

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

A POTÊNCIA DAS INTERAÇÕES DOS BEBÊS EM UMA CRECHE PÚBLICA
DO MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA

Alice de Paiva Macário

Juiz de Fora

2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Alice de Paiva Macário

A POTÊNCIA DAS INTERAÇÕES DOS BEBÊS EM UMA CRECHE PÚBLICA
DO MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Núbia Aparecida Schaper Santos

Juiz de Fora

2017

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Macário, Alice de Paiva.

A POTÊNCIA DAS INTERAÇÕES DOS BEBÊS EM UMA CRECHE PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA / Alice de Paiva Macário. -- 2017.

169 f. : il.

Orientador: Núbia Aparecida Schaper Santos
Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.

1. Bebês. 2. Interações. 3. Creche. I. Aparecida Schaper Santos, Núbia , orient. II. Título.

Alice de Paiva Macário

**A POTÊNCIA DAS INTERAÇÕES DOS BEBÊS EM UMA CRECHE PÚBLICA DO
MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:



Dr(a). Núbia Aparecida Schaper Santos
Programa de Pós-Graduação em Educação – UFJF



Dr(a). Ana Rosa Costa Picanço Moreira
Programa de Pós-Graduação em Educação – UFJF



Dr(a). Isabel de Oliveira e Silva
Programa de Pós- Graduação em Educação- UFMG

Juiz de Fora, 30 de março de 2017.

“O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê. É preciso transver o mundo.” Manoel de Barros

A todos os bebês que cruzaram a minha vida e me ajudaram a transver o mundo, em especial à Lady Daiane.

A maior riqueza do homem
é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou - eu não aceito.

Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas,
que puxa válvulas, que olha o relógio,
que compra pão às 6 horas da tarde,
que vai lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.

Perdoai
Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem usando borboletas.

Manoel de Barros

Agradecimentos

As flores dessas árvores depois nascerão mais perfumadas.
Manoel de Barros

A Deus, pelo dom da vida e pela sabedoria concedida ao longo da caminhada.

À minha mãe Cleonice, amiga e colega de profissão, pelo apoio, incentivo e amor incondicional. Essa conquista também é sua.

Ao meu pai Luiz, pelo carinho e por me ensinar a ser forte.

Aos meus irmãos Walisson e Wesley, pelo companheirismo e por estarem sempre disponíveis para me ouvir, amar e acolher.

Aos meus avós Alice e Vair, pela presença espiritual e aos meus avós Therezinha e Sebastião, pelo amor e carinho, indispensáveis na minha vida. Em especial, à minha amada avó pela presença constante em todos os momentos.

Ao meu esposo Vitor, pela generosidade, amor e apoio em cada fase deste trabalho.

À minha orientadora- Núbia, pelo apoio, parceria e amizade. Agradecida por sonhar comigo e me ajudar a construir um trabalho responsivo e coerente com aquilo que defendemos.

À Professora Isabel, pelas significativas contribuições na banca de qualificação e defesa.

À professora Ana Rosa, pelo carinho e incentivo em cada etapa deste trabalho e pelas valiosas trocas ao longo do percurso.

À amiga e “co-orientadora” Viviam, pelo carinho, amizade e força em todos os momentos.

À amiga Letícia, por me ouvir e por ser uma interlocutora fiel nas inquietações teórico-metodológico-éticas deste trabalho.

Aos meus familiares e amigos que estiveram comigo em todos os momentos, tornando-o mais leve e feliz.

Aos meus afilhados, Pedro, Yasmim, Vitor e Luiz Miguel, por serem luz no meu caminhar e por tornarem meus dias mais felizes.

Aos bebês e seus familiares, pela confiança e por tornarem este trabalho possível.

À Creche que me acolheu, pela abertura e por todos os aprendizados compartilhados.

Aos professores da FACED/UFJF, pelas trocas e aprendizados, em especial à Ilka e ao Jader, pelas ricas contribuições.

Aos amigos do grupo de pesquisa LEFOPI e LICEDH/UFJF, pelos diálogos e amizade durante minha trajetória acadêmica.

À Júlia, companheira de pesquisa, por me ajudar na construção do campo.

À Mariângela, por me ajudar a encontrar as melhores palavras para um trabalho acadêmico.

À equipe do PPGE/UFJF, pela disponibilidade e atenção em todos os momentos.

Aos colegas do mestrado, pelos compartilhamentos durante o curso.

A todos, meu muito obrigada!

Resumo

Este trabalho buscou compreender como acontecem as interações dos bebês, entre 4 e 18 meses de idade, em uma creche pública do município de Juiz de Fora- MG. Para tal, buscou-se o arcabouço teórico na perspectiva histórico-cultural, dialogando, principalmente, com Vigotski e Wallon por compreendermos que os sujeitos se constituem como humanos na/pela interação e no encontro com o Outro. Os objetivos centrais foram analisar as interações entre os bebês materializadas no contexto da creche e compreender o papel das interações no desenvolvimento cultural deles. A partir da perspectiva teórica que alicerça o trabalho, considerando a questão de estudo e os objetivos propostos, foi feita uma pesquisa de cunho qualitativo, com base nos princípios etnográficos, visando conhecer densamente a realidade do berçário pesquisado e a complexidade das relações estabelecidas entre os bebês. Eles são considerados em suas potencialidades e formas singulares de comunicação, sendo as interações formas de relação, nas quais existem trocas e compartilhamentos entre eles. Compreendemos que, a partir disso, o bebê passa a tecer significações e a se constituir como humano em um processo dialógico, no qual os envolvidos participam ativamente do processo de aprendizagem/desenvolvimento. Durante seis meses, observamos e fotografamos as interações entre os bebês em situações cotidianas da creche. Foram usados como técnicas e instrumentos para produção de dados a observação, a fotografia e o diário de bordo. Foram selecionados e analisados seis episódios com cenas interativas entre bebês, pela recorrência na totalidade dos dados e pela manifestação de trocas interativas entre eles. Os dados apontam para a potência e para a expressividade das interações entre bebês, sendo lócus de aprendizagens e significações. As interações nessa creche acontecem de formas diversas durante a rotina vivenciada por eles, sejam nas horas de brincadeira, exploração e alimentação, sendo possibilitadas pelas diferentes linguagens evidenciadas pelos bebês na pesquisa, olhar, choro, silêncio, expressões faciais, gestos e movimentos. Enfatizamos a importância da creche como lugar para os bebês, como ponto de encontro, de interações, aprendizagens e compartilhamentos dos bebês com o mundo cultural do qual fazem parte. O estudo não concentrou atenção nas interações de bebês e adultos. No entanto, não perdemos de vista que os dados produzidos são importantes exatamente por revelar aos adultos responsáveis pela educação/cuidado na creche a potencialidade dessas interações. Nessa perspectiva, é fundamental dar visibilidade aos bebês nos espaços em que eles transitam, sendo importante fortalecer as políticas públicas e os programas voltados para atender à Educação Infantil no Brasil, devendo ser valorizada como primeira etapa da Educação Básica, reconhecida em suas especificidades e legitimada no campo educacional.

Palavras-chave: bebês- interações- creche

Abstract

This work aimed at understanding how the interactions of babies between 4 and 18 months of age occur in a public day care center in the city of Juiz de Fora- MG. For this, the theoretical framework was sought in the historical-cultural perspective, dialoguing mainly with Vygotsky and Wallon as we understand that subjects constitute themselves as humans through the interaction and when the Other. The central objectives were analyzing the interactions between babies materialized in the day care setting and understanding the role of the interactions in their cultural development. Concerning the theoretical perspective that supports the research and considering the study question and the proposed objectives, a qualitative research was carried out, based on the ethnographic principles, aiming to know deeply the reality of the nursery researched and the complexity of the relationships established between the babies. They are considered in their potentialities and single forms of communication, since the interactions are forms of relationship, in which there are exchanges and shares between them. We understand that, from this, the baby begins to weave significations and to constitute himself as human in a dialogical process, in which those involved actively participate in their process of learning/development. During six months, we observed and photographed the interactions between the babies in the day care center everyday situations. Observation, photographic camera and logbook were used as instruments for data production. Seven episodes with interactive scenes among infants were selected and analyzed because of the recurrence of all data and the manifestation of interactive exchanges between them. The data point to the power and expressiveness of the interactions between kids, as the locus of learning and meanings. The interactions in this kindergarten take place in different ways during the routine they experience, whether during playtime, exploration or feeding, and are made possible by the different languages evidenced by the babies in the research, look, cry, silence, facial expressions, gestures and movements. We emphasize the importance of the day care as a place where babies, meet the others, interact, learn and share with the cultural world of which they are part. The study did not focus on infant and adult interactions. However, we do not lose sight of the fact that the data produced are chiefly important because they reveal to the adults responsible for education/care in the nursery the potentiality of these interactions. In this perspective, it is crucial to give visibility to the babies in the spaces they attend. It is also important to strengthen public policies and programs aimed at attending Infant Education in Brazil, which should be valued as the first stage of Basic Education, recognized in its specificities and legitimized in the educational field.

Keywords: babies- interactions- day care center.

Lista de tabelas

Tabela 1- Número total de trabalhos no GT 07- ANPED.....	23 e 24
Tabela 2- Número de trabalhos encontrados	29
Tabela 3- Dados GRUPECI	34
Tabela 4- Dados dos sujeitos	96 e 97

Lista de gráficos

Gráfico 1- Divisão por temática- ANPED	25
Gráfico 2- Porcentagem de trabalhos ANPED	25
Gráfico 3- Crescimento gradativo dos trabalhos- ANPED	26

Lista de figuras

Figura 1- Porcentagem de atendimento nacional	48
Figura 2-Ilustração do Tonucci.....	55
Figura 3- Mapa de Juiz de Fora por regiões	85
Figura 4- Triangulação.....	102

Lista de quadros

Quadro 1- Documentos oficiais- mandatórios e orientadores	39
Quadro 2- Documentos oficiais do município de Juiz de Fora	51
Quadro 3- Profissionais da creche	87 e 88
Quadro 4- Rotina da Creche	89 e 90
Quadro 5- Linguagens dos bebês	103 e 104

Lista de fotos

Foto 1- Fachada da creche.....	86
Foto 2- Hall de entrada.....	86
Foto 3- Secretaria.....	86
Foto 4- Refeitório e cantinho de brinquedos	86
Foto 5- Armário de brinquedos	95
Foto 6- Cadeiras de alimentação.....	95
Foto 7- Banheiro- Berçário I	95
Foto 8- Berços	95
Foto 9- Colchão de estimulação	95
Foto 10- Sala do berçário	95
Foto 11- Painel do berçário	96
Foto 12- Solário do berçário.....	96
Fotos 13 a 25- Episódio 1.....	107
Fotos 26 a 46- Episódio 2.....	114
Fotos 47 a 60- Episódio 3.....	125
Fotos 61 a 64- Episódio 4.....	132
Foto 65 a 78- Episódio 5	136
Foto 79 a 82- Episódio 6	143
Foto 83- Banner	153
Foto 84- Bebês observando o banner.....	154

Lista de siglas

AMAC- Associação Municipal de Apoio Comunitário

ANPED- Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação

BDTD- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES- Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior

CASCID- Centro de Assistência Social e Cidadania

CNPq- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CRAS- Centro de Referência de Assistência Social

ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente

EI- Educação Infantil

FACED- Faculdade de Educação

FINEP- Financiadora de Estudos e Pesquisas

GP LEFoPI- Grupo de Pesquisa Linguagem, Educação, Formação de Professores e Infância

GP LICEDH- Grupo de Pesquisa Linguagens, Infâncias, Cultura e Desenvolvimento Humano

GRUPAI- Grupo de pesquisa Ambientes e Infâncias

GRUPECI- Grupos de Pesquisa sobre Criança e Infâncias

IBICT- Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

LDB- Lei de Diretrizes e Bases

MIEIB- Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil

MEC- Ministério da Educação

ONU- Organização das Nações Unidas

PCCol- Pesquisa Crítica de Colaboração

PDB- Programa da Biblioteca Digital Brasileira

PDE- Plano de Desenvolvimento da Educação

PIBID- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PNE- Plano Nacional da Educação

PPP- Projeto Político Pedagógico

PROINFÂNCIA - Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil

PSILE- Psicanálise, Linguagem e Educação

SCIELO- *Scientific Electronic Library Online*

SE/JF- Secretaria de Educação de Juiz de Fora

UFJF- Universidade Federal de Juiz de Fora

ZDP- Zona de Desenvolvimento Proximal

Sumário

UM OUTRO PESQUISANDO COM BEBÊS: A CONSTRUÇÃO DE UM CAMINHO PARA A PESQUISA.....	20
1- OS BEBÊS NA LETRA DA LEI E NOS DOCUMENTOS OFICIAIS: EM BUSCA DO RECONHECIMENTO NA TEIA SOCIAL	38
1.1 O cenário nacional	38
1.2 O cenário municipal.....	49
1.3 Alguns cruzamentos.....	53
2- UM CAMINHO TEÓRICO POSSÍVEL PARA DIALOGAR COM/SOBRE OS BEBÊS	57
2.1 Os bebês no olhar da perspectiva histórico-cultural	59
2.2 Mediação e Zona de Desenvolvimento Proximal: aprendizados e interações entre os bebês na creche	68
2.3 Bebês e suas linguagens: a creche como um espaço cultural potencializador	73
3- CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: ENTRE INQUIETAÇÕES E POSSIBILIDADES	81
3.1 O contexto das creches no município de Juiz de Fora	83
3.2 O contexto de desenvolvimento da pesquisa: a creche	85
3.3 A entrada na creche na condição de pesquisadora	91
3.4 O berçário e os bebês	94
3.5 Os instrumentos de pesquisa escolhidos e a produção dos dados	98
3.6 Uma proposta de análise a partir de imagens Uma proposta de análise a partir de imagens	100
4- OLHARES PARA AS INTERAÇÕES DOS BEBÊS: UMA PRODUÇÃO DISCURSIVA A PARTIR DE IMAGENS	106

4.1 Episódio 1- Imitação entre os bebês	107
4.2 Episódio 2- Os bebês e os artefatos do mundo- entre olhares e conflitos	114
4.3 Episódio 3- Bebês em diálogo- construindo aprendizagens	125
4.4 Episódio 4- Relações de afeto e solidariedade no berçário	132
4.5 Episódio 5- Aprendendo juntos- exploração e aprendizados compartilhados.....	135
4.6 Episódio 6- Hora da alimentação – linhas de fuga para a interação	143
Considerações Parciais	148
5- INACABAMENTOS E INCOMPLETUDES: ALGUNS OLHARES E PALAVRAS	150
Mais algumas palavras	152
Referências	155
Anexos	163

UM OUTRO PESQUISANDO COM BEBÊS: A CONSTRUÇÃO DE UM CAMINHO PARA A PESQUISA

Sou hoje um caçador de achadinhos da infância.
Vou meio dementado e enxada às costas cavar no meu quintal
vestígios dos meninos que fomos.
Manoel de Barros

Manoel de Barros inaugura a escrita deste trabalho porque consegue traduzir, a partir da tessitura de suas palavras, um modo peculiar de ver a vida. Enuncio como tema de pesquisa desta dissertação os bebês e suas interações em um ambiente coletivo de aprendizagem, a creche. Para compreender como o desejo de pesquisar o referido tema se constituiu em mim, narrarei alguns fatos que marcaram o meu percurso acadêmico.

Minha trajetória acadêmica começou a partir do meu ingresso no Curso de Magistério, nível médio, em uma instituição pública de ensino. No decorrer do curso e dos estágios, fui me identificando com assuntos relacionados principalmente com a Educação Infantil. Posteriormente, cursei a Faculdade de Pedagogia na Universidade Federal de Juiz de Fora.

Na faculdade, participei ativamente das discussões e problemáticas que tangem à educação brasileira, envolvendo-me cada vez mais com o campo da Educação Infantil. Decidida a aprofundar meus estudos sobre a temática, participei de cursos e oficinas que abordavam questões relacionadas às infâncias.

No segundo período do curso, ingressei, como bolsista de iniciação científica, no Grupo de Pesquisa Linguagem, Educação, Formação de Professores e Infância-LEFoPI/ CNPQ¹, atuando em pesquisas no âmbito da formação de professores e das infâncias. Durante esse período, participei de discussões, cursos, seminários e congressos na área educacional.

¹ O Grupo de Pesquisa foi coordenado pela professora Dra. Léa S. Pinto Silva, hoje, aposentada da UFJF. Com o ingresso de novos professores e a ampliação das pesquisas no campo da Educação Infantil, o GP LEFoPI se desdobrou em outros grupos de pesquisa. A partir disso, constituíram-se três grupos distintos: Grupo de Pesquisa Psicanálise, Linguagem e Educação - PSILE, coordenado pela professora doutora Ilka Schapper Santos; Grupo de Pesquisa Ambientes e Infâncias - GRUPAI, coordenado pela professora doutora Ana Rosa Picanço Moreira, e Grupo de Pesquisa Linguagens, Infâncias, Cultura e Desenvolvimento Humano - LICEDH, coordenado pela professora doutora Núbia Schaper Santos.

