maneira mais detalhada as temáticas específicas presentes nas ações docentes conforme estudos também realizados na EI. As relações de cuidado, afetivas e corporais são indicadas nesses trabalhos, como dimensões relevantes em uma docência com bebês (BITENCOURT, 2020; CABRAL, 2019; CASTRO, 2011; DEMÉTRIO, 2016; DUARTE, 2011; GUIMARÃES, 2011; LIMA, 2013; SCHMITT, 2014; TRISTÃO, 2004).

Gonçalves e Rocha (2017) destacam os *Estudos sobre a especificidade docente* como uma das categorias de análise de sua pesquisa. A partir dos trabalhos analisados, as autoras identificam que ser professora de bebês consiste em um trabalho marcado pela sensibilidade, “pelas relações, interações humanas e pelo compartilhamento de experiências” (GONÇALVES; ROCHA, 2017, p. 403). Dentre esses aspectos que constituem a docência com bebês, as autoras destacam a centralidade das ações dos cuidados corporais, como dar banho, alimentar, fazer

dormir, entre outros, e indicam a importância do olhar atento dos adultos para os tempos, espaços e planejamento das ações com os bebês e crianças bem pequenas no contexto de suas interações e das práticas pedagógicas na creche.

Schmitt (2014) analisou as relações sociais constituídas por professoras, bebês e crianças pequenas, com atenção aos contornos que especificam a ação docente nessa faixa etária, partindo da perspectiva de que a docência se constitui na relação com outros e que, no contexto da EI, toda e qualquer relação social vivida pelos sujeitos incide sobre a constituição de suas próprias identidades e subjetividades. A autora procura dar visibilidade à ação dos bebês e das crianças e, em suas análises, fica evidente a composição de uma multiplicidade simultânea de relações, envolvendo não apenas a ação das professoras sobre ou com as crianças e bebês, mas também, de forma concomitante, diversas outras ações e relações iniciadas pelos bebês e crianças entre si e com o ambiente. O choro aparece como uma das principais formas de solicitação dos bebês, marcando de forma significativa as relações no contexto pesquisado. Dentre seus resultados, a autora também destaca a existência de uma ação docente não linear. Dessa forma, Schmitt (2014) reitera que

o conceito de docência em si não responde as especificidades da EI, pois ignora a existência de outras ações exercidas pelas professoras desta área, principalmente as ações ligadas ao cuidado com o corpo e com a emoção, considerado menos “nobre”, ou menos “educativo” (SCHMITT, 2014, p. 258).

A dimensão do cuidado ganha destaque nos estudos que se debruçam sobre o trabalho com bebês na EI (BITENCOURT, 2020; RODRIGUES, 2019; SILVA, 2019; SILVA, 2018; SCHMITT, 2014; TRISTÃO, 2004). Essas pesquisas reiteram as legislações da área (BRASIL, 2009) ao considerarem o cuidado uma dimensão indissociável da educação no campo da EI, que se caracteriza de várias formas, pois os modos de cuidar dependem dos sujeitos que estão envolvidos, de suas concepções e suas subjetividades, dependem de quem cuida e de quem é cuidado, e ainda está intrinsecamente relacionado com o modo de pensar o cuidado como dimensão humana, numa esfera mais ampla da sociedade.

Tristão (2004) ressalta que,

quanto menores são as crianças, mais se destaca a dimensão do cuidado no dia-a-dia das creches. São atos muitas vezes pouco valorizados, em muitos momentos automatizados, mas que não podem ser negligenciados, dada a sua importância na relação com os pequenos. Os cuidados com higiene, alimentação, sono, proteção, amparo, aconchego e acalanto podem ser ricos momentos de trocas afetivas, inserção social, estimulação; no entanto, nem sempre são assim aproveitados (TRISTÃO, 2004, p. 158).

A docência com bebês é muito mais do que transmitir conhecimentos para os bebês, ou se debruçar somente sobre os cuidados básicos de higiene que eles necessitam para sua sobrevivência e bem-estar, consiste em cuidar para que relações mais qualificadas se estabeleçam com os outros, tendo como centralidade nesse processo as ações e expressões dos bebês. Assim, Schmitt (2014) pondera sobre

a necessidade de ampliar o sentido atribuído à docência, visto que seu significado de origem não dá conta de descrever o trabalho e a ação exercida pelas professoras que atuam com crianças pequenas. A especificidade da docência com crianças pequenas está implicada com a construção de um perfil profissional que considera sua ação integrada às ações das crianças e famílias, de forma contextualizada, e tem o que, portanto, lhe dá características específicas (SCHMITT, 2014, p. 258).

Em sua tese, Bitencourt (2020), ao investigar as experiências sociais de professoras e da auxiliar de apoio à EI em uma EMEI de Belo Horizonte, verificou que nas relações estabelecidas entre professoras, auxiliares e crianças, durante a realização das atividades de cuidado e educação, há a mobilização, por parte das adultas, de habilidades, saberes e práticas, advindos das experiências de várias gerações de mulheres. Desse modo, a autora pondera que as ações das adultas são perpassadas por dimensões intelectuais e afetivas da experiência humana e, com bebês, essas dimensões precisam ser consideradas num entrelaçamento entre saúde e educação. A autora também destaca o choro dos bebês como uma forma de comunicação. Ao analisar os sons e ruídos produzidos no berçário, o choro aparece como um deles e, inclusive, é quase que contínuo e desencadeador de práticas de cuidado e educação das professoras e da auxiliar. Aqui também fica evidente a capacidade mobilizadora do choro como um potencial dos bebês a ser considerado quando pensamos o trabalho de cuidado e educação. Seus resultados apontaram desafios da docência com bebês, trazendo reflexões sobre a formação e a prática docente com crianças em contexto coletivo. A autora considera que há a necessidade de construção de referências efetivamente adequadas para o trabalho de cuidado e educação nesse contexto.

O estudo de Silva (2019) também parte dos pressupostos de que a docência com bebês denota singularidades que envolvem aspectos como saberes e crenças e de que os contextos influenciam as práticas educativas. Entre os resultados das análises do que pensam as professoras sobre “ser professora de bebês”, destacam-se duas categorias. Na primeira, fica evidente os seguintes atributos que uma professora de bebês precisa ter: afetividade/emoção, responsabilidade, paciência, compreensão sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem, conhecimento sobre a relação entre o pensamento e a linguagem oral. Na

segunda categoria, os mais recorrentes foram: entender a criança, solucionar conflitos, diferenciar o choro das crianças, dentre outros. Para Silva e Neves (2020), a construção da relação afetiva entre as educadoras e os bebês se apresenta como uma das principais dimensões que compõem a docência na EI e, portanto, merece aprofundamento.

Outro trabalho que se dedicou às análises da composição das dinâmicas corporais na docência com bebês foi o de Silva (2018). Esse é um dos únicos trabalhos encontrados que têm como um de seus referenciais teóricos os estudos do campo da Antropologia da Criança, seguido dos estudos da Sociologia e da Pedagogia da Infância. Nesse trabalho, fica evidente o quanto os adultos, no caso as professoras, são convocados pela ação do bebê, e uma das ações que é enfatizada é o choro. O que prevalece como um dos resultados é que a docência com bebês é marcada pelas ações corporais das professoras, bem como pelas demandas corporais dos bebês.

Ao discorrer sobre as especificidades da ação docente com os bebês na creche, Duarte (2011) enfatiza que a dimensão corporal é um dos elementos que perpassam e contornam o exercício dessa docência, considerando que as práticas de cuidado e educação se constituem especialmente dos toques e de aproximações corporais dos bebês com suas professoras. Demétrio (2016) também enfatiza o corpo como uma categoria que define de forma intensa a docência na EI, sobretudo no trabalho com os bebês:

a disponibilidade corporal da professora nessa relação de cuidado implica diretamente possibilidades de provisão, proteção, participação e ação dos bebês. Ao se considerar o tempo que professoras e bebês permanecem na creche, reconhece-se que esse tempo de cuidado e educação é marcado pelo encontro constante desses corpos, o que implica diretamente sob a dimensão corporal do adulto (DEMÉTRIO, 2016, p. 73).

Cabral (2019), em sua pesquisa, analisa como o corpo dos bebês incide nas relações vividas na creche e contorna a docência na EI. Assim como Silva (2018), Cabral também tem como referenciais teóricos os estudos da Antropologia da Criança, da Sociologia e da Pedagogia da Infância, bem como os estudos da Psicologia Histórico-Cultural. Seus resultados apontam que o corpo dos bebês possui especificidades demarcadas por manifestações físicas, emocionais, sociais e culturais; apontam também que a constituição das relações no cotidiano da creche é composta pelas especificidades dos bebês que também dão contorno à docência.

O artigo de Buss-Simão (2019), “Docência com bebês: o corpo da professora que acalma, acalenta e serena”, parte da compreensão de que as demandas corporais das professoras, nas relações educativas, nascem, sobretudo, das demandas corporais dos bebês. Seus dados e análises revelam as dinâmicas corporais marcadas por uma disponibilidade corporal e

emocional das professoras. Nesse trabalho, o choro é abordado a partir da análise de um episódio de uma manifestação emocional do bebê que afeta a professora e a contagia, suscitando outros movimentos corporais na professora.

Rodrigues (2019) busca compreender como são constituídas as ações de cuidado/educação entre bebês e professoras. Especificamente, a autora buscou observar como ações interativas nos momentos de alimentação e banhos se constituem enquanto práticas educativas na instituição de EI. Constatou-se que as ações interativas entre bebês e seus pares de idade revelam a potência que eles têm de aprender durante esses momentos. O choro que emerge nesses momentos é visto como um elemento propiciador de aprendizagens dos bebês, pois quando os bebês choram, seus coetâneos observam as ações e expressões das professoras diante do choro de seus pares e as reproduzem (RODRIGUES, 2019). Nesse sentido, é possível perceber o quanto, “a partir de incontáveis pequenas interações diárias com seus cuidadores, os bebês captam numerosas impressões e as incorporam a suas identidades” (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014, p. 281).

Para tanto, é preciso que as professoras estejam atentas à qualidade dessas interações, tanto no que concerne à forma de se relacionarem com eles quanto às formas de organização do ambiente, de modo a possibilitar momentos de qualidade e delicadezas dos bebês com os outros e com o meio em que se encontram. Scudeler (2015) aborda questões sobre o choro dos bebês a partir da análise de um episódio em que há presença do choro, e a professora responde com diálogo e aproximação, conforme está preconizado na literatura da área.

A criança ainda não conhece as palavras, não entende a conduta do adulto, mas se alegra com sua presença, observa o adulto por períodos longos, capta as palavras e os sorrisos que esse lhe dirige. É essencial, pois, considerar que os bebês, mesmo antes de usar a linguagem oral para expressar suas vontades, precisam de relacionamentos afetivos com os adultos para estabelecer uma comunicação por meio do olhar, de balbucios, do choro, do sorriso ou por movimentos (SCUDELER, 2015, p. 96).

As análises de Scudeler (2015) indicaram que quando as professoras agem dessa forma, elas possibilitam aos bebês, ações educativas motivadoras e de qualidade. A autora ainda pondera que, na realidade observada, não é de fato o que se pode verificar e, nesse sentido, destaca a importância da organização do ambiente como condição para que as professoras possam promover, de fato, aprendizagens e experiências significativas e propiciar o desenvolvimento integral dos bebês e crianças.

Ramos (2012) e Guimarães (2011) explicitam o papel e as ações das crianças no sentido de dar centralidade às suas ações e expressões quando se pensa a organização da prática

pedagógica na creche. Para as autoras, ter o ponto de vista dos bebês como indicador de práticas pedagógicas é primordial no processo de aprendizagem e de desenvolvimento dos bebês na creche, bem como para a própria organização do ambiente. Esses trabalhos contribuem para que as práticas com bebês sejam repensadas e que eles sejam considerados elementos centrais no planejamento do trabalho de cuidado e educação.

Guimarães (2011) e Schmitt (2014) enfatizam a importância de atenção e atos responsivos por parte das professoras nesses momentos de cuidado que envolvem alimentação e higiene, evitando que práticas mecanizadas se fortaleçam. Ao buscar compreender os sentidos da docência na creche a partir da interlocução com professoras de bebês e de crianças de até 3 anos de idade, Guimarães, Arenhart e Santos (2019) destacam a observação como um dos elementos que constituem a docência com bebês. Para as autoras:

Observar é conectar-se com os bebês e crianças, fazê-los sentir que estão sendo acompanhados, fazer-se presente (no olhar, na fala, na expressividade corporal), desenvolver atenção conjunta, que provoca alterações em quem observa e é observado. Podemos dizer que a intencionalidade pedagógica daí decorrente é marcada por uma atencionalidade, comprometida com a construção de sentidos na atualidade, o que desvia da perspectiva da construção de planejamentos voltados para o controle, a obtenção de produtos previstos, a prestação de contas para o outro, a alienação (GUIMARÃES; ARENHART; SANTOS, 2019, p. 6).

Nesse caminho, reiteramos a importância de as professoras estarem atentas às ações dos bebês para que, a partir delas possam pensar e planejar um trabalho de cuidado e educação, pautado em uma rotina que seja ao mesmo tempo flexível, significativa e promotora da autonomia dos bebês (GUIMARÃES; ARENHART; SANTOS, 2019).

O nosso trabalho (MARQUES; LUZ, 2021) apresenta algumas análises de dados, presentes também no banco que deu origem a esta tese, que estiveram mais relacionados às práticas de cuidado e educação das professoras, bem como com toda a organização do ambiente durante os momentos em que não havia nenhuma atividade dirigida pelas professoras. Foi possível verificar a existência de práticas pedagógicas significativas para os bebês, evidenciadas por meio de seus gestos e sons, e que também denotavam um grande envolvimento corporal e emocional das professoras (MARQUES; LUZ, 2021).

Para Tristão (2004),

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

Sobre as expressões de choro e as ações de cuidado e educação dos adultos para com os bebês, destacamos o trabalho de Ferreira (2020), que, mesmo não sendo da área da Educação e não tendo somente o contexto educacional como foco, foi um dos que mais se aproximaram da proposta desta pesquisa, contribuindo para a elaboração da metodologia e para as nossas análises. Em sua pesquisa, a autora investiga como as práticas de cuidado/educação realizadas pelos adultos estão dialogicamente entrelaçadas às expressões emocionais dos bebês, estudando diferentes contextos: a família de origem, a família acolhedora, a instituição de acolhimento e a creche. Suas análises evidenciam que as expressões emocionais dos bebês, a depender do contexto, demarcam o ritmo das ações de cuidado oferecidas pelos adultos, sendo, inclusive, a forma de comunicação do bebê para negociar com o seu parceiro de interação essas ações de cuidado. Dentre as expressões emocionais de desprazer dos bebês, destaca-se o choro, que emergiu principalmente quando os bebês demandavam algum tipo de cuidado.

Cabral (2019) ressalta como o choro convoca as professoras para uma relação e afirma que “o choro do bebê – emoção externada – comunica o seu desconforto e possui um poder de contágio, mobilizando o adulto para uma relação” (CABRAL, 2019, p. 122-123). Sobre as manifestações e expressões como forma de ação e comunicação dos bebês, Schmitt (2014) também ressalta que “a condição biológica dos bebês afeta a constituição da ação docente. Gera uma interdependência, cadencia a ação das professoras, e conseqüentemente a composição do contexto relacional” (SCHMITT, 2014, p. 240-241).

Nessa mesma direção, Razuk (2019), quando discute a interação professor-bebê como prática pedagógica com a linguagem na creche, destaca a potência relacional dos bebês e crianças evidenciadas pelos choros, gestos, balbucios e outras expressões não verbais, que, por sua vez, são significadas pelo adulto (RAZUK, 2019). Silva e Neves (2020), a partir das análises de alguns trabalhos que versam sobre a educação dos bebês, fazem menções a respeito da relevância das expressões dos bebês enquanto elementos essenciais para o trabalho de cuidado e educação a ser realizado com eles no contexto da EI; o que nos faz compreender que as relações afetivas constituem uma das especificidades da docência com bebês.

De modo geral, é possível verificar que o choro como uma forma de comunicação tem sido, em alguma medida, discutido em trabalhos que tratam tanto do cuidado e educação de bebês quanto das especificidades da docência com bebês na EI, alguns se aproximando mais (FERREIRA, 2020; MARQUES; LUZ, 2022) e outros menos. Contudo, não foi encontrado nenhum que tratasse exatamente dessa relação que propomos aqui, a saber, a relação do choro dos bebês com as ações docentes na creche.

Foi possível perceber que os trabalhos encontrados, mesmo com temas e objetivos diferentes, convergem para um foco central, que nos parece ser as potencialidades e capacidades dos bebês e crianças pequenas enquanto sujeitos ativos, que se expressam de várias formas nos momentos de interação com os outros. Destaca-se também o importante papel das professoras como esse outro que reage às expressões dos bebês e as significam, contribuindo assim para o seu desenvolvimento integral. A docência com bebês também supõe esse engajamento e esse entrelaçamento.

O levantamento de trabalhos realizado em fontes nacionais contribuiu para a temática proposta e reforçou os objetivos propostos na tese. Esses estudos evidenciaram a potência dos bebês nas suas interações e os modos de ações e concepções das professoras com relação à própria docência. Indicaram, ainda, que as relações de cuidado, corporais e afetivas, são dimensões fundantes da docência com bebês. Com base nesses estudos, apresentamos nos próximos capítulos nossas análises e reflexões sobre os entrelaçamentos do choro dos bebês com as ações docentes na creche.

CAPÍTULO 3

O CHORO DOS BEBÊS NA ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INDÍCIOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA DOCÊNCIA COM BEBÊS

Neste capítulo, apresentamos as análises que foram feitas a fim de compreender como o choro dos bebês se relaciona e circunscreve a organização dos tempos, dos espaços e dos materiais. Na busca pelos entrelaçamentos, não tomamos com fonte apenas as ações e as expressões dos bebês e de suas professoras nas suas interações, mas buscamos pela unidade (GÓES, 2000), procurando enxergar o todo e nos atentando também para outros elementos que possam nos ajudar a compreender essa relação, visto que “se tratam de aspectos que enunciam e afirmam a especificidade da ação docente com bebês e crianças pequenas” (SCHMITT, 2014, p. 160).

Para tanto, apresentamos elementos da rotina e da organização do trabalho pedagógico com bebês, com ênfase nas atividades dirigidas²¹ pelas professoras, para subsidiar a reflexão de como se dá a relação e como o choro perpassa a organização desse ambiente.

Partimos do pressuposto de que não podemos compreender o fenômeno por si só, mas em um contexto específico, considerando todos os elementos possíveis. Sobre o contexto, os estudos de Rossetti-Ferreira e outras autoras (2017) ponderam sobre a importância desses elementos que o compõem, formando, juntamente com as ações dos sujeitos, uma rede de significações que influencia os outros à medida que também é influenciada por eles. É nesse contexto que se desenrolam as interações propiciadoras do desenvolvimento humano.

Partindo dessa compreensão, o desenvolvimento e os comportamentos dos bebês são fortemente influenciados pelo meio, que envolve também os aspectos históricos, sociais e culturais dos sujeitos com os quais interagem. Desse modo, é importante ressaltar que não só os bebês se modificam pela ação do meio e do outro, mas o outro também se modifica pela ação dos bebês. Nesse sentido, consideramos que os próprios bebês, por meio de suas ações, contornam a ação docente e contribuem para a constituição da própria docência. Essa docência é marcada pelas especificidades dos bebês, pelas formas como se relacionam e como resistem, afetam e circunscrevem o outro e o meio em que estão inseridos. Assim, consideramos que toda

²¹ Conforme já explicitado e referenciado no decorrer do texto, a ênfase dada às atividades dirigidas em nossas análises tem como objetivo refletir sobre em que consiste tais práticas considerando as especificidades do trabalho de cuidado e educação com bebês na EI. Reiteramos nosso posicionamento crítico com relação às práticas que não se alinham com as preconizações da área da EI e vão na contramão da indissociabilidade do cuidar e educar e do que é educativo e pedagógico.

a organização do ambiente e todas as relações que nele se desenrolam constituem-se como elementos pedagógicos (BUSS-SIMÃO, 2012).

Ainda há uma forte tendência nas instituições de EI em dar ênfase às atividades dirigidas pelas professoras e direcionadas por essas adultas em detrimento dos momentos de brincadeiras mais livres ou das atividades ligadas aos cuidados básicos de higiene corporal, por exemplo (MONÇÃO, 2013; OSTETTO, 2012; SCHMITT, 2008). Isso envolve muitos elementos e aspectos relevantes para serem destacados e discutidos, no sentido de refletir sobre os significados dessa forma de cuidar e educar, sobretudo os bebês na creche.

Ao priorizar nas análises os episódios em que ocorrem as atividades dirigidas, salientamos que as premissas não se alinham às concepções que reforçam essa dicotomia ainda existente entre as atividades de cuidar e educar na creche (CERISARA, 1999).

Os estudos piklerianos vêm mobilizando profissionais da EI no sentido de promover novas reflexões com relação à essa indissociabilidade do cuidar e do educar e às práticas desenvolvidas com bebês e crianças em ambientes coletivos, inclusive na creche. Sobre as atividades dirigidas, Ana Tardos (2022) as define como “o tempo durante o qual se mostra ou se apresenta, ou se ensina alguma coisa para as crianças. Por meio das atividades dirigidas se pretende ampliar seu campo de conhecimentos” (TARDOS, 2022, p. 78).

No campo da EI, Schmitt (2014) assevera que,

nas “atividades dirigidas”, estão incluídas as ações de contar histórias, cantar com o grupo, a manipulação de materiais, as produções em papel, entre outras; e são, recorrentemente, as mais valorizadas na descrição da ação docente. De maneira geral, são as que são realizadas com todo o grupo, ou com parte do grupo, e imprimem a ideia de que nessas, em especial, as crianças aprendem algo. São as ações em que as profissionais mais se sentem como atuantes de sua docência, ou seja, sentem-se como professoras (SCHMITT, 2014, p. 184).

Nesta tese, adotamos essas definições sobre as atividades dirigidas no contexto da EI. Em consonância com as premissas das autoras supracitadas e, portanto; considerando o trabalho de cuidado e educação com bebês na creche, não compartilhamos das concepções de que essas atividades são mais importantes e significativas, pelo contrário, as análises e as reflexões aqui propostas foram feitas muito mais no sentido de jogar luz para essas atividades ditas “pedagógicas”, seus processos interativos, bem como para as ações de cuidado e educação que esses contextos suscitam nas professoras, considerando, principalmente, qual é o sentido que essas ações têm para os bebês.

Contudo, o que pretendemos é evidenciar outras ações que de fato são educativo-pedagógicas e que ocorrem concomitantemente com aquelas já planejadas por elas, que,

possivelmente, são bem mais redirecionadas e modificadas pelas ações e expressões dos bebês, fazendo emergir outras tantas atividades e ações, inclusive as de cuidado.

Em pesquisa anterior (MARQUES, 2019), evidenciamos a ênfase dada pelas professoras na realização das atividades dirigidas com os bebês de modo a envolver todo o grupo. No entanto, nem sempre tinham sucesso, uma vez que nem todos os bebês se interessavam pela mesma atividade e objetos, momentos nos quais o choro, muitas vezes, emergia. Esses episódios que se caracterizavam principalmente pelas práticas mecânicas, sem sentido algum para os bebês, se repetiram muitas vezes durante as observações em campo. Foi possível perceber, pelas falas das professoras e também pelo empenho com que iniciavam essas atividades, o quanto esses momentos eram significativos para elas, possivelmente por resultarem em um produto visível, algo que caracterizava essa atividade como um processo educativo, como também evidenciado por Tristão (2004), o que, na nossa compreensão, se relaciona também ao modo como percebiam a docência e os bebês.

Nesse sentido, ponderamos que situações e práticas como essas podem vir a influenciar as ações e as reações dos bebês no ambiente. Ramos (2012) afirma que

é num ambiente rico em experiências investigativas e exploratórias que a criança vai elaborando a compreensão de si e do mundo social no qual interage: à medida que conhece a unidade educacional e o seu entorno por meio de deslocamentos, expressa sentimentos e intenções, experimenta sensações, apreende os cheiros que circulam, percebe a temperatura e a luminosidade do local, interage com pessoas em distintas situações (RAMOS, 2012, p. 5).

Refletindo sobre os espaços na EI, Horn (2004) também ressalta que as professoras ainda têm preferência por realizar esses trabalhos dirigidos, e não planejam os espaços pensando em atividades coletivas. Elas sempre têm, como ponte para esse trabalho, o seu próprio direcionamento nas atividades em detrimento das escolhas ou dos desejos das crianças. Isso porque “há uma intencionalidade de quem organiza os espaços, pensados principalmente para que todas as atividades girem em torno do adulto. Toda vez que alguma situação foge ao controle das professoras, isso é reafirmado” (HORN, 2004, p. 24).

É importante pensar na organização do meio no qual os bebês estão inseridos e se relacionam com os outros, tendo em vista que as influências desse meio social são decisivas “na aquisição de condutas psicológicas superiores” (GALVÃO, 2014, p. 40) e, logo, no desenvolvimento integral dos bebês. Nesse sentido, interessa-nos aqui a análise desse contexto relacional em que ocorrem essas atividades, a fim de compreender como o choro dos bebês

interfere nas relações e o que o choro pode indicar sobre as práticas docentes nas interações estabelecidas nesse contexto.

Assim, apresentamos, na primeira seção, a forma de organização da rotina dos bebês e do trabalho pedagógico do berçário à época da pesquisa de campo. A partir da segunda seção, apresentamos as análises referentes à dinâmica do contexto das atividades dirigidas realizadas com os bebês e a relação do choro com a organização dos tempos, dos espaços e dos materiais nas suas interações. Em nossas análises, também buscamos explicitar aqueles momentos que não tratavam de atividades dirigidas, mas que explicitavam ações dos bebês, bem como das professoras, que se apresentaram como pistas e indicações para a construção de uma docência com bebês, assim como preconiza a literatura da EI.

3.1 A rotina e o trabalho pedagógico com os bebês: as atividades dirigidas como ponto de partida para a compreensão da relação entre o choro e a organização do ambiente

Para as análises desta tese, consideramos que a rotina na creche se trata de uma junção do tempo, do espaço e de atividades destinadas aos sujeitos inseridos nesse ambiente, a partir de uma estrutura institucional organizada, mas que permite modificações pelas ações de bebês, crianças e professoras, bem como pelas suas concepções de cuidado e educação de bebês na EI (BARBOSA, 2006).

Para tanto, é importante estarmos em alerta sobre o fato de que uma das características principais da rotina é a repetição de atividades, o que, de certa forma, é muito importante para a construção de estabilidade e segurança com relação aos bebês e crianças nesse espaço coletivo (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014; TARDOS, 2022). Embora também possa levar a uma resistência ao novo e à ideia de transformação, “como quadros temporais que orientam, informam (conformam), normatizam, regulam, coordenam e controlam as ações de um coletivo”(SCHMITT, 2014, p. 164).

Dessa forma, é preciso estarmos atentos às rotinas empobrecidas que vão sendo constituídas por atividades automatizadas no decorrer do tempo. É nesse sentido que os documentos legais e a literatura da área orientam o trabalho de cuidado e educação nas instituições de EI, propondo que sejam rompidas as lógicas disciplinares e estruturadas do processo de desenvolvimento e aprendizagem de bebês e crianças em detrimento de um processo fundamentado nos campos de experiências que considere sua participação e suas vozes (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007; PINAZZA; FOCHI, 2018).

Em pesquisa anterior (MARQUES, 2019), observamos que nem todos os bebês se ocupam de uma mesma coisa ao mesmo tempo durante as atividades propostas da rotina do berçário. Assim, há de se considerar, na rotina, os atravessamentos de “uma multiplicidade de ações e relações que ocorrem de forma simultânea e interligada, exprimindo ‘curvas’ nessa ‘reta’ monocromática, negociações e interferências nem sempre previstas” (SCHMITT, 2014, p. 164).

Nesse sentido, ao analisar a rotina dos bebês, partimos do pressuposto de que é algo mais abrangente, vai além das atividades repetitivas, agregando também a possibilidade de flexibilização e transformação, as subjetividades dos sujeitos inseridos naquele espaço e as relações lá estabelecidas, procurando dar visibilidade às ações e expressões dos bebês nas relações com as professoras (BARBOSA, 2006; HORN, 2004).

Assim, com o objetivo de dar ênfase às análises desses elementos de forma entrelaçada, é importante descrever como estava organizada, à época da pesquisa de campo, a rotina para esse grupo. Ou seja, como se encontravam definidos os tempos, os espaços, os materiais, as atividades pedagógicas a serem desenvolvidas com os bebês, bem como as regras e as normas estabelecidas para esse grupo específico.

A turma de bebês observada era composta por doze bebês, sendo sete meninos e cinco meninas, conforme detalhado no quadro a seguir.

Quadro 3 – Apresentação dos bebês e suas idades no início da pesquisa²²

Nome do bebê	Idade do bebê
Ana Luísa	1 ano e 3 meses
Danubia	1 ano e 4 meses
Geraldo	1 ano e 3 meses
Guilherme	1 ano e 2 meses
Isadora	1 ano e 1 mês
Mario	1 ano e 4 meses
Melina	1 ano e 3 meses
Mirela	1 ano e 4 meses
Patrick	1 ano e 2 meses
Paulo	1 ano e 3 meses
Ricardo	11 meses
Tiago	1 ano e 3 meses

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados obtidos nas fichas de matrícula dos bebês (MARQUES, 2019).

No início da pesquisa, os bebês tinham idades entre pouco menos de 1 ano e um pouco mais de 1 ano e 4 meses. Os nomes destacados no quadro se referem aos bebês gêmeos Tiago

²² Por questões éticas, todos os nomes dos bebês são fictícios.

e Geraldo que estavam, na época da pesquisa, com 1 ano e 3 meses. Todos os doze bebês nasceram e residiam em Belo Horizonte.

A turma era acompanhada diariamente por quatro professoras e uma auxiliar de apoio à EI durante o período integral. A seguir, apresentamos um quadro com seus nomes fictícios, suas idades à época da pesquisa e outras informações que consideramos importante ressaltar.

Quadro 4 – Apresentação das profissionais e a carga horária diária com os bebês durante o período integral no início da pesquisa²³

Nome	Idade	Cargo	Formação	Carga horária diária com os bebês
Cremilda	34 anos	Professora	Pedagogia	6 horas
Janaína	47 anos	Professora	Magistério e Pedagogia	6 horas
Laura	45 anos	Professora	Magistério e Normal Superior Especialização	6 horas
Luciana	42 anos	Professora	Magistério e Pedagogia	3 horas
Milena	37 anos	Auxiliar	Ensino Médio	8 horas

Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados da pesquisa (MARQUES, 2019).

Durante o período da manhã, eram quatro professoras responsáveis pelos bebês, sendo que, diariamente, ficavam duas na sala enquanto as outras duas ficavam fora planejando atividades pedagógicas. Já no período da tarde, eram três professoras responsáveis, pois a professora Luciana trabalhava no berçário somente no período da manhã. No período da tarde, sempre ficavam duas professoras dentro de sala enquanto a outra estava planejando as atividades pedagógicas. A auxiliar de apoio à EI acompanhava as professoras tanto no turno da manhã quanto no turno da tarde, exceto quando havia alguma demanda por parte da coordenação pedagógica.

Entre as quatro professoras, três tinham cursado o Magistério; três eram formadas em Pedagogia, e uma delas havia feito o curso Normal Superior. Uma delas possuía o curso de pós-graduação em “Orientação, Supervisão e Inspeção escolar” além de outros cursos como “Música e arte na EI” e “Psicomotricidade e Psicopedagogia”. A auxiliar de apoio à EI não cursou o Magistério nem Pedagogia, também não possuía nenhum curso na área da Educação. Em relação ao tempo de docência nessa primeira etapa da Educação Básica, as professoras tinham, no mínimo, cinco anos de experiência. Todas as cinco profissionais – professoras e auxiliar – trabalhavam aproximadamente 40 horas semanais, sendo que as quatro professoras

²³ Por questões de ética, todos os nomes são fictícios.

atuavam em dois cargos, de 22 horas e 30 minutos cada, e a auxiliar trabalhava 40 horas semanais nessa mesma EMEI.

Sobre a organização do trabalho pedagógico com os bebês que permaneciam na EMEI em jornada integral, de 7 horas às 17 horas e 30 minutos, constatamos que existia uma rotina relativamente fixa de atividades. As principais atividades eram nomeadas conforme apresentamos no quadro abaixo.

Quadro 5 – Rotina diária e semanal do berçário

Horário	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
7:00 às 7:15	Acolhida	Acolhida	Acolhida	Acolhida	Acolhida
7:15	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
7:40	Roda	Roda	Roda	Roda	Roda
8:00	Solário Banho	Anfiteatro Banho	Biblioteca Banho	Solário Banho	Solário Banho
8:00 às 9:00	Colação Banho Canto	Colação Banho Canto	Colação Banho Canto	Colação Banho Canto	Colação Banho Canto
9:00 às 10:00	Ateliê “Matemática”	Ateliê “Literarte”	Ateliê “Luz e Sombras”	Ateliê “Meu corpo fala”	Ateliê “HD criativo”
10:00 às 10:30	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
10:30 às 11:00	Higienização	Higienização	Higienização	Higienização	Higienização
11:00	Repouso	Repouso	Repouso	Repouso	Repouso
12:45 às 13:00	Despertar do sono e leite	Despertar do sono e leite	Despertar do sono e leite	Despertar do sono e leite	Despertar do sono e leite
13:15	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
13:30 às 14:00	Roda de boa tarde	Roda de boa tarde	Roda de boa tarde	Roda de boa tarde	Roda de boa tarde
14:10	Saguão	Anfiteatro	Multimeios	Bosque	Biblioteca
14:50 às 15:00	Transição de espaços	Transição de espaços	Transição de espaços	Transição de espaços	Transição de espaços
15:00 às 15:30	Atividades sequenciais	Projeto “Sensações”	Atividades sequenciais	Atividades sequenciais	Histórias
15:30	Jantar	Jantar	Jantar	Jantar	Jantar
16:00 às 16:30	Higienização e Trocas	Higienização e Trocas	Higienização e Trocas	Higienização e Trocas	Higienização e Trocas
16:20 às 16:50	Repouso	Repouso	Repouso	Repouso	Repouso
16:50	Despertar do sono e trocas Canto sensorial	Despertar do sono e trocas Canto dos carrinhos	Despertar do sono e trocas Canto dos fantoches	Despertar do sono e trocas Canto das fitas	Despertar do sono e trocas Canto das bolas coloridas
17:15	Roda final	Roda final	Roda final	Roda final	Roda final
17:20	Saída	Saída	Saída	Saída	Saída

Fonte: Elaborado pela autora com base na organização da rotina do berçário.

É possível verificar, no quadro acima, que a rotina dos bebês era muito marcada pelas atividades de higiene, aquelas ligadas ao corpo (HORN, 2004). Essas atividades tinham horários fixos, além, é claro, dos horários de entrada e saída que são definidos nas normas descritas nas Proposições Curriculares para a EI da PBH. As outras atividades, conforme podemos observar no quadro, ocorriam em dias e horários diversos embora também tivessem horários já determinados para sua realização.

Essas atividades que compunham a rotina estabelecida eram nomeadas como “atividades pedagógicas” e estavam relacionadas a dois projetos desenvolvidos no berçário: *Ateliês expressivos* e *Experimentando novas sensações*. Esses projetos, desenvolvidos durante o ano letivo, tinham a intenção, conforme descrito nos documentos que orientavam a construção do Projeto Político Pedagógico da EMEI, de proporcionar maior autonomia às crianças, sobretudo aos bebês, com o objetivo de oportunizar ricos momentos de aprendizagens, com a realização de atividades que incluíssem seus interesses e experiências. Essas atividades, desenvolvidas em dias alternados da semana, envolviam a saída dos bebês para outros espaços da EMEI, como a biblioteca, o bosque, o saguão, o parquinho e o solário.

A proposta de trabalho e suas formas de avaliação balizavam-se nos documentos legais nacionais e municipais (BELO HORIZONTE, 2015; 2014; BRASIL, 2009), com o objetivo de aprimorar os registros sobre o desenvolvimento e o trabalho realizado com os bebês. As professoras confeccionavam um livro com os registros das atividades e dos momentos de interação dos bebês. Ao final do ano letivo, esse livro era enviado para as famílias. Além dessa forma de registro, eram feitos relatórios individuais semestralmente pelas professoras e portfólios individuais, nos quais eram registrados os principais avanços dos bebês. Esses portfólios eram iniciados assim que os bebês entravam na EMEI e somente eram entregues às famílias ao final da etapa da EI, ou quando os bebês saíam da EMEI. Para orientação e acompanhamento de todo o trabalho pedagógico, eram realizadas, quinzenalmente, reuniões pedagógicas das coordenadoras com as professoras de cada turma.

Diante dessa organização do trabalho pedagógico para os bebês, reiteramos que o destaque dado a essas atividades ditas pedagógicas, e ligadas aos dois projetos, revela, assim como reitera Monção (2013), a existência de uma cisão histórica entre cuidado e educação ainda muito presente na EI.

Sobre essa rotina com os bebês apresentada no quadro acima, em pesquisa anterior (MARQUES, 2019), verificamos pelos menos três aspectos relevantes e potentes o suficiente para serem aprofundados e melhor analisados: a fragmentação e determinação dos tempos conforme as atividades a serem realizadas com o grupo, o que nos remete, em grande medida,

ao formato escolar de outras etapas da Educação Básica; a maior permanência dos bebês e de atividades realizadas com eles nos espaços internos, o que destoava do que é proposto na rotina acima; e a ênfase dada pelas professoras às atividades ditas “pedagógicas” em detrimento dos momentos livres de brincadeiras e de cuidados corporais.

