

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – UFMG

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FERNANDA PEDROSA COUTINHO MARQUES

**AS EXPRESSÕES DE CHORO DOS BEBÊS EM UMA ESCOLA MUNICIPAL
DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE BELO HORIZONTE**

Belo Horizonte - MG

2019

FERNANDA PEDROSA COUTINHO MARQUES

**AS EXPRESSÕES DE CHORO DOS BEBÊS EM UMA ESCOLA MUNICIPAL
DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE BELO HORIZONTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Infância e Educação Infantil

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Iza Rodrigues da Luz

Belo Horizonte – MG

2019

M357e T	<p>Marques, Fernanda Pedrosa Coutinho, 1983- As expressões de choro dos bebês em uma escola municipal de educação infantil de Belo Horizonte [manuscrito] / Fernanda Pedrosa Coutinho Marques. - Belo Horizonte, 2018. 192 f., enc, il.</p> <p>Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Orientadora: Iza Rodrigues da Luz. Bibliografia: f. 174-186. Apêndices: f. 187-182.</p> <p>1. Educação -- Teses. 2. Lactentes -- Educação -- Teses. 3. Choro -- Aspectos educacionais -- Teses. 4. Lactentes -- Desenvolvimento -- Teses. 5. Lactentes -- Cuidado e higiene -- Teses. 6. Lactentes -- Emoções -- Teses. 7. Emoções -- Aspectos educacionais -- Teses. 8. Escolas maternas -- Teses. 9. Jardim de infância -- Teses. 10. Educação pre-escolar -- Teses. 11. Berçários -- Teses. 12. Creches -- Teses. 13. Educação de crianças -- Belo Horizonte (MG)-- Teses. 14. Psicologia infantil -- Teses. 15. Psicologia educacional -- Teses. 16. Belo Horizonte (MG) -- Educação I. Título. II. Luz, Iza Rodrigues da, 1976-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.</p> <p style="text-align: right;">CDD- 372.21068</p>
------------	--

Catálogo da Fonte * : Biblioteca da FaE/UFMG

Bibliotecário[†]: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O
(Atenção: É proibida a alteração no conteúdo, na forma e na diagramação gráfica da ficha catalográfica[‡].)

* Ficha catalográfica elaborada com base nas informações fornecidas pelo autor, sem a presença do trabalho físico completo. A veracidade e correção das informações é de inteira responsabilidade do autor, conforme Art. 299, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940 - "Omitir, em documento público ou particular, declaração que dele devia constar, ou nele inserir ou **fazer inserir declaração falsa** ou diversa da que devia ser escrita..."

† Conforme resolução do Conselho Federal de Biblioteconomia nº 184 de 29 de setembro de 2017, Art. 3º – “É **obrigatório** que conste o número de registro no CRB do bibliotecário abaixo das fichas catalográficas de publicações de quaisquer natureza e trabalhos acadêmicos”.

‡ Conforme Art. 297, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940: "Falsificar, no todo ou em parte, documento público, ou **alterar** documento público verdadeiro..."

Dissertação intitulada “*As expressões de choro dos bebês em uma Escola Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte*”, de autoria de Fernanda Pedrosa Coutinho Marques, apresentada ao *Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social* da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação em 15 de fevereiro de 2019, aprovada pela banca examinadora, composta pelos seguintes professores:

Prof.^a Dr.^a Iza Rodrigues da Luz (Orientadora)
Faculdade de Educação da UFMG

Prof. Dr.^a Núbia Aparecida Schaper Santos
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof.^a Dr.^a Sara Mourão Monteiro
Faculdade de Educação da UFMG

Prof.^a Dr.^a Isabel de Oliveira e Silva (Suplente)
Faculdade de Educação da UFMG

Prof.^a Dr.^a Karina de Oliveira Santos Cordeiro (Suplente)
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

*Dedico às pessoas que moram no meu coração.
E a todos – especialmente aos bebês, pais, mães e professoras – que de alguma forma
possam se beneficiar com este trabalho.*

AGRADEÇO...

Primeiramente a Deus de Israel por ter me dado a vida e sabedoria para escolher dentre outras opções, a de realizar este mestrado e por ter cuidado de mim até aqui.

Aos meus filhos queridos, Pedro Marcos e Arthur por me terem ensinado o sentido de cuidar e estar presente mesmo na ausência.

Ao meu marido, pelo amor, tolerância, paciência e bom humor principalmente durante este período. Obrigada por escutar muitas vezes sobre a dores e as delícias de se fazer um mestrado.

Aos meus pais e a meu irmão por existirem, por terem me incentivado a estudar e por sempre torcerem por mim. A eles e aos outros familiares dos quais fiquei ausente em diversos momentos para estudar, minhas desculpas.

À minha orientadora, querida Iza Luz, pelo cuidado, pela escuta sempre atenta, pelas críticas, sugestões e orientações que muito contribuíram para a construção desse texto. Obrigada por ouvir e compreender as tramas da minha vida e pelos ensinamentos, pelo olhar sensível e pela leveza, que me ensinaram para além da escrita de uma dissertação: Viver um dia a cada dia e um momento a cada momento.

À professora Isabel Oliveira a quem muito devo da minha iniciação como pesquisadora, pelo grande aprendizado, pelo carinho e cuidado, pelo olhar sensível. Suas discussões foram fundamentais para a realização desta pesquisa e inspiração para outras.

À Lúcia, pela amizade e generosidade e principalmente por compartilhar comigo o sonho do mestrado.

Às pessoas especiais que o mestrado me apresentou: Viviane Tolentino, Márcia Dárquia, Cris, Isabela Dominici, Virgínia, Lucas e tantos outros. Obrigada pelos momentos que me trouxeram leveza.

Aos professores do NEPEI, especialmente Paco Soares, Isabel Oliveira, Maria Inês Mafra, Vanessa Ferraz e Cris Gouveia pela incansável tarefa de nos orientar e nos formar pesquisadores.

Ao CNPq, pelo apoio financeiro durante o período de construção da dissertação.

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

Aos bebês por terem me ensinado um pouco mais sobre os sentidos e significados do choro.

A todas as pessoas que torceram por mim e de alguma forma contribuíram para a realização desse sonho.

Muito obrigada!

“E para seu terror vê apenas isto: o vazio quente e claro do ar, sem mãe. O que ele pensa estoura em choro pela casa toda. Enquanto chora, vai se reconhecendo, transformando-se naquele que a mãe reconhecerá. Quase desfalece em soluços, com urgência ele tem que se transformar numa coisa que pode ser vista e ouvida senão ele ficará só, tem que se transformar em compreensível senão ninguém o compreenderá, senão ninguém irá para o seu silêncio, ninguém o conhece se ele não disser e contar, farei tudo o que for necessário para que eu seja dos outros e os outros sejam meus, pularei por cima de minha felicidade real que só me traria abandono, e serei popular, faço a barganha de ser amado, é inteiramente mágico chorar para ter em troca: mãe”

(Clarice Lispector).

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo descrever e analisar as expressões de choro dos bebês entre si, com suas professoras e com a auxiliar de apoio à sala, em uma Escola Municipal de Educação Infantil – EMEI de Belo Horizonte/MG. Realizou-se uma pesquisa qualitativa em uma turma composta por 12 bebês com idade até 1 ano e 6 meses, 4 professoras e 1 auxiliar de apoio à sala. A observação participante foi a principal técnica utilizada sendo registrada por meio de diário de campo e vídeo gravações. Foram também analisados documentos sobre o grupo de bebês e suas famílias e realizadas entrevistas semiestruturadas com as professoras e com a auxiliar de apoio à sala. O referencial teórico articulou estudos da Sociologia da Infância, da Psicologia Histórico Cultural, mais especificamente de Vygotsky e Wallon, e estudos da Educação Infantil que afirmam a agência e as potencialidades dos bebês nas interações que estabelecem com os outros, sobretudo nos espaços coletivos. Os resultados obtidos nos apontaram que, em relação à organização dos tempos e dos espaços para o grupo de bebês, o ambiente apresentou uma boa estrutura. Contudo, não havia muitos objetos e materiais dispostos para os bebês exceto quando havia alguma atividade específica para eles. Os bebês passavam a maior parte do dia dentro da sala de atividades e quando saíam para os espaços externos ficavam pouco tempo. Foi nesse ambiente onde registramos o maior número de ocorrências de cenas de choro dos bebês. A análise das entrevistas realizadas indicou que as professoras percebiam o choro como uma forma de comunicação dos bebês, relacionado, principalmente, com as necessidades físicas e biológicas e com o desejo de ter ou querer algo, nomeado pelas participantes como “manha”, “birra” ou “pirraça”. Apesar de perceberem o choro como uma forma de comunicação dos bebês e, na maioria das vezes responderem a ele de forma adequada, notou-se, de modo geral, nas falas das professoras e da auxiliar, uma falta de clareza no que concerne às temáticas das emoções e da afetividade o que por sua vez se relaciona com a possibilidade de as práticas negligenciarem aspectos importantes de apoio ao desenvolvimento psíquico dos bebês. Por meio de análise das filmagens e dos registros do diário de campo foi possível ter indicações de quatro tipos de choro: 1) O choro dos bebês como manifestação de tentativa de buscar uma comunicação com o outro; 2) O choro dos bebês como manifestação de necessidades físicas e biológicas; 3) O choro dos bebês como manifestação do desejo de relação com as professoras e com a auxiliar de apoio à sala; e 4) O choro dos bebês como manifestação de raiva e frustração. Também ficou evidenciado que diante do choro dos bebês, as professoras respondiam geralmente com as seguintes ações: se aproximando e conversando com os bebês; verificando suas necessidades físicas e biológicas; guardando ou oferecendo-lhes algum brinquedo ou objeto; e de alguma forma ignorando o choro. Os resultados da pesquisa auxiliam a reforçar o entendimento de que é fundamental que as professoras tenham condições de refletir sobre o próprio trabalho para que possam avaliar seus modos de agir e de ser na interação que estabelecem com os bebês e para que tenham condições de realizar, de modo mais sistemático, práticas de apoio ao seu desenvolvimento integral.

Palavras-chave: Choro. Bebês. Educação Infantil

ABSTRACT

This work describes and analyses the expressions of the crying of babies among themselves, with their teachers and with the room support assistant at a Child Education Municipal School (EMEI) in Belo Horizonte/MG. Qualitative research was held in a class of 12 babies aged up to 1 year and 6 months old, four teachers and one support assistant, for about four months. Data were obtained through field diary records and films. We also analyzed documents on the group of babies, their families, and conducted semi-structured interviews with the teachers and with the room support assistant. The theoretical framework articulated studies in the Sociology of Childhood, more specifically, of Historical-Cultural Psychology thus developed by Vygotsky and Wallon, and studies on Early Childhood Education that claim to the agency and the potential of the babies in their interactions established with others, particularly in collective spaces. The results obtained showed that, in relation to the organization of times and spaces for the group of babies, the school offers a good structure. However, there were not enough objects and materials arranged for the babies, except when there was some specific activity scheduled for them. The babies spent most of the day in indoors activities and they were only outside for short periods of time. It was in this environment where we noticed the highest number of scenes of babies crying. The analysis of the interviews carried out with teachers and room assistants indicated that they understood crying as a form of communication by the babies, mainly associated with physical and biological needs as well as with the wish to have something, named by the participants as “manha”, “birra” (tantrum) or “pirraça”. Despite of realizing that crying is a way of communication by babies and, most of the time, to respond to it appropriately, we generally perceive, in teachers’ speeches as well as the assistant, a lack of conscience towards the theme of emotions and affectivity which, in turn, is related to the possibility of practices neglecting important aspects of support to infants’ psychic development. By means of the analyses of the footage and records on field diary it was possible to have indications of four types of crying: 1) Crying as a sign of attempted communication with others; 2) Crying as infants’ manifestation of physical and biological needs; 3) Crying as a manifestation of the desire towards a relationship with teachers and the room support assistant; and 4) Crying as an expression of anger and frustration. It was also evidenced that, when babies cry, teachers usually answer with the following actions: approaching and talking to the babies; by checking their physical and biological needs; keeping or offering them some toy or object; and, somehow, ignoring the crying. The results of the research help to enhance understanding that it is essential that teachers be able to reflect on their own work so that they can evaluate ways of acting and be in the interaction they establish with the infants and to have different forms to carry out, in a more systematic practice, the support the infants’ full development.

Keywords: Crying. Babies. Early Childhood Education

LISTA DE FIGURAS

Figuras 1 e 2	Ana Luísa e o meu diário de campo.....	62
Figuras 3 e 4	Divisão geográfica dos bairros pela rodovia – BR 040 - e Retrato do bairro	79
Figuras 5 e 6	Espaço onde foi construída a EMEI e EMEI em construção	80
Figuras 7 e 8	Vista da parte da frente da EMEI e portão de entrada	82
Figuras 9 e 10	Vista do parquinho da EMEI.....	83
Figuras 11e 12	Vista do anfiteatro e do bosque da EMEI.....	83
Figuras 13 e 14	Refeitório da EMEI e cadeirinhas onde é servido o almoço e o jantar dos bebês.....	84
Figuras 15 e 16	Estrutura dos banheiros infantis da EMEI.....	85
Figuras 17 e 18	Carrinhos de bebês e Carrinhos dos ateliês móveis.....	86
Figuras 19 e 20	Escada que dá acesso ao 2º pavimento e Janela da EMEI.....	86
Figura 21	Porta de entrada do berçário da EMEI.....	88
Figuras 22 e 23	Rotina Diária dos bebês e a sala do berçário da EMEI.....	88
Figuras 24 e 25	Canto da sala do berçário e recostos para os bebês.....	89
Figuras 26 e 27	Prateleiras de alvenaria da sala do berçário e Quadro para anotações com as informações sobre os bebês.....	90
Figuras 28 e 29	Berços na sala do sono dos bebês.....	91
Figuras 30 e 31	Fraldário usado para as trocas de fraldas e banho dos bebês	91

LISTA DE GRÁFICOS

Gráficos 1 e 2	Distribuição do tempo de filmagem por dia no período da manhã e tarde.....	91
Gráfico 3	Renda mensal segundo o valor do salário mínimo.....	96
Gráfico 4	Tipos de residência dos bebês.....	97
Gráfico 5	Distribuição do tempo de filmagem/ espaço durante os meses observados.....	109
Gráfico 6	Local onde ocorreram as cenas de choro.....	112
Gráfico 7	Mapeamento dos tipos de choro.....	139
Gráfico 8	Mapeamento do choro dos bebês.....	140
Gráfico 9	Mapeamento das profissionais afetadas pelo choro.....	141
Gráfico 10	Classificação das expressões de choro dos bebês.....	143
Gráfico 11	Classificação das repostas das profissionais dadas aos bebês.....	144

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Trabalhos apresentados no GT7 e GT8 e GT20 da 23 ^a à 38 ^a Reunião Anual da ANPED x Trabalhos que abordaram temas relacionados às Relações entre bebês e professoras na creche e à afetividade na Educação Infantil	60
Quadro 2	Ficha de observação (Diário de campo)	66
Quadro 3	Distribuição do tempo de filmagem/ horas na EMEL.....	67
Quadro 4	Tipos de choros e suas alterações	68
Quadro 5 e 6	Categorização das entrevistas com as profissionais.....	70
Quadro 7	Organização de crianças por turmas.....	81
Quadro 8	Apresentação dos bebês e suas idades no início da pesquisa.....	94
Quadro 9	Apresentação da atuação profissional e da escolaridade dos pais e mães dos bebês.....	95
Quadro 10	Pessoas que vivem com os bebês.....	97
Quadro 11	Horário de trabalho das professoras do berçário.....	99
Quadro 12	Rotina semanal do Berçário.....	106
Quadro 13	Apresentação das profissionais e suas idades no início da pesquisa.....	114
Quadro 14	Mapeamento do choro.....	136
Quadro 15	Mapeamento dos tipos de choro.....	137
Quadro 16	Mapeamento dos sujeitos afetados pelo choro.....	137
Quadro 17	Categorização dos motivos das expressões de choro.....	138

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BH – Belo Horizonte

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEMEI - Centro Municipal de Educação Infantil

COEP - Comitê de Ética em Pesquisa

CLT - Carteira de Leis Trabalhistas

CME – Conselho Municipal de Educação

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

EI - Educação Infantil

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

EMEI's - Escolas Municipais de Educação Infantil

FaE - Faculdade de Educação

GECEDI – Gerência de Coordenação da Educação Infantil

GCPF - Gerência de Coordenação da Política Pedagógica e de Formação

GT - Grupo de Trabalho

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MG – Minas Gerais

MLPC – Movimento de Luta Pró-Creche

NEPEI – Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil

PEPSIC – Periódicos eletrônicos em Psicologia

PBH - Prefeitura de Belo Horizonte

SINE – Sistema Nacional de Emprego

SciELO - Scientific Electronic Library Online

SMED - Secretaria Municipal de Educação

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UMEI - Unidade Municipal de Educação Infantil

UMEIs - Unidades Municipais de Educação Infantil

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
1. O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA, DE CRIANÇA E DE EDUCAÇÃO INFANTIL: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO.....	23
1.1. Discutindo a infância, a criança e os bebês.....	23
1.2. Educação Infantil no Brasil e em Belo Horizonte: Breve contextualização.....	29
1.3. Docência com bebês: cuidado com o corpo e com os afetos.....	36
2. O CHORO COMO UMA CATEGORIA SOCIALMENTE, HISTORICAMENTE E CULTURALMENTE CONSTRUÍDA – O CHORO DOS BEBÊS NA CRECHE.....	42
2.1. Os significados do choro humano na história e em diversas culturas e sociedades.....	42
2.2. Contribuições da Psicologia Histórico Cultural sobre o estudo das emoções e das interações no contexto da creche.....	49
2.3. O que nos diz a literatura científica sobre o choro dos bebês na creche?.....	57
3. CAMINHOS DA PESQUISA.....	62
3.1. A natureza da pesquisa.....	62
3.2. Instrumentos e procedimentos do <i>corpus</i> de análise.....	63
3.3. Percursos da pesquisa e as primeiras aproximações: o desafio de ser pesquisadora na creche.....	71
4. O AMBIENTE DA EMEI E AS EXPRESSÕES DE CHORO DOS BEBÊS NAS INTERAÇÕES ESTABELECIDAS ENTRE SI E COM OS OUTROS.....	78
4.1. A EMEI Carochinha.....	78
4.1.1. Espaços da EMEI Carochinha.....	82
4.1.2. A sala do berçário.....	87
4.2. Apresentando a Turma da Corujinha.....	93
4.3. A organização do trabalho no berçário: a rotina da Turma da Corujinha.....	98
4.4. A organização dos tempos, dos espaços e dos materiais e as expressões de choro dos bebês nas suas interações na creche.....	107

5.	A VISÃO DAS PROFESSORAS SOBRE O CHORO DOS BEBÊS NO AMBIENTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	114
5.1.	Apresentando as profissionais do berçário: breve perfil.....	114
5.2.	Apresentando as concepções das profissionais sobre a docência com bebês.....	120
5.3.	Apresentando as percepções das profissionais sobre o choro dos bebês na creche.....	128
6.	COMPREENDENDO AS EXPRESSÕES DE CHORO DOS BEBÊS NAS INTERAÇÕES ENTRE SI, COM SUAS PROFESSORAS E COM A AUXILIAR DE APOIO À SALA.....	135
6.1.	O choro dos bebês como manifestação de tentativa de comunicação com o outro.....	145
6.2.	O choro como manifestação de necessidades físicas e biológicas.....	154
6.3.	O choro dos bebês como manifestação do desejo de relação com as professoras e com a auxiliar de apoio à sala.....	157
6.4.	O choro como manifestação de raiva e frustração dos bebês.....	161
7.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	169
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	174
	APÊNDICES.....	187

INTRODUÇÃO

“Sobre as emoções tenho curiosidade. Sobre os fatos, quaisquer que venham a ser, não tenho curiosidade alguma”.

Fernando Pessoa.

Antes mesmo de explicitar o contexto em que se deu a formulação da pergunta-problema que orienta essa pesquisa, faz-se necessário apresentá-la: O objetivo deste trabalho é descrever e analisar as expressões de choro dos bebês nas interações entre si; com suas professoras e auxiliar de apoio à sala, em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) de Belo Horizonte. É importante ressaltar a relação de intimidade que foi se constituindo entre o problema de pesquisa e minhas experiências pessoais, profissionais e acadêmicas. O desejo de contribuir de alguma forma com os estudos sobre a Educação Infantil (EI), e mais especificamente sobre as relações afetivas que se dão nas instituições a ela destinadas, se deu a partir da minha inserção como coordenadora pedagógica em uma instituição de Educação Infantil e da participação em pesquisas na área.

Durante esse período de trabalho como coordenadora pedagógica, em um Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) em Contagem – MG, no período de 2014 a 2015, pude compartilhar experiências e também aprender muito com as professoras e as crianças da instituição. As questões e os questionamentos que as professoras tinham, tanto em relação às suas práticas desenvolvidas com as crianças como em relação às relações que estabeleciam com elas nesse ambiente, foi algo que alimentou em alguma medida meu desejo de estudar e pesquisar mais no campo da Educação Infantil.

Outras experiências que contribuíram de forma significativa e assertiva para a elaboração e o delineamento da questão de pesquisa, foi minha 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 minha atuação como voluntária nas equipes das 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 Educação Infantil*, coordenada pela professora Iza Rodrigues da Luz, duas professoras que são pesquisadoras do mesmo grupo de pesquisas

supracitado (NEPEI). As pesquisas foram realizadas na Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) Grajaú, na cidade de Belo Horizonte – MG no período de 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*, coordenada pela professora Iza Rodrigues da Luz, foi possível uma maior aproximação e envolvimento com as informações construídas em campo e a realização de um trabalho com parte das informações relativas ao berçário da UMEI pesquisada.

O trabalho de análise das entrevistas das professoras do berçário me possibilitou reflexões sobre os bebês enquanto sujeitos ativos nas interações com suas professoras e fui percebendo o quão complexo pareciam ser as relações entre eles e elas no berçário e que toda a rotina de cuidados passava pelas relações afetivas entre esses sujeitos. A partir dessas análises e reflexões, inicialmente me perguntei como as professoras lidavam com as manifestações afetivas dos bebês, pensando, por exemplo, em como agiam diante do choro dos bebês. Posteriormente, em diálogo com o grupo de pesquisa do qual faço parte e também com a literatura científica, me pus a pensar sobre as ações e reações dos bebês. São capazes e interagem com os adultos? De que maneira? Como eles se comunicam na fase anterior à fala? Por meio das emoções? Os bebês afetam os adultos? Essas foram as inquietações que me levaram à construção do problema de pesquisa aqui proposto.

A literatura sobre a Educação Infantil, sobretudo sobre a educação dos bebês enfatiza a importância de se pensar o lugar que ocupam nas interações com os outros especialmente com os adultos, no contexto da creche, dando visibilidade para suas capacidades e formas de se expressarem e quão importantes são as relações de cuidado e afetividade que se estabelecem na creche para seu desenvolvimento integral (AMORIM, VITÓRIA, ROSSETTI-FERREIRA, 2000; BARBOSA, 2010; LUZ, 2010).

Estudos recentes reafirmam que os bebês são capazes de estabelecer relações afetivas desde que nascem, a primeira delas é com o adulto com quem mais interage, geralmente sua mãe, e posteriormente vai estabelecer essas relações com outros adultos em outros contextos, dentre eles a creche. Essas formas de se relacionar podem ser diferentes, de acordo com a cultura e o ambiente em que estão inseridos e as professoras desempenham papel fundamental nessas relações. Ainda assim, destacamos que esses bebês são dotados de muitas capacidades e competências (ROSSETTI-FERREIRA, ELTINK, 2011). Os bebês são capazes de se comunicar através dos mais diversos movimentos, dos gestos, das expressões faciais, dos choros, dos risos, enfim, inventam e

reinventam linguagens e uma de suas primeiras formas de se comunicar são as emoções por meio das quais, na interação com o outro, expressam suas necessidades em busca de respostas dos adultos, que por sua vez dão significado a essas expressões emocionais e respondem a elas.

Nessa mesma direção, em pesquisa recente, Schmitt (2013) ancorada em uma interlocução interdisciplinar envolvendo, dentre outras, as contribuições da Sociologia, da Pedagogia da Infância e da Psicologia afirma que é por meio das relações entre adultos e crianças que os sujeitos se constituem como seres humanos. Nesse processo, cabe ao adulto apresentar o mundo aos bebês que, por sua vez, agem sobre ele significando-o por meio de suas expressões emocionais, as primeiras formas de comunicação destes com os outros e com o ambiente. Nas interações, o adulto exerce papel fundamental, pois tal processo de constituição dos bebês só é possível pela ação deste. Todavia, “(...) os bebês 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). É nesse sentido que pretendemos¹ jogar luz sobre as expressões emocionais dos bebês, com destaque para o choro como uma das primeiras formas de comunicação, o que os faz sujeitos ativos nas interações que estabelecem com outro e com o ambiente em que estão inseridos.

Consideramos que a relevância da pesquisa ora apresentada sustenta-se na necessidade do entendimento dos significados das expressões de choro dos bebês na creche, uma vez que ainda são poucos os trabalhos que discutem as formas de expressão dos bebês, sobretudo as emocionais. E, da mesma forma, trazer à luz a invisibilidade dos bebês na creche, no que concerne ao lugar social que eles ocupam, às suas potencialidades e capacidades como sujeitos produtores de conhecimento. De acordo com o levantamento dos trabalhos que serão apresentados posteriormente, percebemos que os poucos que abordam a temática do choro no contexto da creche, o fazem de forma indireta, destacando o choro em alguma medida ou na perspectiva das professoras e não dos bebês. Almejamos poder contribuir, de alguma forma, com os estudos sobre as expressões emocionais dos bebês, sobretudo as de choro e para o entendimento de seus significados nas interações dos bebês na creche, tanto entre si como com suas professoras e auxiliar de apoio à sala.

¹ Na escrita desse texto, o uso da primeira pessoa do singular (eu) foi alternado para o uso da primeira pessoa do plural (nós) uma vez que se trata a partir daqui, de reflexões feitas pela minha orientadora e por mim.

A proposta foi descrever e analisar as expressões de choro dos bebês nas interações que estabelecem entre si, com suas professoras e com a auxiliar de apoio à sala, em uma instituição pública de Educação Infantil. Para alcançar esse objetivo, primeiramente foi necessário conhecer e descrever a organização dos tempos, dos espaços e materiais para o grupo de bebês. Em seguida, por meio das entrevistas com as professoras e com a auxiliar de apoio à sala, identificamos suas concepções em relação ao choro dos bebês.

E, por fim, descrevemos como os bebês expressaram o choro, bem como identificamos como as professoras e a auxiliar de apoio à sala responderam a ele, assim como as reações dos bebês diante do choro dos outros bebês.

Nesse sentido, dialogamos com diferentes campos teóricos, tais como os estudos da Sociologia da Infância, da Psicologia Histórico Cultural e da Educação Infantil. Ancoradas nesses estudos, discutimos a infância, a criança e os bebês; os conceitos de afetividade com destaque para as emoções e de interações como momentos promotores do desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Também buscamos dialogar com os estudos da Infância e da Educação Infantil que trazem ricas contribuições no que concerne à importância das relações e interações das crianças com os adultos nas instituições de Educação Infantil. Entrecruzando as contribuições desses campos de estudos, no sentido de compreender um pouco mais sobre as expressões de choro dos bebês no ambiente da creche, apresentamos este estudo que se encontra estruturado da seguinte maneira:

- Esta introdução que por ora apresentamos.

- O capítulo I trata do processo de construção das concepções de infância, de criança e de Educação Infantil no Brasil, de modo geral, e em Belo Horizonte. O capítulo encontra-se dividido em três seções. Na primeira seção apresentamos os estudos da Sociologia da Infância e também perpassamos a discussão sobre o lugar social que os bebês ocuparam na sociedade. Também nesta seção, destacamos as potencialidades dos bebês nas suas primeiras relações afetivas desde quando nascem e sua capacidade de interagir com o outro, sobretudo em contextos coletivos como a creche e, para tanto, também dialogamos com os estudos da Educação infantil.

Já na segunda seção, apresentamos brevemente o processo de constituição da Educação Infantil no Brasil e em Belo Horizonte destacando o processo de constituição da docência na Educação Infantil, sobretudo a docência com bebês e os principais elementos que a compõem, tais como o cuidado, o lugar do corpo e dos afetos.

- O capítulo II, encontra-se dividido em três seções. Na primeira apresentamos alguns estudos que abordaram a temática do choro em outras sociedades, em outras culturas e também em outras áreas científicas. Na segunda seção, apresentamos as contribuições dos estudos da Psicologia Histórico Cultural que nos ajudaram na discussão sobre o choro dos bebês em suas interações na creche. Na terceira apresentamos os estudos recentes sobre o choro no contexto da creche.

- O capítulo III, trata dos caminhos da pesquisa e encontra-se dividido em três seções. Na primeira, apresentamos a natureza da pesquisa bem como os instrumentos e procedimentos de coleta de dados. Na segunda seção, discorremos sobre a construção do *corpus* de análise dos dados e por fim, na última seção, são apresentados os percursos da pesquisa e as primeiras aproximações com o campo.

- No capítulo IV, apresentamos o ambiente da EMEI e as expressões de choro dos bebês nas interações estabelecidas entre si e com os outros. O capítulo encontra-se dividido em quatro seções. Na primeira seção, é apresentado o contexto da EMEI e a forma como se encontrava organizada à época da pesquisa. Na segunda seção, mostramos o espaço da EMEI e uma descrição detalhada desses espaços e mais especificamente da sala do berçário. Na terceira seção, é descrita a turma dos bebês, sua rotina e a forma de organização do trabalho das professoras com o grupo. Na quarta seção, apresenta-se a organização dos tempos, espaços e materiais para o grupo de bebês e a relação intrínseca com as expressões de choro dos bebês.

- O capítulo V, mostra a visão das professoras sobre o choro dos bebês no ambiente da Educação Infantil. O capítulo está dividido em três seções: Na primeira seção, é delineado brevemente o perfil das profissionais que atuavam no berçário. Na segunda seção, são apresentadas as concepções que as profissionais tinham sobre a docência com os bebês e sobre os bebês. Na terceira seção são mostradas as percepções que as profissionais tinham sobre o choro dos bebês na creche.

- No capítulo VI, são apresentadas as expressões de choro dos bebês nas suas interações na creche e a forma como são organizadas e classificadas as manifestações do choro e as respostas dadas a ele pelas professoras e pela auxiliar de apoio à sala. O capítulo encontra-se dividido em quatro seções, a saber: A primeira trata do choro como manifestação da tentativa de comunicação com o outro; a segunda seção mostra o choro como manifestação de necessidades físicas e biológicas dos bebês; a terceira seção discute o choro como manifestação do desejo de relação do bebê com as professoras e com a

auxiliar de apoio à sala; e, por fim, a última seção debate o choro como manifestação de raiva e frustração dos bebês.

Por fim, apresentamos as considerações finais, as referências bibliográficas e os apêndices.

CAPÍTULO 1- O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA, DE CRIANÇA E DE EDUCAÇÃO INFANTIL: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

Para analisar as expressões de choro dos bebês nas interações entre si, com suas professoras e com a auxiliar de apoio à sala em uma EMEI, consideramos importante, nesta primeira seção, dialogarmos com os estudos da Sociologia da infância e da Educação Infantil a fim de, ancoradas nesses estudos, discutirmos as concepções de infância e de criança (GOUVEIA, 2011; QVORTRUP, 2010; SARMENTO, GOUVEIA, 2009; MOLLO-BOUVIER, 2005). Ressaltamos que ainda nesta seção, apresentaremos um breve percurso do processo de construção social das concepções de bebê, ressaltando o lugar social que ocuparam no passado e que, mais recentemente, ocupam na sociedade. Nesta seção, destacamos também as potencialidades dos bebês nas suas primeiras relações afetivas desde a mais tenra idade, tanto nos contextos familiares quanto nos coletivos tais como a creche. (AMORIM, VITÓRIA, ROSSETTI-FERREIRA, 2000; BARBOSA, 2010; LUZ, 2010).

Na segunda seção, apresentamos brevemente o processo de constituição da Educação Infantil no Brasil e em Belo Horizonte, sobretudo da creche e, na última seção, apresentamos os contornos da ação docente nessa etapa da educação, constituída historicamente, assim como destacamos o cuidado com o corpo e os afetos, na docência com bebês.

1.1. Discutindo a infância, a criança e os bebês

As concepções que historicamente marcam a infância e as crianças, sobretudo os bebês, são fatores que influenciam de maneira significativa as relações e ações pedagógicas que são desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil. Em relação ao desenvolvimento humano e aos cuidados com as crianças, emergiram contribuições significativas tanto no campo da medicina quanto no campo da psicologia. Contudo esses estudos tinham como pressupostos teóricos, a ideia de um indivíduo que evolui de forma linear e padronizada, onde cada fase da infância pressupunha modos diferenciados de agir em relação às crianças, desconsiderando a influência dos aspectos sociais e culturais nesse processo de desenvolvimento (SALVADOR *et al.*, 1999).

Ao contrário dessas vertentes, os estudos mais recentes da Psicologia do Desenvolvimento afirmam que os indivíduos se desenvolvem e se constituem na interação entre fatores biológicos e sociais e a partir dessa interação é que eles aprendem (SALVADOR *et al.*, 1999). Os estudos da Psicologia Histórico Cultural apresentam o desenvolvimento humano como um processo dialético e, nessa perspectiva, a criança se desenvolve e se torna humana na interação com o outro adulto, com os pares e com o meio em que está inserida (VIGOSTKI, 1998). Nesse sentido entendemos que os bebês são sujeitos ativos e capazes de interagir desde os primeiros anos de vida.

Durante muito tempo, prevaleceram visões adultocêntricas em relação às concepções da infância como uma etapa preparatória para a vida adulta e das crianças, como “aqueles que não falam” e, por conseguinte caracterizadas como um ser passivo, inacabado e incapaz de interagir com os outros e com o meio em que está inserido (GOUVEIA, 2011; RITCHER, BARBOSA, 2010). Os estudos da Sociologia da Infância que se fortaleceram na segunda metade do século XX, nos apresentam 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 pelos outros fatores estruturais (QVORTRUP, 2010). Em outra destaca-se o caráter histórico e sociocultural da infância. Trata-se aqui de tempos únicos, ou seja, não temos uma infância e sim várias infâncias, vividas pelas crianças de diferentes modos, sendo reconhecidas como sujeitos ativos, sociais, potentes, produtores de conhecimento e sujeitos de agência nas interações. É importante atentar para o fato de que 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; GOUVEIA, 2011; GOUVEIA, SARMENTO, 2009; MOLLO-BOUVIER, 2005).

Nesse sentido é importante pensar a creche como um espaço de socialização das crianças e, portanto, precisam de tempos e espaços organizados de modo a favorecer suas interações, para que os bebês possam se movimentar livremente e com autonomia, para iniciar qualquer atividade ou interação entre si e com os outros. (TARDOS, SZANTO, 2011).

Acreditamos ser importante refletir um pouco mais sobre as questões relacionadas às formas como a sociedade foi moldando o lugar social dos bebês e como foram constituídas as concepções e definições de bebês no âmbito histórico, social e cultural. Sobre esse processo de construção social das concepções de bebê, ao contrário do que acontece no mundo ocidental, em outras sociedades, os bebês são concebidos de uma

forma bastante diferenciada, em uma perspectiva que acentua suas potencialidades como sujeitos de agência e de cultura. Devido à predominância da comunicação corporal, muitas vezes essas formas de comunicação dos bebês envolvem a expulsão de substâncias desvalorizadas na sociedade ocidental tais como as lágrimas e as fezes, além de expressões como sorrir ou chorar. Contudo, em alguns lugares, essas formas de se expressar são culturalmente significativas em detrimento dos modelos predominantes da sociedade ocidental que privilegiam a troca verbal.

Para os aborígenes Murngin de Arnhem Land, por exemplo, os recém-nascidos são chamados de feto, passando a ser considerados bebês só quando começam a sorrir. Para os Beng, os bebês são reencarnações de seus ancestrais e o dever maior dos pais é descobrir por meio de adivinhos, o desejo que os bebês trouxeram de outras vidas para que então possam atendê-los prontamente. Nestas culturas, os bebês são considerados sujeitos ativos e potentes até mais do que os próprios adultos (GOTTLIEB, 2009).

Em seu estudo, Gottlieb (2009) faz um levantamento da literatura antropológica constatando que nas sociedades ocidentais, os bebês são frequentemente negligenciados como se estivessem em um lugar da marginalidade, fora do conceito de cultura e algumas das razões estão relacionadas à suposta não agência dos bebês, à dependência que eles têm de outras pessoas, principalmente das mulheres e sua aparente impotência, sendo assim considerados seres passivos.

Podemos tomar como exemplo disso, o contexto das sociedades ocidentais marcadas pelo regime escravista, pela miséria, pelo abandono, pelos maus tratos e também pela alta mortalidade infantil que apresentava um número significativo de bebês abandonados pelas suas mães nas ruas e nos lixos da cidade. No Brasil, durante esse período de escravidão, a infância era marcada “[...] pelos altos índices de mortalidade e pouco investimento afetivo [...]” (CIVILETTI, 1991, p.33).

Nesse momento histórico, não havia muita preocupação e cautela por parte das famílias para com seus filhos, uma vez que estes ainda quando bebês eram entregues às amas-de-leite para que fossem alimentados, permanecendo longe de suas mães por um período de tempo significativo. As amas-de-leite na maioria das vezes eram escravas que tinham que abandonar seus filhos para cuidarem dos de seus senhores. Nesse contexto foi criada a Roda de Expostos uma forma encontrada para sanar essas situações de abandono de bebês não desejados ou filhos de escravas. Esses bebês eram acolhidos, e alimentados também por amas-de-leite, até que crescessem. Todavia, o que se observava era um crescimento dos índices de mortalidade infantil, pois nessas instituições as condições

sanitárias eram bastante precárias e com isso emergiram também, críticas de médicos higienistas, a respeito da separação dos filhos das mães e, conseqüentemente das práticas das amas-de-leite no que concerne principalmente à amamentação (CIVILETTI, 1991).

A preocupação e as inquietações para com a inserção das crianças na sociedade começam a se instaurar e, nesse período, conforme publicado em um jornal nomeado “A Mãe de Família”, no Rio de Janeiro, o objetivo era conscientizar as mães sobre suas responsabilidades para com seus filhos, inclusive de seu papel materno natural principalmente no que concerne à amamentação, fomentando as discussões sobre a importância da díade mãe / filho durante a primeira infância. Essa publicação foi a que primeiro tratou das creches como uma ideia do acolhimento, do amparo e da proteção à essas crianças mais pobres da sociedade (KUHLMAN Jr, 2000).

Com a abolição da escravidão diminuiu-se o número de bebês abandonados, embora as mães precisassem trabalhar e, em função disto, precisavam de um lugar onde deixar seus filhos. É nesse contexto que os bebês passam a ocupar outro lugar social além daquele do âmbito familiar. A creche surge aqui como um espaço de guarda das crianças mais pobres, vista como um mal necessário (VIEIRA, 1986). É também nesse contexto que estudiosos do campo da Psicologia se debruçaram sobre as questões relacionadas à saúde, à vida psíquica dos bebês e às relações estabelecidas com eles nos contextos familiares e em contextos coletivos tais como a creche (ROSSETTI-FERREIRA, 1988). As pesquisas indicam, nesse sentido, que há uma potência dos bebês e que suas primeiras relações afetivas em ambientes familiares e educacionais precisam ser mais bem compreendidas.

Foi no decorrer do século XX, como já foi dito anteriormente, em uma sociedade marcada pelas discussões a respeito da importância da díade mãe-filho, que estudiosos, especificamente no campo da psicanálise discorrem, sobre o desenvolvimento psíquico dos bebês e sua capacidade de interagir desde seu nascimento ou até mesmo antes dele. É importante destacar que, de modo geral, esses estudos reconhecem que a primeira relação humana de uma criança é fundamental para o desenvolvimento de sua personalidade ao longo da vida e que durante o primeiro ano de vida se estabelece um forte vínculo dos bebês com suas mães, embora o que se diferencia é a natureza como ocorre essa relação (BOWLBY, 1969/1984; SPITZ, 1965/1987).

Sobre o desenvolvimento infantil logo após o nascimento, Freud faz referência ao papel da mãe na evolução do desenvolvimento psíquico dos bebês, principalmente no que

se refere aos momentos de alimentação que para esse autor são a base para o desenvolvimento psicológico no início da vida (SANTOS, 2000).

No período pós-guerra, com o agravamento das condições de vida, especificamente das crianças, emergiram os estudos dos psicanalistas René Spitz (1965/1987) e John Bowlby (1969/1984), focalizando o vínculo e a relação afetiva entre a díade mãe-bebê e criticando a separação entre ambos como um fator prejudicial ao desenvolvimento psíquico dos bebês. Para esses autores, o vínculo afetivo é tão importante quanto a própria alimentação, na sobrevivência dos bebês.

Spitz (1965/1987) foi o primeiro a estudar o nascimento dos afetos nos bebês e as relações emocionais entre mãe e filho, afirmando que, a partir do nascimento, “[...] é a mãe, o parceiro humano do filho, que serve de mediador a toda percepção, toda ação, todo insight, todo conhecimento” (p.72). O autor coloca sobre a mãe toda a responsabilidade sobre o processo de desenvolvimento do filho. Em suas pesquisas, de acordo com as observações feitas em hospitais e orfanatos durante a segunda guerra mundial, foi constatado que, mesmo as crianças recebendo todos os cuidados físicos básicos para a sobrevivência, elas não se desenvolviam. Sua hipótese é que longe dos cuidados maternos, essas crianças poderiam até morrer, uma vez que as relações afetivas delas com os adultos não eram suficientemente boas para possibilitar o seu desenvolvimento.

Nessa mesma direção, Bowlby (1969/1984), apesar de algumas divergências² em relação aos estudos de Spitz (1965/1987), vai dizer da natureza do vínculo entre mãe e criança e o quanto a separação de ambos acarreta consequências graves para o desenvolvimento afetivo dos bebês. O autor ainda pondera que durante o primeiro ano de vida, os bebês desenvolvem o comportamento de apego com as pessoas mais próximas e que “quanto mais experiência de interação social um bebê tiver com uma pessoa, mais forte se tornará o seu apego a essa pessoa” (p. 238).

Contrariando vertentes anteriores que consideravam os bebês como sujeitos passivos, esses autores pontuam o quão importante deveria ser a qualidade dessas relações

² Bowlby (1969/1984) faz críticas à posição de Spitz (1965/1987) sobre o desenvolvimento das relações objetais durante o primeiro ano de vida. Spitz afirma que as verdadeiras relações objetais da criança não ocorrem antes dos 8 meses de idade e que nessa faixa etária ocorre o retraimento diante dos estranhos o qual ele denomina como “idade do medo dos estranhos”. Para o autor, esse medo diz respeito ao sentimento de perda da mãe e não por uma reação de medo perante ao desconhecido. Para Bowlby (1969/1984) a principal falha de Spitz (1965/1987) consiste na suposição de que o medo de uma criança em relação a uma pessoa é somente o resultado do desprazer que lhe foi causado por essa pessoa ou coisa. Para Bowlby (1969/1984) as relações de apego ocorrem muitos antes do bebê completar os 8 meses de idade e há numa diferença entre medo de estranhos e ansiedade da separação da mãe (BOWLBY, 1969/1984, p. 346).

afetivas entre o bebê e sua mãe ou figura materna. Não podemos negar que esses estudos contribuíram em grande medida no que concerne à importância e às formas das relações estabelecidas com os bebês, uma vez que desde então puderam ser vistos, não como tábulas rasas, mas sim como dotados de capacidades e potencialidades que irão se desenvolver na interação social com o outro, neste caso, a mãe, comunicando-se por meio das manifestações afetivas.

Outra questão importante destacada por esses estudos trata das ações e reações que se presume que o adulto tenha perante as manifestações emocionais dos bebês como, por exemplo, o choro. Segundo Bowlby (1969/1984), “[...] para fazer o bebê parar de chorar deve-se apanhá-lo ao colo, embalá-lo ou, talvez, falar suavemente com ele” (p.263).

Outro estudioso que também trouxe ricas contribuições para a compreensão da relação mãe e bebê foi Donald Winnicott. O autor pontua que as primeiras relações materno-infantis se dão ainda no ventre e se constituem em si mesmas como vias de acesso à saúde psíquica dos indivíduos adultos (SILVA, 2016). Seus pressupostos são pautados na ideia de que os bebês já são capazes de se relacionar e interagir desde esse momento, reconhecendo, por exemplo, os diferentes sons tanto do corpo de sua mãe quanto do meio externo, desde a barriga da mãe. Para tanto é fundamental a comunicação não verbal da mãe com o bebê desde a vida intrauterina. (SILVA, 2016).

Corrêa e Corrêa Filho (2001), em diálogo com o campo da saúde, discorrem sobre a concepção de um bebê, e nos ajudam a refletir sobre essa potência dos bebês desde o período intrauterino, uma vez que, a partir desse momento, os bebês já começam a modificar a vida de seus pais e familiares, ou seja, são sujeitos estruturantes de vidas sociais, pois o próprio fato de sua existência, ainda que no útero materno, provoca mudanças no inconsciente das pessoas. Ao nascerem, demandam outras linguagens que também determinam os modos de vida das pessoas ao seu redor, uma vez que, “o nascimento de um bebê conduz a outro nascimento: o de uma mulher a uma mãe, o de um homem a um pai. A paternalidade e a maternalidade são uma conquista psicológica para a qual o homem e a mulher podem se habilitar” (p. 56).

Ainda sobre as vertentes dos estudos supracitados é importante ressaltar que, apesar de esses autores considerarem outros adultos representando a figura materna ainda assim dão prioridade à mãe limitando, de certa forma, a capacidade dos bebês de se relacionarem com outros adultos e em outros contextos coletivos, uma vez que aqui, o contexto familiar seria o mais adequado para o desenvolvimento dos bebês, estando ao

lado da mãe, em detrimento de outros contextos como por exemplo, a creche, a qual se tornou alvo de muitas críticas por parte desses autores a respeito do cuidado e da educação dos bebês fora da esfera familiar (BOWLBY, 1969/1984; SPITZ, 1965/1987).

Os estudos da Psicologia Histórico-Cultural contribuíram em grande medida para as mudanças nas concepções de desenvolvimento humano, afirmando a importância das interações das crianças com os outros, inclusive com outras crianças, criticando essas concepções de desenvolvimento, pautadas somente na relação afetiva entre mãe e filho, uma vez que a constituição humana é dada por meio das relações sociais em diversos contextos coletivos (VIGOTSKI, 2007; WALLON, 1968; 1971). Esses novos estudos fomentaram as reformulações a respeito das necessidades e direitos das crianças em contextos coletivos.

No Brasil, Rossetti-Ferreira (1988) faz uma crítica a esses estudos da psicologia que não consideravam todos os aspectos do desenvolvimento infantil e nem outros contextos em que as crianças possam estar inseridas e que priorizavam apenas a interação entre a criança e o adulto como propulsora do desenvolvimento infantil. Suas pesquisas mostraram que a ideia de creche como um substituto materno não se adequava a situação real de creche, pois “[...] a creche constitui um contexto de socialização diverso do familiar, pois nela um adulto, que não tem necessariamente um vínculo afetivo com a criança, cuida simultaneamente de várias crianças pequenas” (p. 61) que interagem não só com os adultos, mas também com as outras crianças. Para tanto, foi necessário rever as propostas educacionais e as políticas de implementação em creches e pré-escolas, de modo a atender às necessidades das crianças e também de suas famílias.

1.2. A Educação Infantil no Brasil e em Belo Horizonte– Breve contextualização

Consideramos importante fazer uma breve contextualização do processo constitutivo da história da Educação Infantil no Brasil ressaltando alguns marcos históricos e legais relacionados aos avanços e conquistas que tivemos nos últimos anos, de luta pelo reconhecimento da educação das crianças pequenas no país. Para melhor compreender o lugar das creches e dos bebês no espaço público é pertinente que comecemos a discorrer sobre o surgimento das creches no Brasil e o reconhecimento da Educação Infantil como direito das crianças e das famílias que esteve relacionado à força

dos movimentos sociais que ocorriam no país no final do século XX (KUHLMAN Jr, 2000).

O surgimento das creches no país ocorreu após o surgimento dos “jardins-de-infância” que foram as primeiras instituições de Educação Infantil sob a influência dos modelos dos “Jardins de Infância” de Froebel, fundador dessas instituições na Alemanha em 1840. Essas instituições tinham seu atendimento voltado para as crianças das famílias que pertenciam às camadas de classe social e econômica privilegiadas e, por conseguinte, haviam as creches com caráter assistencialista que atendiam as crianças oriundas de famílias pobres (KUHLMAN Jr, 2000).

Com a expansão do processo de industrialização no século XX, ocorre, de maneira concomitante, a inserção das mulheres no mercado de trabalho e a emergência de novas configurações familiares na sociedade, o que consequentemente aumenta a demanda por creches. Essas creches tinham um caráter assistencialista e eram vistas como um mal necessário, pois atendiam e guardavam as crianças oriundas das camadas mais pobres da população, filhas das mães trabalhadoras. Em sua maioria eram instalações improvisadas e inadequadas para o acolhimento e cuidado das crianças, além de não terem um projeto pedagógico condizente com a faixa etária e recursos materiais adequados para apoiar o desenvolvimento das crianças assegurando-lhes as condições de bem-estar necessárias. As pessoas responsáveis por esse trabalho, eram mulheres, com baixa escolaridade e sem qualificação profissional (VIEIRA, 1986).

A partir do final da década 1970, quando emergem os movimentos de luta por creches e pré-escolas que, manifestações públicas de impacto, ganham força e se multiplicam. Esses movimentos foram fomentados pelos estudos que criticavam a ideia da creche como substituto materno e direcionavam o foco de suas análises para as condições de desenvolvimento e para a qualidade das experiências proporcionadas às crianças no contexto da creche (ROSEMBERG, 1984). A reivindicação era em prol do atendimento em creches e pré-escolas como um direito das crianças filhas de mães trabalhadoras ou não, o que se tornou, naquele momento, símbolo de luta dos movimentos sociais (KUHLMANN JR., 2000).

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. Um pouco mais tarde, depois de dois anos, esse direito das crianças e o dever do Estado em garantir o atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos foi reafirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), Lei nº 9.394/1996 reconhece legalmente a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica compreendendo a creche para as crianças de zero até três anos e a pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade. Um pouco mais tarde, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), formuladas em 1999 e revisadas em 2009, reafirmaram os 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 e com os outros (BRASIL, 2010). As DCNEI orientam o trabalho e as práticas pedagógicas a serem realizadas com as crianças nas instituições de Educação Infantil tendo como principais eixos de organização dessas práticas, as brincadeiras e as interações. Reiteram também a importância da organização dos espaços e tempos 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” que fundamentada nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, propõe uma organização da Educação Infantil embasada nos princípios supracitados e também nas experiências das crianças.

Contudo, mesmo com todos esses avanços legais, os caminhos para conquistar a qualidade desse atendimento, já estabelecido na legislação e nos documentos oficiais, ainda estão sendo trilhados, pois há um distanciamento entre o que está proposto e o que de fato acontece nas instituições de Educação Infantil. “[...] A incorporação das creches aos sistemas educacionais não proporcionou a superação da concepção educacional assistencialista” (KUHLMANN JR., 2000, p. 7). No caso das creches, por exemplo, percebemos que ainda há uma grande desvalorização no que concerne à educação das crianças de zero a três anos, sobretudo dos bebês, fato este que acarreta práticas possivelmente inadequadas e empobrecidas para com os bebês e as crianças pequenas. (CAMPOS, FULLGRAF, WIGGERS, 2006; LUZ, 2006).

O processo de constituição da história da Educação Infantil em Belo Horizonte não é diferente do que aconteceu em nível nacional. Em Belo Horizonte e na região metropolitana, no final da década de 70, começaram a surgir as primeiras creches comunitárias, filantrópicas e/ou confessionais e, na década seguinte tem-se um crescimento significativo destas instituições. Elas se apresentavam de modo bastante precário e funcionavam em condições inadequadas, em locais improvisados, sem

materialidade ou profissionais habilitados. Dentre os movimentos sociais em prol de melhores condições de atendimentos nessas instituições, surge na Região Metropolitana de Belo Horizonte, o Movimento de Luta Pró-Creches (MLPC) (BELO HORIZONTE, 2015, vol 1).