O GP LEFoPI tinha como eixo central dos trabalhos a investigação sobre a formação dos profissionais (professoras² e coordenadoras pedagógicas³) que atuam nas creches públicas⁴ do município de Juiz de Fora, por meio de ações formativas que visavam refletir, de maneira crítica, sobre as questões relativas ao cotidiano das práticas institucionais, como: o lugar do brincar e do brinquedo nas atividades da creche e das instituições de Educação Infantil; o choro como possibilidade de linguagem dos bebês e das crianças pequenas; a rotina; a importância da articulação do espaço-tempo na creche; a questão da sexualidade infantil, entre outras.

Durante a minha trajetória no grupo, tive a oportunidade de ser bolsista de iniciação científica em um projeto de pesquisa⁵ que buscava contribuir com a formação continuada das coordenadoras pedagógicas das 22 creches do município. Participei de quatro encontros, durante os anos de 2012 e 2013, dos quais realizamos vídeo-gravações e notas de campo. O grupo se alicerçava na perspectiva da Pesquisa Crítica de Colaboração- PCCoI, da qual vem meu olhar crítico sobre a educação brasileira e a formação de professores.

Nesse movimento, comecei a me envolver com os temas circunscritos à creche, migrando para um projeto⁶ que tinha por objetivo problematizar o choro dos bebês e as relações tecidas a partir dele entre professoras e bebês e entre eles próprios.

Nessa pesquisa, pude atuar diretamente na creche, observando o cotidiano do berçário de uma creche pública do município de Juiz de Fora. A investigação foi dividida em dois momentos. No primeiro, observamos⁷ o cotidiano de dois berçários, a fim de conhecer a sua rotina e a sua dinâmica. Nesse período, foram produzidas notas de campo, registrando os acontecimentos e as observações realizadas.

No segundo momento, foram realizados encontros com as professoras, problematizando e discutindo sobre temáticas e questões que atravessavam o cotidiano

² Apesar de serem contratadas como educadoras, utilizamos no decorrer do trabalho o termo professora para demarcar o lugar que ocupam na creche.

³ Referi-me ao gênero feminino porque não existem pessoas do sexo masculino atuando na função de coordenador ou professor nas creches públicas do município.

⁴ Essa denominação é utilizada pela Secretaria de Educação do município de Juiz de Fora, apesar das creches do município serem conveniadas com instituições assistenciais e filantrópicas.

⁵ Projeto intitulado “Espaço de reflexão crítica em contexto de colaboração: reconstruindo os sentidos e os significados da prática educativa na creche”, coordenado pela professora doutora Ilka Schapper.

⁶ Projeto intitulado “O choro de bebês como linguagem: um estudo sobre a formação de educadoras/educadores nas creches públicas do município de Juiz de Fora/MG”, no qual fui bolsista de iniciação científica durante 1 ano e 6 meses, coordenado pela professora doutora Núbia Schaper.

⁷ Quando estiver me referindo às atividades como membro do grupo, vou usar a primeira pessoa do plural porque realizei tais atividades na companhia de outras bolsistas.

das professoras. Foram discutidas várias questões, como o choro, tema central da pesquisa, a questão do banho, o binômio cuidar-educar, as condições de trabalho, a mordida entre os bebês e outros temas relevantes eleitos pelas professoras participantes do projeto.

O Grupo de Pesquisa Linguagens, Infâncias, Cultura e Desenvolvimento Humano- LICEDH⁸, com foco no trabalho de bebês e crianças pequenas⁹ com 0 a 3 anos, do qual faço parte, está alicerçado na perspectiva histórico-cultural e bakhtiniana, compreendendo o outro como sujeito ativo, histórico e atuante, constituindo-se e podendo se transformar nas interações que estabelece em suas relações sociais.

Durante esse percurso, muitas foram as respostas para minhas indagações. No entanto, entre discussões, reflexões e observações, outras questões foram emergindo, dentre as quais elegi a seguinte questão de pesquisa: **Como acontecem as interações entre bebês em uma creche pública do município de Juiz de Fora?**

Quatro argumentos me levaram a escolher as interações entre bebês como foco de estudo, quais sejam: a continuidade das discussões tecidas no meu trabalho de conclusão de curso; a relevância do tema para pesquisadores e estudiosos das infâncias e para profissionais que trabalham com a Educação Infantil; a existência de um número reduzido de estudos com/sobre bebês em creches, e, por último, meu próprio interesse em aprofundar o tema. Optei por continuar meus estudos no âmbito das infâncias, direcionando meu trabalho à creche e aos bebês com faixa etária de 4 meses a 18 meses de idade, com foco nas interações cotidianas da creche. Viso também cumprir meu compromisso social com a educação brasileira, nesse caso, com ênfase nos primeiros anos da Educação Infantil.

Para direcionar meu campo de pesquisa, tenho por objetivos:

- a) analisar as interações entre os bebês materializadas no contexto da creche;
- b) compreender o papel das interações no desenvolvimento cultural dos bebês.

⁸Atualmente, o GP LICEDH desenvolve dois projetos de pesquisa com fomento da UFJF e CNPq. São eles: 1) O perfil dos professores que atuam em creches e escolas de Educação Infantil públicas do município de Juiz de Fora; 2) Por onde andam os bebês e crianças pequenas nos cursos de formação de professores? Um estudo nas IFES mineiras. Além disso, está em desenvolvimento o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, realizado em duas creches públicas do município e o Projeto de Extensão: “Ações formativas para profissionais da creche: diálogo crítico-reflexivo na formação inicial e continuada”.

⁹ O grupo utiliza como base o documento “Práticas cotidianas na Educação Infantil- bases para a reflexão sobre as orientações curriculares (2009), para definir a faixa etária dos bebês de 0 a 18 meses.

Diante do que expus, considero importante apresentar o levantamento bibliográfico realizado para situar e delinear o objeto de pesquisa deste trabalho. Para isso, busquei, nos quatro principais sítios acadêmicos circunscritos à temática, trabalhos que tenham interface com o meu tema e, posteriormente, exponho em que medida a proposta desta pesquisa se diferencia das demais que já foram realizadas.

O que dizem as pesquisas nos sítios acadêmicos? Pesquisas sobre/com bebês

Investiguei a produção científica na Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação- ANPED, especificamente o Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos- GT 07; no *Scientific Electronic Library Online* – SCIELO; na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações- BDTD e nos anais do Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Criança e Infâncias – GRUPECI. Busquei trabalhos, pesquisas, teses e dissertações nos últimos 20 anos¹⁰, utilizando como palavras-chave: interações, bebês e creche.

Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação – ANPED

Na tabela a seguir, verifica-se que foram realizadas 19 reuniões da ANPED. De 1996 a 1999, não há trabalhos disponíveis online. Por isso, para efeito de pesquisa, considerei 15 encontros, nos quais foram apresentados, no GT 07, 237 trabalhos, mas apenas 13 trabalhos contemplam a temática dos bebês e 6, as interações dos bebês na creche.

Tabela 1- Número total de trabalhos no GT 07- ANPED

ANPED			
Reunião	Número de textos encontrados	Número de textos encontrados sobre “bebês”	Número de textos encontrados sobre “interações de bebês”
19^a- 1996	Não disponível		

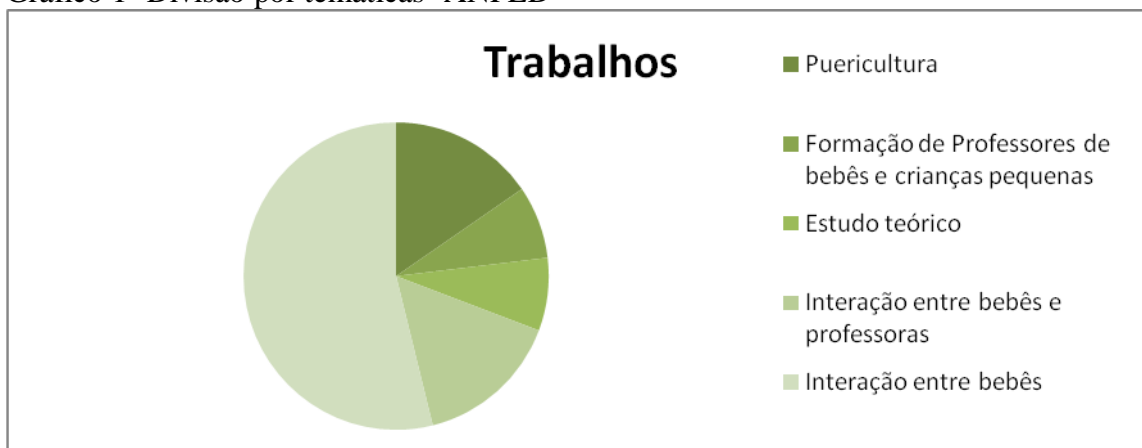
¹⁰ Esse espaço temporal marca os 20 anos pós publicação da LDB, em 1996. Trata-se de um marco importante, pois, a partir daí, a Educação Infantil passa a fazer parte da Educação Básica, resultado de um intenso movimento da sociedade civil organizada na perspectiva de compreender a criança como um sujeito de direitos.

20^a- 1997	Não disponível		
21^a- 1998	Não disponível		
22^a- 1999	Não disponível		
23^a- 2000	11	1	0
24^a- 2001	14	0	0
25^a- 2002	10	0	0
26^a- 2003	9	0	0
27^a- 2004	9	0	0
28^a- 2005	20	0	0
29^a- 2006	22	0	0
30^a-2007	18	0	0
31^a- 2008	19	2	1
32^a-2009	16	0	0
33^a- 2010	17	1	0
34^a- 2011	15	2	2
35^a- 2012	18	2	1
36^a- 2013	12	3	2
37^a- 2015	27	2	1
TOTAL	237	13	7

Fonte: Elaborada pela autora, a partir dos trabalhos disponíveis nos sites das respectivas reuniões.

Dos 13 trabalhos encontrados sobre bebês, dois estão relacionados à área médica (manuais de puericultura); um discutiu teoricamente a categoria “bebês” para a Sociologia da Infância e um estuda a formação de profissionais que trabalham com bebês. Três trabalhos apresentam pesquisas sobre/com bebês e sete abordam de alguma forma as interações de bebês em creches. Isso ficará mais claro no decorrer do texto. O gráfico a seguir apresenta essa distribuição.

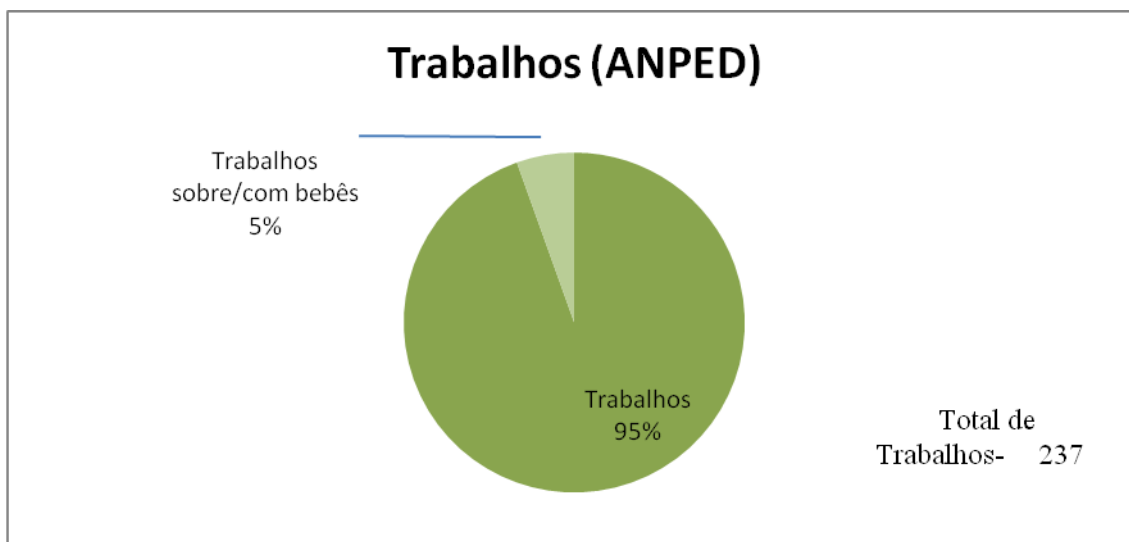
Gráfico 1- Divisão por temáticas- ANPED



Fonte: Elaborada pela autora, a partir dos trabalhos selecionados.

É possível observar, no gráfico 2, a seguir, que, de 237 trabalhos, apenas 5% são relacionados aos bebês. Isso demonstra que ainda são poucas as investigações a eles circunscritas. Esse número cai ainda mais, quando buscamos pesquisas com bebês em ambientes coletivos, como creches e instituições educacionais.

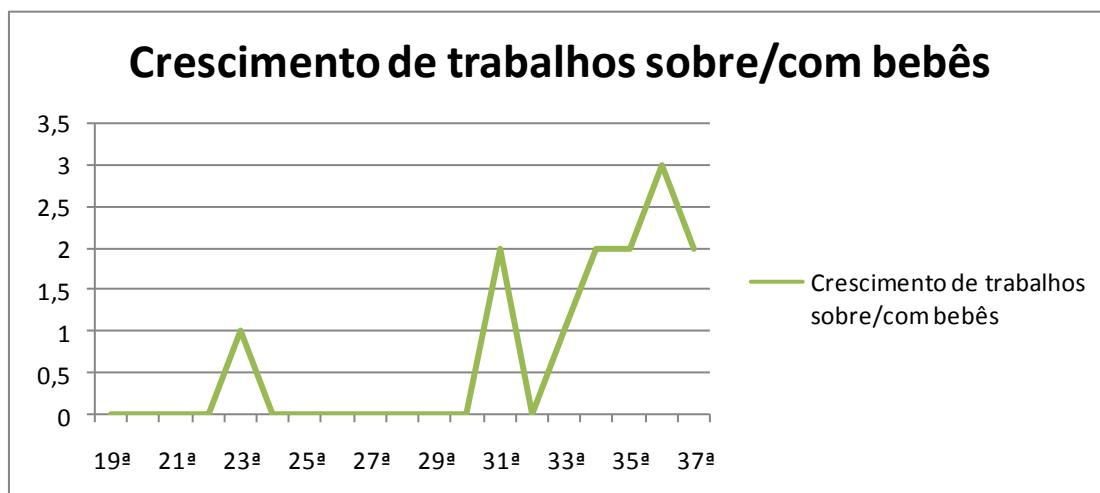
Gráfico 2- Porcentagem de trabalhos ANPED



Fonte: Elaborada pela autora, a partir dos trabalhos disponíveis.

Apesar de ainda serem escassos os trabalhos sobre/com bebês no site da ANPED, é necessário observar o gradativo aumento no número de trabalhos, como pode ser observado no gráfico 3, a seguir. Nas primeiras reuniões analisadas, nenhum trabalho foi encontrado. Já a partir da 31ª, percebe-se um significativo aumento de trabalhos publicados.

Gráfico 3- Crescimento gradativo dos trabalhos- ANPED



Fonte: Elaborada pela autora, a partir dos trabalhos disponíveis.

Os dados reforçam a importância da realização de estudos e de pesquisas sobre/com bebês, principalmente no campo da educação. Isso porque, a partir do movimento da pesquisa e dos resultados apresentados, pode haver subsídio para a elaboração de políticas públicas no campo da Educação Infantil, em especial, para o contexto da creche.

O gráfico aponta, ainda, para um crescente número de trabalhos. Isso pode representar a importância que o tema vem assumindo nos diversos campos do conhecimento como Psicologia, Sociologia, Medicina, Antropologia e Educação e em diversos setores da sociedade, principalmente a partir da garantia dos direitos pela consolidação das leis (Constituição de 1988 e LDB nº. 9394/96).

O primeiro texto selecionado na pesquisa realizada no sítio da ANPED, “No contexto da creche, o cuidado como ética e a potência dos bebês” (2008), da pesquisadora Daniela de Oliveira Guimarães, publicado no GT 07, na 31ª reunião da associação, é fruto de uma pesquisa de doutorado, visando investigar o cuidado no cotidiano das práticas de um berçário de uma creche pública de uma capital brasileira. Na pesquisa, a autora buscou, por meio de uma inspiração etnográfica, produzir observações escritas e fotografias, no período de 6 meses, participando das atividades com 24 bebês de 3 meses a 1 ano e meio e com 4 profissionais da creche.

A autora trabalha com os conceitos de cuidado, no sentido de cuidado de si e de exotopia (BAKHTIN, 2011). O conceito diz do movimento de participar ativamente do campo e também da necessidade de se distanciar dele para compreender a experiência

vivenciada. Ela afirma que a pesquisa apontou um deslocamento dos bebês “do lugar da necessidade, carência e dependência absoluta, para um lugar de força, iniciativa e comunicabilidade” (GUIMARÃES, 2008, p.15).