Ressaltamos que, em nossa pesquisa, dentre os momentos de cuidados e higiene – como acolhida, banho, troca de fraldas, sono, despertar do sono e das refeições –, o momento do lanche se apresentava como um dos momentos mais tensos dessa rotina.

As professoras colocavam os colchonetes para que os bebês se sentassem para tomar a mamadeira. Quando algum bebê acordava chorando, era colocado no recosto e as professoras lhe ofereciam a mamadeira ou o bico até que parasse de chorar.

Figura 12 – Os bebês tomando o leite na mamadeira e lanchando com a ajuda das professoras e da auxiliar na sala do berçário



Fonte: Arquivo da pesquisa (2017).

Depois dessa primeira refeição da tarde, as professoras faziam uma roda de “boa tarde”. Nesse momento, elas cantavam e conversavam com os bebês que eram colocados por elas sempre em roda. Durante a pesquisa, esse momento foi marcado por tensões durante várias vezes, pois as professoras insistiam muito para que os bebês ficassem sentados na roda durante todo o tempo e eles relutavam. O tempo de duração dessas atividades variou entre 10 a 20 minutos, dependendo muito da forma como as professoras conduziam a roda e o interesse dos bebês nessa atividade.

O lanche e a oferta da mamadeira com leite eram servidos para os bebês dentro da sala do berçário; o almoço e o jantar realizados em horários pré-determinados conforme explicitado no quadro anterior eram servidos no mesmo refeitório utilizado pelas demais crianças da EMEI.

Nesses momentos das refeições no espaço da sala também ficou constatado que as professoras não organizavam o ambiente de modo a propiciar outras atividades para os bebês, enquanto aguardavam sua vez de lanche, o que gerava uma grande tensão e, evidentemente, o

choro emergia com grande frequência (MARQUES, 2019). Em sua pesquisa, Schmitt (2014) também aponta essa questão, verificando grande tensão nos momentos de alimentação, com manifestações intensas de choro no grupo de bebês.

Conforme podemos verificar ainda no quadro acima, após cada momento de cuidado, como momento da acolhida, das refeições, do banho e do sono, as professoras geralmente faziam as rodas com os bebês, ora para realizar atividades que envolviam esses momentos de conversas, músicas e brincadeiras com eles, ora para realizar atividades sequenciais, relacionadas aos projetos da turma que envolviam atividades com objetos e materiais diversos e movimentos do corpo, sendo que, algumas vezes, eram realizadas fora da sala do berçário, mas sempre dirigidas pelas professoras.

Nos chamados “momentos de transição” de um espaço para o outro ou de uma atividade para outra, constatamos que havia um tempo de espera dos bebês que se mostrava como algo potente para ser investigado, uma vez que haviam diferenças de comportamentos dos sujeitos bebês e professoras. Esses momentos não eram dirigidos pelas professoras, tampouco valorizados por elas, uma vez que não davam muita atenção para os bebês e para o que faziam. Quando ocorridos dentro da sala do berçário, não se mostravam, na maioria das vezes, tensos, e era exatamente nesses momentos que ocorriam algumas atividades, iniciadas pelos próprios bebês que interagiam e brincavam entre eles e com as professoras. Consideramos, assim, para as análises aqui propostas, esses momentos como “momentos livres” onde ocorriam brincadeiras e interações diversas.

Sobre esses momentos de atividades mais livres, Batista (1998) assevera que o adulto “se mostra pouco atento às ações e reações das crianças durante as brincadeiras, ou seja, ele não se envolve com as crianças como parceiro mais experiente” (BATISTA, 1998, p. 56). Conforme ficou evidenciado em nossas análises, que serão apresentadas um pouco mais adiante, os bebês precisam de ter mais oportunidades de interações entre eles sem a mediação direta dos adultos. Esses momentos de brincadeiras livres, mesmo sendo poucos, se tornaram pontes para intensos encontros dos bebês com seus coetâneos.

Com essa estrutura de rotina proposta para os bebês, verificamos que havia um tempo institucionalizado e organizado pelos adultos e que também não havia muito espaço-tempo para os momentos de interações dos bebês entre eles, para que pudessem ter mais autonomia, uma vez que, eram bastante controlados e contidos pelas professoras, especialmente nos momentos das atividades dirigidas. Assim, em consonância com Ostetto (2012, p. 180), “a prática pedagógica, resume-se, aqui, às chamadas atividades, ou à “hora da atividade”, uma vez que os

outros momentos da rotina, mais ligados aos cuidados das crianças, não são planejados, sendo mesmo secundarizados.”

Outras pesquisas também verificaram essas questões (COELHO, 2015; SCHMITT, 2014). Ao analisarmos a rotina diária das atividades realizadas propostas para o berçário e os episódios ocorridos e registrados por nós, verificamos algumas discrepâncias, uma vez que esses momentos de atividades dirigidas se mostravam tensos para os bebês, que, à sua maneira, demonstravam suas insatisfações com relação à organização dos tempos e dos espaços para eles.

No conjunto de episódios selecionados, verificamos o quanto os bebês participavam ativamente de seu próprio processo de constituição e se expressavam das mais diversas formas, suas insatisfações ou seus desejos, inclusive por meio das mordidas, fato que demarcou vários momentos de interações dos bebês. Por meio de toque, dos empurrões, do contato corporal, de pegar os cabelos e colocar as mãos nos colegas, da disputa de brinquedos, do olhar, da aproximação da professora e de outros bebês, dos gritos, balbucios e gestos, os bebês resistiram ao ambiente e às ações de cuidado e educação. Assim demonstraram os seus desejos de ir ou sair de determinado local ou espaço, ou de não ir ou sair de determinado espaço, e o incômodo relacionado ao que estava faltando ou excedendo no ambiente. E, principalmente por meio do choro, provocaram o início de um movimento de mudanças no ambiente ou da ação de alguém.

Contudo, mesmo havendo uma certa flexibilidade na rotina para os bebês, o que ficou evidente é que os tempos e os espaços não eram de fato pensados para o sujeito bebê, uma vez que já estavam definidos para esse grupo, bem como os sujeitos com os quais deveriam estar nos diversos momentos, assim como foi constatado pela pesquisa de Batista (1998).

Para Wallon (1968), nessa fase da vida, os movimentos são imprescindíveis e, portanto, a rotina pensada e organizada para os bebês não deveria engessar as práticas pedagógicas planejadas para eles. Com essa perspectiva, não estamos desconsiderando a importância da figura do adulto nesse processo de planejamento e de intencionalidade pedagógica para com os bebês, pelo contrário, concordamos com Vigotsky (2007) quando afirma a importância da figura do adulto sensível e atento nesse processo de mediação dos sujeitos. Nesse sentido refutamos a ideia de um planejamento que desconsidere as especificidades dos bebês, seus sinais e suas expressões sobre o que desejam vivenciar e sobre o que faz sentido para eles.

De modo geral, nos momentos de atividades dirigidas, percebemos uma maior interferência do choro dos bebês, o que nos faz pensar que, à sua maneira, os bebês sinalizaram um controle excessivo e um processo de disciplinamento de corpos por parte das professoras. Nesses momentos, sempre havia uma necessidade excessiva das professoras de garantir a

efetiva realização das mesmas, bem como a ordem e a disciplina dos bebês, o que evidencia a dificuldade por parte delas de percebê-los como sujeitos ativos, capazes de participar e de se colocarem como sujeitos nas suas próprias interações sociais, assim como pondera os estudos da Sociologia da Infância (SARMENTO, 2005).

Assim, identificamos que o choro dos bebês se apresentava como um indicativo importante a ser considerado para pensarmos essas práticas pedagógicas. Observamos que mesmo tendo pouco tempo-espço e oportunidades restritas para se manifestarem, os bebês resistiram às regras e transgrediram a rotina e as atividades dirigidas propostas.

Por meio do choro, os bebês buscavam transgredir e anunciar a repetição de ações e propostas pedagógicas, bem como à própria organização do ambiente na EI. Por meio do choro, eles buscam pelo inusitado, pelo diferente, pelos conflitos, pelo encontro com o outro que os tornam humanos e pelo que faça sentido para eles. Assim, observamos também o que ocorreu nos momentos em que não havia a manifestação de choro e a relação dos bebês nesses dois diferentes momentos vivenciados na creche – “atividades dirigidas” e “momentos livres.” Com isso, nossa intenção é contrastá-los de modo que nos proporcionasse reflexões, possíveis pistas e indicativos para a construção de uma docência com bebês e não reforçar a ideia de uma dicotomia entre cuidar e educar ou até mesmo a ideia de que toda atividade dirigida não é significativa e de que todo “momento livre” seja de fato significativo para os bebês.

Nesse sentido, buscamos compreender a relação do choro dos bebês com as ações docentes durante essas atividades dirigidas, conforme já explicitado neste trabalho. Assim, selecionamos trinta episódios de atividades dirigidas pelas professoras, e consideradas na organização da rotina da EMEI como “pedagógicas”, em que ocorreram a interferência do choro dos bebês. A partir desse conjunto de episódios foram feitas as análises, procurando explicitar o processo como um todo e as relações que se tecem nesses contextos (AMORIM, 2002; ROSSETTI-FERREIRA *et al.*, 2017), bem como os atravessamentos do choro nesses momentos.

Para os trinta episódios em que ocorreram a maior interferência do choro dos bebês, foram feitas classificações de acordo com as denominações das atividades ditas “pedagógicas” definidas na organização do trabalho pedagógico da EMEI. Assim, apresentamo-las na tabela abaixo:

Quadro 6 – Mapeamento das atividades dirigidas

Atividade dirigida	Episódios/ Total
Roda de boa tarde	9
Atividades Sequenciais	12
Canto sensorial	3
Canto dos carrinhos	1
Canto dos fantoches	1
Canto das bolas coloridas	1
Histórias	2
Cineminha	1
Total	30 episódios

Fonte: Elaboração da autora conforme os dados da pesquisa.

Nesse quadro, destacamos todas as atividades que foram dirigidas pelas professoras no período da tarde e em que houve as maiores regularidades com relação à interferência do choro dos bebês nas ações docentes, bem como em todo o contexto de modo geral.

A atividade “Roda de boa tarde”, assim como está prevista na rotina, acontecia pelo menos três vezes ao dia, e também em momentos quando ocorriam outras atividades dirigidas pelas professoras, que quase sempre colocavam os bebês sentados em roda. Essas atividades, assim como as demais ocorriam em um intervalo de tempo entre 10 a 20 minutos e eram ofertados pelas professoras materiais, brinquedos e objetos condizentes com a atividade a ser realizada.

É importante destacar a baixa participação da auxiliar nesses episódios em que ocorrem as atividades ditas “pedagógicas”. Por vezes, ela estava envolvida com alguma atividade de cuidado com os bebês, ou, nesses momentos do período da tarde, tinha como função compartilhada ajudar com esses cuidados outras turmas de crianças com 2 anos de idade, devido a uma solicitação da direção e coordenação, o que fez com que ela raramente estivesse presente.

Observando e analisando a duração e os espaços onde ocorreram o conjunto dos trinta episódios, destacamos uma duração entre 10 e 20 minutos, sendo que 24 deles ocorreram na sala do berçário, dois no saguão, dois no bosque e apenas um ocorreu no parquinho e um na sala do sono, que é anexa à sala do berçário. Diante desse panorama geral, ficaram evidenciadas algumas regularidades que nos ajudaram a pensar a docência com bebês: uma maior permanência dos bebês no espaço da sala do berçário; uma maior ênfase dada à essas atividades pelas professoras; e, logo, um maior direcionamento dos bebês por parte delas o tempo todo.

Os materiais mais presentes nos episódios foram os objetos e brinquedos de plástico e mais estruturados, inclusive nos espaços externos. Estiveram disponíveis bolas grandes, médias

e pequenas, fantoches, tecidos grandes e fitas, sucatas (cones, potes de plástico), bambolês e livros literários, além de escorregadores, pneus e cavalinhos de plástico nos espaços externos. Os instrumentos musicais, pandeiros, caixas de papelão, demais brinquedos, tapetes sensoriais e senta-nenéns eram apresentados conforme cada proposta de atividades pedagógica.

Para Golschmied e Jackson (2006), é muito importante que sejam disponibilizados para os bebês materiais e objetos diversos, sobretudo os não estruturados, e que tenham texturas, formas, cores, sons, sabores e cheiros que permitam maior exploração por parte deles e estimulação de todos os seus sentidos. As autoras reiteram que o ideal é que estejam sempre ao alcance dos bebês e em quantidade suficiente, para que possam manuseá-los e, por meio deles, interagir com o outro, especialmente o seu par de idade. Nesse sentido, ressaltamos que disponibilizar materiais diversos para os bebês e crianças no ambiente da EI é contribuir para que eles tenham experiências significativas de exploração, de questionamentos, de encantamentos e de conhecimentos em relação ao mundo e a si próprio (BRASIL, 2009).

Ainda percebemos a estrutura de uma rotina enrijecida, mais voltada para o processo de preparação escolar e para a institucionalização do processo de desenvolvimento dos bebês, se distanciando cada vez mais de um atendimento qualificado na EI. Embora a organização de uma rotina pré-estabelecida seja muito importante para orientação e percepção dos bebês, bem como das professoras em relação ao espaço-tempo, é imprescindível considerarmos a flexibilização da mesma como possibilidade de novos encontros e de novos acontecimentos e experiências significativas para os bebês (BATISTA, 1998).

Nesse sentido, nos perguntamos: o que estamos fazendo com o tempo desses bebês na creche? O que os episódios de atividades dirigidas, denominadas como “pedagógicas” conforme a organização da rotina nos mostraram sobre o trabalho de cuidado e educação com bebês? E o que o choro dos bebês nos indicou nesses momentos? Como o choro perpassou o que está intencionalmente estruturado e o que não estava intencionalmente estruturado?

A partir dessas questões, apresentamos a seguir as análises de alguns episódios que melhor ilustram nossas afirmações e nos ajudam no aprofundamento das questões sobre a relação do choro dos bebês com a organização do contexto nos momentos de atividades dirigidas, contrastando nossos achados com análises de momentos nos quais não havia nenhuma atividade dirigida pelas professoras.

3.2 Compreendendo a relação do choro dos bebês com a organização dos tempos, dos espaços e dos materiais nas interações estabelecidas na creche

Nessa seção, avançamos um pouco mais na direção de analisar como o choro dos bebês se relaciona com a organização dos tempos, dos espaços e dos materiais nos momentos das atividades dirigidas pelas professoras, atentando para o fato de que as ações e expressões dos bebês desencadearam outras ações e expressões de suas professoras.

Concordamos com Schmitt (2014) que “observar as iniciativas das crianças em suas relações, a forma como iniciam suas relações, elaboram suas ações, umas com as outras, com e na materialidade do espaço, talvez possa nos trazer pistas acerca da própria ação docente” (SCHMITT, 2014, p. 182). Assim, buscamos neste trabalho, pelos entrelaçamentos do choro com a organização do ambiente.

Considerando que, a partir do nascimento, a primeira atividade guia das crianças são as relações com os adultos (VYGOTSKY, 2007) e, na medida em que vão se desenvolvendo, os bebês conquistam mais autonomia e aumentam as possibilidades de interação com o meio em que estão inseridos, é fundamental a organização dos tempos e dos espaços voltados para os bebês nessa fase da vida. Essa atenção ao planejamento do ambiente se torna ainda mais necessária ao considerarmos a importância do meio na constituição da identidade e da subjetividade dos bebês.

o meio não deve ser estudado *como* um ambiente de desenvolvimento que, por força de conter determinadas qualidades ou características, já define pura e objetivamente o desenvolvimento da criança. É sempre necessário abordá-lo do ponto de vista da relação existente entre ele e a criança numa determinada etapa de desenvolvimento (PRESTES; TUNES, 2018, p. 74, grifo das autoras).

Assim, uma das principais tarefas das professoras de bebês é criar um ambiente onde eles possam vivenciar experiências significativas e que lhes possibilite aprender muitas coisas, tanto individualmente como em interação com seus pares (BARBOSA, 2010a). Maranhão (2011) também pondera sobre a importância da organização do ambiente, observando os tempos, os espaços e os materiais que estão dispostos, onde ocorrem as interações de crianças e adultos durante os vários momentos da rotina.

O ambiente bem planejado e organizado, de modo a favorecer essas interações, constitui-se como um espaço de socialização e de desenvolvimento de bebês e crianças, mesmo sem a presença direta das professoras (BARBOSA, 2010a).

Dessa forma, se concebe que todos os tempos, todas as organizações, disposições e arranjos espaciais e todas as relações que as crianças estabelecem entre si e com os adultos e, destes com as crianças, constituem-se como educativos. Nessa perspectiva se compreende que o conhecimento é parte e consequência das relações que as crianças estabelecem com o meio natural, com o meio social, com a cultura, com os adultos e com as outras crianças. Ainda, nessa perspectiva, não se considera da ordem do educacional-pedagógico somente a representação do que se manifesta nas falas, nos desenhos, nas modelagens, mas também do que se manifesta na sensorialidade, na afetividade, nas relações e proximidades, nos movimentos, nos gestos, enfim no corpo e nas suas expressões (BUSS-SIMÃO, 2012, p. 332).

Conforme Tardos (2022), as atividades dirigidas pelas professoras são pouco intencionais e ainda são algo muito marcante e forte na rotina das creches. Em nossa pesquisa, pudemos verificar essas afirmações e, a seguir, apresentamos alguns episódios que nos mostram como algumas práticas nomeadas na rotina do berçário como “pedagógicas” que pareceram não ter sentido para os bebês se fizeram muito significativas para as professoras. Essas práticas foram atravessadas pelo choro dos bebês, que consideramos ser um indicativo não só sobre essas práticas, mas também sobre a organização do próprio ambiente.

Consideramos importante ressaltar que as descrições dos episódios são extensas, a fim de explicitar todos os elementos possíveis que possam estar entrelaçados e que compõem o desencadeamento dos fatos ocorridos, tentando, assim, captar as nuances desses momentos e suas relações com o choro (ROSSETTI-FERREIRA *et al.*, 2017).

Conforme explicitado na rotina do berçário da EMEI, o episódio que se segue apresenta uma “atividade pedagógica” que envolvia uma experiência com água e tinta e fazia parte do momento da rotina “Roda de boa tarde”. Durante a pesquisa, esse momento foi marcado por tensões algumas vezes, pois as professoras insistiam muito para que os bebês ficassem sentados na roda durante todo o tempo, e eles relutavam contra isso. Na maioria das vezes, essas atividades ocorriam na sala do berçário e o tempo de duração variava de 10 a 20 minutos, dependendo muito da forma como as professoras conduziam a roda e o interesse dos bebês.

Ressaltamos, ainda, que as rodas sempre aconteciam como a primeira atividade “pedagógica”, tanto do período da manhã quanto da tarde. Constatamos a repetição dessa atividade, mesmo com as professoras introduzindo objetos e brinquedos diferentes, assim como percebemos que nem todos os bebês se interessavam pela atividade ou pelos materiais disponíveis. De modo geral, os materiais utilizados foram brinquedos de plástico, sucatas, materiais recicláveis e fantoches. Várias outras interações aconteciam nesses momentos, e os

bebês buscavam não só pelos materiais, mas pelas professoras e por seus pares, e por meio do choro desencadeavam outras ações e interações naquele ambiente.

O episódio apresentado abaixo teve duração de 15 minutos e não havia outros brinquedos e objetos, além dos fantoches e bichos de pelúcia em um dos cantos da sala. No entanto, as professoras controlavam os bebês para que eles ficassem atentos e concentrados no momento da atividade da roda, bem como nos materiais disponíveis para tal. As professoras Janaína e Laura e a auxiliar Milena estavam com onze dos doze bebês que compunham a turma. A professora Laura começa a explicar para os bebês o que está fazendo, enquanto Janaína e Milena se sentam no chão com os bebês.

Danubia está de pé mais próxima de Laura e olha fixamente para o que ela está fazendo. Nesse momento, Janaína puxa a bebê para trás. A bebê resmunga e estica os braços. Ela tenta sentar Danubia perto dela, mas Danubia esperneia e joga o corpo para trás como se estivesse deitada. A bebê chora, se levanta e tenta voltar para o mesmo lugar. Janaína diz: *Não, você está tampando os amiguinhos*. Ricardo está sentado próximo de Janaína e chora muito. Janaína diz para ele: *Não, Ricardo, calma. Ricardo, calma!* O bebê continua chorando. Janaína passa a mão em sua cabeça com movimentos mais rápidos. Ricardo para de chorar por alguns poucos segundos (Transcrição de videogravação realizada em 18/09/2017).

Seqüência do episódio 1 – Experiência com água e tinta durante o momento da rotina
“Roda de boa tarde”





Fonte: Seleção de imagens realizada a partir da gravação. Arquivos da pesquisa (2017).

Nesse episódio, o choro se instaurou logo no início. Observamos que essa atividade fora planejada pelas professoras tendo como foco a observação e a atenção por parte de todos os bebês na experiência que a professora Laura fazia com a água e a tinta, conforme a fala insistente da professora Janaína, a fim de conter os bebês sentados. A atividade desenvolvida pela professora consistia em colocar tinta nos copinhos com água, de modo que a água ficasse colorida. Em seguida, após conversar com os bebês e mostrar a eles o resultado da experiência, os copinhos eram levados à geladeira. Posteriormente, era mostrado aos bebês como ficou a água nos copinhos.

Percebemos que essas atividades em roda eram muito frequentes e quase sempre ocorriam da mesma forma, mesmo com a inserção de outras propostas de atividades ditas “pedagógicas.” Verificamos ainda que as professoras tinham dificuldade de descumprir os horários previstos na rotina pela própria instituição e também tinham muitas preocupações com as implicações de suas ações na organização da estrutura institucional. Em sua pesquisa, Monção (2013, p. 97) constatou que o cumprimento dos horários estabelecidos na rotina da instituição “era um dos principais obstáculos para estabelecer relações democráticas com as crianças e respeitar sua subjetividade”.

A organização do ambiente e o planejamento das práticas pedagógicas a serem desenvolvidas com os bebês demandam das professoras clareza e conhecimento sobre alguns aspectos muito importantes, como o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos bebês, bem como de suas singularidades no início da vida, e a relevância da intencionalidade de suas próprias ações.

Sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos bebês, Wallon (2007) destaca o papel imprescindível do movimento. Conforme a teoria psicogenética do autor, a capacidade de controle de nossas ações está relacionada tanto aos fatores biológicos como sociais. Nos anos iniciais de vida, ao refletir sobre a relação entre movimento e cognição o autor trata do processo de perseveração/aderência, capacidade de ficarmos com a atenção focada em alguma atividade e distraídos dos demais elementos e estímulos do meio, ou seja, se houver interesse por parte dos bebês e das crianças, eles podem, sim, ficar concentrados e envolvidos em uma ação ou outra.

Em sua pesquisa, Alessi e Garanhani (2019) fazem uma importante ponderação a respeito do movimento no processo de desenvolvimento dos bebês, nos instigando a pensar sobre nós mesmos, adultos, que temos algumas capacidades mais desenvolvidas, como a de concentração e a de contenção, mas que, quando não temos interesse em algo, não conseguimos

ficar parados, sem fazer algum tipo de movimento por muito tempo. As autoras ainda ressaltam o quanto o movimento permite uma maior concentração e evita também a dispersão.

As dificuldades da criança em permanecer parada e concentrada como a escola exige testemunham que a consolidação das disciplinas mentais é um processo lento e gradual, que depende não só de condições neurológicas, mas também está estreitamente ligada a fatores de origem social, como desenvolvimento da linguagem e aquisição de conhecimento. Assim, a escola tem um importante papel na consolidação das disciplinas mentais (GALVÃO, 2014, p. 76).

No momento do planejamento, conhecer o processo de desenvolvimento dos bebês e crianças é essencial, uma vez que são essas concepções e percepções sobre o ser bebê que direcionam e conduzem o planejamento das práticas pedagógicas. É preciso muita atenção à forma como os contextos estão organizados, a fim de promover os encontros dos bebês com o outro e com os objetos.

É a partir da perspectiva de que nos tornamos humanos por meio das interações com o outro (PINO, 2005) que precisamos refletir sobre as oportunidades de interações sociais oferecidas e proporcionadas aos bebês em um ambiente estruturado e pensado para eles, considerando suas especificidades. Concordamos com Cabral (2019), ao ponderar que os bebês demandam “um espaço organizado, tempo e, sobretudo, que as ações educativas sejam intencionalmente planejadas, permitindo a experimentação de modo que possibilite a curiosidade, a ampliação das vivências e propicie relações” (CABRAL, 2019, p. 163).

Acerca da intencionalidade do professor ao planejar, Ostetto (2012) afirma que

a elaboração de um planejamento depende da visão de mundo, de crianças, de educação, de processos educativos que temos e queremos: ao selecionar um conteúdo, uma atividade, uma música, na forma de encaminhar o trabalho. Envolve escolha: o que incluir, o que deixar de fora, onde e quando realizar isso e aquilo. E as escolhas, ao meu ver, derivam sempre de crenças ou princípios (OSTETTO, 2012, p. 178).

Assim, compreendemos que as propostas e práticas pedagógicas para os bebês dependem em grande medida desses aspectos.

No episódio apresentado verificamos as formas de agir das professoras com os bebês e também como a forma de organizar o ambiente sinaliza concepções mais relacionadas a um bebê, que, muitas vezes, precisa ser mais controlado e vigiado, ou que precisa ser preparado para um vir a ser e para aprender a se comportar de modo a cumprir as regras e combinados da turma. Essas ações e práticas nos confirmaram que a docência com bebês ainda é fortemente marcada por práticas importadas de outras etapas da Educação Básica para a creche.

Nesse sentido, nos perguntamos: qual é o sentido de se fazer “rodas de bom dia e de boa tarde” com bebês com idade entre 4 meses e 1 ano e 4 meses, insistindo para que permaneçam nessa roda por aproximadamente 15 a 20 minutos? O que significa conversar com os bebês em roda e exigir que todos prestem atenção ao que está sendo dito? Ponderamos que o diálogo com os bebês existe e é muito importante para o desenvolvimento deles, no entanto, esse diálogo há de partir de suas próprias experiências e expressões, que nos indicam sobre os seus desejos e o seu bem-estar no ambiente.

A maior parte das práticas pedagógicas realizadas com os bebês em nosso campo de pesquisa eram propostas que exigiam demais deles, que ficassem sentados e atentos a um único foco, como as atividades que estavam sendo desenvolvidas pelas professoras.

São demandas posturais que implicam elevado grau de controle do sujeito sobre a própria ação, dependendo assim do tardio e custoso processo de consolidação das disciplinas mentais. Em geral, a intensidade com que a escola exige essas condutas é superior às possibilidades da idade, o que propicia a emergência de dispersão e impulsividade, já que o cansaço provocado flexibiliza ainda mais o domínio da criança sobre sua atenção e suas reações motoras (GALVÃO, 2014, p. 109).

O choro de Danubia nos indicou o seu desejo de se aproximar e participar de maneira efetiva daquele momento. Quando foi impedida, chorou novamente para resistir a essas práticas que eram acompanhadas por ações de controles excessivos dos bebês por parte das professoras. Em seguida, o bebê Ricardo também chorou, e as professoras tinham no rosto expressões que denotavam tensões e preocupações. Percebemos, assim, que se iniciou um contágio de emoções naquele ambiente (WALLON, 1968).

Ferreira (2020), em sua pesquisa, observou que “as educadoras buscaram cessar o choro do bebê sem, aparentemente, compreender as causas do choro” (FERREIRA, 2020, p. 150). No excerto subsequente, percebemos que os bebês tentaram o tempo todo se aproximar da professora Laura e tocar nos copinhos. Ricardo, que era um deles, chorou provavelmente porque Janaína o impedira de fazer isso.

Laura continua conversando com os bebês. Ela olha para eles e mostra um vidro e diz: *Olha só, a Laura vai colocar o azul agora, vamos colocar o azul na água e vamos ver o que vai acontecer?* Os bebês olham fixamente para ela. Danubia está em pé novamente. Laura se abaixa um pouco e se aproxima mais dos bebês para mostrar a cor da água do copinho. Enquanto isso, Guilherme está tentando levantar uma parte do tatame da sala. Janaína diz: *Não, Guilherme, não!* Em seguida ela se abaixa um pouco mais para arrumar o tatame. Ricardo, nesse instante, chora novamente. Laura deixa um pouco de tinta cair no chão da sala e logo vai limpar com um papel. Os bebês estão olhando com muita atenção para ela. Quando ela mostra o copo com a água

colorida, os bebês tentam pegar o copo. Janaína insiste para que se sentem (Transcrição de videogravação realizada em 18/09/2017).

Sequência do episódio 1 – Experiência com água e tinta durante o momento da rotina “Roda de boa tarde” (continuação)



Fonte: Seleção de imagens realizada a partir da gravação. Arquivos da pesquisa (2017).

Com a ação de Ricardo, verificamos que, por meio do choro, os bebês interrogaram essas práticas ditas “pedagógicas”, também interrogaram o que de fato é “pedagógico”, bem como a própria organização do contexto nessas atividades.

Porque inserir mais atividades para os bebês? Porque tanto controle e direcionamento, uma vez que práticas que têm regras e limites excessivos impedem os bebês de desenvolver a própria autonomia, destoando do que preconiza a literatura da área (BRASIL, 2010)? Porque contê-los, se a liberdade é vista como possibilidade de desenvolvimento e de interessantes descobertas? (TARDOS; FEDER-SZANTO, 2011).

É preciso dar espaço-tempo aos bebês, organizar os espaços de modo que os permitam ter outras oportunidades de interações, de escolhas e de movimento. Nessa fase da vida, eles necessitam de atividades motoras, que os permitam se movimentar e conquistar autonomia na realização de suas práticas e nas suas interações, com respeito aos seus tempos e espaços (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014). Conforme Galvão (2008, p. 19) para Wallon:

além de seu papel na relação com o mundo físico (motricidade de realização), o movimento tem um papel fundamental na afetividade e também na cognição. Um dos traços originais desta perspectiva teórica consiste na ênfase que dá à motricidade expressiva, isto é, à dimensão afetiva do movimento, como mostra o estudo sobre as emoções (GALVÃO, 2014, p. 69).

Os bebês também precisam ter experiências significativas com os diversos materiais, para tanto é necessário que os espaços sejam contextos investigativos, permitindo construções e descobertas significativas para eles, onde possam explorar os diversos materiais.

Em nossa pesquisa, assim como nos mostra o episódio acima, não percebemos práticas que condizem com essas orientações da literatura da EI (BARBOSA, 2006; HORN, 2004). O espaço da sala não estava organizado de modo a propiciar outras vivências aos bebês naquele contexto, pois não tinham outras propostas para eles. Dessa forma, os bebês, como sujeitos potentes que são, resistiram e tentaram transgredir por meio do choro a práticas como essa que não respeitam seus tempos, seus espaços e seus desejos e que não permitem que tenham suas experiências individuais.

No excerto abaixo, não se pode descartar a possibilidade de Ricardo também estar com sede, assim como foi pontuado pela professora Janaína, uma vez que, quando lhe foi oferecido água, ele aceitou e, logo parou de chorar.

Ricardo continua chorando e a professora o coloca agora sentado em seu colo. Laura anda pela sala e aproxima o copo dos bebês, inclusive de Ricardo. Quando ela chega perto do bebê, ele estende sua mão para tocar o copo e Janaína o impede. Nesse momento, ele chora ainda mais. Laura se afasta. Janaína diz para ela: *Ah, Laura, deve ser fome... é fome*. Ricardo olha para Laura e continua chorando. Janaína insiste com os outros bebês para se sentarem. Todos estão de pé. Janaína oferece água para ele, porque, segundo ela, ele jogou sua banana fora. Laura diz: *De manhã eu dei ele, amassada*. Janaína fica de joelhos e coloca Ricardo de pé. Em seguida, ela se levanta e o

pega pelos braços por trás e o leva até o recosto e o coloca deitado lá. Ricardo chora ainda com mais intensidade. A professora Janaína vem com a chuquinha de água e lhe oferece. Ricardo aceita e toma a água. Ricardo para de chorar (Transcrição de videogravação realizada em 18/09/2017).

Sequência do episódio 1 – Experiência com água e tinta durante o momento da rotina “Roda de boa tarde” (continuação)





Fonte: Seleção de imagens realizada a partir da gravação. Arquivos da pesquisa (2017).

A professora Laura continuou conversando com os bebês, mostrando-lhes os copinhos com água e tinta. O bebê Ricardo observa o que ela faz. Ele continuava deitado onde a professora Janaína o colocara e já não chorava mais.

Ao impedir o bebê Ricardo de tocar nos copinhos com a água e tinta, as professoras não permitiram que ele explorasse o material e, conseqüentemente, que elaborasse para si mesmo o significado daquele momento. Com isso, a insatisfação e/ou frustração do bebê se manifestou por meio de seu choro. Ponderamos que, a partir do estágio sensório-motor, os bebês começam a se interessar pela exploração e pelo manuseio de objetos e materiais, e esses exercícios contribuem para o desenvolvimento nos seus primeiros anos de vida (WALLON, 1968). Entretanto, as professoras geralmente não têm conhecimentos sobre essas questões e por vezes compreendem essas atitudes “de querer pegar, explorar, experimentar os objetos – como desobediência, enfrentamento à orientação de “não mexer” e desafio à organização e à ordem” (MELLO, 2020, p. 22).

Assim, é preciso refletir sobre esses momentos, avaliar como e se estão, de fato, sendo significativos para os bebês e se esse espaço-tempo está favorecendo outras possibilidades de experiências e de interações com os outros.

Para melhor compreender como o choro nos dá pistas sobre essas questões, apresentamos outro episódio ocorrido durante uma atividade dirigida pelas professoras conforme já estabelecida na rotina do berçário.

Na sala do sono, Laura preparou uma atividade chamada “Cama de gato”. Havia fitas de elástico atravessadas no meio da sala e entrelaçadas no berço. Havia também papel celofane pendurado nas fitas. Laura estava andando entre as fitas e saltando, e os bebês começaram a fazer o mesmo. Janaína tentou mantê-los ali, e uma de suas primeiras atitudes foi fechar a porta, de modo que os bebês só podiam circular naquele espaço da sala do sono. Na sala não havia

outros materiais disponíveis para os bebês além de dois bambolês, portanto, não identificamos nenhuma outra proposta pedagógica para eles.

Os bebês engatinham entre as fitas. As professoras e a auxiliar conversam com os bebês, incentivando-os a ultrapassarem os obstáculos da cama de gato e, quando eles conseguem, elas elogiam e respondem com sorrisos e palmas. Há bambolês no espaço também. Danubia tenta ultrapassar as fitas, mas não consegue. Ela começa a balbuciar e a chorar. A auxiliar chama a bebê: *Vem, Danubia, eu vou lá fora, vem!* Danubia resmunga com os braços abertos, Janaína diz: *Passa embaixo, Danubia.* A bebê se agarra nas fitas e não consegue passar. Laura vem e ajuda a bebê. Paulo e Ricardo também choram e gritam porque não conseguem passar. Janaína está com seu celular fotografando os bebês (Transcrição de videogravação realizada em 28/09/2017).

Sequência do episódio 2 – Atividade “Cama de gato”





Fonte: Seleção de imagens realizada a partir da gravação. Arquivos da pesquisa (2017).

Assim como no primeiro episódio, verificamos que havia uma intencionalidade por parte das professoras com essa proposta de atividade direcionada, muito marcada por concepções de docência presentes nas outras etapas da Educação Básica.

Dessa forma, poderíamos considerar que essas propostas estão muito mais alinhadas com o objetivo de preencher o tempo dos bebês do que, de fato, possibilitar o desenvolvimento e a autonomia deles nos momentos de interações? De fato, é uma situação muito delicada fazermos essas afirmações apesar de algumas evidências, pois conforme Gonzalez-Mena e Eyer (2014), a existência dessas situações provavelmente se deve, entre outros fatores, à falta de compreensão de quais são, efetivamente, as bases e os pilares que sustentam o trabalho de cuidado e educação com os bebês na creche e suas especificidades no início da vida, sendo o choro uma delas.

Dando continuidade à descrição do episódio, percebemos que os bebês começaram a chorar. Acreditamos que seja por motivos relacionados às suas dificuldades de ultrapassar os obstáculos propostos pelas professoras, o que não significa um problema ou uma prática inadequada.

Ricardo chora muito porque enfrenta mais dificuldades para atravessar a cama de gato. Laura às vezes ajuda os bebês. Ela orienta para que se abaixem e tentem passar por debaixo do elástico. A professora Janaína fotografa as ações dos bebês. Ricardo parece não querer ficar ali e chora muito enquanto olha pelo vidro da porta que está fechada. Janaína está limpando o nariz dos bebês porque choraram muito. As professoras continuam conversando com os bebês, dizendo: *Cadê Mirela, vamos pegar Mirela?* Paulo se aproxima de Janaína e chora. A professora diz: *Não, Paulo, agora não. Vai na Laura, vai. Vai na cama de gato.* As professoras conversam com eles e os orientam a olhar para Janaína, que os fotografa (Transcrição de videogravação realizada em 28/09/2017).

Sequência do episódio 2 – Atividade “Cama de gato” (continuação)



Fonte: Seleção de imagens realizada a partir da gravação. Arquivos da pesquisa (2017).

O choro, além de ser uma possível pista da qualidade e dos sentidos desses momentos para os bebês, nem sempre precisa ser respondido prontamente com uma ação direta das professoras. Isso porque também é necessário que os bebês vivenciem momentos que os auxiliem a aprender a lidar com suas próprias emoções (AMORIM, 2002; FERREIRA, 2020). Assim, consideramos que as professoras não agiram de forma inadequada diante do choro, pois “deixá-los chorar” é muito diferente de “deixá-los chorando.”

Nesse processo de mediação das interações (VYGOTSKY, 2007), o adulto se apresenta como aquele sujeito mais experiente que, além de facilitar os processos de significações dos bebês (ROSSETTI-FERREIRA *et al.*, 2017), lhes apresentam desafios que lhes possibilitam ir além de seus limites e a elaborarem suas próprias estratégias e significações.