O atendimento público à Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte foi iniciado em 1957, com a inauguração do Jardim Municipal da Renascença. Essas escolas que foram sendo criadas atendiam às crianças com faixa etária entre três a seis anos de idade, em horário parcial. Vale ressaltar que esse atendimento também era feito em escolas de Ensino Fundamental, embora muitas vezes realizado em condições inadequadas, tanto com respeito aos tempos e espaços pensados para as crianças, quanto às propostas pedagógicas específicas e à formação docente para a Educação Infantil (BELO HORIZONTE, 2015). Apesar de algumas ações e movimentos iniciados no município, no que concerne à implementação de políticas municipais para essa etapa da educação, foi somente com a promulgação da LDBEN 9.394/96, que de fato a Educação Infantil, da mesma forma que no resto do país é reconhecida em Belo Horizonte.

No ano de 2003, foram criadas as Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI's) e o cargo de "Educador Infantil", pela lei nº 8679 de 11 de novembro de 2003 que também dava as 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 Educação Infantil passa a ser considerada legalmente, no município, como uma etapa da Educação Básica.

Em relação aos profissionais que atuam na Educação Infantil, esses tiveram a nomenclatura alterada para Professor da Educação Infantil depois de muitas lutas e reivindicações no que concerne à valorização da carreira desses profissionais (BELO HORIZONTE, 2012). A exigência de formação para a atuação docente nessa etapa da Educação Básica em Belo Horizonte, é a formação mínima em Nível Médio na Modalidade Normal, mediante aprovação em concurso público, com jornada diária de 4 horas e meia totalizando 22 horas e 30 minutos semanais.

Este ano de 2018, não diferente de outros anos; após muitas lutas e reivindicações, a exigência de formação para o exercício do cargo foi alterada, sendo que poderão assumir o cargo de professor de Educação Infantil os profissionais com formação mínima de nível superior (BELO HORIZONTE, 2018). Essa lei nº11.132 de 18 de setembro de 2018, também dá outras providências estabelecendo a autonomia das UMEIs, transformando

aquelas escolas que ofertam exclusivamente a Educação Infantil, em Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) criando também o cargo de diretor, vice-diretor e coordenador pedagógico, antes inexistentes (BELO HORIZONTE, 2018).

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

As Proposições curriculares (BELO HORIZONTE, 2014) 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 (...)” (p. 47) e que é por meio dessas interações que vão se constituindo como seres humanos, em um processo de construção de identidades e subjetividades de acordo com o meio social e cultural no qual está inserida.

A organização dos tempos e espaços para as crianças na Educação Infantil, também aparece como condições propiciadoras das interações. Considera-se, portanto; fundamental que sejam pensados e criados momentos e ambientes acolhedores para as crianças, em prol 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 (BELO HORIZONTE, 2014).

De acordo com dados levantados³ neste ano de 2018, tem-se no município um total de 131 EMEI's construídas, além de 195 creches conveniadas e as escolas de Ensino Fundamental que permaneciam com turmas destinadas à Educação Infantil. Essas EMEI's atendem às crianças no período parcial, com jornada de no mínimo 4 horas diárias e também em tempo integral, com jornada de duração igual ou superior a 7 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

³ Disponível em: <http://portaldeservicos.pbh.gov.br/portalservicos/view/paginas/apresentaServico.jsf>. Acesso em 05 de agosto de 2018.

com idade entre 0 e 12 meses, a proporção é de até 7 crianças por professor (a) (RESOLUÇÃO CME/BH N°001/2015).

Quanto ao trabalho das professoras e professores para a Educação Infantil, a jornada é de 4 horas e 30 minutos correspondendo a 22 horas e 30 minutos semanais. Em relação à organização da carga horária diária das professoras e professores⁴, três horas são dedicadas às atividades pedagógicas com crianças e 1h30 a atividades extraclasse. A distribuição é feita da seguinte forma: no turno da manhã, no horário de 7 horas às 11 horas e 30 minutos; no turno da tarde no horário de 13 horas as 17 horas e 30 minutos e ainda, um horário compartilhado, entre 08 horas e 30 minutos as 13 horas (BELO HORIZONTE, 2012).

A partir do ano de 2015, a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte instituiu o cargo de “Auxiliar de Apoio à Educação Infantil” para atuar nas UMEI’s, nas turmas das crianças com até 2 anos de idade. A contratação das auxiliares é feita pelas caixas escolares por meio do regime celetista da CLT com jornada de trabalho de 8 horas diárias totalizando 44 horas semanais. Os critérios para participação do processo seletivo e contratação é ter a formação em Nível Médio completo sem habilitação em magistério, ter idade mínima de 21 anos, além de ter feito cadastro no Sistema Nacional de Empregos (SINE) (GERÊNCIA..., 2015).

O Ofício 277/2015, da Gerência Central de Educação Infantil – GECEDI enfatiza que **“em hipótese alguma, este profissional terá autonomia para responder pela turma ou assumir sua responsabilidade”** (GERÊNCIA..., 2015, negrito do documento). As atribuições do (a) 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).

Em relação à formação dessas/desses profissionais, a formação inicial é de responsabilidade da direção da EMEI e a formação continuada é realizada pela GECEDI/SMED.

⁴ Sobre a distribuição da carga horária das professoras, no ano de 2018 não houve mudanças, contudo; com base na portaria 275/2015 o horário de atendimento dos bebês e das crianças nas EMEIs foi alterado de modo que a chegada das crianças passou a ser às 07:30 horas e a saída às 17 horas.

É interessante observar que as atribuições dessas/desses profissionais já fazem parte das atribuições dadas ao professor (a) para Educação Infantil do município. Dentre essas atribuições das professoras/professores da Educação Infantil estão:

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).

É importante refletir sobre o papel desses novos profissionais que estão inseridas/os nas instituições de Educação Infantil, considerando também que esta função não está prevista na legislação, tanto nacional quanto municipal que, conforme já discutido acima, compete ao professor para Educação Infantil a responsabilidade pelo trabalho de cuidado e educação a ser desenvolvido com os bebês e as crianças na Educação Infantil o que não condiz com práticas dissociadas como se apresenta no caso das atribuições de professoras e auxiliares.

Nesse sentido, consideramos importante ressaltar que dentre os fatores que podem ser destacados como complicadores no que se refere à baixa qualidade do atendimento na Educação Infantil, sobretudo o atendimento aos bebês em contextos institucionais, é a formação de professores para essa etapa da educação básica (CAMPOS, FULLGRAF, WIGGERS, 2006) considerando que ainda não há uma formação específica para essas profissionais, principalmente para aquelas que trabalham com os bebês.

Os cursos de formação, tanto em nível médio quanto em nível superior ainda não abrangem, por exemplo, os conteúdos e as experiências necessárias para o trabalho a ser desenvolvido com os bebês nas creches. Possivelmente este é um dos fatores que leva as profissionais à falta de compreensão do que seja a docência no berçário (CAMPOS, 1994; BARBOSA, 2010; SILVA, 2016).

O trabalho pedagógico com os bebês deve estar centrado na indissociabilidade entre cuidar e educar o que supõe engajamento físico e emocional. Barbosa (2010) afirma que “(...) 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. (p.5). A docência com bebês depende desse compromisso e desse engajamento.

1.3. Docência com bebês: cuidado com o corpo e com os afetos

Pensar sobre a docência na Educação Infantil, implica antes lembrar as formas como esta foi percebida ao longo da história: inicialmente a ideia da educadora infantil substituta da maternagem, no sentido de guardar e cuidar das crianças das mães trabalhadoras; em seguida, a ideia do trabalho pré-escolar, com função compensatória de ensino, no sentido de transmitir conhecimentos e preparar as crianças para o ensino fundamental; e posteriormente, a visão da Educação Infantil como trabalho de cuidar e educar as crianças na perspectiva da indissociabilidade dessas duas dimensões. Cerisara (1999) afirma que, atrelado a essas concepções que foram compondo a identidade dessa formação docente, está o surgimento das creches e pré-escolas, o que levou à dicotomização das atividades de cuidar e educar e “nesta dicotomização, as atividades ligadas ao corpo, à higiene, à alimentação e ao sono das crianças, desvalorizadas e diferenciadas das atividades consideradas “pedagógicas”, estas sim entendidas como sérias e merecedoras de atenção e valor” (p. 13).

Para o exercício dessa docência tem-se ainda hoje um número predominante de mulheres, o que alude à questão da função materna substitutiva, e como já foi dito anteriormente, ainda sem uma formação específica que as auxiliem a compreender esse trabalho de cuidar e educar de forma integrada, rompendo com as concepções higienistas e assistencialistas que ainda perpassam as práticas de cuidado realizadas nas instituições de Educação Infantil. Nesse sentido o desafio que está posto consiste em: como cuidar de bebês em contextos coletivos? Possivelmente, este é um fato que contribui de maneira significativa na dificuldade do entendimento do que é ser professora de bebês. Tristão (2004) e Ávila (2002) identificam que apesar dos avanços em relação ao entendimento do que significa esse trabalho integrado de cuidar e educar bebês no contexto da creche, ainda há uma fragmentação no que concerne às práticas pedagógicas nesse contexto.

Nessa direção, pesquisadores da área, por meio de seus estudos, apontam que dentre os aspectos que compõem a docência com bebês, destacam-se a formação das profissionais e as especificidades que compõem os primeiros anos de vida das crianças. Portanto, consideram fundamental a implementação de políticas públicas de formação tanto inicial como continuada dessas profissionais, que abarquem o tema dos sentidos do trabalho de cuidar e educar de forma indissociável no contexto da Educação Infantil, sobretudo no trabalho com bebês, considerando as especificidades, singularidades e

potencialidades dos bebês no início da vida (CERISARA, 1999; CAMPOS, 1994; BARBOSA, 2010; ROCHA, KRAMER, 2013; 2008; MONTENEGRO, 2005; SILVA, 2004, 2009).

Gonçalves e Rocha (2017) apresentam os resultados de uma pesquisa de mestrado onde se buscou analisar os indicativos da docência com bebês e crianças bem pequenas a partir da produção científica brasileira registrada no Banco de teses e dissertações da CAPES, entre os anos de 2008 e 2011. Dos dados coletados, uma das categorias de análise que emergiu foi a dos *Estudos sobre a especificidade docente*. A partir dos trabalhos analisados, as autoras identificam que ser professora de bebês consiste em um trabalho marcado pela sutileza, pela sensibilidade, “(...) pelas relações, interações humanas e pelo compartilhamento de experiências” (p. 403). Trata-se de um trabalho que possui especificidades e singularidades próprias no que concerne ao cuidado e educação de bebês. Dentre esses aspectos que constituem a docência com bebês, as autoras ainda destacam a centralidade das ações dos cuidados corporais tais como, dar banho, alimentar, fazer dormir, entre outros; e a questão dos tempos e espaços e também dos planejamentos para os bebês. É preciso inclinar o olhar para os tempos e espaços dos bebês e crianças bem pequenas, uma vez que não são os mesmos dos adultos, eles possuem suas singularidades e faz-se necessário respeitá-las e considerá-las nas práticas pedagógicas a serem desenvolvidas no contexto coletivo da creche. A docência compartilhada também se destaca como um dos aspectos constitutivos dessa docência, uma vez que esse trabalho é realizado em parceria tanto com outras professoras quanto com os familiares dos bebês.

As especificidades da docência com bebês se constitui nas relações que as professoras estabelecem com eles na creche, sobretudo as de cuidado que se caracterizam de várias formas, pois delas dependem os sujeitos que estão envolvidos, suas concepções, suas subjetividades, dependem de quem cuida e de quem é cuidado e ainda está intrinsecamente implicada pelo modo de pensar o cuidado como dimensão humana, numa esfera mais ampla da sociedade. A literatura da área da Educação Infantil, tem se preocupado bastante em analisar as especificidades da docência com os bebês e as relações de cuidado entre professoras e bebês no contexto da creche e as dimensões que a compõem (DEMÉTRIO, 2016; DUMONT-PENA, 2015; GUIMARÃES, 2011; LIMA, 2013; TRISTÃO, 2004; SCHMITT, 2008; SILVA *et. al.*, 2016, LUZ *et. al.*, 2016).

Ainda neste capítulo, consideramos importante, mesmo que brevemente, discutirmos algumas concepções, sentidos e significados que o termo cuidado carrega numa esfera mais ampla da sociedade no sentido de compreendermos as relações entre as

professoras e bebês no contexto da creche, enfatizando as relações de cuidado, o lugar do corpo e dos afetos no trabalho dessas professoras (GUIMARÃES, HIRATA e SUGITA, 2012; MOLINIER, PAPERMAN, 2015; SOARES, 2012).

O cuidado vem sendo tema de debates e análise em diferentes campos de conhecimento, tais como o das Ciências Sociais, o da Saúde, da Filosofia e da Psicologia bem como no da Educação. Reitera-se que em todas essas áreas de conhecimento, o pressuposto é que o cuidado seja considerado constitutivo das relações humanas não se tratando, portanto, de um trabalho meramente técnico. A questão que se coloca em todas as áreas de conhecimento é o conceito indefinido desse termo em várias realidades sociais diferentes. (MOLINIER, PAPERMAN, 2015).

No sentido de compreender a origem etimológica e os diferentes sentidos atribuídos ao termo cuidado, Montenegro (2005) identifica que sua origem vem do latim *cogitare* e *curare*, cuja definição encontrada é respectivamente, pensar, supor e imaginar. Em dicionários de língua portuguesa, na maioria deles, a palavra cuidar tem suas definições relacionadas aos substantivos femininos, o que possivelmente explica a associação desse trabalho às mulheres. Em relação à palavra cuidado, aparecem três grupos de significados no Grande Dicionário de Antônio Silva (1949). No primeiro os significados da palavra cuidado estão relacionados à inteligência (pensado, calculado, suposto, meditado, imaginado); no segundo aparece uma relação com as emoções (desvelo, solicitude, atenção, diligência, vigilância); e, por fim, no terceiro, ao sentido de interjeição (Atenção! Cautela!). Nesse sentido, presume-se que pelos significados da palavra cuidado passa um componente emocional, uma vez que a agitação do pensamento se dava possivelmente devido às emoções e são essas “(...) o que realmente distingue as profissões de cuidado, este é considerado o fator diferenciador dessas profissões de outras formas de trabalho (...)” (MONTENEGRO, 2005, p. 82).

Percebe-se que tais definições dadas ao termo cuidado estão relacionadas às atitudes e às ações. Nessa direção, no campo da Sociologia, Guimarães, Hirata e Sugita (2012) observam que o termo “*care*” carrega significados semelhantes relacionados a atitudes e ações nos diferentes países do mundo. No Brasil, o termo cuidar apresenta uma diversidade de significados e a palavra que mais bem define o termo cuidado, é atitude. No entanto, para melhor definir o termo *care* tem-se a palavra cuidar, no sentido de ação, “(...) de tomar conta (...)”. (p.82).

O trabalho de cuidar é historicamente realizado pelos subalternos, mais especificamente pelas mulheres, uma vez que era dado como sendo um dom natural delas

e, nesse sentido, o conceito de *care* encontra-se totalmente imbricado à questão de gênero. Pode-se dizer então que o conceito de cuidado decorre de uma construção social, isto é, constituído conforme as formas de organização das sociedades, de acordo com as práticas sociais e culturais que caracterizam as diferentes realidades bem como as relações de desigualdade social, de gênero e culturais (MOLINIER, PAPERMAN, 2015).

Guimarães, Hirata e Sugita (2012) em um estudo comparativo entre os países - Brasil, França e Japão - observam que devido ao crescimento do número de idosos dependentes de seus familiares, houve um aumento significativo das atividades de cuidado assumidas, maciçamente, pelas mulheres. Assim, a tarefa de cuidar dos outros vem sendo, cada dia mais, deslocada da esfera privada (familiar) para a profissional. Tal fato nos ajuda a compreender historicamente, a dinâmica das atividades de cuidado que vão passando por transformações sociais, políticas e educacionais na sociedade.

Molinier e Paperman (2015) analisando os estudos de Arlie Hochschild (2003) nos alertam para o fato de que todas as transformações nas relações de cuidado na sociedade estão imbricadas nos novos modos de viver e de se preocupar com os outros, que são fortemente influenciados culturalmente pelo mercado de trabalho da sociedade. Nesse sentido, citam como exemplo, o fato de os pais terem os filhos, mas por não terem tempo de cuidá-los, pagam alguém para realizar esse trabalho. Podemos tomar aqui como exemplo desse trabalho terceirizado de cuidar dos outros, as instituições de Educação Infantil. É nesse contexto, no calor das transformações sociais, que surgem os debates e as reflexões no que concerne ao trabalho de cuidar e educar em instituições de Educação Infantil e a necessidade de uma formação específica para as profissionais incumbidas desse trabalho. Nesse trabalho com os bebês saltam aos olhos as práticas de cuidado como sendo o cerne das relações nesse contexto. Maranhão (2005) nos auxilia nesse exercício de pensar em relação ao trabalho dessas professoras, quando questiona 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” (p. 83).

Em consonância, Teixeira Silva (2017), analisando os sentidos do termo cuidado em uma perspectiva filosófica e buscando pela compreensão do cuidar na Educação Infantil, reitera que o cuidado não se restringe aos cuidados com o corpo, mas trata-se de englobar o ser humano em sua totalidade, considerando o “(...) cuidado como essência do humano” (p. 472).

Nas palavras da autora:

O “trabalho de cuidar” não pode ser regido pela lógica da intervenção, da transformação de uma coisa em outra, de dominação, e sim, pela consideração de que cuidar é, antes, um modo de ser; não de fazer, simplesmente. A relação de cuidado é de convivência, interação, no sentido de que o eu e os outros saem afetados e são transformados na relação de presença (TEIXEIRA SILVA, 2017, p. 483).

Para melhor compreender as relações de cuidado entre as professoras e os bebês na Educação Infantil, é necessário antes, buscar compreender que esse trabalho docente é fortemente caracterizado pelas ações de cuidado ligadas às competências do corpo tais como, a higiene, a alimentação e o sono, porém não se restringem a elas. E é nesses momentos, por meio do cuidado, que professoras podem perceber os bebês como sujeitos de afeto, de sensibilidades, capazes de interagir e de se comunicar. É por meio dessas relações de cuidado que os bebês e crianças pequenas vão se constituindo como humanos (TEIXEIRA SILVA, 2017).

Nessa direção, discorrendo sobre o trabalho de cuidar em outros contextos coletivos, Soares (2012) anuncia os aspectos emocionais que ele suscita, em uma relação entre quem cuida e quem é cuidado. O trabalho de cuidado se realiza por meio da interação entre os sujeitos e são eles que vão determinando os modos de se relacionar e os modos de cuidar. Tomando como exemplo as relações de cuidado entre as professoras e os bebês nas instituições de Educação Infantil estamos de acordo com Soares (2012) quando pensamos a figura da mulher, figura materna, enquanto professora no ato, na função de cuidar de bebês que ainda não falam (infantes) do modo convencional, mas por meio de expressões corporais e emocionais. Como já foi dito anteriormente neste texto, trata-se de relações desiguais e de poder, carregadas de marcas sociais e culturais.

Soares (2012) anuncia que o trabalho de cuidar possui várias dimensões, das quais é imprescindível que seja feita uma articulação, pensando esse trabalho em sua totalidade. Para o autor a dimensão física (que exige o esforço corporal como o ato de deslocar, segurar ou sustentar quem está sendo cuidado) e a cognitiva (que abrange os procedimentos técnicos para com quem está sendo cuidado), não são suficientes para pensarmos o trabalho de cuidar em sua complexidade e para tanto reitera que, para além dessas dimensões supracitadas, há outras que nos auxiliam a pensar o trabalho de cuidado em sua totalidade. São elas: a dimensão sexual (que trata do contato corporal com o outro, como por exemplo, o banho e a troca de fraldas bem como outros procedimentos de higiene com o corpo), a dimensão relacional (que se refere às qualificações sociais); e por

fim, tem-se a dimensão emocional que se refere aos laços interpessoais e aos vínculos estabelecidos nas relações humanas e afetivas.

O autor reitera que o trabalho de cuidado se constitui nas relações, e consiste em cuidar de si e do outro, e de ter equilíbrio nas interações estabelecidas. Para cuidar, relacionar e interagir, é preciso saber ouvir, escutar e se comunicar, mantendo o controle emocional, expresso em gestos de paciência e de tolerância com o outro. Fatos indesejados e atitudes aparentemente equivocadas precisam ser tratados com calma e altruísmo. A perseverança e a obstinação, prestar atenção no outro, são características de quem cuida e educa.

(...) a capacidade de guardar o adequado equilíbrio na interação, um aspecto importante para preservar a comunicação, a escuta. Temos ainda a paciência, a capacidade de manter o controle emocional, de não perder a calma, ao longo do tempo. Devem-se tolerar erros, fatos indesejados, inesperados, incômodos, assim como a obstinação do outro. Trata-se de ser perseverante, escutar com calma e agir com tolerância (SOARES, 2012, p. 47).

A partir do que afirma esse autor, é possível dizer que na Educação Infantil todas as demandas e os atributos das práticas de cuidado se fazem presentes, sobretudo para as professoras que trabalham com os bebês. Um bebê é um estrangeiro neste mundo. Para que ele aprenda sobre si mesmo e sobre os outros, nós precisamos cuidar deles com dedicação e paciência. Eles nos deslocam e nos desafiam. 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.

CAPÍTULO 2- O CHORO COMO UMA CATEGORIA SOCIALMENTE, HISTORICAMENTE E CULTURALMENTE CONSTRUÍDA: O CHORO DOS BEBÊS NA CRECHE

Este capítulo encontra-se dividido em três seções. Na tentativa de compreendermos mais profundamente sobre o choro humano, apresentamos na primeira seção, alguns estudos sobre o choro na sociedade em tempos e culturas diferentes e em outras áreas científicas. Em seguida, na segunda seção, apresentamos as contribuições dos estudos da Psicologia Histórico Cultural (VIGOTSKI, 1996; 1998; 2000; 2007; WALLON, 1968; 1971; 2007) que nos ajudaram na discussão sobre as emoções, mais especificamente sobre o choro e sobre as interações entre crianças, sobretudo entre os bebês e adultos como momentos promotores do desenvolvimento e aprendizagem das crianças no ambiente da creche. Posteriormente, na terceira seção, apresentamos o choro dos bebês no contexto da creche.

2.1. Os significados do choro humano na história e em algumas culturas e sociedades

Charles Darwin foi um dos primeiros autores a se debruçar sobre a importância das emoções e suas expressões como uma forma de comunicação, afirmando que os animais também sentem e expressam suas emoções assim como os humanos, e que algumas de nossas expressões são herdadas de nossos antepassados primitivos, comuns tanto aos homens quanto aos animais. Para o autor, as emoções são expressas por meio das expressões corporais e também pelo choro e essas são formas uniformes ao redor do mundo, pois são inatas ou instintivas as quais foram sendo adquiridas gradualmente pela força do hábito (DARWIN, 1872/2009).

Para Darwin (1872/2009), o choro trata-se de uma dessas expressões inatas e instintivas que vão se tornando hereditárias. O autor reitera que a tristeza em algumas espécies se manifesta certamente pelo choro como, por exemplo, em situações vividas por outros estudiosos que presenciaram macacos chorando quando estavam tristes ou sendo muito penalizados e também elefantes indianos que choravam ao serem separados de seus filhotes.

Ao observar seus próprios filhos, Darwin (1872/2009) afirma que os bebês no início da vida, apesar de encherem os olhos de lágrimas, não lacrimejam, mas que mais tarde

[...] não haverá expressão mais generalizada e mais fortemente marcada do que o lacrimejar. Uma vez o hábito tendo sido adquirido pelo bebê, ele expressa da maneira mais clara possível o sofrimento de qualquer tipo de dor, física ou mental, mesmo que acompanhado de outras emoções como medo ou raiva (p.134).

Nesse sentido, ele considera o choro como um resultado incidental assim como qualquer outra situação em que se tem lágrimas escorrendo dos olhos, porém ressalta a importância que tem a secreção das lágrimas para o alívio de um sofrimento. Para ele, o choro é resultante da seguinte cadeia de eventos:

Crianças, quando querem comida ou sofrem por algum motivo, gritam alto, como os filhotes de quase todos os outros animais, em parte para chamar seus pais, e também pelo alívio que traz qualquer esforço físico. Os gritos prolongados inevitavelmente levam ao ingurgitamento dos vasos do olho; e isso provoca, de início conscientemente e depois por hábito, a contração dos músculos em volta dos olhos para protegê-los. Ao mesmo tempo, a pressão espasmódica sobre a superfície do olho e a dilatação dos vasos dentro do olho, sem necessariamente provocar qualquer sensação consciente, afetam, por ação reflexa, as glândulas lacrimais. Finalmente por meio dos três seguintes princípios: o da força nervosa fluindo mais facilmente por canais já utilizados; o da associação, de poder tão amplo; e o de certas ações estarem sob controle mais forte da vontade do que outras, estabeleceu-se que o sofrimento facilmente provoca a secreção de lágrimas, sem necessariamente estar acompanhado de qualquer outra ação (DARWIN, 1872/2009, p.150).

Nesse sentido, o autor ainda ressalta que as características do choro podem mudar de acordo com a idade e as circunstâncias em que se apresentam em uma dinâmica do inato e do adquirido pela força do hábito.

Os estudos mais recentes, assim como o de Valverde (1995), discorrendo sobre as construções emocionais das culturas ocidentais à luz dos estudos sobre a antropologia das emoções afirma que nessas sociedades, durante muito tempo, permaneciam as concepções e ideias de que as emoções e suas formas de expressá-las consistiam em maneiras uniformes e invariáveis, dando destaque para a condição biológica dos sujeitos. Para tanto o que outros estudos recentes dessa área questionam é se de fato são as emoções universais ou cultural e historicamente construídas. Sobre as emoções, com base nesses estudos Valverde (1995) afirma que:

[...] nas sociedades ocidentais, as emoções são criadas e recriadas no campo das relações sociais. São em larga medida, contextos de experiência cultural e

processos de comunicação que articulam a materialidade biológica dos indivíduos – os seus corpos - e a sociedade e daí a sua importância para a antropologia social e cultural. O interior do corpo dos indivíduos não é, pois, um lugar obscuro e inapreensível. É um lugar fortemente culturalizado. Tal cultura pode ser influenciada pela biologia, também a biologia pode ser culturalizada (p.09).

Sobre a história cultural das lágrimas, com base nas palavras de Anne Vincent-Buffault, Valverde (1995) afirma que o entendimento das lágrimas como expressão da dor e da tristeza é algo cultural e historicamente específico e “[...] que as lágrimas puderam constituir em outros contextos temporais, à semelhança de muitas emoções, mecanismos de comunicação, de circulação e partilha de afetos, como marcas de uma sensibilidade requintada (p.13)” e que não necessariamente são “[...] uma exteriorização de estados íntimos. São performances públicas (p.14)”.

Nesse sentido, outros estudos nos mostram como o choro é reconhecido em outras culturas como, por exemplo, o reconhecimento do choro como um sinal de saúde na tribo africana Igbo, onde muito importa a sua frequência, uma vez que os bebês que não choram vigorosamente são abandonados na floresta (SANTOS, 2000). Já para os Mebengokré – Xikrin, um grupo indígena do Norte do Brasil, há o choro ritual que é entoado pelas mulheres mais velhas que se reúnem em ocasiões de luto ou de partidas e retornos de parentes ou até mesmo quando se lembram de seus parentes que estão ausentes para chorarem e se flagelarem (COHN, 2010). Para esse povo, a pessoa é formada pelo seu corpo e pelo seu *Karon*, denominado por eles como “alma” e que na ausência deste no corpo definitivamente não há vida. Quando uma criança nasce, já com o *Karon*, ela precisa ser muito bem protegida e cuidada porque ainda tem a pele fraca e sendo assim seu *Karon* pode sair de seu corpo e se perder com mais facilidade e não mais voltar podendo levar a criança à morte.

Assim, uma criança não pode chorar muito, ou ficar muito zangada com os pais porque corre o risco de o *karon* sair e não mais voltar. [...]. Mais do que acalmá-la, é necessário que se fale com elas, com elas se interaja, mantendo a comunicação, a relação, e, portanto, o *karon* por perto (COHN, 2010, p.98).

Quando há a separação definitiva do *karon* do corpo, o que significa a morte, este vai se encontrar com os mortos e lá é recebido com o mesmo choro ritual assim como é feito entre os vivos quando recebem seus entes queridos.

Podemos perceber que as emoções bem como as expressões corporais se inscrevem em um sistema simbólico, onde carregam sentidos e significados diferentes e até opostos, que variam de acordo com a cultura e os costumes, com o contexto social em que se está inserido.

Norbert Elias em “O processo civilizador” mostra como as mudanças sociais foram desencadeando certa “[...] civilização das emoções e do comportamento. (p. 202)”, como nossos comportamentos foram influenciados e modificados historicamente e culturalmente em uma evolução secular de acordo com os modos de regulação das sociedades o que obviamente implicava na constituição psíquica do homem. Reagimos emocionalmente de determinada forma em determinados lugares de acordo com as regras de sentimentos que a sociedade nos impõe. Em sociedades como a nossa, as crianças desde a mais tenra idade, aprenderam que chorar é “feio” e logo, o choro, era reprimido como fator determinante da masculinidade além do que, aquelas que não controlassem suas emoções eram consideradas do ponto de vista da anormalidade e da doença ou da indisciplina e, portanto; excluídas da vida em sociedade.

Nos romances e nas comédias do século XVIII os personagens choravam com volúpia e em momentos como a Revolução Francesa emergiram choros profusos. Já no século XIX, as lágrimas tornam-se uma manifestação íntima, sobretudo entre os homens, e para as mulheres, experiência privilegiada (VALVERDE, 1995).

Nessa mesma direção Le Breton (2009) afirma que:

A emoção é ao mesmo tempo avaliação, interpretação, expressão, significado, relação e regulamento do intercâmbio. Ela se modifica de acordo com os públicos e com o contexto. De acordo com a singularidade pessoal, ela varia em intensidade e nas formas de manifestação (LE BRETON, 2009, p. 210).

Nesse sentido, no campo da Sociologia e da Antropologia, Koury (2009) destaca que a análise das emoções vai além do que os sujeitos sentem em certas circunstâncias e com relação às histórias de vida estritamente pessoais. Há aqui a inserção e interferência de outros fatores sociais e culturais e que embora os sujeitos façam parte de um mesmo processo civilizador e de uma mesma sociedade, mantêm características e princípios particulares da cultura em que estão imersos. O autor define as emoções como:

[...] uma teia de sentimentos dirigidos diretamente a outros e causado pela interação com os outros em um contexto e em uma situação cultural e social determinados. A sociologia das emoções parte, deste modo, do princípio de que as experiências emocionais singulares, sentidas e vividas por um ator

social específico, são produtos relacionais entre os indivíduos e a cultura e a sociedade (KOURY, 2009, p. 84).

Também no campo da Antropologia e da Sociologia, Le Breton (2009) menciona que o choro é um elemento de uma linguagem que carrega sentidos opostos podendo ser controlada ou não, de acordo com as situações nas quais se inscreve. O choro não necessariamente indica um sofrimento, assim como o sorriso não necessariamente exprime alegria. O choro, bem como as expressões corporais, é modelado de acordo com os usos sociais que o grupo em que o indivíduo se encontra inserido, faz dele.

Mauss (1980) discorre sobre a extrema generalidade e o emprego obrigatório e moral das lágrimas como uma forma de saudação em outras sociedades, sobretudo nas australianas, nas comunidades consideradas primitivas. O autor mostra tal fato por meio de estudos sobre rituais funerários australianos. O autor afirma que “[...]. Não só o choro, mas toda uma série de expressões orais de sentimentos não são fenômenos exclusivamente psicológicos ou fisiológicos, mas sim fenômenos sociais, marcados por manifestações não espontâneas e da mais perfeita obrigação” (p.147).

Parte-se do princípio de que o que está em ação não são ideias, sentimentos e emoções individuais que são exprimidos, mas sim ações, ideias, sentimentos e emoções exprimidos e construídos na coletividade por meio das interações sociais.

Vivancos *et. al* (2010), buscou verificar se o contato entre a mãe e o filho influencia no comportamento de estresse e no tempo de choro dos bebês e acrescenta que, para a equipe da área da saúde, o choro representa o início do processo de adaptação à vida extra-uterina dos bebês recém-nascidos além de ser um sinal de vitalidade e adaptação fisiológica. No entanto, ainda é considerado um indicador de estresse provindo de alguns procedimentos dolorosos e não dolorosos.

Pensando no choro inicial dos bebês, é importante considerar que a maneira como cuidadores interagem com os bebês e respondem às suas manifestações emocionais, está intrinsecamente ligada à forma como interpretaram e como foram afetados e, que as expressões emocionais estão intimamente ligadas ao social e com aquilo de mais íntimo do ser humano, aquilo que permaneceu em nós, que está circunscrito em nós, os valores, os aspectos culturais, os costumes (VIGOTSKI, 1998).

O estudo clínico sobre o choro realizado por Barr (2006) aponta que há diferenças individuais de cada bebê e que “[...] embora a maioria desses comportamentos de choro não esteja associado a doenças ou patologias, o significado desse comportamento para os

cuidadores [...] é um fator determinante de suas consequências psicossociais para o bebê (p. 01) e ainda afirma que de acordo com a quantidade e periodicidade de choro dos bebês, este pode ser um sinal negativo e frustrante para os que cuidam. O autor aponta que:

O significado do choro é, em grande parte, função da forma pela qual o comportamento de choro é percebido e respondido pelo cuidador. Embora o significado do choro possa variar segundo o sistema cultural de crenças, vários resultados são relevantes para compreender como os cuidadores geralmente entendem o choro. O desafio é transmitir esses resultados aos cuidadores de forma compreensível para prevenir consequências negativas causadas pelo comportamento de choro (BARR, 2006, p.02).

Nessa mesma direção Brazelton *et.al* (2005) afirmam que

Chorar é a forma de comunicação mais poderosa de um recém-nascido. Nenhum outro sinal equipara-se ao poder do choro para tocar os pais. Um recém-nascido anuncia a sua chegada com um choro, sendo que este primeiro choro serve a muitos propósitos: abre os pulmões e os põe funcionar, ajuda a retirar o fluido das vias aéreas do bebê, de modo que o oxigênio seja absorvido, acelera a circulação para responder ao novo estresse da sobrevivência fora do corpo da mãe (BRAZELTON *et.al*; 2005, p.18-19).

Barr (2006) aponta que o choro, inclusive o de “cólicas”, é um comportamento constitutivo do desenvolvimento normal do bebê o que implica que as consequências socioemocionais desse choro, ocorrem, em função da forma pela qual os cuidadores interpretam e respondem ao choro. Em consonância, Brazelton *et.al* (2005) ressaltam que o choro nervoso e intermitente dos bebês, geralmente acontece no final de um dia agitado sendo muito confundido com o de “cólicas” ou problemas gastrointestinais, contudo reiteram que

[...] sabemos que os bebês que choram nessa idade geralmente não sofrem de nenhuma das duas condições. Ao contrário, acreditamos que esse é um período durante o qual o desenvolvimento normal do sistema nervoso da criança leva à maioria dos casos desse choro de difícil consolo (BRAZELTON *et.al*,2005, p.36)

Aqui se inicia um processo de organização e desenvolvimento do sistema nervoso dos bebês. A partir dos 6 meses de idade, surge o choro de frustração. Os bebês ao não conseguirem fazer o que desejam choram tentando dizer de um conflito interno o qual estão vivendo em busca da independência e, que lhes causam sofrimento. Outro tipo de choro apontado por Brazelton *et.al*. (2005) é aquele que anuncia que a criança está chamando a atenção, que anuncia a “manha”, contudo, são essas crianças aquelas que não

sabem “[...] impor limites a suas próprias exigências e, com seu comportamento, pede que você lhe dê limite” (BRAZELTON *et.al*, 2005, p.68).

Sobre o choro considerado como “manha” traduzindo um comportamento difícil dos bebês e crianças destacam-se os estudos de Aletha Solter e no Brasil os estudos de Içami Tiba e vários artigos em diferentes revistas com o objetivo de orientar os adultos no que concerne às formas de lidar com esse choro de seus filhos⁵. Esses estudos de alguma forma, desconsideram as singularidades e subjetividades dos sujeitos partindo do pressuposto de que agem e se comportam da mesma forma.

No campo da Psicologia, Spitz (1988) foi um dos primeiros autores que estudou o nascimento dos afetos nos bebês. Para ele “[...] o choro é a expressão afetiva maior. [...]. Através do choro, que corresponderia a um apelo, a criança sinaliza as suas necessidades” (SANTOS, 2000, p. 326).

Mendes e Seidl-de-Moura (2009) afirmam que os estudos sobre as emoções têm sido ampliados nas últimas décadas apesar de que como verificaram em sua pesquisa, ainda há na literatura a predominância de estudos que focalizam as expressões de emoções positivas em detrimento das negativas como, por exemplo, a raiva e o desconforto.

Suas inquietações sobre as expressões faciais emocionais vão de encontro às discussões de alguns trabalhos aqui supracitados: Seriam essas manifestações emocionais uma habilidade inata ou uma decorrência do meio social e cultural? Ou seria fruto da dinâmica de interação entre os aspectos biológicos e culturais? Essas são questões que precisam ser elucidadas para melhor compreendermos o desenvolvimento infantil em seus aspectos cognitivo, afetivo e social.

Em seu artigo, Santos (2000) busca discutir o choro sobre várias perspectivas teóricas (Freud, 1994; Spitz, 1988; Brazelton, 1962; Anzieu, 1979; Winnicott, 1988; Bowlby, 1984) e enfatiza a interação mãe e bebê e a importância dessa manifestação como uma forma de comunicação perante os adultos. Seus resultados apontam que:

⁵ ALETHA J. Solter é doutora em Psicologia do Desenvolvimento, foi professora e investigadora na Universidade da Califórnia e é internacionalmente reconhecida como *expert* em emoções infantis. Em um de seus livros, “Lágrimas e Birras: o que fazer quando as crianças choram” a autora busca orientar os pais e profissionais de diversas áreas no que concerne ao choro das crianças.

A capacidade de chorar parece corresponder, do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo, à capacidade de conceptualizar os objetos internamente, do ponto de vista do desenvolvimento psico-afetivo, à capacidade de estabelecer a vinculação, e o choro parece ser um sinal comportamental carregado de valor evolutivo. Que essas conceptualizações teóricas possam evoluir acomodando os resultados das investigações experimentais, cada vez mais especificamente desenhadas para testar hipóteses relacionadas com o choro do recém-nascido, é o que se pretende de uma área de estudo tão promissora e com um impacto tão grande na compreensão do desenvolvimento humano (SANTOS, 2000, p. 332)

Bowlby (1984) discorrendo sobre o comportamento de apego afirma que numa das respostas que levam a esse comportamento, é o choro que tende a aproximar a mãe ao bebê e que os bebês mais ativos, que choram mais, podem receber mais atenção social do que bebês passivos que choram pouco e logo têm experiências sociais diferentes.

Sobre a intensidade do apego, o autor destaca duas importantes variáveis significativas, “[...] a presteza com que a mãe responde ao choro do bebê e o grau em que ela própria iniciava a interação social com ele” (p.332), ou seja; quanto mais rápido ela atendia a esse choro e mais se envolvia em uma interação com ele, mais ele se apegava à mãe. Para tanto, é importante considerarmos que nossa maneira de lidar e de agir diante do choro é que vão delineando as interações e logo, o desenvolvimento dos bebês.

2.2. Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural sobre o estudo das emoções e das interações no contexto da creche

Foi no início do século XX, que os estudos da Psicologia Histórico-Cultural, de Vigotski e de seus colaboradores emergiram com o objetivo de romper com as visões tradicionais e organicistas, de estágios regulares do desenvolvimento infantil. Seus estudos analisam o desenvolvimento humano em sua totalidade, como uma 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).

A temática das emoções, desde o início, já perpassava os escritos de Vigotski como, por exemplo, em “Psicologia da arte”, nos quais o autor defendia que:

[...] com a intensa atividade do sistema nervoso central, as emoções artísticas afastam-se do universo animal e se tornam emoções inteligentes. Com isso, o autor nega as teorias que reduzem a arte à sensação ou à emoção comum. Admite, ainda, a existência das emoções desencadeadas por fatos que não

dependem meramente do estímulo perceptual – diferindo, neste ponto, das emoções animais (TOASSA, 2009, p. 99).

Contudo, foi somente entre 1931 e 1933 que o autor então começa a escrever de fato sobre as emoções. Em sua obra inacabada “A teoria das emoções”, o autor discorre sobre a dialética dos fatores biológicos e culturais do desenvolvimento emocional fazendo um resgate da base filosófica cartesiana das psicologias das emoções apresentando e criticando o caráter dominante e naturalista da psicologia de James- Lange que conceberam as emoções como sendo inferiores e associadas aos órgãos internos do corpo e, portanto; separadas do psiquismo (MACHADO *et. al.*, 2011).

Vigotski (1998) afirma que as emoções eram consideradas na Psicologia como um fenômeno psicológico secundário, uma vez que por serem de origem animal ocupavam um lugar de inferioridade e de irracionalidade. Se contrapondo à essas concepções, o autor ainda pondera que as emoções 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 na esfera cognitiva do pensamento e nas outras funções psíquicas superiores.

É importante ressaltar que Vigotski não desconsiderou as relações instintivas na constituição das emoções, porém não se restringiu a elas, e nem privilegiou uma em detrimento da outra, mas pensou-a como uma unidade, um produto das condições biológicas e culturais. Para o autor, as emoções são processos psicológicos construídos socialmente e culturalmente de acordo com os contextos sociais e com os sujeitos além da “[...] da estreita relação com outros do psiquismo humano (MACHADO *et. al.*; p. 651).

A maneira como a sociedade se organiza dá origem também aos sentimentos morais, às normas e aos sentimentos estéticos de seus homens, que dependem também das relações estabelecidas durante o desenvolvimento emocional da criança, o qual, em maior ou menor grau, enriquecerá suas experiências emocionais (MACHADO *et. al.*, p. 652).

A vivência afetiva se coloca como condição para o resultado das primeiras atividades da criança e, portanto; as relações entre afetividade e cognição aqui, é imprescindível para pensarmos os processos de ensino aprendizagem que tanto são modelados pelas normas e valores sociais e culturais das sociedades. Considerando que as emoções são determinadas socialmente, a formação do psiquismo humano remete às experiências e/ ou vivências do sujeito em resposta a uma realidade histórica e social na qual vive e pela qual se constituem (GOMES, 2008).

Em relação às formas de expressão emocionais, Pino (2005) ancorado nos estudos de Vigotski afirma ser o choro um dos “indicadores” de desenvolvimento humano e ainda ressalta que se trata de expressões externas dos processos internos e que, por meio delas é possível “[...] visualizar de alguma maneira, como o organismo integra e processa tudo que capta do meio externo, natural e cultural” (p. 202).

Outro estudioso da Psicologia Histórico Cultural que se dedicou especificamente à temática da afetividade, sobretudo das emoções, foi o francês Henri Wallon. Henri Wallon foi filósofo, médico, psicólogo e político. Como médico psiquiatra e pediatra Wallon atendia as crianças ditas anormais e os adultos (soldados) no período que compreendia a primeira grande guerra mundial (1914-1918). É a partir dessas experiências que o autor se pergunta sobre a relação entre emoção e outras funções psíquicas. Um pouco mais tarde, Wallon se destaca como um dos mais importantes estudiosos da Psicologia Infantil tendo seus estudos ricas contribuições para a educação (SILVA, 2007).

Sobre o desenvolvimento humano, assim como Vigotski (1996; 2007), Wallon (1968; 1971) concebe-o como algo não linear, como um processo dinâmico, que se dá num emaranhado de fatores biológicos, sociais e culturais e que a construção do conhecimento, do eu e do outro, acontece mediante as relações e interações com o meio em que os sujeitos estão inseridos.

Partindo desse pressuposto, a teoria psicogenética walloniana propõe um estudo da pessoa completa numa perspectiva dialética, pensando o desenvolvimento 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, há uma complementação delas. Esse 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 (GALVÃO, 1995).

A seguir, apresentamos os cinco estágios de desenvolvimento da criança propostos por Wallon: o impulsivo-emocional, o sensorio-motor e projetivo, o do personalismo, o categorial e o da adolescência (WALLON, 1968; 1971). Neste trabalho vamos nos ater às discussões voltadas para o primeiro estágio de desenvolvimento da criança: o impulsivo-emocional, devido ao fato de a pesquisa ter como sujeito os bebês. O estágio impulsivo-emocional compreende o primeiro ano de vida e nesse período, o

comportamento da criança apresenta-se 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).

É por meio dos movimentos e expressões corporais, inicialmente involuntários que os bebês agem sobre o mundo. Essas reações são aos poucos transformadas em formas de comunicação e é por meio dos gestos e dessas expressões emocionais emergentes nesse período, 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, 1942/2008; p. 120).

A afetividade é um tema central da teoria psicogenética de Henri Wallon e se trata de um dos domínios funcionais que tem um papel imprescindível na constituição dos processos psíquicos superiores da criança; 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). No dizer de Wallon sobre o recém-nascido:

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 seis meses, tem-se a presença das emoções como a alegria, a tristeza, o medo e a cólera. É importante destacar que, ao contrário das outras formas de manifestações afetivas como o sentimento e a paixão, as emoções são acompanhadas de alterações físicas, como os gestos corporais, os olhares, o choro e o riso e é 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 e, nesse momento rico de aprendizagens, estabelece-se “(...) uma intensa comunicação

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

As expressões emocionais, cada qual contendo suas próprias características e sinalizando as diferentes emoções já citadas acima, muitas vezes ainda são confundidas com as emoções propriamente ditas. Almeida (2009) toma como exemplo disso, as expressões de choro das crianças no contexto educacional que, às vezes, são interpretadas como uma emoção e não como uma expressão desta, como por exemplo, a tristeza.

Eltink (2000) em um estudo sobre o processo de inserção da criança menor de dois anos na creche buscou discutir alguns indícios que as educadoras utilizavam para avaliar se uma criança está bem ou não e dentre eles, destaca-se o choro como um dos sinais que indicam o mal-estar da criança.

Wallon (1971) define o choro como “uma crise benéfica cuja chegada é observada em certos casos de pungente sofrimento” vindo a “proporcionar alívio e tranquilidade” (p. 67). 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. “(...) 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 *et al.* (2014), para Vigotski, as várias formas de se expressar dos bebês, 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 é que entendemos ser de suma importância pensar sobre as 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 e capacidades próprias de se

expressar e interagir desde a mais tenra idade. Partimos do pressuposto de que a dimensão afetiva se constitui como um dos elementos propulsores desse desenvolvimento e 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, fato este que nos leva a pensar e a entender a contribuição de sua psicologia à educação, e isso se justifica pelo modo como concebe o desenvolvimento infantil. 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 pedagógicas que acontecem nas instituições de Educação Infantil.

(...) as influências afetivas que rodeiam a criança desde o berço tenham 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).

Almeida (2009) nos ajuda a pensar sobre as crises emocionais e interações conflituosas nos espaços escolares nos alertando sobre a intrínseca relação entre afetividade e inteligência e a importância de se considerar essa relação no contexto educacional como mola propulsora do processo de ensino e aprendizagem. A escola ainda hoje, como nos modelos tradicionais tende a priorizar somente um dos aspectos que compõem o desenvolvimento infantil, a cognição, ou seja, a aquisição do conhecimento em detrimento dos aspectos afetivos. (ALMEIDA, 2009).

Para Wallon (1971), os conflitos são propulsores do desenvolvimento, pois contribuem para a constituição do eu e diferenciação do outro, processo que se dá somente por meio das interações. Nessa perspectiva, acredita-se ser de suma importância que os professores tenham conhecimento teórico sobre as emoções e suas expressões para que possam mediar e administrar as situações e interações conflituosas que possam vir a suscitar nesse contexto. Vale ainda ressaltar a relação de reciprocidade entre movimento

e emoção, uma vez que muitas vezes no contexto educacional, os movimentos corporais dos alunos são caracterizados como sinônimo de indisciplina, enquanto que nessa perspectiva teórica das emoções, são entendidos também como formas de expressar as emoções e, portanto, é importante que o professor considere e reconheça as emoções nesses movimentos de seus alunos (ALMEIDA, 2009). É preciso saber lidar com as expressões emocionais no contexto escolar. Dessa forma, a figura dos professores aqui é fundamental para administrá-las, ouvindo as crianças e criando estratégias para quebrar o circuito perverso. No trabalho com os bebês nas creches, é fundamental que as professoras saibam reconhecer essas linguagens e a lidar com as emoções. Luz (2010) reforça essa perspectiva quando afirma a:

(...) necessidade de que as professoras compreendam as diversas linguagens dos bebês e em especial o papel e lugar das emoções. A importância de 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).

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

Lidar com ele 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, 2012, p. 101).

Sobre o circuito perverso, Galvão (1995), comentando a obra de Wallon, pondera que as emoções contagiam tanto o ambiente como as pessoas que nele estão inseridas, e que “(...) as reações que as emoções suscitam no ambiente funcionam como espécie de combustível para sua manifestação” (p. 64), ou seja: a emoção sempre precisará de alguma plateia, um espectador, daí a importância da postura das professoras frente às expressões emocionais das crianças não se deixando contagiar por elas, 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).

Nesse sentido, é importante atentar para a qualidade das relações nas instituições e das crianças com os adultos, sobretudo com as professoras, uma vez que é por meio dessas relações e interações que as crianças vão significando e ressignificando o mundo. Vigotski (2007), com seu aporte teórico, contribuiu de maneira significativa para

pensarmos a educação e o cuidado de crianças pequenas, sobretudo dos bebês, indicando-nos como os elementos mediadores, em especial os adultos, desempenham um papel fundamental nesse processo.

No caso dos bebês, para Vigotski a primeira atividade guia, são as relações com os adultos, e é 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 também “(...) regredir é desenvolvimento” (VASCONCELOS, *et al.*, 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 *et al.*, 2014).

À luz da Psicologia Histórico Cultural, o desenvolvimento humano, sobretudo do psiquismo se constitui por meio da cultura, uma vez que dela “[...] derivam os elementos mediadores constitutivos do desenvolvimento psicológico da criança” (VALDERRAMAS GOMES, 2014, p. 814). À medida que vão se relacionando com o meio em que estão inseridas e com os elementos mediadores que estão em determinado contexto é que as crianças vão constituindo suas vivências. Sobre essas vivências o autor afirma que são:

[...] 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, negrito do livro).**

Para tanto é fundamental atentarmos para as interações e experiências dos bebês e também das professoras no contexto da creche e para suas vivências. As vivências, ou *Pereživânie* na língua russa, envolvem o modo como as pessoas percebem e experimentam emocionalmente, se apropriando dos sentidos e significados e das interações que estabelecem com o meio o que as torna parte do mundo ao mesmo tempo que é influenciado por ele (TOASSA, 2009).

Em suma, acreditamos que esses estudos podem trazer ricas contribuições para reflexões no campo educacional, sobretudo na creche, com os bebês nos primeiros anos de vida, nos apontando caminhos para se pensar o lugar que ocupa a afetividade no desenvolvimento e aprendizagem dos bebês na creche e atentando para as minúcias contidas nas interações infantis, aquelas pouco ou nada compreendidas pelos adultos.

2.3. As pesquisas sobre o choro dos bebês na creche

Em um levantamento bibliográfico realizado, tentamos localizar pesquisas, em âmbito nacional, que pudessem enriquecer nosso trabalho e ampliar a discussão sobre as expressões de choro dos bebês. A busca foi feita 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 e no Google acadêmico, durante o período de 2000 a 2018. Foram utilizados de forma combinada, os seguintes descritores: “choro, bebês e creche”, “bebês e afetividade” e “choro e Educação Infantil”.