O segundo texto selecionado, já na 34ª reunião da ANPED, “Sobre importâncias, medidas e encantamentos: o percurso constitutivo do espaço da creche em um lugar para os bebês” (2011), das autoras Luciane Pandini Simiano e Carla Karnoppi Vasques, busca tecer uma reflexão interessante sobre o processo de constituição da creche em um lugar para bebês, a partir dos elementos de uma pesquisa de mestrado. A investigação aconteceu no interior de um berçário, com bebês de 4 a 18 meses e 4 profissionais (2 professoras e 2 auxiliares). Os instrumentos utilizados foram a observação participante e o diário de campo, incrementados pela filmagem e fotografia.

As autoras elegem como eixo de análise, “o espaço da sala dos bebês, como um lugar de encontros e narrativas” (SIMIANO, VASQUES, 2011, p.02), apresentando as características do berçário, a partir dos conceitos de lugar, espaço, tempo e vivência, entre outros conceitos. Por meio de excertos do cotidiano do berçário pesquisado, as autoras reforçam a potencialidade dos bebês, capazes de criar e de vivenciar experiências com seus coetâneos e adultos, produzindo sentidos e significados, por meio de suas diversas linguagens.

O terceiro texto, publicado na mesma reunião, “Possibilidades de organização de práticas educativas na creche em parceria com os bebês: o que “dizem” as crianças?” (2011), da pesquisadora Tacyana Karla Gomes Ramos, problematiza as relações sociais entre crianças e a professora de um berçário, a fim de discutir o protagonismo dos bebês, como possibilidade de construção de práticas educativas em parceria com eles. A pesquisa apresentada no texto foi realizada em dois Centros Municipais de Educação Infantil, da cidade de Recife, por um período de três meses. Os sujeitos foram 31 bebês, com faixa etária de 8 a 19 meses, e 8 profissionais que trabalham no berçário.

A autora aponta que as interações entre adultos e crianças vão transformando as atividades, possibilitando um maior engajamento dos sujeitos nas ações realizadas na sala, enfatizando a relevância do adulto profissional como “co-ator” das interações realizadas entre os sujeitos, “pelo viés do conhecimento das especificidades e competências infantis”(Ibid, p.12).

O quarto texto, publicado na 35ª reunião, “As crianças no centro da organização pedagógica: o que os bebês nos ensinam? Qual a atuação de suas professoras?” (2012),

também da autora Tacyana Karla Gomes Ramos, apresenta uma pesquisa que visava apreender “o ponto de vista dos bebês como elemento balizador da organização das práticas educativas” em atividades elaboradas pelas professoras (RAMOS, 2012, p. 11).

Segundo Ramos (Ibid, p. 04), fazer essa pesquisa “implicou tanto no reconhecimento de suas capacidades quanto instigou a busca de procedimentos metodológicos que pudessem capturar as sutilezas e as características de sua competência social”, ou seja, compreender as linguagens e muitas possibilidades que os bebês têm de expressar e de estabelecer relações. A autora reforça ainda a importância da abertura dos professores para o protagonismo infantil e para a potência sociocomunicativa dos bebês, em uma perspectiva de rompimento com a visão adultocêntrica muitas vezes imposta pelos adultos.

Já na penúltima reunião realizada (36^a), 2 textos foram selecionados no GT 07. O primeiro deles, “A constituição da linguagem entre os e dos bebês no espaço coletivo da educação infantil” (2013), da autora Joselma Salazar de Castro, apresenta uma pesquisa de mestrado já concluída. Foi investigada a constituição da linguagem dos bebês em um berçário de uma instituição pública municipal de Educação Infantil, tendo, como sujeitos, 13 bebês de 7 a 18 meses. A pesquisadora se pautou nos estudos etnográficos e na Sociologia da Infância, observando o grupo de bebês durante 4 meses, com a frequência de 3 a 4 vezes por semana, em momentos alternados do dia, com objetivo de acompanhar o cotidiano dos pequenos. Como instrumento de produção de dados, foram utilizados o diário de campo, a fotografia e a filmagem, como forma de registrar e armazenar as observações realizadas.

Castro (2013, p. 07) afirma que “os bebês agem com intensidade e empenham-se para manifestar suas potencialidades”, revelando sua potência de agir e transformar o contexto no qual estão inseridos. Dessa forma, suas ações vão ganhando significação e fazendo sentido para o grupo em diferentes situações, a partir da atuação ativa e interativa dos bebês com seus pares e adultos próximos.

O penúltimo trabalho, também no GT 07, no interior da 36^a reunião, “As relações sociais dos bebês na creche: um estudo numa perspectiva sociológica” (2013), da pesquisadora Ângela Maria Scalabrin Coutinho, teve por objetivo compreender a ação social dos bebês no contexto da creche, segundo a perspectiva da Sociologia da Infância.

A pesquisadora ficou imersa no campo durante 14 meses, realizando registros em vídeo. Posteriormente, analisou as situações, buscando identificar as relações sociais entre crianças de 5 meses a 24 meses de idade. Coutinho (2013, p. 13) ressalta que, desde bem pequenos, os bebês já estabelecem relações sociais, tendo “como característica e escolha de pares e a utilização do olhar e do corpo como forma de mobilização e relação com o outro”.

O último texto encontrado na última reunião da ANPED (37^a), “Bebês que se relacionam com crianças mais velhas: cuidados e conflitos na educação infantil” (2015), de autoria de Carolina Machado Castelli e Ana Cristina Coll Delgado, apresenta um recorte de uma pesquisa realizada em uma escola filantrópica de Educação Infantil no Rio Grande do Sul, investigando as relações estabelecidas entre os bebês e as crianças maiores. As autoras destacam a capacidade dos bebês e das crianças maiores de se relacionarem e de construírem relações de cuidado e aprendizagens quando convivem juntas em ambientes coletivos de aprendizagem.

Pode-se observar que a referência teórica dos textos encontrados no GT 07 tem predominância nos campos epistemológicos da Sociologia da Infância e da Psicologia Histórico-Cultural. Isso revela que a complexidade das pesquisas com/sobre bebês requer também uma diversificação teórica que extrapole os campos da Medicina e da Psicologia clássica, áreas que habitualmente produzem conhecimento sobre os bebês. Além disso, a partir da leitura dos trabalhos, foi possível perceber a diversidade de instrumentos metodológicos que buscam capturar as especificidades da aprendizagem/desenvolvimento/interações dos bebês.

ScientificElectronic Library Online – SCIELO

No levantamento realizado no SCIELO, a partir das palavras-chave, foram encontrados 6 artigos, sendo 3 deles nos últimos 12 anos.

Tabela 2- Número de trabalhos encontrados- SCIELO

Número de textos encontrados com as palavras-chave: bebês, interações, creche	Número de textos encontrados com as palavras-chave: bebês, interações, creche, nos últimos 12 anos
6	3

Fonte: Elaborada pela autora, a partir dos trabalhos selecionados.

O primeiro texto, “Interações de bebês em creche” (2004), de Adriana Mara dos Anjos, Katia De Souza Amorim, Cleido Roberto Franchi e Maria Clotilde Rossetti-Ferreira, apresenta os estudos decorrentes da pesquisa “Processos de adaptação de bebês a creche”, visando investigar, por meio da “Rede de Significações”, se ocorriam interações entre crianças com menos de 18 meses de idade.

O estudo apresenta uma breve revisão bibliográfica, revelando as diferentes concepções sobre as interações de bebês. Segundo ele, há algumas produções significativas sobre a temática, mas poucas com foco na díade bebê-bebê, salientando a necessidade de maiores estudos sobre as interações dos bebês com seus pares, principalmente em ambientes coletivos, como creches.

A pesquisa investigou 21 bebês, de 4 a 14 meses de idade, frequentes em um berçário de uma creche universitária, visando apreender se e como ocorriam as interações entre os bebês e seus coetâneos. Após a produção dos dados, o material foi revisto e um bebê foi selecionado, por meio de sorteio, como sujeito focal. A partir da escolha, todas as interações desse bebê foram transcritas e analisadas de forma processual (microgenética). Partindo das análises dos episódios descritos, percebe-se um significativo número de interações entre os bebês e seus pares, podendo afirmar que “crianças de até 18 meses de idade interagem” (Ibid, p.08), comunicam-se e regulam as ações uns dos outros, mesmo sem ter consciência disso.

O segundo texto, “Processos Interativos de Bebês em Creche” (2010), das pesquisadoras Kátia de Souza Amorim, Adriana Mara dos Anjos, Maria Clotilde Rossetti-Ferreira, apresenta um estudo sobre as interações dos bebês com seus coetâneos, buscando observar as particularidades dos bebês. O trabalho é um recorte dos dados de um projeto maior, citado no trabalho anterior, realizado com 21 bebês entre 4 e 13 meses de idade, familiares e educadoras. Nesse estudo, apenas 3 bebês foram selecionados por meio de sorteio para serem os sujeitos focais.

As autoras trazem algumas análises de episódios interativos dos bebês, discorrendo sobre os seus elementos emergentes. Segundo as pesquisadoras, chama a atenção a potencialidade do olhar dos bebês, bem como suas habilidades de comunicação e interação com seus pares. Trabalham, ainda, com o conceito de empatia, a partir da análise das interações, apontando que, desde bem pequenos, os bebês apresentam uma “percepção interpessoal” e uma capacidade de se motivar pela problemática do outro. Amorim, Anjos, Rossetti-Ferreira (2010) reforçam a existência

de interações significativas entre bebês, agindo como sujeitos ativos e participantes na relação com adultos e com seus pares, por meio de olhares, sorrisos, balbucios, gestos e emoções.

O terceiro e último texto selecionado no site do SCIELO, “Abreviação em Relações de Bebês com seus Pares de Idade” (2015), de Carolina Alexandre Costa e Katia Souza Amorim, discorre sobre as interações de bebês com seus pares em um berçário, dialogando com o conceito de abreviação. O trabalho é também um recorte dos dados de uma pesquisa maior, citada no primeiro trabalho. Portanto, os sujeitos e a metodologia foram os mesmos. O que difere são os bebês escolhidos: um casal de gêmeos e seus parceiros preferenciais.

As autoras apresentam os bebês como sujeitos ativos e atuantes nos ambientes de que participam, considerando suas linguagens e formas de interação. A partir das análises realizadas, dialogam com outros autores, apresentando as potencialidades de interação dos bebês com seus coetâneos, por meio dos olhares, dos gestos, do choro, das expressões faciais, entre outros.

Ambos os textos dialogam e reforçam a tese de que os bebês, em espaços coletivos, como creches e outras instituições, são atravessados por muitas interações, comunicando e produzindo significação, sendo sujeitos potentes e ativos em seus processos comunicativos.

Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações- BDTD

Com o objetivo de levantar as teses e as dissertações produzidas no Brasil¹¹, versando sobre as interações de bebês em creches, realizei uma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Esse portal de busca reúne teses e dissertações produzidas em todo o Brasil e por brasileiros no exterior. A BDTD é organizada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) na esfera do Programa da Biblioteca Digital Brasileira (PDB), com suporte da Financiadora de Estudos e Pesquisas (FINEP), em funcionamento desde o ano de 2002.

Primeiramente, fiz uma revisão com as palavras-chave: bebês, creche e interações. No total, encontrei 14 trabalhos, sendo 10 dissertações e 4 teses. Desses,

¹¹ O portal da Capes que abarca o banco de teses e dissertações em diversos campos do conhecimento, entre eles, a Educação, está em manutenção, por isso a opção por utilizar o IBICT.

apenas dois foram selecionados por dialogarem com a minha pesquisa. A fim de fazer uma busca mais aprofundada, realizei uma busca apenas com as palavras-chave creche e bebês, encontrando um número maior, 90 trabalhos. Desses, apenas 2 já estavam contemplados na primeira busca, então, selecionei mais quatro versando sobre as interações entre bebês. Desse modo, concentrei-me em 6 trabalhos, 3 teses e 3 dissertações.

A primeira dissertação “Recursos comunicativos utilizados por bebês em interação com diferentes interlocutores, durante processo de adaptação à creche: um estudo de caso” (2009), da autora Larissa de Negreiros Ribeiro Elmôr, apresenta um estudo sobre os recursos comunicativos dos bebês com diferentes interlocutores. A pesquisa foi realizada no banco de dados do projeto integrado “Processos de adaptação de bebês à creche”, no qual as interações de um bebê foram selecionadas para análise, por meio da abordagem da Rede de Significações, dialogando com autores da Sociologia da Infância. A autora aponta também a presença de um extenso número de episódios de interação e uma diversidade de recursos comunicativos do bebê selecionado, apontando para o potencial comunicativo do bebê.

A segunda dissertação “Significações em Relações de Bebês com Seus Pares de Idade” (2012), da autora Carolina Alexandre Costa, traz uma pesquisa sobre as interações entre os bebês e seus pares, analisando os processos de significação entre quatro bebês, por meio da análise microgenética, também na perspectiva da Rede de Significação. A autora aponta, por meio de suas análises, que os bebês têm, desde cedo, uma aptidão para interagir com seus pares de idade. O estudo ressalta, ainda, o papel da linguagem, que deve ser compreendida para além da oralidade, incluindo as diversas formas de comunicação, sendo o bebê um sujeito ativo nas interações com seus pares e capaz de produzir significações.

A terceira dissertação “A constituição da linguagem e as estratégias de comunicação dos e entre os bebês no contexto coletivo da Educação Infantil” (2011), da pesquisadora Joselma Salazar de Castro, apresenta uma pesquisa realizada com 13 bebês de uma creche pública do município de Florianópolis, tendo por objetivo “apreender as estratégias de comunicação que emergiam entre eles, antes da fala, considerando as relações sociais como pressuposto na constituição da linguagem” (CASTRO, 2011, p.24). Ressalta, ainda, a importância de considerarmos as

especificidades de comunicação dos bebês, sendo eles sujeitos capazes e com diversas formas de se colocar no mundo e estabelecer relações.

A primeira tese selecionada “Relações entre Crianças e Adultos no Berçário de uma Creche Pública na Cidade do Rio de Janeiro: técnicas corporais, responsividade, cuidado” (2008) é de autoria da pesquisadora Daniela Guimarães. Nesse trabalho, a autora busca compreender com acontecem as relações entre adultos e crianças e crianças entre elas em uma creche pública do município do Rio de Janeiro, por meio de uma investigação com princípios etnográficos. A pesquisa amplia o olhar sobre os bebês e as crianças pequenas, dando visibilidade aos processos de responsividade, de significação e à potência dos pequenos nas relações estabelecidas na creche.

Na segunda tese, “As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas: contornos da ação docente” (2014), a autora Rosinete Valdeci Schmitt buscou investigar as relações sociais estabelecidas entre professoras, bebês e crianças pequenas em uma creche pública do município de Florianópolis e como essas influenciam a ação docente. A pesquisadora aponta que “a ação social nasce na e da relação com o outro, e este processo constitutivo inicia-se desde o momento do nascimento” (SCHMITT, 2014, p.259), destacando o papel das relações na constituição dos bebês e daqueles que se relacionam com eles.

Na terceira e última tese selecionada, “Os processos de socialização entre os bebês e os bebês e adultos no contexto da educação infantil” (2015), a pesquisadora Rachel Freitas Pereira buscou compreender os processos de socialização de 9 bebês e 3 professoras de uma escola de Educação Infantil. Segundo a pesquisadora, os bebês são ativos e atuantes nos processos de socialização. “Logo, o bebê socializa-se e socializa os outros, por meio das suas culturas infantis” (PEREIRA, 2015, p. 234), dando visibilidade para as interações vivenciadas entre os bebês e os adultos.

As investigações selecionadas compartilham a concepção dos bebês e crianças pequenas como sujeitos potentes e participativos nos ambientes de aprendizagem coletiva, reforçando o potencial comunicativo e interativo dos bebês com adultos e entre eles.

Anais do Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias- GRUPECI

O Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias – GRUPECI é um encontro acadêmico, bienal, que tem a singularidade de ser o único do país a agregar grupos de pesquisas que problematizam questões da Educação Infantil. A primeira edição ocorreu na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora em 2008 e está na sua 5ª edição.

A revisão dos anais se justifica devido à relevância desse evento para o campo das infâncias, trazendo os principais estudos e investigações realizadas em âmbito nacional. Realizei a busca nos 4 anais do evento¹², encontrando um total de 650 trabalhos.

Tabela 3- Trabalhos do GRUPECI

	Total de textos	Total de textos sobre/com bebês	Total de textos sobre interações de bebês
2008	142	5	2
2010	140	9	3
2012	181	13	1
2014	187	15	0
Total	650	42	6

Fonte: Elaborada pela autora, a partir dos trabalhos selecionados.

Como pode ser observado na tabela, o número de trabalhos encontrados sobre bebês é pequeno, quando comparado com o todo, mas apresenta um significativo crescimento com o passar dos anos.

Quando colocamos os dados em porcentagem, percebemos que apenas 6,4% dos trabalhos publicados são relacionados a pesquisas sobre/com bebês, o que revela uma lacuna em relação a outros campos. Quando focamos nas interações entre bebês, o número é ainda menor, 0,9%.

Dos trabalhos encontrados, seis foram selecionados por estarem relacionados às interações entre os bebês e seus pares na creche.