Assim, por meio da escuta dos processos infantis, o educador intervém para enriquecer os projetos das crianças e para orientar a ação. A observação atenta e contínua das ações das crianças fornece ao educador elementos para encaixar suas próprias ações nas das crianças ou para encaixar as ações das crianças nas suas (HOYUELOS; RIERA, 2019, p. 113).

Os bebês não pareciam estar muito interessados na atividade que durou aproximadamente 16 minutos. Diferentemente das atividades que ocorriam em roda, essa atividade permitiu que os bebês ficassem em pé, circulassem e se movimentassem. Ainda assim restringiu os movimentos e as interações dos bebês, pois novamente estavam em um mesmo espaço e não tinham possibilidades de escolher o que fazer.

Essas constatações indicam a necessidade de um planejamento que minimamente possibilite o encontro dos bebês com seus coetâneos, bem como com os objetos favorecendo experiências mais significativas para eles em um espaço que “a coloca [criança] protegida não apenas de acidentes como também de proibições ativas do adulto. Estes inibiriam ou distorceriam seu movimento espontâneo para a ação e experimentação” (APPELL; DAVID, 2021, p. 85).

Os bebês necessitam de espaços convidativos e instigantes para que possam atuar neles e aprenderem a resolver seus próprios conflitos. Isso faz parte da árdua tarefa de cuidar e educar bebês na creche. Educar para a autonomia, permitindo-lhes vivenciar processos mais participativos da vida e menos mecanizados e passivos (FOCHI, 2013).

O espaço em que os bebês se movimentam cresce e se modifica com eles. Em nossa pesquisa, verificamos que, por meio do choro, os bebês vão modificando o espaço da sala, incitando nas professoras ações inesperadas, como disponibilizar bambolês, dar colo e se aproximar deles. Nesse episódio, incitaram também outras ações de cuidado e estratégias para possibilitar a eles iniciativas para passarem pela cama de gato.

No entanto, verificamos que essa proposta de atividade não permite, de fato, que os bebês sejam protagonistas de seus processos interativos, pois não se trata apenas de introduzir materiais em uma sala e deixar que os bebês manuseiem, como verificamos em muitos episódios de atividades dirigidas. É preciso estarmos atentos a muitas outras questões, é preciso ter intencionalidade e sensibilidade, observando sempre o que eles fazem, como resistem,

modificam e aceitam, sobretudo quando o fazem por meio do choro (FOCHI, 2013; GONZALEZ-MENA; EYER, 2014).

O modo como as professoras pensam o ambiente permite ou não as interações dos bebês entre si. Elas estruturam o espaço-tempo dando condições para que elaborem ou não as suas ações. Coutinho (2010) pondera que,

embora não sejam os adultos os sujeitos definidores da escolha dos pares das crianças, o modo como pensam e estruturam o espaço-tempo das crianças permite que se lancem de modo mais inteiro nas relações ou que, inclusive, não vivam determinadas relações pela impossibilidade física e temporal que lhes são colocadas (COUTINHO, 2010, p. 178).

Verificamos que os bebês demonstraram por meio do choro o desinteresse pela atividade proposta. O bebê Paulo chorou enquanto apontava para a porta. Oliveira e Neves (2018) verificaram situações que envolviam momentos como esses em que o choro emergiu, por vezes, por insatisfação com a proposta. Por meio do choro, assim como os bebês Ricardo e Paulo demonstraram no episódio acima, os bebês indicaram o que, de fato, faz sentido e pode ou não ser uma experiência significativa para eles.

O bebê Paulo continua chorando e aponta para a porta, balbuciando, e Janaína diz: *Não, agora a atividade é aqui*. Novamente vejo Ricardo chorando e agora Mirela também. A professora Laura, que está sentada no chão, se aproxima de Ricardo e diz: *Vem cá, deixa a Laura vê um negócio aqui, vem cá*. Ricardo olha para trás e ainda chora. Laura olha sua fralda, verificando se está suja, e, em seguida, o coloca em seu colo. Os outros bebês choram e batem com as mãos na porta. Laura diz: *Espere aí que a Laura vai abrir a porta*. Os bebês saem da sala do sono e já não choram mais (Transcrição de videogravação realizada em 28/09/2017).

Seqüência do episódio 2 – Atividade “Cama de gato” (continuação)





Fonte: Seleção de imagens realizada a partir da gravação. Arquivos da pesquisa (2017).

Os bebês possivelmente ficaram ociosos, e esperar geralmente é difícil nessa fase da vida. A professora Janaína falou com o bebê Paulo: “Não, agora a atividade é aqui.” O bebê não desistiu e, por meio do choro e de seus gestos, insistiu em sair da sala. Ele caminhou até a porta e tentou abri-la. Atitudes como essas ainda são vistas como desobediência, indisciplina e até mesmo birra. No entanto, é preciso ter muita paciência, sensibilidade e atenção para ler nas entrelinhas o que os bebês querem nos dizer; como foram vistas as diversas expressões de choro

em um ambiente com muitas regras e proibições e/ou com excesso de atividades sem sentido para os bebês. Mello (2020) reitera que “por isso a criança chora quando quer algo e não pode ter” (MELLO, 2020, p. 21)

Nessa direção, chamamos a atenção para a organização dos tempos e dos espaços, pois, se o ambiente não está adequado e não oferece possibilidades, manifestações diversas dos bebês emergem nesse contexto. Um ambiente que causa ansiedade pode trazer sérias consequências para os bebês e suas interações. Para tanto, é importante que os adultos, sobretudo as professoras, exerçam, de fato, seu papel como mediador na dinâmica das interações, estabelecendo com os bebês uma relação de proximidade, de reciprocidade e diálogo, e estando dispostos a observar e ouvir suas manifestações (REGO, 2014).

No conjunto dessas informações, percebemos que os bebês passaram a maior parte do tempo dentro da sala. Sobre os materiais disponíveis, não nos parece viável afirmar que foi a quantidade ou a variedade deles a condição para que houvesse a emergência do choro, mas sim o uso feito deles, a forma como foram apresentados aos bebês pelas professoras e também pelos próprios bebês.

Nossos achados confirmam que o ambiente não é constituído apenas de um espaço físico, de um tempo e materiais determinados, mas sim das relações que neles se desenrolam.

Desse modo, não se considera apenas o meio físico ou material, mas também as interações resultantes dele. Este é um todo indissociável de objetos, de odores, de formas, de cores, de sons e de pessoas que habitam e relacionam-se dentro de uma estrutura física determinada que contém tudo e que, ao mesmo tempo, é formada por esses elementos que pulsam dentro dela como se tivessem vida. Por isso dizemos que o “ambiente fala”, transmite-nos sensações, evoca recordações, passa-nos segurança ou inquietação, mas nunca nos deixa indiferentes (FORNEIRO, 1998 *apud* HORN, 2004, p. 35).

Conforme podemos perceber nos dois episódios apresentados, as atividades dirigidas pelas professoras deixaram de ser direcionadas somente por elas, uma vez que os bebês, por meio do choro, incitaram ações inesperadas, ligadas ao que de fato é pedagógico no trabalho de cuidado e educação com bebês, como: acariciar, dar o colo, verificar a necessidade de troca de fralda, limpar o nariz, oferecer água, colocar deitado em um lugar mais afastado do grupo quando se percebe que um bebê tem essa necessidade, possibilitando um momento mais individual.

Amorim e outras autoras (2020) afirmam que os bebês, à sua maneira, ensinam e educam. Em nossa pesquisa, foi possível constatar essas afirmações. Observamos que, por meio do choro, os bebês comunicaram e também ensinaram às professoras o que realmente

precisavam nesse ambiente da creche. As professoras, por exemplo, tiveram ações como abrir a porta, permitindo que os bebês saíssem do espaço da sala do sono e acessassem o espaço da sala do berçário. Isso é uma forma de atender às demandas que os bebês indicaram por meio de seu choro. Sobre essa potência dos bebês concordamos com Silva e Neves (2020) quando reiteram que o bebê se constitui como

um ser que, simultaneamente, é potente e vulnerável. Potente em sua atribuição de sentidos aos acontecimentos, na inserção e transformação dos contextos histórico-culturais dos quais participa desde o nascimento. Vulnerável, virtuosamente incompleto, o bebê demanda grande sensibilidade dos adultos que dele cuida e educa. O acolhimento e a empatia dos adultos são socialmente situados e relacionam-se com a expectativa que esses têm a respeito dos bebês, sendo essenciais para que a constituição dos mesmos como pessoas se realize. A ideia de potência e a agência dos bebês, então, se constitui na ação com o Outro e não deve esconder sua fragilidade e dependência. Ou seja, a dependência, nesse caso, se dá em processos de alteridade. Esse posicionamento quer evitar o risco de manutenção de dualismos que, ao focalizar a agência dos bebês, possa omitir sua dependência dos cuidados de adultos ou desconsiderar o cuidado como ética nas relações professora-bebê na Educação Infantil (SILVA; NEVES, 2020, p. 8).

O próprio tempo de duração dessas atividades foi regulado pelo choro dos bebês. À medida que mais de um bebê chorou, as professoras perceberam que aquela atividade não mais interessava a eles ou nunca os interessou. Então, porque enchê-los com atividades? Os bebês aprendem também sozinhos e com seus pares. As próprias descobertas do processo de crescer já se constituem como aprendizados essenciais. “Bebês nascem prontos para aprender. Por meio da fascinação pelos próprios corpos e da forte motivação em desenvolver movimentos, eles se mostram aprendizes muito competentes e independentes” (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014, p. 137).

Assim, nesta tese, defendemos que o choro dos bebês é um elemento importante e legítimo a ser considerado nas práticas pedagógicas desenvolvidas na creche. Por meio do choro, os bebês interrogam o currículo (BARBOSA; FOCHI, 2012) e ter uma abertura para o inesperado, o que vem deles é o ponto de partida para as práticas pedagógicas desenvolvidas na creche.

É nos encontros amistosos e num ambiente tranquilo e não muito controlado que os bebês se fazem protagonistas, como podemos verificar no episódio que se segue abaixo. É importante possibilitarmos que os bebês escolham o que fazer, num tempo e num espaço deles, e com os materiais que desejam brincar ou se relacionar (MELLO, 2020).

Nesse sentido, apresentamos alguns momentos de interações dos bebês com o meio em que não havia nenhuma atividade direcionada pelas professoras e, com isso, não ocorreu o choro

deles. Ressaltamos que o foco não é tecer uma comparação entre esses momentos, no sentido de reforçar a ideia de que o choro é sempre um sinal de mal-estar dos bebês, ou que, se não há choro, há práticas qualificadas para com os bebês, embora isso também tenha sido constatado em alguns momentos. Nosso objetivo perpassa pela ideia de problematizar a complexidade das relações constituídas no contexto do berçário, compreendendo de forma contextualizada o processo de cada situação (AMORIM, 2002; ROSSETTI-FERREIRA *et al.*, 2017), bem como compreender como o choro se entrelaça a elas, jogando luz sobre as potencialidades dos bebês nesses momentos.

Já é hora e se faz urgente reconhecermos nos momentos de interações e de cuidado, bem como no brincar livre, a complexidade das relações (HOYUELOS; RIERA, 2019) e a potencialidade que essas relações carregam para as aprendizagens dos bebês.

O episódio abaixo nos convida a refletir e pensar sobre um ambiente acolhedor, desafiante e propiciador de ricos momentos de interações dos bebês com os tempos, os espaços, os materiais e os sujeitos, e também nos dá pistas para pensar a construção de uma docência com bebês pautada no respeito, na participação, no protagonismo e nos direitos dos bebês (FOCHI, 2013; MONÇÃO, 2017).

As professoras estavam na sala do berçário com os bebês. Era por volta de 13 horas, eles tinham acabado de tomar leite e alguns ainda dormiam. Não havia nenhuma atividade dirigida naquele momento. A professora Janaína disponibilizou livros literários para os bebês, enquanto Cremilda oferecia o leite na mamadeira para outros bebês que acordavam. Os livros estavam dispostos no chão, e os bebês os manuseavam de acordo com o seu interesse e curiosidade. Alguns bebês já estavam sentados e outros andavam pela sala. Os bebês começaram a pegar os livros, apontavam com o dedo para as imagens, olhavam para a professora e balbuciavam. Janaína conversava com eles enquanto se ocupava de outras coisas. Por vezes, as professoras, ao mesmo tempo que conversavam com eles sobre os livros, realizavam outras atividades, como verificar as fraldas, limpar o nariz e organizar algum material, e faziam anotações nas agendas.

Danubia se levanta com o livro na mão e vai até Cremilda. Danubia olha para a professora, balbucia e olha para o livro. A professora conversa com ela sobre o que está vendo. Danubia está com o livro da história dos *Três porquinhos*. A bebê coloca o livro aberto no chão, balbucia e pula como se estivesse narrando a história. A professora Cremilda narra algumas partes da história para os bebês: *Eu vou assoprar! E a sua casa derrubar!* Enquanto ela faz isso, tanto Danubia quanto outros bebês que estão mais distantes dela, mas estão ouvindo o que ela diz, assopram como a professora faz. Janaína, ao perceber a movimentação de Danubia, se aproxima e fica ao seu lado (Transcrição de videogravação realizada em 06/12/2017).

Sequência do episódio 3 – A narrativa da bebê Danubia sobre a história dos “Três porquinhos”





Fonte: Seleção de imagens realizada a partir da gravação. Arquivos da pesquisa (2017).

A professora Cremilda, ao conversar sobre a história do livro, contribuiu para o desenvolvimento da autonomia dos bebês e para que eles tomassem suas próprias iniciativas quanto aos materiais que os rodeavam, que, nesse caso, eram os livros literários. Percebemos que os livros literários despertaram o interesse dos bebês e foram instrumentos mediadores das ações entre si e com as professoras.

A bebê Danubia, ao ouvir a professora Cremilda narrando partes da história, tomou a iniciativa de interagir e de comunicar a ela seus desejos. Ilustrando as reflexões de Gonzalez-Mena e Eyer (2014), esse episódio nos fez perceber como a ação da professora afetou a bebê e a influenciou, possibilitando a percepção de que ela fora compreendida e que poderia influenciar os outros, os objetos e tudo ao seu redor.

Em outros momentos, tanto em atividades como essa quanto em outras, foi possível perceber o grande interesse de Danubia pela história. A professora Cremilda, mesmo estando envolvida com outros bebês e outros afazeres, se mostrou disponível corporal e emocionalmente para a bebê, acolhendo seus gestos e seus balbucios, e também demonstrando, por meio de suas atitudes, disponibilidade para o diálogo. Guimarães (2011) reforça a indicação de que é preciso que as professoras tenham empatia para com os bebês, procurando se identificar com eles, colocando-se no lugar deles em uma perspectiva da responsividade, observando-os em sua inteireza. Como um sujeito de potência, Danubia mobilizou as ações da professora e também dos demais bebês, alterando as práticas pedagógicas naquele momento.

Cremilda se levanta, e Danubia anda atrás dela e balbucia, como se estivesse chamando a professora para se sentar novamente no chão. A professora atende ao pedido de Danubia e se senta. Nesse momento, Danubia, que ainda está com o livro aberto, está sentada também e observa o livro. A bebê se aproxima de Cremilda novamente. Ela ainda está com o livro e balbucia. A professora olha para o livro e para Danubia e diz: *Oi, Danubia?* Danubia lhe entrega o livro, se senta ali por perto dela e de outros bebês também. Em seguida, ela se

levanta e observa a professora narrando novamente a história dos *Três porquinhos* (Transcrição de videogravação realizada em 06/12/2017).

Sequência do episódio 3 – A narrativa da bebê Danubia sobre a história dos “Três porquinhos”
(continuação)



Fonte: Seleção de imagens realizada a partir da gravação. Arquivos da pesquisa (2017).

Ela balbucia e olha para o livro. Outros bebês também observam. Danubia se aproxima ainda mais tentando pegar o livro e se senta no colo de Cremilda. Outro bebê pega o livro com Cremilda. Danubia se aproxima e toma o livro desse bebê. Ela anda até outro canto da sala, coloca o livro no chão e fica em pé. Ela olha para o livro, para a professora e para os outros bebês. Ela balbucia e grita, ao mesmo tempo que faz movimentos rápidos com as mãos e com o corpo todo. Percebo e chego a compreender pelos sons que Danubia emite que ela narra a história. Ouço Janaína dizer para a bebê: *Danubia, fala baixinho*. Danubia continua, ela coloca as mãos no rosto na altura dos olhos, se afasta um pouco do livro (como se estivesse dizendo que o lobo vai entrar ou se escondendo do lobo) e, em seguida, se aproxima do livro e olha fixamente. Ela grita novamente e novamente a professora pede para ela que fale baixo. O bebê gêmeo do qual Danubia tomou o livro está ali sentado ao lado do livro e observa atentamente o que Danubia faz e também o livro. Agora, Danubia se abaixa e passa uma das páginas do livro que mostra o lobo mau se aproximando da casa de capim de um dos porquinhos. Em seguida, ela se levanta, pula, mexe com as mãos e balbucia e coloca as mãos no rosto na altura dos olhos. O bebê gêmeo, agora, passa uma página do livro, e Danubia se aproxima mais e passa para a página onde mostrava o lobo na casinha de capim. Ouço a voz da professora Cremilda, mas não a vejo: *Ô, Danubia, o*

lobo soprou? Danubia olha para ela e continua fazendo os movimentos com o corpo. Dois bebês se aproximam e observam o livro que está no chão. Agora ela está passando as páginas do livro e, ao se levantar, balbucia e pula. Outros bebês se aproximam e sentam em cima do livro, impedindo que Danubia observe as imagens. Ela se senta, tenta afastar os bebês e arrasta o livro um pouco mais para perto de si. Em seguida, vejo que Janaína se aproxima e senta ao lado de Danubia e pega o livro que está com ela. Nesse momento, Danubia se levanta e grita. Janaína diz: *Calma, Danubia!* Ela mostra as imagens da capa do livro para os bebês, mas Danubia pega o livro da mão de Janaína e volta a colocá-lo no chão. Em seguida, ela passa a mão na capa do livro. Janaína diz: *Ah, que gostoso, passar a mão no telhado da casinha dos porquinhos!* (Transcrição de videogravação realizada em 06/12/2017).

Sequência do episódio 3 – A narrativa da bebê Danubia sobre a história dos “Três porquinhos”
(continuação)







Fonte: Seleção de imagens realizada a partir da gravação. Arquivos da pesquisa (2017).

Observamos que a bebê Danubia, ao pegar o livro com a professora e ao narrar a história, demonstrou o seu interesse de investigação e de exploração do mundo físico como indicado por Wallon (1968; 1971). Ao acolher essa demanda, a professora demonstrou respeito para com as especificidades e os desejos da bebê. Assim, consideramos que Danubia iniciou sua própria atividade autônoma, no sentido de ser uma atividade escolhida e realizada por ela mesma sem a intervenção e mediação direta de um adulto. Ela viveu a sua experiência de leitura com sua própria voz. Ao balbuciar, narrava a história com seus gestos.

Nessa direção, Golse e Amy (2020) ponderam que o bebê tem a capacidade de narração bastante refinada, por meio da qual conseguem contar ao mundo algo de sua experiência vivida e que, “por meio de seus movimentos, e principalmente pelo movimento de suas mãos, o bebê expressa algo de seu mundo interno e, de seu estado emocional” (GOLSE; AMY, 2020, p. 48).

A professora participou dessa narrativa incentivando a bebê, o que possibilitou a ela estar em uma posição de quem direcionava a prática iniciada pela bebê, embora proporcionada por ela quando disponibilizou os materiais – livros literários. Atitudes como essa da professora são recomendações das próprias DCNEI, que preconizam a promoção de experiências com narrativas e com interações que priorizem as diversas linguagens dos bebês e das crianças (BRASIL, 2009).

É possível verificar que outros bebês também se interessaram pelo livro e pela história. Ao se aproximarem, a professora Janaína também se aproximou e pegou o livro que estava com Danubia. Contudo, Danubia gritou, demonstrando sua insatisfação com essa ação da professora. Em seguida, a professora conversou com ela e, em uma postura compreensiva, lhe devolveu o livro. Para Fochi (2021),

aprender a observar, nomear e narrar as atuações das crianças, é uma forma de restituir os processos de aprendizagem e de devolver às crianças não apenas o que aprenderam, mas como aprenderam. Ao mesmo tempo, acompanhar estas narrativas que tornam visíveis as aprendizagens, nos permite também monitorar e acompanhar a oferta educativa e as condições para aprender que estamos oferecendo para as crianças (FOCHI, 2021, p. 116).

Consideramos importante dizer que, nesse momento, as professoras estavam disponíveis para os bebês e, de fato, vivenciaram com eles essa experiência, estando presentes e atentas às interações e à própria organização do ambiente. Não percebemos, durante o episódio, por exemplo, o controle excessivo dos corpos dos bebês, o que geralmente causa muitas tensões e conflitos no ambiente, além da própria emergência do choro.

Assim, destacamos que, atitudes como estas, se alinham com os princípios do trabalho de cuidado e educação na EI que sobretudo consideram bebês e crianças como sujeitos ativos e participantes dos seus processos de desenvolvimento e aprendizagem. Assim, por meio da mediação do outro, principalmente o outro adulto, atuam na construção de suas subjetividades e do conhecimento sobre si e sobre o mundo (REGO, 2014).

As professoras, Danubia e os outros bebês se encontraram entrelaçados por meio dessa prática pedagógica e, desse modo, deram um desfecho final e lúdico para ela por meio da linguagem cênica:

Danubia pega o livro e anda pela sala. Agora novamente o coloca no chão e começa a narrar a história. Outro bebê se aproxima e quer pegar o livro, Danubia impede que ele pegue. Ela pega o livro e sai andando com ele. Ele resmunga. Janaína se aproxima e diz: *Ó, Danubia, põe no chão para gente ver, Danubia*. Agora Cremilda se aproxima e, pegando o livro com Danubia, começa a mostrar as imagens do livro para ela e para outros bebês. Danubia senta e observa com atenção. Ela balbucia e olha para Cremilda. Nesse momento, batem na porta da sala e Cremilda diz para os bebês apontando para a porta: *Ó, vocês ouviram? Será que é o lobo?* Ela se levanta e vai até a porta e faz gestos com as mãos. Os bebês se levantam e também andam em direção à porta. Danubia grita e pula. De repente, abre-se a porta e é a professora Laura que está chegando à sala. Ela coloca seu rosto na parte de cima da porta e os bebês gritam e sorriem. A professora diz: *Boa tarde, boa tarde!!!* Ela entra pela sala e Danubia grita e pula. Quando a professora entra, Danubia olha para ela e aponta para a porta olhando o que tem lá do lado de fora. A professora diz: *É o quê? Não é! Sou eu mesmo!* Danubia olha para ela e balbucia (Transcrição de videogravação realizada em 06/12/2017).

Sequência do episódio 3 – A narrativa da bebê Danubia sobre a história dos “Três porquinhos”
(continuação)





Fonte: Seleção de imagens realizada a partir da gravação. Arquivos da pesquisa (2017).

Podemos constatar que o episódio evidenciou a atenção das professoras às formas de expressão dos bebês, indicando o desenvolvimento de práticas “corporais e culturais sem invadir ou atropelar demasiadamente as iniciativas e reinvenções de sentidos que as crianças dão aos objetos e às relações” (GUIMARÃES, 2011, p. 176).

Os bebês, em sua potência, mesmo dependendo do outro adulto, transformam e reconduzem as práticas de cuidado e educação de suas professoras, assim como foi possível verificar nos bebês que participaram do episódio apresentado acima. Por meio das interações deles entre si e com suas professoras, foi possível perceber novas construções e relações deles com o outro e com o meio em que se encontravam inseridos. Assim, concordamos com Ramos (2012) que, nessas interações, ações são reconduzidas e recriadas tanto pelo bebê quanto pelas professoras e dessa forma, vão apreendendo pistas culturais e sociais do ambiente.

No episódio abaixo, também podemos perceber claramente essas questões. Havia apenas seis bebês na sala, juntamente com as professoras Janaína e Laura. A porta da sala do sono, onde ficavam os berços em que os bebês dormiam, estava aberta e os bebês estavam lá, porque as professoras haviam finalizado a atividade “Cama de gato”, realizada nesse espaço e aqui apresentada anteriormente.

Os tecidos grandes de seda estavam no chão da sala. As professoras não indicaram que eles seriam utilizados para uma atividade específica. Os bebês transitavam por lá. Nesse mesmo instante, a professora Janaína fazia o registro das trocas e dos banhos no quadro e providenciava outras coisas relacionadas à preparação para o almoço. Não havia muitos objetos, além dos fantoches e bichos de pelúcia que sempre estavam em um canto da sala, porém muito pouco utilizados pelos bebês e pelas professoras. No decorrer das observações, percebemos que os bebês não demonstraram muito interesse por esses objetos.

Os bebês andavam pela sala e exploravam outros objetos, inclusive o apagador da luz. Durante a pesquisa, foram registrados momentos em que os bebês repetiram a ação de acender e apagar a luz, ação essa que geralmente chamava a atenção dos outros bebês também.

Os bebês se aproximam do tecido. A professora Laura percebe e se aproxima também. Ela anda pela sala passando o tecido no rosto dos bebês. Ricardo sorri para ela e Danubia também. Danubia quer segurar o tecido, e Laura conversa com ela. Os bebês andam de um lado para o outro. Ricardo, ao som da música que toca, faz alguns movimentos e se olha no espelho. Danubia se aproxima de Laura. Laura joga o tecido em sua cabeça e se enrola toda no tecido. Ao fazer isso, Danubia se joga no chão, sentando em uma das pontas do tecido. Laura conversa com ela e pede a ela que espere e se levante. A bebê se levanta e a professora repete os movimentos com ela e com outros bebês que se aproximam (Transcrição de videogravação realizada em 28/09/2017).

Sequência do episódio 4 – Experiência com tecidos durante os momentos “livres”







Fonte: Seleção de imagens realizada a partir da gravação. Arquivos da pesquisa (2017).

Alguns bebês perceberam o tecido que estava no chão e se aproximaram dele. Eles olharam para o tecido e alguns se sentaram em cima dele. A professora que estava na sala do sono, percebeu e se aproximou dos bebês. Em seguida, ela utilizou o tecido envolvendo os bebês em uma brincadeira tanto de enrolar o tecido nos brinquedos, para que pudessem encontrá-los, como jogando esse próprio tecido nos bebês, para que eles pudessem senti-lo, ou até mesmo balançando os bebês nesses tecidos. Essa brincadeira de jogar o tecido nos bebês envolveu muitos deles dentro da sala do berçário.

Esse episódio anunciou o encantamento e o interesse dos bebês, especialmente de Danubia, pela fluidez dos tecidos e pelas sensações que possivelmente foram provocadas por eles. Por não se tratar de um objeto estruturado e pronto para brincar, sem ter uma função previamente determinada, os materiais ofereceram várias possibilidades de manuseio, de criação de brincadeiras por parte dos bebês. Para Pinazza e Garcia (2021), “ter à disposição materiais responsivos pode ser uma ótima oportunidade a bebês de atribuir e compartilhar significados, explorar possibilidades, experienciar sensações e sentimentos diversos” (PINAZZA; GARCIA, 2021, p. 20).

A ação de Danubia, e logo em seguida a da professora, despertou nos bebês outras ações que puderam levar à múltiplas possibilidades de interação com a professora e deles entre si. Nesses momentos de brincadeiras e interações, bebês e crianças vivenciam experiências que contribuem para o seu processo de desenvolvimento, assim como está preconizado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009).

É possível perceber, nesse primeiro excerto do episódio, quantas interações aconteceram simultaneamente entre esses sujeitos tanto dos bebês entre si quanto com as professoras. Ao ter a atitude de passar o tecido no rosto do bebê, a professora incitou nele diferentes ações e expressões, bem como nos outros bebês que logo se aproximaram. Essas ações e comportamentos dos bebês incitaram, na professora, outras ações que, em alguma medida, reconduziram suas práticas pedagógicas naquele contexto. Em sua pesquisa, Schmitt (2014) também verificou essa simultaneidade de ações que envolvem bebês e professoras nesse contexto relacional da EI.

A bebê Danubia foi afetada por essas interações e também se aproximou da professora, que se envolveu em uma atividade com ela, que, ao seu modo, comunicou à professora o seu desejo.

Em uma dessas vezes, Danubia se joga novamente no chão e senta em cima do tecido. A professora pede que se levante e a bebê não atende ao seu pedido. A professora diz: *Levanta, levanta, Danubia*. A bebê olha para ela e para o tecido e abaixa a cabeça. A professora, então, decide puxar a bebê sentada em cima do tecido. Essa ação da professora agrada à Danubia e chama a atenção dos outros bebês, que imediatamente vêm se sentar também. A professora diz: *Ah, agora não sai do lugar não, nossa que tanta gente!* A professora Janaína conversa com os bebês tentando fazer com que saiam de cima do tecido, mas eles continuam ali, e Laura está puxando o tecido enquanto conversa com Paulo: *Ajuda, Paulo! A Laura não consegue puxar todo mundo não*. A professora puxa quatro bebês no tecido (Transcrição de videogravação realizada em 28/09/2017).

Sequência do episódio 4 – Experiência com tecidos durante os momentos “livres” (continuação)





Fonte: Seleção de imagens realizada a partir da gravação. Arquivos da pesquisa (2017).

A ação de Danubia fez com que a professora direcionasse e modificasse sua atividade, quando ela decidiu puxar a bebê sentada no tecido, chamando também a atenção dos outros bebês. A atitude da professora de conversar com os bebês condiz com o que a literatura da área pondera e orienta sobre as práticas pedagógicas no berçário. A professora demonstrou compreensão e acolhimento das formas de expressão e desejos da bebê. Para Barbosa (2010), não basta apenas estar com os bebês, é preciso muito mais: acolher, sustentar suas ações, desafiar-los a serem participantes e protagonistas do seu próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem. Nesse sentido, “o professor precisa observar e realizar intervenções, avaliar e adequar sua proposta às necessidades, desejos e potencialidades do grupo de crianças e de cada uma delas em particular” (BARBOSA, 2010a, p. 6).

Sendo assim, consideramos que as ações e as atitudes da professora estiveram de acordo com essas premissas, uma vez que, para além desse envolvimento com os bebês, a atividade que se desenrolava naquele contexto não tinha como objetivo o controle dos corpos dos bebês e um único foco central. Pelo contrário, nessa atividade, os bebês tiveram autonomia para circular pelos espaços tanto da sala como da sala do sono e ainda explorar outros poucos objetos

que estavam dispostos ali, porque não havia nenhuma atividade dirigida sendo desenvolvida naquele momento.

Outro aspecto importante a ser destacado e que influenciou a forma como se deram as interações entre os sujeitos foi o número de bebês por professora. A atitude de diálogo e aproximação da professora e a possibilidade de interagir e estar mais envolvida somente com seis bebês foram um diferencial nesse momento em que não choraram.

Outra questão importante foi o uso que a professora fez desse material – tecido –, permitindo que eles tivessem, nesse momento, ricas experiências uns com os outros e com a professora. Isso confirma o que nos indicam Oliveira (2012), que não importa necessariamente a quantidade de materiais e objetos disponíveis, mas sim o uso que se faz deles, o que também favorece possibilidades de práticas inusitadas e experiências inesperadas, porém mais qualificadas e significativas para os bebês.

Após alguns minutos Laura para de puxar os bebês, dizendo que vai descansar. Danubia começa resmungar e a professora Janáina diz pegando outro tecido: *Vem, Danubia!* A bebê caminha em direção à professora, mas assim que ela se senta, a professora pega a bebê no colo e diz que vai trocar sua fralda. A bebê começa a balbuciar e a professora sai da sala com ela. A professora Laura volta a puxar os bebês novamente, priorizando a vez de Ricardo. Ela conversa com os bebês e diz: *Agora é a vez do Ricardo*. Após alguns segundos, ela para e se senta com os bebês no chão e se envolve em uma brincadeira de esconde-esconde com os bebês no tecido. Eles ficam ali por volta de mais dois minutos até a saída para o almoço (Transcrição de videogravação realizada em 28/09/2017).

Sequência do episódio 4 – Experiência com tecidos durante os momentos “livres” (continuação)







Fonte: Seleção de imagens realizada a partir da gravação. Arquivos da pesquisa (2017).

Laura percebeu que Ricardo se aproximava do tecido que estava no chão e que se deitara em cima dele. Em seguida, ela caminhou em direção a ele e o puxou no tecido. O bebê Ricardo, ao deitar sobre o tecido, incitou na professora a ação de se aproximar dele e de puxá-lo sobre o tecido, assim como havia feito antes com outros bebês. Ela acolheu a ação do bebê e, a partir dela, modificou suas ações e práticas. Nesse sentido, a atitude da professora condiz com o que nos indica Barbosa (2010a): “ao procurar escutar aquilo que nos dizem os bebês em suas múltiplas linguagens, avaliamos que outras ações são mais importantes que aquelas planejadas” (BARBOSA, 2010a, p. 11).

A partir dessas ações, outras práticas se iniciaram. A professora e os bebês se envolveram em uma brincadeira de esconde-esconde. Foi possível perceber o quanto esse momento, antes não planejado, permeado pelos gestos e expressões dos bebês e das professoras, parece ter sido muito mais significativo para eles. Isso nos faz pensar o quanto é difícil e desafiador para as professoras planejar, organizar e mesmo colocar em prática momentos que sejam, de fato, significativos e prazerosos para os bebês, possibilitando-lhes novas construções, elaborações e aprendizagens.

Quando as professoras de berçário agem dessa forma, estão considerando seus modos de participação nesse contexto coletivo da creche, uma vez que, “quando [a criança é] escutada, é-lhe conferida voz como sujeito participante e competente. Quando o educador escuta a voz das crianças, sem dúvida as conhece melhor, adequando a sua intervenção a esse conhecimento” (FREITAS-LUÍS *et al.*, 2015, p. 526).

A autonomia e a liberdade conferida aos bebês pela professora, permitindo que eles circulassem e não necessariamente ficassem em roda e focados em uma única proposta de atividade como de fato ocorria nos momentos de atividades dirigidas, possibilitou-lhes interações e relações qualificadas entre si, com as professoras e com o meio, e ainda que se colocassem como sujeitos de seus processos de significações (ROSSETTI-FERREIRA *et al.*, 2009).

Esse contexto promoveu a livre iniciativa dos bebês (TARDOS; FEDER-SZANTO, 2011), fazendo com que suas próprias ações e expressões fossem condição para a condução, reelaboração e criação de novas práticas pedagógicas de suas professoras e, até mesmo, a reinvenção do que é ser professora de bebês (TRISTÃO, 2004).

As análises realizadas indicam que as ações dos bebês estiveram relacionadas às práticas de cuidado e educação das professoras, bem como com toda a organização do ambiente. Nesses momentos de interações “livres”, em que não havia nenhuma atividade dirigida pelas professoras, assim como nos mostram os dois últimos episódios apresentados, foi possível verificar a existência de práticas pedagógicas significativas para os bebês, evidenciadas por meio de seus gestos e sons e que também denotavam um grande envolvimento corporal e emocional das professoras, aspectos indicados na legislação e na literatura da área como subsídios para a docência com bebês.

De modo geral, o conjunto de episódios nos indicou que havia a disponibilidade de materiais de acordo com a atividade dirigida a ser desenvolvida em determinado momento, mas nem sempre havia materiais disponíveis o suficiente para todo o grupo, o que por vezes era um motivo de disputa e desencadeamento do choro dos bebês. Por outro lado, nos momentos mais livres em que não havia a determinação de certas atividades, mesmo tendo pouco ou nenhum material disponível, as situações conflituosas eram melhores resolvidas. Isso nos indicou que não foi necessariamente a quantidade de brinquedos ou objetos disponíveis que influenciou nas interações desses sujeitos bebês e professoras, mas sim o uso que faziam deles conforme o interesse dos bebês e a forma como as professoras se relacionavam com os bebês.

A maior parte das práticas pedagógicas realizadas em nosso campo de pesquisa, foram propostas que exigiam demais dos bebês, como ficar sentados e atentos a um único foco.

Romper com as nossas dificuldades, mudar a nossa forma de pensar e olhar para os bebês, começar a ver o que eles fazem em vez do que eles não fazem, apresentar outras propostas mais democráticas, onde o ambiente seja participativo na proposição de experiência, são ações muito necessárias a serem implementadas nas práticas pedagógicas no berçário. Os bebês precisam ter opções para escolher dentre as possibilidades oferecidas pelo próprio contexto, que precisa ser promotor de investigações, experiências e de encontro.

CAPÍTULO 4

O CHORO DOS BEBÊS COMO POSSIBILIDADE DE RELAÇÕES E DE CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS ENTRE BEBÊS E PROFESSORAS: INDÍCIOS PARA A CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA COM OS BEBÊS

Nesse capítulo, buscamos analisar como os bebês, por meio do choro, resistem, orientam, transformam, reconduzem e circunscvem as ações de cuidado e educação de suas professoras em uma EMEI de Belo Horizonte, Minas Gerais. No processo de análise, estivemos atentas ao fato de como os diversos elementos do contexto agem como circunscritores, regulando, possibilitando, limitando, conduzindo ou não os movimentos, os processos interativos e de desenvolvimento dos sujeitos, o que reforça ainda mais o quanto é importante refletir sobre a relação entre as ações, as expressões e as interações desses sujeitos, bem como seus contextos e suas implicações nessa trama que envolve a construção de significados (ROSSETTI-FERREIRA *et al.*, 2017; ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; OLIVEIRA, 2009).

Na primeira seção, a fim de melhor compreender a relação do choro com as ações docentes, buscamos analisar e refletir sobre as concepções das professoras sobre o choro dos bebês e sobre a própria docência. Já na segunda seção, apresentamos algumas análises que explicitam como o choro dos bebês se constitui um elemento potente que interfere nas interações, proporcionando encontros, desencontros e a construção de significados na relação de interdependência com as professoras.