Durante essa busca, foi possível constatar que são escassos os estudos sobre o choro no campo da educação, principalmente. Dos trabalhos encontrados, selecionamos onze deles, por se aproximarem em alguma medida da nossa proposta de trabalho, por tratarem, de alguma forma, a temática do choro dos bebês e suas interações na creche. Vale ressaltar que cinco desses trabalhos são pesquisas da área da psicologia e seis são da área da educação. São eles: duas teses de doutorado (OLIVEIRA, 2016; SANTOS, 2012), sete dissertações de mestrado (BRESSANI, 2006; DENTZ, 2016; ELMÔR, 2009; MACÁRIO, 2017; PANTALENA, 2010; SCHIMTT, 2008; SCUDELER, 2015) e dois artigos científicos (AMORIM *et.al.*, 2012; MELCHIORI e ALVES, 2004). A seguir faremos uma síntese desses trabalhos.

Oliveira (2016) buscou investigar que tipos de afecções as vivências ocorridas na creche provocam na constituição dos bebês e educadoras como seres humanos. Algumas de suas constatações foram de que o choro, os sorrisos, os balbucios e os movimentos corporais ganham significações, primeiramente para as educadoras e posteriormente os bebês chegam à consciência de si, e que as interações sociais das educadoras com os bebês afetam os processos de significação deles e delas mesmas.

Santos (2012) buscou saber se os sentidos compartilhados e significados construídos sobre o choro das crianças na creche, durante as sessões reflexivas com as

coordenadoras/diretoras, produzem espaços de reflexão teórica sobre as práticas capazes de criar uma prática de reflexão. Dos resultados de suas análises, destaca-se a emoção como o primeiro recurso de interação com o outro, antecedendo a própria representação simbólica e a relevância desta temática nos cursos de formação de professores. Ressalta também que nos momentos de reflexão sobre a prática, pode-se ter elementos que subsidiem possíveis intervenções e discussões sobre o choro da criança e que o mais importante nos contextos de formação é não focalizar apenas o conteúdo a ser transmitido, mas sim proporcionar momentos de reflexão sobre o próprio contexto.

Outro artigo analisou a visão das educadoras de creche sobre o choro dos bebês; se identificam suas causas e como agem diante desse comportamento; e ainda o que as leva agir de tal forma. O 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).

Outro trabalho investigou os processos de significação em bebês, em suas relações afetivas e vínculos no contexto da casa, da creche e do abrigo; focalizou o choro dos bebês, verificando que este comportamento não é interpretado da mesma forma nos diferentes contextos observados e que essas interpretações dependerão dos vínculos e desses contextos, 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). Ainda em relação às expressões de choro dos bebês, Pantalena (2010) analisou o período de adaptação dos bebês na creche e se suas vozes eram consideradas neste processo. Dentre as categorias que a autora analisa, destaca-se o choro e, de acordo com os resultados de seu estudo, em relação às vozes dos bebês, essas não eram ouvidas na creche observada.

Outras seis dissertações, discorrem sobre essas atividades e possibilidades de comunicação emocional dos bebês, nas interações que estabelecem com os pares e com os educadores no espaço da creche (BRESSANI, 2006; DENTZ, 2016; ELMÔR, 2009; MACÁRIO, 2017; SCUDELER, 2015; SCHMITT, 2008). Estes estudos evidenciam que os bebês são sujeitos ativos e sociais, capazes de se comunicarem desde que nascem por meio de uma linguagem não verbal, dentre elas as expressões emocionais e, em alguma medida, destacam o choro como sendo uma delas.

As discussões que foram feitas em todos esses trabalhos, passam, em alguma medida, pelo que propomos. No entanto, nenhum deles buscou analisar as expressões de

choro nas interações dos bebês entre si e com suas professoras na creche, tendo o choro como foco da pesquisa. Nesse sentido acreditamos que o presente estudo seja relevante e contribuirá para a compreensão dos significados e sentidos do choro dos bebês na creche e para a visibilidade dos bebês como sujeitos ativos e que se expressam por meio das emoções. Consideramos importante ressaltar que o trabalho de Ferreira (2013) não cabe nesta revisão. Contudo, é pertinente destacarmos esse trabalho nesta discussão uma vez que, buscando acompanhar as manifestações e os processos de transformação das expressões emocionais de desprazer em um bebê durante seu primeiro ano de vida em seu contexto familiar, ele destacou o choro como um recurso utilizado para exprimir o descontentamento e atentou para o que Wallon afirma sobre a relevância de se considerar os movimentos corporais nas expressões emocionais.

Também buscamos 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 2017 (23^a a 38^a Reunião Anual). Nesse período não foi encontrado nenhum trabalho sobre as expressões de choro nas interações dos bebês entre si, com suas professoras e auxiliar de apoio à sala. No entanto, destacamos na tabela a seguir, os trabalhos que abordaram a temática do choro, dos bebês e suas interações na creche.

Quadro 1 – Trabalhos apresentados no GT7 e GT8 e GT20 da 23ª à 38ª Reunião Anual da ANPED x Trabalhos que abordaram temas relacionados às Relações bebês e professoras na creche e à afetividade na Educação Infantil.

REUNIÃO ANUAL 23ª a 38ª	Número trabalhos apresentados GT 7 Educação de crianças de 0 a 6 anos	Trabalhos com o tema do choro, dos bebês e suas interações na creche	Número trabalhos apresentados GT 8 Formação de Professores	Trabalhos com o tema do choro, dos bebês e suas interações na creche	Número trabalhos Apresentados GT 20 Psicologia da educação	Trabalhos com o tema do choro, dos bebês e suas interações na creche
2017 – 38º	17	0	23	0	12	1
2015 – 37ª	27	2	36	0	18	0
2013 – 36ª	12	3	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	1	31	0	11	0
2006 – 29ª	22	2	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	1	10	0	6	0
2001 – 24ª	14	1	17	0	13	0
2000 – 23ª	11	1	11	0	14	0
TOTAL	254	17	358	0	202	1

Fonte: Pesquisa realizada no site da ANPED: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em 21/03/2018.

No GT07 – Educação da criança de 0 a 6 anos – entre os 254 trabalhos apresentados, 17 abordaram em alguma medida as temáticas do choro, dos bebês e suas interações na creche, dos quais destacamos dois deles, por se aproximarem da nossa proposta de trabalho. Esses trabalhos abordam os seguintes temas: o processo de inserção dos bebês na creche destacando o choro como um sinal de mal-estar e o sorriso como

sinal de bem-estar da criança (ELTINK, 2000) e os sentidos e significados do choro dos bebês para as coordenadoras pedagógicas (SANTOS, 2012).

Já no GT08 – Formação de professores – Dos 358 trabalhos apresentados, não encontramos nenhum relacionado à temática. No GT 20 – Psicologia da Educação – entre os 202 trabalhos que foram apresentados, destacamos um. Esse trabalho abordou que tipos de afecções as vivências ocorridas no meio cultural – creche - provocam na constituição de bebês e educadoras como seres humanos (OLIVEIRA, GOMES, 2017).

Vale destacar que destes três trabalhos encontrados na ANPED dois foram derivados de dissertações e teses que apareceram no levantamento das outras bases.

Em suma, podemos 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. Entretanto, vale ressaltar que alguns desses trabalhos que mais focaram as expressões de choro, o fizeram na perspectiva das professoras, e não na dos bebês.

CAPITULO 3- CAMINHOS DA PESQUISA



Figuras 1 e 2 – Ana Luísa e o meu diário de campo. Fonte: Dados da Pesquisa, 2017.

Este capítulo está dividido em três seções. Inicialmente apresentamos a natureza da pesquisa que visou descrever e analisar as expressões de choro dos bebês entre si, com suas professoras e a auxiliar de apoio à sala, bem como os instrumentos utilizados e os procedimentos da coleta de dados para alcançar nossos objetivos. Discorreremos de maneira detalhada sobre a construção do *corpus* de análise refletindo sobre os desafios, as limitações e as possibilidades de cada um deles.

Por fim, na última seção são apresentados os percursos da pesquisa e as primeiras aproximações com o campo, elucidando as minúcias que a compõem, bem como os desafios de ser pesquisadora na creche.

3.1 A natureza da pesquisa

Foi realizada uma pesquisa qualitativa com a adoção de princípios da pesquisa etnográfica, buscando descrever e analisar as expressões de choro dos bebês nas interações entre si e com suas professoras e a auxiliar de apoio à sala em uma EMEI de Belo Horizonte – MG. Configurou-se como objeto de estudo, o próprio ser humano e as relações estabelecidas entre os sujeitos aqui citados, dentro de um contexto específico,

carregado de singularidades e influenciado por diversas situações culturais, históricas e sociais. (MINAYO, 2012).

Nas pesquisas qualitativas, há uma flexibilidade e diversidade no que concerne aos procedimentos e métodos a serem utilizados na condução da pesquisa. A preocupação se concentra em compreender os processos e os significados constituídos entre os sujeitos, ou em um grupo social (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2002). Adotamos uma perspectiva etnográfica, holística e êmica de investigação, procurando compreender os sujeitos nas suas interações, dando visibilidade aos significados por eles construídos em seus contextos sociais e culturais. Vale ressaltar que a entrada no campo foi reativa, acompanhada de um olhar analítico, buscando informações que estivessem previstas ou não no roteiro, ou seja, estivemos abertas às novidades do campo e buscamos captar os aspectos mais minuciosos das relações (GREEN, DIXON, ZAHARLICK, 2005; MINAYO, 2012).

Barbosa e Fochi (2012) nos alertam em relação ao desafio da pesquisa com crianças e bebês, que consiste na “(...) disponibilidade de estar com os bebês, reconhecendo suas formas de comunicar-se com o mundo (...)” (p. 07). É por meio das observações que poderemos compreender os bebês e suas manifestações nas interações com os outros, no ambiente em que estão inseridos, partindo não do que esperamos deles, mas sim do que emerge deles. No caso dos bebês, o pesquisador como observador acaba por intervir em alguma medida nas cenas que observa, mesmo que seja por meio dos sorrisos, dos gestos e das expressões faciais. Sendo assim, atentamos para o fato de que toda observação não é somente objetiva, há algo do pesquisador também, pois o sujeito “(...) é sempre observador de determinado lugar, em que estão envolvidas a subjetividade do pesquisador e sua bagagem teórica” (SILVA, BARBOSA, KRAMER, 2008, p. 87). Nesse sentido conduzimos nossas observações em campo, buscamos nos distanciar e estranhar aquilo que nos parecia familiar.

3.2 Instrumentos e procedimentos de construção do *corpus* de análise

Considerando o que foi proposto na pesquisa, elegemos a observação participante como método de pesquisa. Nessa, “(...) o pesquisador está aberto a uma maior amplitude e profundidade de informação, é capaz de triangular diferentes impressões e observações, e consegue conferir discrepâncias emergentes no decurso do trabalho de campo” (GASKELL, 2004, p. 72).

Na pesquisa com crianças pequenas, além de observar, faz-se necessário ouvir também, auscultar as crianças, sobretudo os bebês, para que possamos captar e compreender as nuances que compõem suas formas de agir e de se expressar no mundo.

Aquele que escuta é o observador, mas um “observador-participante” que não apenas assume o papel daquele que observa de longe, mas, intencionalmente, interessa-se em registrar as *cem* formas que as crianças usam para comunicar-se, experienciar e experienciar-se, e, portanto, concentra-se nos processos reflexivos daquilo que vê e, posteriormente, constrói as narrativas que tornará públicos os vividos das crianças nas creches (BARBOSA, FOCHI, 2012, p. 09).

Em um primeiro momento fizemos as primeiras observações buscando conhecer os espaços bem como os sujeitos ali inseridos, com o objetivo de nos aproximarmos e quiçá estabelecer uma relação de confiança com os sujeitos. Vale ressaltar que essas primeiras observações foram descritas de forma minuciosa e densa e as interpretações que fizemos delas nos orientou nos passos seguintes da pesquisa (JACOUB, MAYER, 2008). Fizemos uso do diário de campo no qual foram relatadas todas as observações e os comportamentos possíveis. Os registros consistiram em uma descrição detalhada da dinâmica de organização e de trabalho das professoras e auxiliar da EMEI para os bebês, bem como dos momentos de interação dos bebês entre si, com suas professoras e com a auxiliar de apoio à sala nos mais diversos espaços da escola.

Foram registrados também outros fatos que surgiram no campo, mas não perdemos de vista o nosso foco das observações. Assim como nos alerta Bodgan e Biklen (1994), estivemos atentas ao fato de como fazer esses registros sem causar maiores constrangimentos aos sujeitos observados. Também analisamos documentos como aqueles que dizem da organização do trabalho pedagógico da EMEI, as fichas escolares e os relatórios dos bebês, no sentido de conhecer mais sobre o grupo observado (ALVES, 1991). O exame minucioso desses documentos nos permitiu compreender mais profundamente os contextos sociais em que os sujeitos pesquisados estavam, dando-nos pistas que modificaram algumas de nossas interpretações e fizeram emergir outras (CELLARD, 2010).

O uso das vídeo-gravações como um dos instrumentos metodológicos, em nossa pesquisa, se tornou imprescindível, uma vez que como afirma Peter Loizos (2004) “o vídeo tem uma função óbvia de registro de dados sempre que algum conjunto de ações

humanas é complexo e difícil de ser descrito compreensivamente por um único observador, enquanto ele se desenrola” (p. 149).

Acreditamos que o trabalho de filmagem nos permitiu uma maior aproximação com o objeto de pesquisa proposto, possibilitando a captação dos sons e imagens dos mais diversos movimentos, gestos e expressões que constituem as interações dos bebês com os outros (GARCEZ, DUARTE, EISENBERG, 2011). Cabe ressaltar que fomos cautelosas no que concerne às filmagens, uma vez que muitos fatores podem influenciar a interpretação delas “(...) os ângulos da câmera podem não estar sempre em uma posição ótima para mostrar os detalhes mais significativos da sequência de uma ação; e finalmente, devido à redução geral de detalhes em tal gravação, ela pode estar sujeita a uma falsa interpretação (...)” (LOIZOS, 2004, p. 151).

Com o objetivo de identificar e analisar as concepções que as professoras têm sobre o choro dos bebês, fizemos com elas, entrevistas semiestruturadas. As entrevistas semiestruturadas foram pensadas no sentido de dar possibilidade para que pudessem falar mais livremente sobre o tema proposto, sem imposições ou rigidez de perguntas fechadas. Tratou-se de uma conversa, de um momento de interação entre entrevistador e entrevistado onde “(...) o objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos” (GASKELL, 2004, p.65) e “(...) complementar informações e ampliar os ângulos de observação e a condição de produção dos dados” (ZAGO, 2003, p. 298).

Todos os dados produzidos por meio das observações feitas e registradas em diário de campo, bem como nas filmagens; da análise dos documentos e das entrevistas, foram tratados e agrupados de modos diversificados e posteriormente triangulados.

Os documentos foram lidos e relidos e posteriormente analisados sendo as informações agrupadas por categorias, o que muito nos ajudou a compreender um pouco sobre os sujeitos pesquisados. As fichas escolares e os relatórios individuais dos bebês além de serem lidos, foram transcritos na íntegra. Conscientes de que “[...] é impossível transformar um documento, é preciso aceita-lo tal como ele se apresenta, tão incompleto, parcial ou impreciso que seja” (CELLARD, 2010, p. 299); avaliamos criteriosamente tais documentos e fichas escolares ainda que eles apresentassem algumas informações imprecisas.

As observações em campo totalizaram 132 horas tendo sido feitas durante quatro horas por dia, mais especificamente no período da tarde. Temos um diário de campo contendo 160 páginas que foi transcrito na íntegra e posteriormente relido para fins de

revisão. Esse material contém registros do campo detalhados dentro de nossas possibilidades e informações complementares de vídeo gravações que ocorreram concomitante ao uso do diário de campo. Em um primeiro momento registramos as informações coletadas no diário em forma de um texto e posteriormente, em um movimento de tentativas de uma melhor organização e sistematização dessas informações, adotamos a ficha de observação conforme a imagem ilustrada:

Quadro 2 – Ficha de observação (Diário de campo).

FICHA DE OBSERVAÇÃO			
TURMA: CORUJINHA – BERÇÁRIO			
PROFESSORA(S) REGENTE(S) EM SALA: Laura, Janaina, Luciana e Cremilda. Milena (auxiliar de sala).			
DATA DA OBSERVAÇÃO: 18/09/2017 – Segunda-feira			
		TARDE: 12:15 as 17:00h.	
PESQUISADORA/DESCRIÇÃO: Fernanda.			
Horas/ vídeo: 02:09 horas.			
HORA	SUJEITOS/LOCAL	DESCRIÇÃO	PALAVRAS-CHAVE
12:15 h	Sala de repouso e sala do berçário Atividade: Bolas coloridas. Cremilda, Janaina. Bebês: Isadora, Patrick, Tiago, Danubia e Ricardo.	Almocei primeiro e depois fui para o berçário. Os bebês dormem, eu entrei na sala de repouso para colocar minhas bolsas e nesse momento Ana Luísa começa a acordar no berço, ela senta e parece muito sonolenta. Eu já ia pegá-la no colo e Janaina chega e diz para eu colocar o bico na boca dela que ela dormirá de novo. Eu fiz assim e ela dormiu novamente, em seguida cobri a bebê com seu mantinho e ela pegou no sono. Um pouco antes disso, Isadora acordou chorando. Cremilda foi até o berço e pegou a bebê no colo e colocou o bico em sua boca e saiu com ela da sala. Ela parou de chorar. Na sala de repouso há música no tom baixinho. Vídeo: M2U00289 - Patrick está na sala, ele anda de um lado para o outro, e as vezes ele senta. Cremilda entra na sala e começa a conversar com ele. Ela joga bolinhas coloridas de plástico para os bebês. Ela se senta no chão. Tiago está deitado no senta-neném com o bico na boca enquanto segura como se estivesse abraçado, um livro de tecido. Cremilda conversa com Patrick: "Joga. Joga a bola, bola!" Ele responde: "Bó, bó, bó". Ela diz: "Bola!", enquanto joga as bolinhas na direção dele. Tiago se levanta pega uma das bolinhas e leva até Cremilda. Ela bate com a bolinha no chão e conta de um até três enquanto quica a bolinha no	

Outro motivo que nos levou à adoção da ficha foi a inserção da câmera de vídeo gravação como outro instrumento de produção de dados. Nessa ficha de observação foram discriminados os sujeitos observados, o horário e o local em que foram feitas as observações, além da descrição minuciosa delas e também o registro dos momentos que compreendiam as cenas que foram destacadas das filmagens e, por fim, as palavras-chave o que nos possibilitou uma melhor compreensão do que se tratou ou o que ocorreu naquele determinado momento no que se refere às interações dos bebês com os outros nos mais diversos tempos e espaços da creche. Essa forma de organizar as informações foi bastante relevante uma vez que possibilitou a complementação e triangulação de informações tanto dos registros com as filmagens e vice-versa, uma vez que recorriamos a essa ficha no diário de campo quando sentíamos a necessidade de compreender mais sobre o contexto de alguma cena. Isto nos possibilitou ver para além das filmagens.

Foram feitas 43 horas de vídeo gravações, as quais foram assistidas na íntegra, ora em uma velocidade mais rápida, ora mais lenta. Esse recurso, assim como afirma Saullo, Rosseti-Ferreira e Amorim (2013) nos possibilitou a visão de uma mesma cena por várias e repetidas vezes a fim de poder captar as suas nuances e complexidades.

A primeira iniciativa de organização desses dados foi tentar visualizar a distribuição do tempo das filmagens nos diversos espaços da EMEI e, para tanto utilizamo-nos da tabela abaixo:

Quadro 3 – Distribuição do tempo de filmagem/ horas na EMEI

TOTAL DE HORAS FILMADAS: 43 HORAS (Aproximadamente)				
TABELAS DISTRIBUIÇÃO DO TEMPO/ESPAÇO SEMANA DE FILMAGENS UMEI CAROCHINHA				
PRIMEIRO DIA - 18/09/2017				
DISTRIBUIÇÃO DO TEMPO/ESPAÇO TARDE/ SEGUNDA-FEIRA				
SALA	SAGUÃO	REFEITÓRIO		
1 h e 40 min.	23 min	6 min.		.
TOTAL DE TEMPO FILMADO: 2 H E 09 MIN.				
Observação:				
DISTRIBUIÇÃO DO TEMPO/ESPAÇO/ TARDE - 21/09/2017				
SALA	BOSQUE			
1 H E 20 min.	40 min.			

Essa forma de organizar o tempo das filmagens nos possibilitou saber em quais espaços mais filmamos e também em quais deles os bebês mais choraram ou vice-versa e ainda mais, por quais espaços os bebês circularam durante o dia.

Dos dados das filmagens, encontramos 131 cenas de expressões de choro dos bebês nos mais diversos momentos de interação entre si, com suas professoras e a auxiliar de apoio à sala. A transcrição de todas essas cenas foi executada na íntegra e após esse trabalho minucioso, foi feito um mapa das expressões de choro dos bebês.

Consideramos importante dizer que ao construir esse mapa, percebemos que o choro dos bebês tinha variações no que concerne ao tempo de duração e à forma de expressá-lo. Nesse sentido, foi necessário construirmos algumas categorias em relação ao choro para que pudéssemos prosseguir com a organização desses dados. Nessa direção, fizemos um levantamento dos tipos de choro tendo como base a metodologia de trabalho

utilizada por Dentz (2016). A autora chega à essas categorias com base no tempo de duração do choro e também na forma de expressá-lo corporalmente como podemos ver no quadro a seguir:

Quadro 4 – Tipos de choros e suas alterações

QUADRO COM OS TIPOS DE CHORO/ ALTERAÇÕES DE CHORO	
TIPOS DE CHORO	DESCRIÇÃO
Choramingo	Contém as mesmas características do choro, porém são mais amenas. Manifestado pelo bebê como se fosse uma caricatura do choro ou um choro forçado, sem a presença do fluído lacrimal. A vocalização é variável, podendo acompanhar a expressão da face ou não. Quando há expressão vocal, esta se apresenta semelhante àquela manifesta no choro, porém com altura e ritmos menos intensos. Movimentos corporais diversos podem acompanhar tal expressão, como aqueles que envolvem a locomoção direcionada a outrem, retenção de brinquedo, etc. Tal expressão, nas ocorrências encontradas, no material empírico, possui uma duração inferior a 10 segundos.
Choro	Consiste em juntar e abaixar as sobrancelhas, usualmente criando uma protuberância no meio delas; aprofundamento da dobra nasolabial; compressão do globo ocular, resultando no quase fechamento dos olhos, com presença ou não de fluído lacrimal. Os movimentos da boca incluem alongamento lateral dos lábios, abrindo e retraindo a boca o que lhe dá uma forma quase quadrada; a língua permanece tensa em forma de concha. A vocalização que acompanha o choro consiste em sons rítmicos e de alta frequência, normalmente produzidos do fundo da garganta que, no material empírico possuem uma duração superior a 10 segundos e inferior a 1 minuto. Acompanham o choro os movimentos corporais que envolvem o ritmo do choro e a locomoção durante o choro (engatinhar ou andar enquanto chora, bater as mãos no brinquedo ou agitá-las, encostar o rosto no chão, dentre outros, etc).
Choro prolongado	Possui as mesmas características do choro, no entanto, se apresentam de forma mais intensa e prolongada, e são acompanhadas do fluído lacrimal. Os choros prolongados do material empírico tiveram duração superior a 1 minuto. Os movimentos do corpo possuem as mesmas características daqueles do choro, porém há grande variação quanto à velocidade dos movimentos, sendo que alguns são mais bruscos, outros mais lentos, etc. Mas no material empírico, os movimentos corporais acompanham todas as expressões de choro.

Fonte: Quadro 2 retirado do material da pesquisa – Categorias de expressividades emocional de choro (p.76). DENTZ, M. Von. Expressões emocionais de sorriso e choro na relação do bebê com seus pares, na creche. Mestrado em Psicologia. USP – Ribeirão Preto, SP. 2016.

O mapeamento feito será apresentado detalhadamente mais adiante, em outro momento.

Sobre essa forma de organização feita, é importante ressaltar a utilização de números o que alude à análise quantitativa dos dados. Carvalho, Pedrosa e Amorim (2006) ponderam que análise qualitativa e análise quantitativa, são duas formas diferentes de representar fenômenos que não necessariamente se opõem uma a outra, mas sim se complementam.

Observar se uma qualidade está ou não presente, ou medir o grau em que esteja presente, não diferencia a pesquisa quantitativa e qualitativa. A natureza de um objeto (qualidade) não se opõe à quantidade. A noção de quantidade sempre pressupõe uma noção de qualidade e uma qualidade sempre pode ser quantificável, dadas as medidas adequadas (CARVALHO, PEDROSA, AMORIM, 2006, p. 61).

Nessa perspectiva, pudemos saber como, onde e porque ocorreram as expressões de choro, com qual frequência e se houve mudanças ou transformações no que concerne a essas expressões de choro.

Debruçamo-nos também sobre a organização das entrevistas realizadas. Contudo, é necessário elucidar primeiramente como foi constituído todo o seu processo de realização. Anteriormente à realização das entrevistas com as participantes perguntamos a elas sobre como e onde gostariam que fossem realizadas. Posteriormente entregamos a cada uma delas um roteiro com algumas perguntas pontuais que orientaram nossa conversa. Todas as participantes optaram por realizar a entrevista na própria EMEI, em horários acordados com elas. Todavia, estivemos atentas tanto ao local de realizações das entrevistas quanto aos fatores que pudessem vir a influenciar esse processo, como as relações de poder e desigualdade entre entrevistador e entrevistado.

Nesse sentido consideramos que algumas questões, tais como o tempo disponível das participantes e o barulho no espaço, possivelmente influenciaram esse processo, mas consideramos terem sido suficientes nos ajudando a responder nossas perguntas iniciais. O tempo de duração das entrevistas com as participantes girou em torno de uma hora e meia para cada entrevista, sendo que temos um total de 6 horas de gravação.

As entrevistas foram transcritas na íntegra e depois lidas, no sentido de atentarmos para os sentidos e entonações das palavras e do texto de modo geral. Posteriormente, orientadas pelo roteiro da entrevista, fizemos, em um primeiro arquivo, um quadro de acordo com os temas perguntados a elas e assim fomos separando o que cada uma das participantes falou, na íntegra, sobre tais temáticas.

A partir disso criamos um índice, de acordo com o que encontramos nas entrevistas e já em um segundo momento criamos um segundo arquivo, desta vez fazendo uma síntese das partes das entrevistas a respeito de cada tema. Por fim, fizemos uma síntese geral considerando as falas de todas as participantes. Com esse trabalho foi possível visualizar algumas categorias importantes que serão discutidas em outro momento. Apresentamos abaixo os quadros utilizados para categorização desse material:

Quadro 5 e 6– Categorização das entrevistas com as profissionais.

QUANDO O BEBÊ CHORA EU...	
PROF. JANAÍNA	P: Quando o bebê chora, eu... R: Quando o bebê chora eu procuro saber o motivo. Se ele estiver doente eu coloco no colo, dou o bico, coloco na calça (recosto). Procuo ter atenção para investigar, se é pirraça eu converso com a criança. Procuo conversar com a criança e sempre procuro saber o motivo do choro
PROF. CREMILDA	P: Quando o bebê chora, eu... ai no caso você, quando o bebê chora, você? R: Tento acalma-lo. Tento acalma-lo e ver o que é que está acontecendo.
PROF. LUCIANA	E quando o bebê chora, eu... no caso é você. Quando o bebê chora você... R: Atendo. Eu vou tentar atender aquela necessidade dele, ele está me comunicando alguma coisa e então eu vou atendê-lo.
PROF. LAURA	P: Quando o bebê chora, eu? R: Nossa! ((Risos)). Eu tento acalmá-los.
AUX. MILENA	

26 QUANDO O BEBÊ CHORA EU...	
PROF. JANAÍNA	<ul style="list-style-type: none"> • “Quando o bebê chora eu procuro saber o motivo. Se ele estiver doente eu coloco no colo, dou o bico, coloco na calça (recosto). Procuo ter atenção para investigar, se é pirraça eu converso com a criança. Procuo conversar com a criança e sempre procuro saber o motivo do choro”.
PROF. CREMILDA	<ul style="list-style-type: none"> • “Tento acalma-lo. Tento acalmá-lo e ver o que é que está acontecendo”.
PROF. LUCIANA	<ul style="list-style-type: none"> • “Atendo. Eu vou tentar atender aquela necessidade dele, ele está me comunicando alguma coisa e então eu vou atendê-lo”.
PROF. LAURA	<ul style="list-style-type: none"> • “Nossa! ((Risos)). Eu tento acalmá-los”.
AUX. MILENA	<ul style="list-style-type: none"> • “Vontade de pedir ajuda. ((risos))Eu fico preocupada, porque eu não sei dar o significado do choro. Se for um choro de <u>manha</u>, beleza, mas se for um choro para demonstrar que é algo que está doendo. Igual medicar, a gente não medica, mas vai que o menino, você medica o menino para uma coisa e ele está com outra. Apesar de que tudo aqui é a base de receita e aqui é mais é gripe e febre”. • Quando questionada sobre o que seria um choro de <u>manha</u>, a auxiliar responde “Por exemplo, o Paulo, ele é agarrado no bico. O bico está ali, mas ele não consegue ir lá pegar o bico, então ele quer que você pega. E aí ele vai e se deita no chão, se esparrama todo. Aquele momento ali é <u>manha</u>, só que para o menino ficar caladinho ela vai lá e pega o bico e dá. Vai deixar o menino ficar gritando lá à toa? ((risos))”. • Quando a auxiliar é questionada sobre o fato de ter algum choro que considere não ser nada ela responde que todo choro tem um motivo para ser. “Menino não <u>chora</u> à toa. Ele chora porque ele quer o brinquedo, ele chora porque tem algo que está doendo, ele chora porque você falou mais alto com ele. A Melina não aceita você xingar ela, se você chamar a atenção dela, ela chora. Não é porque... aí já acho que não é a <u>manha</u>, é uma forma dela expressar: <i>Não gostei que você me chamou a atenção. E então eu vou chorar</i>”.
<p>CRUZAMENTO DOS DADOS: Todas as professoras afirmam fazer algo diante do choro, como acalmá-los e tentar saber e descobrir do que precisam. Uma delas ressalta que se for pirraça, ela tenta conversar com eles. Nesse sentido pode-se dizer que todas as professoras entendem o choro como sendo uma forma de comunicação dos bebês. A auxiliar de sala entrevistada diz que fica muito angustiada e preocupada diante do choro dos bebês, uma vez que eles não sabem dizer do que se trata e que se de repente for algo em que o bebê esteja sentindo dor e não há como elas saberem, ela acha que é muito complicado. Agora, o choro de <u>manhã</u>, pelo contrário, segundo ela, não há com o que se preocupar, uma vez que ele é cessado quando o bebê tem aquilo que quer e elas sabem o que é. Como por exemplo, o bico. A auxiliar afirma que não há nenhum choro que não tenha motivo, para ela “menino não chora à toa”.</p>	

Em relação à análise das informações, iniciamos ainda com nossa permanência em campo, uma vez que foi por meio desse primeiro exercício de análise, que surgiram novas questões que nortearam a pesquisa. Ancoradas na análise de conteúdo proposta por Bardin (1979) foi feito um trabalho de organização e categorização de cada tipo de informação como já foi descrito acima, e assim como nos indica Minayo (2012), cada conjunto de informações teve uma análise específica e depois utilizamos a triangulação “(...) que consiste em olhar o objeto sob seus diversos ângulos, comparar os resultados de

duas ou mais técnicas de coleta de dados e de duas ou mais fontes de informação (...)” (p. 625) visando a responder aos objetivos da pesquisa.

3.3 Percursos da pesquisa e as primeiras aproximações: o desafio de ser pesquisadora na creche

“Ó é o Guilherme.

Como assim? Como você sabe que é ele? Pelo choro. Se chorar lá fora eu já sei quem é” (Notas do diário de campo, 17/08/2017).

Para a realização da pesquisa foram seguidos todos os trâmites previstos pelo Programa de Pós-graduação da FaE/UFMG, pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG (COEP) e observados todos os procedimentos e cuidados éticos no que concerne à autorização para o início da pesquisa e entrada em campo e à participação dos sujeitos, o que foi também assegurado por meio de encontros feitos com esses sujeitos e seus responsáveis legais bem como da apresentação dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE para serem assinados.

Primeiramente fizemos contato com a Gerência de Educação Infantil da SMED/PBH para a apresentação do projeto e obtenção de autorização para a realização da pesquisa em uma EMEI. Em relação à escolha da EMEI, definimos em acordo com a Gerência de Educação Infantil, verificando a possibilidade de ser uma EMEI que ofertasse o atendimento aos bebês com idade entre 0 e 1 ano e 6 meses de idade e de fácil acesso para a pesquisadora, em termos de localização geográfica, para facilitar a permanência em campo por um período maior. Após esses procedimentos, fizemos os contatos iniciais com a escola selecionada para a apresentação do projeto de pesquisa à equipe e realização do trabalho de campo.

A EMEI onde realizamos a pesquisa integra o conjunto das EMEI's da cidade de Belo Horizonte. No momento de realização da pesquisa o município tinha um total de 131 EMEI's em funcionamento, além de 195 creches conveniadas e as escolas de Ensino Fundamental que permaneciam com turmas destinadas à Educação Infantil como já foi mencionado anteriormente neste trabalho. A EMEI está localizada na região Noroeste, em um bairro da cidade de Belo Horizonte. O local, de certa forma, não era estranho para mim, uma vez que já havia ido lá por uma vez para tratar de outros assuntos com uma das professoras que compõem o quadro de professores da instituição.

No primeiro dia em que estive na EMEI, cheguei por volta de 12:20 horas e fui recebida pela porteira Nilma⁶, que logo anunciou a minha presença para a vice-diretora. Ela me pareceu bastante simpática e educada e depois de falar com a vice-diretora, ela voltou e abriu os portões para que eu entrasse pedindo que eu aguardasse até as 13:00 horas para ser atendida. Entrei e me sentei em uma das cadeiras que ficam logo na entrada do saguão da escola e fiquei observando e achando tudo muito lindo, a estrutura, os objetos e trabalhos que estavam expostos no saguão. Tudo lindo! Sentia que meu coração palpitava mais rápido, me sentia nervosa porque era minha primeira vez em uma instituição de Educação Infantil como pesquisadora!

Um pouco depois fui atendida pela vice-diretora. Conversamos um pouco sobre a pesquisa e sobre a EMEI de modo geral e ela me relatou que a equipe de trabalho era muito tranquila e também muito receptiva e que, sendo assim, acreditava que não iria ter nenhum problema quanto à minha pesquisa. Depois de conversarmos, perguntei a ela se eu poderia ficar um pouco na escola para observar mais os espaços e ela concordou e logo já me chamou para irmos até o berçário para que eu fosse apresentada para as professoras. Saímos de sua sala e demos uns poucos passos. Já quase chegando na porta do berçário, encontrei com uma das professoras do berçário que por coincidência era Cremilda⁷. Chamei-a pelo nome e ela logo me reconheceu. “*Olha!!! Uai! É você!*” Nos abraçamos e ela me pareceu estar feliz por me ver, falei rapidamente do porquê da minha presença ali e disse que depois conversaríamos.

Fomos para o berçário e chegando na porta, ainda do lado de fora, a vice-diretora me apresentou às professoras. As professoras e a auxiliar de apoio à sala se olharam apreensivas e em seguida me olharam. Eu me senti péssima, como se estivesse incomodando demais e naquele momento achei que tudo ia dar errado. Na sala, além das professoras e da auxiliar estavam alguns bebês, pois cheguei exatamente na hora do sono e alguns já haviam acordado.

Uma das professoras me convidou para entrar e então abri a porta, fui entrando e dizendo: “*Vou ficar um pouco aí com vocês*”. Elas disseram: “*Pode entrar!*” Quando abri a porta e já ia entrando, quando uma delas me disse: “*Só tira os sapatos, por favor, aqui não pode entrar calçada, só de meia ou descalça!*” Tirei os sapatos e entrei. Sentei-me

⁶ Todos os nomes dados aos participantes da pesquisa são fictícios atendendo as orientações do Conselho de Ética e Pesquisa da UFMG.

⁷ Essa professora já havia participado de outras pesquisas das quais eu fiz parte como integrante do grupo de pesquisa.

no chão com elas e começamos a conversar um pouco. Elas respondiam, falavam pouco e percebi que não estavam à vontade com a minha presença. Uma das professoras me fazia algumas perguntas “leves” sobre a pesquisa, porque até então eu não tinha falado sobre o que, de fato, eu estaria observando. Então, eu falei que iria conversar com a coordenadora e ver o melhor momento para apresentar o projeto para elas e falar dos detalhes, mas que inicialmente, estaria observando a rotina dos bebês. Elas brincavam com alguns bebês que já haviam acordado. Havia potes de plástico espalhados pelo chão. Nesse momento parece que eu não via os bebês, porque minha preocupação era com o constrangimento das professoras. Mas os bebês estavam ali, e o tempo todo em movimento!

Um dos bebês que ainda estava dormindo, chorou lá na sala do sono, que tinha a porta fechada. A auxiliar Milena, do lugar de onde estava, sentada no chão diz: “*Ó! É o Guilherme*”. Eu perguntei: “*Como assim? Como você sabe que é ele*”? Ela sorriu e disse: “*Pelo choro*”! “*Se chorar lá fora já sei quem é*”.

Em alguns momentos, algumas vezes, eu saí da sala e fui conhecer outros espaços da escola, até porque, por ser o primeiro dia, achei que seria melhor não permanecer o tempo todo na sala e então fiquei em um movimento de circular pela EMEI e depois voltar para a sala do berçário.

Após esse primeiro contato com as professoras, a auxiliar e os bebês, conforme acordado com a coordenadora pedagógica, em horário oportuno, apresentei a pesquisa para as professoras e a auxiliar de apoio à sala e, posteriormente, em outro momento, fiz a apresentação para os pais ou responsáveis pelos bebês. As apresentações da pesquisa foram seguidas da apresentação e da entrega dos termos de consentimento para que fossem então assinados. Após estas autorizações iniciei efetivamente minhas observações na EMEI e permaneci inserida em campo durante o segundo semestre do ano de 2017, durante quatro meses (agosto a dezembro), sendo as observações feitas 2 ou 3 vezes por semana, totalizando 132 horas de observação. Inicialmente fiz observações mais gerais dos ambientes que constituem a EMEI, observando também os tempos e as rotinas das crianças de modo geral, buscando por conhecer a organização da instituição e também me familiarizar e me aproximar mais daquele espaço e dos sujeitos ali inseridos. Posteriormente concentrei minhas observações na turma do berçário mais especificamente, no período da tarde. A turma era composta por 12 bebês sendo sete meninos e cinco meninas e eu os observei em suas interações tanto no berçário quanto nos outros espaços da EMEI.

Com o diário de campo em mãos, eu percebia que constrangia as professoras e também me sentia constrangida. O sentimento enquanto pesquisadora era como se eu estivesse invadindo o espaço alheio, o que me fazia pensar também em como eu iria utilizar os outros instrumentos que eram importantes para o alcance dos objetivos propostos sem invadir os espaços e os tempos, e tentando interferir ao mínimo a rotina e os comportamentos tanto das professoras quanto dos bebês.

Observar densamente foi o que tentei fazer, estranhando o familiar e o meu lugar de pesquisadora, procurando conversar com os sujeitos e interagir com eles em uma perspectivaêmica de investigação. De acordo com Geertz (1989)

[...] praticar etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante. Mas não são essas coisas, as técnicas e os processos determinados, que definem o empreendimento. O que define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma descrição densa (p. 15).

A tarefa de construir estas informações em campo não foi fácil para mim, ainda com o uso exclusivo do diário de campo. As professoras sempre me pediam para que eu ajudasse em algumas tarefas tais como pegar os bebês no colo, colocá-los sentados no chão ou conduzi-los para algum outro lugar. Tal fato vinha acontecendo com uma frequência significativa, o que às vezes me impossibilitava de registrar os fatos e os detalhes observados. Ao passo que foram percebendo que, ao mesmo tempo em que eu me aproximava eu me distanciava ou não reagia diante de alguma situação, as professoras foram percebendo que o meu papel ali era outro.

No contexto da pesquisa, que envolveu muitas observações e registros durante um tempo considerável, acredito que as relações entre os sujeitos que compunham, de alguma forma, aquele espaço, se modificaram bastante com a minha presença. À medida que o tempo foi passando, fui percebendo como as professoras reagiam prontamente diante do choro dos bebês, fazendo de tudo para cessá-lo imediatamente, o que não acredito que fosse a prática diária delas. Considero que a minha presença ali contribuiu em grande medida para o redimensionamento das práticas e ações das professoras, da auxiliar e dos bebês para com os outros e para com os tempos e espaços do berçário. Posso citar como exemplo, uma situação ocorrida em certa ocasião e que foi registrada no diário de campo onde uma das professoras disse a um dos bebês que não chorasse porque senão entraria para minha “lista de choro”.

Guilherme chora e a professora Janaína diz: Chega Guilherme, chega. Ela diz com ar de brincadeira: “Você está na lista do choro da Fernanda”. Nesse momento eu também achei muito engraçado e também sorri. (Notas do diário de campo, 30/08/2017).

Com a introdução da câmera como instrumento de produção de dados, mesmo tentando explicar para elas que se tratava apenas de um recurso que me possibilitaria uma visão mais ampla e ao mesmo tempo mais minuciosa de fenômenos tão complexos, percebia que esses comportamentos das professoras se intensificaram nesse sentido e em certo momento, uma delas chegou a mencionar que outra professora havia lhe pedido para que não deixasse em hipótese nenhuma que os bebês chorassem na minha presença.

A sensação que eu tinha é que elas evitavam isso a qualquer custo. Então fiquei a me perguntar: O que as professoras pensavam de fato sobre o choro dos bebês? Porque não os deixavam chorar e ficavam tão incomodadas quando isso acontecia?

Contudo modificaram-se também minhas próprias ações e concepções, como pesquisadora. Sabemos que em nossa sociedade, o choro é considerado como algo negativo e para mim não era diferente, até o momento em que me debrucei sobre esta temática. Para mim enquanto pesquisadora foi difícil quando me deparava com o choro dos bebês, eu queria colocá-los no colo e acolher aquele choro e achava que era isso que as professoras deveriam fazer porque essas reações eram para mim algo comum, familiar. Entretanto, Amorim (2001) nos alerta que na pesquisa em Ciências humanas “Todo trabalho de pesquisa [...] é uma tradução do que é estranho para algo de familiar. O estranhamento sendo a condição de princípio de todo procedimento, e [...] que, muitas vezes, é necessário construí-lo” (p. 26).

Os desafios foram muitos, como por exemplo, no que concerne ao outro, adulto, professora de bebês. Deparei-me várias vezes em situações de julgamento de suas atitudes para com os bebês, uma vez que quando choravam eu também comecei a me sentir mal, constrangida a ponto de ficar trêmula e isso pode ser constatado nos momentos de filmagens, uma vez que meu corpo demonstrava tal incômodo a ponto de tremer e movimentar a câmera com mais rapidez. Assim como nos indica Amorim (2001), a imersão em um determinado cotidiano pode nos cegar justamente por causa de sua familiaridade. Em relação ao choro, por exemplo, como mãe e também como pesquisadora considero que deve ser acolhido e significado por um adulto. Para tanto

estive atenta para o fato de que o trabalho de pesquisa ocorre no âmbito das relações de alteridade partindo do pressuposto de que é

[...] em torno da questão da alteridade que se tece uma grande parte do trabalho do pesquisador. Análise e manejo das relações com o outro constituem, no trabalho de campo e no trabalho de escrita, um dos eixos em torno dos quais se produz o saber. O [...] outro é ao mesmo tempo aquele que quero encontrar e aquele cuja possibilidade de encontro integra o próprio princípio da pesquisa. Sem reconhecimento de alteridade, não há objeto de pesquisa, e isto faz com que toda tentativa de compreensão e de diálogo se construa sempre na referência dos limites dessa tentativa (AMORIM, 2001, p. 28).

Nesse sentido a tentativa aqui, é discorrer sobre em que medida os bebês e as participantes da pesquisa me alteraram, me surpreenderam e me colocaram em um lugar de alteridade.

Outro desafio foi enfrentar a alteridade na relação adulta-criança, uma vez que algumas vezes foi possível perceber as adultas colocando os bebês em um lugar de inferioridade nas relações e interações. Já nos primeiros dias de observação, pude constatar que tal fato não procede e que havia muitas coisas que os distanciava dos adultos, mas que eles também tinham outras capacidades que geralmente não são percebidas pelos adultos, por exemplo, sua forma de comunicação não verbal como se pode perceber abaixo em um registro do diário de campo.

No mesmo momento vem Danubia até mim, ela quer o meu caderno e minha caneta. Ela vem e senta no meu colo. Eu estou sentada no chão perto da porta da sala de repouso como é de meu costume. Ela coloca a mão próxima ao meu peito e olha para mim balbuciando. Como se dissesse algo. Será que ela está querendo mamar?? Ela ainda mama no peito??? Eu perguntei a ela se ela queria era mamar, e ela não respondeu, só me olhou fixamente nos olhos. Ela apontou o dedo para meu peito e disse”: hãhããóóó e ao mesmo tempo apontou para a caneta. Eu olhei e vi que tinha um risco de caneta no meu peito, e daí entendi tudo. Provavelmente ela estava me dizendo que a caneta riscou meu peito. Havia um risco de caneta no meu peito. Logo, ela se levantou e foi dançar (Notas do diário de campo, 28/08/2017).

Pesquisar o choro dos bebês foi intento desta pesquisa, embora “[...] 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).

Também foi intento na pesquisa construir nosso trabalho de forma mais transparente possível considerando que se trata de uma construção de outras construções nas quais se entrecruzam as teorias, os sentidos produzidos pela pesquisadora, tanto

quanto os produzidos pelos bebês, pelas professoras e pela auxiliar de apoio à sala da EMEI. A ideia é fazer com que transpareçam esses sentidos fazendo emergir também as diferenças (GEERTZ, 1989).

CAPÍTULO 4- O AMBIENTE DA EMEI E AS EXPRESSÕES DE CHORO DOS BEBÊS NAS INTERAÇÕES ESTABELECIDAS ENTRE SI E COM OS OUTROS

Com o objetivo de descrever e analisar as expressões de choro dos bebês nas interações entre si, com suas professoras e a auxiliar de apoio à sala entendemos que é necessário conhecer a dinâmica da organização dos tempos, dos espaços e dos materiais para o grupo de bebês, uma vez que influenciam, em grande medida, as interações que os bebês estabelecem na EMEI, logo, as suas expressões de choro.

Para tanto, este capítulo está dividido em quatro seções, a saber: Na primeira seção, apresentamos o contexto da EMEI pesquisada e a forma como estava organizada. Na segunda seção, adentramos o espaço da EMEI em uma descrição detalhada dos espaços e, ainda nesta seção, descrevemos de maneira detalhada os espaços da sala do berçário.

Na terceira seção, apresentamos a turma dos bebês, sua rotina e como estava organizado o trabalho com o grupo. E, na última seção, apresentamos a organização dos tempos, espaços e materiais para o grupo dos bebês como interligados às expressões de choro dos bebês nas suas interações na creche.

4.1. A EMEI Carochinha⁸

Nesta seção, apresentamos a caracterização do contexto no qual estavam inseridos os bebês, as professoras e a auxiliar de apoio à sala, observados durante a pesquisa. Era nesse contexto que vivenciavam diariamente experiências significativas nas interações que estabeleciam entre si e com os outros.

A EMEI⁹ onde realizamos a pesquisa integra o conjunto das EMEI's da cidade de Belo Horizonte. Atualmente tem-se no município um total de 131 EMEI's em funcionamento, além de 195 creches conveniadas e as escolas de Ensino Fundamental que permaneciam com turmas destinadas à Educação Infantil como já foi mencionado anteriormente neste trabalho.

⁸ Por questões éticas, todos os nomes são fictícios.

⁹ A nomenclatura foi alterada pela lei 11.132 de 18 de setembro de 2018 para Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI). Anterior à essa data, a nomenclatura era UMEI (Unidade Municipal de Educação Infantil).

A EMEI está localizada na região Noroeste, em um bairro da cidade de Belo Horizonte que surgiu de um loteamento de uma antiga Fazenda denominada “Coqueiros” a qual era de posse de uma família tradicional da época – Família Camargos. Após esse loteamento, em 1969 foi concluída uma obra que deu origem à uma importante rodovia - BR 040 – e, conseqüentemente, ocorreu a separação desse loteamento em duas partes, dando origem a dois bairros com o mesmo nome.



Figuras 3 e 4 – Divisão geográfica dos bairros pela rodovia – BR040 - e Retrato do bairro. Fonte: Dados obtidos dos arquivos da gestão da EMEI (Retrato da EMEI, 2017).

Atualmente, o bairro conta com aproximadamente 14.260 moradores. Neste bairro, a EMEI está localizada em frente a um conjunto de prédios que foram construídos no ano de 2006, pela prefeitura de Belo Horizonte com o objetivo de abrigar as famílias atingidas pelas chuvas de anos anteriores na cidade. Esse conjunto é formado por um total de 144 apartamentos que foram doados para as famílias em situação caracterizadas então, como sendo vulneráveis socialmente. As obras de construção da EMEI Carochinha tiveram início em 11 de março do ano de 2015 devido então às grandes demandas dessa população local.



Figuras 5 e 6 - Espaço onde foi construída a EMEI e EMEI em construção. Fonte: Dados obtidos dos arquivos da gestão da EMEI (Retrato da EMEI, 2017).

A EMEI foi inaugurada no ano de 2016 atendendo prioritariamente as crianças dessa população supracitada. No ano de 2017, a EMEI atendia um total de 165 alunos em horário integral, de 07 horas da manhã às 17 horas e 30 minutos da tarde. A distribuição das turmas era feita da seguinte maneira: 12 turmas de horário integral¹⁰, sendo 02 turmas de berçário com o total de 12 bebês; 02 turmas de 01 ano atendendo o total de 12 crianças em cada uma das turmas, 02 turmas de 02 anos atendendo no total de 16 crianças cada uma, 01 turma de 4 anos com 19 crianças, 01 turma de 5 anos com 16 crianças. É importante destacar que as duas turmas do berçário, na verdade compunham um grupo só de bebês que foi o foco da pesquisa e esta divisão constava apenas para efeito de matrícula. No quadro a seguir, é possível observar a distribuição de crianças por turma:

Quadro 7- Organização de crianças por turmas.

Turma	Horário	Número de turmas	Quantidade de crianças por turma	Total de crianças
Berçário	Integral	02	06	12
01 ano	Integral	02	12	24
02 anos	Integral	02	16	32
03 anos	Integral	02	15	30
04 anos	Integral	01	19	19
05 anos	Integral	01	16	16
01 e 02 anos (Flex)	Integral	01	16	16
Total de crianças				165

Fonte: Dados obtidos na secretaria da EMEI. Outubro de 2017.

¹⁰ Turmas compostas por crianças que permaneciam na instituição das 7h às 17h30min.

A equipe de profissionais da Instituição era composta pelas professoras, pelas auxiliares de apoio à sala, pela coordenadora pedagógica e uma auxiliar de coordenação, pela vice-diretora e pelos profissionais diversos que atuavam na secretaria, e nos serviços de apoio como portaria, faxina e cozinha.

No que concerne à organização do trabalho pedagógico na EMEI, o Projeto Político Pedagógico encontrava-se em um processo de construção e consolidação. Inicialmente, com a inauguração da EMEI foram feitos momentos de formação do grupo de profissionais com a equipe gestora e também com assessores especializados que abordaram as seguintes temáticas: a organização dos tempos e espaços na Educação Infantil, os cadernos de avaliação da PBH e a Pedagogia de Projetos. O objetivo dessa formação foi embasar o trabalho pedagógico a ser desenvolvido na EMEI.

Segundo constava no documento ainda em construção, denominado pela equipe gestora como “Retrato da EMEI”, o trabalho foi baseado na pedagogia de projetos e na organização de cantos temáticos nas salas, proporcionando maior autonomia das crianças, sobretudo dos bebês, com o objetivo de proporcionar ao grupo ricos momentos de aprendizagens, considerando na realização das atividades inicialmente seus interesses e experiências.