Os dois primeiros textos selecionados “As relações sociais dos bebês em creche: desafios e possibilidades de um estudo interdisciplinar”(2008) e o texto “Ação social e

¹² Os anais do último GRUPECI, realizado em dezembro de 2016, ainda não estão disponíveis para consulta.

participação de bebês no contexto da creche” (2010), ambos da pesquisadora Ângela Maria Scalabrin Coutinho, discorrem sobre seu trabalho de doutoramento, desenvolvido em um contexto de creche em Portugal.

A pesquisa apresentada possui caráter etnográfico e aporte teórico-metodológico baseado na abordagem interdisciplinar entre a Pedagogia da Infância e a Sociologia da Infância, visando “compreender os sentidos atribuídos pelos bebês às interações estabelecidas com seus pares no interior da creche” (COUTINHO, 2008, p.05). A pesquisadora traz problematizações teórico-metodológicas interessantes que tangenciam a pesquisa com crianças pequenas e nos fazem refletir sobre o que significa pesquisar “com (e não sobre) crianças” (Ibidem, p.11). Reflete, ainda, sobre a emergência de pensarmos na ação social dos bebês e das crianças bem pequenas, já que utilizam outras formas de participação, diferenciadas dos adultos e das crianças maiores, sendo o corpo o principal agente de comunicação dos pequenos com o mundo.

Os próximos textos, também do I (2008) e do II (2010) GRUPECI, “Mas eu não falo a língua deles!”: as relações sociais de bebês num contexto de Educação Infantil e “Entre Outros: as relações dos bebês no contexto coletivo da creche”, ambos da autora Rosinete Valdeci Schmitt, discorrem sobre uma pesquisa de mestrado realizada em uma creche pública municipal de Florianópolis, com um grupo de 15 bebês em suas relações sociais.

A pesquisadora aponta as diferentes formas de relação que se constituem no contexto da creche, apresentando as sutis formas de interação e comunicação entre os bebês e adultos e entre eles mesmos. “Mais do que em qualquer outro grupo, essas manifestações sociais comunicativas estão em constituição, nos bebês, nas relações com o outro, e ao mesmo tempo evidenciam a ação ativa e a agência dos pequeninos nessas relações” (SCHMITT, 2008, p.13), demarcando a creche como um lugar que possibilita ao bebê uma diversidade de interações. Schmitt (2010) aponta ainda a importância de os bebês participarem das atividades coletivas da creche, explorando outros espaços da instituição e a relação com outros grupos de crianças, ampliando suas possibilidades de interação.

O quinto texto “Sociabilidade de crianças pequeninhas cegas: reflexão a partir do cotidiano” (2010) e o último artigo analisado, publicado do III GRUPECI (2012), “Interação social de crianças pequeninhas deficientes visuais”, ambos da pesquisadora Sandra A. de Castro, discorrem sobre uma pesquisa realizada com crianças

pequeninhas¹³ (1-3anos), deficientes visuais, em suas interações no contexto escolar. A autora aponta que as interações e o brincar acontecem entre as crianças pesquisadas, variando de acordo com os elementos presentes na cena interativa, afirmando a relevância de valorizar as crianças como sujeitos ativos e participantes em suas relações com os outros, devendo ser o adulto um mediador das experiências deles com o mundo.

Alguns entrelaçamentos...

Diante do exposto, observa-se que os trabalhos, apesar de relevantes, são poucos. Isso revela, para a área da Educação, a necessidade de investir em estudos que priorizem a aprendizagem/desenvolvimento dos bebês em situação de convivência coletiva, nesse caso, a creche. Isso porque, durante muito tempo, os bebês eram território da área da Saúde e da Psicologia com viés *desenvolvimentista*. Na atualidade, compreende-se que não basta aos bebês serem “sujeitos de pesquisa”¹⁴. Como ainda não se consolidou a fala, os adultos, que estão acostumados ao código da expressão verbal, tendem a concebê-los como sujeitos que precisam apenas de observação. Os estudos recentes têm revelado a capacidade de perceber o mundo, de imitar e de se comunicar a partir de gestos, silêncios, choros, risos e movimentos.

Por isso, este trabalho está sob o signo da noção de que “o bebê humano constrói representações de seu mundo com base em suas experiências” (SEIDL-de-MOURA e RIBAS, 2012, p.50). Por ser a creche um lugar de interações, de vivências promissoras para a formação/constituição dos bebês, esta pesquisa busca construir possibilidades para pensarmos as interações entre os bebês, considerando a importância de propiciar experiências que levem em consideração as necessidades dos pequenos.

Realizar este trabalho é um convite para o desafio de pensar na categoria bebê no campo da educação, buscando inventar ou reinventar instrumentos de pesquisa que abarquem as singularidades deles.

O trabalho está organizado em cinco capítulos. No primeiro capítulo “Os bebês na letra da lei e nos documentos oficiais: em busca do reconhecimento na teia social”, situo os direitos conquistados pelos bebês e crianças pequenas nos documentos oficiais. No segundo capítulo, “Um caminho teórico possível para dialogar com/sobre bebês”,

¹³ Terminologia da autora.

¹⁴ Perspectiva da Sociologia da Infância.

apresento a perspectiva teórica, ancorada na perspectiva histórico-cultural, os conceitos e as categorias que alicerçam o trabalho. No terceiro capítulo, “Caminhos teórico-metodológicos: entre inquietações e possibilidades”, apresento os caminhos e as inquietações metodológicas, o contexto da creche, os participantes, a produção e a proposta de análise dos dados. O quarto capítulo, “Olhares para as interações entre os bebês: uma produção discursiva a partir de imagens”, discorre sobre as nuances, as vivências, o inusitado das interações entre bebês em uma creche pública do município de Juiz de Fora/MG. No último capítulo, “Inacabamentos e incompletudes: alguns olhares e palavras”, exponho algumas considerações observadas na pesquisa.

Assim, atravessada pela cultura dos bebês e pelas interações, encontrei um caminho possível para realizar esta pesquisa, entre buscas e encontros teórico-metodológicos que foram delineando a investigação.

1- OS BEBÊS NA LETRA DA LEI E NOS DOCUMENTOS OFICIAIS: EM BUSCA DO RECONHECIMENTO NA TEIA SOCIAL

Desfazer o normal há de ser uma norma.
Manoel de Barros

É possível afirmar que, até bem pouco tempo, o uso da palavra “bebês” não era frequente e praticamente inexistia nos projetos de lei, documentos oficiais e orientações pedagógicas. Se examinarmos, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação que vigora no país, lei repetidamente citada e referenciada, não encontraremos a palavra bebê. Isso nos revela que a construção dessa categoria é recente para a lei e estudos acadêmicos, como vimos anteriormente.

Este capítulo pretende situar os direitos conquistados para os bebês e as crianças pequenas nos documentos oficiais da realidade brasileira. Isso porque acreditamos que todo marco legal traz elementos importantes para compreendermos os fazeres/saberes construídos sobre/com bebês. Ao dialogar com Manoel de Barros, buscamos desfazer o normal, rompendo com uma visão que naturaliza e nega os direitos sociais conquistados pelos pequenos.

1.1 O cenário nacional

A discussão sobre o lugar ou não-lugar dos bebês na teia social é ilustrada pelos questionamentos de Gotlieb (2009), no artigo intitulado “Para onde foram os bebês? Em busca de uma antropologia de bebês (e de seus cuidadores)”. A autora, na busca por responder à pergunta, elenca alguns argumentos, entre eles, o fato de serem os bebês dependentes de outras pessoas, de serem o cuidado/educação geralmente ligados às mulheres e por serem supostamente incapazes de se comunicar.

Esses apontamentos nos fazem refletir sobre o lugar que os bebês vêm ocupando nos documentos mandatórios e orientadores, disponibilizados pelo Ministério da Educação – MEC, a partir da Constituição Federal de 1988, e também nos documentos organizados em âmbito municipal.

A seguir, apresento um quadro com os documentos selecionados, de forma a favorecer a visualização, trazendo, posteriormente, breves relatos e reflexões sobre o que apontam esses materiais.

Quadro 1- Documentos oficiais- mandatórios e orientadores

DOCUMENTOS MANDATÓRIOS	DOCUMENTOS ORIENTADORES
Constituição Federal /1988	Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (1998)
Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n.º 8069/1990)	Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação (2005)
Política Nacional da Educação Infantil 1994	Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006)
Lei de Diretrizes e Bases- LDB (Lei n.º 9394/1996)	Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil (2006)
Plano de Desenvolvimento da Educação- PDE- 2007	Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças (2009)
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009)	Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (2009)
Plano Nacional de Educação (II) – 2014-2024	Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – PROINFÂNCIA (2007)
LEI Nº 13.257, DE 8 DE MARÇO DE 2016- Marco da primeira infância	Brinquedos e brincadeiras na creche: manual de orientação pedagógica (2012)
Base Curricular Nacional- 2ª revisão ¹⁵	

Fonte: Elaborada pela própria autora com base nos documentos legais disponíveis.

Com a promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1988, as crianças, adolescentes e jovens passam a ser sujeitos de direito, tendo assegurado o direito à proteção, à saúde, à educação, à segurança e à infância, sendo assegurado como dever da família, da sociedade e do Estado. Como pode ser observado no artigo 227,

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

¹⁵ Documento ainda em fase de construção- consulta pública.

Segundo Leite Filho e Nunes (2013, p. 70), “colocar a criança como absoluta prioridade na Constituição Federal é resultado de mobilização, luta e políticas em defesa da infância brasileira”. Isso implica pensar a criança como sujeito ativo, com direitos que devem ser assegurados.

Em seu artigo 7º, a referida Constituição assegura a “assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006). Além disso, o artigo 208 estabelece que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade”, passando, com isso, a educação a ser dever do Estado e direito da criança e das famílias.

Nesse sentido, os dois artigos trazem a concepção de criança cidadã desde o nascimento, o que implicou, a partir disso, pensar em políticas públicas específicas para ela. A constituição estabelece, ainda, o regime de colaboração entre os entes federados na organização dos sistemas de ensino (Art. 211).

A participação social, que coincide, efetivamente, com o momento de reabertura política, após um período extenso de ditadura no Brasil, consolidou muitas conquistas garantidas para as crianças pequenas. Essa conquista da participação social foi fruto das demandas sociais, de movimentos como os fóruns de Educação Infantil (MIEIB), da militância e da produção acadêmica de pesquisadores da área. Essas conquistas foram motivadas também por medidas internacionais como a Declaração Universal dos Direitos da Criança, publicada pelas Nações Unidas da ONU, em 1959, e a formulação da Convenção dos Direitos da Criança (1990), considerada uma lei internacional (LEITE FILHO e NUNES, 2013).

Em decorrência desse lugar para a criança inaugurado pela Constituição, foi instituído o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, visando regulamentar os direitos específicos desses sujeitos, reconhecendo-os como cidadãos e, desse modo, como detentores dos direitos circunscritos à cidadania. Em seu artigo 53 define:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores; III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares

superiores; IV - direito de organização e participação em entidades estudantis; V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais (BRASIL, 1990).

O artigo 54 complementa: “É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1990), corroborando o que já havia sido anunciado na Carta Magna. O Estatuto regula os direitos e deveres das crianças e reforça o direito à educação. Dessa forma, enfatiza o direito às creches e às pré-escolas, como direito da família, mas também dos bebês e das crianças pequenas de fazerem parte de instituições de educação coletiva, nas quais podem conviver e interagir com seus pares e outros adultos. Ou seja, “Por isso, hoje, resguardadas as particularidades desse atendimento, [creches] portam-se como uma unidade educativa” (NUNES e CORSINO, 2011, p. 347).

Para Souza, Cabral e Berti (2010, p. 128), o ECA se define por ser “um completo sistema de garantias que visam à proteção integral das crianças e adolescentes brasileiros, criando a possibilidade da responsabilização compartilhada entre família, sociedade e Estado, pelo descumprimento de tais direitos”, o que representa um significativo avanço legal.

O próximo documento selecionado, Política Nacional de Educação Infantil, (1994) traz um panorama da Educação Infantil no Brasil, demarcando diretrizes gerais e pedagógicas para a área, além de trazer os objetivos da política de Educação Infantil, que visava à ampliação do atendimento, à formação e à valorização dos professores, o incentivo à produção e à divulgação de conhecimento na área e ao fortalecimento de recursos e mecanismos de financiamento.

Quanto às práticas educativas entre crianças, o documento aponta que

O desenvolvimento psicológico ocorre através das interações estabelecidas entre a criança e seu meio físico e social. Nesta interação, ela ativamente modifica seu ambiente e é por ele modificada. A interação com outras pessoas, adultos e crianças, exerce um papel preponderante no desenvolvimento infantil e na construção do conhecimento, sendo mais efetiva quando se dá de forma lúdica e afetiva, e, portanto, prazerosa. O desenvolvimento afetivo e a identidade também se constroem na interação com os outros, sendo a primeira infância momento fundamental neste processo (BRASIL, 1994, p.16).

Esse material, além de trazer importantes demarcações políticas sobre o direito à Educação Infantil, foi publicado no período de tramitação da Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, que se encontrava em processo de construção, marca também a importância de intervenções pedagógicas, a necessidade de interação das crianças e dos bebês, além da organização dos ambientes para a primeira infância.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, LDB nº. 9394/96, a Educação Infantil passa a ser incorporada à Educação Básica, possuindo os mesmos direitos legais das outras etapas, pelo menos perante a lei. Como pode ser observado no Art. 21º: “A educação escolar compõe-se de: I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio” (BRASIL, 1990).

A lei estabeleceu como dever do Estado o provimento de educação em instituições públicas e gratuitas às crianças de zero a cinco anos de idade, em creches e pré-escolas, o que inclui os bebês, mesmo que tal nomenclatura não apareça nos documentos legais. Importa demarcar que, a partir da LDB, o acesso à Educação Infantil passa a figurar como uma experiência relevante para o processo de constituição humana.

A creche, estabelecida como direito, deve deixar o campo da Assistência para integrar o campo da Educação, assumindo seu caráter educacional, rompendo com visões “assistencialistas”, articulando cuidar e educar. Desse modo, exige-se não apenas maior acesso das crianças a essas instituições, bem como maior relevância à formação dos profissionais que trabalham com bebês e crianças pequenas e à importância do currículo como instrumento essencial na prática educativa. (NUNES E KRAMER, 2011).

O artigo 89 da LDB complementa dizendo que “as creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino.” (BRASIL, 1996), tornando-se parte integrante do sistema educacional brasileiro. Observa-se, assim, que todas as instituições, públicas e privadas, passam a fazer parte do sistema de ensino, proporcionando um grande avanço nas lutas travadas pelos defensores da Educação Infantil, devendo possibilitar o desenvolvimento integral das crianças (Art. 29). Como coloca Kuhlmann (2015, p. 186): “Se a creche passa a fazer parte do sistema educacional do país, ela deixa de ser apresentada como alternativa para pobres incapazes, para ser posta como complementar à ação da família, tornando-se uma

instituição legítima e não um simples paliativo.” Isso reforça seu papel educativo e fortalece a luta em prol da qualidade da Educação dos bebês e das crianças pequenas.

Além disso, a Educação Infantil passa a ser responsabilidade dos municípios, como observado no artigo 11 da LDB, inciso V,

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1996).

Se, por um lado, o inciso traz um avanço no campo da Educação Infantil, por outro, ainda denuncia que a prioridade continua sendo atender às demandas do Ensino Fundamental, para, posteriormente, dedicar-se à Educação Infantil. Quando analisamos as competências dos entes federados, os municípios são ainda os mais fragilizados. Compreendemos que delegar ao âmbito municipal a responsabilidade pela Educação Infantil contribuiu para o não envolvimento de muitos deles na expansão da oferta de vagas, na qualidade da educação oferecida e no monitoramento dos programas e políticas implementadas.

As demarcações legais são relevantes, pois dão visibilidade à Educação Infantil e contribuem na garantia dos direitos. Em uma sociedade democrática, é preciso assegurar o direito ao acesso, ao financiamento, além de fortalecer a qualidade do que oferecemos como Educação para bebês e crianças pequenas. Porém, ainda temos um longo caminho a construir na perspectiva de melhorar o que existe, como afirma Santos (2014, p. 128): “Quando falamos em Educação Infantil, ainda lidamos com questões elementares como, por exemplo, a não oferta de vagas para milhares de crianças pelo país afora; a necessária formação dos profissionais que atuam nas creches; as condições materiais (...)”, entre outros aspectos que precisam ser considerados, quando pensamos na qualidade da Educação Infantil.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), documento de caráter orientador, traz significativas contribuições para o trabalho com bebês. O termo aparece de forma explícita no documento 28 vezes, o que revela que os bebês começam a aparecer com potência para refletir sobre as especificidades pedagógicas. No primeiro momento, o termo aparece ligado ao campo do movimento, elemento importante para a sua aprendizagem e desenvolvimento. Também aparece no campo das

linguagens comunicativas e musicais. O documento destaca a importância da brincadeira, da fala e da presença do adulto para apreensão dos bebês no mundo, conforme a afirmação a seguir:

As brincadeiras e interações que se estabelecem entre os bebês e os adultos incorporam as vocalizações rítmicas, revelando o papel comunicativo, expressivo e social que a fala desempenha desde cedo. Um bebê de quatro meses que emite certa variedade de sons quando está sozinho, por exemplo, poderá, repeti-los nas interações com os adultos ou com outras crianças, como forma de estabelecer uma comunicação (BRASIL, p.125).