Por fim, na terceira seção, apresentamos como o choro dos bebês perpassa os encontros com seus coetâneos, influenciando suas interações, ações e manifestações de forma simultânea.

4.1 As implicações do choro na constituição da docência com bebês

Nessa seção, buscamos compreender os modos de ação das professoras nas suas interações com os bebês e o que o choro deles nos indica sobre as ações delas, o que ele anuncia e/ou denuncia sobre a docência ao mesmo tempo que também a constitui. Ao buscarmos responder as nossas perguntas, temos como foco de análise as relações que são construídas nesse ambiente, partindo do pressuposto de que é a partir dessas relações, que se constitui a docência com bebês, como indica Schmitt (2014).

Assim, consideramos que

a docência é algo da *ordem da delicadeza*, tanto quanto é ela da ordem do humano, do político e do cuidar. A docência diz respeito ao delicado envolvimento, ao delicado comprometimento, a uma delicada preocupação e

zelo com os destinos e temporalidades humanos: uma delicadeza para com a vida humana, de todos e todas as mulheres e homens – para com o bem comum. E uma delicadeza para com cada vida, presente em cada um e cada uma, individualmente (TEIXEIRA, 2007, p. 433-434, grifos da autora).

Com relação à docência na EI, como já ponderamos anteriormente, estudos da área, há algum tempo, enfatizam as questões mais pontuais que envolvem e dificultam o entendimento do processo de constituição da identidade docente da EI (CAMPOS, 1994; CERISARA, 1999; SILVA, 2004), como a dicotomia historicamente instituída entre as dimensões do cuidar e do educar, o que reforça em alguma medida a falta de compreensão por parte das professoras em relação ao próprio exercício de sua função, e também a complexidade das relações que envolvem o cuidado e a educação de bebês na creche (BARBOSA, 2010a; DUARTE, 2011; DUMONT-PENA, 2015; GUIMARÃES, 2011; SCHMITT, 2014; TRISTÃO, 2004).

O trabalho de cuidado e educação com bebês envolve uma formação que também é cultural e social, e, na maioria das vezes, as professoras vivem o seu processo de formação sem que tenham sequer alguma orientação. Portanto, elas necessitam de espaços que lhes permitam discutir e refletir sobre os seus papéis como professoras de bebês.

Silva (2004) reitera a necessidade de se considerar os aspectos e as marcas sociais e culturais dessas professoras, seus saberes e experiências de vida, bem como a imagem de criança e de infância que elas têm, o que, em alguma medida, marca o próprio exercício da docência, ou seja, as formas de cuidar e educar bebês e crianças na EI. Ao passo que, se considerarmos os bebês como seres passivos, como um vir a ser, nossa relação com eles estará sempre “cheia de urgências, instruções, programas, ensinamentos, adestramentos, amestramentos, antecipações e controles” (HOYUELOS; RIERA, 2019, p. 177).

Nessa direção, apresentamos análises sobre algumas posturas das professoras que se distanciam do que preconizam os estudos da EI sobre o trabalho de cuidado e educação com bebês nesse contexto. Reiteramos que nossas reflexões não são no sentido de um julgamento das ações dessas professoras, pelo contrário, nossos objetivos estão alinhados e comprometidos com as orientações e indicações do que é um trabalho de cuidado e educação de qualidade e respeitoso a ser desenvolvido na EI. Assim, consideramos pertinente problematizar algumas questões que ficaram bastante evidentes em nossos achados.

Apesar dos avanços e conquistas no campo da Educação, sobretudo da EI, infelizmente ainda nos deparamos com práticas inadequadas e até mesmo violentas nesse contexto. Ainda há muito que se modificar em relação às práticas pedagógicas, às condições de trabalho das

professoras, tanto no âmbito da própria formação, das condições físicas, emocionais, sociais e econômicas quanto no das políticas institucionais e públicas de modo geral.

Gonçalves (2010) explicita que a violência nas escolas não é um fenômeno isolado dos contextos sociais e culturais, mas que tem relações intrínsecas com o que ocorre na nossa sociedade de modo geral. Ao tratar da temática da violência tendo como foco os atos de professores no contexto do Ensino Médio, seu estudo nos auxilia a pensar algumas posturas inadequadas por parte das professoras na EI, que é uma etapa da Educação Básica.

O autor reitera como a violência está na estrutura de nossa sociedade e como foi legitimada inclusive como forma de educação nas primeiras instituições escolares, o que ainda hoje faz com que ações violentas dirigidas às crianças por parte dos adultos sejam naturalizadas. Isso é bastante visível quando pensamos nas nossas próprias formas de educar nossos filhos, bem como quando verificamos as formas de interação e as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas nas mais diversas etapas da Educação Básica. É interessante perceber como que essas práticas vêm sendo cada vez mais importadas para a etapa da EI, inclusive para o trabalho de cuidado e educação com bebês, tornando cada vez mais necessárias pesquisas e mobilizações na área, bem como espaços de reflexão e formação que possibilitem a problematização de práticas desrespeitosas e, por vezes, violentas.

Acreditamos que atos ofensivos por parte das professoras são bastantes comuns na EI, mesmo sem a consciência de que são violentos, possivelmente por não compreenderem as consequências desses atos, uma vez que há uma naturalização da violência na nossa sociedade, que ainda é fortemente marcada não só pelos atos explícitos, mas também pelos implícitos, geralmente ligados à violência psicológica como nos aponta Gonçalves (2010).

Estudos que se debruçam sobre as relações entre crianças e adultos na EI constataam, ainda nos dias de hoje, a presença dessas práticas desrespeitosas, autoritárias e disciplinadoras por parte das professoras com as crianças, inclusive com bebês, e reiteram a necessidade de possibilitar a elas momentos de formação e reflexão, que contemplem as relações complexas estabelecidas com as crianças, e a ampliação de seus conhecimentos sobre os vários aspectos que constituem o processo de desenvolvimento infantil, possibilitando também a reflexão sobre suas próprias práticas (EUZÉBIO, 2018; EUZÉBIO; LUZ, 2021; IZA; MELLO, 2009; LOMBA, 2020; LUZ, 2010; MONÇÃO, 2013).

Não podemos deixar de enfatizar que não se trata apenas de as professoras terem clareza de seu papel nos momentos de interações com os bebês e o reconhecimento de que ele precisa desse tempo de qualidade. A questão é muito mais complexa e envolve a forma como elas se

relacionam e desenvolvem com eles, e não para eles, práticas qualificadas de cuidado e educação, reafirmando-os como sujeitos de potência. Conforme Teixeira (2007) reitera,

se o problema está na relação dos professores com os meninos e meninas alunos, temos um grande desafio. Talvez maior não pudesse ser, pelo fato de a dificuldade estar instalada na relação, no ponto de origem da docência. Está colocado um problema no coração da docência, pois as representações e imagens dos docentes sobre os discentes dão significado e sentido às condutas pedagógicas, dão significado e perspectivas às suas relações com seus alunos. Elas modelam, influenciam, imprimem conteúdos e formas às condutas dos professores no jogo das relações docentes/discentes. Tais imagens e representações dão sentidos, significados e atribuem sentimentos à experiência e à condição docente (TEIXEIRA, 2007, p. 440).

É importante ressaltar que Teixeira (2007) menciona esses aspectos da docência relacionados a outras etapas da Educação Básica, e não especificamente da EI. Contudo, suas afirmações são bastante importantes para refletirmos sobre como esses elementos se apresentam de forma muito mais complexa, sendo um desafio ainda maior se considerarmos a etapa da EI que ainda está se consolidando em nosso país.

Para Hoyuelos e Riera (2019), não é fácil ser uma professora que acompanha constantemente bebês e crianças, porque isso significa ajustar-se continuamente no seu processo, em um movimento de diálogo e observação permanente com esses sujeitos e sempre consciente de que eles não necessitam de intervenção direta. Desse modo, consideramos importante reflexões constantes por parte das professoras sobre os significados da docência com bebês e o que de fato a constitui como uma profissão da ordem do relacional.

No entanto, a criação de espaços-tempos de encontro das professoras consigo mesmas e com os bebês, possibilitando a reflexão sobre os sentidos e significados de ser professora de bebês, ainda é um grande desafio, considerando as condições mais objetivas das Instituições de Educação Infantil (IEI). As dificuldades das professoras em estarem com os bebês individualmente estão com frequência atreladas aos elementos organizacionais e políticos que incluem uma rotina com tempos, espaços e materiais pré-estabelecidos, além de uma proporção inadequada entre professoras e bebês na creche, em ambientes com poucos materiais e precárias condições de trabalho (GUIMARÃES, 2011; MONÇÃO, 2013).

De acordo com Wallon (2007), para a criança só é possível viver sua infância, e cabe a nós, adultos, compreendê-la em sua inteireza e em suas singularidades, sobretudo no que concerne aos aspectos emocionais por meio dos quais interagem com o outro, pois “a educação da emoção deve ser incluída entre os propósitos da ação pedagógica, o que supõe o conhecimento íntimo do seu modo de funcionamento” (DANTAS, 2019, p. 138).

Nesse sentido, nossa intenção é mostrar como esses aspectos se entrelaçam, destacando como o choro dos bebês demarcou e circunscreveu as ações docentes e também o seu próprio protagonismo na construção de significados de si e do outro. Em nossa pesquisa, ficaram evidentes modos de ação das professoras que revelaram a docência exercida sobretudo nos episódios em que ocorreram as atividades dirigidas que foram atravessadas pelo choro dos bebês.

Sobre essas formas de ações das professoras, em pesquisa anterior (MARQUES, 2019), por meio das entrevistas com as professoras, também ficou evidente suas concepções e percepções sobre o sujeito bebê e seu choro, que estavam muito relacionadas à ideia de um bebê ainda desprovido de algumas capacidades e que, portanto, precisava ser preparado para uma vida adulta. Sobre o choro, elas destacaram definições como “manha”, “birra” ou “pirraça”.

Esses achados, em alguma medida, foram confirmados em nossas análises pois, também verificamos ações que mostraram o exercício da docência muito marcado por concepções ainda assistencialistas. Essas ações das professoras nos indicaram formas de preparação dos bebês para a vida adulta por meio da realização de atividades direcionadas mais ligadas à outras etapas da Educação Básica e de ações relacionadas à disciplina, à ordem e ao controle de corpos dos bebês.

As formas de ações das professoras que mais se destacaram no conjunto dos episódios foram o toque e a aproximação dos bebês e o diálogo. No entanto, muitas vezes, essas ações eram muito mais para conter os bebês, dando comandos para que eles ficassem sentados, afastando uns dos outros como uma forma de evitar disputas de brinquedos e, conseqüentemente, possíveis acidentes, bem como impedindo a emergência do choro. Práticas como a realização das rodas e a constante intervenção das professoras nas interações dos bebês com o meio confirmam essas concepções das professoras sobre o que deveria ser o trabalho na creche.

Evidenciamos também e principalmente como o choro dos bebês perpassou essas práticas nos dando indícios dessas concepções de docência das professoras ao mesmo tempo que também apontou a necessidade de novas práticas pedagógicas a serem pensadas para eles. Essas afirmações podem ser constatadas no episódio que apresentamos abaixo.

O episódio ocorreu por volta das 13 horas e 54 minutos. As professoras Cremilda e Laura estavam com os bebês na sala. Laura disponibilizou rolinhos de papel e cones coloridos para os bebês, enquanto pedia a eles que se sentassem no chão e fizessem a rodinha. Elas começaram a cantar: “Bumbum no chão, no chão, bumbum no chão, no chão, no chão, no chão...” Em seguida, percebemos que os bebês começaram a sentar no chão, olhando para a

professora Laura que estava em pé segurando a caixa com os objetos. As professoras se sentaram com eles no chão da sala.

O bebê Geraldo está sentado e, quando vai retirar um rolinho da caixa, cai para trás e começa a chorar. Laura pega em sua mão para ajudá-lo a se levantar. As professoras o ajudam a se levantar e o colocam sentado mais próximo delas. Cremilda diz: *Pronto, passou. Olha! Olha, Geraldo, olha que legal!* Cremilda coloca um rolinho em cima do outro, e Geraldo olha e para de chorar. A auxiliar Milena entra na sala e se aproxima de Geraldo e o pega por debaixo de seus braços e diz: *Vamos tirar xixi.* O bebê começa a chorar novamente. Milena o pega no colo e saindo com ele da sala diz: *Você volta, amor! Ouço o choro dele lá no fraldário, e as professoras continuam com os outros bebês na sala e os incentivam a empilharem os rolinhos (Transcrição de vídeo- gravação realizada em 17/11/2017).*

Sequência do episódio 5 – Atividades com rolinhos de papel e cones coloridos durante as “Atividades sequenciais”





Fonte: Seleção de imagens realizada a partir da gravação. Arquivos da pesquisa (2017).

O choro logo apareceu nesse episódio, porque Geraldo, ao tentar pegar um rolinho na caixa, caiu para trás e, logo em seguida, foi retirado dessa atividade que possivelmente lhe interessava, pois a auxiliar estava trocando os bebês e chegara a vez dele.

Observamos nesse episódio que, como já foi dito anteriormente, essas atividades quase sempre se iniciavam em formato de roda e com a constante insistência das professoras para que os bebês se sentassem no chão da sala.

Com relação ao choro de Geraldo, não podemos afirmar com certeza os seus motivos, embora as pistas sobre os motivos que levaram o bebê a chorar são visíveis – a sua queda no chão, a aproximação da auxiliar e sua retirada da sala. Consideramos que o choro direcionou e incitou nas professoras algumas ações, como uma maior aproximação e o diálogo com ele, e, posteriormente, a aproximação da auxiliar e a escolha de que Geraldo fosse o próximo a trocar a fralda.

Sobre o poder do choro de desencadear nas professoras ações de cuidado, Ferreira (2020) observou “diversas ações de cuidado das educadoras, dentre elas colocar a chupeta e

fazer carícia quando o bebê chorou, sentar o bebê, estimular a brincar, pegar no colo, dar água, brincar, evitar situações de perigo” (FERREIRA, 2020, p. 143).

As professoras agiram se aproximando e conversando com o bebê na tentativa de fazer com que ele compreendesse o que estava acontecendo. Com relação à atitude da auxiliar, consideramos que não houve de fato um diálogo respeitoso com o bebê antes de pegá-lo no colo e levá-lo para o trocador. A auxiliar falou o que vai acontecer somente depois que o pegou, ainda de costas, interrompendo a observação do bebê.

Após alguns minutos, a auxiliar voltou para a sala com o bebê e ele já não chorava mais. Enquanto isso, outras interações se desenrolaram entre eles e com as professoras, como podemos verificar na descrição que se segue:

A bebê Isadora está em pé, próxima da auxiliar. A bebê Ana Luísa se aproxima delas e pega o bico de Isadora que está em sua boca. Isadora começa a chorar. A auxiliar pega o bico com Ana Luísa e devolve para Isadora dizendo: *Não*. Ana Luísa fica ali próxima de Isadora e tenta mais duas vezes pegar o seu bico. Na segunda tentativa, ela consegue, e Milena diz: *Ana Luísa!* Milena pega o bico e coloca na boca de Isadora. Elas ficam sentadas, Ana Luísa e Isadora, uma de frente para a outra. Ana Luísa tenta novamente, e a auxiliar segura em seu braço e diz novamente: *Não. Aqui, ó*. Enquanto fala, Milena tira o bico de Ana Luísa da boca. A bebê olha para ela com uma cara séria. Milena pega Ana Luísa e a coloca sentada mais próxima dela, afastando-a um pouco de Isadora (Transcrição de videogravação realizada em 17/11/2017).

No decorrer da atividade, muitas coisas aconteceram ao mesmo tempo, como o choro de Geraldo e, por motivos diferentes, o choro de Isadora, possivelmente porque Ana Luísa se aproximara dela para pegar o seu bico. Durante as observações em campo, percebemos que isso acontecia de forma muito recorrente, a ponto de as professoras evitarem deixar os bebês com seus bicos, porque sempre causava uma disputa entre eles ou, algumas vezes, de fato, a troca dos bicos.

É importante destacar nesse episódio a ação da bebê Ana Luísa de se aproximar não só da bebê Isadora, mas também da auxiliar, o que nos indicou algo para além do desejo de pegar o bico da sua colega. Durante nossas observações foram recorrentes os episódios em que os bebês tinham preferência em ficar mais próximos da auxiliar, em especial a bebê Ana Luísa.

O compartilhamento do exercício da docência ainda é marcado por várias tensões, como a divisão do trabalho de cuidar e educar os bebês. No município de Belo Horizonte, o cenário se apresenta da seguinte forma: as auxiliares são profissionais sem a formação para o exercício da docência e têm a função de auxiliar as professoras, especialmente nas atividades de cuidado,

como a troca de fraldas, os momentos do banho, os cuidados com a higiene corporal e as necessidades consideradas básicas dos bebês (GERÊNCIA..., 2015).

As atribuições da auxiliar são:

Auxiliar o professor, a partir de sua orientação, em atividades educativas, nas turmas de 0 a 2 anos, de jornada integral: rodinha, parquinho, saída da instituição, distribuição de materiais, organização dos pertences das crianças, organização dos espaços para serem utilizados e outras atividades corriqueiras sob a coordenação do professor.

Auxiliar e/ou realizar atividades de vida diária, a partir da orientação do professor, nas turmas de jornada integral, de 0 a 2 anos de idade – alimentação, banho, repouso, acompanhar crianças ao banheiro, trocas. (GERÊNCIA..., 2015).

Observamos que as atribuições dessas profissionais já fazem parte das atribuições dadas ao professor(a) para EI do município, quais sejam:

Desenvolver atividades objetivando o cuidar e o educar como eixos norteadores do desenvolvimento infantil; e assegurar que a criança na educação infantil tenha suas necessidades básicas de higiene, alimentação, saúde, segurança e bem-estar atendidas de forma adequada (BELO HORIZONTE, 2012).

Esse cenário dificulta a realização de um trabalho de cuidado e educação que seja de fato qualificado para os bebês. A divisão advinda da criação desse outro cargo fragiliza a construção de práticas que articulem cuidado e educação, uma vez que as auxiliares se responsabilizam mais pelas ações reconhecidas como de cuidado, e as professoras, pelas práticas reconhecidas como educativas, embora, por vezes, as auxiliares influenciem as ações docentes com suas informações e seus saberes sobre a rotina dos bebês e crianças (CAMILO, 2018; BITENCOURT; SILVA, 2017).

Em nossa pesquisa, constatamos que o apego que a bebê Ana Luísa tinha pela auxiliar era um fator significativo e que perpassou as próprias ações das professoras para com a bebê Ana Luísa e também para com os outros. Nesse sentido, consideramos que as ações da auxiliar, a forma como ela cuidou e educou os bebês circunscreveu as ações das professoras. Ações estas – como dar o colo, se aproximar mais dos bebês, acariciá-los, se abaixar para conversar com eles, além de dar banho, trocar a fralda e alimentar os bebês – que foram muito recorrentes e características das relações entre os bebês e a auxiliar e que se diferenciam, em grande medida, das ações das professoras nas suas relações com os bebês, que, de modo geral, ficaram mais restritas aos toques, aproximações e diálogo. No entanto, muitas vezes, as ações das professoras

eram no sentido de contê-los, dando comandos para que eles ficassem sentados e os afastando uns dos outros como uma forma de evitar as disputas e também o choro.

No conjunto de episódios, verificamos ações muito regulares da auxiliar durante as atividades dirigidas em que ela estava presente, bem como em outros momentos da rotina. É interessante observar que a auxiliar, devido à sua função, fica diretamente envolvida com as ações de cuidado básicos, como a higiene corporal e a alimentação dos bebês, mas suas ações não se restringiam somente a isso.

A auxiliar adotava uma postura que consideramos ser mais coerente com as orientações e indicações do campo da EI. Observamos que ela agia sempre com diálogo e aproximação, abaixando-se, de modo a ficar na altura dos bebês, para os atender e conversar. Na maioria das vezes, diante do choro, oferecia o colo, mesmo que por alguns segundos. Nesses momentos, quando estava com os bebês no colo, conversava com eles olhando em seus olhos, deixando com que chorassem no seu colo, mas não os deixava chorar sem nenhum acolhimento. Nos momentos do banho e das trocas de fraldas, observamos que a auxiliar também apresentava posturas de aproximação, diálogo e sensibilidade para com os bebês, deixando transparecer o quanto eram significativos esses momentos para eles.

Essas posturas da auxiliar destoavam das ações das professoras, o que também gerava um clima de tensão entre elas. A auxiliar relatou, por vezes, que as professoras não aprovavam essas formas de agir, pois temiam que os bebês ficassem “mal-acostumados” com essas atitudes, principalmente com relação a dar o colo, já que consideravam impossível agir dessa forma, tendo em vista as dificuldades que tinham de trabalhar com um grupo de doze bebês.

Os estudos mais recentes da área que contemplam a temática do compartilhamento da docência com bebês (BITENCOURT, 2020; CAMILO, 2018; DUARTE, 2011) indicam a necessidade de um alinhamento de ações das professoras e da auxiliar, para que haja uma coerência entre suas formas de agir com os bebês. Para Camilo (2018),

é preciso garantir condições objetivas de trabalho que corroborem para a construção de uma docência compartilhada entre as docentes e as auxiliares, mas consideramos também que é preciso desvelar o lugar ocupado pelo cuidado na organização do trabalho das professoras, nas ações e nas relações entre as profissionais (CAMILO, 2018, p. 135).

Diante desse cenário, verificamos que o trabalho de cuidado e educação com os bebês observados em nossa pesquisa não estava alinhado, considerando o compartilhamento entre as professoras e a auxiliar. Nessa direção, Duarte (2011) pondera que a docência com bebês consiste em uma “docência partilhada”, o que significa que

Auxiliares, famílias e todo o coletivo da creche estão envolvidos nessa trama que ainda pede por mais um profissional. Percebe-se uma complexidade que envolve toda a partilha dessa docência com os bebês, trata-se de uma relação de educação e cuidado que vai além das paredes da sala, mas que convoca a coletividade. [...] envolve uma prática docente coletiva e para a criança ganha muito mais sentido do que práticas fragmentadas, que ‘separam a cabeça do corpo’ (DUARTE, 2011, p. 151).

Estamos chamando a atenção para essas questões para afirmar que, como verificamos no episódio acima, a auxiliar no exercício de sua função é afetada a todo o tempo pelo choro dos bebês e tem seus próprios modos de agir e interagir com eles. As ações da auxiliar com os bebês também afetaram as professoras, que, conseqüentemente, foram constituindo suas próprias ações para com os bebês. O choro é um dos elementos mais presente na complexidade dessa docência partilhada, assim nomeada por Duarte (2011), e direta ou indiretamente compõe a docência com bebês.

Consideramos que a bebê Ana Luísa pode ter agido para chamar a atenção da auxiliar e para tentar uma aproximação, o que de fato acaba conseguindo. No entanto, também é preciso considerar as tentativas de aproximação da bebê com seu par de idade. Sobre essas formas de se comunicar, o que envolve também o movimento, Wallon (1968) adverte sobre sua importância para o desenvolvimento da personalidade. As ações dos bebês de pegar, tocar e se aproximar do outro caracterizam o processo de desenvolvimento nesse primeiro ano de vida, o que permitirá outras interações e uma maior autonomia por parte deles futuramente.

A auxiliar entrevistou várias vezes impedindo que a bebê Ana Luísa pegasse o bico da outra. Essa atitude teve como objetivo evitar possíveis trocas dos bicos, que é algo que requer atenção, inclusive pelos aspectos ligados à saúde e à higiene. Portanto, reconhecemos que a auxiliar agiu de forma adequada.

No entanto, não podemos perder de vista a possibilidade de interação e maior compreensão das manifestações dos bebês nesses momentos, o que envolve a mediação da auxiliar ajudando as bebês a compreenderem a situação e até mesmo a controlarem suas próprias emoções. Nesse caso, ressaltamos a necessidade de ações mais sensíveis e dialógicas para com os bebês, buscando conversar e explicar a eles os motivos desse impedimento e apresentando outras formas de interagir com o seu coetâneo.

É preciso esperar que os bebês nos ajudem dando oportunidades a eles, para que, por meio de suas expressões, eles contribuam para o direcionamento e para a constituição de nossas próprias práticas pedagógicas (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007), pois ser professora de bebês consiste em um processo relacional com eles.

Dando continuidade às nossas análises, apresentamos abaixo a descrição dos novos encontros que se fizeram naquele espaço da sala, provavelmente desencadeados pelo choro e por outras ações dos bebês, bem como de suas professoras e da auxiliar.

Após alguns minutos, Ana Luísa toca em Geraldo e ele chora. Laura observa e vai até a ela e diz: *Ana Luísa, não*. Ela pega por debaixo dos braços e tira Ana Luísa de lá e a coloca em pé um pouco mais à frente. Ana Luísa sai andando pela sala. A bebê vai até onde está Cremilda com os bebês e pega uma bolinha de papel, e, em seguida, vai novamente onde está Geraldo. Ouço o choro de Geraldo. Milena diz: *Ó, Ana Luísa, mas você também está demais, hein, Ana Luísa?* A professora Laura diz: *A Ana Luísa eu vou colocar ela sentadinha aqui*. A auxiliar responde: *É. E eu não vou te dar colo mais não*. Ana Luísa se aproxima novamente de Geraldo que está deitado. Laura chama a bebê pelo nome e em seguida pega na mão dela, e puxa Ana Luísa, e, pegando por debaixo de seus braços, senta a bebê do seu lado e diz: *Vem sentar aqui. Vai ficar aqui quietinha perto da Laura*. Ana Luísa fica ali sentada e estendendo os braços para ela começa a chorar. Laura diz: *Pode chorar, falou uma, duas, três vezes e nada. Pode engolir o choro. Não pode tomar o bico do colega, não, deixa o colega se deliciar. Não, não gostei, não vai sair daí, vai ficar sentadinha perto da Laura*. Ana Luísa chora muito e olha para Laura. Laura continua dizendo: *E sem choro, sem choro, sem choro*. À medida que Laura vai falando com ela, Ana Luísa vai diminuindo o choro e pega o próprio bico e o coloca na boca (Transcrição de videogravação realizada em 17/11/2017).

Sequência do episódio 5 – Atividades com rolinhos de papel e cones coloridos durante as “Atividades sequenciais” (continuação)







Fonte: Seleção de imagens realizada a partir da gravação. Arquivos da pesquisa (2017).

Como podemos perceber tanto na descrição do episódio quanto nas imagens acima, mesmo depois de ser advertida pelas professoras e pela auxiliar, a bebê Ana Luísa continuou a se aproximar de Isadora e de Geraldo. Além de insistir em se aproximar de Geraldo, a bebê ainda levava consigo uma bolinha. Ao tocar Geraldo, ele chorou, e Ana Luísa foi novamente afastada do bebê. A professora Laura conversou com ela, ao mesmo tempo que empilhava os rolinhos com outros bebês. A auxiliar também reforçou as afirmações de Laura e ainda complementou: “Não vou te dar colo mais não.”

É interessante observar que as professoras e a auxiliar, por mais de uma vez, interpretaram as ações e os gestos de Ana Luísa como tentativas de machucar ou incomodar os bebês Isadora e Geraldo. Nesse momento, não se evidenciou uma atitude de empatia por parte delas, como indicado por Rodrigues (2019), que sinaliza a necessidade de as professoras se colocarem em uma posição de observadoras atentas, diante da ausência da linguagem verbal dos bebês, buscando, o tempo todo, interpretar e dar significado aos seus gestos e expressões, sem rotulá-las como adequadas ou inadequadas.

Trata-se de “ver além daquilo que o choro traz ou observar fatores que ocorrem em função daquela cena” (SANTOS, 2012a, p. 180) e de confiar na capacidade do bebê assistindo-o, “sem tolher sua iniciativa o que contribuirá tanto para o desenvolvimento da sua autonomia quanto para a sua segurança (MARANHÃO, 2011, p. 24).

A ação de Ana Luísa de se aproximar do bebê Geraldo insistindo nessa busca por seu coetâneo, e ainda na tentativa de compartilhar com ele um brinquedo, é algo que nos remete à capacidade dos bebês de serem solidários uns com os outros e de perceberem os outros. O choro de Geraldo nesse momento é um elemento desencadeador dessas buscas, considerando que o bebê já havia chorado por duas vezes durante a realização da atividade proposta pelas professoras. Nessa direção, Macário (2017) também faz menção ao choro como uma forma de expressão dos bebês, capaz de desencadear no outro, sobretudo no seu par de idade, a empatia e a sensibilidade que os leva a gestos de, assim como os adultos, acalantar seus coetâneos.

No entanto, nesse momento, não houve espaço e possibilidades para esses encontros dos bebês, uma vez que a professora e a auxiliar agiram conforme suas concepções e convicções, não permitindo formas de interação dos bebês com o grupo, nem formas de se expressar ou de se comportar no berçário. Também foi possível perceber tanto nesse episódio como em outros momentos de observação, o quanto as professoras evitavam essa aproximação dos bebês, pois muitas vezes a percebiam como momentos conflitantes. Se um bebê se aproximasse e tocasse o outro bebê e o mesmo chorasse, as ações das professoras consistiam em rapidamente se aproximar deles e os afastarem, sempre pronunciando as seguintes frases: “Ana Luísa, não!”; “Ô, Ana Luísa, mas você também está demais!”; “Carinho, carinho no colega, viu?! Não pode bater! É amiguinho, não vai brigar”; “Já vem o brinquedo da discórdia!”

Euzébio e Luz (2021) afirmam que, as professoras se sentem despreparadas para intervir de forma adequada diante de situações conflituosas ou de comportamentos que consideram inadequados. Muitas vezes, elas agem de acordo com as experiências e vivências que consideram ser as mais adequadas no trabalho com bebês e crianças. Sobre essas questões, Rinaldi (1999) salienta que um dos grandes desafios dos adultos nesse contexto da EI é estar presente nas interações com as crianças, porém sem ser um intruso, aquele que interfere a todo momento e sequer permite que os conflitos de fato aconteçam, considerando que estes também fazem parte do processo de desenvolvimento de bebês e crianças.

No conjunto dos 30 episódios que selecionamos, verificamos muitos momentos de tensão, envolvendo ações tanto dos bebês quanto das professoras, que denotavam e evidenciavam essas afirmações. Constatamos, na maioria dos episódios, que as professoras se mostraram preocupadas com os bebês, principalmente com relação aos acidentes como as

mordidas, o que possivelmente contribuiu para que tivessem essas ações e, por vezes, ficassem muito tensas e inseguras, fato que as impediu de dar mais autonomia para os bebês nesses momentos da rotina.

Esse comportamento de morder dos bebês, especialmente de Danubia desencadeou no ambiente, várias outras ações e expressões não só dos bebês, mas sobretudo das professoras. A bebê Danubia, por apresentar recorrentemente o comportamento de morder, foi, por vezes, afastada dos colegas. Aos seus gestos e aproximações foram atribuídos diversos significados, e as professoras e a auxiliar passaram a tomar mais cuidado com ela.

Acreditamos que essas ações de morder da bebê Danubia, bem como o seu choro e de seus coetâneos, modificaram em grande medida a organização dos tempos e espaços destinados a eles naqueles momentos de atividades dirigidas, assim como as próprias ações docentes, pois foi uma questão que denotou grande preocupação e tensão por parte das professoras.

Conforme foi possível constatar no conjunto das informações e também por meio dos relatos informais das professoras sobre o comportamento de mordida da bebê Danubia, essas atitudes eram bastante recorrentes e era uma questão delicada para professoras pois elas tinham dificuldade de lidar com situações que envolviam a mordida. Por vezes, percebemos o receio e a insegurança delas quando os bebês se aproximavam uns dos outros, especialmente a bebê Danubia.

Acreditamos que as professoras agiam dessa forma no sentido de evitar e temer acidentes com os bebês, evitando, assim, a todo tempo, a aproximação dos bebês com seus coetâneos e, de certa forma, regulando as suas interações, até mesmo com brinquedos e objetos. Provavelmente, o embaraço com relação a essa questão perpassa a ideia de que, se as professoras e a auxiliar se precipitam, momentos valiosos para os bebês podem ser perdidos e interrompidos; mas, se elas atrasam, os bebês podem realmente machucarem uns aos outros.

Por outro lado, se os encontros não ocorrem e se não são pensados tendo a autonomia e a liberdade de movimento dos bebês como parte de um currículo complexo e dinâmico, as interações se tornam exaustivas, insatisfatórias e conflitantes, o que pode vir a fazer com que o choro esteja presente e seja apresentado como um indicador de práticas inadequadas para os bebês (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014).

Destacamos, conforme os estudos da área da EI, que os comportamentos como mordidas, gritos, balbucios, gestos e choros, bem como as aproximações mais bruscas dos bebês, são suas formas específicas de conhecer o mundo, e não podem ser entendidas como uma questão de indisciplina ou como algo negativo como indicam Luz (2010) e Saullo, Rossetti-Ferreira e Amorim (2013). Afinal, tudo dependerá do contexto no qual se desenrolam

as interações e, para tanto, os adultos têm o importante papel de auxiliar nesse processo de conhecer o mundo, marcado, muitas vezes, por conflitos e frustrações (BARBOSA, 2010a; MELLO; VITORIA, 2011; ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; OLIVEIRA, 2009).

Em sua pesquisa, Monção (2013, p. 125) verificou que uma das questões que merecia maior aprofundamento é o fato de que “ainda são muito evidentes as dificuldades que os adultos têm de escutar e compreender as manifestações das crianças pequenas e atuar em momentos de conflito, utilizando repreensões e castigos como forma de educá-las”. Por sua vez, Iza e Mello (2009) reforçam essas constatações quando afirmam que:

as professoras têm grande desgaste em fazer com que as crianças fiquem quietas e caladas e, ao mesmo tempo, isso acarreta um prejuízo para a criança, pois a creche passa a ter o significado de um lugar onde ela deve conter sem questionar e, no qual suas ideias, seus gostos, suas opiniões e reflexões não podem ser considerados. As crianças deixam de ter oportunidades de aprender novos conhecimentos de maneira prazerosa (IZA; MELLO, 2009, p. 197).

Nesse sentido, ao analisarmos as ações da professora Laura, constatamos que elas revelaram uma concepção de docência muito ligada ao exercício dessa função em outras etapas da Educação Básica, exigindo comportamentos dos bebês que são impossíveis de se ter, pois, nessa fase da vida, é por meio do corpo e das expressões emocionais que se constroem os significados sobre o outro e sobre o mundo, tendo o adulto como principal mediador desse processo. Sendo assim, considerando as indicações dos estudos da Psicologia Histórico-Cultural (VYGOTSKY, 2007; WALLON, 2007) e da Sociologia da Infância (SARMENTO, 2005; COUTINHO, 2010), bem como a finalidade da EI, problematizamos a permanência dessas situações no contexto da EI.

A forma como a professora Laura agiu diante do choro da bebê exemplifica muito as reflexões feitas acima. Consideramos que a professora não agiu de forma condizente com o que está prescrito nos documentos que orientam as práticas pedagógicas na EI (BELO HORIZONTE, 2014; BRASIL, 2009). Entretanto, a professora Laura parece acreditar estar cuidando e educando conforme as orientações da área da EI. Ela impõe limites, cuidando para que os bebês não se machuquem e mostrando sua autoridade conforme tradicionalmente a sociedade nos “educou” e nos ensinou a “educar.”

Tanto o fato de colocar a bebê sentada, como se estivesse de castigo (prática muito comum nas escolas), quanto a forma como a professora falou com a bebê precisam ser repensadas e melhor elaboradas. Para Luz (2010),

uma criança que é obrigada a ficar ao lado da professora porque bateu em um colega está sendo castigada, e esse ato pode ser interpretado como uma violência física e psicológica contra essa criança. Entretanto, se a professora estiver somente preocupada em manter a disciplina na sua sala de aula, pode considerar que essa atitude é importante para que essa criança aprenda a controlar seus movimentos e a não desobedecer. Aqui vemos novamente o adultocentrismo em cena e a desconsideração das necessidades da criança. Esse castigo pode criar um desgaste físico e emocional para essa criança (LUZ, 2010, p. 7).

Quando a professora disse: “Pode chorar, falou uma, duas, três vezes e nada. Pode engolir o choro. Não pode tomar o bico do colega, não, para o colega se deliciar. Não, não gostei, não vai sair daí, vai ficar sentadinha perto da Laura”, ela não está considerando as especificidades nem as limitações dos bebês para enfrentar as situações estressantes, o que não contribui, em nenhuma medida, para o seu desenvolvimento nesse contexto. No conjunto de nossas informações, constatamos que, por vezes, as professoras agiam dessa forma sem mesmo terem consciência de suas ações, de como estavam sendo negligentes com os bebês e das possíveis consequências de seus atos para o desenvolvimento integral desses sujeitos. Assim como pondera Santos (2012a), “a educadora por não saber como agir põe a criança para pensar como estratégia para lidar com o choro, com base nas experiências de educação que ela própria teve” (SANTOS, 2012a, p. 189).

O choro é uma ação dos bebês que utilizam do próprio corpo e de suas linguagens específicas para apreender o mundo que os rodeia. Dizer para um bebê engolir o seu choro é uma ação que demonstra desrespeito para com esse sujeito, o que pode também comprometer o seu próprio bem-estar.

Os bebês têm direito ao acolhimento e ao respeito ao seu choro por parte das professoras. Silva (2019), ao refletir acerca do significado de “práticas educativas de boa qualidade”, aponta algumas das características que não podem faltar na relação com bebês e crianças, como o afeto, o diálogo, o cuidado, a atenção e o respeito. Contudo, infelizmente esses direitos dos bebês ainda não são respeitados, e práticas como essas se tornam corriqueiras na EI.