Além de outras atividades relacionadas a outros projetos, a EMEI tinha como projeto anual os “Ateliês Expressivos”. Os ateliês são materiais e atividades móveis organizados em carrinhos temáticos que ficavam estacionados na EMEI para uso das professoras com as crianças e com os bebês. Conforme descrito no documento “Retrato da EMEI” que orientará a construção do Projeto Político Pedagógico, o projeto consistia em uma organização do trabalho pedagógico, diferenciada e diversificada que possibilitava às crianças momentos de interação onde pudessem se expressar por meio de várias linguagens e a exploração de diversos materiais e atividades propostas. Essas atividades eram trabalhadas em um dos turnos de acordo com a organização feita para as turmas com diferentes faixas etárias. Para o 1º ciclo trabalhou-se com os ateliês no período da manhã e para o 2º ciclo, no período da tarde.

Sobre as formas de avaliação, o trabalho da EMEI, tinha como base os documentos legais nacionais e municipais e com o objetivo de aprimorar os registros das crianças, as professoras confeccionavam um livro com os registros das atividades e dos momentos de interação das crianças. Ao final do ano letivo este livro era enviado para as famílias. Além dessa forma de registro, tinham-se os relatórios individuais feitos semestralmente pelas professoras e os portfólios individuais onde eram registrados os

principais avanços das crianças. Ressaltamos que os portfólios eram iniciados assim que as crianças entravam na EMEI e somente eram entregues às famílias ao final da etapa da Educação Infantil ou quando as crianças saíam da EMEI.

Para a orientação e acompanhamento de todo o trabalho pedagógico, eram realizadas, quinzenalmente, reuniões pedagógicas das coordenadoras com as professoras de cada turma.

A EMEI apresentava uma infraestrutura com 964.43 metros quadrados construídos. Tratava-se de um espaço físico amplo e arejado composto por 2 andares. Ressaltamos que a EMEI ainda era composta por algumas áreas externas tais como o estacionamento de carros para os funcionários além do parquinho e o bosque, que serão descritos mais adiante, detalhadamente. Os espaços externos como o parquinho e o bosque eram utilizados para as brincadeiras livres e também para o desenvolvimento de alguma atividade que estivesse relacionada a algum projeto específico. A seguir, adentraremos os espaços da EMEI Carochinha e descreveremos esse espaço com riqueza de detalhes.

4.1.1. Espaços da EMEI Carochinha

A EMEI fica situada em frente a um conjunto de prédios, em um lugar que permite e possibilita uma visão do alto, do bairro, das casas e prédios ao redor. É cercada por grades pintadas na cor verde escuro e na entrada tem uma escadinha que dá acesso ao saguão. Há uma rampa que também permite o acesso ao saguão e ao parquinho que fica logo do lado direito de quem está entrando na EMEI.



Figuras 7 e 8 - Vista da parte da frente da EMEI e portão de entrada. Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

O acesso à EMEI é feito por um portão de ferro verde por onde as pessoas entram e saem da EMEI. Adentrando o espaço interno há outro portão grande que permite o acesso à recepção. Há sempre uma funcionária responsável pelo controle e circulação das pessoas na EMEI. À esquerda da entrada há uma parte externa utilizada como estacionamento. À direita da entrada tem-se o parquinho. O parquinho é um espaço aberto que possui alguns brinquedos: 1 escorregador de plástico, 3 cavalinhos de plástico, 1 gira-gira, 2 balanços feitos com material de aço e 2 casinhas, sendo uma de madeira, que segundo as professoras já estava velha e precisando de uma reforma, que as crianças gostam muito e uma de plástico, mais nova.



Figuras 9 e 10 - Vista do parquinho da EMEI. Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

No momento da pesquisa a casinha de plástico era a novidade e por isso os bebês e as outras crianças pareciam adorar ficar lá dentro e quase sempre entravam em conflito nesse espaço. Havia também o anfiteatro que era um espaço destinado às apresentações artísticas e teatrais, com uma parte azulejada em branco e a outra pintada de azul (as arquibancadas).



Figuras 11 e 12- Vista do anfiteatro e do bosque da EMEI. Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Outro espaço externo ao qual se tinha acesso também pelo parquinho era o bosque. O bosque era um espaço aberto gramado onde ficavam dispostos alguns brinquedos para as crianças, como um escorregador, alguns cavalinhos e também pneus. Um pouco mais no canto da grade, havia três pneus com plantas, que foram plantadas pelas crianças e pela equipe. O espaço foi assim nomeado pelas professoras da EMEI. O bosque nos dava acesso tanto para o parquinho quanto para o andar de cima por uma escada.

No saguão havia enfeites pendurados no teto, confeccionados pelas professoras e as crianças com materiais e objetos recicláveis ou não. Há dois banheiros para adultos, um feminino e outro masculino, do lado esquerdo para quem está chegando à EMEI. Ainda no saguão há uma janela por meio da qual se faz o atendimento da secretaria e três cadeiras. Do saguão já se tem acesso ao refeitório, à cozinha onde se prepara o alimento das crianças e também a uma área de serviço dos funcionários, onde eles almoçam e onde ficam seus armários. Há também uma despensa fria e um depósito de alimentos.

No refeitório há seis mesas com 12 bancos adaptados para as crianças de cor clara. Há uma porta que dá acesso a um espaço aberto da EMEI e também cinco cadeirinhas onde os bebês se alimentam, almoçam e jantam.



Figuras 13 e 14- Refeitório da EMEI e cadeirinhas onde é servido o almoço e o jantar dos bebês. Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Seguindo o corredor que dá acesso aos outros espaços da escola, tem-se a secretaria, uma sala de arquivo, um elevador adaptado para atender pessoas com necessidades especiais e mais à frente os banheiros (feminino e masculino) destinados às crianças. Na porta de cada um deles, há uma placa com a imagem de um menino, identificando o banheiro masculino e a de uma menina, identificando o banheiro feminino. Ambas as plaquinhas são na cor azul claro.

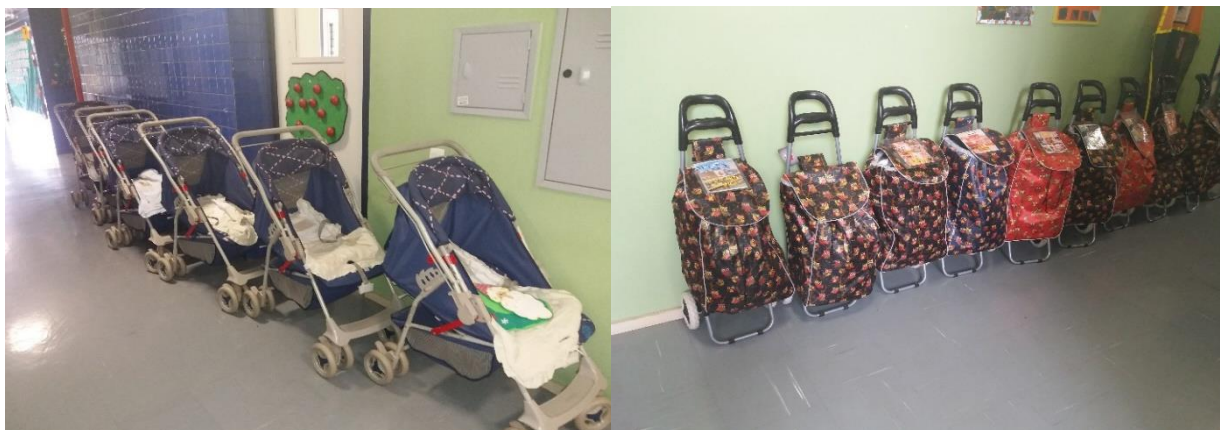
No banheiro há cinco pias adaptadas para as crianças. Na parte dos meninos há duas divisões onde ficam os vasos sanitários, igualmente adaptados para as crianças, assim como lixeiras de tamanho normal. Ressaltamos que a papeleira fica ao alcance das crianças. Há uma bancadinha com acessórios para pendurar as toalhas das crianças.



Figuras 15 e 16- Estrutura dos banheiros infantis da EMEI. Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

De frente para a porta, há uma bancada para trocar fraldas, em material de cor azul. Há dois lixos, um pequeno e outro grande, em tamanho normal. Há também outro banheiro adaptado para as crianças com necessidades especiais. Nele há uma pia, um vaso em tamanho normal e um espelho, além de barras para apoio.

Continuando a descrição dos espaços, tem-se uma sala de coordenação, dividida também com a direção. No corredor, muitas produções feitas pelas crianças junto com as professoras, produções muito atrativas pelas cores e pelos formatos, tais como maquetes elaboradas com material reciclável e objetos da natureza, como galhos, folhas e até capim; pinturas e desenhos em papéis e tecidos, enfeites pendurados, feitos com material emborrachado e também com material reciclável como garrafas e potes de plásticos, dentre outros. Nesse primeiro pavimento, há duas salas de atividades, além da sala do berçário. No corredor próximo à sala do berçário, ficam dispostos cinco carrinhos de bebês, todos na cor azul escuro, utilizados pelas professoras para fazerem os bebês dormir. Também nesse corredor, há dez carrinhos móveis com os materiais preparados para os ateliês a serem trabalhados com as crianças. Nesse pavimento há também a biblioteca, com muitos livros e muitos objetos e brinquedos construídos com material reciclado.



Figuras 17 e 18- Carrinhos de bebês e Carrinhos dos ateliês móveis. Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Ainda no corredor há um armário e uma prateleira de aço com mantas e toalhas, assim como alguns materiais e objetos como bambolês e bolas. Há outro banheiro infantil e no final do corredor, uma porta grande que dá acesso ao bosque.

Dentro da escola, no corredor do primeiro pavimento, há uma escada que dá acesso ao segundo pavimento, e é por ela que seguimos descrevendo os espaços. Subindo essas escadas, mais ou menos na metade dela, tem-se uma janela redonda por onde se consegue avistar a cidade, os prédios, e a movimentação do bairro: os meninos que moram nas ruas próximas, andando de bicicleta, as mulheres sentadas nas calçadas com seus filhos, conversando e alguns jovens, em sua maioria negros, também parados conversando ou passando por ali.



Figuras 19 e 20- Escada de acesso ao 2º pavimento e Janela da EMEI. Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Próximo a essa janela havia, à época da pesquisa de campo, alguns materiais pedagógicos e produções das crianças como, por exemplo, cata ventos pendurados nela.

No segundo pavimento, em frente à escada há a sala dos professores, com uma mesa de tamanho médio e cadeiras, dois computadores, armários de aço (escaninhos), uma geladeira, uma pia e micro-ondas, além de um banheiro. Do lado esquerdo tem-se uma mesa no final do corredor próxima a outra janela também redonda e as salas de atividades, em número de sete, nesse pavimento.

No final do corredor existem quatro banheiros infantis, dois femininos e dois masculinos. Um bebedouro alto e outro adaptado para as crianças. Nos banheiros masculinos desse pavimento, há bidês para serem usados pelas crianças maiores. E, mais adiante, uma porta que dá acesso à escada que leva ao bosque.

4.1.2. A sala do berçário

Consideramos que é no espaço físico que bebês e crianças conseguem estabelecer suas interações entre si e com os adultos, “[...] transformando-o em um pano de fundo no qual se inserem as emoções. Para tanto, consideramos ser muito importante refletirmos sobre como esses espaços físicos se encontram estruturados e organizados para os bebês, uma vez que a qualificação desse “[...] espaço físico é o que o transforma em um ambiente” (HORN, 2004, p. 28).

Para melhor compreendermos como ocorreram as dinâmicas das práticas desenvolvidas com os bebês e as interações que estabeleceram entre si e com os adultos nesse ambiente, consideramos importante discorrer sobre o espaço onde ficaram a maior parte do tempo na EMEI, o berçário. Nossa compreensão da relevância desta descrição se sustenta na reflexão de que

[...] o espaço é rico em significados, podendo ser “lido” em suas representações, mostrando a cultura em que está inserido através de ritos sociais, de colocação e de uso dos objetos, de relações interpessoais, etc. Por meio da leitura “das paredes e das organizações dos espaços” das salas de aula de instituições de Educação Infantil, é possível depreender que concepção de criança e de educação o educador tem (HORN, 2004, p. 37).

Para entrar no berçário, vindo da recepção da EMEI, segue-se por um corredor e em poucos metros, virando à direita, estaremos na porta de entrada do berçário. A sala do berçário fica no 1º pavimento, ao final do corredor, em frente à sala da turma das crianças de 2 anos. A sala do berçário tem 3 portas de entrada e saída: a porta principal por onde os adultos e os bebês circulam, outra que dá acesso ao solário e uma terceira porta que,

durante a pesquisa não foi aberta pelas professoras. Como podemos ver na imagem a seguir, do lado de fora, havia um cartaz escrito “Turma da Corujinha” e também a imagem de um bebê. Havia também um letreiro escrito “Sala de atividades”.



Figura 21- Porta de entrada do berçário da EMEI. Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

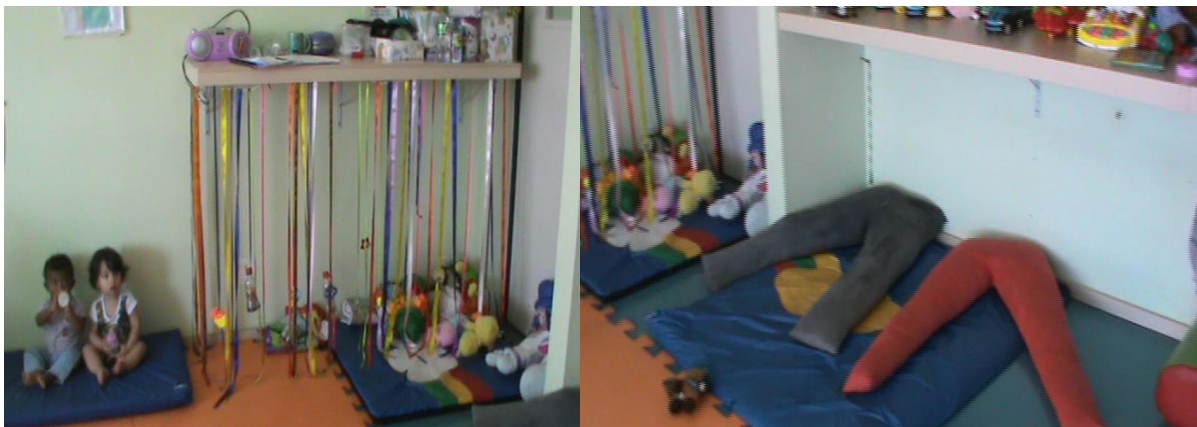
Acima da porta, na parede, havia algumas marcas de mãozinhas dos bebês, confeccionadas em papel colorido. Dentro da sala, nas paredes havia cartazes com informações diversas, como a rotina semanal dos bebês e o horário de trabalho e de estudo das professoras e da auxiliar de apoio à sala. O chão era 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.



Figuras 22 e 23- Rotina diária dos bebês e a sala do berçário da EMEI. Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Em um canto da sala havia fitas de tecido colorido penduradas em uma bancada que era 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, estavam os bonecos e fantoches de pelúcia no chão. Ressaltamos que esses objetos ficavam sempre

no mesmo lugar durante todo o tempo para que os bebês pudessem manuseá-los. Ainda no chão da sala, ficavam dispostos os “Senta-nenens”, recostos onde os bebês eram colocados tanto sentados quanto deitados como podemos ver nas fotografias a seguir.



Figuras 24 e 25- Canto da sala do berçário e recostos para os bebês. Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Havia ainda caixas de papelão que ficavam sempre encostadas nas paredes quando não estavam em uso pelos bebês. Percebemos que os bebês gostavam muito de ficarem dentro das caixas, contudo poucas vezes, durante a pesquisa, elas foram disponibilizadas para eles. Na sala eram dispostos os mesmos materiais e objetos; percebemos, de modo geral, que poucas vezes foram dispostos outros tipos de objetos e materiais, exceto quando realizada alguma atividade específica pelas professoras. Constatamos por meio de nossas observações, que serão descritas mais adiante, que esse fato influenciou, em grande medida, as interações dos bebês e suas formas de se expressar, considerando que se observava um número significativo de ocorrências de choro emergindo da disputa dos bebês pelos brinquedos e objetos. Nessa direção, Schmitt (2008) também constatou que essa é uma questão que pode vir a dificultar o trabalho com os bebês e também as interações entre eles; nesse sentido, ressaltamos a importância de as professoras, planejarem os espaços e as atividades de modo a propiciar momentos diferenciados, de interações dos bebês com o meio, tão fundamentais para o desenvolvimento da autonomia desses bebês (FALK, 2011).

Ainda discorrendo sobre a descrição do berçário, observamos que existiam também na sala algumas peças do circuito, que por vezes eram utilizadas pelas professoras para apoiarem algum bebê ou fazerem circuitos, na realização de alguma atividade. Havia uma espécie de prateleiras de alvenaria onde eram colocadas as bolsas e os materiais dos bebês, tais como, as agendas, bicos, chuquinhas de água, cada qual com

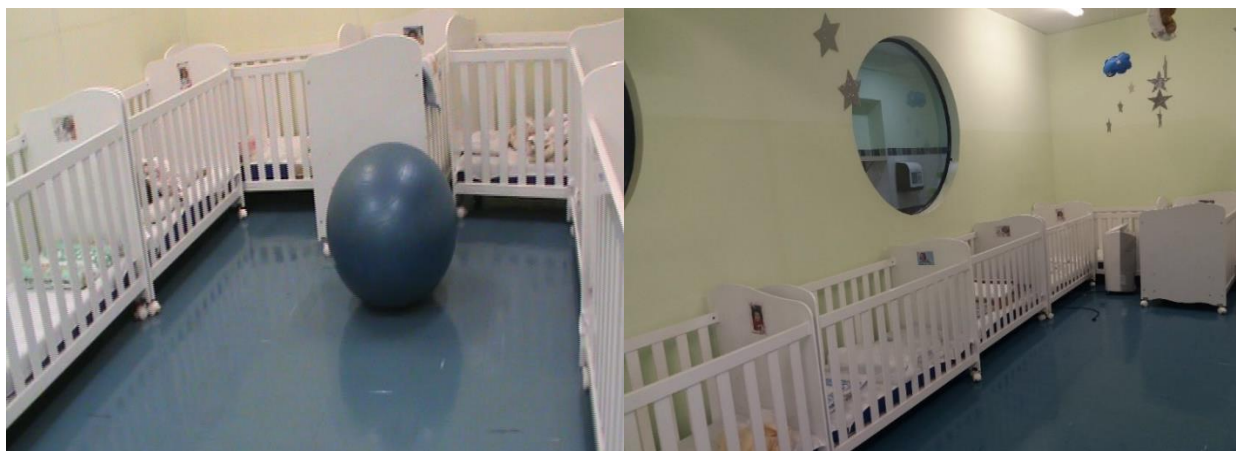
seu respectivo nome. Ali também eram colocados materiais, objetos e brinquedos para os bebês, que ficavam guardados em caixas grandes, fora do alcance deles.



Figuras 26 e 27 - Prateleiras de alvenaria da sala do berçário e Quadro para anotações com as informações sobre os bebês. Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Havia também uma pia, utilizada para a higienização dos bebês e também de seus objetos. Nas paredes das salas e na porta do solário, havia uma exposição de desenhos e objetos pendurados, além de um varal com a descrição da rotina diária. Havia também um quadro onde se anotavam todas as informações referentes aos bebês, como por exemplo, banhos e trocas realizadas durante o dia e algumas observações dos/ sobre os bebês como, por exemplo, informações relacionadas a medicamentos.

Na sala do sono ficam 12 berços brancos, um para cada bebê, com colchões rebaixados e travesseiros forrados com lençóis na cor branca. Há uma janela redonda, de vidro, que possibilita avistar a sala de trocas, o fraldário. E outra janela maior de forma retangular, que durante todo o período de observação não foi aberta, permanecendo sempre fechada.



Figuras 28 e 29 - Berços na sala do sono dos bebês. Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

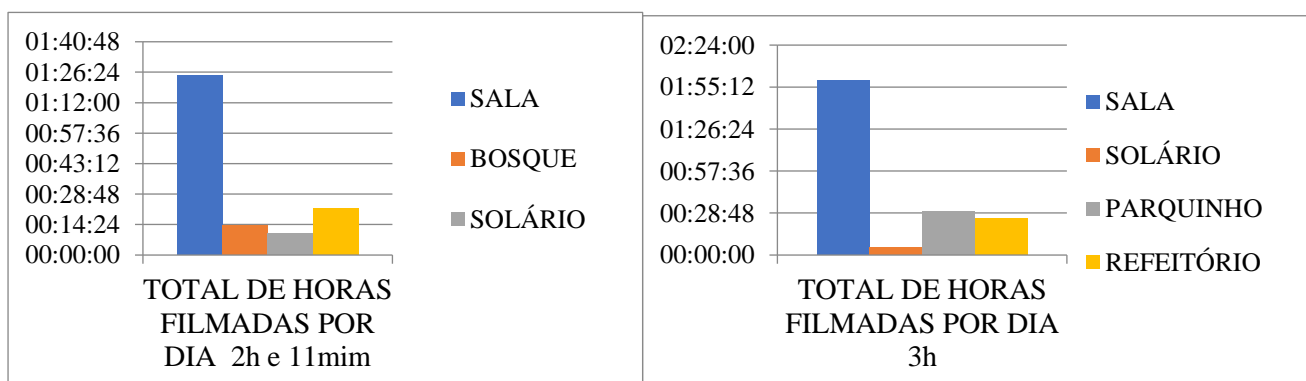
No fraldário havia um lugar para dar banho, com uma banheira, uma bancada com estofado na cor azul, para troca de fraldas, uma pia e um espaço para descarte de fraldas, além de potes com os produtos de higiene dos bebês, com seus respectivos nomes. As toalhas, na cor branca, ficavam penduradas nos ganchos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



Figuras 30 e 31- Fraldário usado para as trocas de fraldas e banho dos bebês. Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Percebemos que esse espaço do berçário, mesmo sendo limpo, arejado e estruturado e adequado para o grupo de bebês, não era suficiente para assegurar o conforto dos bebês durante toda a jornada, uma vez que percebemos que boa parte do tempo eles ficavam neste espaço como podemos ver nos gráficos apresentados abaixo:

Gráficos 1 e 2 – Distribuição do tempo de filmagem por dia no período da manhã e tarde



Como podemos observar nos gráficos acima, durante o período da manhã de um dia observado, do total das 2 horas e 11 minutos, constatamos que os bebês permaneceram a maior parte desse tempo dentro da sala do berçário, cerca de 1 hora e 25 minutos,

circulando muito pouco pelos espaços externos da EMEI. No período da tarde de outro dia de observação, não tivemos resultados muito diferentes. Do total de 3 horas filmadas, mais da metade desse tempo, cerca de 2 horas, os bebês estavam dentro da sala e também circularam muito pouco pelos espaços externos.

A auxiliar de sala, Milena, considerou ser este um fator que prejudicava os bebês em seu desenvolvimento e, com seu relato, reafirmou nossas constatações a esse respeito.

Eu acho que eles ficam muito presos na sala, porque 12 bebês para aquela sala é pouco. E quando chove ainda é pior. Deveria ter mais espaço. Eu não sei se você percebeu, não é todos os dias que vão para aquela área externa ali, ou está chovendo ou está muito quente. E é a única opção que o berçário tem: é ali ou o bosque”. “(...) e quando eu não estou na sala aí eles não vão mesmo, porque eu que fico correndo atrás e quando chegam a ir de manhã, lá para os brinquedos, juntam duas ou três turmas. Juntam a nossa e mais duas turmas, então os meninos querem correr mesmo, vai para a casinha, desce a rampa, vai em sentido à escada (Entrevista com a auxiliar de apoio à sala, Milena, 2017).

Segundo a auxiliar de sala, os bebês iam muito pouco para as áreas externas da EMEI, e as professoras sempre justificavam a permanência na sala devido aos fatores relacionados às condições climáticas. Outro motivo, segundo a auxiliar de apoio à sala, seria o fato de ela não estar na sala por um determinado período e assim, as professoras evitavam circular com os bebês e, quando o faziam, não permaneciam por muito tempo lá, como foi apontado nos gráficos acima.

Para Barbosa (2010), é importante que os bebês circulem por outros espaços da escola, vivenciando situações que promovam interações tanto com os pares quanto com crianças de outras idades e que incentivem “[...] sua curiosidade, exploração, encantamento, questionamento, indagação e conhecimento em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza” (BARBOSA, 2010, p. 13).

Podemos verificar também que Milena faz referência à sala do berçário como sendo um espaço “pequeno” e que considera que “deveria ter mais espaço” para os bebês. Nessa direção é importante atentarmos para o fato de que, se os bebês permaneciam mais tempo dentro da sala, era necessário pensar e planejar esse espaço de modo que esse tempo fosse de maior qualidade para eles.

Barbosa (2010) nos alerta para essa questão: de que cabe às professoras o planejamento do espaço, de modo que ele não seja apenas um espaço físico, mas sim um espaço afetivo, propiciador de aprendizagens. Durante as minhas observações, a sala do berçário manteve-se pouco modificada e quando isto acontecia, eram mudanças fruto de

atividades direcionadas pelos adultos que então inseriam materiais diversos, mas que logo eram retirados, quando se davam por finalizadas as atividades que propunham.

Coelho (2015) ressalta a importância de se pensar a organização dos espaços em cantos das salas, nos arranjos espaciais que venham a possibilitar interações entre os bebês, sem que necessariamente, as professoras estejam interagindo diretamente com eles, mas que permitam a supervisão de modo a assegurar a onipresença, assim como Schmitt (2008) ponderou em sua pesquisa.

Para compreendermos a organização do ambiente em sua totalidade, apresentaremos, a seguir, os bebês que estiveram inseridos nesses espaços e, em seguida discorreremos sobre a organização do trabalho e a rotina no berçário.

4.2. Apresentando a Turma da Corujinha

Com o intuito de buscar elementos que pudessem contribuir para o nosso entendimento sobre as expressões de choro dos bebês em seus momentos de interação entre si, com as professoras e a auxiliar de apoio à sala na EMEI, analisamos as fichas individuais de matrícula e as fichas escolares dos bebês da turma da Corujinha. Essas fichas foram preenchidas pelas professoras em um momento de entrevista com os familiares e nelas haviam informações referentes ao contexto social e cultural dos bebês. As fichas ficavam arquivadas na secretaria da EMEI. A partir destes documentos apresentamos algumas informações sobre o perfil socioeconômico e a organização das famílias dos bebês.

Conforme já destacado anteriormente, a turma da Corujinha era composta por 12 bebês sendo 7 meninos e 5 meninas, conforme detalhado no quadro a seguir:

Quadro 8: Apresentação dos bebês e suas idades no início da pesquisa¹¹

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: Dados obtidos por meio de pesquisa realizada nas Fichas de Matrícula dos bebês em 2017.

Com o quadro é possível constatar que os bebês tinham, no início da pesquisa idades entre pouco menos de 1 ano e um pouco mais de 1 ano e 4 meses, sendo Ricardo o bebê mais novo da turma e Mario era o mais velho. Ainda é importante dizer que no período observado, Ricardo foi um dos bebês que mais chorou e Mário um dos que menos chorou. Os nomes destacados no quadro se referem aos bebês gêmeos Tiago e Geraldo que estavam na época da pesquisa com 1 ano e 3 meses.

Todos os doze bebês nasceram e residiam em Belo Horizonte. Quanto ao pertencimento étnico-racial, oito foram declarados brancos por suas famílias e três foram declarados pardos. Apenas uma família não declarou o pertencimento racial do filho. Em relação à experiência escolar, três bebês já haviam frequentado outra instituição de Educação Infantil e os outros nove foram matriculados pela primeira vez na EMEI Carochinha.

¹¹ Por questões éticas, todos os nomes dos bebês são fictícios.

Quanto ao nível de escolaridade dos pais dos bebês, três possuíam o Ensino Fundamental completo e dois, o ensino médio completo. Outros dois pais possuem ensino superior completo, um o ensino superior incompleto e dois não declararam o nível de escolaridade.

Em relação às mães, duas possuem o Ensino Fundamental incompleto, duas possuem o ensino médio completo e uma o ensino médio técnico. Outras cinco possuem o ensino superior completo e uma possui o ensino superior e o curso de pós-graduação. As profissões dos pais e das mães dos bebês estão descritas no quadro abaixo.

Quadro 9 - Apresentação da atuação profissional e da escolaridade dos pais e mães dos bebês

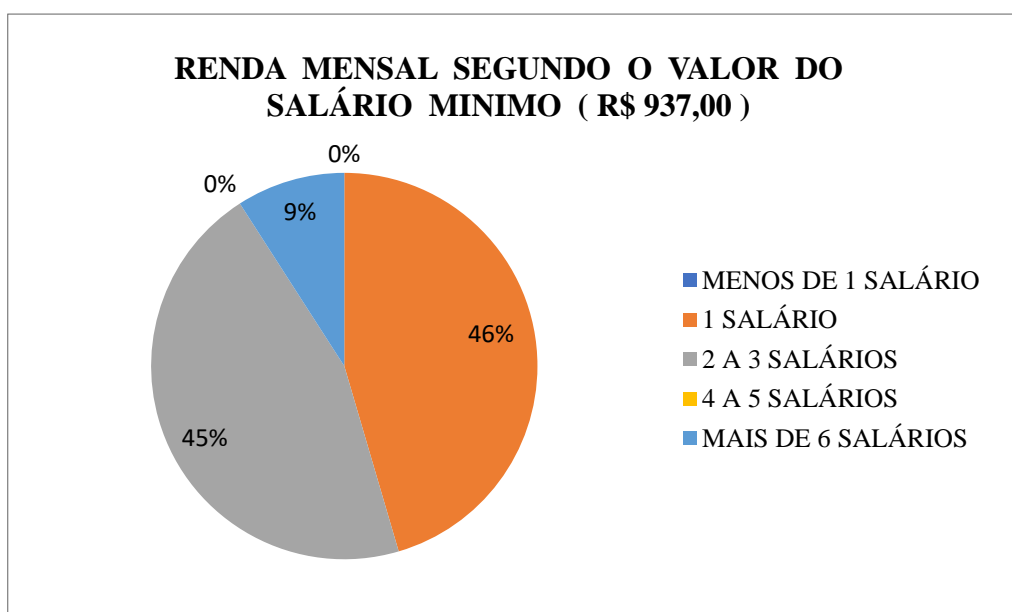
NOME	PROFISSÃO MÃE	PROFISSÃO DO PAI	ESCOLARIDADE PAI	ESCOLARIDADE MÃE
Ana Luísa	Não declarada	Não declarada	Não declarada	Ensino Médio completo
Danubia	Conferente	Motoboy	Ensino Fundamental completo	Ensino Fundamental incompleto
Geraldo	Desempregada	Não declarada	Não declarada	Ensino Superior completo
Tiago	Desempregada	Não declarada	Não declarada	Ensino Superior completo
Guilherme	Desempregada	-	-	Ensino Fundamental. incompleto
Isadora	Contadora	Gerente geral	Ensino Superior incompleto	Ensino Superior completo
Mario	Doméstica	Vendedor	Ensino Médio completo	Ensino Superior completo
Melina	Não declarada	Analista administrativo	Ensino Superior completo	Pós-Graduação completa
Mirela	Desempregada	Gerente de comércio	Ensino Superior completo	Ensino Superior completo
Patrick	Desempregada	Comerciante	Ensino Médio completo	Ensino Superior completo
Paulo	Caixa de supermercado	Ajudante	Ensino Fundamental completo	Ensino Médio completo
Ricardo	Não declarada	Indústriaário	Ensino Fundamental. completo	Ensino Médio Técnico completo

Fonte: Dados obtidos por meio de pesquisa realizada nas Fichas de Matrícula dos bebês em 2017.

Como podemos observar no quadro acima, os pais possuem as profissões de motoboy, gerente geral, vendedor, analista administrativo, gerentes de comércio, trabalhos relacionados ao comércio e à indústria e, por fim; um deles é ajudante. Apenas dois não declararam sua profissão. As profissões das mães são, conferente, contadora, doméstica e caixa de supermercado. Das mães, quatro estavam desempregadas e três não declararam suas profissões.

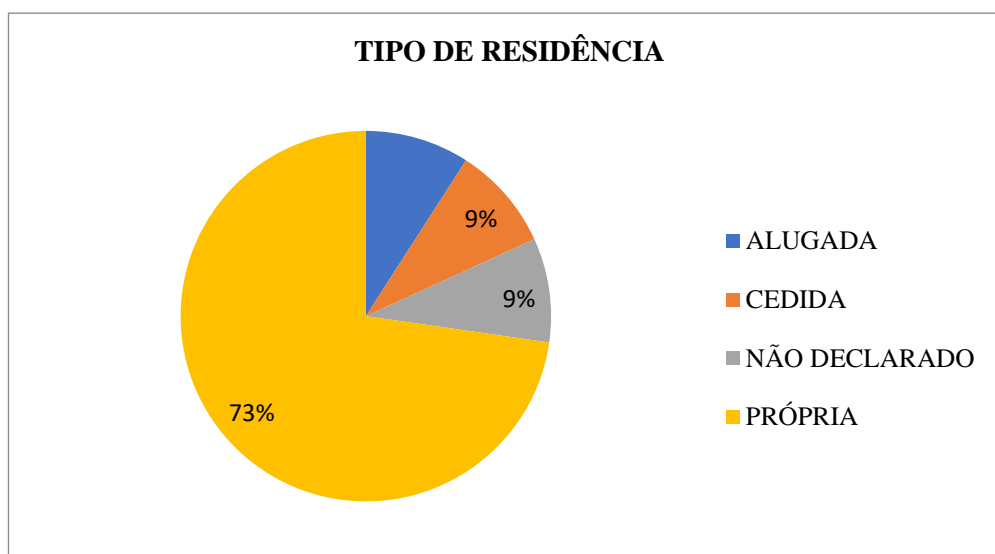
É interessante atentarmos para o fato de que, de todos os pais e mãe dos bebês, apenas uma mãe tinha a profissão com exigência da formação em nível superior e que inclusive, dentre as famílias dos bebês, esta é a que tinha a maior renda. Como podemos verificar no gráfico abaixo, a maioria informou o valor de sua renda mensal em torno de um a três salários mínimos e apenas uma família apresentou um valor mais alto, uma renda acima de seis salários mínimos.

Gráfico 3 - Renda mensal segundo o valor do salário mínimo



Fonte: Dados obtidos por meio de pesquisa realizada nas Fichas de Matrícula e Escolares das crianças em 2017.

No que concerne às condições de moradia das famílias dos bebês, apenas duas delas moravam em casas, as outros moravam em apartamentos e, portanto, não possuíam quintal em suas residências. Dos doze bebês, oito deles moravam em residências próprias, um morava em residência alugada e um em uma residência cedida pela prefeitura e apenas uma família não declarou as condições de sua moradia. A seguir apresentamos o gráfico que melhor ilustra essas informações.

Gráfico 4 - Tipos de residência dos bebês

Fonte: Dados obtidos por meio de pesquisa realizada nas Fichas de Matrícula e Escolares das crianças em 2017.

Sobre as configurações familiares dos bebês, ressaltamos que todos eles moravam com seu pai e sua mãe, com exceção do bebê Guilherme que morava somente com sua mãe e outros familiares e Patrick que também morava com a mãe e os avós. Em relação aos irmãos, entre os doze bebês, seis não tinham irmãos e seis deles possuíam até dois irmãos.

Quadro 10 – Pessoas que vivem com os bebês

NOME	PESSOAS QUE MORAM COM OS BEBÊS
ANA LUISA	Pai, mãe e um irmão
DANUBIA	Pai e mãe
GERALDO	Mãe e dois irmãos
TIAGO	Mãe e dois irmãos
GUILHERME	Mãe e mais 8 pessoas entre primos e outros parentes, sendo que destes, 2 são adultos.
ISADORA	Pai e mãe
MARIO	Pai, mãe e uma irmã
MELINA	Pai, mãe e uma irmã
MIRELA	Pai e mãe
PATRICK	Mãe, um irmão e os avós
PAULO	Pai e mãe
RICARDO	Pai e mãe

Os hábitos de lazer das famílias com os bebês eram diversos, contudo, de modo geral, apresentavam-se alguns em comum tais como, passear em parques e praças, shoppings e nas casas dos outros familiares. Como atividades preferidas dos bebês,

quando não estavam na EMEI, os familiares informaram: assistir TV, especialmente os desenhos animados; ouvir música; brincar com os pais, com irmãos ou com outras crianças, dentre eles os primos; além de brincarem com objetos e brinquedos tais como bolas, carrinhos e bonecas.

Segundo informações dos familiares descritas nas fichas de matrícula e escolares, de modo geral, os bebês se relacionavam bem com os outros e conviviam com outras crianças em outros ambientes, além da EMEI.

Sobre as expectativas das famílias em relação aos seus filhos, de modo geral, todas declararam o desejo de que eles se desenvolvam e possam ser felizes na vida. A seguir entraremos no cotidiano da turma da Corujinha.

4.3. A organização do trabalho no berçário: a rotina da Turma da Corujinha

Ao discorrermos sobre a organização do trabalho no berçário é importante descrevermos a forma como estava organizada, à época da pesquisa de campo, a rotina para o grupo de bebês. Consideramos importante destacar que compreendemos a rotina na creche como sendo uma junção do tempo e do espaço destinados aos sujeitos inseridos naquele ambiente institucional.

Para Barbosa (2006) a rotina é uma categoria muito importante, uma vez que estabelece práticas pedagógicas e representa possibilidades de construção de uma concepção de educação e cuidado. No entanto, a autora alerta para o fato de que uma de suas características principais é a repetição de atividades, o que pode levar a uma resistência ao novo e à ideia de transformação. Para tanto, é preciso estarmos atentos às rotinas empobrecidas que vão sendo constituídas por atividades automatizadas, no decorrer do tempo.

Ao analisarmos a rotina dos bebês, consideramos a ideia de rotina como sendo algo mais abrangente, para além dessas atividades repetitivas, agregando também as possibilidades de sua flexibilização, as subjetividades dos sujeitos inseridos naquele espaço e as relações estabelecidas no ambiente, como nos indica Horn (2004).

Sendo assim, a Turma da Corujinha, composta por doze bebês, era acompanhada diariamente por cinco professoras e uma auxiliar de apoio à sala durante o período integral. Como podemos observar no quadro dos horários de trabalho das professoras no berçário, durante o período da manhã eram quatro professoras responsáveis pelos bebês,

sendo que, diariamente, ficavam duas na sala enquanto as outras duas ficavam fora da sala planejando atividades pedagógicas. Ressaltamos que acontecia um revezamento de horários de trabalho entre elas, de acordo com o dia da semana. Já no período da tarde, eram quatro professoras responsáveis pelos bebês, uma vez que, a professora Luciana trabalhava no berçário somente no período da manhã. Nesse período, da tarde, sempre ficavam duas professoras dentro de sala enquanto a outra estava planejando as atividades pedagógicas. A auxiliar de apoio à sala estava sempre acompanhando as professoras, exceto quando havia alguma demanda por parte da coordenação pedagógica.

Quadro 11 – Horário de trabalho das professoras do berçário

HORÁRIO DE TRABALHO DAS PROFESSORAS – BERÇÁRIO					
TURNO – MANHÃ					
Berçário	Segunda – Feira	Terça – Feira	Quarta - Feira	Quinta – feira	Sexta -Feira
07:00 às 09:00h	Laura – Luciana	Laura – Luciana	-	-	-
07:00 às 07:30h	-	-	Laura - Luciana	Laura Luciana	Laura - Luciana
07:30 às 09:00h	-	-	Laura - Cremilda	Laura – Cremilda	Cremilda - Janaína
09:00 às 10:30h	Cremilda - Janaína – Milena	Cremilda - Janaína – Milena	Luciana - Janaína	Laura - Luciana	Laura - Luciana
10:30 às 11:30h	Laura - Luciana – Milena	Laura – Luciana	Laura - Luciana	Laura - Luciana	Laura - Luciana
11:30 às 13:00h	Cremilda - Janaína – Milena	Cremilda - Janaína	Cremilda - Janaína	Cremilda - Janaína	Cremilda - Janaína
TURNO – TARDE					
13:00 às 14:30	Cremilda - Janaína – Milena	Cremilda - Janaína – Milena	Janaína - Laura - Milena	Janaína - Laura - Milena	Cremilda - Laura - Milena
14:30 às 16:00h	Janaína - Laura – Milena	Janaína - Laura – Milena	Janaína - Laura - Milena	Cremilda - Janaína - Milena	Janaína - Laura - Milena
16:00 às 17:30h	Cremilda - Laura – Milena	Cremilda - Laura - Milena	Cremilda - Janaína - Milena	Cremilda - Laura - Milena	Janaína - Cremilda - Milena

Sobre a organização do trabalho pedagógico com os bebês que permaneciam na EMEI em jornada integral de 07 horas às 17 horas e 30 minutos, constatamos que existia uma rotina fixa de atividades, porém com possibilidades de flexibilidade, considerando as demandas dos bebês. As principais atividades eram assim nomeadas pelas professoras: “Acolhida”, “Mamadeira”, “Colação”, “Banho”, “Almoço”, “Troca de fralda” e “Sono” no turno da manhã. No turno da tarde, às 12 horas e 45 minutos, os bebês eram acordados para tomar a mamadeira, em seguida, “Troca de fralda”, “Lanche”, “Jantar”, “Troca de fralda e roupas” e “Sono” até a hora de irem embora. A seguir, faremos uma descrição detalhada desses momentos.

Os bebês ficavam no berçário em período integral, com exceção de Mário que sempre chegava às 13 horas da tarde. Os demais, chegavam à EMEI acompanhados de seus responsáveis por volta das 07 horas da manhã, horário de chegada também das demais crianças na EMEI. Os bebês iam chegando aos poucos e iam sendo recebidos pelas professoras na porta de entrada. Geralmente, uma professora recebia os bebês e as outras iam tomando outras providências tais como, colocar no berço algum bebê que chegou dormindo, organizar os colchonetes no chão da sala para os bebês que fossem chegando, sentarem-se e aguardarem pela primeira refeição do dia. Por volta das 07 horas e 15 minutos, a cantineira chegava até à porta do berçário com as mamadeiras de leite dos bebês. As professoras pegavam a bandeja e a colocavam em cima da bancada e, após alguns minutos iam entregando as mamadeiras para cada um dos bebês. Ao mesmo tempo, as professoras organizavam as bolsas dos bebês e suas agendas na prateleira e verificavam se havia algum bilhete dos familiares. Quando havia alguma informação importante, as professoras anotavam essas informações no quadro que ficava exposto na parede da sala. Ressaltamos que essas tarefas de organização dos materiais dos bebês eram por vezes divididas com a auxiliar, porém, ela não tinha autorização para responder pelas informações e bilhetes nas agendas, por exemplo.

Às 07 horas e 40 minutos era a “Colação”, nesse momento era ofertada aos bebês uma fruta. Os bebês eram colocados todos sentados nos colchonetes para receberem a fruta. Em seguida, as professoras iam com os bebês para o solário e, nesse mesmo momento a auxiliar Milena começava a dar os banhos nos bebês. Ressaltamos que os bebês eram banhados somente uma vez por dia no período da manhã. A auxiliar ficava responsável pelos banhos e trocas de fraldas. Acompanhando os banhos, várias vezes percebemos a maneira como ela realizava essas atividades com os bebês.

Milena fazia tudo com muita calma e geralmente estava sempre olhando para o rosto dos bebês, e às vezes conversava com eles, demonstrando pelas suas palavras, olhares e seus gestos que estava em um momento de envolvimento com eles, como relatamos em um dos trechos do diário de campo descrito abaixo:

Milena conversa com Ana Luísa enquanto troca sua fralda. Ela está olhando a bebê fixamente nos olhos e sorrindo. Ana Luísa também sorri para ela. Milena diz: *“Tem que trocar né, tem que trocar a Ana Luísa gente”!* “Em seguida Milena coloca a calça na bebê e a levanta para cima e segurando-a em seus braços, aproxima seu rosto do dela fazendo-lhe um carinho. As duas sorriem. Milena a coloca um pouco mais erguida em seu colo e Ana Luísa olha para mim. Eu converso com ela e digo: *“Nossa gente, que vontade de morder essa fofinha”!* Enquanto falo isso eu toco em seu braço como se apertasse. Ana

Luísa arregala os olhos e em um movimento de olhar para mim e para Milena parece tentar dizer para Milena que não gostou do que eu estava fazendo. A bebê olhou para o próprio braço e balbuciando olhou para Milena e em seguida para mim. Ela estava séria. Milena perguntou a ela: *“Bateu Ana Luísa, bateu em você?”* Ana Luísa fica séria e repete os mesmos movimentos e o olhar. Milena e eu sorrimos e em seguida voltamos para a sala do berçário. (Notas do diário de campo, 22-11-2017).

Sobre a rotina com os bebês, esta tinha como centralidade as atividades de cuidados corporais. Por volta das 9 horas da manhã, os bebês iam para os espaços onde eram realizadas algumas atividades pedagógicas que serão descritas mais adiante. Entre 10 horas e 30 minutos era servido o almoço. As professoras começavam a se movimentar e a auxiliar também. As professoras e a auxiliar, nesse momento, dividiam as tarefas, duas ficavam na sala com alguns bebês e duas delas iam com dois bebês cada uma para o refeitório. Cada uma servia dois bebês simultaneamente.

À medida que iam voltando do almoço, eram trocadas as fraldas. A auxiliar de apoio à sala se encarregava dessa tarefa, por algumas poucas vezes presenciamos as professoras realizando essa prática de cuidado. As professoras lavavam as mãos e o rosto dos bebês na pia da sala e os conduziam para que a auxiliar fizesse a troca de fralda.

Em seguida, os bebês eram embalados pelas professoras para dormirem e isso acontecia na sala mesmo, enquanto os bebês estavam deitados nos colchonetes ou mesmo no chão manuseando algum boneco ou brinquedo que depois ficava por ali. Nesse momento, não percebemos dificuldades de dormir, por parte dos bebês. Alguns inclusive, já voltavam do almoço aos cochilos nos braços das professoras. Outro lugar que os bebês eram embalados para dormirem eram os carrinhos que ficavam do lado de fora da sala. As professoras colocavam os bebês nos carrinhos e os balançavam até que adormecessem. Assim que adormeciam, eram colocados nos berços na sala do sono. Nesse momento o ambiente se apresentava mais calmo e as professoras geralmente colocavam canções de ninar.

Os bebês geralmente dormiam até por volta das 13 horas. Os que não despertavam nesse horário, não eram acordados pelas professoras. Consideramos essa atitude como algo positivo, uma vez que as professoras demonstraram cuidado com o tempo de sono de cada um dos bebês.

Aos poucos iam acordando e as professoras começavam a se movimentar novamente. Elas colocavam os colchonetes para que os bebês se sentassem para tomar a

mamadeira, aqueles que porventura acordavam chorando elas os colocavam nos recostos oferecendo-lhes a mamadeira ou o bico até que parassem de chorar.

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. Percebemos o quanto esse momento se apresentava tenso, uma vez que as professoras insistiam muito para que os bebês ficassem sentados na roda durante todo o tempo e os bebês relutavam. Durante a pesquisa 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.

Após esses momentos, por volta das 14 horas, o lanche era servido para os bebês. Ressaltamos que durante a pesquisa esse era um momento geralmente tenso. Eram doze bebês e somente três professoras para servi-los, uma vez que nesse momento, a pedido da coordenadora pedagógica, a auxiliar de apoio à sala quase sempre não estava presente porque estava auxiliando outras professoras em outras turmas, com os banhos das crianças. Os bebês sempre pareciam estar com muita fome e não era possível servi-los todos de uma só vez. Assim como constatado por Schmitt (2008) em sua pesquisa, nesse momento, as professoras não organizavam o ambiente de modo a propiciar outras atividades para os bebês enquanto aguardavam sua vez de lanchar, o que gerava uma grande tensão e evidentemente, o choro emergia com grande frequência.

Após o lanche, as professoras dispunham os objetos, materiais e brinquedos no chão da sala para os bebês. Eram realizadas as atividades chamadas “Atividades sequenciais” que envolviam atividades com objetos e materiais diversos e movimentos do corpo, sendo que algumas vezes eram realizadas fora da sala do berçário.

Sobre as atividades realizadas nos espaços externos e que já estavam estabelecidas na rotina, por vezes as professoras procuravam segui-la, embora, por razões diversas, havia alterações na rotina e nesses momentos as professoras tentavam reorganizá-la com outras atividades, porém dentro da sala do berçário. Como podemos verificar em uma das falas da professora Cremilda, alguns fatores influenciavam em grande medida e levavam às alterações da rotina, tais como, as mudanças de tempo, o que as impossibilitava de realizar certas atividades fora do espaço da sala do berçário.

A gente não está saindo. A gente tem todos os dias a gente tem alguma coisa para fazer fora de sala. Mas a gente não está fazendo, porque é o sol. E a gente não consegue. E então assim. Não tem como a gente prever as coisas. É e então a gente não está fazendo. Então a proposta era essa mesmo, todos os dias a

gente sair. A gente tem os nossos horários de cada dia sair da sala, de explorar áreas externas. Mas o espaço é muito sol para os bebês. É muito forte. Olha só, quando não é sol, é chuva. E então é um monte de coisas que vai interferindo. Aí a gente acaba mudando tudo e ficando em sala e procurando outras coisas (Entrevista com a professora Cremilda, 2017).

Observamos que a professora Cremilda faz referência apenas às condições climáticas como fatores que interferiam na rotina dos bebês, mas observamos também que havia outros espaços na EMEI que poderiam ser explorados pelos bebês tais como o saguão, todavia as professoras preferiam permanecer com os bebês dentro da sala de atividades. Com esta atitude os bebês permaneciam muito tempo no mesmo local contrariando as indicações da literatura, pois conforme Barbosa (2010) eles têm direito de frequentarem outros espaços da escola para além da sala de atividades, sobretudo os externos, uma vez que “[...] é necessário que as crianças pequenas tenham contato diário com a luz do sol, o ar fresco e possam observar e interagir com a natureza” (p. 08).

Continuando com a descrição detalhada da rotina, às 15 horas e 30 minutos começavam a servir o jantar para os bebês e a forma de organização se tratava da mesma do almoço. Alguns bebês iam para o refeitório jantar e outros ficavam na sala com uma das professoras. Essa professora ficava responsável pela troca de roupas dos que chegavam do jantar, ficando a auxiliar responsável pelas trocas de fraldas como visto anteriormente. Após essas atividades, os bebês eram colocados nos carrinhos que ficavam no corredor, para dormirem e em seguida colocados nos berços. Percebemos uma grande dificuldade dos bebês, de dormirem nesse momento, uma vez que os barulhos na EMEI nesse horário eram intensos, pois outras turmas que ficavam no 2º pavimento estavam agitadas se preparando para irem até o refeitório jantar ou estavam voltando de lá. Nesse momento, as crianças gritavam e corriam muito e, portanto, faziam muito barulho no andar de cima da EMEI. Nossa percepção em relação a esse momento do sono nos levou a refletir sobre a importância de as professoras organizarem o ambiente também para o descanso dos bebês, já que quando colocados nos carrinhos que ficavam nos corredores tinham muitas dificuldades para dormirem, uma vez que nesse momento o barulho nesse espaço era intenso. Consideramos que o espaço do corredor era inadequado para esse momento do sono.

Assim que os bebês dormiam eram colocados nos berços até que seus familiares ou responsáveis chegassem para buscá-los. No momento da saída, as professoras entregavam os bebês às famílias ou responsáveis na porta da sala.

Na realidade observada, percebemos que na maioria das vezes, as professoras lidavam com as atividades constituintes da rotina, de uma forma empobrecida, pois realizavam as mesmas atividades, da mesma forma e quase sempre no mesmo espaço. É importante atentarmos para essas questões uma vez que as rotinas vivenciadas podem ou não possibilitar a criação de novas formas de ser e de estar nesse ambiente (BARBOSA, 2006). Nesse sentido, uma das professoras pontuou que, no trabalho com os bebês, é necessário que se tenha uma rotina pré-estabelecida, planejada, sistematizada e organizada de acordo com os tempos e os espaços para que não seja realizado um trabalho solto e descontextualizado. Ela ainda enfatizou a importância de se realizarem várias atividades para que os bebês possam desenvolver todas as linguagens e habilidades necessárias. Contudo, em relação a essa rotina sistematizada, a professora ressaltou que achava ser muito cansativo e desgastante para os bebês, uma vez que estão na mais tenra idade e que seria bom se os tempos pudessem ser mais flexíveis.