Isso implica a relevância de pensarmos a creche como um lugar complexo que deve ser rico em experiências propiciadas aos bebês, um lugar privilegiado para interações, vivências e apropriação das linguagens, dos artefatos e de seu mundo cultural.

Em outro documento, Parâmetros Nacionais de Qualidade na Educação Infantil (2006), dividido em dois volumes, é possível encontrar um conjunto de regras a serem consideradas nas instituições de Educação Infantil (creches e pré-escolas), promovendo “a igualdade de oportunidades educacionais e que levem em conta diferenças, diversidades e desigualdades de nosso imenso território e das muitas culturas nele presentes” (BRASIL, 2006a, p.03).

O documento traz reflexões importantes sobre as concepções de criança, de Educação Infantil e de qualidade, trazendo pesquisas sobre essa etapa, os documentos legais que a norteiam em âmbito nacional, as competências dos entes federados, a caracterização das instituições no Brasil e os parâmetros divididos em 16 pontos centrais, separados em sub-eixos, entre eles: *As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil contemplam princípios éticos, políticos e estéticos; As propostas pedagógicas são desenvolvidas com autonomia pelas instituições de Educação Infantil a partir das orientações legais; As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil consideram a inclusão como direito das crianças; Tendo como função garantir o bem-estar, assegurar o crescimento e promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças da Educação Infantil sob sua responsabilidade, as professoras e os professores de Educação Infantil, sendo elementos importantes na concretização de práticas pedagógicas com bebês e crianças pequenas.*

Os bebês são contemplados em diferentes parâmetros, considerando suas especificidades, interesses e faixa etária, valorizando-se a participação, a autonomia e o oferecimento de atividades diversificadas que atendam às crianças e aos bebês, em suas diferentes interações e formas de comunicação.

O documento Parâmetros Nacionais de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil, também do ano de 2006, traz demarcações e concepções de espaço adequadas ao desenvolvimento das crianças na Educação Infantil. Esse material aponta elementos que devem ser considerados na construção e na reforma de prédios da EI, elencando parâmetros de infraestrutura nos espaços internos e externos, no acesso, na localização e na organização dos espaços, conforme a citação:

Este trabalho, portanto, busca ampliar os diferentes olhares sobre o espaço, visando construir o ambiente físico destinado à Educação Infantil, promotor de aventuras, descobertas, criatividade, desafios, aprendizagem e que facilite a interação criança–criança, criança–adulto e deles com o meio ambiente (BRASIL, 2006b, p.07).

É preciso citar também o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – PROINFÂNCIA, que constitui uma política de reconhecimento da Educação Infantil e da necessidade de sua expansão. Instituído em 2007, com abrangência nacional e por adesão dos municípios interessados e que se enquadram em critérios previamente estabelecidos, o Programa vem ganhando protagonismo no cenário da Educação Infantil no Brasil. Segundo o site do MEC¹⁶, “seu principal objetivo é prestar assistência financeira ao Distrito Federal e aos municípios visando garantir o acesso de crianças a creches e escolas de Educação Infantil da rede pública” (BRASIL, 2007a, s/p.), buscando contemplar a demanda por vagas para esse segmento da Educação Básica e também a reivindicação da Secretaria de Direitos da Mulher, na perspectiva de articular os direitos da criança aos direitos da mulher.

Também no ano de 2007, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação–PDE, documento importante na demarcação de princípios e principais programas implementados, visando assegurar o direito à Educação.

¹⁶ <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12317:programa-nacional-de-reestruturacao-e-aparelhagem-da-rede-escolar-publica-de-educacao-infantil-proinfancia>

Não há como construir uma sociedade livre, justa e solidária sem uma educação republicana, pautada pela construção da autonomia, pela inclusão e pelo respeito à diversidade. Só é possível garantir o desenvolvimento nacional se a educação for alçada à condição de eixo estruturante da ação do Estado de forma a potencializar seus efeitos. Reduzir desigualdades sociais e regionais se traduz na equalização das oportunidades de acesso à educação de qualidade (BRASIL, 2007b, p.05).

O PDE traz um conjunto de 30 proposições relevantes à Educação Básica, elencando projetos e ações de modo a atender as etapas educacionais, buscando romper com a fragmentação da educação, mas não necessariamente tendo êxito nessa empreitada. O Plano está estruturado a partir de quatro eixos estruturantes, a saber: Alfabetização, Educação Básica, Educação Superior e Educação Profissional. No conjunto das ações do PDE, o PROINFÂNCIA é o único programa específico para subsidiar a política de Educação Infantil.

Em consonância com os documentos legais, em 2009, foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de caráter mandatório. Segundo o documento,

O atendimento em creches e pré-escolas como direito social das crianças se afirma na Constituição de 1988, com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação. O processo que resultou nessa conquista teve ampla participação dos movimentos comunitários, dos movimentos de mulheres, dos movimentos de trabalhadores, dos movimentos de redemocratização do país, além, evidentemente, das lutas dos próprios profissionais da educação (BRASIL, 2009a, p.07).

Nesse sentido, as Diretrizes reforçam as orientações legais, enfatizando a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, com orientações e direcionamentos sobre a etapa em creches e pré-escolas. Isso implica pensar nas especificidades e nas características que demarcam a faixa etária dos bebês e das crianças pequenas, seguindo princípios éticos, políticos e estéticos que visam direcionar o trabalho educativo.

Outro documento importante como marco para perseguir a qualidade da Educação Infantil no país são os “Indicadores de Qualidade da Educação Infantil”, também de 2009. O documento é uma ferramenta que visa possibilitar uma autoavaliação da qualidade das instituições que oferecem educação aos bebês e crianças pequenas, visando à participação dos envolvidos no processo educativo.

O objetivo dos Indicadores é traçar um diagnóstico dos principais problemas e dificuldades a serem enfrentados pelas instituições, bem como consolidar práticas exitosas que já existem. Esse diagnóstico deve servir para traçar metas e estratégias para melhorar a qualidade da educação oferecida, propondo caminhos e alternativas possíveis dentro das condições concretas e materiais de cada instituição. Entre as dimensões avaliadas, temos a participação da família, o planejamento institucional, as experiências e as linguagens, o espaço e os mobiliários, a formação e as condições de trabalho dos profissionais, as interações, entre outros indicadores. Desse modo, o documento afirma:

Com um conjunto de indicadores podemos ter, de forma simples e acessível, um quadro que possibilita identificar o que vai bem e o que vai mal na instituição de educação infantil, de forma que todos tomem conhecimento e possam discutir e decidir as prioridades de ação para sua melhoria (BRASIL, 2009b, p.16).

Além dos documentos citados direcionados à Educação Infantil, todos disponíveis no site do Ministério da Educação, há um orientado ao trabalho pedagógico na creche: “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (2009c)¹⁷, produzido por duas pesquisadoras da área, com trajetória de militância e de pesquisas relevantes para o campo da Educação Infantil, Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg. De forma clara, por meio de tópicos, elencam princípios norteadores para as práticas e os programas direcionados às creches.

Seguindo na mesma perspectiva reflexiva, outro documento importante disponibilizado pelo MEC, Brinquedos e brincadeiras na creche: manual de orientação pedagógica (2012), é um rico material com reflexões teórico-práticas sobre a brincadeira e os brinquedos na creche. O verbete “bebês” aparece diversas vezes no material, atrelado a atividades e brincadeiras que podem ser realizadas com eles na creche. Esse manual, direcionado aos professores, coordenadores, gestores e interessados na área da Educação Infantil, visa contribuir com o trabalho pedagógico na creche, trazendo diversas sugestões de brinquedos e materiais, bem como exemplos de situações de aprendizagens em ambientes coletivos de aprendizagem. O material destaca, ainda, a importância do brincar para os aprendizados e desenvolvimento dos

¹⁷ Primeira edição em 1995.

bebês e crianças pequenas na creche, reforçando a brincadeira e as interações como eixos do trabalho educativo nas instituições de Educação Infantil.

O volume de material disponível demonstra que, embora a Educação Infantil venha ganhando protagonismo nas ações e políticas implementadas a partir da Constituição, isso não nega a necessidade de um maior direcionamento das verbas para implementação de novas instituições e do compromisso dos municípios visando diminuir ou, quem sabe, contemplar a demanda que aguarda na fila por creches em todo o país.

O Plano Nacional de Educação – PNE - vigente direciona uma meta específica para a Educação Infantil, a meta 1, composta por 17 estratégias, sendo ela: “universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em Creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência deste PNE” (PNE/2014-2024). Uma discussão que parece pertinente é a questão da obrigatoriedade da Educação Infantil para as crianças de 4 e 5 anos, o que pode trazer uma fragmentação explícita para a área, a inserção precoce das crianças no processo de escolarização, perpetuando a cisão histórica entre creche e pré-escola, na medida em que os dados mostram que a cobertura de vagas na creche encontra-se muito aquém das metas estabelecidas pelas políticas (NUNES E KRAMER, 2011).

Apesar de ser uma inquietação para os movimentos que lutam pelo direito de bebês e crianças pequenas à creche no Brasil, cobrir 50% da demanda parece um grande avanço, se considerarmos que, atualmente, apenas 29,6% têm acesso. A figura a seguir, com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE e Pesquisa Nacional por Amostra de domicílio- Pnad, reforça a presença das desigualdades entre as faixas etárias.

Figura 1- Porcentagem de atendimento nacional



Fonte: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/1-educacao-infantil>

Porém, parece não ser exagero destacar a negação do direito de bebês e crianças pequenas à Educação Infantil, já que, se nada for feito, nos 20 anos de vigência do PNE, 50% delas, na faixa etária entre 0 a 3 anos, não terão acesso às instituições de Educação Infantil.

Recentemente, foi aprovada a Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016, conhecida como Marco da Primeira Infância. O documento, dividido em 43 artigos, traz princípios para a formulação e implementação de políticas públicas para a primeira infância, assegurando o direito ao desenvolvimento integral das crianças de 0 a 6 anos, por meio de iniciativas, programas e políticas que asseguram o desenvolvimento da criança desde a gestação.

1.2. O cenário municipal

A Educação Infantil no município de Juiz de Fora é oferecida em creches e pré-escolas. As pré-escolas são administradas diretamente pela Secretaria de Educação e os profissionais que nelas atuam se inserem em um movimento de luta pela valorização e pelo retorno profissional. Algumas conquistas já foram asseguradas pela mobilização da categoria, como: jornada de 20 horas semanais, sendo 13h20min de atividades na escola e o restante de atividades extraclasse, reunião pedagógica remunerada, carreira com acréscimos por formação e licença remunerada para formação (mestrado e doutorado) (SANTOS, 2014).

Já a creche, no município, apresenta um quadro muito diferenciado, perpetuando a dicotomia entre a creche, tradicionalmente situada no campo da assistência, originada para os filhos e filhas dos trabalhadores das camadas populares e a pré-escola, situada no campo da educação.

Juiz de Fora ainda atravessa um processo de transição da administração das creches da assistência para a educação, que se iniciou em 2004 e ainda não foi concretizado devido à ausência de vontade política e por questões vinculadas a recursos financeiros. Esse assunto será abordado no capítulo metodológico, quando apresento a creche em que a pesquisa foi realizada. Em síntese, a administração das creches é, em sua maioria, de competência da Associação Municipal de Apoio Comunitário – AMAC

(recursos humanos e questões burocráticas), sendo o acompanhamento pedagógico de responsabilidade da Secretaria de Educação (ZANETTI, 2010).¹⁸

Segundo dados da SE/JF, o município atende, atualmente, a 2.914 bebês e crianças pequenas (0 a 3 anos), tendo uma lista de espera de 750¹⁹ bebês e crianças que realizaram cadastro em setembro de 2016, mas ainda não foram contemplados. O último cadastro aconteceu em setembro de 2016, sendo realizado e classificado pelo Centro de Referência de Assistência Social – CRAS, a partir dos critérios de vulnerabilidade social. A classificação é enviada para a SE que publica os contemplados e acompanha a matrícula das crianças.

Nunes (2009) apresenta uma análise interessante sobre a transição das creches da assistência social para a Educação. A autora destaca que a transição não determinou grandes transformações na melhoria da qualidade ofertada em termos de aumento de vagas e democratização da gestão dessas instituições. Em suas palavras, a marca dessa passagem tem sido:

a coexistência antagônica de dois sistemas: um constituído pelas pré-escolas que já eram das redes públicas de educação e outro formado pelas instituições e que migraram da área assistencial e que entram nos sistemas municipais como entidades conveniadas. Essa coexistência, ainda que conflituosa e banhada em muitas contradições, tem permitido a construção de um até então inédito sentido da educação infantil como integrante no campo da educação. [...] Isso demonstra quanto a integração da educação infantil aos sistemas municipais de ensino transforma-se em uma arena, na qual estão em luta projetos societários de diferentes orientações que apontam para diferentes apropriações, imersas na cultura política local (NUNES, 2009, p. 89).

Isso posto, pode-se perceber que o cenário do município é complexo e exige ainda muitas intervenções, de modo a dialogar com as conquistas no campo da Educação Infantil no âmbito legal, em especial, para as creches. Contudo, considerando o exposto até aqui, não podemos deixar de demarcar que, a partir da criação do Departamento de Educação Infantil, em 2009, o município vem estabelecendo parcerias

¹⁸ Atualmente, o município possui 27 creches denominadas de públicas, mas sem administração direta, sendo 20 administradas pela AMAC e outras 7 administradas por outras entidades filantrópicas (1-Aldeias Infantis SOS de Juiz de Fora; 1-Associação Assistencial Creche Carlos De Moraes 5- Centro de Assistência Social e Cidadania- CASCID).

¹⁹ Dado flutuante devido à movimentação de vagas nas creches do município (matrículas, desistências e desligamentos).

com as universidades públicas e investindo em elaboração de documentos orientadores com base em discussões coletivas com as escolas e creches e especialistas da área. O quadro a seguir elenca tais documentos:

Quadro 2- Documentos oficiais- Município de Juiz de Fora

DOCUMENTOS DO MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA- MG
Diretrizes Educacionais para a Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora: Educação Infantil (2008)
Lei Orgânica do Município de Juiz de Fora (2010)
Proposta Curricular da Rede para a Educação Infantil (2010)
Caderno temático- A Prática Pedagógica na Educação Infantil: diálogos no cotidiano (2011)
Resolução n.º 001/2013 – CME
Plano Municipal de Educação- Em tramitação na câmara.

Fonte: Elaborada pela própria autora com base nos documentos disponíveis.

A Lei Orgânica do Município de Juiz de Fora, revisada e promulgada em 30 de abril de 2010, visa assegurar aos cidadãos o exercício da cidadania, “(...) o acesso à igualdade, à justiça social, à cidadania, ao desenvolvimento e ao bem-estar, numa sociedade solidária, democrática, policultural, pluralista, sem preconceitos nem discriminação (...)” (JUIZ DE FORA, 2010a, p.01).

Ao focarmos no campo da Educação, mais precisamente na Educação Infantil e na creche, dois artigos dessa Lei aparecem reforçando a legitimidade dessa etapa da Educação Básica.

Art. 89. A educação, direito de todos, dever do Poder Público e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

§ 1º O Município promoverá a educação infantil e o ensino fundamental, em conformidade com a Lei Nacional de Diretrizes e Bases de Educação, e complementarmente o ensino médio e supletivo.

Art. 90. A garantia da educação, pelo Poder Público Municipal, se dará mediante:

V - atendimento gratuito em creche e pré-escola à criança de até cinco anos de idade, com recursos para sua instalação, funcionamento e manutenção;

É relevante destacar que a lei orgânica assegura a inserção gratuita em creches, demarcando, com isso, o direito da criança ao acesso e à permanência, mas não explicita a importância da qualidade na Educação. Como em outros documentos legais, o verbete “bebê” não aparece, já que esse se encontra na condição de criança (0 a 5 anos).

As Diretrizes Educacionais para a Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora: Educação Infantil, de 2008, estão divididas em três partes. Na primeira, apresentam as escolas da rede, os caminhos trilhados para a construção do documento e os princípios que nortearam a construção das diretrizes. A segunda traz as dimensões pedagógicas do trabalho na EI, discutindo sobre a concepção de infância, de criança, de brincar e sobre a organização do currículo para crianças pequenas. A última parte apresenta os princípios legais que organizam a Educação em âmbito nacional e as práticas na Educação Infantil. O documento, apesar de breve, possibilita reflexões interessantes, apontando caminhos possíveis na prática educativa.