Essa atitude da professora Laura de dizer para a bebê “engolir o choro” é bastante comum na creche. Todavia, “o que aprende esta criança sobre suas próprias emoções quando é obrigada a engolir o choro?” (SANTOS, 2012a, p. 190). Atitudes como essa só corroboram para que os bebês e as crianças se sintam desconfortáveis e pressionados, o que pode levá-los a uma ansiedade extrema e a ter comportamentos agressivos e hostis (EUZÉBIO, 2018).

Monção (2013) também constatou práticas regadas por um controle excessivo dos bebês e das crianças, bem como de castigos e punições, estando as professoras pouco atentas às

necessidades essenciais desses sujeitos. Essas tensões entre bebês e professoras mostram o quanto ainda estamos distantes de uma efetiva participação democrática desses sujeitos que possibilite o acesso deles a uma educação integral.

Os estudos da Pedagogia da Infância (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007; ROCHA, 1999) e da EI (BARBOSA, 2010a; LUZ, 2010, TARDOS, 2022) indicam que sejam evitadas as violências insidiosas, ou seja, as “doces” violências, o excesso de regras sem sentido para os bebês, as contenções e punições com o objetivo de “educar” a partir de uma concepção de educação que disciplina seus corpos e suas mentes. Desse modo, para que os bebês possam compreender suas próprias ações e reações, pressupõe-se que as professoras tenham o entendimento de como agir e reagir diante de situações como essas, procurando tornar as experiências e as práticas pedagógicas mais suaves e significativas para eles. Assim, concordamos com Schmitt (2014) quando destaca que

a ação docente com crianças exige das professoras o reconhecimento de que a vulnerabilidade das crianças pequenas é concomitante à sua capacidade de agir e participar dos processos de socialização e educação. Sua ação está atrelada à organização intencional e sistemática de diversas ações e relações, que vão desde os cuidados com higiene, alimentação e bem-estar da criança, passando por práticas que permitam experiências de diferentes naturezas: estéticas, lúdicas, expressivas, corporais, etc. (SCHMITT, 2014, p. 258).

Assim, para além de compreender e acolher as emoções do outro bebê, é necessário que as professoras primeiramente compreendam a si mesmas e aprendam a controlar as suas próprias emoções, a se cuidar para poder cuidar do outro, a se colocar no lugar do outro. Dessa forma, é necessário que tenham alguém que cuide delas, pois “o cuidador também precisa de sustentação para lidar com as intensidades emocionais despertadas e reativadas no contato com os bebês” (SEGUIM; DAFFRE, 2006, p. 181).

No conjunto das informações, foi possível constatar o quanto a docência com bebês é marcada pelas relações corporais e afetivas o que, leva a um desgaste físico e emocional das professoras. Com relação às ações das professoras em nosso campo de pesquisa, verificamos como o exercício dessa docência exige corporalmente e emocionalmente das professoras. Constatamos uma maior demanda por parte dos bebês, bem como um envolvimento e uma aproximação corporal por parte das professoras, causando-lhes um grande desgaste físico e emocional.

Na maioria das vezes, observamos que as professoras conversavam muito com os bebês e se aproximavam deles. Ações como se sentar ao lado dos bebês, levantar-se, andar, abaixar-se, retirar e ofertar objetos, aproximar-se deles, dar-lhes o colo, andar em quatro apoios,

ajoelhar-se, tocar neles, trocar suas fraldas, oferecer água, verificar a fralda, trocar roupas e limpar o nariz dos bebês foram bastante recorrentes no conjunto dos episódios. Assim, podemos perceber como as ações de cuidado, envolvendo tanto o corpo dos bebês como o das professoras, e o próprio desgaste físico e emocional vão delineando a docência nesse contexto.

Dessa forma, consideramos importante que as professoras tenham um espaço que permita a elas trocarem suas experiências e ampliem suas habilidades relacionais, pois no exercício dessa docência ainda está embutido um sentimento de desvalorização que marca essa função. A falta de valorização, pode dificultar a relação que elas estabelecem com os bebês, o que pode levar à irritação, à impaciência com os eles, uma vez que, nesse trabalho de cuidado e educação na creche, é especialmente a emoção que os interligam e os entrelaçam. O choro por exemplo, “não pede uma resposta cognitiva, mas afetiva” (SANTOS, 2012a, p. 196).

Sobre essa relação com os bebês e com as crianças, com base na teoria psicogenética de Wallon (1968), Dantas (2019) afirma que

os adultos, no convívio com elas, estão permanentemente expostos ao contágio emocional. Isso pode ocorrer na direção da produção de uma emoção análoga ou complementar. A ansiedade infantil, por exemplo, pode produzir no adulto próximo também angústia ou irritação. Resistir a essa forte tendência implica conhecê-la, isto é, corticalizá-la, condição essencial para reverter o processo (DANTAS, 2019, p. 136).

A angústia das professoras diante do choro dos bebês e de outros comportamentos que fogem do que é tido como adequado, suscitam nelas manifestações emocionais, o que denota o contágio emocional que se constitui entre esses sujeitos (WALLON, 1968) e as leva a adotarem atitudes mais autoritárias e posturas que não condizem com as finalidades da EI.

Essa intervenção da professora Laura demonstrou certa disponibilidade e sensibilidade, mas também despreparo, falta de entendimento e até mesmo fragilidade para compreender o que a bebê Ana Luísa estava manifestando e fazendo, interagindo com o outro bebê. Em nossa pesquisa, práticas como essa apresentada, foram constatadas nos momentos em que o comportamento de mordida dos bebês apareceu como desencadeador do choro e em situações de conflitos, suscitando nas professoras modos de ação mais voltados para as advertências verbais e o afastamento dos bebês das atividades que estavam sendo desenvolvidas, utilizando-se de vários estereótipos para denominarem os comportamentos daqueles que agiam dessa forma.

Sobre esses modos de ações repreensivas que compõem a docência com bebês, indagamos, assim como Monção (2013, p. 134): “Como garantir a autonomia da criança e a

construção da disciplina autônoma sem autoritarismo ou condicionamento, considerando as emoções das crianças e dos adultos?”

Ressaltamos a necessidade de as professoras e as instituições de EI romperem com as imagens de bebês e crianças como sujeitos indisciplinados que precisam ser moldados e sujeitados às regras e à disciplina de uma sociedade adultocêntrica. Contudo, para que isso se efetive, de fato, é preciso estar atento aos detalhes, às especificidades dos bebês, sobre as quais já discorreremos aqui, e sobretudo ao choro como uma ação própria. É preciso questionar:

O que esse choro pode desencadear? E o que fazer com as outras crianças que também podem começar a chorar? Diante dessas várias tensões que são reais buscamos sanar o choro, perdendo a oportunidade de discutir com as crianças sobre o conflito que gerou o próprio choro? (SANTOS, 2012a, p. 184).

Por fim, no último trecho do episódio descrito abaixo, a professora continuou interagindo com os outros bebês e, quando percebeu que a bebê Ana Luísa tentava se levantar, a impediu de fazer isso, levando novamente à instauração do choro. Outros bebês também começaram a chorar, o que condiz com o que Wallon (1968) afirma sobre o contágio emocional.

Em seguida, ela limpa as próprias lágrimas passando a mão no rosto até parar de chorar. Ana Luísa olha para Laura e para o lado, me parece que ela quer se levantar, e Laura diz: *Não é para levantar, é para ficar aí sentadinha, bonitinha*. Ana Luísa fica e começa a chorar novamente. Após alguns segundos, ela mesma coloca o bico na boca e para de chorar. Cremilda parece estar incomodada com o choro dela e tem no rosto uma expressão séria como se estivesse preocupada. A bebê continua sentada lá (Transcrição de videogravação realizada em 17/11/2017).

Seqüência do episódio 5 – Atividades com rolinhos de papel e cones coloridos durante as “Atividades sequenciais” (continuação)





Fonte: Seleção de imagens realizada a partir da gravação. Arquivos da pesquisa (2017).

O episódio apresentado revelou um conjunto de ações e reações dos bebês, de suas professoras e da auxiliar que carregam diversos significados, que, ao se entrelaçarem, constituem uma rede de significações (ROSSETTI-FERREIRA *et al.*, 2017). Dessa forma, não podemos abrir mão de sempre discutir e refletir sobre o cuidado e a educação de bebês e crianças, bem como suas diferentes infâncias na EI (SARMENTO, 2005), uma vez que ainda nos deparamos com ações desrespeitosas e práticas que revelam concepções e ações das

professoras que sequer consideram os bebês e suas expressões como norteadoras dos planejamentos e das práticas pedagógicas na creche.

Ao que parece,

o objetivo principal é controlar as crianças, guardá-las e ocupar o tempo com tarefas fragmentadas. É um currículo vazio de explicitação e preche de submissão, disciplinamento dos corpos, moralização das mentes e das emoções. A imagem de infância predominante é a de que as crianças são naturalmente indisciplinadas e precisam de muito controle (BARBOSA, 2010b, p. 5-6).

A ideia de colocar limites e regras, por meio de ações autoritárias e intervenções constantes, ainda é muito forte nas professoras, pois elas se sentem sem referências. Portanto, a análise dessas questões requer muito cuidado, para que não só as professoras sejam responsabilizadas por esses atos, uma vez que essas práticas ainda são muito comuns no contexto da EI (EUZÉBIO, 2018; LOMBA, 2020; MONÇÃO, 2013), o que demonstra a complexidade dessas questões de ordem social, cultural e ideológica.

Cada vez que um adulto se ocupa de um bebê, institui-se entre os dois um estilo interativo que é eminentemente específico desta díade. O estilo interativo do adulto é, de fato, resultante de sua história pessoal (esse que ele é hoje, o bebê que ele mesmo foi, a natureza das interações precoces que lhes foram próprias) e do encontro com esta criança particular que tem suas próprias características interativas [...] No contexto desse encontro inédito, cada um vai 'contar' qualquer coisa ao outro. [...] O adulto conta, à sua maneira, ao bebê, o bebê que ele mesmo foi, que pensou ser ou temeu ser, enquanto que o bebê 'conta', à sua maneira, ao adulto, a história de seus primeiros encontros interativos ou inter-relacionais (GOLSE; AMY, 2020, p. 27).

Sobre o choro dos bebês, constatamos que o mesmo circunscreveu todo o contexto das atividades dirigidas e esteve totalmente atrelado às ações docentes, revelando, assim, dentre outras questões, as formas como as professoras organizavam e pensavam os ambientes para os bebês em seus tempos e espaços, as inconstâncias e os modos de se relacionar com eles, revelando também as suas próprias concepções e percepções do que é ser professora de bebês.

Concordamos com Alessi e Garanhani (2019) que

o choro é o exemplo mais claro da presença, da entonação do cotidiano dos bebês: choro de fome, sono, frio, fralda suja, cansaço, enfim, várias sensações são expressas pelo choro com diferentes entonações, que são compreendidas pelos que estão ao seu entorno (ALESSI; GARANHANI, 2019, p. 42).

Assim, destacamos a importância de mais reflexões sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas com os bebês, bem como sobre as atitudes das professoras para com eles no contexto da EI. Práticas mais respeitadas precisam ser priorizadas, e ações controladoras e desrespeitadas precisam ser banidas, pois, considerando o que Wallon (2007) propõe sobre o desenvolvimento infantil, dando destaque para os campos funcionais que o compõem – afetividade, movimento, cognição e pessoa –, não acolher e não ouvir o choro dos bebês e/ou controlar seus movimentos corporais são formas violentas de cuidar e educar na creche. Dessa forma, corroboramos as afirmações do autor de que:

de etapas em etapas a psicogênese da criança mostra, pela complexidade dos fatores e das funções, pela diversidade e oposição das crises que a pontuam, uma espécie de unidade solidária, tanto dentro de cada uma como entre todas elas. É contrário à natureza tratar a criança fragmentariamente. Em cada idade, ela é um todo indissociável e original (WALLON, 2007, p. 198).

Sobre as relações mais democráticas e respeitadas, Monção (2013) reitera que:

a democratização das relações com as crianças na unidade de EI é a espinha dorsal da gestão democrática, é necessário observar as crianças e as professoras em seu cotidiano, buscando extrair elementos para compreender se as interações estabelecidas são pautadas em princípios democráticos, garantindo relações dialógicas e participativas (MONÇÃO, 2013, p. 121).

Outra importante questão sobre nossas análises precisa ser explicitada. Os bebês participantes tinham idade entre 11 meses e 1 ano e 4 meses de vida, pertencendo então aos dois primeiros estágios de desenvolvimento proposto por Wallon (2007), quais sejam: o impulsivo-emocional e o sensório-motor, ou seja, há predominância do caráter emocional e motor das relações estabelecidas por esses bebês no início da vida. Diante dessas premissas, pontuamos novamente a importância da figura das professoras como esse adulto que se relaciona mais diretamente com os bebês nos diversos contextos coletivos.

Assim, nossas análises evidenciaram ações de controle excessivo por parte das professoras, bem como visões sobre as expressões e comportamentos dos bebês e condutas que nos preocuparam em alguma medida, pois estiveram muito relacionadas a uma concepção de ordem e disciplina como garantia da efetivação das práticas realizadas com os bebês.

Esse entendimento coloca em questão também a atitude de qualificar de indisciplina o comportamento das crianças, pois, para isso, teríamos de assegurar que elas já possuíssem pleno entendimento das regras de convivência social adotadas pelas instituições de Educação Infantil (LUZ, 2010, p. 2).

No entanto, sabemos que não se trata disso. Os bebês demandam interações e conhecimento de mundo, e é a partir de suas expressões afetivas e corporais que essa busca se dá, não há outra forma nesse momento da vida. Apesar de não discorrermos sobre esses conceitos – agressividade, indisciplina e violência –, é importante mencionar como por vezes são confundidos e equivocados os usos desses termos embora estejam de alguma forma interligados (LUZ, 2010).

“Apesar de não considerar que o professor é o único responsável por essas ações, a crítica e a denúncia dessas situações devem ser feitas, para ampliar a reflexão a respeito de como contribuir para que tais práticas sejam extintas do contexto educativo” (MONÇÃO, 2013, p. 137), para que haja, também, mudanças nas formas de cuidar e educar, e nos comportamentos dos adultos, no sentido de se pensar uma nova forma de construir relações com os bebês, considerando-os como sujeitos.

Outro aspecto que merece atenção e destaque para reflexões acerca da docência com bebês é o constante registro durante a realização das atividades dirigidas em detrimento dos momentos em que não ocorriam essas atividades, ou seja, nos momentos em que os bebês estiveram mais livres. Em nossa pesquisa, percebemos o quanto a prática de registrar esses momentos mais direcionados marcaram as ações e expressões dos bebês e suas interações, e o quanto o choro se mostrou aqui como um elemento que, denuncia as necessidades dos bebês quanto das professoras. De um lado, para as professoras, ter um produto visível que comprove o trabalho realizado com os bebês e que possibilite a autoafirmação do ser professora e de outro; para os bebês, a frustração e a falta de sentido para eles de práticas mecanizadas e controladoras de suas ações e expressões.

Concordamos com Barbosa (2010a) sobre o fato de os bebês negarem esse “ofício de aluno” quando, por meio do choro, interrogam e resistem às práticas pedagógicas, denotando a necessidade de que as dimensões do cuidar e do educar estejam interligadas de modo a garantir práticas e relações mais qualificadas na EI.

Por isso questionamos: “como desenvolver uma escuta mais atenta e interessada, um olhar para o outro em ação, no caso as crianças na EI? Seria possível conciliar desejos e anseios das professoras com as expectativas das crianças?” (LOMBA, 2020, p. 180).

Não estamos desconsiderando a importância dos registros de práticas pedagógicas na EI, pelo contrário, reiteramos a importância de que existam e sejam feitos. Entretanto, eles devem ser realizados para serem posteriormente analisados pelas próprias professoras, para que seja possível a tomada de consciência por parte delas em relação ao desenvolvimento e às especificidades dos bebês, bem como em relação aos reflexos das práticas pedagógicas

desenvolvidas com eles, refletindo sobre o que eles realmente precisam nesse ambiente (APPEL; DAVID, 2021).

Diante dessas constatações, identificamos que o choro nos revelou também necessidades das professoras e da própria docência, das quais se destacam a escuta de suas experiências e reflexões sobre os conhecimentos dos aspectos que envolvem o processo de desenvolvimento infantil, sobre as frustrações em relação à profissão e/ou a desvalorização e a necessidade de melhores condições de trabalho.

Destacamos, assim, a necessidade de implementação de políticas públicas para a EI que visem melhores condições de trabalho e uma formação continuada para as professoras, bem como mais espaços de reflexão e de escuta, sobretudo no que concerne aos aspectos emocionais que envolve a docência com bebês. As professoras “não precisam ‘dar conta de tudo sozinhas’, mas tampouco podem se esquivar de sua responsabilidade frente ao cuidado e educação das crianças” (EUZÉBIO; LUZ, 2021, p. 96).

Sobre essas questões, Monção (2013) reitera que

Na verdade, nem as crianças nem as professoras têm seus direitos humanos reconhecidos e respeitados e isso é uma perversidade da política pública. A precarização do trabalho docente é fruto de uma política que desconsidera a especificidade das professoras que trabalham com as crianças pequenas e não estabelece critérios mínimos para lhes garantir direitos básicos. Essa é uma brecha para o estabelecimento de acordos internos, que muitas vezes prejudicam os direitos das crianças e colocam a equipe de gestão refém das professoras, quando tais acordos não são contemplados (MONÇÃO, 2013, p. 117).

Além do mais, precisamos acreditar na essência do humano, na capacidade de sensibilidade das professoras e na força de um diálogo fundamentado no compromisso pedagógico e na pedagogia das relações (EDWARDS *et al.*, 1999), caminhando, assim, rumo a uma educação que seja de fato de qualidade.

Imbuídas desses achados sobre as ações docentes na creche atravessadas pelo choro dos bebês, apresentamos a seguir as análises que nos ajudaram a compreender os entrelaçamentos do choro na relação dos bebês com suas professoras.

4.2 O choro dos bebês como propulsor de encontros, desencontros e de construção de significados na relação com as professoras

sabemos que o adulto diz frequentemente à criança: “Mas o que você está dizendo?”, testemunhando, assim, a sua consciência do trabalho de narração efetuado pelo bebê, o qual, se tivesse as palavras para dizer, colocaria sem dúvida com gosto a mesma questão ao adulto. E dessas histórias deverá nascer uma terceira. Uma terceira história que nasce, que se origina, que se enraíza, nas duas primeiras, aquela do adulto já vivido e a do bebê que começa a viver, mas uma história que pode funcionar como um espaço de liberdade.

Golse; Amy, 2020, p. 28.

As palavras de Golse e Amy (2020) expressam muito bem o que sustenta e o que se buscou fazer nesta tese, porque dizem sobre a essência do humano, do tornar-se humano por meio dos encontros e das relações que desencadeiam novos encontros, significados e novas histórias.

No sentido de assegurar uma EI de qualidade para os bebês e crianças, olhar para as relações sociais que se estabelecem nesse contexto é fundamental, pois as relações são o cerne de todas as propostas que giram em torno do que se entende por um atendimento de qualidade na EI, que é um direito de todos os bebês e crianças.

As instituições de EI são lugares

em que há prazer, desprazer, risos e choro, segurança e insegurança, pertencimento e não pertencimento, conforto e desconforto, tranquilidade e eloquência, singularidade e coletividade, fixidez e fluidez, imposições e escolhas, aprendizagens e (des)aprendizagens, interações. Um lugar de acontecimentos (SANTOS, 2012a, p. 186).

Assim, é na coexistência de todos esses elementos indissociáveis que se constituem as relações entre os bebês e suas professoras em sua complexidade, que não nos permite simplificar nada do que a compõe, como indicam Hoyuelos e Riera (2019). Nesse emaranhado, a docência com bebês pode ocorrer como um processo marcado pelo trabalho de narração efetuado pelos bebês que convida e instiga as professoras a pensarem sobre suas formas de agir e a compreenderem os seus modos de ser. Sendo assim, pressupõe-se que cabe aos adultos observar e tentar acolher as demandas dos bebês, atendendo suas necessidades de modo a oportunizar experiências corporais e emocionais mais qualificadas.

É a partir dessas perspectivas que buscamos compreender como o choro dos bebês se relaciona com as ações de suas professoras, partindo do pressuposto de que o choro é uma forma

de comunicação dos bebês e, portanto, um elemento essencial que compõe as relações na creche, uma vez que é por meio dele que as primeiras interações dos bebês se tornam possíveis (WALLON, 2007; VYGOTSKY, 2007). Contudo, as emoções

só serão o ponto de partida da consciência pessoal do sujeito por intermédio do grupo, no qual elas começam por fundi-lo e do qual receberá as fórmulas diferenciadas de ação e os instrumentos intelectuais, sem os quais lhe seria impossível efetuar as distinções e as classificações necessárias ao conhecimento das coisas e de si mesmo (GALVÃO, 2014, p. 64).

Nessa perspectiva, o grupo no qual estão inseridos os bebês tem função essencial nesse processo de constituição humana. Os bebês, aos poucos, por meio de suas expressões significadas pelo grupo escrevem suas histórias, demarcam seus territórios, interrogam o outro e resistem.

Partindo dessa compreensão do processo de desenvolvimento humano, apresentamos a seguir análises de episódios que nos ajudam a compreender os entrelaçamentos do choro na relação dos bebês com suas professoras. Os episódios nos mostram como o choro dos bebês pode indicar, orientar, transformar, resistir e até mesmo reconduzir as ações de cuidado e educação de suas professoras durante as atividades dirigidas. Nesse sentido, fazem emergir o quanto essas práticas estão entrelaçadas com todo o contexto no qual se desenrolam os fatos.

No primeiro episódio que apresentamos, as professoras Cremilda e Luciana estavam no solário com os bebês. O solário é um espaço aberto contíguo ao espaço da sala. No momento dessa atividade estavam dispostas para os bebês algumas caixas de papelão, que ficavam encostadas à grade que cercava o espaço do solário, carrinhos de borracha e de plástico e alguns outros objetos de plástico, como baldinhos. Percebemos que os bebês se interessavam muito mais pelo que estava ocorrendo no parquinho, que era possível avistar. Os bebês subiam nas caixas e ficavam observando as outras crianças que estavam naquele momento no espaço do parquinho. Por vezes, havia alguma disputa entre eles pelos brinquedos e objetos que estavam ali. Quando a bebê Mirela chorou, a professora Cremilda logo se aproximou e observou o que estava acontecendo. Logo, ela afastou a bebê um pouco dos colegas. Percebemos que a professora por meio de suas ações e gestos pressupôs que a causa do choro da bebê poderia ser a disputa por algum objeto. No entanto, a bebê sinalizou algo diferente para as professoras.

Mirela balbucia e Cremilda pergunta: *O quê?* Em seguida vejo a bebê andando e segurando na mão da professora. Luciana diz algo para Cremilda a respeito do que Mirela deve querer (ou quer). Cremilda diz: *Não, ela quer é o tal do lobo até agora.* Mirela está de frente para ela e chora. Cremilda abre a porta da sala, entra, volta com um pedaço de papel e se abaixa para limpar o nariz de Mirela. Ela ainda chora. Luciana pergunta: *O que foi Mirela? Ela quer ficar*

lá fora, né? Cremilda responde para Luciana: Não, ela quer o tal do lobo. Mirela chora (Transcrição de videogravação realizada em 28/09/2017).

Sequência do episódio 6 – O choro de Mirela que convoca a professora durante as “Atividades sequenciais”



Fonte: Seleção de imagens realizada a partir da gravação. Arquivos da pesquisa (2017).

Como podemos verificar, tanto no excerto acima quanto nas imagens, a bebê Mirela chorou muito e sinalizou algo para as professoras não só por meio do choro, mas também por meio de seus gestos e balbucios. As professoras acolheram as manifestações da bebê por meio da escuta atenta e do diálogo. A professora Cremilda se aproximou dela e perguntou o que ela

desejava. Inicialmente, não supunham o que ela queria, pois estavam envolvidas com outras ações e não perceberam que ali se dava o início ou a possibilidade de outras atividades iniciadas pelos bebês, tão importantes ou mais significativas para eles do que a atividade dirigida que estava sendo proposta conforme estabelecido na rotina do berçário. Essa dificuldade de estarem atentas ao imprevisível proposto pelos bebês exemplifica os efeitos negativos que ocorrem quando a rotina se torna algo mecânico. Como indicado por Horn (2004, p. 92),

a rotina diária, por vezes, “anestesia” a professora, impedindo-a de ler os significados que as crianças vão dando às próprias atividades propostas. [...] é preciso refletir sobre e planejar as atividades cotidianas, percebendo o que existe de educativo, de socialização e de aprendizagens nas atividades propostas às crianças.

Quando a bebê chorou e insistiu em pegar na mão da professora Cremilda, sinalizando para ela que desejava algo, a professora nos pareceu compreender o que ela queria. Diante do choro da bebê, outras ações de cuidado também foram despertadas na professora, como limpar o nariz da bebê e verificar a sua temperatura, encostando a sua mão em sua testa.

As professoras conversaram entre si sobre o choro da bebê, levantando algumas hipóteses do que poderia significar a sua expressão. Luciana perguntou: “O que foi Mirela? Ela quer ficar lá fora, né?” E Cremilda respondeu para Luciana: “Não, ela quer o tal do lobo”.

A bebê Mirela, em outro momento, ouviu a história da *Chapeuzinho Vermelho* narrada pelas professoras enquanto manuseavam um fantoche da avó da Chapeuzinho Vermelho e do lobo mau, ambos personagens da história. Ao que nos pareceu, a bebê desejava novamente ouvir a história, pois enquanto chorava apontava para a biblioteca, local onde estava guardado o fantoche.

Verificamos nesse episódio que as ações das professoras foram sendo conduzidas e redirecionadas à medida em que a bebê chorava. “As crianças protagonizam enredos, [...] modificam o espaço e provocam na professora no mínimo inquietudes” (HORN, 2004, p. 71). Por meio do choro e de gestos, os bebês e as crianças demonstraram que se interessavam naquele momento por outras coisas, e, ao explorar o ambiente, fizeram descobertas e iniciaram suas próprias atividades educativas. Dessa forma, os bebês reafirmam sua agência, sua potência e sua presença enquanto sujeito, que age, cria, resiste, transgride, direciona, conduz, transforma e circunscreve o *meio* em que estão inseridas. A partir de suas ações, eles reconfiguram o contexto, sobretudo as ações de cuidado e educação das professoras, reafirmando a indissociabilidade do cuidado e da educação na creche (BARBOSA, 2010a; SARMENTO, 2005; SILVA, 2004).

A manifestação afetiva da bebê foi acolhida pela professora, que tenta respondê-la de alguma forma, colocando-se disponível para ela por meio de uma maior aproximação e diálogo, ao mesmo tempo que dividia com a outra professora a tarefa de cuidar dos outros bebês que ali estavam. Sobre essa forma de cuidar e educar bebês, Guimarães e Arenari (2018) ponderam que estar atento ao mesmo tempo para as singularidades dos bebês e para o grupo como um todo são elementos que caracterizam a docência com bebês.

A professora pergunta para a bebê novamente: *É o que que você quer, Mirela?* Mirela segura na mão de Cremilda e puxa seu braço olhando na direção da biblioteca. A professora vai andando ao lado de Mirela. Quando se aproximam de um dos portões da grade que cerca o solário, Mirela aponta em direção à biblioteca e olha para Cremilda. A professora abre o portão e pergunta para ela: *É o quê, Mirela?* A bebê passa pelo portão e caminha em direção à janela da biblioteca. A professora observa enquanto fala com Luciana que Mirela quer o lobo. Luciana fala: *Mas ela não chorou com medo?* Cremilda diz: *Mas ela quer a história, ela quer ver o lobo.* A professora volta com Mirela para o solário e está com o fantoche do lobo na mão. Cremilda, Luciana e a auxiliar estão próximas de Mirela, e com o fantoche do lobo na mão conversam com a bebê; e essa ação chama a atenção de outros bebês que se aproximam. A bebê para de chorar (Transcrição de videogravação realizada em 28/09/2017).

Sequência do episódio 6 – O choro de Mirela que convoca a professora durante as “Atividades sequenciais” (continuação)





Fonte: Seleção de imagens realizada a partir da gravação. Arquivos da pesquisa (2017).

Com essa ação da bebê Mirela, podemos afirmar, assim como alguns estudos anteriormente realizados (ELTINK, 1999; MARQUES, 2019), que o choro não necessariamente indicou um mal-estar dos bebês, podendo significar muitas vezes que desejam algo ou que algo está faltando no que concerne às práticas de cuidado e educação na creche.

De acordo com Pino (2005),

O choro torna-se uma reação, por vezes, difícil de interpretar, da criança ao meio social, não ao meio natural. O que evidencia a existência na criança de mecanismos de controle que lhe permitem chorar ou parar de chorar em função de objetivos que não são mais determinados pela ordem biológica. As variações do choro permitem, portanto, falar em ação do meio cultural sobre uma função biológica (PINO, 2005, p. 205).

O fato de a professora compreender que o choro da bebê significava o seu desejo de ir até onde estava o fantoche demonstra uma atitude que consideramos adequada, ou seja, diante do choro houve escuta por parte da professora. Percebemos que a bebê por meio de seu choro conduziu a professora até a porta que dava acesso à biblioteca e, em seguida, a professora pegou o fantoche e lhe entregou. As duas voltaram para o solário, e Mirela nos pareceu estar com medo do fantoche. A professora Luciana ainda perguntou: “Mas ela não chorou com medo?” E a professora Cremilda disse: “Mas ela quer a história, ela quer ver o lobo”.

A bebê parou de chorar assim que obteve o fantoche, porém, ao mesmo tempo que se interessou por ele, ela se afastou, demonstrando, por meio de seus gestos, um certo medo do fantoche. Mirela se encontra em um processo de elaboração para si mesmo do medo que sente ao ouvir a história, mas quer ouvir novamente. Sobre essas atitudes dos bebês e das crianças, Wallon (2007) indica que são bastante comuns nessa fase da vida, em que demonstram prazer em repetir algo que já fizeram ou vivenciaram. Isso está totalmente interligado aos seus processos de assimilação e elaboração de significados, indispensáveis para a aprendizagem.

Ao voltarem com Mirela para o solário com o fantoche do lobo na mão, as professoras Cremilda e Luciana ficaram próximas dela e conversaram com a bebê. Essa ação chamou a atenção de outros bebês que se aproximaram. Desse modo, constatamos que o choro da bebê incitou tanto nas professoras quanto nos outros bebês, ações imprevistas e inusitadas, o que vai desencadeando outros possíveis encontros e desencontros e construção de significados. Também é possível perceber como o choro tem o poder de modificar as próprias práticas ditas “pedagógicas” anteriormente planejadas.

Para Vygotsky, o indivíduo não é um ser passivo e receptivo de algo que já está dado, pronto e acabado, mas sim “[...] um sujeito que realiza uma atividade organizadora na sua interação com o mundo, capaz inclusive de renovar a própria cultura. Parte do pressuposto de que as características de cada indivíduo vão sendo formadas a partir da constante interação com o meio, entendido como mundo físico e social, que inclui as dimensões interpessoal e cultural. Nesse processo, o indivíduo, ao mesmo tempo que internaliza as formas culturais, as transforma e intervém em seu meio. É, portanto, na relação dialética com o mundo que o sujeito se constitui e se liberta” (REGO, 2014, p. 94).

Compreender essas formas de comunicação dos bebês demanda ações de observação e de investigação contínua, além de conhecimentos sobre os modos como se dá o desenvolvimento infantil, pois os bebês são capazes, sim, de fazer muitas coisas a partir de muito pouco, das minúcias que envolvem suas interações, e não precisam de tantas propostas sistematicamente planejadas pelos adultos. Fochi (2021) pondera que:

com frequência, reduzimos a experiência do bebê em explorar e descobrir e com isso, empobrecemos aquilo que dá nome à sua complexa atuação. Há sutilezas nos gestos das crianças que vão diferenciando entre jogar, derrubar, soltar, arremessar um objeto. Além disso, as variações de como fazem (rápido, lento; forte, fraco) os gestos e o foco da sua atenção, o tempo de silêncio, o modo como o corpo todo reage, as expressões vão revelando uma série de informações a respeito de como o bebê brinca, investiga, explora (FOCHI, 2021, p. 116).

Assim, reiteramos, novamente, o papel dos adultos tanto nas interações estabelecidas com os bebês quanto na própria forma de organizar o ambiente para eles, a fim de possibilitar novas descobertas e experiências, considerando suas expressões, sobretudo o choro. Nesse episódio, afirmamos que as professoras afetaram a bebê com seus gestos e olhares além do diálogo com ela, estabelecendo, assim, uma dinâmica de parceria e confiança.

A seguir, apresentamos mais um episódio que explicita como o choro dos bebês perpassa as suas interações com as professoras, modificando o ambiente e explicitando os próprios saberes das professoras em relação aos bebês.

O episódio ocorreu por volta das 13 horas e 25 minutos, com duração de aproximadamente 9 minutos. As professoras Laura e Cremilda estavam com os bebês na sala, enquanto Milena, a auxiliar, estava fazendo as trocas de fraldas dos bebês. As professoras estavam sentadas no chão e tentavam fazer uma roda com os bebês. Nessa atividade dirigida, Laura segurava a caixa surpresa e conversava com os bebês sobre o que havia na caixa. Ela ia retirando os bichinhos de plástico e cantava uma música que representava cada um deles. Os bebês estavam sentados próximos a ela, mas Danubia estava em pé, próxima à bancada onde estavam as mamadeiras de leite, que já tinham sido servidas, e também onde havia uma caixa com LEGO.

Danubia aponta para a caixa de LEGO e balbucia, olhando para as professoras. Cremilda percebe e lá de onde está fala com Danubia: *Ah, depois, tá, Danubia. Esse é para mais tarde.* Danubia está olhando para ela e, quando a ouve, caminha em direção à Milena, que está em pé anotando as trocas no quadro que fica na parede. Danubia vai até ela, agarra em sua mão e a puxa em direção à bancada. Milena olha para ela e não diz nada. Ela olha para mim e sorri. Milena vai com Danubia. Danubia está segurando em sua mão. Milena diz para Danubia, apontando para a caixa: *É isso aqui que você quer? É, depois, depois a Cremilda vai colocar no chão. Olha lá vai começar, vem cá.* Milena faz gestos com as mãos enquanto fala. Danubia olha fixamente para ela. Milena vai em direção à rodinha e Danubia vai com ela (Transcrição de videogravação realizada em 27/10/2017).

Sequência do episódio 7 – A bebê Danubia e seu desejo de brincar com LEGO durante a atividade de “Roda de boa tarde”





Fonte: Seleção de imagens realizada a partir da gravação. Arquivos da pesquisa (2017).

No excerto acima, a bebê Danubia comunicou às professoras e à auxiliar o seu desejo de brincar com as peças de LEGO. Mesmo as professoras tendo percebido o desejo, não necessariamente atenderam à bebê, que, ao perceber as ações das professoras de continuar a cantar e a conversar com os outros bebês na rodinha, aproximou-se da auxiliar e segurou em sua mão balbuciando. A auxiliar atendeu à bebê e foi com ela até a bancada onde estava a caixa

com as peças. A ação da auxiliar foi de acolher as formas de expressão da bebê, aproximando-se para conversar e explicando que aquele não era o momento de brincar com as peças. Essas formas de agir da auxiliar são condizentes com os estudos da área que preconizam a importância do acolhimento de todas as formas de expressão dos bebês e por meio delas instituir um diálogo profícuo e respeitoso com eles (BARBOSA, 2010a; LUZ, 2010).

As atitudes da auxiliar nesse momento condizem com a figura ideal de um adulto que assume na relação com os bebês o papel de investigador e observador, acolhedor e intérprete das manifestações infantis. Atitudes como essa contribuem para que os bebês possam aprender a controlar as suas próprias emoções, a desenvolver a autonomia e a elaborar seus próprios significados sobre determinadas interações (APPELL; DAVID, 2021; RAMOS, 2011).

Todavia, perguntamos: por que aquele não era o momento adequado para brincar com as peças de LEGO? Como se pode observar no episódio, os bebês não se interessaram pela mesma atividade e pelos mesmos objetos, e no momento da atividade não tinham outros brinquedos e objetos disponíveis para os bebês nos cantos da sala, o que os impede de ter outras possibilidades de exploração, brincadeiras e interações. Para Appel e David (2021), é importante que as professoras se atentem para esse fato e introduzam diversos materiais conforme o pedido desses bebês, que, na maioria das vezes, é demonstrado por meio do choro.

Na continuação da descrição do episódio, podemos verificar que a bebê Danubia não desistiu e se aproximou da roda onde estava a professora Cremilda. Ela olhou para a professora e balbuciando tentou pegar em sua mão, puxando forte. A professora continuou sentada e conversando com a auxiliar. Percebemos que, inicialmente, ela não deu atenção para Danubia.

Danubia está puxando a mão de Cremilda e ela então diz para ela: *Está acabando os amiguinhos aqui, Danubia*. Milena se senta próxima a Cremilda, e Danubia, então, como não consegue que ela se levante, se joga no chão e começa a resmungar. Ela está com a cabeça próxima ao colo de Milena. Ela toca na barriga de Danubia como se estivesse fazendo cócegas nela, e em seguida se levanta para pegar Isadora, que saiu da rodinha. Danubia fica ali no chão, chorando. As professoras continuam cantando com os outros, mas nem todos estão sentados. Milena volta com Isadora e senta no mesmo lugar onde estava. Danubia se levanta e vai novamente até Cremilda. Agora Danubia vai tentar pegar um pote de plástico que está com Mirela. A professora está com Mirela no colo. Danubia puxa o pote da mão de Mirela e Cremilda diz que não pode. Danubia chora e insiste. Cremilda pega da mão de Mirela e despidadamente esconde o pote atrás de si mesma. Danubia, então, pega na mão de Cremilda e puxa forte para que se levante. Ela continua cantando como se nada estivesse acontecendo. Danubia puxa forte e Cremilda olha para ela e diz: *Deixa eu te falar uma coisa, Danubia*. Danubia puxa forte e Cremilda solta a mão dela. Danubia se joga no chão e chora. Em seguida, ela se levanta e vai até Cremilda. Ela tenta pegar Danubia no colo e fazer com que ela se sente, mas Danubia não se senta e continua chorando (Transcrição de videogravação realizada em 27/10/2017).