Só que eu tenho dó deles, eu acho que eles são muito novos para ter horário para tudo. É horário para almoçar, hora para lanche, nossa, eu acho isso muito para eles, são muito novos. Eu acho que era bom se eles pudessem ter um tempo para brincar com o que quisessem, deitar a hora que quisessem, fazer o que quisessem. Lógico que não é machucando, não é agredindo, batendo, chutando, mordendo. Não é isso. Aquele tempo de ser uma criança um pouco livre. Porque ficam aqui o dia todo (Entrevista com a professora Janaína, 2017).

Observamos, na fala da professora Janaína, uma crítica ao fato de os bebês terem tantas atividades sistematizadas fazendo alusão aos tempos de infância como um “tempo de ser uma criança um pouco livre”. No entanto, como serão discutidas posteriormente, as concepções da professora Janaína sobre os bebês que provavelmente eram as que conduziam suas práticas no berçário, não condizem com esta sua fala. Ainda sobre o trabalho com os bebês, junto a essas principais atividades que compunham uma rotina pré-estabelecida, tinham-nas nomeadas como “atividades pedagógicas” relacionadas a dois projetos desenvolvidos no berçário: “Ateliês” e “Experimentando novas sensações”. Esses projetos foram desenvolvidos durante o ano letivo.

Com base na arte, o projeto “Experimentando novas sensações” tinha como objetivo trabalhar a estimulação e a exploração dos sentidos e também a interação com diversos objetos e materiais visando à experimentação de novas sensações, a autoestima e a construção da autonomia dos bebês. Os “Ateliês” consistiam em materiais específicos para serem trabalhados com os bebês e que englobavam todas as linguagens.

O ateliê expressivo “*Meu corpo fala*” com foco na linguagem corporal trabalhando os diversos movimentos do corpo e a estimulação motora; o ateliê “*Luz e sombras*” com foco nas brincadeiras com luz e sombras visando à estimulação visual; o ateliê “*Matemática*” com atividades voltadas para a linguagem matemática explorando as noções matemáticas por meio das histórias e canções; o ateliê “*HD criativo*” com foco na linguagem digital apresentando para os bebês o mundo digital por meio das imagens e fotografias e vídeos; e, por fim, o ateliê “*LiterArte*” com atividades para trabalhar a linguagem oral visando à estimulação da mesma por meio das histórias e narrativas. Esse projeto era trabalhado especificamente no turno da manhã e o projeto “*Experimentando Sensações*”, no período da tarde.

As atividades relacionadas aos projetos eram desenvolvidas em dias alternados da semana e envolviam a saída dos bebês para outros espaços da EMEI como: a biblioteca, o bosque, o saguão, o parquinho e o solário.

As professoras discutiam quinzenalmente com a coordenadora pedagógica seus planejamentos e, ao final do ano houve a entrega para as famílias do portfólio de cada bebê e do “livrão” do grupo com os registros de alguns momentos das “atividades pedagógicas” realizadas pelos bebês na EMEI relacionadas aos projetos trabalhados.

À época da pesquisa, a proposta de trabalho na EMEI era embasada nas Proposições Curriculares para a Educação Infantil da rede de ensino, além da inserção dos conhecimentos que as professoras buscavam, da experiência e dos aspectos relacionados à personalidade de cada uma delas. Ressaltamos ainda que todas as atividades eram planejadas, orientadas e acompanhadas quinzenalmente pela coordenadora pedagógica da EMEI.

A seguir apresentamos a tabela com a descrição da rotina semanal institucionalizada do berçário a fim de elucidar nossa descrição detalhada e analisarmos as possíveis alterações nela.

Quadro 12 - Rotina semanal do Berçário

Horário	Segunda –feira	Terça- feira	Quarta- feira	Quinta- feira	Sexta-feira
07 as 07:15	Acolhida	Acolhida	Acolhida	Acolhida	Acolhida
07:15	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
07:40	Roda	Roda	Roda	Roda	Roda
08:00	Solário Banho de sol Banho	Anfiteatro Banho de sol Banho	Varanda Biblioteca Banho de sol Banho	Solário Banho de sol Banho	Solário Banho de sol Banho
08:00 as 09:00	08:30-Colação Shantala Banho Canto	08:30-Colação Shantala Banho Canto	08:30-Colação Shantala Banho Canto	08:30-Colação Shantala Banho Canto	08:30-Colação Shantala Banho Canto
09:00 as 10:00	Ateliê Cantando e historiando matematicamente (Saguão 09:20 as 09:50)	Ateliê Literário 1 09:20 as 10:00 Horta e Jardinagem 2º semestre*	Ateliê Luz e Sombras	Ateliê Movimento 2- estimulação motora (Biblioteca 09:20 – 09:50).	Ateliê Filmando o mundo (Bosque- 09:20 – 09:50).
10:00 as 10:30	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
10:30 as 11:00	Higienização	Higienização	Higienização	Higienização	Higienização
11:00	Repouso	Repouso	Repouso	Repouso	Repouso
13:00	Despertar	Despertar	Despertar	Despertar	Despertar
13:15	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
13:30 as 14:00	Roda de boa tarde e construção da rotina (continuação)	Roda de boa tarde e construção da rotina (continuação)	Roda de boa tarde e construção da rotina (continuação)	Roda de boa tarde e construção da rotina (continuação)	Roda de boa tarde e construção da rotina (continuação)
14:10	Saguão	Anfiteatro	Multimeios	Bosque	Varanda da Biblioteca
14:50 as 15:00	Transição de espaços	Transição de espaços	Transição de espaços	Transição de espaços	Transição de espaços
15:00 as 15:30	Atividades sequenciais: Corpo e Movimento	Projeto de turma: Sensações Projeto Dengue	Atividades sequenciais: Mundo da fantasia	Atividades sequenciais: brinquedos, bolas, velotrol.	Projeto de turma: histórias
15:30	Jantar	Jantar	Jantar	Jantar	Jantar
16:00 as 16:30	Higienização e Trocas	Higienização e Trocas	Higienização e Trocas	Higienização e Trocas	Higienização e Trocas
16:20 as 16:50	Repouso	Repouso	Repouso	Repouso	Repouso
16:50	Despertar- Trocas/ Canto sensorial: garrafas sensoriais	Despertar- Trocas/ Canto dos carrinhos	Despertar- Trocas/ Canto dos fantoques	Despertar- Trocas/ Canto da fitas	Despertar- Trocas/ Canto das bolas coloridas
17:15	Roda final	Roda final	Roda final	Roda final	Roda final
17:20	Saída	Saída	Saída	Saída	Saída

De acordo com a tabela anterior pudemos observar que a rotina dos bebês era marcada pelas atividades de higiene, àquelas ligadas ao corpo (HORN, 2004) e é interessante observar que essas atividades são padronizadas e tinham horários fixos além, é claro, dos horários de entrada e saída que são definidos nas normas descritas nas

Proposições Curriculares para a Educação Infantil da PBH. As outras atividades conforme podemos observar na tabela ocorriam em dias e horários diversos.

Considerando que as observações foram feitas em sua maioria no turno da tarde, nos ateremos aqui à análise da organização da rotina nesse período. A partir das vivências e experiências observadas na EMEI Carochinha, constatamos assim como Coelho (2015), que havia um tempo institucionalizado e organizado pelos adultos para com os bebês. Contudo, não é de fato o que a realidade da rotina da turma da Corujinha nos mostrou. Os bebês não vivenciavam o tempo determinado para as atividades em sua totalidade. Foram verificadas mudanças na rotina institucionalizada como, por exemplo, quando algum bebê chegava ao berçário depois do horário de entrada e sendo assim, não havia como realizar as mesmas atividades nos mesmos horários como podemos confirmar com a fala de uma das professoras sobre uma bebê que chegou atrasada.

Janaína havia me dito que Isadora chegou hoje mais de 09:30 horas e por isso não dormiu. Eu disse: “Ahh, é bom que você dormiu mais em casa né, Isadora?! Até eu queria uai, chegar mais tarde”! Janaína diz: “Bom não é, né, porque tem a rotina... ela não dormiu e então vai chorar mais (Notas do diário de campo, 17-11/2017).

Durante esse período de observações pudemos perceber uma repetição de atividades vivenciadas pelos bebês. As atividades que eram realizadas nos espaços externos eram as que mais sofriam alterações em relação ao que era estabelecido no planejamento, uma vez que as professoras quase não saíam com os bebês da sala e quando o faziam era em um tempo reduzido se comparado com o tempo descrito na tabela.

A seguir faremos uma breve análise de como essa organização do ambiente influenciava nas expressões de choro dos bebês e nas suas interações na creche.

4.4. A organização dos tempos, dos espaços e dos materiais e as expressões de choro dos bebês nas suas interações na creche

Antes de iniciarmos a análise sobre a organização do ambiente e os comportamentos dos bebês na creche, consideramos importante discorrermos, mesmo que rapidamente, sobre o papel do meio no desenvolvimento infantil.

Para Wallon, o meio é entendido como um campo onde a criança age de acordo com suas capacidades no momento, retirando dele os recursos de que necessita para

interagir e se desenvolver. No entanto, “o meio não é, portanto uma entidade estática e homogênea, mas transforma-se juntamente com a criança” (GALVÃO, 2017, p. 3).

Para Wallon (1968), as crianças passam por diferentes estágios de desenvolvimento e, para tanto, têm necessidades específicas no que concerne ao meio em que estão inseridas. A partir do nascimento a primeira atividade guia das crianças são as relações com os adultos, mas na medida em que vão se desenvolvendo, juntamente com o desenvolvimento motor os bebês conquistam mais autonomia e aumentam as possibilidades de interação com o meio em que estão inseridos. Para tanto, é fundamental a organização dos tempos e dos espaços voltados para os bebês nesta fase de desenvolvimento, uma vez que compreendemos que os bebês aprendem por meio das interações com o meio, com o ambiente. É, pois necessário planejar os tempos e os espaços considerando sua importância na constituição de identidades e subjetividades dos bebês.

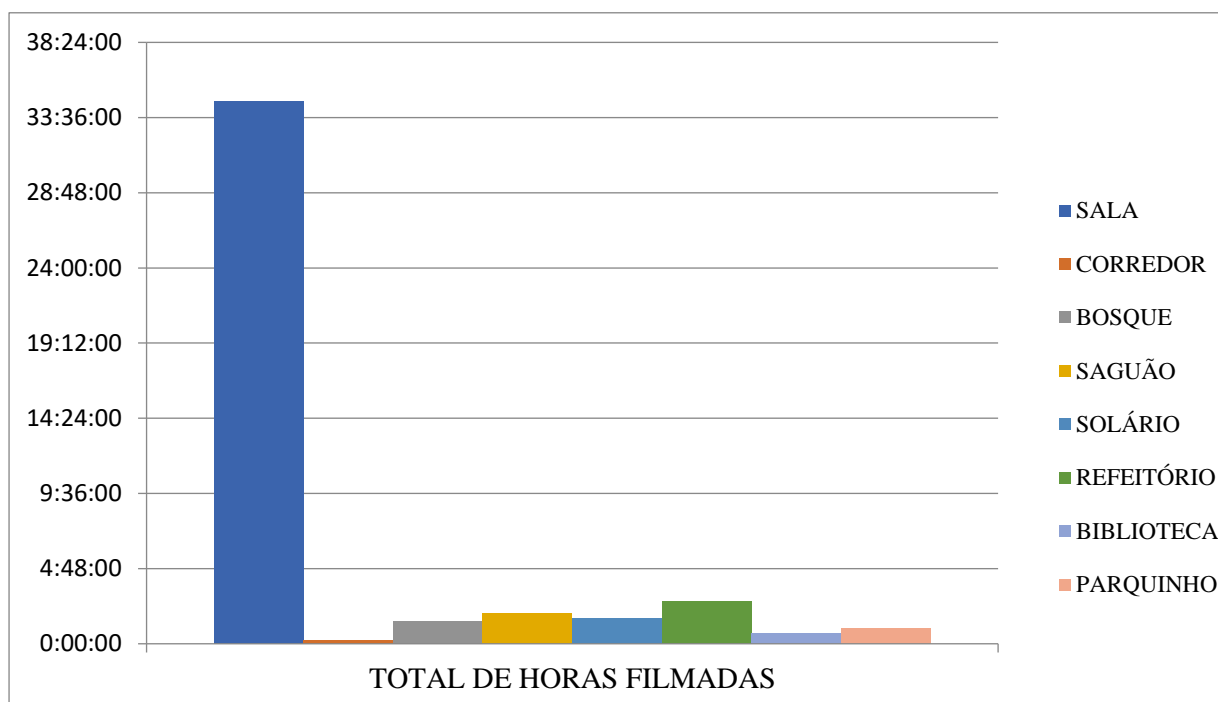
Para os estudos da Psicologia Histórico-Cultural,

[...] 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 e TUNES, 2018, p. 74).

Partindo desta compreensão, o desenvolvimento e os comportamentos dos bebês são fortemente influenciados pelo meio, que envolve também os aspectos históricos e culturais dos sujeitos com os quais interagem.

Em relação aos tempos e espaços, constatamos por meio da análise das filmagens que os bebês permaneciam por muito tempo durante o período da tarde dentro da sala de atividades, conforme é ilustrado no gráfico abaixo, que trata da distribuição do tempo/espaço de filmagens dos momentos de interações dos bebês nos espaços da EMEI.

Do total de horas de vídeo gravações, mais da metade, cerca de 34 horas e 37 minutos, foram feitas na sala de atividades, sendo que o restante das horas foi distribuído entre outros espaços do seguinte modo: no corredor, cerca de 13 minutos, no bosque, em torno de 01 hora e 28 minutos, no saguão em torno de 01 hora e 36 minutos, no refeitório, cerca de 02 horas e 44 minutos e por fim, no parquinho por volta de 01 hora apenas.

Gráfico 5 – Distribuição do tempo de filmagem/ espaço durante os meses observados.

Vimos uma enorme discrepância no que concerne à distribuição do tempo de permanência dos bebês nos diversos espaços da EMEI. Os bebês permaneceram a maior parte do tempo dentro da sala nos indicando também que no período da tarde pouco circularam por outros ambientes da EMEI, sobretudo os externos e quando o faziam, as professoras quase sempre ficavam nesses espaços por um período menor do que o estabelecido na rotina diária dos bebês. É importante atentarmos para essas questões que tanto podem vir a influenciar as ações e reações dos bebês no ambiente.

Nesse sentido, 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).

No espaço da sala do berçário, as professoras se mostravam cuidadosas e atentas para com os bebês e durante todo o tempo tentavam realizar alguma atividade com os bebês com o objetivo de envolver o grupo como um todo. No entanto, quase sempre não conseguiam, uma vez que nem todos os bebês se interessavam pelas mesmas atividades e objetos. No contexto dessas práticas, consideramos que as professoras não organizavam

o ambiente de modo a possibilitar as interações dos bebês entre si e com os diversos materiais e objetos. A disputa por estes últimos geralmente era um desencadeador do choro.

É importante ressaltar a necessidade de as professoras propiciarem momentos que permitam que os bebês tenham contato com vários objetos e enfrentem desafios, uma vez que, segundo Ritcher e Barbosa (2010), as funções da creche consistem em 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.

Destacamos abaixo um trecho do diário de campo que exemplifica práticas mecânicas, sem sentido algum para os bebês, mas carregada de sentidos para as professoras, possivelmente por resultarem em um produto visível, o que em nossa compreensão se relacionava também ao modo como percebiam a docência e os bebês.

Nesse momento Cremilda e Janaína começam a falar sobre uma atividade de registro da música do Pintinho Amarelinho que irão colocar no livrão. (...) Cremilda pega Guilherme e Mário porque diz que foram os únicos que ainda não fizeram... Janaína está na frente da pia dentro da sala e abre um pote de tinta azul e coloca um pouco da tinta em uma bandeja. Cremilda vem com Guilherme e o coloca em pé em cima do puf e começa a falar com ele sobre a pintura e Janaína também. “Vem Guilherme, vamos pintar a mãozinha e colocar no papel!!! Vem Guilherme, abre a mãozinha, abre!!!” Guilherme não quer ficar ali e começa a chorar e a espernear sem parar, e não abre a mão, pelo contrário, ele fecha a mão encolhendo os dedinhos. Cremilda conversa com ele também: “Abre Guilherme, abre a mão! Nessas alturas ele já está com a mãozinha suja de tinta porque Janaína já havia passado em sua mão com um rolinho. Ele insiste e reluta em não colocar a mão no papel branco para marcar sua mãozinha. Ele continua esperneando, as professoras fazem uma cara de raiva, parece que estão suando e continuam insistindo com ele para abrir a mão e ele não atende. Os outros bebês estão todos ao redor querendo (me parece) pintar a mãozinha também ou no mínimo curiosos com a situação. Uns agarram as pernas de Janaína, outros choram e elas insistindo com Guilherme. Elas resolvem segurar a mão dele com força e ele esperneando e chorando. Uma segurou a mão e a outra firmou a mãozinha dele no papel. Fizeram a primeira marca e não deu certo, Guilherme arrastou a mão e borrou tudo. No mesmo instante, a bandeja com tinta caiu no chão e elas não perceberam. Ricardo que já estava por perto coloca a mão dentro da bandeja, suja a mão toda, a estagiária vê e vem logo dizer para Cremilda. Cremilda imediatamente pega um papel para limpar a mão de Ricardo, elas parecem não saber o que fazer, parecem ter perdido o controle da situação, fazem uma cara de raiva e de frustração. Voltam a segurar Guilherme para fazer a marca e dessa vez enfim conseguem. Limpam a mão dele e o colocam no chão, ele fica olhando para a própria mão. Os outros bebês continuam ao redor das professoras, eles parecem querer ter contato com a tinta (Notas do diário de campo – 25/09/2017).

Ávila (2002) em sua pesquisa também constatou que esse momento dos trabalhos na creche era visto como algo bastante significativo para as professoras que valorizavam em grande medida essas atividades mecânicas que, de certa forma comprovavam a existência de algo produzido concretamente pelos bebês. No entanto, a ênfase não se encontrava nas vivências de experiências significativas para os bebês.

Como podemos perceber na descrição feita acima, as ações das professoras não condiziam com o que Barbosa (2010) propõe para o trabalho de cuidado e educação com os bebês. Ainda destacamos que nessa cena, enquanto as professoras tentavam envolver os bebês na atividade proposta, outros estavam “ociosos”, uma vez que não havia materiais e objetos dispostos para eles.

Nesse sentido destacamos novamente a relevância da organização do ambiente de modo a propiciar boas interações dos bebês entre si e com os objetos, lembrando que estas outras interações são tão importantes quanto as que acontecem entre eles e as professoras.

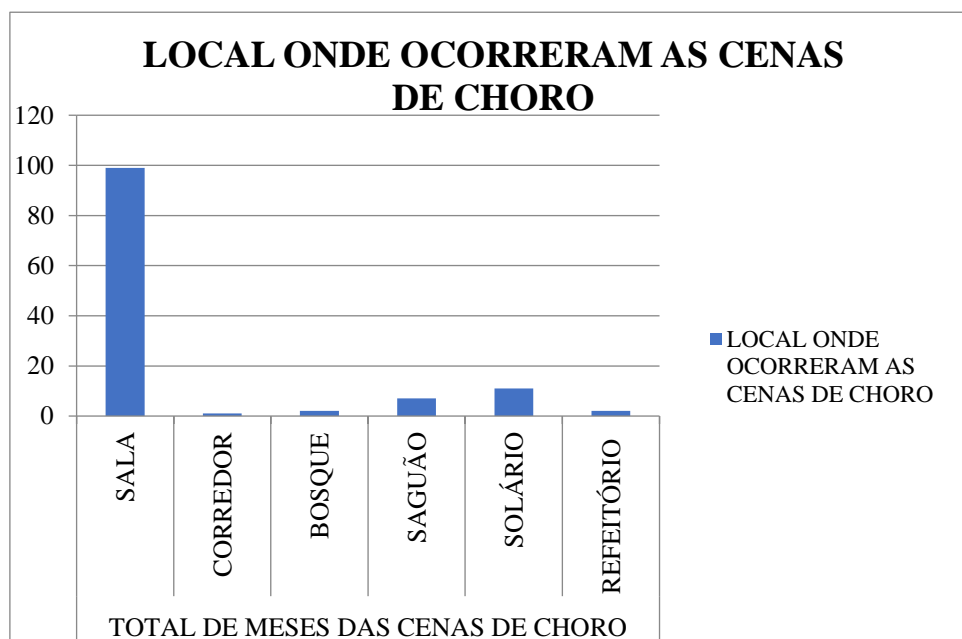
Refletindo sobre os espaços na Educação Infantil, Horn (2004) pondera que as professoras ainda têm preferência por realizarem trabalhos dirigidos e não planejam os espaços pensando em atividades coletivas. Sempre têm, como ponte para esse trabalho, o seu próprio direcionamento nas atividades em detrimento 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 pensarmos na organização do meio, no qual os bebês estão inseridos e se relacionam com os outros, uma vez que as influências desse meio social são decisivas “[...] na aquisição de condutas psicológicas superiores [...]” (GALVÃO, 2017, p. 40) e logo no desenvolvimento integral dos bebês.

Para melhor analisarmos as expressões de choro dos bebês nas suas interações na creche, consideramos importante, primeiramente, explicitar o local onde ocorreram as cenas de choro para utilizarmos uma compreensão do desenvolvimento humano para a qual não é possível ignorar o contexto e a trama de relações, onde os sujeitos estão inseridos, quando tentamos compreender os fenômenos. Como veremos de modo mais explícito nas análises seguintes, estas informações possibilitaram em grande medida a compreensão das formas como ocorreram essas expressões e o que elas significaram para os bebês, para as professoras e para a auxiliar de apoio à sala.

Em relação às expressões de choro, acreditamos que as formas como os bebês da Turma da Corujinha expressaram o choro, durante o período observado, estiveram

intrinsecamente relacionadas ao modo como estava organizado o ambiente para o grupo. O que pudemos constatar é que os bebês choraram muito durante esse período de observação. Abaixo o gráfico ilustra os locais em que mais ocorreram as expressões de choro dos bebês durante o período observado:

Gráfico 6 – Local onde ocorreram as cenas de choro



Dos locais registrados onde ocorreram as cenas de choros, temos a sala de atividades, o corredor, o bosque, o saguão, o solário e o refeitório, sendo que das 131 cenas, 99 delas ocorreram na sala de atividades, 1 no corredor, 2 no bosque, 7 cenas do saguão, 11 no solário e apenas 2 delas no refeitório. É visível a enorme discrepância entre o número de cenas de choro e os locais em que ocorreram, ao mesmo tempo são condizentes com as informações anteriores sobre a distribuição de tempo/ espaço de filmagem do grupo de bebês, ficando evidente que os bebês choraram mais vezes no local onde passaram a maior parte do tempo. O que essas informações nos dizem a respeito das interações e do desenvolvimento dos bebês na creche? Qual a relação existente entre essas informações e a importância da organização dos tempos e espaços para o grupo de bebês permitindo-lhes momentos de interações e de expressões de qualidade?

A partir das análises apresentadas até aqui, podemos concluir que a organização do ambiente para o grupo de bebês influenciou em grande medida nas suas formas de expressão e nas suas interações, atuando como regulador das interações. Horn (2004)

também pondera que “[...] a forma como organizamos o espaço nas salas de aula e nos demais espaços coletivos da escola possibilita ou inibe interações sociais” (HORN, 2004, p. 85).

Na EMEI Carochinha, podemos dizer que a organização do ambiente influenciou em grande medida as expressões de choro dos bebês nas interações entre si, com suas professoras e a auxiliar de apoio à sala. Nessa perspectiva, a caracterização do ambiente da EMEI Carochinha apresentada neste capítulo permitiu a visualização do contexto pesquisado por nos aproximar das possibilidades e limitações dos tempos, dos espaços e dos materiais como relacionados as expressões de choro dos bebês nas interações que estabeleceram no ambiente. Esses achados e também outros que serão descritos a seguir nos ajudaram na compreensão das expressões de choro dos bebês nas interações que estabeleceram entre si e com as professoras e a auxiliar de apoio à sala. A seguir, apresentamos a visão das professoras e da auxiliar de apoio à sala sobre o choro dos bebês.

CAPÍTULO 5- A VISÃO DAS PROFESSORAS SOBRE O CHORO DOS BEBÊS NO AMBIENTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para melhor compreendermos as expressões de choro dos bebês nas interações entre si, com suas professoras e com a auxiliar de apoio à sala, apresentamos neste capítulo, a visão das professoras sobre o choro dos bebês na EMEI Carochinha. O capítulo encontra-se dividido em três seções. Na primeira seção apresentamos o perfil das profissionais que atuavam no berçário na época da pesquisa de campo; na segunda seção são delineadas as concepções que essas profissionais tinham sobre a docência com os bebês e sobre os bebês. Na última seção, são apresentadas as percepções das profissionais sobre o choro dos bebês na creche. Ressaltamos que as interpretações tiveram como fonte a análise das entrevistas semiestruturadas realizadas com essas profissionais.

5.1. Apresentando as profissionais do berçário: Breve perfil.

Nesta seção mostramos um breve perfil das profissionais que participaram da pesquisa, focalizando sua formação profissional, o tempo de atuação na Educação, em geral e especificamente na Educação Infantil, o processo de inserção no berçário da EMEI Carochinha e também alguns aspectos relacionados ao processo de formação tanto inicial quanto continuada das professoras e da auxiliar de apoio à sala, no que concerne à docência com bebês e à temática da afetividade e da emoção.

Primeiramente apresentamos, no quadro a seguir, os nomes das profissionais participantes:

Quadro 13: Apresentação das profissionais e suas idades no início da pesquisa¹²

Nome da professora	Idade da professora
Janaína	47 anos
Cremilda	34 anos
Luciana	42 anos
Laura	45 anos
Milena	37 anos

Fonte: Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração da autora.

¹² Por questões de ética, todos os nomes são fictícios.

A professora Janaína tinha, na época, 47 anos e não tem filhos. Possuía o curso de Magistério de Nível Médio e Pedagogia e nenhum outro curso de especialização na área da educação. No que concerne ao seu tempo de experiência na área da educação, a professora atuava há mais de 20 anos como professora com crianças de diversas faixas etárias, da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. Contudo a professora Janaína teceu sua experiência como professora de bebês, muito recentemente, com sua inserção em uma EMEI da rede da PBH. Seu trabalho efetivo no berçário se deu com sua inserção na EMEI Carochinha, no mesmo ano de 2017. A professora tem dois cargos na rede da PBH e, portanto; trabalhava no berçário em período integral.

A professora Cremilda tinha 34 anos e não tem filhos. Possuía o curso de Pedagogia, mas ainda nenhuma especialização na área da educação. Atuou como professora, somente na etapa da Educação Infantil, há aproximadamente cinco anos. Portanto, sua experiência é principalmente como professora de bebês. A professora trabalhava da EMEI Carochinha desde sua inauguração no ano de 2016, sendo que trabalhava em período integral no berçário, uma vez que também possuía dois cargos na rede da PBH.

A professora Luciana tinha 42 anos e tem apenas um filho. Possui o curso de magistério e também Pedagogia. Sobre outras formações, a professora já participou de alguns cursos oferecidos pela rede da PBH.

Atuava como professora havia aproximadamente sete anos. Ressaltamos ainda que anteriormente, a professora Luciana trabalhara durante 11 anos como secretária escolar. Sua experiência maior como docente é na Educação Infantil mais especificamente com turmas de 0 a 3 anos de idade. Iniciou seu trabalho na EMEI Carochinha em 2016. Tinha dois cargos de trabalho na EMEI, embora atuasse no berçário somente em um deles, no período da manhã. No período da tarde, atuava em uma turma de crianças com 2 anos de idade.

Na época da pesquisa de campo, a professora Laura tinha 45 anos e não possuía filhos. No que concerne a sua formação profissional, a professora possuía o curso de Magistério e Normal Superior. Possuía o curso de pós-graduação em Orientação, Supervisão e Inspeção escolar além de outros realizados, tais como “Música e arte na Educação Infantil” e “Psicomotricidade e Psicopedagogia”. Sua atuação na área da educação iniciou há mais de 20 anos, sendo que já vinha atuando na Educação Infantil há nove anos e as turmas com mais experiência em classes de 0 a 2 anos de idade. A

professora também tem dois cargos de trabalho na rede e, portanto, atuava no berçário em período integral.

A auxiliar de apoio à sala, Milena, tinha 37 anos e possuía dois filhos. Em relação a sua formação profissional, tinha completado o Ensino Médio em Contabilidade e possuía o curso de vigilância patrimonial. A auxiliar nunca havia atuado na área da Educação. Sua experiência foi só recente, há um ano, no berçário da EMEI Carochinha. A auxiliar cumpria uma carga horária de 40 horas no berçário.

Percebemos que das quatro professoras, três haviam cursado o Magistério; três eram formadas em Pedagogia, e 1 delas havia feito o curso Normal Superior. Nenhuma delas possuía outras graduações ou formações específicas. Somente uma delas já havia participado de alguns cursos oferecidos pela rede da PBH. Em relação aos cursos de especialização, somente uma estava fazendo três cursos (on-line) de pós-graduação, na área da Educação e Educação Infantil. Em relação à auxiliar de apoio à sala, não cursara o Magistério e nem Pedagogia e também não possuía nenhum curso na área da Educação. Em relação ao tempo de docência nesta primeira etapa da educação básica, as professoras tinham no mínimo cinco anos de experiência.

De acordo com as informações descritas acima, das quatro professoras entrevistadas uma iniciou seu trabalho na EMEI em 2017 e três haviam ingressado no ano da inauguração da EMEI. Importa destacar que essa instituição foi inaugurada no ano de 2016. A auxiliar de sala também tinha pouco tempo de trabalho na EMEI, aproximadamente um ano. Todas as cinco profissionais trabalhavam aproximadamente 40 horas semanais, sendo que as quatro professoras trabalhavam em dois cargos de 22 horas e 30 minutos cada, e a auxiliar de apoio à sala trabalhava 40 horas semanais. Somente uma, entre as quatro professoras, não iniciou sua carreira na EI.

Em relação à atuação em outras etapas da Educação Básica, três professoras atuaram no Ensino Fundamental e, dessas três, uma delas também atuou como secretária escolar. A auxiliar de apoio à sala também iniciou na EI e nunca havia atuado em outras etapas da Educação Básica. No ano de 2017 todas as quatro professoras e a auxiliar de sala entrevistadas trabalhavam somente na EI.

Todas as quatro professoras iniciaram suas atividades, na EMEI Carochinha, com o berçário. Duas delas ressaltaram que quando foram para a EMEI, foram colocadas para trabalhar onde havia vaga no momento. Já no ano de 2017, elas tiveram a oportunidade de “escolher” com qual turma queriam trabalhar. Ressaltaram que a coordenadora pedagógica da escola, deu a oportunidade às professoras de colocarem seus desejos e suas

experiências na Educação Infantil, sobretudo nas turmas com as quais já haviam trabalhado. As professoras listavam três opções de turmas com as quais desejavam trabalhar. Desse modo, a coordenadora avaliava esses aspectos para fazer a seleção das professoras para trabalharem com as turmas, inclusive com o berçário. No caso daquelas que já haviam trabalhado no berçário da EMEI no ano anterior, estas também tinham seu trabalho avaliado pela coordenadora. Das quatro professoras, apenas uma delas ainda não havia tido essa oportunidade de escolher, colocar seus desejos e experiências no berçário, uma vez que iniciou seu trabalho na EMEI em fevereiro do ano de 2017, quando já havia passado este processo de seleção de professoras para trabalhar no berçário, contudo a professora ressaltou que gostara muito de ter começado a trabalhar no berçário e que optaria por continuar lá, uma vez que gostou muito dos bebês.

(...). E aí era a vaga que tinha e me colocaram. Gostei demais. Me encantei com os meninos. Fiquei encantada com eles. E aí depois que eu vim, porque a proposta aqui é ficar o dia inteiro na mesma turma. Eu acho legal para o planejamento, para o livrão, o portfólio, [...]. Eu acho que a gente fala com muita propriedade e sabe tudo da criança. Eu acho que a gente sabe muito da criança. Agora eu acho que tem o lado negativo, porque eles se apegam muito com a gente e eu acho que a gente se apegam também. [...]. Eu acho que apegam muito. Mas para trabalhar, tem os dois lados, tem o ônus e o bônus, [a gente] já conhece os meninos muito, já sabe o trabalho. Facilita o planejamento, para projeto, para tudo. Mas eu acho que as crianças apegam muito. Eu acho que eles se apegam muito. (...) E me parece que depois de uns dias me perguntaram se eu queria trocar de turma: *Não, não vou trocar não, eu fiquei encantada com os meninos. Não, não, não vou sair de lá não.* ((Risos)) (Entrevista com a professora Janaína, 2017).

Percebemos que a professora Janaína faz referência à ideia do apego que os bebês têm com os adultos, o que em sua visão pode não ser bom para ela e nem para os bebês. Sobre essa questão do apego, Ferreira (2013), quando buscou acompanhar as manifestações e o processo de transformação das expressões emocionais de desprazer de um bebê durante seu primeiro ano de vida em um contexto familiar, nos ajuda a pensar sobre o quanto em nossa sociedade é comum que os adultos respondam aos bebês mais verbalmente e visualmente, sem muito contato corporal, pelo fato de quanto mais contato corporal nessa fase, mais apegados os bebês ficam aos adultos.

No que concerne ao trabalho das professoras com os bebês, assim como Tristão (2004), consideramos importante atentar para o fato de que as práticas docentes podem passar por concepções que são histórica e culturalmente construídas em nossa sociedade e que talvez possam influenciar na forma como essas professoras cuidam e educam os bebês na creche como, por exemplo, dar colo ou não para os bebês nesse ambiente.

Ainda sobre as escolhas de turmas pelas professoras, outras três professoras disseram que optaram pelo berçário porque gostavam muito dos bebês e sentiam uma certa afinidade com eles. Uma delas pontuou que optara por trabalhar no berçário devido aos longos anos de experiência.

Acho que é pela experiência mesmo. Acho que tudo é costume mesmo, eu vou até criar coragem ainda para pegar os maiores para aprender a trabalhar com os maiores também. A gente aprende mais na prática, eu acho, do que... porque você ler teoria e textos é uma coisa e você ver dentro de sala de aula, na prática é outra coisa (Entrevista com a professora Luciana, 2017).

Em relação à auxiliar de apoio à sala, não houve essa forma de seleção, tendo trabalhado no berçário por 12 dias, no ano de 2016. Já no ano de 2017, iniciou suas atividades no berçário por decisão da vice-diretora da escola. Ressaltamos que para as auxiliares que já haviam trabalhado anteriormente no berçário, essa escolha era feita pela vice-diretora levando em consideração as observações das professoras da turma sobre o trabalho desenvolvido pelas auxiliares com as quais haviam trabalhado. A auxiliar pontuou que gostara muito de trabalhar no berçário porque realizava as mesmas tarefas que realizava em casa com sua filha e que, se pudesse, optaria novamente por trabalhar no berçário.

Gostei. Ah, não sei se é pelo fato de que eu já tenho uma menina pequena ((risos)) e eu sabia que o serviço era o mesmo, o que eu faço com ela eu vou fazer com eles, acho que foi por isso. Tanto é que se pudesse escolher eu escolheria berçário de novo (Entrevista com a auxiliar de apoio à sala Milena, 2017).

De modo geral, as falas das professoras e da auxiliar, já nos deram pistas de quem são essas profissionais e como compreendiam a docência com os bebês.

Antes de aprofundarmos nessa temática, é importante analisarmos se e como os estudos sobre os bebês, sobre o desenvolvimento infantil e sobre a afetividade e emoção foram abordados nos cursos de formação, tanto inicial quanto continuada, dessas professoras.

Sobre os bebês, todas as professoras afirmaram que nos cursos de formação tanto inicial quanto continuada, a temática não fora abordada de maneira específica, bem como a temática do trabalho específico a ser desenvolvido com eles. Desse modo, temas sobre a Educação Infantil haviam sido abordados apenas de uma perspectiva geral. Nesse sentido, Silva (2009) pondera que esses saberes e técnicas que envolvem o trabalho das

professoras da Educação Infantil, sobretudo com os bebês, não eram aprendidos em nenhum curso de formação, e até mais recentemente, ainda prevalece a ideia de que as professoras, sendo mulheres, têm a capacidade natural para desenvolver esse trabalho de cuidar e educar bebês. Para tanto, foi ressaltado, na fala de uma das professoras, o questionamento e a insegurança em relação ao cuidado e educação de bebês e ao trabalho a ser desenvolvido com eles nas instituições de EI, sobretudo, com relação àqueles que inicialmente demandam mais atenção como podemos constatar nos relatos da professora Laura.

Então eu tive essa certa dificuldade e também já tive uma outra criança, um bebê anão. A coisa mais fofa do mundo! ((risos)). Foi lá no Aglomerado. Ele era até filho de um colega meu que também é anão. Você não tem noção o tanto que eu fiquei feliz o dia que eu vi esta menina andando. Eu quase tive um treco, porque ela iria demorar a andar mais do que as outras crianças. A família já sabia, o pai já sabia. Os ossos dela iam demorar mais tempo para fortalecer, ela abria a perna estacada assim quando você ia trocar a roupa dela, quando você ia trocar a fralda, e aquilo, me deixava em pânico. Ela sentava no chão e daí a pouco ela abria as pernas e o corpinho ia para lá. E eu falava assim, Pai Nosso! Senhor da Glória! Como é que eu vou lidar com este bebê? ((risos)). Bebê. Ela entrou com seis meses. E para nós era um pânico. E quem pega, quem segura? E como é que segura? Como é que faz? Como é que tira aqui e para onde é que eu vou levar? Como eu vou colocar ela sentadinha no cadeirão? Ela ficou praticamente o ano inteiro se alimentando no carrinho porque a gente tinha medo dela escorregar no cadeirão, porque ela era toda molezinha, ela era toda mole. Ela andou no finalzinho do ano, praticamente, os primeiros passinhos dela (Entrevista com a professora Laura, 2017).

Como podemos perceber as professoras ainda se perguntavam como cuidar e educar bebês, uma vez que ainda não há uma formação específica para elas. Sobre a formação para essa etapa da Educação Básica, Campos (1994) afirma que às profissionais da Educação Infantil cabe outro tipo de formação, que tenha como base fundamental o cuidado e educação, atentando para o fato de que quanto menores forem as crianças, mais práticas de cuidado envolvem esse trabalho. Para tanto, é preciso refletir sobre o que seria esse trabalho de cuidar na creche. Trata-se de um trabalho que necessita de uma formação ou seria também uma dimensão relacionada à personalidade, aos modos de ser e de agir das professoras? Tristão (2004) afirma que

Educar e cuidar de bebês é uma profissão marcada pela sutileza. Essa sutileza está presente em atos cotidianos, aparentemente pouco significativos, mas que revelam a importância do trabalho docente com bebês. Virar uma criança, colocá-la mais perto do grupo, perceber seus sinais corporais, prestar a atenção na temperatura ambiente para deixá-la com uma roupa confortável, cobri-la em um dia de frio e outras tantas ações podem fazer a diferença entre a atenção, característica de uma prática humanizadora, plena de significados e o descaso,

característico das práticas desumanizadoras, para cada um daqueles meninos e meninas (TRISTÃO, 2004, p. 134-135).

Todas as professoras afirmaram que a rede da PBH de modo geral, não ofertava cursos de formação voltados para a temática dos bebês e que por isso, estão sempre buscando esses conhecimentos por meio de seus estudos. Montenegro (2001) pondera que as professoras de Educação Infantil devem receber formação como profissionais de cuidado, uma vez que o trabalho nessa etapa, sobretudo com os bebês, envolve mais as ações de cuidados ainda tão desvalorizadas na nossa sociedade. Nessa relação de cuidados entre as professoras e os bebês é que eles vão se constituindo como humanos, havendo predominância da afetividade o que também destoa do que está proposto como o racional e o profissional na nossa sociedade.

Sobre a temática do desenvolvimento infantil, as professoras afirmaram já terem sido abordados conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil nos cursos de formação tanto inicial quanto continuada, porém de forma mais geral. Ressaltamos que as professoras, ao serem perguntadas sobre essa temática, fizeram relação entre desenvolvimento infantil e interação da criança com o meio. No entanto, a auxiliar de apoio à sala afirmou não saber nada a respeito até o momento. No que concerne à afetividade e à emoção, as professoras afirmaram que essas temáticas foram abordadas de alguma forma nos cursos de formação, de modo geral. Nessa perspectiva, Silva *et. al.* (2016) pondera que é importante que as professoras aprofundem seus conhecimentos sobre o desenvolvimento humano nessa etapa da vida associando esses conhecimentos às suas observações das crianças com as quais se relacionam no dia a dia e às práticas desenvolvidas com elas. Sobre as especificidades da docência com bebês destacamos, conforme já dito acima, que esta se constitui em relações de cuidado e de afeto que permeiam as interações que as professoras estabelecem com os bebês na creche. A seguir apresentamos as concepções que as profissionais tinham sobre o trabalho que desenvolviam com os bebês.

5.2. Apresentando as concepções das profissionais sobre a docência com bebês

A docência na Educação Infantil, sobretudo a docência com bebês, vem sendo tema de investigações e debates na área, uma vez que ainda não há uma definição clara e objetiva do que seja de fato, essa docência. Ressaltamos que mesmo com as conquistas e avanços no que concerne à qualidade do atendimento à Educação Infantil no país,

garantidos na legislação e os documentos da área, ainda existem lacunas e uma delas diz respeito à formação dessas profissionais.

Em nosso entendimento as concepções dessas profissionais sobre os bebês estão atreladas à constituição da própria docência com bebês e, são historicamente construídas implicando diretamente no trabalho que desenvolvem e no modo como se relacionam com eles. Nesta pesquisa, buscamos as concepções que as profissionais tinham sobre os bebês e como compreendiam o trabalho desenvolvido com eles acreditando que essas concepções influenciariam de modo significativo a maneira como cuidavam e educavam os bebês e ainda mais, como respondiam ao choro deles.

Luz *et. al.* (2016) também investigaram as percepções das professoras em relação aos bebês e seus processos de desenvolvimento e aprendizagem, considerando necessário conhecer as visões que as professoras tinham, uma vez que são fatores que influenciam, em grande medida, as suas práticas e relações com os bebês. Uma das professoras desta pesquisa afirmou que nesse trabalho, a base são as boas relações destacando a importância da afetividade.

No caso dos bebês acho que a linguagem maior que funciona lá no berçário é a dos sentimentos, é essa linguagem. (...) É incrível, mas ela (criança) tem que se sentir acolhida mesmo! Acho que pode ter um berçário enorme, um espaço enorme ou ele ser compacto, eu sei que é difícil, que tem as questões físicas mesmo, que isso é difícil, mas eu acho que fundamentalmente ela, a criança, tem que confiar nos adultos que estão ali no meio com ela. Ela aprende com.... acho que é com isso mesmo, com essas vivências... (Entrevista com a professora Noeme – turma de crianças de 4 anos, 2014, in, LUZ *et. al.*, 2016, p. 122).

Em nossa pesquisa, quando solicitadas a completar a frase: “*Para você o bebê é...*”, as professoras definiram os bebês como sendo tudo de mais especial que há e que “deve ser muito bem cuidado e protegido”. Uma delas ainda afirmou que os bebês representavam tudo em sua vida e que cuidava deles como cuidaria de seu próprio filho. Duas professoras apresentaram concepções mais relacionadas a uma visão desenvolvimentista que avaliava o bebê mais pelo que lhe faltava como podemos perceber na fala de uma delas:

[...] o bebê é uma tela em branco, você vai prepará-lo para uma vida... você vai estar preparando, você vai ter todo o tempo do mundo para preparar ele para uma vida futura, cheia de desafios, cheia de expectativas e com o auxílio da família também, porque você não vai ser, não vai ser o líder nesta preparação para eles, você é só parte disso tudo. Você está lá e você foi preparada para fazer a sua parte e, então, fazer parte disso aí para a gente é muito significativo. [...]. (Entrevista com a professora Laura, 2017).

Esta centralidade no vir a ser, tão presente nesta fala e na metáfora da tela em branco, que já foi criticada nas outras etapas da Educação Básica, mostra-se muito presente na Educação Infantil empobrecendo as práticas pedagógicas conforme foi constatado por Campos, Füllgraf e Wiggers (2006).

Sobre as potencialidades dos bebês desde a mais tenra idade, Ritcher e Barbosa (2010) ponderam que “cada criança que nasce é um desafio, uma interrupção, uma interrogação, ao trazer consigo outras possibilidades de agir. Inclusive ser diferente de como a conhecemos ou a concebemos a partir de nossas teorias” (p. 86).

Nesse sentido, todas as professoras entrevistadas, quando questionadas sobre como percebiam o trabalho com os bebês e em que consistia sua função, afirmaram, de modo geral, ser um trabalho que necessitava de uma rotina fixa, porém com possibilidades de flexibilização considerando também as demandas dos bebês.

Uma delas considerou ainda ser um trabalho cansativo e que existiam alguns fatores que dificultavam esse trabalho, mas que também era muito prazeroso, no sentido de poder acompanhar o desenvolvimento dos bebês.

No início é cansativo, mas depois é um prazer imenso. Você vê o quanto eles cresceram, o quanto eles se desenvolveram e às vezes eu falo com as meninas que eu corrijo muito eles: “Mãe, não!”. Mas é tão bonitinho quando eles chamam a gente de mãe, a gente fica toda cheia. ((risos)) Mãe! Não é mãe não, mas o sorriso está aqui. E aí a gente tenta fazer o máximo para que o dia deles seja mais agradável, porque eles não pediram para estar aqui. A gente está aí para cuidar deles e desculpe estar assim ((choro)). (Entrevista com a professora Laura, 2017).

Sobre esse cansaço e desgaste corporal que envolve a docência com bebês, Demétrio (2016) observou que as relações estabelecidas no grupo de bebês exigiam extrema disposição corporal por parte das professoras para atenderem às suas várias demandas, tanto físicas quanto emocionais, o que conseqüentemente acarretava em um cansaço, um esgotamento físico e emocional por parte das professoras.

Uma das professoras entrevistadas afirmou que a experiência de ser mãe contribuiu em grande medida no trabalho que desenvolveu com os bebês e até mesmo no reconhecimento e definição do choro deles. Sobre esse choro, ela ressaltou que à medida em que conviveu com eles foi sendo possível conhecê-los e presumir o que estavam sentindo.

Experiência, eu sou mãe! ((Risos)). Ajuda muito. A experiência da gente ser mãe eu acho que contribui demais para a gente aprender a lidar com os bebês. E durante a trajetória de vida que a gente vai trabalhando, a gente vê a necessidade de estar buscando sempre coisas na internet, mesmo. Lendo, atividades que você pode trabalhar com o bebê, ou mesmo ações de cuidado e estas coisas assim. No meu caso eu me sinto muito tranquila, por ter filho. Eu acho que ajuda demais (Entrevista com a professora Luciana, 2017).

Percebemos que ela afirmou com muita convicção de que o fato de ser mãe a ajudou em grande medida no exercício da função de professora de bebês, até mesmo no reconhecimento e definição do que seria, por exemplo, o choro do bebê. Afirmou ainda que geralmente acertava, uma vez que já convivia com eles e por isso vinham a conhecer mais esses bebês. Acentuou também que possivelmente conhecia também o que estavam sentindo:

Até para a gente saber o choro mesmo, o que o bebê está tentando dizer, o que ele está querendo. Tipo assim, descobrir o que a criança está sentindo. Eu acho que ajuda muito, (...), você está ali no dia a dia com eles e você está conhecendo cada um e então você vai descobrindo a necessidade de cada um. Você já sabe mais ou menos se está com choro porque está com um pouco de sono, ou porque está com um pouco de fome. Outra hora quando é uma disputa entre dois bebês por brinquedo. E então a gente vai descobrindo (Entrevista com professora Luciana, 2017).

Nesse sentido, assim como Silva *et.al* (2016) mencionaram em sua pesquisa, pudemos perceber a delicadeza por parte das professoras no trabalho com os bebês, atentando para o fato de que conseguiram perceber os motivos do choro dos bebês, sobretudo se poderiam significar algo do âmbito familiar. Esses significados que percebiam em relação ao choro é o que muitas vezes direcionava suas ações e reações diante desse choro.

De modo geral, as professoras afirmaram que ser professora de bebês, é cuidar e educar de forma indissociável, proporcionando o melhor para eles e procurando controlar também suas próprias emoções.

(...) o maior cuidado com eles mesmo, tipo assim, é educar e cuidar. E então na questão do cuidar é a alimentação, a criança não quer comer, e então você tem que incentivar de várias formas. Você tem que respeitar o tempo da criança para alimentar, respeitar, igual uma fruta, às vezes a criança não quer comer. E então você oferece num dia, no outro vem a fruta de novo e você oferece de novo, você insiste, porque ele vai aprender. Ele está na fase de aprender. Às vezes ele nunca comeu aquela fruta e ele prova e não gosta. E você vai oferecer várias vezes até ele aceitar. A gente vê isso aqui no berçário, às vezes a criança não come determinado alimento e aí você insiste, oferece várias vezes sem pressionar e vai oferecendo, não obrigando a nada. E aí você vai vendo que a criança vai aprendendo a comer e gostando daquilo, daquele tipo de alimento.

Com relação às atividades é a mesma coisa. Dou uma atividade com tinta, você vê que a criança não quer nem encostar na tinta, tem nojo, a primeira vez e aí você vai trabalhar de novo no outro dia e no outro (Entrevista com a professora Luciana, 2017).

Como podemos perceber na fala acima, as professoras demonstraram que compreendiam a indissociabilidade do trabalho de cuidar e educar os bebês em uma perspectiva da responsividade, do respeito aos tempos e espaços de cada um. Para Barbosa (2010), o trabalho com os bebês deve ser embasado em práticas sociais que envolvam outras linguagens para além das propostas de atividades dirigidas. E é nesses momentos, como no exemplo supracitado, que vai se constituindo o currículo para os bebês, uma vez que é por meio das atividades e relações de cuidado, que os bebês vão constituindo suas experiências e vivências com as professoras e com os outros bebês, com os objetos e com os materiais, “[...] constituindo uma história, uma narrativa de vida” (BARBOSA, 2010, p. 05).

Já a auxiliar, quando questionada sobre o que seria sua função como auxiliar de apoio à sala, respondeu que seria: "Ajudar as professoras no que for necessário, nas trocas, na contação de história, nos banhos, nos brinquedos que eles vão, no bosque". A auxiliar ainda ressaltou que não se sentia professora de bebês somente porque não tinha a formação específica.

Porque eu não tenho a formação. Só por isso. Porque igual você vê lá, eu faço praticamente tudo o que elas fazem. Eu não faço o livrão e o portfólio, só, porque o resto, contar aquela historinha que a Laura conta ali pegando os bichinhos eu sei, porque eu conto em casa". O banho em si não tem segredo, porque eu tenho filho e eu dou banho, a fralda isso aí para mim é de letra e então eu só não tenho a formação. (Entrevista com a auxiliar de apoio à sala Milena, 2017).

É interessante observarmos que, no que concerne ao trabalho com os bebês, a auxiliar de apoio à sala faz referência ao trabalho que desenvolvia em casa com sua própria filha, entendendo que para ser professora de bebês o que lhe faltava de fato, era apenas um diploma que comprovasse sua formação acadêmica. Silva (2004) nos ajudou a pensar sobre as experiências, vivências e saberes que essas profissionais trazem consigo e que vão constituindo suas próprias identidades como profissionais da Educação Infantil. Sob a visão de outro ângulo, podemos também considerar que a ideia de que, para cuidar e educar bebês não necessariamente há a necessidade de formação também perpassou a fala da auxiliar de apoio à sala, o que nos aludiu à ideia da desvalorização profissional desse trabalho de cuidar, ainda tão presente em nossa sociedade.

Em relação às dificuldades encontradas no trabalho com os bebês, a professora Janaína afirmou como uma delas, a proporção entre bebês e professoras.

Eu acho que são muitos bebês. Apesar de que ficam duas professoras, mas pode acontecer de uma ter que levar uma criança ao banheiro e aí só fica uma com 12. E a fase de mordida, de empurrar, de bater (Entrevista com a professora Janaína, 2017).