A Proposta Curricular da Rede para a Educação Infantil, intitulada “Educação infantil: A construção da prática cotidiana” (2010b) foi construída em conjunto pelos profissionais da Rede, trazendo possibilidades para pensarmos o currículo, definindo uma concepção para a Rede de Juiz de Fora. Segundo o documento, por currículo compreende-se “todas as dimensões que envolvem o ato de educar: os encontros entre pessoas em espaços formais ou não de educação”, ou seja, as vivências que “possibilitam a construção do conhecimento, proporcionado aprendizagem e desenvolvimento, aprendizagem e humanização” (JUIZ DE FORA, 2010b, p. 08).

A proposta traz também uma concepção de criança e de infância, ancorada nas contribuições de pesquisadores da educação e do desenvolvimento humano, como: Paulo Freire, Celestin Freinet, Henri Wallon e Lev Semenovitch Vigotski.

A proposta curricular se torna um rico material, com fundamentos, intencionalidades, possibilidades de organização dos espaços, tempos, rotinas e artefatos, bem como apresenta propostas de planejamento, avaliação e registro na Educação Infantil.

A despeito de não trazer a categoria bebê na escrita, o documento traz fotos e atividades realizadas em creches com bebês e crianças pequenas, abordando, de forma enfática, o papel das interações. “O conhecimento é fruto dessa relação mediada, que tem como primordial a interação social entre educadores e crianças, que na

possibilidade de troca promovida pela heterogeneidade existente entre eles, amplia a capacidade individual de cada um”. (Ibidem, p.24)

O Caderno Temático “A Prática Pedagógica na Educação Infantil: diálogos no cotidiano” (2011) aborda temas e assuntos específicos para o fazer pedagógico na Educação Infantil, como o brincar, o registro, a organização dos tempos e dos espaços, as relações de cuidado e educação, a musicalização, a construção da autonomia, entre outros.

Nesse material, encontramos projetos e relatos realizados em creches e escolas de Educação Infantil da Rede municipal, além de excertos de pesquisadores e de documentos legais. O documento traz ainda uma proposta de como trabalhar com projetos na Educação Infantil, que podem ser trabalhados de diferentes formas, dependendo do contexto, dos interesses e das demandas das crianças e bebês.

Além dos documentos orientadores citados anteriormente, está em vigência a Resolução 001/2013 que regulariza o registro e o funcionamento de instituições de Educação Infantil do município de Juiz de Fora (0 a 5 anos). Esse documento traz resoluções sobre o projeto político pedagógico, a organização espacial das instituições, o número de bebês e crianças por turma, a formação dos profissionais de Educação Infantil (professores, coordenadores e demais funcionários), assim como regulamenta o credenciamento e a abertura de novas instituições de EI.

O documento, apesar de ter caráter muito burocrático²⁰, implica diretamente o trabalho pedagógico. Ao determinar o número de bebês por professora e por metragem, acaba por interferir na organização dos espaços, dos materiais e das atividades realizadas com bebês e crianças pequenas.

1.3- Alguns cruzamentos...

Apesar dos grandes marcos legais e dos avanços no que diz respeito à educação das crianças pequenas (incluindo bebês), ainda precisamos avançar com relação ao acesso das crianças dessa faixa etária, já que, como fora mencionado, não há vagas para cobrir a demanda. Além disso, há o fato de a maior parte dos investimentos ainda ser direcionada ao Ensino Fundamental, a despeito do progressivo avanço nos programas

²⁰ Seu caráter burocrático se dá porque é um documento normativo, sem maiores detalhes pedagógicos.

voltados para instituições que atendem a crianças de 4 e 5 anos.

Há de se destacar também a relevância de se pensar em programas e documentos que orientem o trabalho com crianças pequenas e bebês (0 a 3 anos), uma vez que a maioria dos documentos voltados para Educação Infantil enfatiza o trabalho com as crianças maiores (4 e 5 anos), desconsiderando as especificidades dos bebês e crianças pequenas. É de suma necessidade também que tais materiais sejam divulgados nas instituições de Educação Infantil e que se criem estratégias para que eles sejam apropriados/internalizados pelos profissionais que nelas atuam.

Junto das conquistas legais, há um progressivo avanço dos estudos e pesquisas voltados para as crianças pequenas e bebês em instituições de Educação Infantil, como se pôde ver no levantamento realizado na apresentação desta dissertação, indicando, apesar das dificuldades enfrentadas, que o caminho a seguir se encontra delineado.

No entanto, é preciso destacar os desafios a serem enfrentados, como: a pouca valorização das pesquisas com bebês; a demasiada cientificidade acadêmica que impede a discussão sobre saberes e práticas que perpassam a formação dos professores que vão atuar com a faixa etária de 0 a 3 anos; as visões contaminadas sobre a pouca capacidade dos bebês e a descrença de muitos professores sobre a potência de aprendizagem deles, dentro e fora da academia; a desvalorização dos profissionais que atuam em creches e pré-escolas; a lacuna e a invisibilidade das pesquisas com bebês e crianças pequenas; a necessidade de formação para os profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil, entre outras questões.

Parece que, para “desfazer o normal”, faz-se necessária uma norma. Nesse caso, a norma deve ser demarcar os bebês como sujeitos de direitos e não futuros cidadãos, como já se acreditou, devendo ser respeitadas suas especificidades e modos próprios de se comunicar e produzir cultura, capazes de interagir e demonstrar suas potencialidades.

É preciso considerar o quanto os documentos mandatórios e orientadores demarcam um lócus e asseguram ou não o lugar dos bebês nos espaços educativos como direito dos pequenos e dever do Estado perante a sociedade.

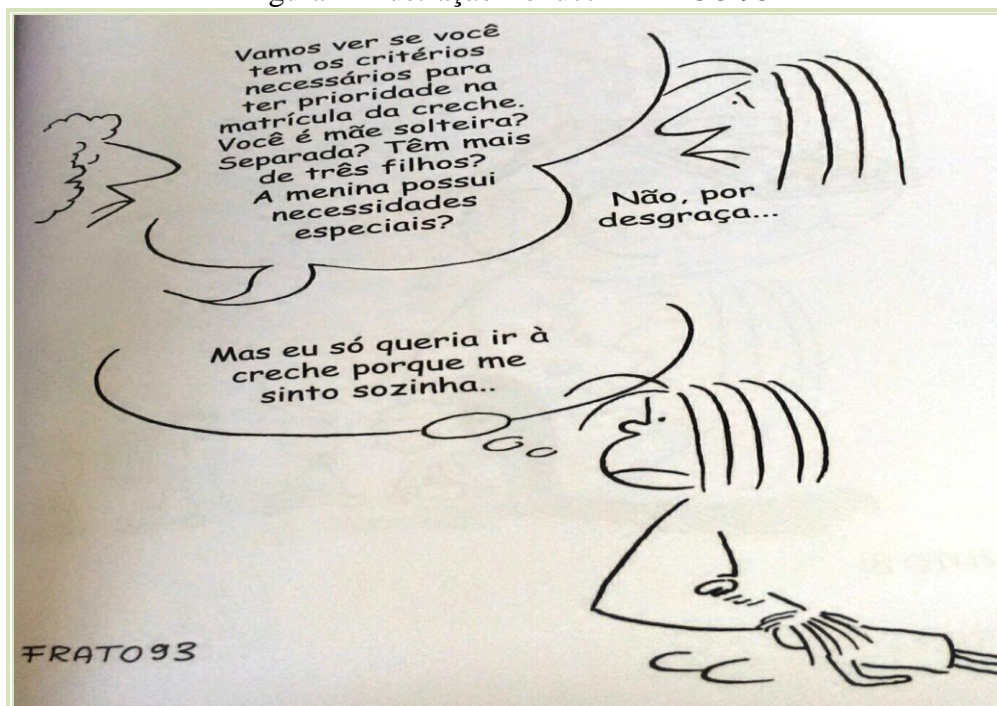
Nesse sentido, estamos pensando que o espaço que os bebês ocupam na teia social e legal vai fortalecer a consolidação dos seus direitos e das crianças pequenas à creche, às brincadeiras, às interações com adultos (com formação qualificada para compreenderem as especificidades dessa faixa etária) e às experiências de mundo potencializadas na creche.

Faz-se necessário ampliar as discussões sobre as políticas públicas que vão ao encontro das pesquisas e lutas em prol da Educação Infantil de qualidade para todos, delineando os caminhos percorridos na primeira etapa da Educação Básica e salientando a importância da primeira infância e o papel das creches no desenvolvimento integral das crianças e bebês no Brasil.

É fundamental dar visibilidade aos bebês nos espaços em que eles transitam, sendo necessário fortalecer as políticas públicas e a sua implementação, como um lugar no qual forças ideológicas se chocam e anunciam suas concepções de infância.

A figura de Tonucci ilumina e amplia a ideia do que defendo neste estudo: o direito dos bebês à creche, independente de qualquer critério seletivo.

Figura 2- Ilustração Tonucci- FRACO 93



Fonte: 40 anos com Tonucci.

É possível dizer que a necessidade de critério existe porque não há vagas para todas as famílias que procuram a creche, ou seja, o investimento na cobertura da demanda não foi consolidado. Por outro lado, não se trata de obrigatoriedade, porque as famílias podem escolher como as crianças sob sua responsabilidade serão educadas. É necessário, então, assegurar o direito à escolha e ao acesso, garantindo que a família, as crianças e os bebês possam usufruir de seus direitos, independente de qualquer critério seletivo que prive uma parcela da sociedade de concretizar o direito dos bebês e das

crianças pequenas à Educação. Isso quer dizer que, quando privilegiamos uma faixa da população, seja pela classe econômica ou social, estamos negando o direito dos que não são contemplados pelos critérios selecionados. Assim, políticas de assistência devem ser realizadas pelos órgãos e com recursos destinados a essa área, não cabendo isso ao campo da educação (AQUINO e VASCONCELOS, 2012).

Ainda é comum, no Brasil e em Juiz de Fora, lidarmos com situações em que bebês e crianças pequenas crescem sem a possibilidade de contato com seus pares em ambientes coletivos de convivência por falta de instituições que as acolham e interpretem adequadamente suas necessidades sociais/afetivas/cognitivas. Na tradição brasileira, é fácil constatar que a creche como política pública e direito da criança é uma realidade remota para muitos e muitas (SANTOS, 2014).

Seguindo nessa linha de raciocínio, defendemos a Educação Infantil, especificamente, no caso deste trabalho, a creche, como um lugar de direitos, de aprendizagens, experiências e desenvolvimento dos envolvidos no processo educativo. Para esse fim, é urgente localizar a creche em seu devido campo social, ou seja, no campo da Educação, longe de uma visão reducionista e assistencial, em que os campos de conhecimento (Psicologia, Saúde, Serviço social e outros), reconhecendo o lugar dessa instituição, possam contribuir com esse espaço educativo, tornando-o potencializador e rico em aprendizagens.

O propósito deste capítulo foi explorar a presença ou a ausência do verbete “bebês” em alguns documentos oficiais, para que o leitor pudesse se situar e compreender os caminhos percorridos pela consolidação da Educação Infantil, em especial a creche, no cenário nacional e local. Há muitas outras questões a serem iluminadas e discutidas neste âmbito, mas, para efeito de contextualização do tema, esse foi o recorte realizado. No próximo capítulo, apresento categorias teóricas que se articulam ao exposto até aqui.

2- UM CAMINHO TEÓRICO POSSÍVEL PARA DIALOGAR COM/SOBRE OS BEBÊS

Gosto de viajar por palavras mais do que de trem.
Manoel de Barros

No nosso cotidiano, é provável que tenhamos escutado diversos comentários sobre a vida dos bebês: “O que será que se passa nessa cabecinha?” “Será que bebê pensa?” Recentemente, alguns documentários retrataram esse assunto, como é o caso dos documentários “Babies” (2010) e “O começo da vida” (2016) ²¹. Ao entrarmos em uma livraria, encontramos muitos manuais e receituários sobre como estimular os bebês, sem falar nos inúmeros sites sobre brinquedos e brincadeiras para bebês e crianças pequenas. Ocorre que, na atualidade, afirma-se muito, sabe-se muito, *psicologiza-se* muito e *pedagogiza-se* muito, como se fosse possível prever e normatizar a linha da vida.

Este capítulo pretende caminhar na contramão daquilo que convencionamos chamar de “verdades” sobre os bebês e crianças pequenas. Nele, apresentaremos os diálogos tecidos com a perspectiva histórico-cultural, em especial com Vigotski e Wallon, a respeito de conceitos e categorias que auxiliam na construção de um olhar para os bebês. Para isso, precisamos viajar por palavras e encontrar caminhos em um lugar ainda pouco explorado, qual seja, os bebês em ambientes coletivos, neste caso, a creche.

Aprofundar os conhecimentos na perspectiva histórico-cultural é desbravar e encontrar, nas linhas e entrelinhas, aquilo que os autores quiseram dizer em determinada época, para conseguir trazer os elementos que contribuem para as nossas pesquisas na atualidade. É ler buscando a coerência do que foi produzido pelos autores, compreendendo o contexto e os elementos que constituem essas teorias. Isso nos provoca a romper com determinadas concepções, reforçando os princípios da historicidade, da transformação e do processo constante de mudanças dentro de uma unidade.

Nesse sentido, a perspectiva histórico-cultural contribui para pensarmos o bebê como um ser humano complexo que se constitui em um processo histórico de

²¹ Apesar de serem documentários com concepções muito distintas, reforçam a importância da primeira infância.

humanização. Assim, o desenvolvimento deve ser compreendido em sua totalidade, a partir de crises e rupturas, dentro da unidade que conserva os aspectos do todo. Ao considerarmos o bebê dessa forma, estamos contribuindo para a construção de suas condições de humanidade, em seus elementos biológicos, históricos e culturais, reforçando sua condição de sujeito no fluxo da história humana (VIGOTSKI, 2007, WALLON, 2007).

Apesar da dependência explícita do bebê, é na vivência com seus pares de idade, com adultos, signos, palavras e instrumentos, que potencializamos sua situação social de desenvolvimento, contribuindo com seus processos de enraizamento no mundo. Nesse contexto, a creche se constitui como uma das possibilidades de contexto de enriquecimento cultural desses sujeitos.

Castelli e Mota (2013, p. 01), no artigo “A complexidade de ser bebê: reflexões acerca de sua visibilidade nas creches e nas pesquisas”, formulam algumas perguntas que nos interessam: “O que sabemos sobre bebês? Como constroem conhecimentos e (re)criam culturas? Que experiências poderiam preencher os currículos das creches? Quais seus espaços de participação nas pesquisas?” As questões formuladas possibilitam estabelecer a necessária discussão sobre o lugar dos bebês no mundo que habitamos. Além disso, ajudam também a pensar como ocorre a aprendizagem/desenvolvimento dos bebês e a argumentar sobre a necessidade de desnaturalizarmos as verdades construídas apressadamente sobre eles, verdades alicerçadas a partir de generalizações do comportamento, como se a noção da categoria “bebês” pudesse ser aplicada a toda e qualquer cultura. Em contrapartida, considera-se necessário defender a ideia de que bebês não são seres da incompletude ou “orifícios que vazam”, como nos diz Gotlieb (2009), construções que ainda hoje circulam no imaginário social, ligadas a uma visão reducionista da sua potência.

Buscar as palavras em um trabalho acadêmico não é tarefa simples. São muitos os caminhos que podem ser escolhidos. Contudo, é necessária uma escolha e, a partir dela, a construção de reflexões. Ao dialogar com a perspectiva histórico-cultural, fiz a opção por trabalhar com as seguintes categorias teóricas: mediação, zona de desenvolvimento proximal, interação e linguagens. Isso porque a articulação entre essas categorias pode nos auxiliar a pensar nas interações entre os bebês na creche, foco central do trabalho.

2.1. Os bebês no olhar da perspectiva histórico-cultural

O que torna um bebê um ser histórico-cultural? Essa pergunta nos faz pensar o quanto as experiências culturais, históricas, geográficas e biológicas contribuem na constituição humana do bebê. Para cada corrente de pensamento, teríamos respostas variadas. Encontraríamos os que defendem apenas o viés biológico e genético do ser humano e aqueles que acreditam apenas na via cultural do desenvolvimento. A partir do nosso referencial, podemos afirmar que o bebê se torna um ser humano histórico-cultural na intrínseca relação desses elementos, adentrando o universo cultural e se constituindo no processo de humanização. Entendemos, diante da pergunta e na companhia de Rogoff (2005, p. 234), que o sujeito não vem primeiro, “tampouco as relações sociais e a cultura. Ao contrário, o sujeito e a cultura são vistos em estado de desenvolvimento constante, dinamicamente relacionados, de maneira que nem o sujeito pode ser visto em separado, nem as relações sociais e a cultura”.

Vigotski (2007, p. 42) reforça essa ideia, ao perceber a existência de “(...)duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto à origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, e origem sócio-cultural”, ambas imbricadas e partes da totalidade do desenvolvimento.

Pino (2005, p. 31-32) acrescenta:

Isso quer dizer que as funções culturais, que definem a especificidade humana de *homo*, não emergem diretamente da natureza por força das “leis” naturais que regem o desenvolvimento orgânico, como se fossem um mero desdobramento dele ou o simples produto da sua maturação. Elas surgem como resultado da progressiva inserção da criança nas práticas sociais do seu meio cultural onde, graças à mediação do Outro, vai adquirindo sua forma *humana*, à semelhança dos outros homens.