Sequência do episódio 7 – A bebê Danubia e seu desejo de brincar com LEGO durante a atividade de “Roda de boa tarde” (continuação)





Fonte: Seleção de imagens realizada a partir da gravação. Arquivos da pesquisa (2017).

Verificamos a persistência de Danubia quando insistiu em comunicar às professoras o que desejava – brincar com as peças de LEGO –, pois, além da aproximação da professora e do choro insistente, a bebê se envolveu numa disputa com outra bebê, no sentido de manifestar e reivindicar algo que não estava lhe agradando. Dessa forma, ela tenta comunicar à professora o que desejava também por meio por meio de seus gestos. Como afirma Wallon (2007),

a criança permanece meses e anos sem satisfazer nenhum de seus desejos se não for com a ajuda do outro. Portanto, seu único instrumento será o que a põe em relação com os que a rodeiam, isto é, as suas reações que suscitam no outro, condutas proveitosas para ela (WALLON, 2007, p. 41).

A bebê afetou a professora com seu choro, no entanto, a professora Cremilda atendeu à convocação de Danubia demonstrando disponibilidade e sensibilidade, uma vez que olhou para ela e conversou tentando explicar que aquele não era o momento de brincar com as peças de LEGO, mas sim de participar da outra atividade que envolvia a caixa surpresa. Diante do choro de insatisfação de Danubia, as professoras não se aproximaram dela e, depois de um tempo curto, ela parou de chorar.

Para Ferreira (2020),

o processo de regulação entre os indivíduos não depende de uma reciprocidade explícita; o que também é discutido pela rede de significações (ROSSETTI-FERREIRA *et al.*, 2004). Isso destaca que o desenvolvimento humano é constituído pelas rupturas e ausência de sincronicidade (como quando o bebê chama ou solicita e não é respondido pelo outro) (FERREIRA, 2020, p. 163).

Assim, compreendemos que a atitude da professora Cremilda não foi desrespeitosa com a bebê, uma vez que, mesmo não tendo atendido ao seu desejo, continuou a observá-la, conversou com ela e a acalentou, ao mesmo tempo em que continuava na rodinha com atenção

aos outros bebês. De todo modo, destacamos que a atividade desenvolvida não se mostrou capaz de enriquecer as interações, anseios e desejos dos bebês nesse ambiente, pois não haviam outras possibilidades de ações/objetos/brinquedos para eles naquele momento. Situação que novamente indica uma adesão rígida a uma rotina planejada, dificultando a possibilidade de ampliar e acolher as iniciativas dos bebês. No trecho abaixo, Ostetto (2012) traz questões que podem auxiliar a evitar essa mecanização da rotina:

Como captar o movimento? O trabalho é dinâmico, mas o planejamento é formal e isso não dá! Como delimitar pontos para trabalhar num vasto universo de possibilidades? O que priorizar? Como colocar no planejamento do dia a dia o lúdico, o prazer, sem aquele “ranço” escolar? (OSTETTO, 2012, p. 176).

Consideramos que ainda estamos muito distantes da efetivação de práticas pedagógicas que de fato se comprometam com o interesse e a capacidade dos bebês em aprender a partir de seus próprios interesses e descobertas. “No início da vida os bebês ficam bastante condicionadas as relações permitidas pelos adultos, que dispõem a eles espaços, tempos, companhias e objetos que permitam a sua ação” (COUTINHO, 2010, p. 176) e, dependendo de como isso é feito, essas relações podem limitar as ações do bebê e dificultar seu processo de desenvolvimento.

Cremilda conversa com a bebê sobre o que estão fazendo na roda. Danubia para de chorar e se senta no colo de Cremilda e permanece interagindo com as professoras e com os brinquedos por volta de 5 minutos sem chorar (Transcrição de videogravação realizada em 27/10/2017).

Sequência do episódio 7 – A bebê Danubia e seu desejo de brincar com LEGO durante a atividade de “Roda de boa tarde” (continuação)





Fonte: Seleção de imagens realizada a partir da gravação. Arquivos da pesquisa (2017).

Ao final do episódio, é possível verificar que a bebê parou de chorar e se envolveu com as ações da professora Cremilda e dos outros bebês, bem como com os outros objetos que compunham aquela atividade. A situação indica a importância de considerar os saberes das professoras sobre o grupo de bebês e sobre cada um deles em particular, o que as ajuda na decisão de não atender ao choro dos bebês imediatamente, embora seja imprescindível nas

práticas pedagógicas compreendê-lo como uma linguagem que demanda mediação, e não tentar controlar essa manifestação emocional ou ser indiferente a ela (SANTOS, 2012a).

Pode-se ainda perceber o quanto é relevante ter um ambiente acolhedor e desafiante, onde haja um olhar aguçado e observador das necessidades dos bebês. Nessa direção, torna-se bastante pertinente refletir sobre o que esse *meio* está oferecendo (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; OLIVEIRA, 2009; WALLON, 2007). Estamos de acordo com os estudos que preconizam a necessidade de momentos mais livres para os bebês, que não estejam dentro de uma estrutura fixa e sistemática da rotina institucional, mas que se constitua como um tempo livre de escolhas, de descobertas, de movimentos e de iniciação própria de suas experiências com os adultos e seus coetâneos (BARBOSA, 2010a; GONZALEZ-MENA, 2014; LUZ, 2010, 2013; TARDOS, 2022).

A seguir, apresentamos mais um episódio que também é perpassado pelo choro dos bebês e que explicita como os bebês são capazes de incitarem nas professoras ações mais sensíveis e qualificadas e práticas pedagógicas inesperadas.

O momento em que ocorreu esse episódio não estava previsto na rotina do berçário como uma atividade dirigida com horário estabelecido. Os bebês estavam na sala do berçário aguardando a próxima atividade da rotina quando a professora Cremilda, que estava retornando à sala naquele momento, apareceu na porta com um fantoche na mão, iniciando um diálogo intenso e profícuo com os bebês.

A professora começa a conversar com os bebês sobre o fantoche do lobo mau. Cremilda está na porta e se esconde e vez ou outra aparece na porta mostrando o fantoche para os bebês. Os bebês balbuciam e gritam bastante. Danubia pula e grita. Estão todos atentos aguardando a professora aparecer na porta. Laura vai narrando a história para os bebês. Os bebês olham e sorriem bastante. A professora Cremilda aparece com o fantoche e entra na sala. Ela se senta no chão e os bebês se aproximam dela. Ela continua narrando a história dos *Três porquinhos* e aproxima o fantoche do lobo das crianças. Danubia se aproxima mais ainda da professora Cremilda e tenta pegar o fantoche. Ela começa a chorar (Transcrição de videogravação realizada em 27/10/2017).

Sequência do episódio 8 – A convocação dos bebês pela professora para um diálogo afetivo e corporal durante o momento de transição da rotina



Fonte: Seleção de imagens realizada a partir da gravação. Arquivos da pesquisa (2017).

As ações da professora que inicialmente não consistiam em uma previsibilidade e uma intencionalidade marcada pelas atividades rotineiras chamaram a atenção dos bebês, despertando neles interesse e curiosidade, como se pode perceber por meio de seus gritos, sorrisos e balbucios e do próprio choro. Nesse momento, o choro não pareceu indicar um mal-estar, mas sim uma manifestação de interesse da bebê Danubia em pegar o fantoche e/ou se aproximar da professora, reivindicando o seu desejo e o direito de estar mais próxima afetiva e corporalmente da professora.

Sobre esse caráter contagioso das emoções e as ações que as compõem, “os efeitos sonoros e visuais que delas resultam são para o outro, estimulações do extremo interesse, que têm o poder de mobilizar reações semelhantes, complementares ou recíprocas, ou seja, relacionadas com a situação da qual são efeito e indício” (WALLON, 2007, p. 122). Sendo assim, diante do choro da bebê, a professora conversou com ela e explicou que todos os bebês precisavam ver o fantoche e ouvir a história, contudo a bebê não desistiu. A professora Cremilda então resolveu responder ao seu choro mudando de posição e engatinhando pela sala à medida

que ia narrando a história, aproximando-se de cada bebê com o fantoche na mão. Sobre esses vários recursos que as professoras utilizaram diante do choro dos bebês, Santos (2012a, p. 180) pondera que as vezes “utilizar apenas o verbo não seja a melhor alternativa para lidar com situações em que o choro não foi contextualizado.”

A bebê Danubia observou atentamente a ação de Cremilda de engatinhar, assim como os outros bebês, e logo se aproximou dela e subiu em suas pernas. A professora acolheu a ação da bebê e, quando Danubia percebeu a disponibilidade da professora, as duas se engajaram numa brincadeira que não havia sido planejada pelas professoras. “Os bebês são notavelmente sensíveis à qualidade da interação de um parceiro adulto e parecem apreender o significado pessoal de diferentes formas de engajamento” (BUSSAB *et al.*, 2007, p. 113).

A professora fica em quatro apoios e começa a engatinhar pela sala com o fantoche na mão e se aproxima dos bebês. Nesse momento, Danubia senta em suas pernas. A professora continua a engatinhar mesmo com a bebê sentada em suas pernas. Outros bebês observam e se aproximam. A professora continua nessa posição. Alguns bebês começam a chorar e tentam empurrar Danubia, possivelmente para que ela saia de cima das pernas da professora e eles se sentem. Danubia permanece ali, e as professoras conversam com os bebês (Transcrição de videogravação realizada em 27/10/2017).

Sequência do episódio 8 – A convocação dos bebês pela professora para um diálogo afetivo e corporal durante o momento de transição da rotina (continuação)





Fonte: Seleção de imagens realizada a partir da gravação. Arquivos da pesquisa (2017).

A professora se mostrou bastante acessível ao contato corporal com os bebês, demonstrando, nesse episódio, uma grande disponibilidade corporal e emocional para brincar com Danubia. Em alguns momentos, chegou a provocar reações de euforia na bebê, bem como em outros que estavam ali observando. As ações dessa professora envolveram a bebê em uma brincadeira, ela acolheu a ação da bebê e iniciou com ela uma situação de brincadeira. Assim, é possível afirmar que

o brincar não depende da oferta de lugares especiais ou do oferecimento de objetos chamados de “brinquedos” para as crianças [...]. Quanto melhor for a qualidade das oportunidades para brincar oferecidas às crianças, mais prazerosas serão as experiências, tanto para elas quanto para os adultos (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 25).

O episódio nos mostra as múltiplas possibilidades de encontros entre os bebês e suas professoras. Enquanto adultos disponíveis para estar e brincar com eles, compartilhando significados e experiências, elas se constituem como docentes ao mesmo tempo em que contribuem para a construção da constituição e subjetividade dos bebês. É por meio de ações

como essas que se constitui a docência com bebês, ou seja, para ser professora de bebês é necessário se abaixar, andar de gatinhos com os bebês nas pernas, cantar com e para eles, pular, pegar no colo, inventar e reinventar, observar o que eles desejam, decifrar seus choros, suas mordidas, perguntar e esperar que eles se manifestem em sua inteireza, no inesperado (FOCHI, 2021).

Com essa atitude, a professora Cremilda anunciou uma abertura para interagir com a bebê Danubia, o que produziu também o mesmo efeito em outros bebês que estavam ali por perto. O encontro da professora com a bebê envolveu uma intensa e complexa comunicação, em que o corpo da professora passou a ser o objeto mediador da complexa relação que se constituiu nesse momento, que fora iniciado tanto pelo choro quanto pelo corpo da bebê Danubia. Para Demétrio (2016),

diferentemente das crianças com mais idade, que já realizam algumas ações com maior autonomia, como alimentar-se, vestir-se, locomover-se pelo espaço da creche, os bebês demandam a proximidade do corpo das profissionais, que estão constantemente, “[...] *erguendo-se, pegando-os no colo, agachando-nos, sentando no chão [...]*” o que exige “[...] *um pique e uma disposição do corpo e da cabeça*” (DEMÉTRIO, 2016, p. 75, grifos da autora).

A ação de Cremilda de engatinhar disparou imediatamente outras ações na bebê, que, sorrindo, gritando e emitindo sons, demonstrou gostar da brincadeira que se iniciou entre elas naquele momento. Aqui, as duas são protagonistas do episódio. Os corpos da bebê e da professora se tornaram um currículo vivo e pulsante, que se entrelaçaram e fizeram emergir interações e práticas inusitadas. A professora demonstrou reconhecer e valorizar a ação da bebê, que a mobilizou e a fez se engajar nessa complexa relação.

Assim, o envolvimento dos bebês na corrente dialógica presente em seus contextos permite que eles se coloquem, seja com gestos ou palavras, afirmando-se como sujeitos participantes, ativos e autores das situações compartilhadas. As crianças nascem mergulhadas numa corrente discursiva e dela participam com atos e palavras que anunciam sua autoria em contato e confronto com o entorno (GUIMARÃES; ARENARI, 2018, p. 4).

Nessa perspectiva, o choro dos bebês, mais especificamente de Danubia nesse episódio, se mostrou como uma ação que incitou no outro, diversas ações, desencadeando interações e fazendo emergir os significados que constituem a docência com bebês numa complexa trama relacional. Trama que, de um lado, envolve a capacidade do bebê de, ao seu modo, comunicar ao outro o que lhe agrada e o que ele necessita enquanto um sujeito de direitos a uma EI de qualidade, e, de outro lado, envolve a tarefa e a sensibilidade das professoras, que, no exercício

de uma docência ainda difusa, se veem como aprendizes e pesquisadoras sobre as especificidades que envolvem as dimensões do ser professora de bebês.

A professora Laura também se mostrou sensível para com as formas de comunicação dos bebês, especialmente o choro, uma vez que a ação de Danubia foi acolhida e respondida pela professora, o que fez com que naquele contexto se constituíssem novas práticas pedagógicas e relações. Sobre esses modos de ações das professoras, os estudos com os quais dialogamos nesta tese destacam o papel do adulto nas instituições de EI como

alguém que reúne em si algumas características: inteireza do ser; disponibilidade para se vincular com o bebê; compreensão do valor central da brincadeira no desenvolvimento da criança; competência para oferecer um ambiente de confiança; apresentação do mundo e de novas relações na medida em que seja confortável para o bebê; consciência de seu papel como alguém que está em parceria com a família, não a substitui, mas oferece continuidade dos cuidados e um saber específico, profundo, acadêmico e sensível em relação à vida dos bebês e crianças (FOCHI; STOCK, 2022, p. 151).

No entanto, a nossa luta, enquanto pesquisadores e aprendizes do campo da EI, é fazer com que essas premissas sejam de fato incorporadas por esses adultos que cuidam e educam os bebês e crianças, tanto nas instituições de EI quanto no próprio contexto familiar. A intenção é contribuir para que novas relações sejam estabelecidas nos contextos que consideram esses sujeitos como pessoa (WINNICOTT, 2017) que ocupa o seu lugar social de potência e de direito desde o nascimento.

A seguir, seguimos apresentando o último trecho do episódio, no qual é possível verificar o desfecho da história.

A professora Cremilda se senta por alguns segundos e os bebês disputam o fantoche. A bebê Danubia não desiste e abraça a professora, e agora sobe em suas costas. A professora novamente engatinha com Danubia em suas costas. A bebê não chora mais. A professora diz: *Pronto, passeou!* Agora a professora pega outro fantoche e mostra para os bebês (Transcrição de videogravação realizada em 27/10/2017).

Sequência do episódio 8 – A convocação dos bebês pela professora para um diálogo afetivo e corporal durante o momento de transição da rotina (continuação)



Fonte: Seleção de imagens realizada a partir da gravação. Arquivos da pesquisa (2017).

A ação da professora de se sentar acabou desencadeando nos bebês uma disputa pelo fantoche, o que também incitou o choro deles, demonstrando possivelmente a insatisfação em relação ao fato de a professora não estar mais disponível, nem fazendo os mesmos movimentos de antes. A bebê Danubia não desistiu e novamente, por meio de seus gestos corporais, levou a professora a ter a ação de engatinhar com ela em suas costas. Em seguida, a professora parou de engatinhar e ofereceu ao grupo de bebês mais um fantoche. Sobre essas estratégias, Fochi (2013) ressalta que são importantes para que os bebês possam atuar nesses contextos, especialmente com seus pares, e para resolverem seus próprios conflitos, prezando por um processo de aprendizagem e desenvolvimento menos passivo.

As manifestações afetivas e corporais dos bebês, sobretudo de Danubia, foram respondidas pelas professoras com sensibilidade, pois o choro foi acolhido e respondido com diálogo e aproximação das professoras, prevalecendo, nesses episódios, uma maior autonomia dos bebês no que diz respeito aos seus movimentos, ações e expressões. No entanto, é importante chamar a atenção para o fato de que o choro dos bebês não nos indicou algo somente

sobre os modos de ação das professoras e da auxiliar, mas também nos disse algo sobre a própria organização dos tempos, dos espaços e dos materiais para o grupo de bebês, que é também planejado pelas professoras.

O choro nos indicou que esse ambiente precisa ser melhor organizado, considerando as várias possibilidades de exploração desses sujeitos em suas interações (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006). Também ficou evidente, por meio do choro, o quanto essas atividades dirigidas restringem as possibilidades dos bebês e regulam o seu processo de aprendizagem na creche. Evidenciamos ainda, como exemplificado pelos episódios já descritos, outros momentos em que não havia nenhuma atividade direcionada diretamente pelas professoras, momentos estes de práticas mais significativas para os bebês e, por vezes, iniciadas por eles.

Conforme as análises das filmagens indicaram, há uma interdependência entre o choro dos bebês e a docência na creche. Ousamos dizer ainda mais, há uma relação de poder e dependência entre choro e a docência. Para sustentar essa afirmação, reiteramos que o choro exprime uma necessidade do bebê que depende do outro para se constituir como pessoa e atuar sobre o mundo, mas que também exerce um poder sobre o outro, nesse caso, as professoras na creche. O choro dos bebês, ao incitar nelas ações inesperadas e repostas a esse outro bebê, redireciona suas práticas e contorna suas ações e ainda possibilita reflexões sobre a docência que exercem.

A potência do choro possibilita reforçar a compreensão da relevância da afetividade no processo de desenvolvimento humano, como destacado por Wallon (1995, p. 135):

Cabe, portanto, perguntar qual o papel que a afetividade poderia desempenhar no comportamento, a fim de suprir a incapacidade de realização e eficiências pessoais. Não seria o de fazer uma outra pessoa tomar parte na satisfação de nossas necessidades, fazendo-a participar de nossa sensibilidade? Com efeito, as manifestações emotivas têm um poder aparentemente tão essencial que seus efeitos incluem-se entre os primeiros sinais de vida psíquica observáveis no lactente, que sorri ao ver o sorriso da mãe, e chora ao ouvir chorar. Por intermédio das reações que a exprimem, a emoção de um torna-se a emoção do outro, sem que haja necessidade de outro motivo além dessas próprias reações.

Assim, consideramos que o choro, ao mesmo tempo que demonstra a dependência e a fragilidade dos bebês, é um elemento que exerce poder sobre os adultos, sobre as professoras com os quais interagem. Dessa forma, tem-se um paradoxo, visto que nas interações dos bebês com o outro, o poder e a tomada de decisões estão sempre sob os adultos. No entanto, nessa relação de interdependência entre os bebês e o meio, o choro como forma de ação acaba por exercer nesses adultos um poder que explicita a complexidade da condição humana, permeada

por potência e fragilidade ao longo de toda a vida. O choro dos bebês também pode evidenciar as fragilidades das próprias professoras e de suas práticas pedagógicas na creche, indicando pistas sobre essa docência.

Schmitt (2014) chama a atenção para os contornos da ação docente na creche, identificando como uma das principais marcas das professoras de bebês a multiplicidade simultânea das relações que se desenrolam nesse contexto. A autora destaca que, mesmo nos momentos de atividades estritamente dirigidas por elas que fazem parte da rotina a ser cumprida, há a interferência do choro e o desencadeamento de outras ações, até mesmo mais relacionadas ao cuidado com os bebês o que denota ainda mais a indissociabilidade do cuidado e da educação na EI.

As análises realizadas evidenciaram que os bebês são sujeitos ativos, de agência e de potência que se autoafirmam como pessoa no mundo a todo tempo, por meio de suas formas específicas de se comunicar, resistindo, criando, conduzindo, orientando e indicando as ações daqueles que se ocupam do trabalho de cuidado e educação com eles, tanto na creche quanto em outros contextos coletivos. Os bebês resistem!

Assim como Ferreira (2020), afirmamos que “essas manifestações estiveram circunscritas às interações com os seus cuidadores [...] a depender do contexto” (FERREIRA, 2020, p. 160). Nesse trabalho de cuidado e educação, os bebês são protagonistas e circunscvem o *meio* em que estão inseridos, assim como o *meio* os circunscribe. É nesse processo de significações que se constituem como pessoas que são. Enquanto são cuidados, aprendem a cuidar de si e do outro.

A professora na relação com os bebês é quem deve ajudá-los nesse processo de conhecimento de si e do outro, uma vez que, nessa interação, ela é a pessoa mais experiente, que conhece e respeita esses sujeitos e suas ações, e que busca propor, da melhor forma possível, situações de aprendizagem e de interações que contribuam para o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos bebês no contexto da EI. Porém, as professoras devem se atentar a nem sempre direcionar, ou interferir nas atividades lúdicas, mas sim buscar, com intencionalidade criativa, respeitar e dar abertura para novas escolhas e possibilidades.

Estamos falando de práticas onde,

ouvir as crianças ao invés de falar, em que a dúvida e a fascinação são fatores bem-vindos, juntamente com a investigação científica e o método dedutivo do detetive. É uma abordagem na qual a importância do inesperado e do possível é reconhecida, um enfoque no qual os educadores sabem como “desperdiçar” o tempo ou, melhor ainda, sabem como dar às crianças todo o tempo de que necessitem (RINALDI, 1999, p. 114).

Por meio do choro, evidenciamos como os bebês modificaram o contexto no qual estavam inseridos, ao passo que direcionaram, resistiram e conduziram as ações de cuidado e educação de suas professoras. Além disso, iniciaram as suas próprias atividades, fazendo emergir uma misto de cuidado e educação, tendo sua agência evidenciada por meio da presença do choro.

Consideramos importante salientar o quanto é fundamental que as professoras considerem as expressões de choro dos bebês como um indicador e um fio condutor de suas práticas de cuidado e educação nas instituições de EI. Ousamos dizer que se faz emergente que o choro seja considerando um componente essencial do currículo para o trabalho indissociável de cuidar e educar bebês na creche.

É necessário, pois, olhar a criança, as diferentes crianças, os movimentos do grupo. É urgente ouvir suas perguntas: no choro, no balbucio, no gesto, na palavra, na ação. A escuta é disponibilidade ao outro e a tudo que ele tem a dizer. E mais: a escuta torna-se, hoje, o verbo mais importante para se pensar e direcionar a prática educativa (OSTETTO, 2012, p. 194).

Consideramos importante destacar a pertinência de espaços de escuta e de reflexões, especialmente para as professoras de bebês, para a compreensão das concepções de bebê e suas especificidades, bem como sobre o seu processo de desenvolvimento no início da vida, pois, quanto mais vamos aprendendo a auscultar os bebês, “a perceber a sua não convencionalidade e dimensão inaugural no mundo como valor, mais afastados vamos ficando daquelas práticas que mais se parecem com recreação de shopping center ou daqueles programas de treino e estimulação de bebês” (FOCHI, 2021, p. 117).

Não menos importante, precisamos escutar as professoras para além de suas condições de formação acadêmica e profissional, escutá-las sobre suas próprias formas de se comunicar e sobre suas emoções, para que possam compreender melhor esses aspectos emocionais e propiciar aos bebês – e viver com eles – experiências mais horizontalizadas. A seguir, apresentamos como o choro dos bebês perpassa as interações com seus coetâneos, provocando encontros, desencontros e a construção de significados entre eles.

4.3 O choro como ponte de encontros, desencontros e de construção de significados entre os bebês

O que os bebês nos ensinam? Como o choro perpassa as interações dos bebês com seus pares? A partir desses questionamentos e das várias interações que se constituíram no berçário, tanto entre os sujeitos como desses com o meio, destacamos, nessa seção, os encontros dos

bebês entre si e os atravessamentos do choro nas suas interações no contexto da EI. Após falarmos da relação do choro dos bebês com as ações das professoras, analisaremos alguns episódios que ilustram as relações estabelecidas pelos bebês entre si e também como o choro as perpassa, desencadeando encontros e desencontros entre eles.

Em nossas escritas e análises, estivemos atentas ao choro como uma expressão oriunda das funções biológicas e dos aspectos sociais e culturais dos sujeitos que compõem o contexto em que essas relações ocorrem, bem como à compreensão das ações e expressões dos bebês, que, simultaneamente, se modificam e modificam o próprio contexto onde se desenrolam os episódios.

Antes mesmo de apresentá-las e sobre elas discorrermos, é importante salientar o quão complexas são essas relações, marcadas pela simultaneidade de ações e pela alteridade dos bebês (SCHMITT, 2008). Também é importante ressaltar que o contexto da EI, se apresenta como um espaço de socialização privilegiado para a ampliação das relações dos bebês, uma vez que, além de permitir o seu encontro com crianças maiores e com adultos, permite encontros dos bebês entre si. Encontros potencialmente essenciais para o desenvolvimento, pois permitem que ações iniciadas e compartilhadas pelos próprios bebês interfiram, conduzam e se entrecruzem em todo o contexto pedagógico da EI.

Sobre o encontro com o outro no espaço da creche, Coutinho (2010) pondera que

a educação dos bebês em creche é, sem dúvidas, uma conquista das famílias, sobretudo as trabalhadoras, mas também é uma conquista dos próprios bebês, que podem gozar do direito a ter um espaço intencionalmente organizado para recebê-los, em que o encontro com os pares é uma prerrogativa constante. A creche é então entendida [...] como um espaço de educação em que o encontro com o outro, a brincadeira, a ampliação dos repertórios linguísticos, sociais, culturais, mediante a ação social pelo corpo, pelas trocas e a descoberta são reveladoras das possibilidades encontradas nesse lugar (COUTINHO, 2010, p. 213).

Concordamos com Coutinho (2010) sobre o espaço da creche, da EI ser um espaço de possibilidades, de encontros e de experiências dos e para os bebês com os outros, sobretudo os seus pares de idade. Nessa perspectiva, destacamos também o pressuposto de que os bebês são sujeitos que interagem nesse espaço sobretudo com seus pares e não apenas com adultos, sendo esse um dos aspectos imprescindíveis para o desenvolvimento infantil (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; OLIVEIRA, 2009).

Conforme colocado por Fochi (2013), os bebês são sujeitos de potência em suas relações, e suas ações se apresentam como pontos de partida que provocam ou incitam outras ações e expressões no meio em que estão inseridos. Ao fazermos essa afirmação, estamos

cientes de que a potência dos bebês não os exime da dependência vital dos adultos no início da vida, uma vez que eles exercem um papel importantíssimo no processo de desenvolvimento dos bebês (AMORIM *et al.*, 2020). É muito importante que essa ideia esteja clara e seja entendida. No entanto, na perspectiva da Pedagogia da Infância, é necessário enfatizar o quanto esse bebê é capaz e é um sujeito que participa e insiste para existir. Estudos como os de Oliveira-Formosinho (2007) reiteram a necessidade de retirar o bebê desse lugar social ainda marcado pela inferioridade nas práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto da EI.

Por serem capazes de modificar e transformar o ambiente no qual estão inseridos, bem como as práticas desenvolvidas, é muito importante que haja possibilidades de momentos qualificados para tal, pois os bebês, à sua maneira, também educam (AMORIM *et al.*, 2020). Então, a organização desse ambiente precisa ser pensada e planejada pelas professoras a fim de propiciar esses momentos, permitindo que os bebês tenham contato com o outro, sobretudo os seus coetâneos, e com o meio, para que, assim, possam interagir, aprender, enfrentar desafios e aprender com eles.

A ação docente é fundamental nesse processo de possibilidades para que as interações e os encontros entre os bebês aconteçam. Repensar as práticas pedagógicas de forma intencional, de modo que favoreçam esses encontros, requer iniciativas de adultos sensíveis que reconheçam o ser bebê como sujeito que age no mundo, bem como a existência de suas interações com seus pares, para que sejam capazes de compreendê-las e potencializá-las (AMORIM *et al.*, 2020).

Para Vygotsky, as interações sociais são primordiais no processo de desenvolvimento do ser humano desde o início da vida (VYGOTSKY, 2007). Portanto, no início da vida, essas interações diferem por não haver a presença da linguagem oral, possuindo suas formas específicas de comunicação e estratégias não verbais. O choro se apresenta como uma ação dos bebês e perpassa as interações e os encontros deles, interferindo no curso dos acontecimentos, demarcando ações, desencadeando novas atitudes e interações nos outros bebês e possibilitando novas construções de significados entre eles.

Em nossa pesquisa verificamos que os bebês interagem entre si e que são muitos os encontros, mesmo que rápidos, que se dão entre eles. Observamos que a maioria deles se deram na sala do berçário, pois acreditamos que esse é um espaço que se apresenta como o “mais seguro” do ponto de vista das professoras. Assim, foi exatamente nesse espaço que elas deixaram que os bebês ficassem mais livres para circularem e, conseqüentemente, se encontrarem. Também pudemos perceber, assim como Schmitt (2008), que esses encontros se davam durante os momentos de cuidado, alimentação e higiene, uma vez, que na mesma proporção de tempo, outras ações e relações simultâneas ocorrem no berçário.

Com o objetivo de ilustrar como o choro perpassa os encontros dos bebês entre eles, apresentamos a seguir alguns episódios que melhor explicitam os elementos que consideramos essenciais para nossas análises. Ressaltamos que o processo de escolha dos episódios foi baseado nesse processo de aprender a ver e compreender as nuances que envolvem os saberes dos bebês, ainda tão invisíveis na nossa sociedade (GOTTLIEB, 2012).

O episódio abaixo apresenta o encontro da bebê Ana Luísa com o bebê Ricardo e como o choro perpassou, atravessou esse encontro e desencadeou outros mais. Era hora de servir o leite para os bebês. Esse momento e também o momento do lanche ocorriam dentro da sala do berçário. A mamadeira com leite era a primeira refeição logo após o despertar do sono dos bebês, por volta de 13 horas. As professoras, à medida que os bebês iam acordando, os conduziam para a sala do berçário e pediam para que se sentassem no colchonete. Em seguida lhe ofereciam a mamadeira com leite.

A bebê Ana Luísa se senta próxima de Ricardo, que já está tomando seu leite. O bebê Ricardo olha fixamente para Ana Luísa. Os bebês se olham por alguns segundos. Em seguida, a bebê sorri para Ricardo. Ricardo para de sugar o leite de sua mamadeira e a retira da boca. O bebê, olhando para Ana Luísa, balbucia e atira a mamadeira em sua direção. A mamadeira cai no chão, bem próxima de Ana Luísa. A bebê olha para Ricardo e para a mamadeira, e também balbucia, fazendo gestos com a boca. A bebê pega a mamadeira e, balbuciando, a devolve para Ricardo. O bebê Ricardo bate com sua mão na mamadeira, e, ao cair no chão, um pouco de leite é derramado (Transcrição de videogravação realizada em 09/11/2017).

Sequência do episódio 9 – O encontro da bebê Ana Luísa com o bebê Ricardo





Fonte: Seleção de imagens realizada a partir da gravação. Arquivos da pesquisa (2017).

Os bebês Ana Luísa e Ricardo interagem, conversavam um com o outro por meio de uma linguagem própria, uma linguagem não verbal, enquanto as professoras se ocupavam de outros afazeres, como preparar as mamadeiras com o leite ou/e indo até à sala do sono retirar do berço os bebês à medida que iam acordando.

Nesse momento de encontro entre os bebês estão presentes o olhar, os gestos, os balbucios e os movimentos. Em situações como essas descritas acima, mesmo que passem despercebidas e muitas vezes não sejam reconhecidas pelos adultos, fica evidente o quanto os

bebês se interessam uns pelos outros e observam atentamente as ações e expressões de seus coetâneos. Assim, por curtos períodos, os bebês vivem relações intensas entre eles (APPELL; DAVID, 2021).

Podemos afirmar que as ações de Ricardo, ao perceber que Ana Luísa havia acordado naquele momento, condiz com as ações dos próprios adultos? O episódio nos traz pistas valiosas sobre isso e tentaremos explicitá-las e refletir sobre elas.

Os bebês percebem o que acontece à sua volta e, ademais, se percebem envolvidos em uma rotina nesse contexto. Acreditamos que há indícios de que Ricardo tenta oferecer a mamadeira com leite para a bebê que acabara de acordar, assim como as professoras e a auxiliar fazem. Dessa forma, é bem possível dizer que a ação de Ricardo condiz com um possível ato de imitação. Para Wallon (2008), ações como essas podem ser resultado de um contínuo processo de percepção e compreensão das ações realizadas pelo outro adulto – as professoras.

Percebemos que as crianças bem pequenas intervêm na ação dos pares ainda que muitas vezes o façam recorrendo a formas de comunicação quase invisíveis aos olhos dos adultos, que, apressados em seus cotidianos muitas vezes não se permitem capturar as fluídas formas de expressão das crianças. As crianças bem pequenas também modificam as suas ações a partir do que observam nas ações em seu entorno (COUTINHO, 2010, p. 181).

Percebemos que a bebê Ana Luísa devolveu a mamadeira para o seu par de idade, o que nos leva a entender que a bebê compreende que não poderia aceitá-la, uma vez que a sua estava sendo preparada pela professora. Ao tentar devolvê-la, o bebê Ricardo bateu com a sua mão na mamadeira. No chão, foi derramado um pouco de leite. Os bebês olharam fixamente para o leite. Ana Luísa balbuciou e seu olhar foi em direção às professoras. O diálogo entre eles é intenso, e cada vez mais estão em sintonia e em interação um com o outro.

Os bebês se olham, e Ana Luísa faz gestos com a boca e balbucia: *Óóó*. Ricardo engatinha em direção à mamadeira para pegá-la de volta. A professora Janaina percebe a situação e se aproxima. Ela diz: *Ah, a Ana Luísa não ganhou, não, né?* Ela vai até a bancada e pega a mamadeira da bebê e lhe oferece. Em seguida, ela pega o bebê por debaixo dos braços e o senta novamente no colchonete. Os bebês voltam a tomar o leite sentados. A partir desse momento, outros bebês, ao perceberem o que ocorreu, tentam se levantar. Mirela observa o leite derramado no chão e engatinha até lá, e passa mão no leite e parece gostar de sentir a textura do leite. Outros bebês observam. Danubia também se levanta e joga a sua mamadeira no chão. A professora Cremilda tenta impedi-la de fazer isso. A bebê Danubia chora. A professora olha para a bebê enquanto canta. Danubia bate com seu próprio corpo na parede e chora ainda mais. Em seguida, a professora acolhe a bebê em seu colo enquanto conversa com ela. A professora verifica se a bebê se machucou. Após alguns segundos, Danubia para de chorar (Transcrição de videogravação realizada em 09/11/2017).

Sequência do episódio 9 – O encontro da bebê Ana Luísa com o bebê Ricardo (continuação)





Fonte: Seleção de imagens realizada a partir da gravação. Arquivos da pesquisa (2017).

A ação de Ricardo de jogar a mamadeira no chão provocou muitos outros movimentos, não só nos próprios bebês, como na professora e em seguida nos outros bebês. É bastante visível como as ações e expressões dos bebês interferem no contexto de modo geral, provocando novos encontros e também desencontros entre eles.

Ao perceber a situação, a professora se dirigiu até a bebê Ana Luísa e lhe entregou o seu leite, aproximou-se de Ricardo e o colocou novamente sentado no colchonete. O momento de diálogo entre os bebês se desfez. Ainda assim, a interação entre eles incitou nos outros bebês novas ações e expressões, e outros encontros se deram.

Na sequência dos fatos, a bebê Danubia observou atentamente o que ocorreu e, ao se levantar, também jogou a sua mamadeira no chão. No momento em que a professora tentou impedir Danubia de jogar sua mamadeira, o choro se instaurou. A bebê expressou sua insatisfação tanto pelo corpo quanto pelo choro. Nesse sentido, podemos afirmar que o choro atravessa essas interações na creche, tanto entre os bebês quanto dos bebês com os adultos.

Esse choro aparece e não está desvinculado das outras formas de comunicação dos bebês, “pelo contrário, o entrelaçamento do olhar, com a expressividade corpórea e com o entorno social e cultural é de tal forma articulada que é só por isso que faz sentido tomá-lo como importante elemento estruturante das ações das crianças” (COUTINHO, 2010, p. 182). O choro de Danubia molda a dinâmica das interações nesse contexto e, nesse sentido, podemos concluir que o choro que emerge nos encontros dos bebês, incitam outros tantos e novas relações se estabelecem.

Os movimentos do bebê Ricardo desencadearam respostas e outras expressões nos seus coetâneos, como o choro de Danubia. Essas observações condizem com pesquisas anteriormente realizadas que fomentam a ideia de que há indícios reveladores de relações dialógicas entre os bebês (GUIMARÃES, 2011; SCHMITT, 2008). Também verificamos essas

relações dialógicas entre os bebês em nossa pesquisa, como podemos verificar no episódio que apresentamos descrito abaixo.

Isadora se aproxima de Cremilda chorando e estende o braço para ela. Cremilda está conversando com Janaína e não olha para ela e ainda se afasta dali. Isadora fica parada em pé de frente para Danubia. Isadora olha para ela e aponta o braço para ela e para o chão balbuciando. Danubia olha para ela e para o chão. Em seguida, ela se abaixa um pouco e pega um bico que está ali no chão, olha para ele e em seguida o coloca na boca de Isadora. Isadora fica com o bico na boca, para de chorar e vai deitar no recosto. As professoras e a auxiliar estavam fazendo outras coisas (Transcrição de videogravação realizada em 27/11/2017).