Outra dificuldade apontada pela auxiliar era a questão da conformidade dos corpos dos bebês nos momentos em que as professoras realizavam as atividades com eles ou em outros momentos da rotina no berçário. A auxiliar de apoio à sala considerava inadequada a postura das professoras em relação ao desejo por parte delas de que, todos os bebês ficassem parados e envolvidos com as atividades que estavam sendo propostas, uma vez que para ela, nessa fase da vida os bebês querem se movimentar o tempo todo:

Igual quando vai contar história não consegue manter sentado não. Se dois ficam, o resto é tudo correndo. Não ficam. Mas assim, nesta idade é difícil mesmo. [...]. A Danubia não consegue, ela não consegue, ela não consegue ficar sentada. O negócio dela é andar, mexer, é subir, é pular, morder. ((risos)) (Entrevista com a auxiliar de apoio à sala Milena, 2017).

Para Barbosa (2010) uma das principais características de uma turma de bebês é exatamente essa inquietação e esse desinteresse de todo ou parte do grupo pelas atividades propostas, mesmo quando esta se apresenta muito interessante. Geralmente, os bebês não participam delas como um grupo completo, uma vez que sempre estarão com alguma necessidade diferente e, para tanto é preciso que as professoras pensem em estratégias e um trabalho diversificado para o grupo de bebês.

No que concerne às relações entre as professoras e os bebês, todas elas consideraram se relacionarem de forma tranquila e prazerosa com os bebês e que essa relação se dava por meio de gestos, das conversas e dos olhares. Uma das professoras ainda ressaltou que se tratava de uma relação de cuidados e assim como as outras, considerou que interagiam com os bebês em todos os momentos como nas brincadeiras, nas danças, nos momentos das refeições, dos banhos e das trocas de fraldas.

Eu acho que é uma relação de cuidados, eu acho que, principalmente com bebês, a relação é de carinho e de atenção mesmo. Porque eles precisam, já ficam aqui o dia todo. Eu até brinco aqui que estes bebês levam uma vida que eu levo. Eu saio de casa as seis e meia e chego em casa as 18 horas. Eu acho que é muito cansativo e desgastante para eles e então imagina se eles chegam aqui na escola e não encontram assim... vamos supor um trabalho que é uma forma só de trabalho mesmo. Eu acho que eles têm que encontrar carinho mesmo e cuidado para eles ficarem bem o dia todo (Entrevista com a professora Luciana, 2017).

Como podemos perceber na fala da professora acima, havia uma preocupação por parte delas no que concerne ao cuidado para com os bebês indicando uma atenção especial para com eles já que ficavam na escola por período integral. Para Barbosa (2010) às professoras, cabe o compromisso de criarem estratégias adequadas que denotem o cuidado e preocupação com relação à transição desses bebês de casa para as instituições de Educação Infantil considerando a jornada que ficam nesse ambiente, buscando

construir um ambiente estável de colaboração e um clima de confiança tanto para os bebês como para as suas famílias; desenvolver as capacidades pessoais do professor de estabelecer uma relação com a criança, que se inicia com um olhar, um sorriso, a oferta de um objeto, para construir, aos poucos, a confiança do bebê nessa nova pessoa e nesse novo ambiente (BARBOSA, 2010, p. 11).

Compreendemos que o cuidado, é uma construção social e as relações que envolvem as atividades de cuidar estão condicionadas às subjetividades, aos aspectos sociais e culturais dos sujeitos envolvidos (MOLINIER e PAPERMAN, 2015). Nesse sentido, observamos que as professoras se posicionaram perante as expressões e demandas dos bebês, de acordo com que socialmente e culturalmente aprenderam, de acordo com suas concepções no que concerne às atividades de cuidar de bebês. Para tanto é preciso atentar para essas relações de cuidado, entre professoras e bebês na creche, ressaltando a postura das professoras, em uma perspectiva de responsividade para com os bebês, um processo de interação com eles, mediando e significando esses momentos imprescindíveis para o seu desenvolvimento integral (TRISTÃO, 2004).

Os bebês se comunicam por meio de expressões emocionais e corporais e presume-se que as professoras reconheçam essas formas de expressão dos bebês acolhendo suas demandas e significando suas expressões. Aqui, destacamos a importância do olhar acolhedor por parte das professoras, o contato corporal e o toque, como formas de cuidar dos bebês. Nesse sentido, é preciso pensar em espaços de formação que considerem as experiências e vivências dessas professoras, que por sua vez também precisam ser cuidadas. Mas quem cuida das cuidadoras? Quem cuida das professoras que cuidam dos bebês? Estamos de acordo com Kramer (2008) quando afirma que a dimensão do cuidar não caracteriza apenas a Educação Infantil, mas sim um contexto mais amplo, pensando o ser humano em sua essência. Nas suas palavras:

Cuidar e educar são dimensões presentes em todas as etapas e instâncias da vida escolar e da formação: como não cuidar de jovens professoras (muitas

vezes menores de idade) que precisam orientar e serem orientadas? (KRAMER, 2008, p. 126-127)

Trata-se de compreender que é uma formação cultural e social que ali se dá, e essas professoras vivem o seu processo de formação sem que tenham sequer alguma orientação, portanto necessitam de espaços que lhes permitam também discutir e refletir sobre o seu papel como professoras de bebês. Silva (2004) reitera que ao pensar sobre a formação dessas professoras é preciso atentar para o fato de que essa formação se trata de um produto histórico, arraigado de marcas e identidades próprias, de saberes e experiências de vida. Nas suas palavras:

O movimento recente das análises sobre a formação de professores em geral e sobre o trabalho com as crianças pequenas está direcionando-se no sentido de se pensar a construção de parâmetros que criem condições adequadas para a formação e desenvolvimento profissional de educadores/as e professoras/es, de modo a incorporar a dimensão pessoal como constitutiva das profissões relacionais (SILVA, 2004, p. 282).

A docência com bebês é um trabalho que exige das professoras além da disposição corporal, uma disposição emocional, uma vez que são muitas “as emoções, sentidos e sentimentos envolvidos nos laços entre bebês e adultos em uma jornada de horário integral na creche [...]” (GUIMARÃES, 2011, p. 194). Os bebês em sua condição de dependência dos adultos exigem uma maior disponibilidade das professoras e que o trabalho com eles seja mais bem planejado considerando suas singularidades e suas formas de expressarem seus desejos, uma vez que é por meio dessas expressões, “[...] nas inúmeras possibilidades que o outro lhe aponta, ela imprime as marcas do humano e constrói sentidos nas linguagens” (RITCHER, BARBOSA, 2010, p. 91). Dentre essas linguagens específicas dos bebês, consideramos o choro como a primeira delas e que se constitui como a primeira forma de comunicação dos bebês com o mundo. Para tanto, é preciso que as professoras estejam atentas e reconheçam essas expressões como formas de comunicação dos bebês no ambiente da creche.

No tópico a seguir apresentamos as percepções das professoras sobre as expressões de choro dos bebês na creche.

5.3. Apresentando as percepções das profissionais sobre o choro dos bebês na creche

Como já dito anteriormente, os bebês ao nascerem, têm como condição de sobrevivência, a necessidade e o desejo de se relacionar com o outro, uma vez que se constituem por meio dessas relações, nos encontros com os outros adultos e crianças. Essas relações são marcadas “[...] pelas relações de emoção e de afeto e pelas oportunidades que as práticas culturais e as linguagens simbólicas daquela sociedade o sugerem” (RITCHER, BARBOSA, 2010, p.92).

O modo como se relacionam e se comunicam é extremamente diferente e, para compreendê-los, cabe aos adultos escutar as suas vozes, observando-os nos momentos de interação com o outro e com o meio em que se encontram inseridos. É por meio dessas observações e escuta atenta no ambiente da creche que as professoras vão se apropriando dessas diferentes linguagens dos bebês, dentre elas o choro.

Ao buscarmos compreender as percepções das professoras sobre o choro dos bebês, perguntamos-lhes sobre quais as formas de comunicação que observaram nos bebês, o que seria o seu choro e como elas agiam diante dele. Em relação às formas de comunicação dos bebês, todas elas afirmaram que eles se comunicavam por gestos, sorrisos, pelo choro, os balbucios e também por meio de algumas poucas palavras. Somente uma das professoras não citou o choro como sendo uma forma de comunicação deles.

Balbucio, sorriso, choro. O A-han deles também: *A-han A-han* e chamam a gente de mamã tem muito disso também ((risos)). Eles chamam a gente de mamã. O sorriso deles quando eles estão alegres (Entrevista com a professora Janaína, 2017).

Sim! Mas ninguém entende! Na linguagem deles lá. (...). Por exemplo, se eles querem algo que não está ao alcance deles, eles vão lá e chamam a gente, pegam pela mão, é gesto. É com gesto, eles não falam, não expressam a linguagem oral, mas através de gestos eles se comunicam sim. Através de gestos, mas eles se comunicam. Às vezes eles encontram um bico lá no chão, e reconhecem, eles mesmo pegam e colocam na boca do colega, do dono mesmo do bico. E então assim, eles se comunicam: *Toma seu bico*. Ele que está dizendo: *é seu*. Só que é com gesto (Entrevista com a professora Cremilda, 2017).

[...] outra forma de comunicação, através do choro, quando está assim, com um sentimento de cansaço, de sono, as vezes choram, manifestam a comunicação deles através do choro, de gestos também, chamam e dão tchau. É uma forma de comunicar. Alguns através da fala e outros do choro e de gestos em geral, pedem as coisas, acenam, dão tchau, levantam as mãos para pegar as coisas. Para pedir alguma coisa, aponta com o dedo, por exemplo, a mamadeira chega e aí apontam com o dedo lá em cima. É a mamadeira. Ele está comunicando que quer a mamadeira. (Entrevista com a professora Luciana, 2017).

[...] toque, o abraço, o empurrão, a própria mordida, *não gostei, você não podia ter encostado em mim, eu não queria ter você aqui*, a conversa, porque alguns conversam. [...]. Então eles se comunicam do jeitinho deles, inclusive com a gente. É um tapa que você leva nas costas sem estar esperando, mas ele quer chamar sua atenção. *Eu não sei o seu nome não, não sei falar não, mas estou aqui, vem cá, olha para mim*. E então cada um tem o seu jeito particular de chamar a atenção do outro e da gente. E o choro em cima disso também: *Porque é que você não está olhando para mim? Olha para mim*. E aí vem e desencadeia tudo (Entrevista com a professora Laura, 2017).

Os que não falam ainda, Melina pede água, fala, fala direitinho. [...]. Ela pede e ela chama a professora e pede a água. E os outros mostram. O Paulo faz birra porque quer o bico, a Danubia faz pirraça, deita no chão. Ela fica atrás da gente. E aí hoje ela já agarrou na minha perna porque ela queria sair, mas eu estava saindo para dar banho e aí eu falei: *Não, Danubia, você já foi. Não é papa, não é brinquedo. É banho*. Porque quando vai tirar cocô ela não quer ir porque ela sabe que ela está assada e vai doer. É uma forma que ela expressa aquilo ali. [...]. Quando chega a vez dela de ir ela não quer ir porque ela sabe. *Eu falo, Danubia, cocô*, ela corre, ela deita, ela se esparrama no chão, porque ela sabe que vai tirar o cocô e então ela não quer ir. Geralmente quando eles pedem alguma coisa, como a maioria está começando a falar agora eles mostram com o dedo. (Entrevista com a auxiliar de apoio à sala Milena, 2017).

Observamos que todas as professoras e também a auxiliar de apoio à sala reconhecem os bebês como sujeitos que se comunicam principalmente por meio de outras linguagens, diferentes da fala. De acordo com os trechos das entrevistas acima, as professoras e a auxiliar de apoio à sala demonstraram estar atentas a essas formas de comunicação dos bebês indo ao encontro do que Barbosa (2010) pondera a respeito dessas formas de comunicação dos bebês, que é por meio delas, da linguagem corporal e emocional, que os bebês aprendem antes mesmo da aquisição da linguagem oral.

Nessa perspectiva, RITCHER e BARBOSA (2010) ponderam que

Ao adulto cumpre estar presente, observar, procurar dar sentido às linguagens da criança e responder adequadamente, pois esse diálogo somente poderá ocorrer com a materialidade do corpo capaz de expressar desejos, gostos, aflições. Esta é uma linguagem esquecida, mas que pode ser reavivada no calor da disposição para com a vulnerabilidade do outro, o bebê, mas também e para com a fragilidade do adulto (RITCHER E BARBOSA, 2010, p. 87).

Compreendemos o choro como sendo uma dessas formas de comunicação dos bebês que, ao mesmo tempo em que significa, é significado pelo outro e moldado na história e na experiência de cada um dos bebês e dos outros também (AMORIM *et. al.*, 2012).

Consideramos importante ressaltar que as experiências emocionais que os bebês vivenciam, muito dependem de quem as significa e para tanto, assim como Santos (2012) fez em sua pesquisa, aqui também nos perguntamos: “Quando olhamos para a questão do

choro das crianças na creche, fazemos isso com que lente, com que valores, crenças e saberes”? (SANTOS, 2012, p. 180).

Ao destacar as falas mais recorrentes das professoras durante as entrevistas, foi possível identificar algumas percepções sobre o choro como sendo uma expressão de necessidades físicas e biológicas e como expressão do desejo de ter ou querer algo diferente dessas necessidades, nomeado pelas participantes como “manha”, “birra” ou “pirraça”.

É um motivo para eu investigar uma causa. Se é doença, se é fome, se é birra, se está querendo atenção. É uma forma da criança se expressar e que cabe ao profissional, como aqui é a escola, que está com a criança, investigar a causa daquele choro (Entrevista com a professora Janaína, 2017)

Um pedido. Um pedido de ajuda. Um pedido de ajuda. Porque eu não consigo ver a outra pessoa chorando se não for de emoção ou se está triste com alguma coisa. E como é que eu vou entender o choro deles? *Eu preciso de ajuda, me ajuda porque eu estou com fome, me ajuda porque eu estou incomodado com alguma coisa, ou eu estou machucado.* Para mim é um pedido de ajuda (Entrevista com a professora Laura, 2017).

Uma necessidade do bebê (Entrevista com a professora Cremilda, 2017).

É expressividade. É uma expressão que ele está fazendo (Entrevista com a professora Luciana, 2017).

Forma de demonstrar um sentimento, de querer dizer algo. Mas como eles não falam então eles demonstram pelo choro (Entrevista com a auxiliar de apoio à sala Milena, 2017).

Como podemos perceber nas falas acima, todas as professoras afirmaram que o choro dos bebês é uma forma de eles expressarem algo que necessitam. Ritcher e Barbosa (2010) argumentam que essas ações, mais voltadas para o atendimento das necessidades básicas, são uma das modalidades curriculares que apontam para as práticas das pedagogias adultocêntricas, que não consideram os bebês, de fato, como sujeitos ativos nas suas interações.

Em algumas falas percebemos que as professoras procuravam atender prioritariamente aos bebês que estavam chorando em função de estados biológicos como dor, fome, sono, frio e desconforto.

Às vezes tem três ou quatro chorando ao mesmo tempo. As vezes tem um chorando. E aí acho que vem aquela questão, que choro que é este? Primeiro. Acho que primeiro vem isso. Qual que é a primeira necessidade? (...). Tem várias crianças chorando. É um que mordeu. É um que caiu. É um que um tomou o bico do outro. Eu vou pegar a que foi mordida e vou cuidar do machucado primeiro. Acordou chorando, não alimentou de manhã a criança está agitada, está chorosa. Eu posso identificar? Eu não vou afirmar, mas eu

vou julgar que aquela criança está chorando porque está com fome. Então eu vou dar uma prioridade para esta criança, porque eu avalio aquele choro dela porque está com fome. Porque se eu fiquei por exemplo, o dia todo na sala eu acho que eu tenho sim possibilidade de avaliar isso, entendeu? Se eu recebi aquela criança desde a manhã e estou com aquela criança, eu consigo sim. E eu conheço aquela criança eu sei que aquele choro dela talvez é porque ela está com fome. Talvez porque ela está de cocô. A fralda está muito molhada e está incomodando. Eu acho que a gente tem que ter um bom senso para tentar assim, ficar atenta a estes choros para a gente dar as prioridades (Entrevista com a professora Cremilda, 2017).

Esta postura é bastante recorrente nas instituições de Educação Infantil como foi constatado por Pantalena (2010), que evidenciou que algumas professoras sempre relacionavam o choro com alguma necessidade física, demonstrando que não reconheciam essa expressão emocional como uma forma de comunicar outras necessidades. As ações das professoras de primeiro investigarem e depois buscarem um meio de eliminar a causa do choro também aparece nas entrevistas de professoras realizadas na pesquisa de Melchiori e Alves (2004).

Contudo, não podemos perder de vista o fato de que para as professoras essa prioridade dada ao atendimento das necessidades físicas e biológicas dos bebês, foi a melhor estratégia adotada, considerando o número de bebês. Amorim *et. al.* (2012) ponderam que nem sempre os adultos conseguem atender às demandas dos bebês de maneira imediata. “Nessas condições, o bebê deve lidar com uma série de situações e, ainda, encontrar recursos frente a incômodos e conflitos, buscando superá-los” (AMORIM *et.al.*, 2012, p. 117).

É possível inferirmos que as posturas assumidas pelas professoras perante o choro dos bebês poderiam estar relacionadas ao fato de serem muitos bebês chorando ao mesmo tempo para poucas adultas disponíveis, ou seja, as demandas eram muitas e, portanto, elas atendiam aquelas que consideravam as mais urgentes. Na pesquisa de Santos (2012), ficou evidenciada essa questão das muitas demandas na creche, mais eram poucas as que as educadoras poderiam responder e que, em algumas situações envolvendo o choro, se sentiam impotentes, uma vez que, mesmo utilizando várias estratégias, não conseguiam cessá-lo.

Outra percepção das professoras que destacamos trata-se do choro como “manha”, “birra” ou “pirraça”.

Eu sei que cada choro significa uma coisa, ou está chorando porque está sentindo alguma coisa, ou está chorando de pirraça mesmo, ou porque quer um brinquedo do outro, ou é uma forma de ele expressar que quer uma coisa e não

sabe falar e não sabe mostrar, então ele chora (Entrevista com a auxiliar de apoio à sala Milena, 2017).

Assim como a auxiliar Milena, as professoras afirmaram que esse choro é também uma forma de os bebês dizerem algo, mas que elas procuraram atender depois, uma vez que possivelmente vinha a se tratar de algo que eles estão querendo, mas que para elas não se tratava de algo muito importante, citando como exemplos: chorar porque quer o bico, quer colo, porque bateu no outro ou porque quer o brinquedo do outro.

(...). Quando é um choro porque está passando mal a gente percebe também. Agora os outros chorinhos são normais para a gente no dia a dia é até normal, quando está com sono, vai acostumando. Quando está com alguma necessidade, que a gente já sabe mais ou menos, a gente vai olhando, está querendo o bico, está com um pouquinho de sono: Não, está chorando porque o coleguinha tomou o brinquedo dela e a gente viu. O choro para mim é uma forma de comunicação. Eles estão tentando expressar algum desejo ou alguma necessidade deles (Entrevista com a professora Luciana, 2017).

Essa postura das professoras diante do choro dos bebês, possivelmente estava relacionada às suas crenças em relação aos significados desse choro que tanto pôde fazer com que elas se aproximassem mais, atendendo imediatamente o choro dos bebês ou não. Melchiori e Alves (2004) evidenciaram em sua pesquisa que as professoras não faziam nada para cessar o choro quando julgavam que independente do que fizessem o choro continuaria ou cessaria logo. Em nossa pesquisa, também observamos essa postura por parte das professoras. Para tanto, ressaltamos que as professoras agiam de modo a tentar proporcionar o bem-estar dos bebês acreditando que estavam fazendo o melhor que podiam. Consideramos que não necessariamente, agiam de forma inadequada. O importante é atentarmos para o quanto as professoras conheciam de cada bebê e o quanto elas se encontravam disponíveis para eles, auscultando suas vozes, seus ritmos e seus movimentos para conhecê-los melhor e, portanto, responderem às suas demandas de forma assertiva.

Outra professora ressaltou que havia alguns choros que ela não conseguia identificar e ficava indecisa ao responder a essa expressão mesmo que aparentasse não ser nada. Esta indagação da professora nos sinalizou a possibilidade de ela se abrir para uma escuta mais apurada dos bebês de maneira a buscar compreender de fato quais eram os motivos para o choro e o que ele poderia significar.

Agora, tem aquele choro que a criança se joga. Esse choro... por exemplo, a criança já está alimentada, já tomou banho, dormiu e aí, por qualquer coisa a

criança se joga. Este tipo de choro aí... sinceramente não consigo identificar não. Vou falar com você, é birra? Todo mundo fala: é birra. A criança que se joga, bate o pé, é birra. Tá. Mas por trás desta birra aí já tem uma outra coisa psicológica? Isso aí eu já não sei identificar. Aí a gente vai lá, tenta acalmar e tudo mais (Entrevista com a professora Cremilda, 2017).

Observamos que diante desse choro que se apresentava como inexplicável, a auxiliar de apoio à sala considerava importante investigar do que se tratava, de fato, aquele choro, uma vez que para ela o choro considerado como “pirraça” pode vir a ter outros significados e não necessariamente era um choro sem nenhum motivo.

Eu acho que o choro mais inexplicável é quando está sentindo alguma coisa e você não sabe o que é, alguma dor e eles não sabem o que é. Exemplo, dor de cabeça, eles não sabem falar que é a cabeça que está doendo. Nem a minha de três anos, se eu falar com ela que está doendo aqui ela vai falar que está. E, às vezes não é aqui, as vezes é a barriga. Eu não sei se é porque ela está começando falar agora. Eu acho que é a barriga, mas antes de eu perguntar se é a barriga eu pergunto se é a cabeça, eu pergunto coisas que não tem nada a ver. É a orelha que está doendo? Tá. Se eu pergunto se é a barriga que está doendo. Tá. E então você fica sem saber o que está doendo na verdade. A mesma coisa acontece na sala. Porque passam momentos ali em que a criança... uma passa perto do outro e dá um tapa e como são muitos você perde o foco e aí está chorando e você fala, está chorando de pirraça. Igual já vi a Janaína falar: *Está chorando de pirraça*. Mas você não viu que o Paulo foi lá e deu um tapa. E aí eu falo: *Não, Janaína, porque fulano deu um tapa* (Entrevista com a auxiliar de apoio à sala Milena, 2017).

Guimarães (2011) e Tristão (2004) reforçam esta indicação de que é preciso que as professoras tenham empatia para com os bebês, procurando se identificar com eles e se colocando no lugar deles em uma perspectiva da responsividade. Destacamos ainda que todas as professoras e a auxiliar compreendiam as expressões de choro como uma linguagem emocional carregada de sentidos e significados para os bebês. Contudo ainda não era muito clara para elas a complexidade dessas expressões e o que elas podiam significar; assim como não evidenciavam a clareza sobre sua relevante função no desenvolvimento e na constituição da identidade e subjetividades dos bebês.

O corpo fala, os olhares falam, o riso fala, o choro fala, as mudanças de comportamentos falam. Sem ainda se utilizar das palavras, o bebê “fala”, se comunica, nos contando quando sente fome, dor, quando está satisfeito, quando descobre algo interessante, quando alguma coisa nova acontece (CARVALHO, ORTIZ, 2013, p. 157).

Nesse sentido, percebemos, de modo geral, nas falas das professoras e da auxiliar uma falta de clareza no que concerne às temáticas das emoções e afetividade o que por sua vez se relaciona à possibilidade de as práticas negligenciarem aspectos importantes

de apoio ao desenvolvimento psíquico dos bebês. Por essa razão consideramos haver a necessidade de uma formação inicial e continuada que contemplem essas temáticas.

No capítulo a seguir, apresentamos as expressões de choro dos bebês nas interações entre si, com suas professoras e com a auxiliar de apoio à sala destacando os possíveis significados destas expressões, e como foram respondidas pelas profissionais.

CAPÍTULO 6- COMPREENDENDO AS EXPRESSÕES DE CHORO DOS BEBÊS NAS INTERAÇÕES ENTRE SI, COM SUAS PROFESSORAS E A AUXILIAR DE APOIO À SALA

A criança não sabe senão viver a sua infância. Conhecê-la pertence ao adulto. Mas o que é que vai prevalecer neste conhecimento: o ponto de vista do adulto ou o da criança?
(WALLON, 1968, p. 27)

Para melhor compreendermos as expressões de choro dos bebês nas suas interações nas instituições de Educação Infantil, é necessário explicitarmos algumas reflexões sobre a importância do papel do adulto nas interações que estabelecem com as crianças, sobretudo com os bebês.

Desde que nascem, primeiramente por meio das manifestações afetivas e, mais especificamente, por meio das emoções, os bebês, são capazes de se comunicarem e interagirem com o outro adulto que, por sua vez, na tentativa de atender às suas demandas, vão significando essas formas de expressões (VIGOTSKI, 1996; 1998; 2007 e WALLON, 1968; 1971). Nesse processo, por meio desse contato físico, por meio das interações, é que vão se constituindo como humanos e, portanto, cabe ao adulto a escuta e a observação atenta das diversas formas que os bebês dispõem para se comunicarem, pois sabe-se que nessa fase inicial da vida eles dependem de outras pessoas para sua sobrevivência.

Por ser o choro uma expressão das emoções, indicando outras necessidades dos bebês para além das necessidades físicas e biológicas, as análises buscaram indícios dos outros significados do choro enquanto uma forma de expressão dos bebês na creche. Na tentativa de melhor compreendermos essas expressões de choro dos bebês nas suas interações na creche, primeiramente fizemos um mapeamento dessas expressões tendo como base a metodologia de Dentz (2016) como já relatado anteriormente.

Com base então nas categorias explicitadas pela autora, a saber: choramingo, choro e choro prolongado, fizemos um mapa das expressões de choro, e conforme o tempo de duração de choro de cada cena íamos nomeando essas expressões. A seguir

apresentamos o mapa no qual foram organizadas e separadas as outras informações de cada cena transcrita:

Quadro 14 – Mapeamento do choro

MAPEAMENTO – CHORO (Informações extraídas de vídeo - gravações) UMEI CAROCHINHA - 2º semestre de 2017. Mês: setembro (27 cenas – expressões de choro).					
DATA	DURAÇÃO/ CHORO	QUEM CHOROU	MOTIVO DO CHORO	QUEM REAGIU ?	COMO REAGEM DIANTE DO CHORO? (Professoras, auxiliar e outros bebês).
18/09 Sala	Choro	Ana Luísa e Ricardo	Dor/ Sem motivo aparente	Milena/ Estagiári a e Cremilda Danúbia	<p>Ana Luísa olha para o lado e em seguida olha para Milena e começa a chorar intensamente. Milena diz: “Vem cá. <u>O gente!</u>” Milena pega Ana Luísa e a senta em seu colo. <u>Cremilda</u> tem uma expressão de tensão no rosto e fala com Janáina para pegar o bico da bebê. Janáina vem e coloca o bico na boca dela. Ela está no colo de Milena e Patrick também está ali. Danúbia percebe e se aproxima fazendo uma expressão de quem chora também. Milena olha para ela e pergunta: “O que que a Ana Luísa está chorando?” Danúbia fica olhando. Ana Luísa pára de chorar.</p> <p>Ricardo está sentado no colchonete, ele se levanta e vem andando devagar em direção à porta, ele começa a resmungar. Ela olha para mim e anda um pouco e em seguida começa a chorar. Ele parece se coçar, está com a mão elevada próxima do pescoço. Danúbia chega e lhe empurra, ele cai sentado no chão e chora com mais intensidade. Danúbia fica parada observando Ricardo e em seguida ela senta próxima a ele. A estagiária vem e pega Ricardo e vai sentar com ele próxima à rodinha.</p> <p>Ele está no colo da estagiária e não chora mais. Danúbia vai até lá. Ela olha para ele e tenta colocar a mão em seu rosto e em sua cabeça. A estagiária a impede, mas depois permite. Danúbia passa a mão em seus cabelos e tenta olhar para seu rosto, se abaixando um pouco. Ela</p>

Nesse mapa, organizamos os conteúdos de cada cena, de acordo com a data e local em que ocorreu, o tipo de choro de acordo com o tempo de duração deste e a forma de expressá-lo. Ainda identificamos quem foi o bebê que chorou em cada cena, os motivos desse choro, quem e como reagiu diante dessas expressões. Consideramos que este quadro de organização nos deu um panorama geral e uma visualização concisa das informações que precisávamos para responder os objetivos propostos na pesquisa.

A partir desse mapa geral, fomos criando outros quadros separando as categorias que foram surgindo e em seguida fomos mapeando cada uma delas. Como podemos verificar no quadro abaixo, fomos mapeando o número de ocorrências dos tipos de choro que mais apareceram e em seguida quem chorou, quem mais chorou, quem menos chorou ou quem não chorou durante os meses de observações e filmagens em campo.

Quadro 15 – Mapeamento dos tipos de choro

MAPEAMENTO - TIPOS DE CHORO				
TIPOS DE CHORO	OCORRÊNCIAS - SETEMBRO	OCORRÊNCIAS - OUTUBRO	OCORRÊNCIAS-NOVEMBRO	OCORRÊNCIAS - DEZEMBRO
CHORAMINGO	14	15	50	11
CHORO	17	20	44	18
CHORO PROLONGADO	1	4	4	4

MAPEAMENTO – CHORO DOS BEBÊS				
QUEM CHOROU?	OCORRÊNCIAS- SETEMBRO	OCORRÊNCIAS- OUTUBRO	OCORRÊNCIAS- NOVEMBRO	OCORRÊNCIAS- DEZEMBRO
Ana Luisa	3	1	8	4
Mirela	4	2	7	1
Danúbia	6	13	38	6
Paulo	3	1	9	2
Tiago	5	3	12	1
Geraldo	5	4	21	----

Também mapeamos quem foi afetado pelo choro dos bebês e reagiu diante dele. A partir do quadro abaixo conseguimos visualizar esses sujeitos, entre eles outros bebês e também o número de ocorrências de reações desses sujeitos em cada mês. Nesse sentido, foi possível saber quais foram os sujeitos que reagiram ou não diante do choro, quem mais reagiu e quem menos reagiu ou respondeu a essas expressões.

Quadro 16 – Mapeamento dos sujeitos afetados pelo choro

MAPEAMENTO – SUJEITOS AFETADOS PELO CHORO				
QUEM REAGIU?	OCORRÊNCIAS - SETEMBRO	OCORRÊNCIAS - OUTUBRO	OCORRÊNCIAS - NOVEMBRO	OCORRÊNCIAS - DEZEMBRO
CREMLDA	10	18	38	12
LAURA	9	14	40	11
LUCIANA	3	-----	1	-----
JANAÍNA	13	12	42	14
MILENA	4	9	14	4
DANÚBIA	1	5	2	1
MÁRIO	1	-----	-----	-----
GUILHERME	1	1	-----	-----
ANA LUÍSA	1	1	2	-----
ISADORA	-----	1	2	-----
MIRELA	-----	1	1	-----
GERALDO	1	1	1	-----
PAULO	-----	-----	-----	1
MELINA	-----	-----	-----	1

Por fim, na tentativa de visualizarmos os motivos dessas expressões de choro dos bebês e também de como as professoras, a auxiliar de apoio à sala e os outros bebês responderam a essas expressões de choro nas suas interações, conseguimos organizar quadros como o que está ilustrado abaixo, com algumas classificações que foram encontradas.

Quadro 17 – Categorização dos motivos das expressões de choro

2 CHORO COMO MANIFESTAÇÃO DE NECESSIDADES FISIOLÓGICAS (DOR, FOME, SEDE, SONO OU INCOMÓDO FÍSICO)		
DATA	DESCRIÇÃO DA CENA	OBSERVAÇÕES
18/09/2018	As professoras estão realizando uma experiência de tinta (anilina) na água. Laura e Janaína estão tentando fazer com que os bebês se engajem nessa atividade. Elas já começaram essa atividade a alguns minutos, portanto, os bebês já estão dispersos. Ricardo depois do choro, agora está recostado e toma água. Ana Luísa se aproxima dele e pega uma caixa de papelão que está encostada próxima à parede. Ana Luísa arrasta a caixa e a coloca no chão. Em seguida ela entra dentro dela de joelhos, em seguida ela vira seu corpo para frente de modo a ficar sentada dentro dela. Ana Luísa olha para a caixa e começa a puxar as partes do lado da caixa. Ela olha para o lado e vê uma boneca. Ela ergue um pouco seu corpo e pega a boneca e a coloca dentro da caixa também. Ana Luísa senta a boneca de frente para ela. Ana Luísa resolve se virar e ergue o corpo um pouco mais e agora vai se sentar em uma das partes do lado da caixa. Ela tenta se apoiar lá e vai para trás com a cabeça e o tronco do corpo no chão. Nesse momento ela começa a chorar muito. A estagiária que também está na sala, vem pegá-la imediatamente. Ela a abraça forte e em seguida a coloca sentada em seu colo. Milena se levanta e pega seu bico que está na estante. Milena lhe oferece o bico, Ana Luísa aceita mas continua a chorar. Milena se abaixa para pegar Ana Luísa mas Janaína também se aproxima e pega a bebê. Janaína está de pé e se balança como se estivesse ninando Ana Luísa, Milena fica de pé também na frente de Janaína. Ela parece estar preocupada com a bebê. Janaína passa a mão na cabeça de Ana Luísa. Ana Luísa ainda chora muito. Janaína diz para ela: "Vamos tomar um pouquinho de água vamos..." Ela caminha para a estante e pega a chuquinha de Ana Luísa. Milena já pegou seu bico porque ela não o quis. Janaína dá água para ela na chuquinha mas Ana Luísa parece não querer. Ela não pára de chorar. Janaína tem no rosto uma expressão de raiva. Ela faz o movimento de colocar água em sua boca com a chuquinha quatro vezes e ela não para de chorar. Ela chora e Janaína sai do meu foco durante 11 segundos. Agora novamente vejo Ana Luísa chorando e Janaína está de pé com ela nos braços tentando fazer m quem ela pare de chorar. Ela coloca Ana Luísa recostada em seu peito e passa a mão em sua cabeça como se estivesse verificando algum machucado. Em seguida, ela vai coloca-la no chão e Ana Luísa chora ainda mais. Janaína parece ter	

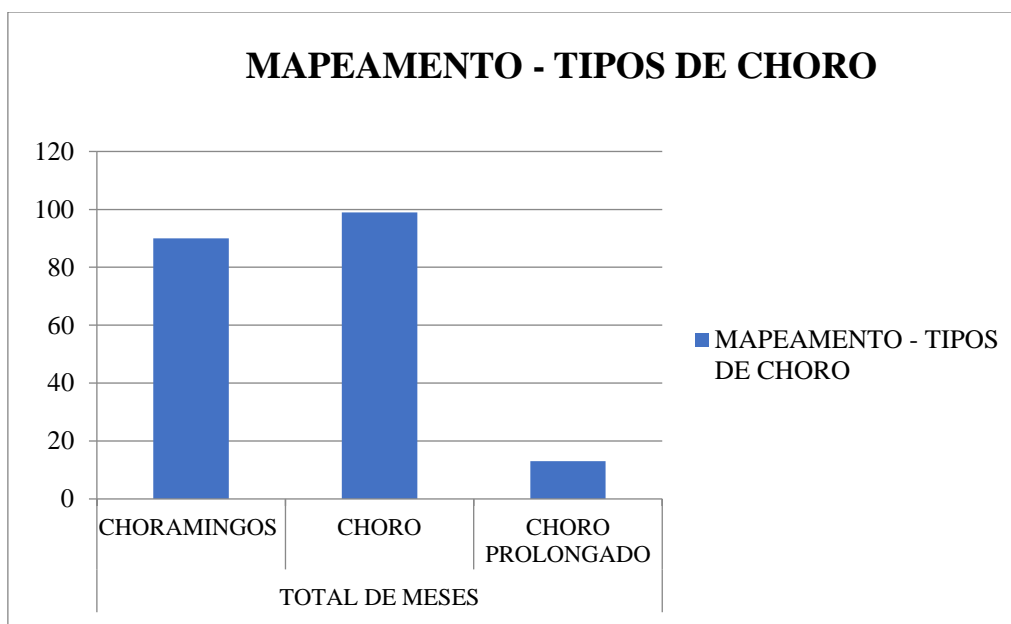
Nesses quadros, organizamos as cenas que aparentavam ter o mesmo motivo das expressões de choro dos bebês e, da mesma forma organizamos as cenas que aparentavam terem respostas comuns das professoras e da auxiliar de apoio à sala diante das manifestações de choro dos bebês.

Ressaltamos que não foi um trabalho fácil, localizar e mapear as ocorrências de choro dos bebês nas filmagens; esse foi nosso maior desafio na construção do *corpus* de análise. Entretanto, foi o movimento de imersão nessas informações que nos possibilitou compreender melhor o que ocorrera no campo e criar a organização supracitada, que foi a que nos pareceu a mais adequada para responder aos objetivos da pesquisa.

Antes de apresentarmos, os prováveis motivos que levaram os bebês a chorar, destacamos que as manifestações de choro se apresentaram de forma e intensidade variadas. Durante o período de observação registramos e selecionamos 131 cenas de choro. Com base na observação e na análise do material empírico coletado no campo de

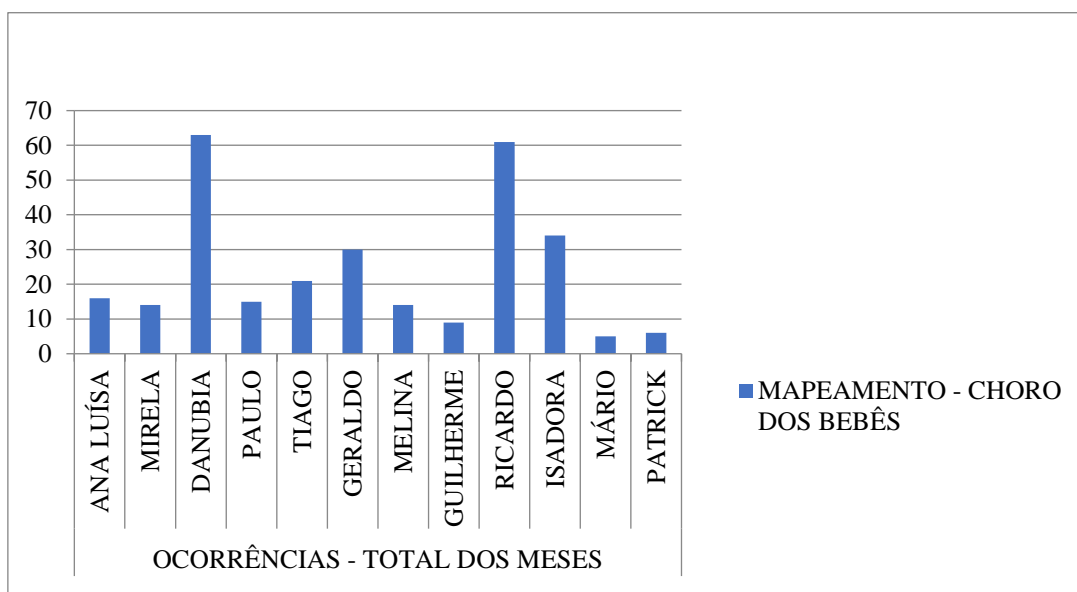
pesquisa, as expressões de choro dos bebês foram inicialmente caracterizadas em três tipos que possibilitaram visualizar algumas diferenças dessas expressões no que diz respeito ao tempo de duração e às expressões corporais que desencadeavam (DENTZ, 2016). Nesse sentido apresentamos abaixo, o gráfico com o mapeamento dos tipos de choro ocorridos no grupo de bebês.

Gráfico 7 – Mapeamento dos tipos de choro



É importante ressaltar que, nas 131 cenas, ocorreram 202 expressões de choro sendo que 90 delas foram ocorrências de choramingo, 99 ocorrências de choro e apenas 13 delas foram classificadas como choro prolongado. Ressaltamos que assim como foi constatado por Dentz (2016), no grupo de bebês observado o choro prolongado apresentou-se como uma intensificação de ocorrências de choro e choramingo. Contudo, “[...] não necessariamente os choramingos evoluíram para o choro ou choro prolongado” (DENTZ, 2016, p.77).

No conjunto das manifestações de choro, foi possível constatar que todos os bebês choraram, com alguma frequência significativa, porém alguns mais do que outros e alguns menos do que outros. Como podemos ver no gráfico abaixo, Ana Luísa teve 16 ocorrências de choro, Mirela, 14, Danubia 63 ocorrências, Paulo 15 ocorrências, Tiago, 21, Geraldo teve 30 ocorrências, Melina, um total de 14; Guilherme, 9; Ricardo teve 61 ocorrências, Isadora, 34; Mário, 5; e por fim, Patrick teve 6 ocorrências.

Gráfico 8 – Mapeamento do choro dos bebês

Percebemos que entre os bebês há aqueles que choraram mais ou menos. Todavia, há aqueles que se destacaram em grande medida em relação ao número de ocorrências das expressões de choro, tais como Danubia, Ricardo e Mário. O que significam essas discrepâncias entre o número de ocorrências de choro dos bebês que compõem um mesmo grupo e estão em constante interação com os mesmos sujeitos em um mesmo ambiente institucional? Seriam esses bebês que choraram mais, bebês mais tristes? Seria Mário, um bebê mais alegre porque chorou pouco ou quase nada? O que teria influenciado a forma como esses bebês se expressaram? As respostas para todas essas perguntas ainda não as temos, porém algumas pistas nos foram dadas. Uma delas diz respeito à forma como esses bebês estão para si e para os outros no ambiente da creche nos momentos de interação, o que muito nos diz sobre suas formas de se comunicarem e mais do que isso, de expressarem suas emoções.

De acordo com Ferreira (2013), a diminuição ou o aumento da frequência e ocorrência do choro pode estar relacionada 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 à forma como os outros respondem a essas expressões de choro.

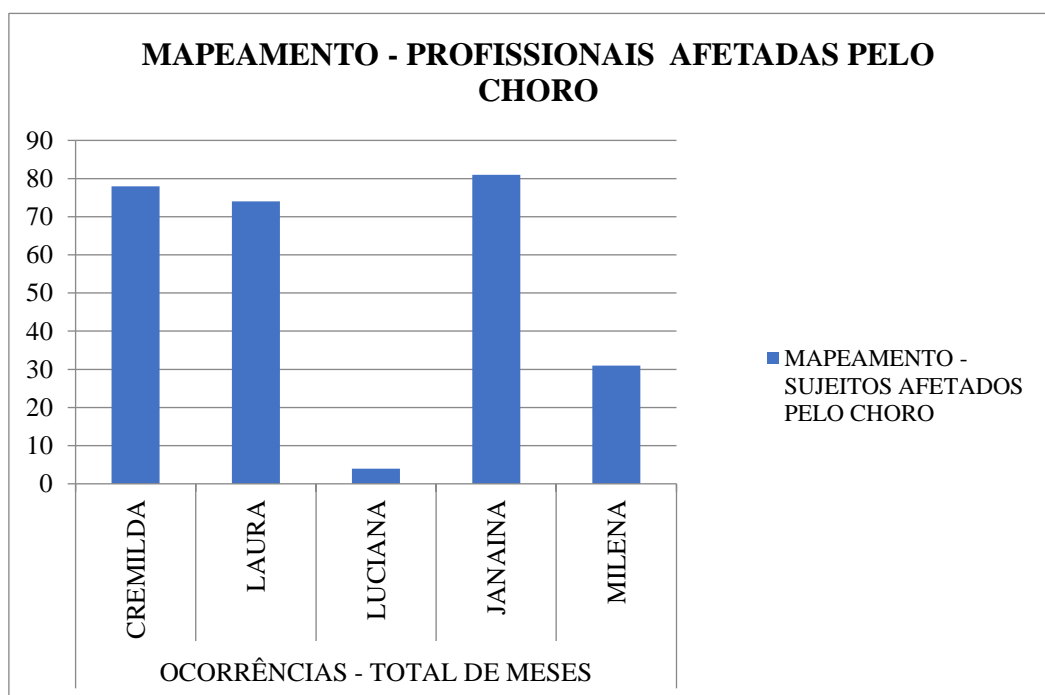
Como podemos perceber no gráfico acima, Ricardo, depois de Danubia, é o bebê que mais chorou durante o período observado e como verificamos em uma das falas de uma das professoras, isso pode estar relacionado ao fato de este bebê ainda não conseguir andar.

Ricardo ainda não anda, ele é muito indefeso, ele se sente indefeso, por isso chora tanto, ele está enjoadinho desde cedo. O andar fará bem para ele, para o Ricardo. Depois do andar o choro desaparece (Notas do diário de campo, 17/08/2017).

Nesse sentido, Bissoli (2014) reitera que os bebês que ainda não conseguem andar e não dominam os movimentos de forma concreta, precisam da colaboração do outro adulto para realizar as diferentes ações no ambiente. É nesse movimento de colaboração, de interação com o outro e com os objetos que os bebês passam a se relacionar com o mundo emergindo daí uma nova atividade guia: aquela marcada pela exploração sensorial dos objetos que o cercam (BISSOLI, 2014; p.844).

Antes de apresentarmos as respostas encontradas pelas profissionais¹³ diante do choro dos bebês é importante destacarmos que todas as professoras e auxiliar foram afetadas de alguma forma por esse choro. Nesse sentido apresentamos abaixo, o gráfico com o mapeamento dos sujeitos afetados pelo choro, no grupo de bebês.

Gráfico 9 – Mapeamento das profissionais afetadas pelo choro

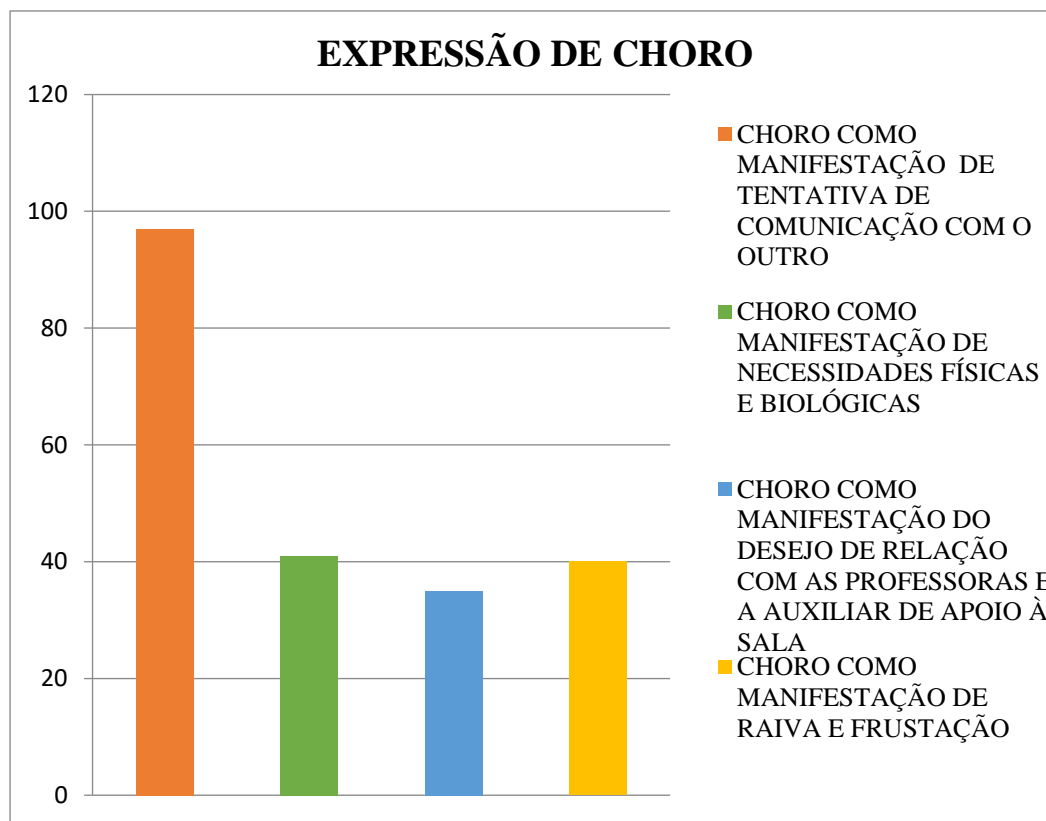


¹³ Em alguns momentos da análise, utilizamos esse termo para tratar simultaneamente das professoras e da auxiliar de apoio à sala, uma vez que, na pesquisa, observamos as professoras e a auxiliar de apoio à sala. Contudo fizemos uma análise conjunta dos dados coletados relacionados a essas profissionais.

No conjunto das reações das professoras e da auxiliar diante do choro, foi possível constatar que todas foram afetadas em alguma medida, com alguma frequência significativa, porém alguns mais do que outras e algumas menos do que outras. Como podemos ver no gráfico acima a professora Cremilda foi afetada em 78 ocorrências, a professora Laura teve 74 ocorrências, a professora Luciana um total de quatro ocorrências e a professora Janaína, um total de 81 ocorrências. A auxiliar Milena foi afetada em um total de 31 ocorrências. É importante ressaltarmos que a professora Luciana trabalhava somente no período da manhã e sendo assim, justifica-se o baixo número de ocorrências em que se sentiu afetada pelo choro.

Entre as professoras, podemos perceber que Janaína foi a mais afetada pelo choro, seguida de Cremilda; e é importante ressaltarmos que durante o período observado foram elas as professoras que mais interviram nos momentos de interações dos bebês entre si. Observamos que essas duas professoras faziam tudo o que estava ao seu alcance para que os bebês não chorassem nos momentos de atividades e de interação nos mais diversos espaços da EMEI. Ainda de acordo com o gráfico acima, podemos observar que a auxiliar Milena foi quem menos se destacou, ou seja, a que menos foi afetada pelo choro.

Com base nesse trabalho de organização dos dados coletados, especificamente as filmagens, foi possível fazer algumas classificações do choro de acordo com suas manifestações nas interações dos bebês e também das possíveis respostas das profissionais diante desse choro, tais como estão ilustradas nos gráficos a seguir.

Gráfico 10 – Classificações das expressões de choro dos bebês

No que concerne aos motivos das expressões de choro, conseguimos encontrar 4 classificações diferentes que explicitam o choro como manifestação de muitas necessidades dos bebês, entretanto, para além das necessidades físicas e biológicas.

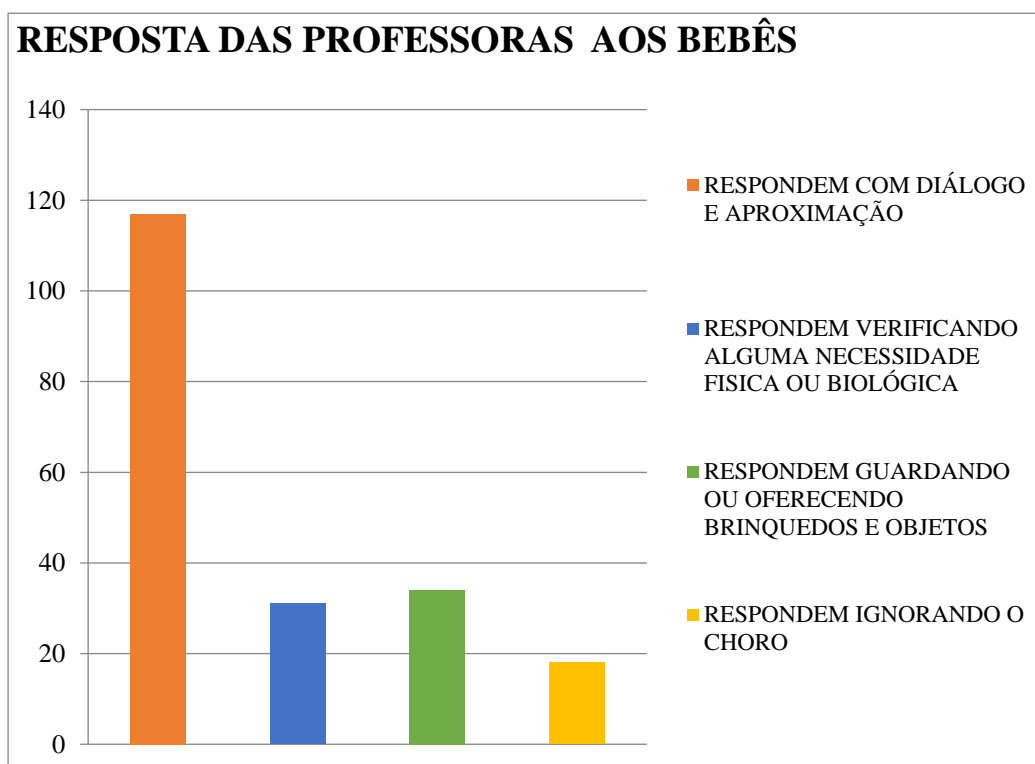
Ressaltamos que em uma mesma cena, encontramos diferentes manifestações do choro e, sendo assim, algumas cenas se repetiram entre as classificações encontradas. Dessas cenas encontramos 97 em que o choro dos bebês emergiu da sua tentativa de comunicação com o outro, o que envolveu, além do choro, as várias formas que eles têm de se comunicarem, como, por exemplo, o toque, os gestos e as mordidas, ocorridas principalmente nos momentos de interação e disputas por objetos e brinquedos. O choro como manifestação de necessidades físicas ou biológicas também apareceu em 41 cenas e o choro como manifestação do desejo de relação com as professoras e com a auxiliar de apoio à sala apareceu em 35 cenas. Por fim, destacamos 40 cenas de choro como manifestação de raiva e frustração dos bebês quando não conseguiam ou eram impedidos de fazer algo que desejavam, além de outros motivos.