Vigotski (2007) defende que os sujeitos se constituem como seres culturais, no encontro e na interação com outro. Essa relação só pode ser estabelecida a partir da/nas linguagens. No entanto, essa linguagem não deve ser compreendida apenas pela oralidade, mas pelo conjunto de possibilidades que o ser humano possui de se comunicar e de interagir em/com seu meio.

O bebê humano traduz a ideia de Vigotski e Pino porque possui, desde o nascimento, mecanismos indispensáveis para sua sobrevivência e para o

estabelecimento de relações (PINO, 2005; VIGOTSKI, 2007). No período pré-verbal, os bebês utilizam suas linguagens biológicas/culturais para estabelecer suas primeiras interações. É por meio das emoções que eles estabelecem suas primeiras ligações com seu entorno e com o mundo cultural em que estão inseridos (WALLON, 2007).

Wallon demarca quatro estágios principais do decorrer da infância, sendo eles: 1- estágio impulsivo-emocional- 1º ano de vida; 2- estágio sensório-motor- 2º e 3º ano de vida; 3- estágio personalismo- 3º ao 6º ano de vida; 4- estágio categorial- 6º ao 11º ano de vida (GALVÃO, 1995). Mas, para este trabalho, eu me deterei aos dois primeiros que contribuem para pensarmos o desenvolvimento dos bebês. Conquanto não compreendamos o desenvolvimento de forma sequencial, quando pensamos nos estágios propostos por Wallon de forma flexível, eles nos ajudam a refletir sobre as principais características dos primeiros anos de vida do bebê e dialogam com as atividades guias propostas por Vigotski (2006), que serão abordadas na próxima seção.

O primeiro estágio impulsivo-emocional é marcado pela predominância dos impulsos e emoções, marca registrada dessa etapa. Nesse período, o bebê utiliza as emoções como forma de comunicação e de contágio para estabelecer suas primeiras relações. Segundo Wallon (2007, p.141), “a atração que a criança sente pelas pessoas que a rodeiam é das mais precoces e das mais poderosas.” Atração essa que contribui com seu processo de humanização e desenvolvimento.

A afirmativa acima é fundamental por acreditarmos na potencialidade de comunicação dos bebês e na sofisticação dos mecanismos que eles mobilizam para a sua sobrevivência. Apesar de sua imperícia, como nos diz Wallon (2007), o bebê é altamente eficiente para mobilizar a atenção do outro. “Com efeito, as manifestações afetivas ou emotivas têm um poder aparentemente tão essencial que seus efeitos incluem-se entre os primeiros sinais de vida psíquica observáveis no lactante [bebê] (...)” (WALLON, 1995, p.135). Isso quer dizer que o bebê possui, desde o nascimento, linguagens que possibilitam a mobilização e a ação do outro em um processo que permite o encontro entre a biologia e a cultura (SANTOS, 2012).

Já no segundo estágio, sensório-motor há uma predominância de exploração do mundo externo, uma busca pelos objetos e materiais disponíveis em seu meio, tanto por meio do movimento quanto do aprimoramento das linguagens. Nesse momento, o bebê não só observa, como manipula a fim de satisfazer a seus interesses e curiosidades.

Ao pensarmos o bebê em suas competências, que vão sendo consolidadas a cada nova conquista motora, comunicativa ou cognitiva, passamos a olhar de um outro modo para a riqueza de suas interações. Cada atividade conjunta vai consolidando novas transformações e, com isso, novos aprendizados (GALVÃO, 1995).

Nesse período, os bebês são perceptivos e atentos a tudo que acontece ao seu redor, aos objetos, sentimentos e pessoas, não ficando passivos diante da construção de suas aprendizagens. Em suas relações, vão construindo novas formas de apreensão do mundo, seja com adultos, outros bebês e objetos.

Os objetos, e primeiro os mais próximos, os objetos fabricados, seu pote, sua colher, seu penico, suas roupas, a eletricidade, o rádio, tanto as técnicas mais ancestrais como as mais recentes são para ele empecilho, problema ou ajuda, causam-lhe aversão ou atração e moldam sua atividade (WALLON, 2007, p.13).

Com a inserção em um ambiente acolhedor e propício ao seu desenvolvimento, o bebê vai aguçando sua percepção e sua vontade de experimentar objetos, sensações, barulhos e movimentos. Assim, vai alcançando novas habilidades para resolver desafios, criando novas estratégias e estabelecendo novas interações com seus interlocutores.

Tomasello (2003), teórico relevante na perspectiva histórico-cultural, ajuda-nos nessa reflexão, ao afirmar que os bebês são ultrassociais, ou seja, desde que nascem, estão abertos ao processo de humanização. Segundo ele, a partir dos nove meses de idade, os bebês passam a reconhecer as pessoas como agentes intencionais semelhantes a si mesmos.

Bebês de seis meses interagem diadicamente com objetos, agarrando e manipulando-os, e interagem diadicamente com outras pessoas, expressando emoções e respondendo a elas numa sequência alternada. Quando há pessoas à sua volta enquanto manipulam objetos, costumam ignorá-los. Mas entre nove e doze meses de idade começa a aparecer um novo conjunto de comportamentos que não diádicos, como aqueles primeiros comportamentos, mas triádicos no sentido de que envolvem uma coordenação de suas interações com objetos e pessoas, resultando num triângulo referencial composto de criança, adulto e objeto ou evento ao qual dão atenção (TOMASELLO, 2003, p. 85).

Parece ser possível dizer, a partir disso, que os bebês compreendem adultos e outros bebês como seres sociais e agentes da cultura. Inseridos em um determinado

contexto, passam a dominar cada vez mais os instrumentos e os objetos culturais, os sentimentos e as linguagens disponíveis para suas interações.

Poderíamos pensar, então, que a marca etária definida por Tomasello, em um determinado meio, pode variar de acordo com suas condições. Isso nos permite inferir que bebês expostos a diversificadas experiências sensoriais e interações podem desenvolver qualitativamente sua capacidade cognitiva e cultural, antes mesmo dos nove meses. Os estudos antropológicos de Rogoff (1995) destacam, por exemplo, o manuseio de objetos cortantes por bebês e crianças pequenas em uma tribo da África. O que, para muitos de nós, é complicado, nessa cultura, é um costume.

Ainda a partir de nove meses, “(...) os bebês humanos começam a se envolver num conjunto de novos comportamentos que parecem indicar certa revolução na maneira como entendem seus mundos, sobretudo seus mundos sociais” (TOMASELLO, 2003, p.84). Dentre esses comportamentos, podemos destacar a imitação, os balbucios mais estruturados, a gesticulação intencional, entre outros movimentos corporais e sensoriais, sendo inseridos cada vez mais em processos de aprendizagem e transformação.

Podemos compreender que, a partir da interação com o Outro²² (seja ele um adulto ou seu par ou um objeto significado pela cultura), o bebê passa a tecer significações e a se constituir como humano em um processo dialógico, do qual todos os envolvidos participam ativamente. Sabemos que, já na gestação, ganhamos um nome e somos significados pela vontade do outro. Porém, somos ainda candidatos à humanidade, porque é pelas mãos de um outro que nos tornamos também humanos. Somente o aparato biológico seria insuficiente para isso.

Nos primeiros meses de vida do bebê, essas funções só são possíveis a partir das emoções e do estabelecimento de vínculos, que acontecem prioritariamente pelas linguagens, que, para Pino (2005, p. 37), ocorre “sob a ação do meio social da criança”. Por isso, Wallon (2007, p. 106) afirma:

o bebê não sabe, em particular, distinguir seus gestos da ajuda que o outro presta a eles, e menos ainda dos atos suscitados em outrem que os fazem atingir o objetivo. Ativo e passivo, em geral alternados ou misturados, permanecem confundidos para ele. O momento de sua evolução em que aprende a dissociá-los caracteriza-se pelas

²² Na perspectiva histórico-cultural a expressão Outro com letra maiúscula contempla todas as relações vivenciadas pelo humano, seja com pessoas ou artefatos do mundo.

brincadeiras em que a criança se atribui alternadamente o papel ativo e o papel passivo: bater, apanhar, levantar o véu, esconder-se debaixo dele. Ao mesmo tempo, treina contrapor a si parceiros. Essas diferenciações, que colocam fora dele seres entre os quais ele mesmo ficava mais ou menos disperso e difuso, introduzem um jogo de combinações novas em sua adaptação ao mundo exterior.

Isso aponta para a questão norteadora deste trabalho. Se as interações são possibilitadas pelas trocas de experiências, é preciso considerar o grande repertório de linguagens ofertadas pelos bebês, levando em conta as especificidades dos pequenos. Especificidades que não podem ser consideradas como ausências, mas sim como possibilidades de apreensão do mundo.

Para Seedl-de-Moura (2009, p. 25),

O bebê humano que, como vimos, por um lado precisa nascer antes que seu cérebro tenha se desenvolvido completamente e que apresenta essa dependência de cuidados, por outro, nasce com capacidades que o predispõe a trocas com quem dele cuida. Essas capacidades fazem parte de nossa dotação genética como espécie, mas constituem programas abertos que são sensíveis ao ambiente. São elas que preparam o bebê para adquirir informação através de trocas precoces.

Nessa perspectiva, passamos a olhar o bebê como potência ativa, protagonista de seu tempo e de suas experiências, que, em decorrência da colaboração dos Outros (pessoas e objetos), constitui-se humano, apropriando-se e produzindo transformações nos ambientes vivenciados ao mesmo tempo em que são também transformados.

Para o referencial histórico-cultural, as relações humanas são mediadas pela linguagem. Nesse sentido, os bebês estão contemplados, quando pensamos na multiplicidade de suas formas de comunicação. Se a oralidade ainda não foi consolidada, a presença de suas linguagens está, a todo momento, chamando-nos a perceber a riqueza de potencialidades comunicativas dos bebês entre eles e com os adultos próximos. Se as interações são possibilitadas pela linguagem, eles possuem, desde bem pequenos, os aparatos biológicos/culturais para se comunicarem e, com isso, construir interações e trocas com seus semelhantes.

Como bem descreve Pino (2005, p. 66), a partir das colocações de Vigotski, “esse circuito seria o ponto de partida, ao mesmo tempo, da constituição da rede de relações sociais da criança e do processo de constituição cultural”. Por vivermos em sociedade e estarmos receptivos ao que outro nos apresenta, os bebês são, desde o

nascimento, inseridos nessa rede, o que permite pensarmos que, ao chegarem ao mundo, estão abertos para aprender e interagir com o Outro.

Dessa forma, o bebê se torna humano, cria e apropria-se da cultura a partir das relações que estabelece com o outro e com o meio, em uma relação indissociada. Assim, se pensamos no contexto da creche, além das relações estabelecidas entre o bebê e os adultos, há uma estreita relação social estabelecida entre os bebês, por meio das múltiplas linguagens, constituídas na/pela interação, “(...) na medida em que as ações da criança vão recebendo significação que lhe dá o Outro – nos termos propostos pela tradição cultural do seu meio social - ela vai incorporando a cultura que a constitui com um ser cultural, ou seja, como um ser humano” (PINO, 2005, p.66). É na relação com adultos, crianças e bebês que consolidamos nossa condição de humanos, “aprendizes e ensinantes”.

Ainda segundo Pino (2005), apesar de o bebê humano ser desprovido dos meios simbólicos, ao nascer, ele está apto a ingressar no mundo da cultura por meio do Outro, implicando a sua inserção nas relações sociais, o que pode ser intensificado nas interações tecidas na creche, extrapolando a relação família-bebê. Em decorrência disso, há a necessidade de problematizarmos a questão das interações entre bebês, potencializadas nas relações estabelecidas na creche, considerada locus em potencial de observação da imersão do bebê na cultura. Essa discussão será aprofundada na próxima seção.

Pino (2005, p. 53) revela que “as funções elementares se propagam por meio da herança genética, já as superiores propagam-se por meio das práticas sociais”, o que quer dizer que biológico e cultural caminham juntos, em um processo mútuo de compartilhamentos, caminho que é pavimentado por meio da dimensão simbólica e das trocas entre os sujeitos.

Atribuir significação às coisas - as que o homem encontra já prontas na natureza e as que ele produz agindo sobre ela- constitui o que entendemos por produção cultural. Dessa forma, falar da relação entre funções biológicas e funções culturais significa falar de uma relação pela qual aquelas, sob a ação destas, adquirem uma dimensão simbólica, ou seja, uma nova forma de existência (Ibid, p.54).

O bebê humano, quando nasce biológica/culturalmente, está imerso em uma cultura e, por ser parte dela, começa um longo percurso de humanização. Isso implica vivenciar práticas e atividades do meio em que está inserido, participando e aprendendo

com o Outro. Esse processo de aprendizado acontece por meio da comunicação, atividade guia no primeiro ano de vida do bebê, segundo Vigotski (2006). Essa comunicação só é possível por meio dos signos que emergem desde o nascimento dos bebês, o que implica afirmar que eles produzem significação e, com isso, transformam e produzem cultura.

O bebê passa, assim, a agir sobre/com a natureza, sendo também transformado por ela, como dissemos anteriormente, o que constitui sua condição de humano. É por meio da mediação, realizada pelos diversos elementos constituidores das relações humanas, que o bebê é inserido na cultura, não como objeto, mas como parte dela.

Receber, apreender e produzir significação possibilita ao bebê as condições necessárias para se comunicar com seus semelhantes, para compreender intencionalidades e imitar os adultos e seus pares. Não uma imitação pura e simples, mas uma complexa relação de aprendizado, desenvolvimento e transformação.

Do pouco que se conhece ainda a respeito do bebê humano nas primeiras semanas de vida, sabe-se que desde o início, dispõe de uma sensorialidade bastante eficiente para garantir as necessidades de contato com seu meio físico e social (sensoriedade visual, auditiva e tátil), sendo as áreas sensoriais primárias do córtex as primeiras a desenvolverem-se, seguidas das motoras primárias, as quais, como vimos, estão relativo atraso no bebê humano, comparadas com as de outros mamíferos da mesma idade (Ibid, p. 60).

Nessa perspectiva, eles possuem condições de exercer sua humanidade, por meio das constantes trocas simbólicas entre os adultos responsáveis por sua formação e com seus pares de idade, quando possuem irmãos ou quando são inseridos desde cedo na creche ou em outros ambientes coletivos destinados a crianças pequenas.

Coloca-se, então, a relevância de propiciarmos aos pequenos contato com seus semelhantes, para que, juntos, possam criar formas de comunicação e de linguagem, construindo outras possibilidades de aprendizados e desenvolvimento, baseado no que Pino (2005, p. 61) chama de “alicerce da sociabilidade humana: a necessidade de *contato* com seus semelhantes”. O bebê que é colocado em contato com seus pares de idade potencializa e cria novas formas e capacidades de comunicação e de enraizamento cultural. O papel do adulto é inequivocamente fundamental, mas o contato entre bebês é também importante, porque as especificidades de comunicação, interação e aprendizado

constroem novas formas de criação e transformação no mundo. Nesse sentido, Vigotski (2009, p. 11) afirma:

Chamamos de atividade do homem aquela em que se cria algo novo. Pouco importa se o que se cria é algum objeto do mundo externo ou uma construção da mente ou do sentimento, conhecida apenas pela pessoa em que essa construção habita e se manifesta.

Isso nos possibilita falar de aprendizados e de transformações que não podem ser mensurados e nem medidos, mas que são altamente relevantes na constituição dos bebês como seres culturais. Em que pese o fato de que ainda não podemos dizer como acontecem, já podemos afirmar que toda relação entre bebês ocorre em um plano de transformações, dando sempre novos contornos às vivências experienciadas pelos sujeitos.

Ao abordarmos o processo de significação de/com bebês, precisamos pensar em duas categorias importantes, sentido e significado (em uma forma mais flexível), pensando na gênese desse processo nos bebês e nas crianças pequenas.

Para a perspectiva histórico-cultural, essas categorias estão interligadas, sendo uma complementar e essencial à outra. O sentido seria mais fluido, mais particular e menos estático. Já o significado, é mais estruturado, mais fixo e estabilizado (SCHAPPER, 2010).

Desde o nascimento, os bebês estão imersos em um campo semiótico rico em significações, que vão se sofisticando ao longo do desenvolvimento, o que quer dizer que, a partir das interações, vão consolidando capacidades de interpretação e de significação, estabelecendo diálogos com os outros. Como afirma Bakhtin (2014, p. 34), “a consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social”. Quando o bebê se dá conta de seu potencial comunicativo, vai, pouco a pouco, consolidando novas formas de interação, construindo conhecimento sobre/com o mundo.

Daniel Stern (1992, p. 07) amplia essa visão, quando traz o conceito de “senso de um eu”. Segundo esse autor, os bebês já começam a passar por essas experiências desde o nascimento. “Não há confusão entre eu e outro no começo ou em qualquer ponto durante o período de bebê. Eles também estão predispostos a serem seletivamente responsivos a eventos sociais externos e jamais experienciam uma fase tipo autista”.