Sequência do episódio 10 – O encontro da bebê Danubia com a bebê Isadora: choro, balbucios, olhares, gestos e ações durante o momento de transição e de espera da rotina





Fonte: Seleção de imagens realizada a partir da gravação. Arquivos da pesquisa (2017).

Nesse episódio, observamos que a bebê Isadora estava chorando e, enquanto chorava, olhava para a professora e em direção à bancada. As professoras e a auxiliar estavam engajadas em um diálogo e também em outras ações e pareceram não perceber o que a bebê provavelmente tentava comunicar a elas. A bebê Danubia olhou para a bebê e se aproximou dela, e nesse momento se encontraram por meio de um diálogo que envolveu choro, balbucios, olhares, gestos e ações.

É possível afirmar que a bebê Danubia foi afetada pelo choro de seu par de idade. A bebê num gesto de solidariedade se aproximou da bebê Isadora pareceu compreender o que a outra queria. Ao acompanhar os seus gestos, o seu olhar e o seu choro, um encontro entre as duas foi sendo moldado e costurado.

A sensibilidade da bebê Danubia, a capacidade empática e o envolvimento com a outra bebê é algo bastante perceptível. Sobre esses atos responsivos dos bebês entre eles e sobre a possibilidade de existência de alteridade entre os bebês, Schmitt (2008) pondera que “nas relações estamos sempre estabelecendo alteridade com o outro ser humano ou com os objetos e produções culturais que trazem em si a linguagem e sentidos atribuídos socialmente” (SCHMITT, 2008, p. 149).

Se um bebê demonstra um ato responsivo, uma resposta ao apelo do outro, eles “vivem relações de alteridade que constituirão essa percepção (de si e do outro)” (SCHMITT, 2008, p. 150). Para tanto, “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” (SCHMITT, 2008, p. 150).

No episódio descrito, a bebê Danubia pareceu compreender perfeitamente o que Isadora desejava e ainda demonstrou preocupação com a bebê. Numa ação própria, ela pegou o bico que estava no chão e o colocou na boca de Isadora. Em seguida, Isadora olhou para a bebê, parou de chorar e se deitou. Bussab *et al.* (2007) mencionam alguns trabalhos que mostram momentos em que um bebê se preocupa e ajuda outro que está chorando. Em nossa pesquisa, pudemos perceber ações semelhantes com os bebês.

Nesse episódio em que Danubia ao encontrar Isadora tem a ação de lhe acalantar e lhe entregar o bico, e em seguida o choro cessa, podemos levantar questões intrigantes e que convergem com a literatura mais recente das áreas da EI, da Psicologia, Sociologia e Antropologia sobre as concepções de infância e criança, bem como seu processo de desenvolvimento. É possível que nossa interpretação de que a bebê percebe de alguma forma o choro de Isadora e tenta minimizá-lo esteja correta. Contudo, isso não implica supor que a bebê teve uma intencionalidade consciente, mas implica saber que os bebês não são seres passivos,

mas sim sociais, que se relacionam e significam suas ações à medida que os adultos as significam primeiro (BUSSAB *et al.*, 2007).

O choro se apresenta aqui como propulsor de construção de significados na relação entre os bebês, pois, quando um bebê se sensibiliza e vai ao encontro do outro, fica evidente o poder contagioso do choro (GALVÃO, 2014), que é também desencadeador de interações e encontros, se apresentando como uma potente linguagem.

A ação de oferecer o bico nos remete ao gesto de acalantar o outro, muito comum de ocorrer nesse contexto e em outros também. Na creche, as professoras usualmente têm essa atitude como resposta ao choro dos bebês. Nesse sentido, podemos afirmar que, assim como no episódio anterior, essa ação possivelmente é fruto de percepções e imitações dos bebês das ações das professoras, que por eles vão sendo ressignificadas e internalizadas (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; OLIVEIRA, 2009), ao passo que as reproduzem nas interações com seus coetâneos.

Desse modo, é importante destacar a importância de proporcionar e priorizar esses momentos de encontros dos bebês entre si. Para Vygotsky (2007), esses exercícios de imitação do outro permitem que os sujeitos se apropriem, aprendam e construam significados de si próprio e do outro. Assim, o bebê se sente acolhido pelo outro, sem a intervenção direta dos adultos, e nesses encontros vão aprendendo a “lidar com uma série de situações e, ainda, encontrar recursos frente a incômodos e conflitos, buscando superá-los” (AMORIM *et al.*, 2012, p. 317). Nesse sentido, é necessário que tenhamos um olhar mais apurado para os bebês e suas formas de comunicação, tão sutis, breves e potentes nas suas relações.

Ao superarmos nossas formas adultocêntricas de enxergar os bebês e as crianças, podemos compreendê-los como sujeitos capazes nas suas interações e, assim, agir de modo a efetivar um trabalho de cuidado e educação qualificado na EI. A partir desse pensamento, assim como também preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2009), destacamos como uma das atitudes das professoras, além da observação atenta, a organização do ambiente para os bebês, de modo que permita que vivam experiências significativas com seus coetâneos, possibilitando também maior tranquilidade para que se envolvem com as ações de cuidado com outros bebês. Essas iniciativas de organizar o ambiente demonstram a sensibilidade, o reconhecimento e a compreensão das professoras sobre a relação dos bebês com os mesmos, bem como do próprio choro como uma forma de chamar a atenção do outro e de comunicar algo (MARQUES, 2019; MARQUES; LUZ, 2022).

Na sequência, apresentamos outro episódio que ilustra um encontro dos bebês que também é atravessado pelo choro. Nesse episódio também é possível perceber como os bebês

elaboram seus próprios tempos e espaços para se encontrarem, mesmo com a intervenção das professoras na organização desse ambiente.

A professora Janaína permite que os bebês entrem na sala do sono. Eles parecem gostar de circular pelo espaço, pois gritam e balbuciam bastante e têm nos rostinhos sorrisos misturados com gritos. Eles olham por entre as grades dos berços para os bebês que ainda estão dormindo e também observam as ações das professoras e da auxiliar. À medida que os bebês acordam, as professoras e a auxiliar vão ajudando-os a saírem do berço e levando para as trocas de fraldas. A auxiliar verifica as fraldas ou encaminha os bebês para a outra sala, onde logo irão tomar o leite, a primeira refeição da tarde, após o sono. A professora percebe que os bebês exploram o espaço e tentam pegar tudo o que encontram. Nesse sentido, ela vai mudando os berços de lugar. Ao passo que, entre um berço e outro, os bebês se encontram envolvidos em uma sintonia e melodia própria. A bebê Ana Luísa grita e após alguns segundos para e aguarda a resposta do próximo bebê. Os bebês gritam e sorriem bastante. Se olham e correm de um lado para o outro e, em seguida, repetem essas ações por algumas vezes. Eles parecem estar envolvidos em um tipo de brincadeira. As professoras não percebem, estão ocupadas com outros afazeres e outros bebês e com a preparação do lanche. Há cinco bebês entre os berços como se fosse um cantinho. Alguns percebem e vem lá da outra sala para brincar e já estão tomando leite. Os bebês se abaixam, mexem com todo o corpo e gritam sorrindo.

Sequência do episódio 11 – O encontro e o desencontro dos bebês: choros, gritos, balbucios e brincadeiras





Fonte: Seleção de imagens realizada a partir da gravação. Arquivos da pesquisa (2017).

Observamos que no episódio acima, há um convite explícito entre os bebês de aproximação e interação enquanto as professoras estão envolvidas com outras ações pedagógicas. Eles transitavam livremente pela sala do sono e exploravam o espaço. Por meio do olhar, os bebês se convidavam a compartilhar esse espaço e interagir nele, envolvidos numa espécie de brincadeira.

Esses encontros, ainda que não sejam planejados pelos adultos nem direcionados por eles, são atravessados por suas ações e significações, pois são os responsáveis pela organização do ambiente. É importante ressaltar o quanto as ações das professoras de organizar e preparar o ambiente possibilitam ou não a estabilidade e o favorecimento da autonomia dos bebês para que encontros de fato aconteçam.

No episódio acima, podemos perceber que os bebês se encontraram entre os berços, um espaço que não foi pensado ou planejado pelas professoras para esses encontros, contudo, ao ter a ação de mudar os berços de lugar, mesmo que indiretamente, elas contribuem para que os bebês possam interagir. Sobre essas situações, Schmitt (2008) afirma que, “de certa forma, esses espaços, em que só cabiam os pequeninos, apesar de organizados previamente pelos adultos,

muitas vezes eram apresentados pelos próprios bebês, uns aos outros, por suas ações, gestos e olhares” (SCHMITT, 2008, p. 156).

Os bebês se encontraram envolvidos numa espécie de brincadeira, nos apresentando pistas de um jogo funcional, conforme proposto nos estudos de Wallon (1968). Sobre o jogo funcional, com base nos estudos de Wallon, Galvão (2014) explica que “é o tipo mais primitivo da atividade lúdica. Aqui prevalecem as cenas em que os bebês e as crianças repetem suas ações e palavras várias vezes, independente do contexto em que estão e se dão as interações” (GALVÃO, 2014, p. 47), pois, antes da palavra, “para se fazer entender, a criança não tem senão gestos, ou seja, movimentos em relação com as suas necessidades, ou o seu humor, bem como com as suas situações” (WALLON, 1979, p. 73).

Os bebês continuaram a circular mais livremente pela sala do sono e podemos perceber a realização de uma brincadeira entre eles. O bebê Mário teve uma queda, e o choro novamente se instaura no ambiente. Nesse momento, a auxiliar o acolheu no colo e os outros bebês foram imediatamente afetados pelo choro de Mário.

Mário está ali juntamente com outros bebês. Nesse momento, a professora intervém e pede para que os bebês se afastem dali. Mário vai até a sala e ao chutar uma bola, pisa nela e cai. O bebê chora muito. Outros bebês percebem e, nesse momento, deixam o espaço da sala do sono e se aproximam da auxiliar que está com Mário no colo. Ela o pegou e o acolheu no colo. Aos poucos, o bebê para de chorar. Após o seu choro, a auxiliar lhe coloca sentado no colchonete. Outros bebês se aproximam dele e se sentam do seu lado. Mário e Isadora se olham por alguns segundos (Transcrição de videogravação realizada em 23/10/2017).

Sequência do episódio 11 – O encontro e o desencontro dos bebês: choros, gritos, balbucios e brincadeiras (continuação)





Fonte: Seleção de imagens realizada a partir da gravação. Arquivos da pesquisa (2017).

É importante atentarmos para o fato de que o choro de Mário não significou que o ambiente estava ruim ou desorganizado. O que ficou evidente é que os bebês com suas ações modificaram o próprio ambiente e o transformaram num ambiente que possibilitou os seus encontros. Dessa forma, consideramos que o choro possivelmente se deu pela queda do bebê e pela dor que ele pode ter sentido ao pisar na bola e cair no chão.

Com a presença do choro do bebê Mário, os encontros entre os outros bebês foram modificados, ao mesmo tempo que outros encontros se estabeleciam no espaço da sala do berçário e na sala do sono. Esses achados confirmam o que Wallon pontua a respeito do poder

que o choro exerce sobre a ação do outro, apresentando-se como um recurso altamente mobilizador e eficaz para chamar a atenção do outro (WALLON, 1971).

Outros encontros se deram a partir do choro, que direcionou novas ações tanto por parte dos bebês quanto dos adultos. Momentos como esses precisam ser reconhecidos pelas professoras. No episódio acima, também é possível perceber que a professora Janaína interfere algumas vezes, e os bebês só tem a oportunidade de interagir porque elas estão envolvidas com outras ações.

a opinião de que os bebês não estão interessados uns nos outros talvez seja originária da nossa própria dificuldade de reconhecer que, mesmo nessa tenra idade, os bebês podem criar para si, por curtos períodos, um pequeno ambiente social uns com os outros, no qual nós, como adultos, temos um papel apenas marginal (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 120).

Em consonância com as autoras supracitadas, consideramos que os bebês possuem suas próprias estratégias relacionais, que lhes permitem se encontrar mesmo com a intervenção dos adultos e, por vezes, também resistindo e modificando as ações das professoras nos momentos de uma rotina já prevista. No episódio abaixo, podemos verificar essas ações dos bebês e como o choro demarca seus territórios.

Esse episódio ocorreu na sala do berçário e teve duração aproximada de 15 minutos. As professoras Laura e Janaína estavam com os bebês. Havia música e as professoras cantavam e dançavam com os bebês. Elas estavam em pé, assim como a maioria dos bebês. Ao começar a música: “Atirei o pau no gato, mas o gato não morreu...”, as professoras fizeram uma rodinha para dançar com eles.

Os bebês se aproximam uns dos outros e parecem querer dar as mãos. Danubia está ali e se movimenta o tempo todo. Os bebês gritam e balbuciam o tempo todo. As professoras continuam na rodinha com os bebês e, quando a música termina, Danubia olha para Laura e estende as mãos e começa a chorar. Laura olha para ela, pega em suas mãos e diz: *Acabou, amor, acabou, Danubia, acabou*. Em seguida, começa a tocar outra música e Laura diz: *E agora, quem é que está chegando?* Danubia para de chorar e olha em direção ao rádio, mas, em seguida, olha para Laura estendendo os braços e começa a chorar novamente. Laura segura em seus braços, se abaixa um pouco, e diz: *Escuta, escuta*. Danubia para de chorar e fica parada onde está. Ela parece fazer o que Laura disse (Transcrição de videogravação realizada em 06/11/2017).

Sequência do episódio 12 – O choro de Danubia que convoca para a brincadeira de roda de música
“Atirei o pau no gato”





Fonte: Seleção de imagens realizada a partir da gravação. Arquivos da pesquisa (2017).

No primeiro momento dessa atividade, os bebês se mostravam muito envolvidos, parecendo gostar muito e não houve choro. Eles balbuciaram, gritaram e sorriram envolvidos numa dinâmica interacional entre pares. Quando a música terminou, a bebê Danubia, imediatamente, buscou na professora algo que parecia desejar: a continuidade da música e/ou a interação e proximidade com seus pares e com as professoras. Por meio do choro, Danubia comunicou algo à professora.

A professora, por sua vez, respondeu com diálogo e aproximação, demonstrando-lhe que compreender a sua linguagem. A partir do momento que tocou outra música, a bebê parou de chorar por alguns segundos, mas percebeu que não era a música que possivelmente desejava ouvir. A partir do choro de Danubia, iniciaram-se outros encontros interativos e até mesmo brincadeiras entre eles. Bebês direcionavam e elaboravam suas próprias atividades e práticas com seus coetâneos. Rossetti-Ferreira *et al.* (2017) constataram que os bebês, desde a mais tenra idade, apreciam o som de músicas e são capazes de explorar o ambiente com seu coetâneo, e já se pode perceber neles iniciativas de algumas brincadeiras.

A música que toca é do elefante. Nesse momento, Ana Luísa sai andando pela sala, se aproxima de Danubia, estica o braço e olha para ela. Danubia olha para sua mão e segura; e começa a mexer o corpo. Ela se balança e depois se abaixa como se estivesse dançando a música “Atirei o pau no gato”. Ana Luísa segura sua mão. Danubia balbucia e olha para Laura. Em seguida, Danubia anda pela sala e está de mãos dadas com Ana Luísa. Elas se aproximam da porta do solário, e Danubia solta a mão de Ana Luísa e coloca a mão nas costas da colega, como se a estivesse empurrando para se encostar na porta, e balbucia. Ana Luísa encosta na porta e Danubia também. Danubia começa a fazer movimentos com o bumbum na porta e Ana Luísa olha para ela e tenta fazer também. Em seguida, a bebê olha para Ana Luísa e pega em sua mão. Ela puxa Ana Luísa e anda. Ana Luísa olha para ela sorrindo e vai com ela (Transcrição de videogravação realizada em 06/11/2017).

Sequência do episódio 12 – O choro de Danubia que convoca para a brincadeira de roda de música
“Atirei o pau no gato” (continuação)





Fonte: Seleção de imagens realizada a partir da gravação. Arquivos da pesquisa (2017).

A dinâmica das interações entre os bebês e as professoras foi sendo moldada pelo choro e pelas ações de Danubia e de Ana Luísa, que se aproximaram e se engajaram em um novo enredo na sala do berçário. Para refletirmos sobre os atravessamentos do choro em encontros como esse, tomamos, como exemplo, as constatações de Zanella e Andrada (2002), que, mesmo não tendo como foco o estudo do choro dos bebês, demonstram, por meio da análise de um episódio em que há o choro dos bebês, que, a partir dessa forma de comunicação, iniciam-se mais episódios, interações e até mesmo brincadeiras entre eles, de modo que é possível verificar a potência dessa expressão como condutora e desencadeadora de interações e encontros entre os bebês.

As bebês direcionavam sua própria atividade: a rodinha da música “Atirei o pau no gato”, contudo, a professora Janaína se aproxima e afasta as bebês uma da outra.

A bebê vai tentar pegar na mão de Ana Luísa novamente, e Janaína segurando seu braço diz: *Danubia, ela não está querendo brincar assim mais, não, Danubia*. Danubia esperneia e começa a chorar. Ana Luísa fica em pé parada, observando o que está acontecendo. Danubia senta no chão e está chorando e, após alguns minutos, para de chorar. Ela encontra uma aranha de plástico no chão e se distrai com ela. Agora está tocando no rádio a música da “Dona aranha” (Transcrição de videogravação realizada em 06/11/2017).

Sequência do episódio 12 – O choro de Danubia que convoca para a brincadeira de roda de música
“Atirei o pau no gato” (continuação)



Fonte: Seleção de imagens realizada a partir da gravação. Arquivos da pesquisa (2017).

Com a intervenção da professora Janaína, as bebês foram impedidas de continuar interagindo. Amorim e outras autoras (2012) identificaram o quanto as intervenções dos adultos são recorrentes nas interações dos bebês com seus pares. Danubia chorou novamente reivindicando seus direitos de continuar interagindo com a outra bebê. Dessa forma, é visto que “a expressividade do bebê fornece pistas sobre atitudes com relação à própria criança e às outras pessoas, permite também focalizar aspectos intersubjetivos e dialógicos” (AMORIM *et al.*, 2012, p. 315).

Nesse sentido, é muito importante que o adulto faça “o exercício de guardar a palavra para também guardar o excesso de intervenção” (FOCHI, 2013, p. 144). Será muito difícil haver espaço para um bebê

levar a cabo sua intenção e percebê-la, se estiver sendo mediado por um adulto que sobrepõe suas próprias perguntas e desejos às perguntas e desejos dos bebês, que não permita que o bebê se conecte com sua própria atividade e perceba o prazer no modo como a empreende (FOCHI, 2021, p. 115).

Assim, é necessário que os bebês tenham esse espaço, no sentido de se colocarem como sujeitos que também desejam algo singular e que têm suas próprias estratégias de aproximação com o seu par de idade. As ações das professoras e da auxiliar, mesmo já previamente delimitadas, foram perpassadas pelas ações dos bebês e demarcadas sobretudo pelo choro. Enfatizamos até aqui as múltiplas relações existentes dos bebês entre si e como o choro está engendrado nelas, e como, por meio dele, os bebês marcam territórios e o lugar social nas interações entre si.

Por meio de episódios como esse acima, constatamos que o compartilhamento de vivências entre os bebês existe, mesmo que na maioria das vezes não seja percebido pelos adultos. Para tanto, conforme reitera Schmitt (2014), é preciso que esses encontros sejam endossados pelos adultos na própria forma como eles organizam o espaço para os bebês, demonstrando acreditar neles e confiar na capacidade deles. Esses episódios nos desafiam! Parece que estamos diante de processos que ainda não entendemos plenamente. As relações entre os bebês precisam ser vistas como momentos em que formas sutis de linguagem, pouco valorizadas em nossa sociedade, como o choro, se revelam como significativo potencial nas relações educativo-pedagógicas que se estabelecem no espaço da creche.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fazer da procura, novos encontros...

Sabino, 2018.

Nesta tese, buscamos analisar como o choro dos bebês interfere nas relações educativo-pedagógicas desenvolvidas no berçário de uma EMEI em Belo Horizonte, Minas Gerais. Para alcançar o que propomos, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: analisar as relações entre o choro dos bebês e o contexto – tempos, espaços, materiais e interações – no qual os bebês, as professoras e a auxiliar estão inseridos, analisar como o choro dos bebês interfere nas suas interações com as professoras e, por fim, analisar como o choro perpassa as interações dos bebês com seus coetâneos.

Para a compreensão do choro dos bebês e das relações de cuidado e educação no contexto da EI, buscamos fazer um diálogo articulado entre os campos teóricos da Sociologia e da Pedagogia da Infância, da Educação Infantil, da Antropologia da Criança e da Psicologia Histórico-Cultural. Iniciamos esse diálogo discorrendo sobre os conceitos e as concepções de bebê e de suas infâncias, bem como as de processo de desenvolvimento humano e suas especificidades, das quais compartilhamos em nossas análises.

Também explicitamos os princípios fundamentais sobre o processo de inserção dos bebês no campo da EI no Brasil e em Belo Horizonte, e como esse processo pôde auxiliar na construção de um novo lugar social para os bebês. Discorremos sobre o contexto coletivo da creche, considerando ser esse um espaço potente de socialização e participação de bebês e crianças. Para melhor compreendermos esses processos de interações, intensificamos nosso diálogo buscando nos estudos da Psicologia Histórico-Cultural alguns elementos que consideramos ser essenciais para a compreensão do choro dos bebês como forma de ação e comunicação na creche, bem como suas contribuições para se pensar as especificidades da docência com bebês.

Fizemos um levantamento bibliográfico à nível nacional com o objetivo de destacar as pesquisas mais recentes sobre o choro dos bebês e a docência na creche que, em alguma medida, se aproximassem da nossa pesquisa. Diante desse levantamento, constatamos que ainda são poucos os estudos que se dedicam às expressões de choro dos bebês na creche, e menos frequente ainda os que o analisam de forma articulada e entrelaçada com as ações docentes.

O banco de dados que foi utilizado nas análises desta tese é oriundo de uma pesquisa de mestrado anteriormente realizada, de caráter qualitativo (MARQUES, 2019), que teve como objetivo identificar e analisar as expressões de choro dos bebês nas interações estabelecidas com suas professoras e com a auxiliar de apoio à EI em uma EMEI de Belo Horizonte. O principal método de coleta e de construção de dados foi a observação participante realizada em uma turma composta por doze bebês, cinco professoras e uma auxiliar durante quatro meses. Também foram utilizados o diário de campo, as filmagens e as entrevistas semiestruturadas com as participantes adultas.

Buscando um novo olhar sobre os dados, fizemos uma revisão e descrição minuciosa de todo o material das filmagens da pesquisa anterior, buscando constituir um novo *corpus* que possibilitasse responder aos objetivos propostos nesta tese e que demandassem a compreensão dos processos e como se dão os entrelaçamentos *pessoa-meio*, olhando-os a partir de um outro prisma (ROSSETTI-FERREIRA *et al.*, 2017).

Após esse movimento de pré-análise, o foco escolhido para a tese foram as atividades dirigidas, chamadas na EMEI de “atividades pedagógicas”, visto que, ao estudar novamente o conjunto das filmagens, evidenciamos que havia uma maior interferência do choro dos bebês nesses momentos. Selecionamos trinta episódios que consideramos melhor elucidar o processo de interferência do choro nas relações pedagógicas com os bebês na creche. No movimento realizado em nossas análises, buscamos explicitar os aspectos relevantes que compunham esses momentos, procurando também elucidar o que ocorria nos momentos de atividades mais livres de brincadeiras e interações dos bebês entre si, com as professoras e com os objetos.

Com essa forma de análise, procuramos problematizar a complexidade das relações constituídas no contexto do berçário, compreendendo de forma contextualizada o processo de cada situação (AMORIM, 2002; ROSSETTI-FERREIRA *et al.*, 2017), bem como essas relações se entrelaçam com o choro. Buscamos também jogar luz sobre as potencialidades dos bebês nessas interações e sobre como o choro nos indica algo sobre a própria docência com os bebês.

Assim, nesta tese, defendemos que o choro dos bebês é um elemento importante e legítimo a ser considerado nas práticas pedagógicas desenvolvidas na creche. Trata-se, portanto, de um desencadeador de possibilidades e de construção de significados entre bebês e professoras, possibilitando ainda reflexões sobre a construção de uma docência com bebês que priorize suas especificidades e suas formas de comunicação e que respeite os seus direitos fundamentais. Por meio do choro, os bebês interrogam o currículo (BARBOSA; FOCHI, 2012)

e possibilitam uma abertura para o inesperado, o que vem deles pode ser um ponto de partida para novas formas de planejar e realizar práticas pedagógicas no contexto coletivo da creche.

Verificamos que o choro dos bebês é legítimo e se constitui como um elemento potente que interfere nas interações, proporcionando encontros, desencontros e a construção de significados nas relações educativo-pedagógicas na EI.

Sobre a rotina, os resultados indicaram que havia a prevalência de uma rotina com tempos institucionalizados e organizados pelos adultos que não contemplava espaço-tempo para os momentos de interações dos bebês com os outros de forma mais autônoma e livre. Destacamos pelo menos três aspectos que consideramos relevantes: a fragmentação e determinação dos tempos conforme as atividades a serem realizadas com o grupo, o que nos remete ao formato escolar de outras etapas da Educação Básica que tem sido cada vez mais transposto para a etapa da EI; a maior permanência dos bebês e de atividades realizadas com eles nos espaços internos; e a ênfase dada pelas professoras às atividades dirigidas, denominadas pela organização da rotina da EMEI como “pedagógicas.” Sobre a relação do choro dos bebês com a organização dos tempos, dos espaços e dos materiais durante as atividades dirigidas, as ações e expressões dos bebês sinalizaram um controle excessivo e um processo de disciplinamento de seus corpos por parte das professoras, assim como o desinteresse deles por elas. Por meio do choro, os bebês demonstraram e indicaram o quanto essas atividades dirigidas restringem as suas possibilidades e regulam o seu processo de aprendizagem na creche, em detrimento dos outros momentos em que não havia nenhuma atividade direcionada diretamente pelas professoras. Nesses momentos, foi possível verificarmos práticas mais significativas e, por vezes, iniciadas por eles onde as professoras demonstraram uma maior disponibilidade corporal e afetiva e também houve uma menor incidência do choro dos bebês.

Evidenciamos também a capacidade de os bebês modificarem o contexto no qual estavam inseridos, ao passo que direcionaram, resistiram e conduziram as ações de suas professoras durante a rotina diária e iniciaram as suas próprias atividades.

Com relação à interferência do choro nas ações docentes, os dados nos indicaram que há uma interdependência entre o choro dos bebês e a docência que é perpassada por uma relação de poder e dependência. Assim, reiteramos que o choro exprime uma necessidade e a fragilidade do bebê que depende do outro para obter respostas para suas demandas e assim se constituir como pessoa. Ao mesmo tempo, verificamos que o choro exerce um poder sobre o outro, nesse caso, sobre as professoras, bem como pode incitar ações e práticas inesperadas e, ainda, reflexões que retroalimentam a própria docência.

Assim, o choro nos revelou as formas como as professoras organizavam e pensavam os ambientes para os bebês em seus tempos e espaços, as inconstâncias e suas posturas, deixando evidente concepções mais relacionadas às perspectivas de um bebê que precisa ser mais controlado e vigiado, que precisa ser preparado para um vir a ser e para aprender a se comportar, bem como cumprir as regras e combinados da turma. Suas ações e práticas nos revelaram as suas próprias concepções e percepções do que é ser professora de bebês e confirmaram que a docência com bebês ainda é fortemente marcada por práticas importadas de outras etapas da Educação Básica para a creche.

Também identificamos como o choro se apresenta como um elemento desencadeador de encontros e desencontros simultâneos dos bebês com seus coetâneos. Pudemos verificar que são muitos os encontros, mesmo que rápidos, que se davam entre eles. Observamos que a maioria deles aconteceram na sala do berçário de forma simultânea, durante os momentos em que não havia nenhuma atividade dita “pedagógica” realizada pelas professoras, como nos momentos de cuidado, alimentação e higiene.

Enfatizamos, desse modo, a necessidade de as professoras darem condições para que essas ações e expressões sejam fecundas de outras tantas ações, interações e encontros, possibilitando aos bebês múltiplas experiências, e que elas também possam aprender com as ações e expressões dos bebês, sobretudo com o choro deles e que possam enxergá-lo como uma dimensão do currículo que orienta as práticas e contorna as relações educativo-pedagógicas na creche.

Conforme Barbosa (2010), mesmo com os avanços em relação à compreensão do trabalho de cuidado e educação com bebês nas instituições de EI, as práticas pedagógicas específicas para eles ainda não foram efetivadas de modo a considerar suas especificidades, sobretudo suas formas de comunicação. Desse modo, ainda há a necessidade de reflexões sobre a docência com bebês no contexto da creche.

Assim, reiteramos a necessidade de desconstrução da ideia de uma docência pautada somente no cuidar ou no educar e contribuir para fortalecer a concepção de que essa docência se constitui como uma ação educativo-pedagógica que adensa as relações constituídas nesse espaço coletivo da EI.

Considerando essas ponderações dos estudos do campo da EI e os resultados desta tese, acreditamos ser importante fazer algumas menções sobre o contexto atual e histórico no qual estamos vivendo – pandemia de Covid-19 –, no sentido de contribuir com as reflexões sobre o a qualidade do atendimento aos bebês e crianças na etapa da EI a partir de um referencial consistente e um olhar multidisciplinar.

Antes da pandemia, já enfrentávamos grandes dificuldades em relação à qualidade do atendimento da EI, como o rompimento com as formas tradicionais e preconceituosas de se pensar e olhar para os bebês, bem como de começar a vê-los a partir do que eles fazem em vez do que eles não fazem; a efetivação de propostas mais democráticas, considerando a participação dos bebês e das crianças, em seus processos pedagógicos; e melhores condições de trabalho e formação para as professoras. Com a pandemia, essa situação se agravou, pois, as dificuldades e desigualdades já existentes se acentuaram.

Sobre o cuidado e a educação dos bebês na pandemia, Coutinho e Cardoso (2021) constataram que pouco se considerou os bebês como sujeitos de direitos, e que a pandemia reforçou ainda mais as desigualdades de gênero, raça e classe, levando a novos processos de exclusão social. Com a pandemia, o acesso dos bebês à EI ficou ainda mais restrito, sobretudo para aqueles filhos e filhas de famílias e de mulheres e mães solas negras e trabalhadoras, ou seja, há indicativos de retrocessos no atendimento de qualidade como um direito de bebês e crianças na EI.

Sobre as condições de atendimento da EI no Brasil, foi preciso uma pandemia para que pudéssemos compreender a importância da organização do ambiente, bem como das interações nesse espaço – que são as instituições de EI – de socialização, de participação e de proteção de bebês e crianças.

A pandemia evidencia aspectos, urgências e necessidades de mudanças no que concerne ao próprio trabalho de cuidado e educação na EI, sobretudo com bebês, e legitima a impossibilidade de retomar e continuar com as atividades pós-pandemia seguindo a mesma forma anterior de trabalho (CAMPOS *et al.*, 2020). Nesse sentido, muito inspirada e tocada pela fala poética de uma criança de 10 anos: “Coronavírus, a doença que afasta e aproxima as pessoas”,²⁴ ousou dizer que a pandemia interroga a escola. *Covid, a doença que interroga a escola!* Interroga seus espaços, seus tempos, as concepções de escolarização que estão impregnadas nas suas paredes, nas ações e no jeito de ser dos sujeitos que nela transitam, interroga o lugar do reconhecimento social dos bebês.

Com essas perspectivas e a partir das análises e reflexões aqui realizadas, reiteramos a importância desse espaço da EI como um espaço de construção de significados e de subjetividades, um espaço de encontros por meio do qual bebês, professoras, crianças e outros

²⁴ Frase escrita em um desenho realizado por uma menina de 10 anos participante da pesquisa *Infância em tempos de pandemia: experiências de crianças de 8 a 12 anos em Belo Horizonte e Região Metropolitana*, coordenada pelos pesquisadores Isabel de Oliveira e Silva, Iza Rodrigues da Luz e Levindo Diniz de Carvalho. Disponível em: <https://www.infanciaemtemposdepandemia.com.br/>.

demais se constituem. As relações que, como pudemos constatar nesta pesquisa, são tão imprescindíveis para o desenvolvimento dos bebês no início da vida se perderam para uma geração de crianças que não foram bebês na creche e que não choraram na creche.

Campos *et al.* (2020), ao refletirem sobre o retorno à creche pós-pandemia que respeite os direitos fundamentais de bebês, crianças, suas famílias e educadores, consideram e demarcam ainda mais as especificidades dos bebês, suas formas de se relacionar e suas diversas linguagens nas práticas pedagógicas na creche. Concordamos com essas orientações e com aquelas relacionadas aos direitos das professoras mencionadas no documento, dentre eles, o “direito a manifestarem suas angústias e medos e de serem acolhidos e apoiados de forma a se sentirem confortáveis e seguros no ambiente de trabalho” (CAMPOS *et al.*, 2020, p. 4).

Nesse sentido, reiteramos a necessidade de políticas públicas para a EI que visem melhores condições de trabalho e espaços de formação tanto inicial quanto continuada que possibilitem reflexões sobre as especificidades da docência com bebês, bem como sobre o seu processo de desenvolvimento no início da vida, e que possibilitem a construção de práticas que tenham como foco o bebê e suas formas de comunicação.

Em nossa pesquisa a partir de um compromisso ético, social e político reiteramos a importância do reconhecimento dos direitos e do lugar social que os bebês ocupam na sociedade. A tese proporcionou visibilidade às suas potências e às suas resistências, bem como constatou que nossa sociedade precisa aprender a auscultá-los assim como nos esforçamos para fazer nesta tese. Com humildade buscamos aprender com eles e com ousadia buscamos evidenciar suas ações na EI.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Márcia A. S.; DOURADO, Luiz F. *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: ANPAE, 2018. Livro Eletrônico.
- ALESSI, Viviane M. *As linguagens dos bebês na educação infantil: diálogos do círculo de Bakhtin com Henri Wallon*. 144 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.
- ALESSI, Viviane M; GARANHANI, Marynelma C. *Bakhtin, Wallon e as linguagens dos bebês*. Curitiba: Editora UFPR, 2019.
- ALMEIDA, Ana R. S. *A emoção na sala de aula*. Campinas: Papirus, 2009.
- ALVES, Alda J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 77, p. 53-61, maio 1991.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda J; GEWANDSZNAJDER, Fernando. O planejamento de pesquisas qualitativas. In: _____. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 147-178.
- AMORIM, Kátia de S. *Concretizações de discursos e práticas histórico-sociais, em situações de frequência de bebês a instituição de Educação Infantil coletiva*. 2002. 231 f. Tese (Doutorado em Saúde Mental) – Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2002.
- AMORIM, Kátia de S. Processos de significação no primeiro ano de vida. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, n. 28, p. 45-53, 2012.
- AMORIM, Kátia de S. *et al.* Continuando o debate sobre cuidado e educação de crianças nos primeiros anos de vida. *Teoria e Prática da Educação*, v. 23, n. 1, p. 22-35, ago. 2020.
- AMORIM, Katia de S. *et al.* O bebê e a construção de significações, em relações afetivas e contextos culturais diversos. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto; v. 20, n. 2, p. 309-326, dez. 2012.
- AMORIM, Kátia de S; ANJOS, Adriana M. dos; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Processos interativos de bebês em creche. *Psicol. Reflex. Crit.*, v. 25, n. 2, p. 378-389, 2012.
- AMORIM, Kátia de S; VITÓRIA, Telma; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Rede de significações: perspectiva para análise da inserção de bebês na creche. *Cadernos de Pesquisa*, n. 109, p. 115-144, mar. 2000.
- AMORIM, Marília. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa, 2001.
- ANJOS, Adriana M. *et al.* Interações de bebês em creche. *Estudos de Psicologia*, n. 9, p. 513-522, 2004.
- APPELL, Geneviève; DAVID, Myriam. *Maternagem insólita*. São Paulo: Ominisciência, 2021.

ARENHART, Deise; GUIMARAES, Daniela; SANTOS, Núbia O. Docência na creche: o cuidado na educação das crianças de zero a três anos. *Educ. Real*, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1677-1691, 2018.

ÁVILA, Maria J. F. *As professoras de crianças pequenininhas e o cuidar e educar: um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas/SP*. 2002. 305 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2011.

BARBOSA, Maria Carmem. *Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Maria Carmem. Especificidades da ação pedagógica com os bebês. In: SEMINÁRIO NACIONAL CURRÍCULO EM MOVIMENTO: PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010a, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: [s.n.], nov. 2010. p. 1-17., 2010a.

BARBOSA, Maria Carmen S. Os resultados da avaliação de propostas curriculares para a Educação Infantil dos municípios brasileiros. In: SEMINÁRIO NACIONAL CURRÍCULO: PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010b, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: [s.n.], nov. 2010. p. 1-17.

BARBOSA, Maria Carmem S; FOCHI, Paulo S. O desafio da pesquisa com bebês e crianças bem pequenas. In: ANPED SUL – SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. *Anais...* Caxias do Sul: [s.n.], 2012.

BARROS, Manoel de. *Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2008.

BARROS, Manoel de. *O livro das ignoranças*. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.

BATISTA, Rosa. *A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido*. 1998. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

BELO HORIZONTE. Lei nº 10.572 de 13 de dezembro de 2012. Transforma o cargo público efetivo de Educador Infantil no cargo público efetivo de Professor para a Educação Infantil e dá outras providências. *Diário Oficial do Município*, Belo Horizonte, 13 dez. 2012.