Ao analisar as reações e ações das profissionais diante dessas expressões de choro dos bebês consideramos relevante ressaltar algumas questões relativas ao papel que

exercem no processo de desenvolvimento integral deles, uma vez que é para os bebês como o espelho que reflete sua imagem. Desde que nascem, os bebês se expressam por meio das emoções e que por vez são lidas e significadas por esse adulto que se relaciona com eles, seja sua mãe ou qualquer outro adulto. Pensando sobre o seu desenvolvimento no contexto coletivo da creche, temos as professoras como mediadoras desse processo, nas interações que estabelecem com eles.

Com base nas observações feitas e no material coletado, especificamente as filmagens, foi possível fazer também algumas classificações das diversas formas como as professoras e a auxiliar de apoio à sala responderam ao choro dos bebês tal como está ilustrado no gráfico a seguir:

Gráfico 11 – Classificação das respostas das profissionais dadas aos bebês



Como podemos visualizar no gráfico acima, conseguimos encontrar quatro formas diferentes, apresentadas nas respostas das professoras e da auxiliar de apoio à sala. É importante explicitar que em um mesmo episódio, encontramos diferentes respostas das profissionais diante do choro dos bebês e sendo assim, alguns episódios se repetiram, entre as formas encontradas.

Dessas cenas, em 117 delas, isto é, na maioria delas, as profissionais responderam ao choro dos bebês se aproximando e conversando com eles. Em outras 31 cenas responderam verificando as necessidades físicas e biológicas dos bebês. Em 34 cenas, percebemos que quando os bebês choravam, as profissionais guardavam ou ofereciam algum objeto ou brinquedo e por fim, em 18 cenas, as profissionais de alguma forma, ignoravam o choro dos bebês.

Como podemos perceber, as professoras e a auxiliar de apoio à sala, na maioria das vezes, responderam ao choro se aproximando deles e conversando com eles, o que nos fez pensar que essas profissionais estavam, na maioria das vezes, atentas às expressões de choro dos bebês e sempre procuravam interagir com eles.

Para além dessa classificação, aqui nos interessa analisar os motivos, os significados dessas manifestações emocionais no grupo de bebês no ambiente da creche e a forma como as professoras e a auxiliar de apoio à sala respondiam ao choro.

A seguir, apresentaremos os episódios tentando perceber as expressões de choro em seu contexto, buscando enxergar seus diversos significados, ou seja, atentando para “[...] os fatores que ocorrem em função daquela cena” (SANTOS, 2012, p. 180).

6.1. O choro dos bebês como manifestação de tentativa de comunicação com o outro

Como se sabe, todos os seres humanos utilizam-se do corpo para se expressar e de alguma forma para se comunicar. Essas formas de expressão de desejos e necessidades são fortemente visíveis nos bebês, uma vez que se trata de uma das formas específicas que eles têm para se comunicar com o mundo. Por meio de um corpo que exprime desejos, necessidades e emoções, tais como fome, dor, sono, frio, calor, raiva, alegria, medo, entre outras, os bebês vão se constituindo como humanos. Por meio do choro, o bebê mobiliza o adulto que responde de acordo com seus parâmetros culturais, seus desejos e crenças individuais, envolto em um clima de contágio próprio à essas manifestações emocionais.

Os bebês da turma da Corujinha choraram em grande medida tentando se comunicar com as professoras e também com os outros bebês sobre seus desejos e suas insatisfações, como por exemplo, quando se interessavam por um mesmo objeto ou brinquedo nos momentos de interação ou quando queriam ficar ou sair de determinado lugar. A seguir, apresentamos um episódio que melhor ilustra essas expressões de choro.



As professoras continuam cantando com os bebês. Ricardo se aproxima um pouco de Cremilda e fica de pé e de frente para ela. Cremilda olha para ele e tira da sua boca o objeto, é um ratinho de plástico. Ela diz: “Está sujo Ricardo”. Ela pega e coloca o ratinho no chão. Ricardo olha e se abaixa, os outros bebês pegaram o ratinho, Tiago também está ali e observa tudo. Geraldo também se aproxima e Cremilda o pega e o senta entre suas pernas. Cremilda pega nas mãos de Ricardo e faz os gestos da música que toca agora: “Estica, dobra, estica, dobra”. Tiago estica o braço e tenta pegar o ratinho que está com Mirela e Mirela firma sua mão e não entrega o ratinho. Tiago começa a chorar. Cremilda diz: “Espera aí Tiago!” Ela se levanta de onde está e diz que vai pegar alguma coisa. Tiago chora. Cremilda se aproxima dos bebês com um tamborzinho e alguns pandeiros. Tiago para de chorar e todos olham para ela e para o que ela tem na mão. Cremilda se senta novamente e diz para os bebês: “Bumbum no chão, bumbum no chão”. Alguns bebês se sentam, mas Patrick e Paulo não atendem ao pedido de Cremilda. Janaína faz um movimento para se levantar enquanto diz: “Senta Patrick, bumbum no chão!”. Janaína se levantou e saiu do meu foco. Enquanto isso Tiago e Mirela começam a disputar os outros chocalhos que estão lá. Cremilda intervém. Mirela puxa o chocalho da mão de Tiago. Cremilda diz: “Espera aí, Tiago você tem um pandeiro e um chocalho”. Mirela solta o chocalho. Tiago continua batendo o chocalho no pandeiro. Janaína se aproxima com outras garrafas (chocalhos) e diz: “Vamos dar para todo mundo”. Ela coloca os chocalhos no centro da roda. Nesse momento Mirela tenta novamente pegar o chocalho que está com Tiago e puxa o objeto da mão de Tiago. Os bebês começam a resmungar. Cremilda percebe e diz: “Dá licença aqui”. Ela pega o chocalho da mão de Tiago ele começa a chorar. Cremilda pega um pandeiro e bate com o chocalho duas vezes e chama pelo nome do bebê. Ele por um momento para de chorar, mas estica a mão na direção do chocalho que está com Cremilda e chora. Cremilda enquanto conversa com outros bebês esconde o chocalho nas suas costas. Tiago para de chorar. As professoras fazem uma expressão de tensão no rosto e fazem barulho com os objetos e cantam. Os bebês batem com os chocalhos nos pandeiros e no tamborzinho. Ricardo que também está ali tenta pegar o chocalho de Guilherme por quatro vezes e não consegue. Ao mesmo tempo Isadora está de pé próxima de Tiago, que está sentado com o pandeiro. Isadora se abaixa e puxa o objeto de sua mão e consegue pegar. Tiago começa a chorar novamente. Cremilda diz: “Isadora!” Janaína faz um movimento para alcançar Isadora e a segura pelo braço. Isadora tenta correr com o objeto na mão. Janaína pega o pandeiro com ela e ela não chora. Ela devolve para Tiago que também já parou de chorar. No mesmo instante Guilherme foi quem pegou o pandeiro que estava com Tiago e novamente ele começa a chorar, mas após alguns segundos para. Nesse mesmo instante Paulo está com um flauta azul e de repente ele joga a flauta na direção dos outros bebês. Cremilda percebe e faz uma cara de raiva e chama pelo nome dele. A flauta caiu perto de Guilherme. Cremilda vai tentar pegá-la para guardar antes que os bebês percebam e se interessem por ela. Geraldo que está perto de Tiago estica o braço para pegá-la e Cremilda percebe e pega o objeto primeiro. Cremilda a coloca do seu lado, mas Geraldo consegue pegá-la. Cremilda conversa com ele e pega a flauta e diz que vai guardar. Geraldo começa a chorar e a espernear. Ele chora e grita e bate com as mãos na cabeça e nas costas de seu irmão que está do seu lado. Tiago também começa a chorar. Cremilda intervém chamando um dos gêmeos pelo nome. Cremilda conversa com Geraldo e diz: “Espera!” Ela se levanta e vai lavar a flauta na pia e volta com ela. Geraldo ainda chora. Cremilda seca a flauta com um papel e a entrega para Geraldo. Ele para de chorar. Tiago percebe o que está com seu irmão e estica o braço para pegar a flauta. Geraldo vira para outro lado e Tiago não consegue, mas Tiago insiste e puxa a flauta da mão de seu irmão e dessa vez consegue. Geraldo chora muito. Janaína



mostra outro chocalho para ele, mas ele bate com as mãos como se não quisesse aquele. Ele chora. Cremilda conversa com ele e lhe mostra o pandeiro, mas ele continua a chorar. Quando começa a música da corujinha, Cremilda pergunta para ele: “Cadê a corujinha”? Geraldo olha para ela e para de chorar (Transcrição de vídeo gravação realizada em 25/09/2017).

Como podemos perceber por meio do relato acima e também das fotografias, as professoras estavam com os bebês, realizando uma das atividades propostas na rotina do berçário, que é a “rodinha de boa tarde”. As professoras realizavam essa atividade quase todos os dias e nesses momentos insistiam bastante para que os bebês ficassem todos sentados, exigência esta que se apresentava como um regulador das formas de comportamento dos bebês. Dificilmente, o choro não emergia dessas situações.

Como podemos perceber no episódio, as professoras estavam sentadas e cantavam com os bebês ao som da música que tocava no rádio. Inicialmente, as professoras não disponibilizaram materiais, objetos e brinquedos suficientes para todos os bebês. Havia poucos objetos espalhados pelo chão. Os bebês não demonstravam estarem muito interessados nos objetos e brinquedos disponíveis, contudo, foi quando Ricardo se aproximou de Cremilda com um brinquedo e em seguida Cremilda conversou com ele sobre esse brinquedo, que o interesse dos outros bebês foi despertado o que desencadeou a disputa pelo brinquedo.

A pesquisa de Amorim *et.al* (2012) evidenciou que mesmo vários objetos e brinquedos sendo disponibilizados para os bebês, alguns em especial figuram-se como atrativos para os bebês em detrimento de outros e que também os bebês tendem a direcionar a atenção para aqueles que estão sendo manipulados pelos pares. No episódio supracitado, ocorre o mesmo fato que desencadeou a disputa pelos brinquedos e logo, o choro. Quando os outros bebês perceberam que Ricardo estava com um brinquedo na mão, se aproximaram dele provavelmente com o objetivo de tomá-lo para si e daí o choro apareceu com uma forma de comunicar algo que os bebês tentavam dizer. Rapidamente a professora Cremilda interviu com o objetivo de sanar todas as possibilidades de choro se aproximando deles com mais materiais.

Embora a professora Cremilda, ao perceber a disputa pelos brinquedos e objetos e conseqüentemente o choro dos bebês, tenha tido a atitude de disponibilizar mais brinquedos e materiais para eles, a disputa entre os bebês continuou. Tiago e Mirela disputavam o mesmo brinquedo que estava com Ricardo. Tiago chorava muito e, ao

perceber, Cremilda se aproximou ao mesmo tempo que conversava com eles. Para Amorim *et.al.* (2012), diante de uma situação dessas, os adultos agem de maneira a disponibilizar mais materiais para os bebês, mas não se trata apenas disso, os objetos são atrativos, porém o que também regula o comportamento dos bebês, são as ações que os outros bebês ou as professoras exercem com esses objetos e o uso que fazem deles.

Nesse sentido, as professoras Cremilda e Janaína, mesmo disponibilizando mais materiais, não estiveram atentas ao fato de que precisavam organizar o ambiente de forma mais favorável às boas interações, possibilitando que os bebês se expressassem na forma deles. O que nos pareceu, é que o objetivo maior das professoras, a partir do momento em que ocorreu a disputa pelos brinquedos e logo o choro, foi tentar resolver a situação para que os bebês não chorassem. Para tanto, consideramos importante que as professoras estejam atentas aos episódios interacionais dos bebês, pois o “(...) outro é uma fonte inesgotável de informações, de tensões e de construções” (PEDROSA, 2012; p. 37) e a forma como as professoras apresentam os objetos e materiais para os bebês é uma forma de compartilhar a atenção dos outros também.

As primeiras relações estabelecidas entre os bebês e os adultos por motivos afetivos, é a primeira atividade guia para o seu pleno desenvolvimento. Para tanto, os adultos são responsáveis por guiar e despertar o interesse da criança pelos objetos sociais utilizados (VIGOTSKI, 2010 *apud* BISSOLI, 2014). Nessa direção, ser professora de bebês é estar atenta também às possibilidades de suas interações com os objetos e brinquedos, possibilitando a aproximação e a experimentação desses materiais e sua utilização por meio da linguagem oral. Isso se coloca pelo fato de que é importante “[...] conversar com as crianças sobre os objetos [...]” (VALDERRAMAS GOMES, 2014, p. 824).

Percebemos ainda, de acordo com o episódio, que o ambiente foi um regulador das expressões de choro e logo as expressões de choro foram uma forma de regular as ações das professoras. Ramos (2012) indica a importância da organização do ambiente, de modo a se constituir como uma dimensão física rica em objetos e arranjos espaciais que proporcionem inúmeras explorações e construções conjuntas dos bebês entre si e com suas professoras nos momentos de interação.

Os bebês continuaram a disputar os brinquedos e objetos e aos poucos o choro foi se instaurando no ambiente. Tiago chorou muito porque Mirela ao se aproximar dele pegou para si o seu chocalho. A professora Cremilda sempre atenta às situações de conflitos entre os bebês imediatamente resolveu guardar o chocalho. Tiago continuou

chorando e com mais intensidade ainda. Percebemos que nesse momento e em outros momentos deste episódio, as professoras agiram de forma educativa, sempre conversando com os bebês e tentando resolver as situações de onde emergia o choro, o que nos faz pensar que essas expressões foram acolhidas por elas. Nesse sentido, Melchiori e Alves (2004) em sua pesquisa, afirmam que havia situações em que as professoras retiravam os objetos que vinham a causar a disputa e o conflito entre os bebês e afirmavam fazer isso com tranquilidade e não de forma autoritária acreditando que essas seriam as ações mais coerentes diante de uma situação dessas.

Em outra situação, Paulo jogou uma flauta de brinquedo para cima o que despertou a curiosidade e o interesse dos outros bebês, porém quando a professora Cremilda percebeu essa atitude, ela imediatamente foi pegar a flauta para guardá-la. A atitude da professora fez com que os bebês chorassem muito. Geraldo começou a chorar e a espernear, como podemos constatar em um dos trechos do episódio, “ele chora e grita e bate com as mãos na cabeça e nas costas de seu irmão que está do seu lado”. A professora Cremilda se aproximou novamente e conversou com Geraldo dizendo que lhe devolveria a flauta.

No que concerne às atitudes e às interações dos bebês, percebemos que eles têm atitudes próprias em relação aos outros e aos objetos e que muitas vezes choraram por que queriam fazer algo que não conseguiam ou quando eram impedidos de ter o que desejavam e, para tanto, provavelmente bastaria que lhe oferecessem possibilidades de escolhas e de autonomia valorizando suas competências interativas.

Sobre essas formas de expressão dos bebês, a professora Cremilda afirma que diante do choro sempre tentava acalmá-los e “[...] ver o que estava acontecendo” e para ajudá-los a compreender seus comportamentos, suas emoções e as dos outros, a professora afirmou que conversava muito com eles.

Quando uma criança morde, por exemplo, a criança morde a outra, a gente conversa e a gente percebe que a criança que mordeu entende sim que o coleguinha machucou. Eles veem o colega chorando, eles olham, alguns param e ficam olhando o outro que está chorando. Aí alguns fazem até carinho, outros, a reação... tem criança que o choro... eu não sei se o choro da criança incomoda, o outro reage. E às vezes reage batendo, eu acho que aí a gente conversa e eles percebem sim, eles dão conta de perceber que aquilo não foi legal e dependendo da forma que a gente fala tem criança que é tão... assim... tão emotiva, que eles choram só de chamar atenção, dependendo da forma e então... assim, eles entendem que aquilo não foi legal (Entrevista com a professora Cremilda, 2017).

Observamos em vários momentos que as professoras de modo geral e principalmente a professora Janaína, se preocupavam muito e ficavam muito incomodadas quando os bebês choravam. Como uma alternativa para cessar o choro de Geraldo, a professora Cremilda conversou com ele, mostrando outros brinquedos e objetos. Como o bebê ainda chorava resolveu cantar com ele e distraí-lo quando lhe perguntou sobre a música que tocava no rádio: “Cadê a corujinha”?

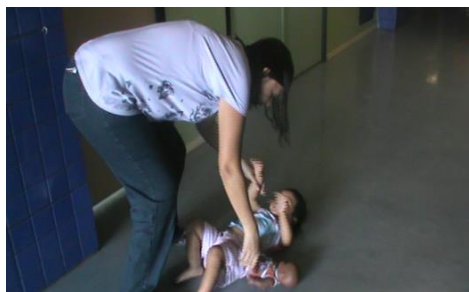
Nessa mesma direção, os dados da pesquisa de Melchiori e Alves (2004) também mostram que as educadoras procuravam se aproximar e eliminar a causa do choro dos bebês distraíndo-os, mostrando objetos ou cantando para eles.

Ao discorrerem sobre essas estratégias das professoras diante do choro dos bebês, Melchiori e Alves (2004) ponderam que estas estão cada vez mais direcionadas para o estudo da qualidade dos ambientes coletivos como sendo uma das estratégias fundamentais para o desenvolvimento dos bebês. Para tanto, é importante atentarmos para o fato de como estão sendo acolhidas as ações e as formas de expressão dos bebês nesse ambiente e como as professoras organizam esse espaço e permitem que os bebês expressem suas emoções. Não nos perguntamos aqui somente como os bebês se comportaram no ambiente, os estudos de Vigotski (2000) nos ajudam a pensar sobre como o coletivo da creche cria momentos de interações que possibilitam aos bebês o seu desenvolvimento integral considerando suas várias formas de expressão, sobretudo a corporal e a emocional.

Coutinho (2012) ao analisar episódios de interação entre os bebês, identificou o corpo como um lugar do verbo e da comunicação, por meio do qual se manifestam e interagem com os outros. Para tanto, é fundamental que as professoras estejam atentas a essas formas de comunicação dos bebês, de modo a não impedi-los de vivenciarem esses momentos tão ricos de aprendizagens. A seguir, apresentamos outro episódio em que o choro dos bebês também se apresentou como uma forma de comunicarem algo que desejavam.



Os bebês correm. Alguns entram nos banheiros e outros na biblioteca, mexem no que tem nas paredes e no chão. Exploram tudo o que há, em poucos segundos, até chegarem ao bosque. Tiago, Geraldo, Guilherme, Paulo e Melina entraram na biblioteca e Janaína está lá dentro tentando colocá-los no corredor para que sigam para o bosque. Os bebês resmungam e tentam voltar para onde estavam. Tiago grita e bate os pés no chão e começa a chorar. Janaína o conduz até o corredor, mas ele volta para a biblioteca. Ana Luísa entra na biblioteca e Janaína vai até ela. Antes disso, ela se aproxima da porta da biblioteca,



segurando Melina pela mão. Melina está esperneando e choraminga. Ela se joga no chão e fica sentada ali no chão da biblioteca. Janaína solta sua mão e vai até Ana Luísa. Melina começa a chorar. Janaína vem andando com Danubia e Isadora e as deixa no corredor e diz para irem para o bosque. Ela encontra com Guilherme que já está voltando e quer entrar para a biblioteca novamente. Cremilda está lá no bosque tentando fazer com que os outros fiquem lá. Janaína pega na mão de um dos gêmeos e o coloca no corredor também, mas ele vem batendo os pés no chão e resmungando. Agora é a vez de Melina. Ela está sentada e havia parado de chorar. Janaína vai até ela e pega a bebê por debaixo dos braços de modo a carregá-la e a coloca no corredor. Melina começa a chorar e a espernear. Ela se joga no chão e fica ali chorando deitada. Janaína fecha a porta da biblioteca, pega na mão de um dos gêmeos e vai em direção ao bosque. Ela canta e diz para Melina: “Vamos passear no bosque, enquanto o seu lobo não vem, tchau Melina, tchau”. Ela fica ali no chão deitada chorando por mais de 1 minuto. Enquanto chora ela parece chamar pela mãe: “Mã, mã”. Janaína diz: “Vou fechar a porta, tá?”. Melina fica ali chorando. A professora Laura chega na porta da sala do berçário e olha o que está acontecendo com uma cara assustada e vê Janaína pelo vidro lá na porta do bosque. Ela entra e vem pegar Melina. Ela vem cantando e pega a bebê pela mão e a levanta. Melina vai diminuindo o choro e caminha para o bosque. Janaína diz: “Olha que bonequinha linda (Melina estava com uma boneca na mão). Elas vão para o bosque. Janaína fecha a porta que dá acesso ao corredor e Melina para de chorar (Transcrição de vídeo gravação realizada em 26/10/2017).

No episódio acima, observamos que as professoras tinham o objetivo de levar os bebês para o bosque, contudo, ao saírem da sala com eles, ainda no corredor, os bebês entraram na biblioteca parecendo que queriam ficar lá. As professoras, principalmente Janaína tentavam conduzi-los para o corredor, para que fossem em direção ao bosque, mas eles insistiam em ficar na biblioteca. Tiago batia os pés e chorava muito e os outros bebês também.

Consideramos importante ressaltar o desejo que todos os bebês demonstraram por meio dos gestos e do choro, em ficar no espaço da biblioteca e a insistência por parte das professoras para que eles fossem para o bosque a fim de cumprir com as atividades de uma rotina já estabelecida.

Ramos (2012) fala sobre a importância de um conjunto de oportunidades onde as iniciativas e brincadeiras iniciadas pelos bebês possam ser acolhidas, escolhendo os espaços e os parceiros de interação que desejarem, em um movimento de organização [...] “de atividades situadas numa rotina educativa, inserida num conjunto de situações planejadas e orientadas por um objetivo específico que a professora queira desenvolver, mas que, além dessa intencionalidade própria do professor, as iniciativas das crianças sejam acolhidas e inseridas na organização didática” (RAMOS, 2012, p. 68).

Observamos que Melina estava sentada no chão da biblioteca e a professora Janaína se aproximando dela retirou-a de lá. A bebê chorou e esperneou bastante como se dissesse que não queria sair dali. Ainda no corredor Melina chorando, se jogou no chão. A professora Janaína a deixou ali e conduzindo os outros bebês, foi para o bosque deixando Melina no chão, mas ficou observando a bebê desde lá onde estava.

A reação de Janaína diante do choro de Melina, de uma certa forma foi educativa, uma vez que Melina chorava, mas não estava em nenhuma situação de risco naquele momento. Consideramos que a reação da professora esteja relacionada às suas concepções sobre esse choro. Ao ser perguntada sobre o que considerava ser o choro dos bebês, a professora Janaína o considerou como sendo uma forma de comunicação dos bebês e fez alusão ao choro como “birra”.

Agora menino fazendo birra é meio complicado, de manhã, grita, não pode. Procuo ter atenção para investigar, se é birra eu converso com a criança. Procuo conversar com a criança e sempre procuro saber o motivo do choro” (Entrevista com a professora Janaína, 2017).

Provavelmente a professora Janaína, considerou que o choro de Melina fosse “birra” e sendo assim não precisaria se preocupar tanto, por isso deixou Melina ali chorando até que o choro cessasse. Melchiori e Alves (2004) constataram que quando as educadoras identificavam a causa do choro dos bebês, uma de suas ações consistiu em não se preocupar com o choro observando-o primeiro e só intervindo quando necessário.

Melina chorou muito, e a ponto de chamar a atenção da professora Laura que estava na sala do berçário e, ao perceber o fato, Janaína, que observava a bebê pelo vidro da porta, foi em direção a Melina. A professora Janaína, ao se aproximar da bebê, conversou com ela e lhe estendeu as mãos para ajudá-la a se levantar. Nesse momento a bebê parou de chorar e seguiu com a professora para o bosque. Consideramos que nesse

momento, a professora Janaína foi afetada pelo choro de Melina, mas não se deixou contagiar a ponto de ficar descontrolada.

Diante do choro dos bebês, é importante que as professoras controlem suas emoções para que estejam conscientes e reconheçam a dimensão que envolve o seu trabalho, uma vez que a forma como se relacionam com os bebês influenciam, em grande medida, o seu desenvolvimento psíquico. A raiva e a cólera, por exemplo, crescem ou se abrandam de acordo com as propostas do meio e os gestos e comportamentos do outro adulto (WALLON, 1979).

Soares (2012) afirma ser a gestão das emoções um trabalho extremamente esgotante, uma vez que é esperado que cuidadores controlem suas próprias emoções bem como as dos outros. No que concerne ao trabalho das professoras, ressaltamos o lugar do corpo e dos afetos, no sentido de refletir como as professoras utilizam-se do próprio corpo e das emoções no trabalho de cuidar e educar bebês.

Como já foi visto, trata-se de um trabalho que exige muita disposição, tanto corporal quanto emocional, por parte das docentes, uma vez que este corpo anuncia para os bebês suas ações, suas concepções, assim como as respostas a suas demandas. No entanto, essas professoras se sentiam muito cansadas, uma vez que estiveram em constante movimentação: se levantavam, se abaixavam, deitavam no chão, ajoelhavam, corriam, pegavam os bebês no colo, tocavam os bebês, trocavam a fralda, enquanto alimentavam um, olhavam para o outro e ninavam vários ao mesmo tempo. Enfim pode-se dizer que são as cem formas de responder às cem linguagens dos bebês! Para tanto, é preciso atentar para o fato de que a maneira como respondem corporalmente e emocionalmente às demandas dos bebês representava alimento para a subjetividade de cada um.

Apesar disso, não podemos nos esquecer que as professoras também possuem um corpo social e cultural e que possivelmente responderam às necessidades dos bebês com base em suas próprias experiências emocionais e nos significados construídos socialmente, “(...) alimentando o bebê, embalando-o, e trocando sua roupa, e, ao mesmo tempo, comunicando-se com ele, ao falar, cantar, segurar, expressando no rosto suas próprias emoções e construindo significados” (MARANHÃO, 2000, p. 127).

No próximo tópico apresentaremos episódios em que o choro emergiu como uma manifestação de necessidades físicas e biológicas.

6.2. O choro dos bebês como manifestação de necessidades físicas e biológicas

Falk (2011) alerta que, nas relações que estabelecemos com os bebês, o contato físico e o cuidado devem ser considerados mais que um mero procedimento técnico visando apenas à satisfação das necessidades de um corpo, mas que precisam ser vistos como modos de ser e de agir, como algo que se inscreve na relação com o outro, nas suas expressões corporais e emocionais. Partimos do pressuposto de que o cuidado inclui também necessidades psíquicas fundamentais para o desenvolvimento e constituição do ser humano e que possivelmente teríamos menos conflitos afetivos se considerássemos o cuidado “(...) como um momento íntimo, pleno de comunicação” (FALK, 2011, p. 34).

Ressaltamos que entre os aspectos que compõem essas formas de cuidar e educar bebês destacam-se as dimensões corporais e afetivas e um dos grandes desafios do trabalho com bebês, é desenvolver práticas de cuidado que considerem a corporeidade e os afetos, sem que os bebês tenham suas iniciativas e suas formas de se comunicar negadas; que não sejam considerados apenas como um corpo que demanda cuidado biológico, físico, mas sim como sujeitos capazes e potentes nas relações que estabelecem entre si e com os adultos e como um corpo que sente, que fala e que circunscreve o espaço em que está inserido. Nesse sentido Ritcher e Barbosa (2010) afirmam que:

(...) as suas formas de interpretar, significar e comunicar emergem do corpo e acontecem através dos gestos, dos olhares, dos sorrisos, dos choros, enquanto movimentos expressivos e comunicativos anteriores à linguagem verbal e que constituem, simultâneos à criação do campo da confiança, os primeiros canais de interação com o mundo e os outros, permanecendo em nós – em nosso corpo – e no modo como estabelecemos nossas relações sociais (RITCHER, BARBOSA, 2010, p. 87).

Por meio do corpo, os bebês também buscam nos dizer o que desejam e para tanto é fundamental que as professoras tenham a sensibilidade para compreender essas linguagens. O choro também apareceu em nossas observações como sendo uma manifestação de necessidades físicas e biológicas como podemos verificar no episódio abaixo.



Os bebês Geraldo, Ricardo e Paulo estão sentados nas cadeirinhas no refeitório para jantar. Janaína está lá com eles. Geraldo começa a balançar as pernas e quando vê a estagiária com o prato de comida de Paulo, ele começa a gritar e em seguida começa a espernear e a chorar. Ele estica o corpo como se quisesse sair da cadeirinha. Janaína que está pegando os pratos de Geraldo e Ricardo fala com ele: “Calma Geraldo, já vai, está quente. Calma Geraldo”. Ele não para de chorar, mas seu choro logo diminui. Janaína repete novamente que a

comida está quente e Geraldo chora. Ele mexe o corpo na cadeirinha enquanto chora. Janaína se aproxima com os pratos e começa a servi-lo. Janaína também serve Ricardo e Geraldo para de chorar assim que Janaína lhe oferece a primeira colher de comida. Geraldo fica tranquilo e não chora mais (Transcrição de vídeo gravação realizada em 18/09/2017).



De acordo com o episódio descrito acima, constatamos que o bebê Geraldo chorou porque estava com fome, uma vez que nos pareceu muito óbvio o momento em que a professora Janaína começou a servi-lo e o choro logo cessou. Sobre esse choro dos bebês por necessidades físicas e biológicas, observamos, em vários momentos, que se apresentava com menor frequência nas interações dos bebês com os outros. Melchiori e Alves (2004) nos ajudam a pensar sobre isso, uma vez que constataram em seu estudo que o choro dos bebês, por necessidades físicas e biológicas tende a diminuir com a idade, em detrimento do choro por necessidades diversas que por sua vez, aumentam.

Contudo destacamos que foi necessário atentarmos para outras questões que pudessem vir a estar relacionadas a esse choro como, por exemplo, a disposição dos corpos dos bebês nesses momentos da alimentação. Guimarães (2011) destacou em sua pesquisa, a conformidade dos corpos dos bebês e a função do berço e das cadeiras de alimentação na creche, como um dos fatores inibidores das interações dos bebês nesse ambiente. Sobre esse momento da alimentação dos bebês na creche, Barbosa (2010) nos alerta sobre as ricas possibilidades de socialização que podem vir a ter esses momentos que são muito mais do que uma necessidade fisiológica ou biológica. Trata-se, na verdade, de um momento rico em experiências significativas e prazerosas para os bebês.

Nesses momentos das principais refeições como o almoço e o jantar, os bebês eram colocados nas cadeirinhas e as professoras sempre serviam as refeições para mais

de um bebê simultaneamente. Tal fato também pode ter vindo a desencadear o choro de Geraldo que ao ter que esperar por sua vez de ser servido, chorou demonstrando sua insatisfação. Sobre esses fatores, em várias pesquisas ficou evidente o fato de que muitas vezes as professoras não conseguem viver um encontro com os bebês, porque se deparam com rotinas enrijecidas e também com as condições de trabalho existentes, com destaque para a proporção adulto/bebê (COELHO, 2015; DUMONT-PENA, 2015; GUIMARÃES, 2011; SCHMITT, 2008).

Percebemos no episódio acima que o choro de Geraldo emergiu no momento em que ele percebeu que outro bebê já estava sendo servido. A professora Janaína foi afetada pelo choro de Geraldo e logo respondeu aproximando-se dele ao mesmo tempo em que tentava conversar com ele. Com a aproximação e o diálogo da professora Janaína, Geraldo teve seu choro diminuído. A atitude da professora Janaína esteve de acordo com o que Barbosa (2010) pondera a respeito do papel dos adultos na educação e cuidado de bebês:

[...] é preciso estar com eles, observar, “escutar as suas vozes”, acompanhar os seus corpos. O professor acolhe, sustenta e desafia as crianças para que elas participem de um percurso de vida compartilhado. Continuamente, o professor precisa observar e realizar intervenções [...] (BARBOSA, 2010, p. 06).

Às professoras que cuidam dos bebês no berçário cabe (...) interagir com (...) eles reconhecendo-se fonte de informação, de carinho e de afeto. É interpretar o sentido pessoal das suas descobertas e das suas conquistas em uma intensa comunicação afetiva baseada em componentes corporais e expressivos (PEDROSA, 2012, p. 35).

Ainda sobre a importância de falar com os bebês, ressaltamos que:

As experiências com a forma ideal da linguagem oral permitirão ao bebê superar o momento do balbúcio e avançar em direção à plena aquisição desse instrumento cultural complexo. Os monólogos que os adultos estabelecem com os bebês durante o tempo que passam cuidando da sua saúde, alimentação e outras atividades diárias podem ser provocativa de uma nova atitude do bebê frente ao mundo (VALDERRAMAS GOMES, 2014, p. 824).

Sobre essas relações de cuidado que envolvem o trabalho das professoras no berçário, Schmitt (2008) afirma que as ações de cuidado exigem maior proximidade corporal por parte das professoras. Nessa mesma direção, Hevesi (2011) ressalta a importância da fala, do olhar e do envolvimento corporal para que haja de fato, interação nesses momentos de cuidado, uma vez que há outras formas de falar, para além da linguagem oral, pois se comunicam pelo choro, pelo olhar, pelo corpo. Para tanto é

importante que as professoras observem seus corpos, sua expressividade na relação com as crianças, sobretudo com os bebês. Para melhor ilustrarmos essas formas de falar e de se relacionar dos bebês, apresentaremos a seguir episódios em que o choro emergiu com uma manifestação do desejo de se relacionar com as professoras e com a auxiliar de apoio à sala.

6.3. O choro dos bebês como manifestação do desejo de relação com as professoras e com a auxiliar de apoio à sala

Guimarães (2011) nos ajuda a pensar sobre as formas de comunicação dos bebês quando afirma não ser a fala, ou seja; a linguagem oral o que de fato sustenta e se destaca como fio condutor na relação afetiva entre os bebês, mas sim o olhar, os gestos, o toque, os balbucios e assim sendo, ressaltamos a importância da maneira como as professoras respondem a essas expressões. Nesse sentido consideramos ser fundamental olhar para os bebês no sentido de auscultá-los no seu mais íntimo, uma vez que, na relação com o outro, o olhar acolhedor das professoras para com os bebês, lhes conferem uma experiência emocional, podendo se sentir acolhidos e reconhecidos como sujeitos nas relações.

Nesse sentido, apresentamos um episódio onde podemos visualizar claramente o choro dos bebês como manifestação do desejo de relação com as professoras.



Janaína está de joelhos, quase sentada no chão. Ela está procurando uma blusa de frio para Isadora. Isadora está sentada de frente para ela e estende o braço em direção à bolsa. Ela parece querer mexer na bolsa. Janaína diz para ela: “Não, não mexe, sua mãe mandou tudo arrumadinho”. Guilherme está ali sentado e engatinha em direção a Janaína. Ele está choramingando. Ele se aproxima dela e estende os braços como se quisesse que ela o pegasse. Janaína ainda está falando com Isadora sobre não poder mexer na bolsa. Guilherme continua choramingando. Janaína coloca a mão em Guilherme que está encostado do seu lado e diz: “Guilherme, calma Guilherme”. Ela pega Guilherme que agora está quase sentado e o coloca de pé em sua frente e vai colocar a blusa de frio. Guilherme continua choramingando e Janaína diz para ele: “Eu não posso te pôr no colo não Guilherme, você não é aluno único não”. Guilherme choraminga e a abraça. Janaína está tentando vestir a blusa de frio em Guilherme e de repente ela para e coloca a mão no seu rosto como se estivesse averiguando alguma possível alteração no bebê. Ela diz: “Você não dormiu bem hoje...” Enquanto Janaína está atenta em Guilherme, Isadora começa a tirar as peças de roupa da bolsa. Guilherme está choramingando e insiste, se agarrando em Janaína. Ela diz: “Não amor, não vou colocar você no colo não, vai deitar ali para você descansar um pouquinho”. Ela coloca a blusa de frio nele e o segura com os braços como se o estivesse abraçando e vai caminhando de joelhos com ele até o recosto. Ela o coloca deitado lá e ele está choramingando, parece não querer se afastar dela. Ele está deitado e Janaína o cobre com uma mantinha e começa a cantar para ele. Guilherme fica ali e choraminga. Janaína volta de joelhos até a bolsa que está no chão. Ela chega e sem falar nada abraça forte Isadora e tem no rosto uma expressão de raiva



apesar de sorrir. Janaína se levanta e vai guardar a bolsa de Isadora na estante. Guilherme continuou choramingando. Ela vai colocar carrinhos de borracha no chão para os bebês. Ela diz: “Olha os carrinhos, olha que legal, carrinho”! Guilherme para de choramingar e observa o que Janaína faz. Os bebês estão sentados e manuseiam os carrinhos. Guilherme está com um deles na mão. Ele se levanta do recosto e sai andando pela sala e tira sua blusa de frio. Janaína está com os bebês na sala. Nesse momento ela está colocando uma blusa de frio em Ricardo. Guilherme está andando pela sala e observa Janaína e vai em sua direção. Ele está resmungando e agarra nas pernas de Janaína que está vestindo a blusa em Ricardo. Janaína diz para Guilherme: “Guilherme colabora por favor”! Ele continua choramingando. Janaína decide pegar Guilherme no colo. Ela pega ele e encosta o rosto no de Guilherme. Ela olha para ele e passando a mão no seu cabelo ela diz: “Deixa de denguinto tá, pode parar de denguinto, não pode fazer denguinto não, tá? São 12. Janaína não é só para só você, não. Aqui são 12”. Ela abraça Guilherme e vai colocá-lo deitado no recosto. Guilherme para de choramingar (Transcrição de vídeo gravação realizada em 01/11/2017).

Como podemos perceber neste episódio, o bebê Guilherme se aproximou da professora Janaína tentando lhe dizer algo e, nesse sentido, entendemos que o bebê desejava se relacionar afetivamente com a professora e para tanto tentou comunicar seu desejo por meio do choro e dos gestos. A professora Janaína inicialmente tentou descobrir porque Guilherme estava chorando e ao agir dessa forma, tentou relacionar o choro de Guilherme com alguma necessidade física, como por exemplo, o frio e o sono e não com o desejo de estar próximo à ela, da necessidade do acolhimento e do afeto.

Diante da insistência e do choro de Guilherme enquanto que se agarrava nas pernas de Janaína, ela conversou com ele tentando acalmá-lo, porém não o colocou em seu colo. “[...] Não vou colocar você no colo não. [...]. São 12. Janaína não é só pra você não”. Conforme podemos constatar na fala da professora Janaína, em outros momentos, as professoras afirmaram que colocar os bebês no colo não é uma prática comum no berçário, uma vez que são muitos bebês para poucas professoras disponíveis. Nessa direção, é importante ressaltarmos que as formas de se cuidar são atravessadas pelas concepções e experiências sociais e culturais das professoras que por vez, influenciam em grande medida os seus modos de cuidar e educar os bebês e, sendo que se pode concluir que essas ações de cuidar são consideradas como construtos sociais. Maranhão (2000) afirma que esses modos de cuidar variam de cultura para cultura, uma vez que, a exemplo do colo, em algumas culturas, dar colo significa acostumar mal os bebês, contribuindo para que fiquem manhosos e em outras, é considerado um

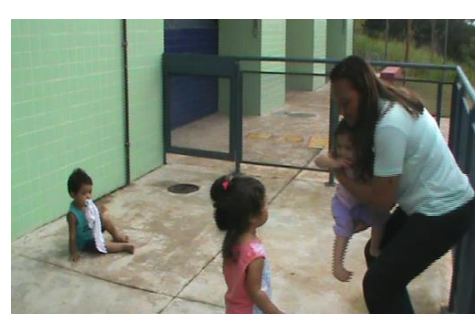
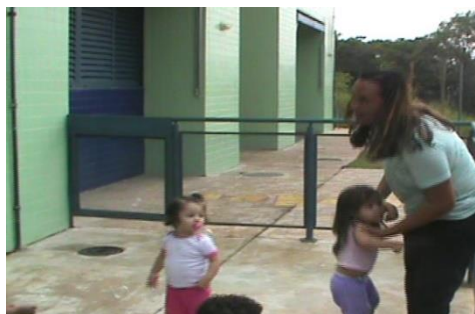
procedimento fundamental para o desenvolvimento dos bebês, uma vez que existem até berços próprios com a finalidade de embalá-los.

Observamos ainda que mesmo Janaína tentando cessar o choro de Guilherme com alternativas, como deitar o bebê no recosto, colocar-lhe uma blusa de frio e uma mantinha, o choro persistiu até que a professora resolveu colocá-lo no colo. Consideramos então que Guilherme chorou tentando estabelecer uma relação afetiva com a professora Janaína.

Nessa perspectiva, Guimarães (2011) e Tristão (2004) afirmam que é preciso que as professoras tenham empatia indo ao encontro dos bebês ampliando o leque de suas possibilidades e de experiências, considerando e questionando sobre o que pode um bebê e não apenas o que ele necessita. Contudo, ressaltam que para isso é preciso que as professoras reconheçam esses sujeitos como atores sociais, capazes nas interações que estabelecem com o mundo. Em outro episódio, também ficou evidenciado o choro como uma manifestação do desejo dos bebês de se relacionarem com a auxiliar de apoio à sala.



As professoras Janaína e Laura estão no solário com os bebês. Laura está fazendo bolhas de sabão para os bebês. Eu estou conversando com Laura e outra professora que está na grade do solário. Milena está ali no solário, abaixada com Melina em pé entre suas pernas. Ana Luísa se aproxima delas e tenta ficar ali muito próxima de Milena. Ela começa a chorar e Milena vai se levantar. Ana Luísa estende os braços para Milena, anda um pouco e se abaixa chorando. Laura olha e diz: “Ó não tinha choro até agora não, Milena. Acho que o problema de Ana Luísa é você. Ah lá dengosa!” Milena sorri e anda até a grade. Laura: “É manha. É Milena. Não teve um choro até agora”. Milena sorri e passa a mão nos cabelos de Ana Luísa que já está ali com os braços estendidos para Milena. Ela pega Ana Luísa no colo e após alguns segundos, ela se abaixa e a coloca no chão. Ana Luísa para de chorar e sai andando pelo solário (Transcrição de vídeo gravação realizada em 11/12/2017).



Como podemos perceber no episódio, Ana Luísa percebe que a bebê Melina estava próxima de Milena e se aproximou também. Ao perceber a aproximação de Ana Luísa, a auxiliar Milena logo se levantou, uma vez que ficou evidente em outros momentos, o apego que essa bebê, em especial, tem com a auxiliar e sendo assim, percebemos que em vários momentos a auxiliar agiu dessa forma porque segundo seus relatos, as professoras não gostavam que ela colocasse os bebês no colo.

Elas não gostam, a Ana Luísa está muito apegada comigo, nossa! (Fez uma cara que expressava intensidade) muito apegada e eu não tenho culpa, porque eu trato todo mundo igual, mas comigo ela é grudada. Eu chego ela quer colo. [...]. Eu pego, uai, pego! Mas elas não gostam, elas não gostam, hoje de manhã a Laura tirou, eu entrei e a Ana Luísa veio e estendeu os braços para eu pegar, Laura tirou ela e não deixou, não deixou. Está certo que são muitos bebês, né, talvez ela pensou por esse lado, mas eu não acho que é errado, né?! Uai, eu trato todos iguais (Notas do diário de campo, 2017).

Como podemos perceber, no trecho acima, as professoras tentavam de uma certa forma afastar a bebê de Milena. No entanto, observamos que assim como no episódio anterior, a auxiliar de alguma forma, sempre acolhia o choro dos bebês oferecendo-lhes primeiramente o colo. A auxiliar Milena respondeu prontamente ao choro da bebê colocando-a no colo, porém em menos de 2 minutos ela colocou a bebê no chão novamente e ela já não chorou mais.

As reações e ações da auxiliar condizem com suas concepções de choro, uma vez que, para a auxiliar, o choro é uma forma de comunicação, e que diante do choro ela age com tranquilidade e também procura primeiramente saber o que ele significa. Para ela, como podemos verificar na sua fala abaixo, “*menino não chora à toa*” (Entrevista com a auxiliar Milena).

Eu sei que cada choro significa uma coisa, ou está chorando porque está sentindo alguma coisa, ou está chorando de pirraça mesmo, ou porque quer um brinquedo do outro, ou é uma forma de ele expressar que quer uma coisa e não sabe falar, não sabe mostrar e então ele chora. Ele chora porque ele quer o brinquedo, ele chora porque tem algo que está doendo, ele chora porque você falou mais alto com ele. A Melina não aceita você xingar ela, se você chamar a atenção dela, ela chora. Não é porque... aí já acho que não é a manha, é uma forma dela de expressar o “*Não gostei!*” (Entrevista com a auxiliar de apoio à sala Milena, 2017).

Nesse sentido, observamos que Milena atendeu e acolheu o choro de Ana Luísa estabelecendo uma interação com ela, de modo a compreender suas expressões e lhes responder “cuidadosamente”. É por meio dessas relações que os bebês vão significando

essas expressões corporais e emocionais as quais vão dando contornos ao seu corpo social e cultural, pensando que se trata de um processo de construção social e cultural onde o corpo é tido como um espaço de potência que circunscreve o mundo ao mesmo tempo em que o mundo o circunscreve, ou seja, trata-se de um espaço de produção de sentidos e da potência dos bebês (GUIMARÃES, 2011).

Nesse sentido, consideramos importante atentar para esses momentos de cuidados, onde o adulto (as professoras) está diretamente em contato com os bebês, em uma proximidade íntima e, enquanto cuidam, vão aprendendo a cuidar de si ao mesmo tempo em que vão ensinando a eles o cuidado de si e do outro, pois “(...) ao os atenderem na troca de uma posição, na oferta de um alimento, no jeito de dar colo, na troca de fralda (...)” estarão contribuindo para que estabeleçam elos de comunicação com os outros ressignificando suas manifestações emotivas (SCHMITT, 2008, p. 117).

A seguir apresentamos o choro como uma manifestação de raiva e frustração dos bebês.

6.4. O choro dos bebês como manifestação de raiva e frustração

Para exemplificar nossos pressupostos de que o choro é uma manifestação emocional, apresentamos a seguir, um episódio do choro como sendo inicialmente uma expressão de necessidades físicas, neste caso de dor e posteriormente o choro de um mesmo bebê como sendo uma manifestação de raiva e frustração. Ainda neste episódio podemos perceber o poder do contágio do choro.



As professoras estão no bosque com os bebês. Já são 14:23 horas e Cremilda e Janaína chamam os bebês para voltarem para a sala. Os bebês estão dispersos. Janaína está próxima ao escorregador e alguns bebês estão ali escorregando com a ajuda dela. Cremilda anda em direção á porta de entrada e vai chamando os bebês para entrarem e lavarem as mãos. Ela chama Patrick pelo nome e diz para Janaína olhar ele. Patrick está mais distante delas e próximo a escada. Janaína caminha até lá. Enquanto isso Ricardo, Melina e Mirela ficam ali próximos do escorregador. Ricardo está subindo a escada do escorregador e quando chega no último degrau, ele senta e olha em direção a Janaína. Janaína pega na mão de Patrick e vem andando com ele. Em seguida, ela solta a mão dele e vai andando na frente. Janaína agora se aproxima de Ricardo que está com uma perna no escorregador. Ela o segura pelo braço e ele escorrega. Janaína pega em sua mão e anda em direção a porta de entrada e canta: “Eu vou, eu vou, para a salinha agora eu vou”. Ricardo para de andar e se abaixa forçando o corpo para trás. Janaína olha para ele e solta sua mão. Ricardo fica sentado e em seguida se levanta e vai em direção ao escorregador. Janaína volta até o escorregador e pega na mão de Danubia e Mirela e anda em direção a porta de entrada do corredor. Paulo e Ricardo ficam ali próximos ao escorregador. Paulo escorrega e Ricardo está em pé olhando. Agora Ricardo





está subindo na escada do escorregador. Ele sobe até o último degrau e cai lá de cima do escorregador com a cabeça no chão. Janaína vem depressa. Ela estava perto da porta de entrada colocando os outros bebês para dentro do corredor. Ricardo grita e começa a chorar. Janaína o pega no colo e o abraça de costas para mim. Ricardo chora e balança as pernas. Ele chora muito. Janaína anda com ele em direção contrária a minha. Ela volta chutando uma bola que está no chão. Ela olha para o rosto de Ricardo e o coloca na posição deitada e nina o bebê. Janaína entra com Ricardo no colo e de mãos dadas com Ana Luísa. Paulo fica no escorregador e eu o chamo para entrar. Eu ouço os gritos e o choro de Ricardo lá no corredor. Eu entro com Paulo para a sala e vejo Ricardo sentado no colchonete chorando muito. Há outros bebês sentados ali perto também. Paulo está sentado do lado de Ricardo e está encostando sua mão na cabeça e no rosto de Ricardo. Ele chora ainda mais. Ele repete isso duas vezes. Cremilda está carregando o puf para colocar perto da pia para lavar as mãos dos bebês e somente chama Paulo pelo nome. Cremilda começa a cantar: “Lava, lava, lava a mão”. Ela começa a pegar os bebês para lavarem as mãos. Janaína está andando pela sala fazendo outras coisas e Ricardo fica sentado ali chorando muito. As professoras estão com uma cara de tensão e preocupação. Danubia se aproxima de Ricardo e coloca seu pé na perna dele. Ricardo olha para ela e faz a mesma coisa com ela. Ele começa a chutar sua perna. Ele chora muito. Paulo olha para Ricardo e coloca a mão duas vezes em seu cabelo segurando forte. Danubia vê e vai fazer a mesma coisa. Ela pega no cabelo de Ricardo e puxa três vezes. Ele chora. Cremilda se aproxima dali e tira Danubia para que ela possa passar com Ana Luísa. Danubia insiste e puxa novamente o cabelo de Ricardo. Cremilda olha e segurando Danubia pelo braço ela diz: “Ô Danubia, não Danubia. Ô Janaína se você quiser ir colocando para o Ricardo Janaína... Então dá para você vigiar a Danubia porque ela está puxando o cabelo do Ricardo”. Janaína responde: “É porque está todo mundo com fome”. Janaína vem e no momento em que ela está chegando, Danubia ainda bate com a mão fechada na cabeça de Ricardo. Janaína segura a mão de Danubia e agora vai pegar Ricardo no colo e sai andando com ele. Ricardo continua chorando. Janaína parece estar tensa. Ela começa a colocar manga picada no pratinho e diz: “Você vai comer manga tá. Você vai comer manga e vai ficar bem tá”. Cremilda diz: “É, tem hora que é difícil né gente”? Mas tudo vai se resolver, vai dar tudo certo”. Ricardo diminui um pouco o choro e Janaína vai colocá-lo deitado no recosto. Assim que ela o coloca lá deitado, ele começa a chorar novamente. Ela diz: “Calma Ricardo, você vai comer”. Ricardo balança as pernas, grita e chora. Janaína pega em suas mãos e o levanta. Ele fica em pé e chorando. Ela o conduz até o colchonete e o coloca sentado lá para comer. Ele continua chorando. Após alguns instantes ele para de chorar e está comendo. Após aproximadamente 1 minuto, assim que Janaína se levanta e sai de perto de Ricardo, ele começa a chorar. Janaína volta e lhe entrega a chuquinha de água. Ele bate com a mão na chuquinha de água e chora. Janaína sai andando e não fica ali. Ela volta a se aproximar dele e coloca a chuquinha em sua boca. Ricardo vira o rosto e não aceita. Ele continua chorando. Ele bate as pernas e se joga no chão como se estivesse deitado. Janaína pega em seus braços e o coloca sentado. Janaína, Laura e Cremilda servem outros bebês e Ricardo fica ali chorando. Ricardo pega a chuquinha e joga no chão. Outros bebês choram. Melina começa a chorar também. Cremilda se aproxima de Ricardo, se abaixa e lhe oferece água. Em seguida, ela sai de perto e Janaína vem pega-lo no colo. As professoras parecem estar nervosas, tensas e preocupadas. Janaína sai andando com ele no colo. Ela o coloca sentado no puf e vai lavar o seu rosto. Melina ainda chora e agora está segurando nas pernas de Cremilda, ela olha para ela e passa a mão em seus cabelos. Cremilda está em pé e Melina também. Ricardo parou de chorar por alguns segundos e assim que Janaína o coloca no chão, ele começa a chorar novamente. Janaína olha para ele e vai pegá-lo no colo. Ela fica com ele em pé de frente para a porta do solário de modo que ele possa ver lá fora. Ricardo vai parando de chorar. Elas olham para o rosto de Ricardo. Janaína fica de costas para mim e conversa com Cremilda sobre a queda de Ricardo, mas não consigo

compreender o que falam. Janaína fica com Ricardo no colo por mais de 2 minutos e agora está dando água para ele. Ricardo toma a água e não chora mais. Janaína fica com ele no colo por mais de 4 minutos e ele não chora mais (Transcrição de vídeo gravação realizada em 11/12/2017).