BELO HORIZONTE. Lei nº 11.132, de 18 de setembro de 2018. Estabelece a autonomia das Unidades Municipais de Educação Infantil – UMEIs, transformando-as em Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs, cria o cargo comissionado de Diretor de EMEI, as funções públicas comissionadas de Vice-Diretor de EMEI e de Coordenador Pedagógico Geral, o cargo comissionado de Secretário Escolar, os cargos públicos de Bibliotecário Escolar e de Assistente Administrativo Educacional e dá outras providências. *Diário Oficial do Município*, Belo Horizonte, 19 set. 2018.

BELO HORIZONTE. Lei nº 8.679, de 11 de novembro de 2003. Cria as unidades municipais de educação infantil e o cargo de Educador Infantil, altera as Leis nºs 7.235/96 e 7.577/98 e dá outras providências. *Diário Oficial do Município*, Belo Horizonte, 11 nov. 2003.

BELO HORIZONTE. Ofício SMED-GCPF-GECEDI 277, de 13 de março de 2015. Dispõe sobre a reorganização dos quadros da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de BH. Gerência de Coordenação da Educação Infantil, Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, 2015.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. Portaria SMED nº 275/2015. Dispõe sobre critérios para a organização do Quadro de Professores na Educação Infantil da Rede Municipal de Educação-RME de Belo Horizonte e dá outras providências. *Diário Oficial do Município*, Belo Horizonte, 26 ago. 2015.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *Proposições Curriculares para a Educação Infantil: fundamentos*. Belo Horizonte: SMED; Prefeitura de Belo Horizonte, 2014. v. 1.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *Proposições curriculares para a Educação Infantil: eixos estruturadores*. Belo Horizonte: SMED; Prefeitura de Belo Horizonte, 2015. v. 2.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. Resolução CME/BH nº 001/2015. Fixa as normas para o funcionamento das instituições de Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte. *Diário Oficial do Município*, Belo Horizonte, 5 mar. 2015.

BITENCOURT, Laís C. A.; SILVA, Isabel O. O cuidado e educação das(os) bebês em contexto coletivo: a construção da experiência da auxiliar de apoio à educação infantil na interação com bebês e professoras. *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 19, n. 36, p. 379-396, dez. 2017.

BITENCOURT, Laís C. *Docência com bebês: experiências sociais e dimensão sensorial no trabalho de professoras e auxiliar no cuidado e educação de bebês em uma Instituição de EI*. 2020. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990 [Estatuto da Criança e do Adolescente]. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 13 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional]. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 20 dez. 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE; CEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília; MEC; SEB, 2010.

BRASIL. Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016 [Marco Legal da Primeira Infância]. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. *Diário Oficial da União*, Brasília, 8 mar. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: SEB; CNE, 2017.

BUSSAB; Vera S. R.; PEDROSA; Maria Isabel P.; CARVALHO, Ana Maria A. Encontros com o outro: empatia e intersubjetividade no primeiro ano de vida. *Psicologia USP*, v. 18, n. 2, p. 99-133, 2007.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Docência com bebês: o corpo da professora que acalma, acalenta e serena. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 39., 2019, Niterói. *Anais...* Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_7_7. Acesso em: 9jan. 2023.

BUSS-SIMÃO, Márcia. *Relações sociais em um contexto de educação Infantil: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas*. 2012. 312 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

CABRAL, Viviane V. *O corpo dos bebês na constituição da especificidade da docência na Educação Infantil*. 2019. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

CACHEFFO, Viviane A. F. F. *Afetividade na creche: construção colaborativa de saberes e práticas docentes a partir da teoria walloniana*. 2017. 126 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2017.

CAMILO, Rubia da C. *Docência compartilhada na Educação Infantil: implicações das formas de organização do trabalho nas identidades docentes de professoras de crianças de zero a dois anos de idade*. 2018, 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

CAMPOS, Maria M. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de Educação Infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil*. Brasília: MEC; SEF; COED, 1994. p. 32-42.

CAMPOS, Maria M. et al. *Para um retorno à escola e à creche que respeite os direitos fundamentais de crianças, famílias e educadores*. Maio de 2020. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/para_um_retorno_a_escola_e_a_creche-2.pdf. Acesso em: 9 jan. 2023.

CAMPOS, Maria. M.; FULGRAFF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da Educação Infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006.

- CASTRO, Joselma S de. *A constituição da linguagem e as estratégias de comunicação dos e entre os bebês no contexto coletivo da educação infantil*. 2011. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.
- CERISARA, Ana B. Educar e cuidar: por onde anda a Educação Infantil. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 17, n. especial, p. 11-21, jul./dez. 1999.
- CESTARO, Patrícia M. R. *Olhares para a formação dos cursos de Pedagogia das IES privadas de Juiz de Fora/MG: desdobramentos para o lugar da docência na creche*. 2019. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.
- COELHO, Flavia de O. *Espaços e tempos da Educação Infantil: investigando a ação pedagógica com os bebês*. 2015. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.
- COHN; Clarice. Concepções de infância e infâncias: um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. *Civitas*, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 221-244, maio/ago. 2013.
- COSTA, Carolina A; AMORIM, Kátia de S. Abreviação em relações de bebês com seus pares de idade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 31, n. 1, p. 15-23, 2015.
- COUTINHO, Ângela M. S. *A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche*. 2010. 312 f. Tese (Doutorado em Estudo da Criança) – Universidade do Minho, Braga, 2010.
- COUTINHO, Ângela M. S. *O corpo como lugar do verbo*. In: ARROYO, Miguel G.; SILVA, Maurício Roberto (org.). *Corpo e infância: exercícios de ser criança por outras pedagogias dos corpos*. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 240-258.
- COUTINHO, Ângela Maria S.; CARDOSO, Cíntia. A educação e o cuidado dos bebês na pandemia: uma análise a partir das relações geracionais, raciais e de gênero. *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 175-194, 2021.
- COUTINHO, Ângela Maria S.; SCHMITT, Rosinete V. A pesquisa com/sobre bebês no NUPEIN: análise da trajetória. *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 23, n. 44, p. 1474-1499, 2021.
- DANTAS, Heloysa. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Martha Kohl de; DANTAS, Heloísa (org.). *Piaget, Vigotski, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 2019. p. 131-152.
- DEMETRIO, Rubia V. V. *A dimensão corporal na relação educativa com bebês: na perspectiva das professoras*. 2016. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.
- DENTZ, Marisa V. *Expressões emocionais de sorriso e choro na relação do bebê com seus pares, na creche*. 2016. 173 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2016.

DENTZ, Marisa V; AMORIM, Katia de S. Expressões emocionais entre bebês na creche: revisão sistemática da literatura. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 25, n. 1, p. 133-154, jan. 2019.

DEYNOOT-SCHAUB, Mirjam G.; RIKSEN-WALRAVEN, J Marianne. Peer interaction in child care centers at 15 and 23 months: stability and links with children's Early Child Care Research Network. Age of entry to kindergarten and children's academic and socioemotional development. *Early Education & Development*, v. 18, n. 2, p. 337-368, 2006.

DUARTE, Fabiana. *Professoras de bebês: as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente*. 2011. 288 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011

DUMONT-PENA, Érica. *Cuidar: relações sociais, técnicas e sentidos no contexto da Educação Infantil*. 2015. 154 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ELMÔR, Larissa de N. R. *Recursos comunicativos utilizados por bebês em interação com diferentes interlocutores, durante processo de adaptação à creche: um estudo de caso*. 2009. 206 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2009.

ELTINK, Caroline F. Índícios utilizados por educadores para avaliar o processo de inserção de bebês em uma creche. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 23., 2000, Caxambu. *Anais...* Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt_07_05.pdf. Acesso em: 9 jan. 2023.

EUZÉBIO, Walquíria de S. *Percepções e ações de professoras diante das manifestações de agressividade das crianças em uma instituição de ensino infantil*. 2018. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

EUZÉBIO, Walquíria S.; LUZ, Iza R. da. Docência na Educação Infantil: desafios diante de comportamentos agressivos das crianças. *Tópicos Educacionais*, v. 27, n. 1, p. 79-97, jun. 2021.

FERREIRA, Ludmilla D. P. de M. *Expressões emocionais de bebês e práticas de cuidado e educação em diferentes contextos de desenvolvimento*. 2020. 177 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2020.

FERREIRA, Ludmilla D. P. de M. *Expressões emocionais de desprazer no primeiro ano de vida: manifestações e processos de transformação*. 2013. 188 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2013.

FOCHI, Paulo S. A curiosidade, a intenção e a mão: o ethos lúdico do bebê. *Revista Humanidades e Inovação*, v. 8, n. 68, p. 111-118, dez. 2021.

FOCHI, Paulo S.; STOCK, Bianca S. Contribuições de Elinor Goldschmied e Donald Winnicott para os cuidados e a educação de bebês. In: MARIN, Isabel K. *et al.* (org.). *Quem é o bebê hoje? A construção do humano na contemporaneidade*. São Paulo: Blucher, 2022. p. 137-153.

FOCHI, Paulo Sergio. “*Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim?*”: documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em contextos de vida coletiva. 2013. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

FREITAS-LUÍS, Joana de; ANDRADE, Sofia; SANTOS, Paula C. A atitude do educador de infância e a participação da criança como referenciais de qualidade em educação. *Rev. Bras. Educ.*, v. 20, n. 61, p. 521-541, abr./jun. 2015.

GALVÃO, Izabel. *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis: Vozes, 1995.

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

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GÓES, Maria Cecília R. de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos Cedes*, n. 50, p. 9-25, abr. 2000.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. *Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GOLSE, Bernard; AMY, Gilbert. *Bebês, maestro, uma dança das mãos*. São Paulo: Instituto Langage, 2020.

GOMES, Cláudia A. V. *O afetivo para a psicologia histórico cultural: considerações sobre o papel da educação escolar*. 2008. 170 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008.

GONÇALES, Luiz A. Diálogo com docentes acerca da violência em meio escolar. In: SEMINÁRIO NACIONAL CURRÍCULO EM MOVIMENTO: PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: [s.n.], nov. 2010. p. 1-15.

GONÇALVES, Fernanda, ROCHA, Eloísa A. C. Indicativos da produção científica para a educação dos bebês e crianças bem pequenas no contexto da educação infantil. *Revista Zero-a-Seis*, v. 19, n. 36, p. 397-410, jul./dez. 2017.

GONÇALVES, Fernanda. *As palavras e seus deslimites: a relação dos bebês com os livros na Educação Infantil*. 2019. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

GONÇALVES, Fernanda; BUSS-SIMÃO, Márcia; DEBUS, Eliane S. D. Das pedrinhas do nosso quintal: ética e sensibilidade metodológica na pesquisa com bebês. *Revista Humanidades e Inovação*, v. 7, n. 28, p. 201-217, fev. 2021.

- GONZALEZ-MENA, Janet; EYER, Dianne. W. (org.). *O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche: um currículo de educação e cuidados baseado em relações qualificadas*. 9. ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.
- GOTTLIEB, Alma. Para onde foram os bebês? Em busca de uma Antropologia de bebês (e de seus cuidadores). *Psicologia USP*, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 313-336, jul./set. 2009.
- GOTTLIEB, Alma. *Tudo começa na outra vida: a cultura dos recém-nascidos no Oeste da África*. São Paulo: Editora Fap-Unifesp, 2012.
- GOUVÊA, Maria Cristina S. de. Infância: entre a anterioridade e a alteridade. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 547-567, 2011.
- GRANA, Kátiuska M. *Um estudo exploratório: a interação socioafetiva entre bebês*. 2011. 287 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.
- GREEN, Judith. L.; DIXON, Carol N; ZAHARLICK, Amy. A etnografia como uma lógica de investigação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 42, 2005.
- GUIMARÃES, Daniela de O. *Relações entre crianças e adultos no berçário de uma creche: o cuidado como ética*. São Paulo: Cortez, 2011.
- GUIMARÃES, Daniela de O; ARENHART, Deise; SANTOS, Núbia de O. Docência na creche: atencionalidade pedagógica na rotina e no planejamento. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 39., 2019, Niterói. *Anais...* Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_23_6. Acesso em: 9 jan. 2023.
- GUIMARÃES, Daniela; ARENARI, Rachel. Na creche, cuidados corporais, afetividade e dialogia. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, 2018.
- GUIMARÃES, Nadya A; HIRATA, Helena; SUGITA, Kurumi. *Cuidado e cuidadoras: o trabalho do care no Brasil, França e Japão*. In: HIRATA, Helena; GUIMARÃES, Nadya A. (org.). *Cuidado e Cuidadoras: as várias faces do trabalho do care*. São Paulo: Atlas, 2012.
- HORN, Maria da G. S. *Sabores, cores, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- HOYELOS, Alfredo; RIERA, María. *Complexidade e relações na Educação Infantil*. Tradução de Bruna Heringer de Souza Villar. São Paulo: Phorte, 2019.
- IZA, Dijnane F. V.; MELLO, Maria A. Quietas e caladas: as atividades de movimento com as crianças na Educação Infantil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 283-302, ago. 2009.
- KRAMER, Sonia. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (org.). *Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 117-132.
- KUHLMANN JR., Moisés. Histórias da Educação Infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, p. 5-18, maio/ago. 2000.

LIMA, Mariana Parro. *Vitória vai à Escola: o papel da afetividade na formação de professores da educação infantil*. 2013. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 2013.

LOMBA, Maria Lúcia de R. (org.). *Relatos e vivências de profissionais na Educação Infantil: reflexões sobre a docência*. Curitiba: Appris, 2021. v. 1.

LOMBA, Maria Lúcia de R. *Docência na Educação Infantil: percursos de vida, formação e condições institucionais das experiências de professoras no cuidado e educação de crianças de 4 e 5 anos*. 2020. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

LUZ, Iza R. da. Contribuições da Sociologia da Infância à Educação Infantil. *Revista Paideia*, Belo Horizonte, ano 5, n. 4, p. 11-40, 2008.

LUZ, Iza R. da. Educação Infantil: direito reconhecido ou esquecido? *Linhas críticas*, Brasília, v. 12, n. 22, p. 41-58, jun. 2006.

LUZ, Iza R. da. Relações entre crianças e adultos na Educação Infantil. In: I SEMINÁRIO NACIONAL CURRÍCULO EM MOVIMENTO: PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: [s.n.], nov. 2010. p. 1-19.

MACÁRIO, Alice de P. *A potência das interações dos bebês em uma creche pública do município de Juiz de Fora*. 2017. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

MACHADO, Leticia V; FACCI, Marilda G. D; BARROCO, Sonia M. S. Teoria das emoções em Vigotski. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 16, n. 4, p. 647-657, out./dez. 2011.

MACHADO, Maria Lúcia. Educação Infantil e Currículo: a especificidade do projeto educacional pedagógico para as creches e pré-escolas. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 16., 1993, Caxambu. Mimeo.

MARANHÃO, Damaris G. O Cuidado como elo entre a saúde e a educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 3, p. 115-133, dez. 2000.

MARANHÃO, Damaris Gomes. O cuidado de si e do outro. *Educação*, São Paulo, v. 2, p. 14-29, 2011.

MARQUES, Fernanda P. C. *As expressões de choro dos bebês em uma Escola Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte*. 2019. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

MARQUES, Fernanda P. C.; LUZ, Iza Rodrigues da. O choro dos bebês e a docência na creche. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 38, 2022.

MARQUES, Fernanda P. C; LUZ, Iza R. da. A ausência do choro dos bebês e as práticas de cuidado e educação das professoras na creche. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 40., 2021, Pará, *Anais...* Pará: [s.n.], 2021.

- MELCHIORI, Lígia E; ALVES, Zélia M. M. B. Crenças de Educadoras de Creche Sobre Temperamento e Desenvolvimento de Bebês. *Psic. Teor. e Pesq.*, Brasília, v. 17, n. 3, p. 285-292, 2001.
- MELCHIORI, Lígia E; ALVES, Zélia M. M. B. Estratégias que educadoras de creche afirmam utilizar para lidar com o choro dos bebês. *Interação em Psicologia*, Curitiba, v. 8, n. 1, p. 34-42, jun. 2004.
- MELLO, Ana Maria; VITORIA, Telma. Mordidas: agressividade ou aprendizagem? In: ROSSETTI-FERREIRA *et al.* (org.). *Os fazeres na Educação Infantil*. 12. ed. Ribeirão Preto: Cortez, 2011. p. 165-168.
- MELLO, Suely A. Acolhimento e escuta: desafios às relações adulto-criança. In: MAGALHÃES, Cassiana; CARBONIERI, Juliana (org.). *A teoria como condição da liberdade docente na Educação Infantil*. Curitiba: CRV, 2020. p. 17-34.
- MINAS GERAIS ADMINISTRAÇÃO E SERVIÇOS – MGS. *Normativo de Empregos e Salários da MGS – Minas Gerais Administração e Serviços S.A.*: REG/GEP/006. 2020. Disponível em: <http://main.mgs.srv.br/arquivos/REG-GEP-006.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2022.
- MINAYO, Maria Cecília de S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Ciênc. Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012.
- MOLINIER, Pascale; PAPERMAN, Patrícia. Descompartimentar a noção de cuidado? *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n. 18, p. 43-57, set. 2015.
- MOLLO-BOUVIER, Suzanne. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. *Educ. Soc.*, v. 26, n. 91, p. 391-403, 2005.
- MONÇÃO, Maria A. G. *Gestão democrática na Educação Infantil: o compartilhamento da educação da criança pequena*. 2013. 269 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- MONTENEGRO, Thereza. Educação Infantil: a dimensão moral da função de cuidar. *Psicologia da Educação*, n. 20, jun. 2005.
- NOVO, Maria; TONUCCI, Francesco. *Seja bem-vindo! Cartas a uma criança que vai nascer*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- OLIVEIRA, Luciana da S; GOMES, Maria de Fátima C. Vivências, afecções e constituição do humano: um diálogo com a creche. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 38., 2017, São Luís. *Anais...* São Luís: [s.n.], 2017.
- OLIVEIRA, Virgínia S. *O processo de inserção de bebês em uma escola municipal de educação infantil de Belo Horizonte*. 2019. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.
- OLIVEIRA, Virgínia S; NEVES, Vanessa F. A. “Aqui é lugar da gente ser feliz”: o choro dos bebês e o enlaçamento do outro. In: CARVALHO, Levindo D; NEVES, Vanessa F. A. (org.). *Infâncias, Crianças e Educação: discussões contemporâneas*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2018. p. 93-110.

OLIVEIRA, Zilma R. de. Práticas pedagógicas para as crianças de 0 a 2 anos. In: OLIVEIRA, Zilma R. de (org.). *O trabalho do professor na Educação Infantil*. São Paulo: Biruta, 2012. p. 110-191.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. Pedagogia(s) da Infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO, Tizuko M; PINAZZA, Mônica A. (org.). *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-36.

OSTETTO, Luciana E. Planejamento na Educação Infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: _____. (org.). *Encontros e encantamentos na Educação Infantil: partilhando experiências de estágios*. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 175-200.

PANTALENA, Eliane S. *O ingresso da criança na creche e os vínculos iniciais*. 2010. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

PEREIRA, Marcelo Ricardo (org.). *Os sintomas na Educação de hoje: que fazemos com “isso”?* Belo Horizonte: Scriptum, 2017.

PINAZZA, Mônica A; FOCHI, Paulo S. Documentação Pedagógica: observar, registrar e (re)criar significados. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 184-199, maio/ago. 2018.

PINO, Angel. *As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005.

PIRES, Flávia F.; SARAIVA, Marina R. Apresentação - Enquanto houver bebês, há esperança. *Áltera: Dossiê antropologia com bebês e suas cuidadoras*, João Pessoa, v. 1, n. 8, p. 10-13, jan./jun. 2019.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth. *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia*. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. *Educ. Pesqui.*, v. 36, n. 2, p. 631-644, ago. 2010.

RAMOS, Tacyana K. G. As crianças no centro da organização pedagógica: o que os bebês nos ensinam? Qual a atuação de suas professoras? In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 35., 2012, Porto de Galinhas. *Anais...* Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt072325_int.pdf. Acesso em: 9 jan. 2023.

RAMOS, Tacyana K. G. Conhecendo a criança no berçário: suas tramas, investigações e interlocuções ativas. In: RAMOS, Tacyana K. G; ROSA, Ester C. S. (org.). *Os saberes e as falas dos bebês e suas professoras*. 2. ed. Belo Horizonte, 2012. p. 43-59.

RAMOS, Tacyana K. G. Possibilidades de organização de práticas educativas na creche em parceria com os bebês: o que “dizem” as crianças? In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 34., 2011, Natal. *Anais...* Natal: [s.n.], 2011.

RAMOS, Tacyana K. G. Um ambiente pedagógico significativo para a criança se desenvolver. *In: RAMOS, Tacyana K. G; ROSA, Ester C. S. (org.). Os saberes e as falas dos bebês e suas professoras*. 2. ed. Belo Horizonte, 2012. p. 58-77.

RAPOPORT, Andrea; PICCININI, Cesar A. O ingresso e adaptação de bebês e crianças pequenas à creche: alguns aspectos críticos. *Psicol. Reflex. Crit.*, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 81-95, 2001.

RAZUK, Rachel M. A. *Deixa eu abrir a janela? Encontros e desencontros com a linguagem na creche*. *In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 39.*, 2019, Niterói. *Anais...* Disponível em: http://39.reuniao.anped.org.br/wpcontent/uploads/sites/3/trabalhos/5468TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 9 jan. 2023.

REGO, Teresa C. *Vygotsky: uma perspectiva Histórico Cultural da Educação*. 25. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

RICHTER, Sandra R. S; BARBOSA, Maria Carmen S. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. *Educação*, Santa Maria, p. 85-96, 2010.

RINALDI, Carla. O currículo emergente e o construtivismo social. *In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 113-122.

ROCHA, Eloísa A. C. *A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia*. 1999. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 1999.

ROCHA, Eloísa A. C; KRAMER, Sonia (org.). *Educação Infantil: enfoques em diálogo*. 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

RODRIGUES, Thamisa S. de A. *Bebês e professora em ações interativas de cuidado/educação na educação infantil: o banho e a alimentação em foco*. 2029. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2019.

ROSEMBERG, Fúlvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. *In: BENTO, Maria Aparecida da S. (org.). Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos e conceituais*. São Paulo: Ceert, 2011. p. 11-45.

ROSEMBERG, Fúlvia. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. *Cad. Pesq.*, São Paulo, n. 51, p. 73-79, nov. 1984.

ROSEMBERG, Fúlvia. Sísifo e a Educação Infantil brasileira. *Pro-posições*, Campinas, v. 14, n. 1(40), p. 177-194, 2003.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. A pesquisa na universidade e a educação da criança pequena. *Cadernos de pesquisa*. v. 67, p. 59-63, nov. 1988.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde *et al.* (org.). *A Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Ribeirão Preto: CINDEDI, 2017.

- ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Katia de S; OLIVEIRA, Zilma de M. R. de. Olhando a criança e seus outros: uma trajetória de pesquisa em educação infantil. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 437-464, set. 2009.
- ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Kátia S.; SILVA, Ana Paula S. Uma perspectiva teórico-metodológica para análise do desenvolvimento humano e do processo de investigação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 13, n. 2, p. 281-293, 2000.
- SABINO, Fernando. *O encontro marcado*. 100. ed. Rio de Janeiro: Record, 2018.
- SALUTTO, Nazareth; NASCIMENTO, Anelise M. Onde estão os bebês? Reflexões para sua construção conceitual a partir de um debate interdisciplinar. *Áltera: Dossiê antropologia com bebês e suas cuidadoras*, João Pessoa, v. 1, n. 8, p. 14-37, jan./jun. 2019.
- SANTOS, Núbia A. S. *Sentidos e significados sobre o choro das crianças nas creches públicas do município de Juiz de Fora/MG*. 2012. 226 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012a.
- SANTOS, Núbia A. S. Você não tem motivo pra chorar: conversas sobre o choro das crianças nas creches. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 35., 2012b, Porto de Galinhas. *Anais...* Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-2474_int.pdf. Acesso em: 9 jan. 2023.
- SARMENTO, Manuel J. “Estudos da Criança” como campo interdisciplinar de investigação e conhecimento. *Interações*, n. 10, p. 1-5, 2008.
- SARMENTO, Manuel J. Gerações e alterações: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, ago. 2005.
- SARMENTO, Manuel J. GOUVÊA, Maria Cristina S. de. *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- SAULLO, Rosaria F. M., ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde, AMORIM, Katia de S. Cuidando ou tomando cuidado? Agressividade, mediação e constituição do sujeito – um estudo de caso sobre um bebê mordedor em creche. *Pro-Posições*, v. 24, n. 3, p. 81-98, dez. 2013.
- SCHMITT, Rosinete V. *Mas eu não falo a língua deles!* As relações sociais de bebês num contexto de Educação Infantil. 2008. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.
- SCHMITT, Rosinete V. O encontro com bebês e entre bebês: uma análise do entrelaçamento das relações. In: ROCHA, Eloisa Acires Candal; KRAMER, Sonia (org.). *Educação Infantil: enfoques em diálogo*. 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013. p. 17-33.
- SCHMITT, Rosinete. V. *As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas: contornos da ação docente*. 2014. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.
- SCUDELER, Adriane P. B. *Possibilidades de atividades de comunicação emocional entre bebês: um estudo à luz da teoria histórico-cultural*. 2015. 147 f. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2015.

SEGUIM; Cristina; DAFFRE, Sílvia G. Cuidando do cuidador. *In: MELGAÇO, Rosely G. (org.). A ética na atenção ao bebê: psicanálise, saúde, educação.* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 117-190.

SILVA, Elenice de B. T.; NEVES, Vanessa F. A. Os estudos sobre a educação de bebês no Brasil. *Educação Unisinos*, v. 24, p. 1-19, 2020.

SILVA, Isabel de O. e. *Profissionais de creche no coração da cidade: a luta pelo reconhecimento profissional em Belo Horizonte.* 2004. 297 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

SILVA, Isabel O.; LUZ, Iza R.; CARVALHO, Levindo D. *Infância e pandemia na região metropolitana de Belo Horizonte): primeiras análises.* Belo Horizonte: NEPEI/FaE/UFMG, 2021. Recurso eletrônico.

SILVA, Isabel R. da. *As dinâmicas corporais na docência com bebês.* 2018. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2018.

SILVA, Katia C. F. e. *As concepções de professoras e de auxiliares sobre a atuação docente promotora de práticas educativas de boa qualidade com bebês.* 2019. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

SIMIANO, Luciane P; VASQUES, Carla K. Sobre importâncias, medidas e encantamentos: o percurso constitutivo do espaço da creche em um lugar para os bebês. *In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO*, 34., 2011, Natal. *Anais...* Natal: [s.n.], 2011.

SIROTA, Régine. A indeterminação das fronteiras da idade. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 41-56, abr. 2007.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 112, p. 7-31, mar. 2001.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.* 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TARDOS, Anna. Atividades dirigidas. *In: FALK, Judit (org.). Abordagem Pikler: Educação Infantil.* 3. ed. São Paulo: Omnisciência, 2022. p. 78-87.

TARDOS, Anna; FEDER-SZANTO, Agnes. O que é a autonomia na primeira infância? *In: FALK, Judith (org.). Educar os três primeiros anos: a experiência de Loczy.* Araraquara: JM Editora, 2011. p. 39-52.

TEBET; Gabriela G. de C.; ABRAMOWICZ; Anete. O bebê interroga a sociologia da infância. *Linhas Críticas*, v. 20, n. 41, p. 43-61, 2014.

TEIXEIRA, Inês. Da condição docente: primeiras aproximações. *Edu. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 99, p. 426-443, maio/ago. 2007.

TOASSA, Gisele. *Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural*. 2009. 348 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

TRISTÃO, Fernanda C. D. *Ser professora de bebês: uma profissão marcada pela sutileza*. 2004. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

VALDERRAMAS GOMES, Cláudia A. Afetos, cultura e mediação: especificidades do desenvolvimento na criança de zero a três anos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 32, n. 3, p. 813-828, maio 2014.

VASCONCELOS, Giselle S. M. de; BUSS-SIMÃO, Márcia; FERNANDES, Sonia C. L. Entrevista com Dra. Zoia Prestes. *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 16, n. 30, p. 340-352, ago. 2014.

VIEIRA, Livia M. F. *Creches no Brasil: de mal necessário a lugar de compensar carências rumo à construção de um projeto educativo*. 1986. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1986.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev S. *Obras escogidas IV*. Madrid: Visor Distribuciones. 1996 [1932-1933].

WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70, 1968.

WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. *As origens do caráter na criança*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1971.

WALLON, Henri. *As origens do caráter na criança*. Tradução de Heloysa Dantas de Souza Pinto. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

WALLON, Henri. *Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

WALLON, Henri. *Psicologia e educação da criança*. Tradução de Ana Rabaça e Calado Trindade. Lisboa: Universidade Vega, 1979.

WINNICOTT, Donald. O bebê como pessoa. In: _____. *A criança e o seu mundo*. 6. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2017. p. 83-94.

YIN, Robert. K. *Estudos de caso: planejamento e métodos*. 3. ed. Porto Alegre: Bookman. 2005.

ZANELLA, Andréa V.; ANDRADA, Edla G. C. Processos de significação no brincar: problematizando a constituição do sujeito. *Psicologia em Estudo*, n. 7, p. 127-133, 2002.

ZIMMER, Karine. *Infância e pedagogia: uma análise sobre documentos curriculares de formação inicial em interlocução com as relações de gênero e sexualidade*. 2021. 225 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhoras/es mães, pais e/ou responsáveis,

É com muita satisfação que pedimos sua autorização para que seu(ua) filho(a) possa participar da pesquisa intitulada **“Um estudo sobre as expressões de choro dos bebês no ambiente da Educação infantil”**, projeto de mestrado apresentado ao curso de Pós-graduação em Educação e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, sob a responsabilidade da mestrandia Fernanda Pedrosa Coutinho Marques, com a orientação da Profa. Dra. Iza Rodrigues da Luz. O objetivo da pesquisa é, através das observações, descrever e analisar as expressões de choro dos bebês nas interações entre si; com suas professoras e auxiliar em uma Unidade Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte – MG. A UMEI Carochinha foi escolhida para o desenvolvimento deste estudo. Como benefício, esta pesquisa pretende (I) levar ao ambiente da escola reflexões a respeito da temática, buscando propiciar um maior conhecimento sobre as formas de comunicação dos bebês e (II) contribuir com os estudos sobre os sentidos e significados do choro dos bebês nas instituições de Educação Infantil.

A pesquisa será feita na escola, acompanhando a rotina da turma, por meio de observações e registros em fotografias e vídeos dos momentos de interação dos bebês entre si e com suas professoras e auxiliares na UMEI. Apenas as pesquisadoras terão acesso a esses registros. Os resultados da pesquisa serão organizados em bancos de dados e analisados para a produção da dissertação de Mestrado, de artigos, de relatórios e de outros trabalhos a serem divulgados na comunidade científica. Todo o material produzido na pesquisa (arquivos eletrônicos de armazenamento e notas de campo) será utilizado exclusivamente para fins de divulgação da pesquisa. Esse material será devidamente arquivado pelo período de dez anos. Para diminuir o risco de quebra de sigilo, esse armazenamento será feito no site MEGA em que os dados ficam criptografados e só são possíveis de serem acessados através de senha. Após esse período, todo o material será destruído ou deletado.

Você e seu(ua) filho(a) não terão nenhum custo com a pesquisa. Os nomes das professoras e auxiliares, dos bebês e da escola serão retirados de todos os trabalhos e substituídos por outros de forma a assegurar o anonimato dos participantes. Devido ao caráter da investigação, que acontecerá durante as atividades de rotina da escola, o risco ou possibilidade de afetar qualquer participante da pesquisa é mínimo. Além disso, informamos que o(a) Sr.(a) pode, a qualquer momento retirar seu consentimento para a participação do(a) seu(ua) filho(a).

Em caso de dúvidas, fornecemos, abaixo, nossos contatos e do Comitê de Ética da UFMG. Contatos dos pesquisadores: Iza Rodrigues da Luz – fone: 3409-6355 e e-mail: izarodriguesluz@gmail.com; Fernanda Pedrosa Coutinho Marques – 99166-8948 e e-mail: fernanda.coutinho12@gmail.com; e contatos do Comitê de Ética da UFMG: Av. Antônio Carlos, 6627 – Campus Pampulha. Unidade Administrativa II – 2º andar – sala: 2005. (3409-4592; e-mail: coep@prpq.ufmg.br. Caso os termos acima estejam de acordo com o seu consentimento, gostaríamos que o(a) Sr.(a) lesse e assinasse a declaração abaixo:

.....

Declaração de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu _____, RG _____
declaro que li as informações contidas neste documento e fui informado(a) pelas pesquisadoras Iza Rodrigues da Luz e Fernanda Pedrosa Coutinho Marques dos procedimentos utilizados, do sigilo das informações e que posso, a qualquer momento, retirar meu consentimento. Declaro ainda ter recebido uma cópia do presente termo. Sendo assim, autorizo meu(minha) filho(a) _____, a participar da pesquisa **“Um estudo sobre as expressões de choro dos bebês no ambiente da Educação infantil”**.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2017.

Assinatura do(a) responsável

Fernanda Pedrosa Coutinho Marques

Profa. Dra. Iza Rodrigues da Luz

APÊNDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) professor(a) e auxiliar,

Convidamos o(a) Sr.(a), professor(a) e auxiliar de turma dessa instituição, a participar da pesquisa **“Um estudo sobre as expressões de choro dos bebês no ambiente da Educação infantil”**, projeto de mestrado apresentado ao curso de Pós-graduação em Educação e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, sob a responsabilidade da mestranda Fernanda Pedrosa Coutinho Marques, com a orientação da Profa. Dra. Iza Rodrigues da Luz. O objetivo da pesquisa é descrever e analisar as expressões de choro dos bebês nas interações entre si, com suas professoras e auxiliar em uma Unidade Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte – MG, e esta UMEI foi escolhida para o desenvolvimento deste estudo. O motivo que nos leva a pesquisar essas questões é, principalmente o fato de que há poucos estudos que analisam as expressões de choro dos bebês nas instituições de Educação Infantil. Como benefício, esta pesquisa pretende (I) levar ao ambiente da escola reflexões a respeito da temática, buscando propiciar um maior conhecimento sobre as formas de comunicação dos bebês e (II) contribuir com os estudos sobre os sentidos e significados do choro dos bebês nas instituições de Educação Infantil.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em consentir à mestranda o acesso e inserção na turma. A observação será feita na escola, acompanhando a rotina dos bebês, sem que sejam necessárias modificações na mesma. A pesquisa será feita na escola por meio de observações da turma e entrevistas com as professoras. Serão feitos registros das atividades realizadas por vocês e pelos bebês na UMEI por meio de fotografias, filmagens e anotações em um caderno de campo. As entrevistas se constituirão principalmente em relatos sobre informações referentes ao que acontece entre você e os bebês de sua turma. Os locais e horários das entrevistas serão combinados previamente com você, respeitando sua disponibilidade e preferência. Sua participação não é obrigatória, nem acarretará custos para você, como também não será disponibilizada nenhuma compensação financeira. Apenas as pesquisadoras terão acesso aos registros da pesquisa. Nas publicações ou apresentações relacionadas à pesquisa, nenhuma informação que permita identificação dos participantes será revelada, garantindo, deste modo, o seu anonimato. Todo o material produzido na pesquisa (arquivos eletrônicos de armazenamento e notas de campo) será utilizado exclusivamente para fins de divulgação da pesquisa. Esse material será devidamente arquivado pelo período de dez anos. Para diminuir o risco de quebra de sigilo, esse armazenamento será feito no site MEGA em que os dados ficam criptografados e só são possíveis de serem acessados através de senha. Após esse período, todo o material será destruído ou deletado. Devido ao caráter da investigação, que acontecerá durante as atividades de rotina da escola, o risco ou possibilidade de afetar qualquer participante da pesquisa é mínimo.

Além disso, informamos que o(a) Sr.(a) pode, a qualquer momento desistir de participar e retirar seu consentimento. Em caso de dúvidas, fornecemos, abaixo, nossos contatos e do Comitê de Ética da UFMG. Contatos das pesquisadoras: Iza Rodrigues da Luz – fone: 34096355 e e-mail: izarodriguesluz@gmail.com; Fernanda Pedrosa Coutinho Marques – 99166-8948 e e-mail: fernanda.coutinho12@gmail.com; Comitê de Ética da UFMG: Av. Antônio Carlos, 6627 – Campus Pampulha. Unidade Administrativa II – 2º andar – sala: 2005. (34094592; e-mail: coep@prpq.ufmg.br).

Caso os termos acima estejam de acordo com o seu consentimento, gostaríamos que o(a) Sr.(a) lesse e assinasse a declaração abaixo:

.....

Declaração de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu _____, RG _____
declaro que li as informações contidas neste documento e fui informado(a) pelas pesquisadoras Iza Rodrigues da Luz e Fernanda Pedrosa Coutinho Marques dos procedimentos utilizados, do sigilo das informações e que posso, a qualquer momento, retirar meu consentimento. Declaro ainda ter recebido uma cópia do presente termo. Sendo assim, concordo em participar voluntariamente da pesquisa **“Um estudo sobre as expressões de choro dos bebês no ambiente da Educação infantil”**.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2017.

Assinatura do(a) participante

Fernanda Pedrosa Coutinho Marques

Profa. Dra. Iza Rodrigues da Luz

APÊNDICE 3 – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DA IMAGEM

Eu _____ responsável pelo(a) meu(minha) filho(a) _____, autorizo o uso de imagens que incluam meu(minha) filho(a) para fins de apresentações e divulgação de trabalhos relacionados à pesquisa intitulada **“Um estudo sobre as expressões de choro dos bebês no ambiente da Educação infantil”**.

Estou ciente de que as imagens serão usadas apenas para fins acadêmicos relacionados à pesquisa **“Um estudo sobre as expressões de choro dos bebês no ambiente da Educação infantil”**.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2017.

Assinatura do pai/ mãe ou responsável