No episódio descrito acima, percebemos que inicialmente Ricardo provavelmente teve seu choro provocado pela dor física, uma vez que ocorreu sua queda do escorregador.

Observamos que a professora Janaína estava tentando conduzir todos os bebês que ainda estavam no bosque para a sala. No entanto, ela estava sozinha com os bebês e mesmo se mostrando atenta a eles, ocorreu a queda de Ricardo. Quando Janaína percebeu a queda de Ricardo, sua reação foi imediatamente se aproximar dele e o colocá-lo no colo. Já na sala de atividades, a professora Janaína, colocou Ricardo sentado no colchonete e o bebê ainda chorava muito. Nesse momento as professoras Janaína e Cremilda, se preocuparam prioritariamente em seguir a rotina já estabelecida. Começaram a preparar o lanche e deixaram que Ricardo chorasse por mais de um minuto. É importante ressaltarmos novamente a questão da proporção entre professoras e bebês, uma vez que este é um fator que influenciava, em grande medida, as interações dos bebês com os outros. Em situações como essa, ocorrida nesse episódio quando, na manifestação dessas expressões de choro, as professoras não os atenderam com prontidão, é porque havia outras situações que demandavam mais a atenção delas. Tal fato alude à ideia da

proporção adulto/ bebê nas instituições de Educação Infantil como sendo também uma forma de regulação dessas interações e formas de expressões dos bebês.

Consideramos que mesmo estando a todo tempo observando o bebê, nesse momento, as professoras agiram de forma a ignorar o choro de Ricardo o que nos faz pensar que não agiram com responsividade, pois não acolheram o choro naquele momento e não mediarão a situação. Para tanto nos perguntamos: Como as professoras poderiam organizar-se para esses momentos? E como o bebê Ricardo experimentou emocionalmente esse momento? Seu choro foi acolhido e significado? Nesse sentido, Galvão (2003) pondera que a emoção tem seus efeitos fortemente determinados pela acolhida que lhe é dada. “Desde os primórdios da vida, até idades mais avançadas, a emoção se nutre do efeito que causa no outro” (p.77).

Ricardo continuou sentado no colchonete ao lado dos outros bebês, enquanto as professoras preparavam o lanche e enquanto faziam isso, cantavam para os bebês e os chamavam para lavarem as mãos. O choro intenso de Ricardo afetou o bebê Paulo que olhando para Ricardo tocou em seu rosto e em sua cabeça, fazendo com que Ricardo chorasse com mais intensidade ainda. Ao perceber isso, a professora Cremilda chamou por Paulo, mas a bebê Danubia também se mostrou afetada pelo choro de Ricardo e agiu da mesma forma que Paulo, tocando o bebê. Danubia puxou o cabelo de Ricardo por duas vezes e nesse momento a professora Cremilda sinalizou essa situação para Janaína e Janaína afirmou que os bebês estavam agindo daquela forma porque estariam com fome.

Observamos que a professora Janaína, naquele momento, relacionou o choro de Ricardo somente com as necessidades físicas e biológicas. O choro de Ricardo, após sua queda, nos pareceu ser considerado por Janaína como sendo algo menos importante do que, por exemplo, quando os bebês choraram porque sentiam fome ou quando estavam disputando algum objeto ou brinquedo. Durante o período observado, percebemos que quando o choro se apresentava com essas características, todas professoras demoravam a se aproximar dos bebês. Sobre esse choro considerado como birra, ou menos importante pelas profissionais da creche, Santos (2012) evidenciou que algumas profissionais consideravam o choro dos bebês como sendo uma forma de “chamar atenção” e sobre essa questão a autora ressalta 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, 2012, p. 178) e para tanto, precisamos considerá-las, sim, como algo para além de uma necessidade física ou biológica, mas como uma manifestação de algum

sofrimento. Precisamos também atentar para o fato que não necessariamente o choro corresponde a algo negativo.

Podemos tomar como exemplo disso, o que Pantalena (2010) constatou em sua pesquisa de mestrado quando buscou observar, descrever e compreender o período de adaptação de bebês e de suas famílias na creche; e ainda verificar se a voz dos bebês era considerada nesse processo. Em relação ao choro, por exemplo, algumas professoras não o consideravam como uma expressão de mal-estar, e sempre o relacionavam com alguma necessidade física, demonstrando que não reconheciam essa expressão emocional como uma forma de comunicação de outras necessidades e desejos. Como podemos perceber a professora Janaína diante do choro de Ricardo, também agiu de forma a satisfazer suas necessidades físicas e biológicas. Ela lhe ofereceu comida e em seguida água, no entanto o bebê não aceitou e continuou chorando muito e só teve seu choro diminuído quando Janaína ficou mais próxima dele.

O choro é elemento de uma linguagem que carrega diversos sentidos, e sendo assim, não necessariamente indica um sofrimento bem como o sorriso não necessariamente exprime alegria. O choro, bem como as expressões corporais, é modelado de acordo com os usos sociais que o grupo em que o indivíduo se encontra inserido faz dele. Desse modo é importante que as professoras tenham conhecimento suficiente em relação às especificidades dos bebês e de suas formas de se inscrever no mundo. Para tanto é preciso que as professoras reflitam sobre si próprias no movimento de cuidar do outro, revendo seus modos de cuidar, de agir, de sentir, de tocar, de olhar, colocando-se sempre no lugar desse outro e tentando enxergar esse trabalho de cuidar, do ponto de vista relacional, do respeito e da responsabilidade (GUIMARÃES, 2011).

Também pudemos observar que outros bebês choraram nesse momento, e Melina foi uma das bebês que se destacou em relação a isso, evidenciando claramente o que Wallon (1968, 1979) afirma, em sua obra, sobre o contágio das emoções e as reações que suscitam no ambiente. Em seu estudo Pantalena (2010) também evidenciou que quando um bebê chorou os outros também choraram e o mal-estar se generalizava. No momento em que Ricardo chorou concomitantemente Paulo e Danubia reagiram cada um a sua maneira, puxando fortemente o cabelo de Ricardo o que fez com que ele chorasse mais ainda. Observamos que os bebês se alarmaram, reagindo corporalmente assim como pelo choro, como aconteceu com Melina. Podemos inferir que, de uma certa forma, Melina imitou Ricardo. Nesse sentido, Santos (2012) pondera que:

estas imitações, que inicialmente não tem intencionalidade, são tentativas simultâneas de ações que ganharão expressões emocionais mais tarde, agora sim, com intencionalidade. De todo modo, esta participação no mundo social é uma tentativa de participação na vida do outro, expressa no campo motor. Portanto, a primeira forma de imitação é também a primeira forma possível de participação interativa na vida social, o que também pode configurar-se como a primeira forma de diferenciação do eu – diferente do mundo (SANTOS, 2012, p. 184).

Pensando ainda sobre as professoras de bebês, é importante considerar que a maneira como cuidam dos bebês e respondem às suas manifestações emocionais, está intrinsecamente ligada à forma como interpretou, a forma como foi afetada. As expressões emocionais estão intimamente ligadas com o social e com aquilo de mais íntimo do ser humano, aquilo que permaneceu em nós, que está circunscrito em nós, os valores e os aspectos culturais. Nessa mesma direção, Santos (2012) pondera que a maneira como compreendemos e lidamos com o choro, com a raiva e com a frustração é algo histórica e socialmente construído em nossa sociedade.

Percebemos que o choro de Ricardo foi se transformando em uma manifestação de raiva e frustração, uma vez que suas demonstrações de insatisfação ou de desejo de se relacionar afetivamente não foram devidamente acolhidas. É importante atentarmos para o fato de que as professoras Cremilda e Janaína de certa forma se mostraram muito tensas e incomodadas com aquele choro e, portanto, provavelmente se encontravam contagiadas pelo choro do bebê de modo a não perceberem os sentidos e significados daquele choro.

Segundo Galvão (2003),

Ao despojar o olhar da hipótese quase que obrigatória da indisciplina – que, ao se impor ao educador de modo praticamente automático sempre que algo sai do previsto, acaba por cegá-lo para a diversidade de significados que podem ter as condutas infantis – uma infinidade de outras hipóteses que se abre. Ampliando-se as possibilidades de compreensão quanto às condutas infantis, escapa-se de armadilha de sempre atribuir uma conotação moral de seus atos que muitas vezes são simplesmente a expressão de peculiaridades próprias a fases do desenvolvimento humano (GALVÃO, 2003, p. 85).

Observamos que as professoras, ao invés de contagiar Ricardo com serenidade, se deixaram influenciar pela provável irritação e raiva que sentiam naquele momento o que resultou em ações e posturas inicialmente inadequadas da parte delas. O fato de estarem ocupadas servindo o lanche para outros bebês, não lhes impediria de interagirem com Ricardo de modo a estarem mais próximas dele. Em consonância com este evento, Schmitt (2008) pondera que o cuidado e as interações se fazem também em uma relação de onipresença, ou seja, não se faz somente na presença das professoras, no contato

individual, mas também pelo olhar acolhedor, pelos gestos, pela fala das professoras, mesmo quando estão distantes e também pela forma como organizam esse ambiente e os materiais para os bebês. Nesse sentido, presume-se então, que as professoras se expressem de modo a acolher as manifestações emocionais dos bebês e que tenham consciência de que a forma como vão interpretá-las circunscreverá na subjetividade deles.

No caso das professoras de bebês observadas, podemos dizer que em geral, se sentiam cansadas e tentavam controlar suas próprias emoções, ainda que por vezes deixavam transparecer-las por meio do próprio corpo, uma vez que este comporta uma narrativa através de gestos, vozes e emoções diferentes de acordo com o trabalho que fazem sobre si. Wallon (1971) afirma que o corpo traduz as emoções, “no auge da cólera ou do desespero veem-se crianças e mesmo adultos se baterem, torcerem as mãos, se morderem, arrancarem os cabelos” (p.156).

Discorrendo sobre o trabalho na creche, Guimarães (2011) define o cuidado de si como um “[...] estranhamento de si mesmo. Um trabalho sobre si, o que envolve indagação permanente” (p. 193). Para tanto, faz-se necessário jogar luz sobre o trabalho das professoras de bebês, uma vez que este exige delas um exercício de questionamento de suas ações, práticas e de suas posturas perante os bebês nos momentos de interações que estabelecem com eles.

Por fim, é fundamental pensar e refletir sobre novas formas de as professoras de bebês se relacionarem com eles, atentando para a importância que as dimensões do corpo e dos afetos ocupam nas relações de cuidado que circunscrevem o trabalho delas com os bebês na creche. As análises realizadas permitiram ampliar nossa compreensão sobre o modo como e porque os bebês choraram nas interações entre si, com suas professoras e com a auxiliar de apoio à sala. Por meio de uma análise minuciosa do diário de campo e das filmagens, foi possível realizar as interpretações que fizemos neste capítulo.

Nesse sentido, é preciso que as professoras reflitam sobre seu próprio trabalho, os sentidos de suas ações para com os bebês, tomando consciência sobre como elas afetam esses bebês e como se inscrevem na subjetividade deles. Para tanto, é preciso que revejam a questão das práticas sistematizadas e mecânicas, conformadoras e controladoras de corpos, pensando em um trabalho pautado na ética, onde haja questionamento dos modos de agir e de ser, por parte delas, no exercício de se colocar no lugar dos bebês, de “(...) colocar-se na perspectiva de que também nós, adultos, pela condição de humanos, já esquecemos, já deixamos de saber. Nesse caso, os bebês nos ensinam a reaprender outros modos de sentir, perceber e agir no mundo” (RITCHER, BARBOSA, 2010, p. 87).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“De tudo ficaram três coisas: a certeza de que estaremos sempre começando, a certeza de que é preciso continuar e a certeza de que seremos interrompidos antes de terminar. Fazer da interrupção, um novo caminho, fazer da queda, um passo de dança, do medo, um ponto, da procura, um encontro”.
(Fernando Sabino).

As palavras de Fernando Sabino explicitam bem o que se passou com essa pesquisa. Finalizamos com a certeza de que é preciso continuar e de que fomos interrompidos antes de terminar. Neste momento, consideramos que conseguimos responder o que foi proposto nessa pesquisa e que ao responder as perguntas que fizemos, emergiram outras tantas que aqui não conseguimos responder.

Ao concluir este trabalho, consideramos importante fazer um apanhado da investigação desenvolvida bem como de seus resultados, destacando as possibilidades e as limitações encontradas na realização dessa pesquisa.

No que concerne à análise, o que apresentamos aqui se trata de uma das muitas possibilidades de interpretação que se poderia fazer, uma vez que “a interpretação nunca será a última palavra sobre o objeto estudado, pois o sentido de uma mensagem ou de uma realidade está sempre aberto em várias direções” (MINAYO, 2012, p. 625).

Nesta pesquisa, de cunho qualitativo, buscamos descrever e analisar as expressões de choro dos bebês nas interações que estabeleceram entre si; com suas professoras e a auxiliar de apoio à sala em uma Escola Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte. E, para tanto, foi necessário também conhecer e descrever a organização dos tempos, espaços e materiais para o grupo de bebês. Para melhor compreendermos as ações e reações dessas profissionais no berçário diante do choro dos bebês, por meio das entrevistas, buscamos conhecer suas concepções em relação ao choro deles. E, por fim,

descrevemos como os bebês expressaram o choro, bem como identificamos como as professoras, a auxiliar de apoio à sala e também os bebês responderam a ele.

Para procedermos com uma pesquisa com bebês, consideramos importante elucidar, mesmo que brevemente, os conceitos de infância e de criança (GOUVEIA, 2011; QVORTRUP, 2010; SARMENTO, GOUVEIA, 2009; MOLLO-BOUVIER, 2005); sobretudo o lugar social de inferioridade que os bebês ocuparam na nossa sociedade. Todavia, os estudos sobre a Educação Infantil afirmam as potencialidades desses bebês desde a mais tenra idade e o quanto são capazes de interagir com os adultos e com os pares, sobretudo nos espaços coletivos (AMORIM, VITÓRIA, ROSSETTI-FERREIRA, 2000; BARBOSA, 2010; LUZ, 2010).

Os estudos da Psicologia Histórico-Cultural foram fundamentais e profícuos na compreensão dos bebês como sujeitos potentes e que se constituem nas interações que estabelecem com o meio e com o outro. Os estudos de Wallon contribuíram de maneira significativa para a compreensão do choro como uma manifestação emocional por meio da qual os bebês inicialmente se comunicam e interagem com o outro.

Também fizemos um levantamento bibliográfico com o objetivo de buscarmos estudos que se aproximassem da nossa temática e constatamos que são poucos os estudos que se dedicaram às expressões de choro dos bebês no contexto da creche e quando o fizeram, foi de forma indireta destacando o choro, porém na perspectiva das professoras e não dos bebês.

Para a produção dos dados analisados, tivemos a observação participante como um dos principais instrumentos de coleta de dados, registrando-a em um diário de campo e com vídeo gravações. Fizemos também análises de fichas e documentos escolares sobre os bebês e suas famílias e entrevistas semiestruturadas com as profissionais do berçário.

Adotamos uma postura êmica e atípica de investigação. Contudo consideramos importante ressaltar que não foi uma tarefa fácil, uma vez que, de alguma forma, fomos afetadas pelo choro dos bebês e pelas reações das professoras e da auxiliar de apoio à sala diante desse choro.

Os resultados obtidos nos apontaram que, em relação à organização dos tempos e dos espaços para o grupo de bebês, o ambiente apresentou uma boa estrutura para os bebês, ainda que não houvesse objetos e materiais à disposição deles, a não ser quando havia alguma atividade específica planejada pelas professoras, para os bebês.

Os bebês passavam a maior parte do tempo dentro da sala, e quando saíam para os espaços externos ficavam por pouco tempo e, sendo assim, percebemos que era nesse

espaço da sala onde se apresentava o maior número de ocorrências de choro dos bebês, o que nos indicava que a organização dos tempos, dos espaços e dos materiais circunscreveram a esse ambiente as expressões de choro dos bebês, influenciando nas suas ações e reações, nas reações das professoras e da auxiliar de apoio à sala. Sobre essa organização do espaço da sala, as professoras se mostravam atentas e cuidadosas, entretanto, não organizavam a sala de modo a cuidarem da onipresença favorecendo a autonomia dos bebês. Acreditamos que o choro esteve intrinsecamente relacionado ao modo como estava organizado o ambiente para o grupo e às relações de cuidado que as professoras e a auxiliar de apoio à sala estabeleciam com os bebês. Para tanto, buscamos primeiramente compreender a visão das professoras e da auxiliar de apoio à sala, sobre os bebês e sobre o choro.

Constatamos que as profissionais consideravam o choro dos bebês como uma forma de comunicação carregada de sentidos, porém as relacionavam com as necessidades físicas e biológicas e também com o desejo de ter ou querer algo, nomeado por elas como “manha” “birra” ou “pirraça”.

Por outro lado, as análises evidenciaram que as expressões de choro dos bebês tiveram variações no que concerne ao tempo de duração e à forma que os bebês se expressaram. Para tanto, as classificamos em três categorias de acordo com Dentz (2016): Choramingo, choro e choro prolongado. Tivemos mais ocorrências de choro do que de choramingo ou choro prolongado.

Pontuamos que alguns bebês se destacaram no que diz respeito à frequência de ocorrências das expressões de choro e na visão das professoras, que os consideravam “manhosos”, birrentos” ou “pirracentos”. No entanto, os bebês considerados “tranquilos” também ficaram evidenciados. Essas são algumas questões que emergiram desta pesquisa e que aqui não conseguimos responder. Como, por exemplo, compreender os motivos que levavam alguns bebês a chorarem mais e outros menos e o que pode vir a significar esse choro, assim como a ausência dele? E em que medida os elementos de suas trajetórias familiares afetavam suas relações na creche e suas formas de expressarem as emoções?

Constatamos também que as expressões de choro dos bebês diziam algo mais além dessas necessidades, como manifestações de outros desejos e sofrimentos. Nesse sentido, foi possível classificarmos o choro de acordo com suas manifestações nas interações entre si, com suas professoras e com a auxiliar de apoio à sala e as possíveis respostas das professoras. Fizemos uma classificação em quatro tipos: 1) Choro como manifestação de tentativa de comunicação com o outro; 2) Choro como manifestação de necessidades

físicas e biológicas; 3) Choro como manifestação do desejo de ter uma relação com as professoras; 4) Choro como manifestação de raiva e frustração dos bebês.

No que concerne às formas como as profissionais responderam ao choro também pudemos fazer quatro classificações tais como, responderam na maioria das vezes, conversando e se aproximando dos bebês, também verificando alguma necessidade física ou biológica dos bebês: responderam guardando ou oferecendo algum tipo de brinquedo ou objeto para entretê-los; ou responderam ignorando o choro deles.

O conjunto das informações construídas com as entrevistas nos indicou que as formas de entendimento das professoras sobre o choro e as ações que adotavam em relação a ele estavam relacionadas às suas concepções de bebê e à percepção que tinham sobre suas funções. Sendo assim, a atuação docente ficava mais restrita ao atendimento das necessidades objetivas e imediatas, que, apesar de sempre procurarem atender ao choro dos bebês apresentando uma postura adequada de diálogo e aproximação, ainda sim, pouco atentavam ao choro como expressão de algo mais, tal como uma tentativa de diálogo sobre outros aspectos, como os relacionados à disposição do corpo no espaço e ao acesso aos objetos.

Destacamos ainda que todas as profissionais compreendiam as expressões de choro como uma linguagem emocional carregada de sentidos e significados para os bebês. Contudo não demonstravam clareza sobre a complexidade dessas expressões e sua relevante função no desenvolvimento e na constituição da identidade e subjetividade dos bebês.

Por outro lado, as análises de vídeo gravações e registros em diário de campo, evidenciaram que os bebês se comunicavam por meio das expressões de choro, que carregavam outros sentidos e significados para além de necessidades físicas e biológicas dos bebês.

Percebemos que as profissionais estiveram atentas às expressões de choro dos bebês procurando interagir com eles e responder a essas expressões, mas a forma como agiram e reagiram diante do choro, estavam relacionadas a vários fatores como as concepções sociais e culturais sobre os bebês e sobre choro, a proposta político-pedagógica da instituição, as condições de trabalho, a formação inicial e continuada, portanto; consideramos que todas essas questões permeiam a maneira como elas cuidavam, educavam os bebês e respondiam às suas manifestações. Com isso queremos ressaltar nosso entendimento de que é fundamental que às professoras terem condições de refletir sobre o próprio trabalho e que possam repensar suas práticas, construindo um

trabalho pautado no respeito à criança pequena, onde haja questionamento dos modos de agir e de ser nas interações estabelecidas com os bebês. Diante desses resultados reforçamos a necessidade da formação inicial e continuada das professoras/es da Educação Infantil que contemplem as temáticas das emoções e da afetividade.

Por fim, não foi intento nesta pesquisa, desvendar com precisão, todos os significados do choro. A ideia, assim como Barbosa e Fochi (2012) ressaltam, foi constituir a experiência de um estrangeiro, de chegar até onde não se conhece tendo a certeza de que “[...] as crianças pequenas e mesmo os bebês são capazes de nos evidenciar algo novo, de mostrar o inesperado, solicitando uma atenção aos contextos, aos gestos, aos sons, ao todo que for possível perceber” (BARBOSA, FOCHI, 2012, p. 12).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES–MAZZOTTI, Alda Judith, GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O planejamento de pesquisas qualitativas**. In: _____ O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. SP: Pioneira Thomson Learning, 2002, p.147-178.

ALVES, Alda Judith. **O planejamento de pesquisas qualitativas em educação**. Cadernos de Pesquisa, nº 77. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1991, p. 53-61, maio 1991.

ALMEIDA, A. R. S. **A emoção na sala de aula**. Campinas, SP: Papirus, 7ª ed, 2009.

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa, 2001.

AMORIM, K. S.; VITÓRIA, T.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. **Rede de significações: perspectiva para análise da inserção de bebês na creche**. Cadernos de Pesquisa, n. 109, p. 115-144, mar. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n109/n109a06.pdf>>. Acesso em: 20/02//2018.

AMORIM, Katia de S., COSTA Carolina A.; RODRIGUES, Luciana A.; MOURA, Gabriella G.; FERREIRA, Ludmilla D. P. M. **O bebê e a construção de significações, em relações afetivas e contextos culturais diversos**. Temas psicol. Ribeirão Preto , v. 20, n. 2, p. 309-326, dez. 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2012000200003. Acesso em 20/02/2017.

AMORIM, Kátia de Souza, ANJOS, Adriana Mara dos e ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde **Processos interativos de bebês em creche**. *Psicol. Reflex. Crit.*, 2012, vol.25, nº. 2, p. 378-389.

ÁVILA, Maria José Figueiredo. **As Professoras de crianças pequenininhas e o Cuidar e Educar: um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas/SP**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas/SP, 2002. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_cf3e605401aca2f9fde4d3ae1f3df972. Acesso em: 22/02/2018.

BAR, Ronald G. **O choro e a sua importância para o desenvolvimento psicossocial da criança**. In: TREMBLAY R.E., BARR R.G., PETERS R. De V., BOIVIN M., eds. Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância [on-line]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development; 2011:1-10.

BARBOSA, M. C. **Especificidades da ação pedagógica com os bebês**. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1096&id=15860&option=com_content&view=article. Acesso em: 16/07/2016.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; FOCHI, Paulo Sérgio. **O desafio da pesquisa com bebês e crianças bem pequenas.** In: IX ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da região Sul, 2012, 13p. Disponível em: www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/1234/318. Acesso em 20/05/2017.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força:** rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Edições 70. São Paulo: Martins Fontes. 1979.

BELO HORIZONTE. **Conselho Municipal de Educação. Resolução CME n. 01/2000, de 11 de novembro de 2000.** Fixa normas para a Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte.

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, 2003. Disponível em: <http://cm-belo-horizonte.jusbrasil.com.br/legislacao/236625/lei-8679-03>. Acesso em: 25/05/2017.

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. Disponível em: <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iiciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1092264>. Acesso em 20/10/2018.

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: MG, 26 ago. 2015.

_____. **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: MG, 19 set. 2018.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Proposições Curriculares para a Educação Infantil:** fundamentos, 2014.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Proposições curriculares para a Educação Infantil:** eixos estruturadores, 2015.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Resolução CME/B N° 001/2015.** Fixa as normas para o funcionamento das instituições de Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte. 2015. Disponível em: <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1138760>. Acesso em 20/10/2018.

BISSOLI, Michelle de Freitas. **O desenvolvimento da linguagem oral da criança: contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a prática pedagógica na creche. Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 3, p. 829-854, abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175795X.2014v32n3p829>
Acesso em 20/10/2018.

BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto, 1994.

BOWLBY, John. **Apego e Perda**. Vol. 1, 1ª ed; São Paulo, 1984.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

BRASIL. Lei n. 8.069, de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1990.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 23 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil>. Acesso em: 20/10/ 2018.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** /Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/publicacoes?id=12579:educacao-infantil>. Acesso em 05/07/2017.

BRAZELTON, T. Berry; SPARROW, Joshua D.; SOARES, Carlos Alberto Silveira Netto. **Acalmando seu impaciente bebê: o método Brazelton**. Porto Alegre: Artmed, 2005. 84 p

BRESSANI, Maria Cristina. **A comunicação na interação bebê-educadora nos primeiros dois anos de vida**. Mestrado em Psicologia. UFRGS, Porto Alegre, 2006. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/8819/000589549.pdf?sequence=1>.
Acesso em 20/02/2017.

CAMPOS, M. M.; FULGRAFF, J.; WIGGERS, V. **A qualidade da Educação Infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa**. *Cadernos de Pesquisa*, v.36, nº.127, jan/abr, 2006, p. 87-128. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n127/a0536127.pdf>. Acesso em 16/07/2016.

CAMPOS, Maria M. **Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de Educação Infantil**. In: BRASIL.MEC/SEF/COEDI, Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil. Brasília, 1994.

CARVALHO, Ana Maria Almeida; PEDROSA, Maria Isabel; AMORIM, Kátia S.. **Retomando o debate qualidade x quantidade: uma reflexão a partir de experiências de pesquisa**. *Temas psicol.*, Ribeirão Preto , v. 14, n. 1, p. 51-62, jun. 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v14n1/v14n1a07.pdf>. Acesso em: 22/10/2018.

CERISARA, Ana B. **Educar e cuidar: por onde anda a Educação Infantil**. *Perspectiva*, Florianópolis, v.17, n. Especial, p. 11-21, jul./dez., 1999.

CELLARD, André. **A análise documental**. In: A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução de Ana Cristina Nasser. 2ª ed – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 295-316.

CIVILETTI, Maria Vitória Pardal. **O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista**. In: Cadernos de Pesquisa n° 76, fevereiro, 1991.

COELHO, FLAVIA DE OLIVEIRA. **Espaços e Tempos da Educação Infantil: investigando a ação pedagógica com os bebês**. Mestrado em Educação. Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3315161. Acesso em 14/03/2017.

COHN, Clarice. **A criança, a morte e os mortos: o caso Mebengokré-Xikrin**. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 16, n.34, p. 93-115, jul./dez.2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832010000200005. Acesso em 20/10/2018.

CORRÊA, Maria Elena Girade; CORRÊA FILHO, Laurista. **Educação a partir do nascimento...ou antes?** A importância do período intra-uterino e dos primeiros meses de vida: questões de transdisciplinaridade e multiprofissionalidade. Em Aberto, v.18, n.73, p.54-69. Brasília, 2001. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2136/2105>. Acesso em 20/10/2018.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. **O corpo dos bebês como lugar do verbo**. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; SILVA, Maurício Roberto da (Org.). Corpo infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 240-257.

DARWIN, Charles. **A expressão das emoções no homem e nos animais**. São Paulo: Companhia das letras, 2009.

DEMETRIO, Rubia V. V. **A dimensão corporal na relação educativa com bebês: na perspectiva das professoras**. Dissertação de mestrado – Universidade Federal de Santa Catarina, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/167723>. Acesso em 20/02/2018.

DENTZ, Marisa Von. **Expressões emocionais de sorriso e choro na relação do bebê com seus pares, na creche**. Mestrado em Psicologia. USP – Ribeirão Preto, SP. 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3605144. Acesso em 22/06/2017.

DUMONT-PENA, E. **Cuidar: relações sociais, técnicas e sentidos no contexto da Educação Infantil**. Tese. Doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais, 2015.

ELIAS, N. **O Processo Civilizador**: vol. I. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

ELMÔR, Larissa de Negreiros Ribeiro. **Recursos comunicativos utilizados por bebês em interação com diferentes interlocutores, durante processo de adaptação à creche: um estudo de caso**. Mestrado em Psicologia. Universidade de São Paulo – USP, Ribeirão

Preto – SP, 2009. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-24042009-093312/en.php>
Acesso em 20/02/2017.

ELTINK, Caroline Francisca. **Indícios 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 eletrônicos. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/trabtit1.htm#gt7>. Acesso em 20/05/2017.

FALK, J. (Org). **Educar os três primeiros anos: a experiência de Loczy.** SP, JM, 2011.

FERREIRA, Ludmilla D.P.M. **Expressões emocionais de desprazer no primeiro ano de vida: manifestações e processos de transformação.** USP, Ribeirão Preto, 2013,188p. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-14102013-122934/pt-br.php>. Acesso em 18/09/2018.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.** Vozes, 4ª ed, Petrópolis, 1995.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil: Vozes, 23ª ed, Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.**

GALVÃO, Izabel. **Expressividade e emoções segundo a perspectiva de Wallon.** In: AQUINO, Júlio Groppa; ARANTES, Valéria Amorim (org), Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003.

GARCEZ, A; DUARTE, R.; EISENBERG, Z. **Produção e análise de vídeo gravações em pesquisas qualitativas.** *Educ. Pesquisa*. 2011, vol.37, n.2, pp.249-261. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022011000200003>. Acesso em 16/07/2016.

GASKELL, George. **Entrevistas individuais e grupais.** In: BAUER, Martin W; GASKELL, George. (org), Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 64-89.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GUIMARÃES, Daniela de O. **Relações entre crianças e adultos no berçário de uma creche: o cuidado como ética.** São Paulo: Cortez, 2011.

GUIMARÃES, Nadya Araújo; HIRATA, Helena; SUGITA, Kurumi. **Cuidado e cuidadoras: o trabalho do care no Brasil, França e Japão.** In: HIRATA, H.; GUIMARÃES, N. A. (org.). Cuidado e Cuidadoras: as várias faces do trabalho do care. São Paulo: Atlas, 2012.

GOMES, Cláudia Aparecida Valderramas. **O afetivo para a psicologia histórico cultural: Considerações sobre o papel da educação escolar – Marília, 2008.** Tese de Doutorado em Educação – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2008. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/102219>. Acesso em 20/09/2018.

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. Julho/dez de 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosseis/article/download/1980-4512.../3562>. Acesso em 12/02/2018.

GOTTLIEB, Alma. **Para onde foram os bebês?** Em busca de uma Antropologia de bebês (e de seus cuidadores). Psicologia. USP, São Paulo, julho-setembro, 2009, 20 (3), 313-336. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/42002>. Acesso em 18/07/2018.

GOUVÊIA, Maria Cristina Soares de. **Infantia:** entre a anterioridade e a alteridade. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 547-567, 2011.

GREEN, J. L., DIXON, C. N. e ZAHARLICK, A. **A etnografia como uma lógica de investigação.** In: *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n. 42, dezembro. 2005.

HEVESI, Katalin. **Relação através da linguagem entre a educadora e as crianças do grupo.** In: FALK, J. (Org). Educar os três primeiros anos: a experiência de Loczy. SP: JM, 2011, p. 53-62.

HEVESI, Katalin. **A participação da criança no cuidado de seu corpo.** In: FALK, J. (Org). Educar os três primeiros anos: a experiência de Loczy. SP: JM, 2011, p. 85-92.

HORN, Maria das Graças Souza. **Sabores, Cores e Sons.** Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.

JACCOUD, Myléne; MAYER, Robert. **A observação direta e a pesquisa qualitativa.** In: POUPART, J. *et al.* (orgs.) A pesquisa: Enfoques epistemológicos e metodológicos. 2ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p.254- 294.

KOURY, Guilherme Pinheiro. **Emoções, sociedade e cultura:** a categoria de análise emoções como objeto de investigação na sociologia. Editora CRV, 2009, 104 p.

KUHLMANN JR, M. **Histórias da Educação Infantil brasileira.** Revista Brasileira de Educação [on-line]. n. 14, p. 5-18, mai./ago. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02> . Acesso em 16/07/2016.

KULHMAN, JR. **Infância e Educação Infantil:** uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2010.

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.

LE BRETON, David. **As paixões ordinárias:** Antropologia das emoções. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LIMA, Mariana Parro. **Vitória vai à Escola: o papel da afetividade na formação de professores da educação infantil.** Mestrado em Educação. UNICAMP, Campinas – SP, 2013. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=99074. Acesso em 20/02/2017.

LOIZOS, Peter. **Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa**. In: BAUER, Martin W; GASKELL, George (orgs). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático 3.ed. Petrópolis, (RJ): Vozes, 2004. p. 137-155.

LUZ, I. R. da. **Relações entre crianças e adultos na Educação Infantil**. In; Anais do I Seminário Nacional do Currículo em Movimento- perspectivas atuais. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-curriculo-em-movimento1312968422/relatorios?id=16110>. Acesso em 17/07/2016.

LUZ, *et. al.* **Os bebês e as crianças na visão das professoras da UMEI Grajaú**. In: SILVA, Isabel de Oliveira e, LUZ, Iza Rodrigues da; GOULART, Maria Inês Mafra (orgs.). Crianças, professoras e famílias: Olhares sobre a Educação Infantil. Belo Horizonte: Mazza edições, 2016, p.116-129.

LUZ, Iza Rodrigues da. **Educação Infantil: Direito reconhecido ou esquecido?** Linhas críticas, vol.12, n.22, junho, 2006. p. 41- 58. Universidade de Brasília. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1935/193517395003.pdf>. Acesso em 20/12/2018.

MACÁRIO, A. P. **A potência das interações dos bebês em uma creche pública do município de Juiz de Fora**. 2017. 169 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora: MG. 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/5489>. Acesso em 20/09/2018.

MACHADO, Letícia Vier; FACCI, Marilda Gonçalves Dias; BARROCO, Sonia Mari Shima. **Teoria das emoções em Vigotski**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 16, n. 4, p. 647-657, out./dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v16n4/a15v16n4>. Acesso em 20/10/2018.

MARANHÃO Damaris G. **O Cuidado como elo entre a saúde e a educação**. Cadernos de Pesquisa, nº III, p. 115-133. Dez, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n111/n111a06.pdf>. Acesso em 20/02/2018.

_____. **O cuidado de si e do outro**. Revista Educação. Número Temático: Educação Infantil, out. 2011, pp.14-29.

MAUSS, Marcel. **A Expressão Obrigatória dos Sentimentos**. In: S. Figueira (org.). Psicanálise e Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980 [1921].

MELCHIORI, Lígia Ebner; ALVES, Zélia Maria Mendes Biasoli. **Estratégias que educadoras de creche afirmam utilizar para lidar com o choro dos bebês**. Interação em Psicologia, Curitiba, jun. 2004. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/3237>. Acesso em: 02 jul. 2017.

MINAYO, M. C. S. de. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade**. Ciênc. saúde coletiva, RJ, v. 17, n. 3, p 621-626. 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007>. Acesso em 16/07/2016.

MOLINIER, Pascale; PAPERMAN, Patrícia. **Descompartmentar a noção de cuidado?** Revista Brasileira de Ciência Política, n.18, Brasília, Setembro, 2015, p.43-57. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcpol/n18/2178-4884-rbcpol-18-00043.pdf>. Acesso em 20/02/2018.

MOLLO-BOUVIER, Suzanne. **Transformação dos modos de socialização das crianças:** uma abordagem sociológica. *Educ. Soc.* [online]. 2005, vol.26, n.91, pp.391-403. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000200005. Acesso em 23/05/2017.

MONTENEGRO, Thereza. **Educação Infantil:** a dimensão moral da função de cuidar. Psicologia da Educação. Nº 20, jun., 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n20/v20a05.pdf>. Acesso em 20/02/2018.

MONTENEGRO, Thereza. **O cuidado e a formação moral na Educação Infantil.** São Paulo: EDUC, 2001.

OLIVEIRA, Luciana da Silva de. **Um Locus de constituição do humano: vivências e afecções de bebês e educadoras na creche.** Doutorado em Educação: Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUOS-ARSFHB>. Acesso em 26/06/2017.

OLIVEIRA, Luciana da Silva; 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 eletrônicos. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT20_1044.pdf. Acesso em 08/07/2018.

OLIVEIRA, Marta Kohl de; REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto.** In: AQUINO, Júlio Groppa; ARANTES, Valéria Amorim (org), Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003.

OLIVEIRA, Zilda Ramos de. **Educação Infantil:** fundamentos e métodos. – São Paulo: Cortez, 2002. – (Coleção docência em formação).

ORTIZ, Cibele; CARVALHO, Maria Teresa V. de. **Interações: ser professor de bebês:** cuidar, educar e brincar, uma única ação. São Paulo: Editora Blucher, 2013.

PANTALENA, Eliane Sukerth. **O ingresso da criança na creche e os vínculos iniciais.** Mestrado em Educação: FEUSP, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-23062010-115822/en.php>. Acesso em 20/02/2017.

PEDROSA, Maria Isabel. **Vamos observar cuidadosamente a criança no berçário.** In: RAMOS, Tacyana K.G.; ROSA, Ester Callland de S. (Orgs). Os saberes e as falas dos bebês e suas professoras. Belo Horizonte, 2ª ed, 2012, p.35-41.

PINO, Angel. **As marcas do humano**: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

PRESTES, Z.; TUNES, E. **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.*, Ago 2010, vol.36, no.2, p.631-644.

RAMOS, Tacyana K.G. **Conhecendo a criança no berçário**: suas tramas, investigações e interlocuções ativas. In: RAMOS, Tacyana K.G; ROSA, Ester Callland de S. (Org), Os saberes e as falas dos bebês e suas professoras. Belo Horizonte, 2ª ed, 2012, p.43-59.

RAMOS, Tacyana K.G. **Um ambiente pedagógico significativo para a criança se desenvolver**. In: RAMOS, Tacyana K.G; ROSA, Ester Callland de S. (Org), Os saberes e as falas dos bebês e suas professoras. Belo Horizonte, 2ª ed, 2012, p.58-77.

RICHTER, Sandra Regina Simonis; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Os bebês interrogam o currículo**: as múltiplas linguagens na creche. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, p. 85 - 96, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1605>. Acesso em: 02 jul. 2017.

ROCHA, Eloisa A. C.; KRAMER, Sonia (Orgs.). **Educação Infantil**: Enfoques em diálogo. 3ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

ROSEMBERG, Fúlvia. **O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil**: o caso da creche. *Cad. Pesq.*, SP (51): 73-79, nov, 1984. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1462>. Acesso em 18/09/2018.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. **A pesquisa na universidade e a educação da criança pequena**. In: Cadernos de pesquisa. Nov. 1988, vol. 67, p. 59-63. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1222/1226>. Acesso em 17/09/2018.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; ANJOS, A. M. **Processos interativos de bebês em creche**. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. v. 25, n.2, p. 378-389, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v25n2/a20v25n2.pdf>. Acesso em 20/08/2018.

ROSSETTI – FERREIRA, M Clotilde; ELTINK, Caroline F. **Relação afetiva, assunto de berçário**. p. 45-48. In: ROSSETTI – FERREIRA *et. al.* (Org). Os fazeres na Educação Infantil.: 12 ed. São Paulo: Cortez. Ribeirão Preto, SP, 2011.

SANTOS, Ana Sofia Correia dos. **Análise psicológica sobre o choro**. *Revista 3 (XVIII)*: 325-334. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v18n3/v18n3a06.pdf>. Acesso em 20/08/2018.

SALVADOR, César Coll *et. al.* **A organização social da educação:** práticas educativas e desenvolvimento humano. In: SALVADOR, César Coll (Org.). *Psicologia da Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. P. 141-152.

SANTOS, Núbia Aparecida Schaper. **Sentidos e significados sobre o choro das crianças nas creches públicas do município de Juiz de Fora/MG**. Doutorado em Educação: UERJ, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/2008_1-429-DO.pdf. Acesso em 20/11/2017.

SANTOS, Núbia Aparecida Schaper. **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 – PE. Anais eletrônicos.... Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT07%20Trabalhos/GT07-2474_res.pdf. Acesso em 22/05/2017.

SARMENTO, M. GOUVÊA, M. C. 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*, Dez 2013, vol.24, no.3, p.81-98. Disponível em : http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072013000300006&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 20/10/2018.

SEIDL-DE-MOURA, Maria Lúcia; MENDES, Deise Maria Leal. **O sorriso humano:** aspectos universais, inatos e os determinantes culturais. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v. 61, n. 1, 2009. Disponível em <http://www.psicologia.ufrj.br/abp/>. Acesso em 11/03/2010.

SILVA, I. de O e. **Educação Infantil no Brasil**. *Pensar a Educação em Revista*, Curitiba/Belo Horizonte, v. 2, n. 1, p. 03-33, 2016. Disponível em: http://pensaraeducacaoemrevista.com.br/wpcontent/uploads/sites/4/2017/04/vol_2_no_1_Isabel_Oliveira.pdf Acesso em 20/05/2017.

SILVA, I. de Oliveira e. **Identidades, formação e prática profissional com crianças Pequenas**. *Presença Pedagógica*, 15, 86, p. 48-55, 2009.

SILVA, Isabel de O. e, **Profissionais de creche no coração da cidade:** a luta pelo reconhecimento profissional em Belo Horizonte. 2004. 297f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

SILVA, Isabel de Oliveira e; DUMONT- PENA, Érica; PONTES, Bruno. **Os bebês, suas famílias e suas professoras:** delicadas relações no cotidiano da UMEI Grajaú. In: SILVA, Isabel de Oliveira e, LUZ, Iza Rodrigues da; GOULART, Maria Inês Mafra, (orgs.). *Crianças, professoras e famílias: Olhares sobre a Educação Infantil*. Belo Horizonte: Mazza edições, 2016, p.130-143.

SILVA, Juliana Pereira da; BARBOSA, Neli Falcão; KRAMER, Sonia. **Questões teóricas-metodológicas da pesquisa com crianças**. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org). *A criança fala; a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008, p.79-101.

SILVA, Dener Luiz da. **Por dentro do debate Piaget-Wallon:** o desenrolar da controvérsia sobre a origem e desenvolvimento do pensamento simbólico. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, UFMG. Belo Horizonte, 2007. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC85RPME/200000128.pdf?sequence=1>. Acesso em 20/10/2018.

SILVA, Sérgio Gomes da. **Do feto ao bebê:** Winnicott e as primeiras relações materno-infantis. *Psic. Clin*, RJ, vol. 28, n.2, p. 29-54, 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pc/v28n2/03.pdf>. Acesso em 18/09/2018.

SOARES, Ângelo. **As emoções do care.** In: HIRATA, H.; GUIMARÃES, N. A. **Cuidado e Cuidadoras:** as várias faces do trabalho do care. São Paulo: Atlas, 2012.

SCHMITT, Rosinete Valdeci. **Mas eu não falo a língua deles!** As relações sociais de bebês num contexto de Educação Infantil. Mestrado em Educação. UFSC, Florianópolis, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/91437>. Acesso em 20/20/2017.

SCHMITT, Rosinete V. **O encontro com bebês e entre bebês:** Uma análise do entrelaçamento das relações. In: ROCHA, Eloisa A. C.; KRAMER, Sonia (Orgs), *Educação Infantil: Enfoques em diálogo*. 3ª ed – Campinas, SP: Papirus, 2013, p. 17-33.

SCUDELER, Adriane P. B. **Possibilidades de atividades de comunicação emocional entre bebês:** um estudo à luz da teoria histórico-cultural. 2015. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2015. <http://repositorio.unesp.br/handle/11449/123208>. Acesso em 14/03/2017.

SPLITZ, René A. **O primeiro ano de vida.** 4ª ed; São Paulo: Martins Fontes, 1987.

TARDOS, Anna; SZANTO – FEDER, Agnes. **O que é a autonomia na primeira infância?** In: *Educar os três primeiros anos: a experiência de Loczy*. FALK, Judith (Org). São Paulo, SP: JM, 2011.

TEIXEIRA SILVA, Elenice de Brito. **Do sentido filosófico à significação pedagógica do cuidado.** *Revista Contemporânea de Educação*, v. 12, n. 25, dez. 2017. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/3665/0>. Acesso em 22/02/2018.

TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vigotski:** investigação para uma perspectiva histórico-cultural. 2009. 348 f. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de São Paulo. São Paulo. 2009. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-19032009-100357/pt-br.ph>. Acesso em 20/08/2018.

TRISTÃO, F. C. D. **Ser professora de bebês:** uma profissão marcada pela sutileza. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação: UFSC, Florianópolis, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/87179>. Acesso em 20/02/2017.

VALDERRAMAS GOMES, Cláudia Aparecida. **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. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175795X.2014v32n3p813> Acesso em 20/10/2018.

VALVERDE, P. **O fado é o corpo, as emoções e a performance no fado.** Disponível em: http://ceas.iscte.pt/etnografica/docs/vol_03/N1/Vol_iii_N1_5-20.pdf. Acesso em 30/04/2018.

VASCONCELOS, Giselle Silva Machado de; SIMÃO, Márcia Buss; FERNANDES, Sonia Cristina Lima. **Entrevista com Dra. Zoia Prestes. Zero-a-Seis.** *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 16, n. 30, p. 340-352, ago. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/19804512.2014n30p140/27698>. Acesso em 02/07/2017.

VIEIRA, L.M. F. **Creches no Brasil:** de mal necessário a lugar de compensar carências rumo à construção de um projeto educativo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 1986.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 7ª ed. SP, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Manuscritos de 1929.** *Educação & Sociedade.* (Tradução brasileira do Russo A. A. Puzirei) Cedes, 2000, 71; p. 21-44.

VYGOTSKY I, L.S. **Obras escogidas IV.** Madrid: Visor Distribuciones. 1996. (Trabalho original publicado entre 1932-1933).

VYGOTSKY, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância.** 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIVANCOS, Raquel Bosquim Zavanella; LEITE, Adriana Moraes; SCOCHI, Carmen Gracinda Silvan e SANTOS, Cláudia Benedita dos. **O contato pele a pele ao nascimento e o choro de recém-nascidos durante vacinação contra Hepatite B.** *Acta paul. enferm.* [online]. 2010, vol.23, n.4, pp. 461-465. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010321002010000400003&script=sci_abstract&lng=pt/. Acesso em 20/09/2018.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança.** Lisboa: Edições 70. 1968.

WALLON, Henry. **A evolução psicológica da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, H. **As origens do caráter na criança.** São Paulo: Difusão europeia do livro, 1971.

WALLON, Henri. **Do ato ao pensamento:** ensaio de psicologia comparada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, 223p.

ZAGO, Nadir. **Reflexões com base na experiência prática de pesquisa.** In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Orgs.),

Itinerários de pesquisa: Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A / Lamparina, 2003, p. 287-309.

APÊNDICES

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 (a) 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 Prof.^a Dr.^a 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 (a) 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 (sua) 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 (a) 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) participante

Fernanda Pedrosa Coutinho Marques

Prof.^a Dr.^a 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 mestrandia Fernanda Pedrosa Coutinho Marques, com a orientação da Prof.^a Dr.^a 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 mestrandia 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: 3409 6355 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 da participante

Fernanda Pedrosa Coutinho Marques

Prof.^a Dr.^a 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”**.

Assinatura do pai/ mãe ou responsável

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2017.

Apêndice 4:

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS E A AUXILIAR DE SALA

Perfil da professora

Idade:

Formação:

- Solicitar que fale um pouco sobre sua trajetória na Educação, na Educação Infantil, na EI na PBH e inserção na UMEI Carochinha.
- Sua formação profissional: grau, instituição, ano de conclusão, formação continuada.
- Atuação: somente um turno, dobra na própria UMEI ou em outra UMEI, ou atua em instituição privada ou outra rede de ensino.

1. Você considera que sua formação inicial contribuiu para o seu trabalho com os bebês?

2. Na sua formação inicial foi contemplado os estudos sobre a afetividade e sobre as emoções?
3. E sobre o desenvolvimento infantil?
4. Em relação à formação continuada, você já participou de alguma sobre a educação de bebês?
5. Há quanto tempo você trabalha na Educação Infantil?
6. Em qual faixa etária já trabalhou e em qual trabalhou mais tempo?
7. Como ocorre a escolha de turma no início do ano na UMEI?
8. O que a motivou a escolher esta faixa etária?
9. Você percebe interesse dos profissionais da UMEI em trabalharem com os bebês? Por quê?
10. Como você percebe o trabalho com os bebês na UMEI? Você considera que há alguma dificuldade neste trabalho? Se sim, quais?
11. Como você organiza seu trabalho? E como você o registra?
12. Qual é a sua função como professora ou auxiliar de turma dos bebês?
13. Para você quais são os momentos mais significativos e os que apresentam maiores dificuldades no trabalho com os bebês na UMEI?
14. Para você como é a relação dos bebês com os adultos (professoras e auxiliar) e também com outros adultos da UMEI de modo geral?
15. E a relação dos bebês entre si no grupo?
16. Como você descreve a relação dos bebês entre si no grupo? Como você descreve sua relação com os/as bebês?
17. Para vocês, os adultos e as outras crianças influenciam a aprendizagem e o desenvolvimento dos bebês e crianças? Por que?
18. Você inclui no seu trabalho ações para auxiliar os/as bebês a compreenderem e expressarem os próprios sentimentos e emoções? Se sim, qual (is)?

19. Você inclui no seu trabalho ações para auxiliar os/as bebês a compreenderem e respeitarem os sentimentos e emoções de outros bebês? Se sim, qual (is)?
20. Você inclui no seu trabalho ações para auxiliar os/as bebês a compreenderem as normas e regras presentes na UMEI? Se sim, qual (is)?
21. Você inclui no seu trabalho ações para auxiliar os/as bebês a compreenderem as consequências de seus comportamentos e ações? Se sim, qual (is)?
22. Para você, quais são as formas de comunicação dos bebês?
23. Como você organiza os momentos de cuidado com os bebês?
24. Para você o que é afetividade?
25. O que é emoção? E cognição?
26. Você acredita que as manifestações afetivas estão presentes nas relações que estabelecem com os bebês? Cite um exemplo.
27. Como você age diante do choro dos bebês? Exemplifique.
28. Para você em quais momentos da rotina predomina a afetividade?
29. Complete:
 - a) Para você o bebê é...
 - b) O choro do bebê é...
 - c) Quando o bebê chora eu...
30. O que você acha da estrutura da UMEI para o grupo de bebês?
31. Quais sugestões você daria para melhorar o trabalho com os bebês?
32. Você gostaria de falar sobre algo que não lhe foi perguntado ou deseja fazer algum comentário?