Isso quer dizer que o bebê humano já nasce com uma abertura para conhecer, explorar e se diferenciar do outro.

Não seria possível pensar no processo de humanização dos bebês sem pensarmos que, desde o início da vida, estamos aptos ao processo de significar e ser significado, quando interagimos com humanos. O adulto, ao propiciar vivências aos bebês, que sozinhos não seriam capazes de sobreviver e tornar-se humanos, potencializa a capacidade criativa do bebê, sedento de conhecer, criar e reinventar os objetos, e o repertório cultural e material ofertado a eles.

Logicamente, que não estamos falando de sentido e significado na forma como nós, adultos, dominantes da fala, produzimos nossos enunciados, mas de uma forma de percebermos os bebês como iniciantes nesse longo percurso de constituição das linguagens, suas funcionalidades e direcionamentos.

Vigotski (2009) afirma que, desde o início da vida, os processos de criação estão presentes nos humanos, o que possibilita aos bebês tecer representações e criar diferentes formas de interação com seu mundo físico e social. Diferentemente do que imaginamos, o potencial criativo é condição de existência do humano, que, no processo constante de reelaboração criativa, reproduz e transforma suas vivências em aprendizados ao longo da vida (VIGOTSKI, 2009).

Temos, assim, a função de contribuir com a imersão dos bebês nesse mundo cultural, possibilitando-lhes o acesso às experiências motoras, cognitivas, afetivas, estéticas e artísticas, pensando, como ressalta Wallon (2007), no bebê completo.

Isso nos coloca no lugar daquele que oferta, que cria condições, que oferece objetos, apresenta lugares e auxilia os bebês nas descobertas, na exploração e nas aprendizagens. É importante ressaltar que, para o bebê, tudo é estímulo, a fala humana, a interação com outras pessoas, crianças e bebês, os brinquedos, as partes do corpo, os artefatos da natureza, os espaços, os sons e as texturas. Tudo é um convite ao desenvolvimento, que será potencializado ou limitado de acordo com os elementos biológicos e culturais constituintes dele.

Diante do exposto, questões vão sendo colocadas e ainda carecem de maiores estudos e reflexões por parte dos pesquisadores que se propõem a estudar os bebês. Como acontece a produção de cultura por parte e entre os bebês? Como interpretar as linguagens dos bebês sem negar sua potencialidade comunicativa? São questões para nos inquietar, para instaurar um movimento de crise que potencialize o nosso ato criador

e de compromisso com os bebês, que, mesmo dispondo de pouca idade, muito têm nos ensinados sobre sensibilidade e afeto, características essencialmente humanas.

2.2 Mediação e Zona de Desenvolvimento Proximal: aprendizados e interações entre os bebês na creche

Segundo Vigotski (2006), toda atividade humana é orientada por uma atividade guia que varia de acordo com a situação social do desenvolvimento, podendo ser compreendida como a predominância de ações em cada período de vida do ser humano, sendo transformada ao longo do desenvolvimento e das situações de aprendizagem.

No primeiro ano de vida do bebê humano, a atividade guia está voltada para a comunicação, para o estabelecimento de relações e para a criação de vínculos com seus cuidadores e com seus pares. Essa atividade garante não só a sobrevivência dos bebês, mas também sua inserção no amplo cotidiano de relações que eles terão ao longo da sua vida. Ela sustentará suas necessidades biológicas e culturais, garantindo que o bebê estabeleça e faça parte de sua cultura.

Já no final do segundo ano de vida, a atividade guia se desloca para a relação deles com os artefatos do mundo, deixando a comunicação como atividade secundária, que não deixa de existir, mas passa a existir em outro plano. O foco do bebê e da criança pequena passa a ser a estrutura das coisas e dos artefatos culturais, como brinquedos e objetos variados, deslocando sua atenção para formas, cores e texturas (VIGOTSKI, 2006).

Quando observamos os bebês em ambientes coletivos, é possível notar como as trocas entre os pequenos acontecem em um movimento de compartilhamento de significações. Ou seja, ao imitar o bebê que aponta, o outro bebê está produzindo novas significações e, com isso, provocando novas transformações. É a partir disso que as práticas sociais vão sendo construídas e enraizadas entre os pequenos (VIGOTSKI, 2007).

Para Vigotski (2007), o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento que são capazes de operar somente nas relações com o Outro, das quais emerge o conceito de mediação, definido por Pino (2005, p. 32) como “toda a intervenção de um terceiro ‘elemento’ que possibilita a interação entre os ‘termos’ de uma relação”. Por isso, um bebê pode ser o mediador entre outro bebê e o objeto, entre

aquilo que o bebê ainda não consegue fazer sozinho, mas que vai ser capaz de realizar ao longo do processo de aprendizado.

A mediação se materializa a partir da Zona de Desenvolvimento Proximal - ZDP²³. Entre as possibilidades de pensar esse conceito, tomamos a ZDP como a distância/intervalo entre o que o sujeito consegue fazer sozinho e o que ele consegue fazer com ajuda do Outro (VIGOTSKI, 2007), sendo esse Outro fundamental para o aprendizado, compreendendo tal categoria como um contexto de possibilidades. Para Vigotski (2007, p. 98), “a Zona de Desenvolvimento Proximal define aquelas funções que ainda amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário”.

Magalhães (2009) traz a concepção de ZDP, revelando-a como um espaço de “conflitos, tensões e crises”, no qual os sujeitos envolvidos são transformados, a partir de relações dialéticas tecidas no interior das relações sociais. Para Vigotski (2007, p. 100), “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam”.

Proponho, no meu trabalho, um exercício de ampliação desse conceito, de forma que ele possa ser pensando na relação entre bebês. Os estudos de Vigotski não enfatizaram a reflexão da ZDP nessas relações específicas. Ao tomá-la como categoria importante para pensarmos o desenvolvimento infantil, utilizo os construtos teóricos da perspectiva histórico-cultural para fazer uma contextualização do conceito pensando nas interações entre bebês.

A ZPD, quando instaurada entre os bebês e as crianças pequenas, coloca o adulto em um plano importante. O adulto é essencial na criação das condições para que as zonas aconteçam. Isso quer dizer que o adulto pode ser o potencializador de interações, criador de situações de aprendizagens e ZDPs, consolidando possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento entre pares. “Nesse sentido, a interação social supõe a realização de atividades conjuntas entre crianças, crianças e adultos, crianças de diferentes faixas etárias, caracterizando assim a possibilidade de atuação no que foi denominado zona de desenvolvimento proximal” (BASTOS, 2014, p.73).

Ao possibilitar a partilha dos espaços pelos bebês, o compartilhamento de brinquedos, a participação de atividades coletivas, a exploração de cantos e espaços da

²³ Algumas traduções mais recentes têm trazido a expressão Zona de Desenvolvimento Iminente para discutir o conceito na obra de Vigotski, como na obra “Quando não é quase a mesma coisa”, de Zoia Prestes.

sala e fora dela, ao permitir que interajam, que brinquem e façam juntos suas atividades diárias, podemos potencializar e favorecer a criação de ZDPs entre bebês. Dessa forma, com os pequenos não é preciso ter um bebê mais experiente e outro menos, já que o processo de aprendizagem ocorre entre eles, em um processo mútuo de trocas e ressignificações, desde que possibilitemos suas interações.

Se toda ação nossa no mundo possibilita pequenas/grandes transformações, nos bebês isso se intensifica, pois estão ávidos por (re)ler, (re)significar e apreender o mundo. Ou seja, quanto mais elaborado for o cenário, mais propício será para a instauração de zonas de desenvolvimento, reforçando o potencial criador do humano desde a mais tenra idade.

No campo da creche, os bebês podem ser mediadores no processo de aprendizado e de desenvolvimento uns dos outros. O foco estaria não no que já foi consolidado, mas naquilo que está em processo de construção. Tal mediação só pode ser conquistada a partir das linguagens, que, nos bebês, quando a fala (oral) ainda não está presente, aparece de outro modo. Dentre essas linguagens, podemos destacar o choro, o riso, as expressões faciais, as gargalhadas, os olhares, os gestos, os movimentos e os silêncios, que serão aprofundadas na próxima seção.

Para Vigotski (2007, p. 09), a linguagem “tem um papel essencial na organização das funções psicológicas superiores”. As crianças, desde bem pequenas, utilizam suas linguagens para interagir e para desenvolver ações cada vez mais complexas. Com isso, a interação se torna instrumento de apropriação e de transformação do meio em que os bebês vivem.

Portanto, a construção da consciência de si é fruto do modo como compartilhamos nosso olhar com o olhar do outro, criando, dessa forma, uma linguagem que permite decifrar mutuamente a consciência de si e do outro no contexto das relações socioculturais (JOBIM e SOUZA, 2003, p.84).

Na creche, ambiente coletivo de vivências, mas também oportuno campo de estudo e observação de bebês, percebemos o grande papel desempenhado pelas interações entre eles e com os adultos próximos. É por meio delas que os bebês estabelecem vínculos, comunicam seus sentimentos, gostos e desgostos, bem como agem no ambiente, tornando-o propício ao seu desenvolvimento. A partir das significações dadas pelo outro, o bebê passa a compreender e a criar novas formas de

comunicação, originando, assim, um conjunto cada vez maior de possibilidades de interação.

Dessa forma, compreendemos como interação toda e qualquer relação entre dois ou mais sujeitos que, por meio das linguagens, compartilham sentidos e experiências em determinado contexto.

O livro “O trabalho do professor na Educação Infantil”²⁴ (2012, p. 211) trata a interação como um “elemento crucial do processo de aprendizagem. Daí as situações pedagógicas constituírem-se por meio das trocas simbólicas, ou de significados, entre sujeitos de diferentes níveis de desenvolvimento”. O conceito nos auxilia a pensar no papel que a interação assume para o aprendizado dos bebês e, conseqüentemente, para o seu desenvolvimento.

Em muitos estudos na área da Educação Infantil, é comum encontrarmos uma centralidade naquilo que é concreto, palpável, que pode ser comprovado, como um desenho, uma fala verbal, ou seja, aquilo que permite ao pesquisador possuir bases mais “sólidas” para formular suas hipóteses. Mas, na ausência do verbo, como se faz para ouvirmos os bebês? Como afirma Barbosa (2010, p.02),

Os bebês possuem um corpo onde afeto, intelecto e motricidade estão profundamente conectados e é a forma particular como estes elementos se articulam que vão definindo as singularidades de cada indivíduo ao longo de sua história. Cada bebê possui um ritmo pessoal, uma forma de ser e de se comunicar.

No berçário, cuja riqueza de relações permite aos bebês estabelecerem muitas interações, é notório perceber bebês que, longe da presença do adulto, estabelecem vínculos, cuidam, brincam, acalentam, trocam carinhos, estranham-se e resolvem seus próprios conflitos sem a necessidade da intervenção.

Logicamente, estamos falando de um desenvolvimento que não se descola do meio, mas, ao contrário, é condição e parte constituinte dele. Essa unidade Vigotski chama de vivência que, segundo Serguei Jerebtsov (2014, p. 19), a partir da perspectiva do teórico russo, seria um processo construído “com base nas formas e valores simbólicos transformados pela atividade interna, emprestados da cultura e devolvidos a ela”. Isso quer dizer que, apropriando-nos da cultura, respondemos a ela com novos

²⁴ Autores: Zilma Ramos de Oliveira; Damaris Maranhão, Ieda Abbud, Maria Paula Zurawski, Maria Vasconcelos Ferreira e Silvana Augusto.

elementos ressignificados por nossas vivências pessoais e coletivas. Nesse sentido, Jerebtsov (2014, p. 21) acrescenta:

As vivências são as relações com outros, reduzidas ao plano interno. Ou, para ser mais exato, sistemas desses relacionamentos. Diferentes mundos sociais, diferentes culturas constituem diferentes sistemas de vivência. Assim como um recém-nascido desenvolve somente alguns movimentos de muitos possíveis movimentos caóticos, aqueles que permitem obter o desejado e que são incentivados pelos pais, as vivências de muitos possíveis movimentos da alma ganham existência num determinado espaço sociocultural e com referência a esse meio.

Assim, estamos sempre na emergência do novo, da criação e da transformação das vivências, possibilitando neoformações e, por conseguinte, novas possibilidades de desenvolvimento.

No entanto, o meio não se encerra em si mesmo, dando-se a partir de um conjunto de elementos entrelaçados pelas relações que os sujeitos estabelecem em cada faixa etária (VIGOTSKI, 2010). Como destacado pelo mesmo autor,

Aos poucos o mundo distante começa a se ampliar para a criança, mas no começo também se trata de um mundo muito pequeno, o mundo do quarto, o mundo do parque mais próximo, da rua. Com os passeios, seu mundo aumenta e cada vez mais, novas relações entre a criança e as pessoas que a circundam se tornam possíveis. Depois o meio se modifica por força da educação, que o torna peculiar para a criança a cada etapa de seu crescimento: na primeira infância, a creche; na idade pré-escolar, o jardim de infância; na escolar, a escola. Cada idade possui seu próprio meio, organizado para a criança de tal maneira que o meio, no sentido puramente exterior dessa palavra, se modifica para a criança a cada mudança de idade (VIGOTSKI, 2010, p. 683).

Nessa perspectiva, o meio é algo fluido, adquirindo novos elementos e novas possibilidades de instrução e de desenvolvimento, de acordo com a faixa etária do bebê e da criança, deslocando os objetivos e as intencionalidades a partir do crescimento cultural/biológico do sujeito. Se, ao nascer, o meio ofertado ao bebê é reduzido, com o passar dos meses, vai sendo ampliado, permitindo-lhe o alargamento desse campo de percepções, ações e interações.

Vigostki (2010) acrescenta, ainda, que, mesmo que o meio permaneça inalterado, as próprias transformações oriundas da criança dariam um novo significado a esse meio, que passaria a desempenhar um outro papel nas vivências da criança. “Dessa forma, não é esse ou aquele elemento tomado independentemente da criança, mas, sim, o elemento interpretado pela vivência da criança que pode determinar sua influência no

decorrer de seu desenvolvimento futuro” (Ibid, p. 684). Ou seja, o que devemos considerar são os elementos do meio em relação aos sujeitos e não os fatores como se fossem objetos externos da relação.

No caso da creche, considerando-a como um meio fecundo de aprendizados, tais relações são intensificadas pelo maior número de interações que o bebê vivencia em suas práticas sociais com adultos e outros bebês.

Os bebês, desde bem pequenos, estão abertos ao processo de interação com os adultos, bem como com outros bebês com quem compartilham experiências na creche. Por isso, é relevante abrirmos o campo de visão, ampliando o olhar para perceber a variedade de emoções, linguagens, expressões e potencialidades dos bebês, compreendendo que fazer pesquisa com eles implica vivenciar diferentes experiências.

Isso quer dizer que, ao interagirem, estão produzindo relações de comunicação e mediação, contribuindo para a construção de novas significações, entre e para eles. Por serem diferentes, criados por famílias diversas, com histórias e modos próprios de conceber cada fase do desenvolvimento, esses bebês chegam à creche com estruturas/bagagens diferentes, com linguagens e habilidades distintas, daí a relevância de pensarmos as interações entre eles.

No entanto, muitos são os desafios ao nos propormos a estudar os bebês em todos os seus aspectos (motor, cognitivo e afetivo), repletos das marcas culturais e das linguagens possibilitadas pelo seu meio familiar (casa) e educacional (creche), a qual é ainda muito invisibilizada no campo científico. Daí a necessidade de reforçarmos o que estamos chamando de linguagens, explicitadas no próximo tópico.

2.3- Bebês e suas linguagens: a creche como um espaço cultural potencializador

Ao pensarmos nos bebês e crianças pequenas, no contexto das creches, envolvemo-nos em uma rede de relações e vivências, potencializadas no cotidiano das instituições, por serem um espaço coletivo onde crianças, bebês e adultos se relacionam, trocam, produzem e ressignificam a cultura.

Nessa perspectiva, não podemos ignorar a linguagem/fala, ou melhor, as linguagens, no caso de crianças e bebês. Isso porque, como afirma Vigotski (2010), é por meio dela que nos constituímos como humanos, que enraizamos e produzimos signos e instrumentos que garantem a continuidade da nossa humanidade.

Esse autor dá uma grande importância à fala humana, mas não ignora todo o repertório que o bebê humano tem para se comunicar antes de se apropriar da linguagem verbal. Na primeira fase da pequena infância, faz uso dessas linguagens não só para garantir suas necessidades biológicas, mas também para estabelecer suas primeiras relações sociais e culturais.

Essas relações são mediadas, potencializadas e recriadas pelas palavras, objetos, instrumentos e signos, constituintes do mundo cultural no qual vivemos. Desde o nosso nascimento, estamos abertos aos processos de aprendizagem, por estarmos inseridos em um mundo de falantes, de seres culturais, permitindo que nós nos constituamos como seres humanos que compartilham a mesma comunidade simbólica.

Vigotski (2010), em seus escritos, anuncia que esse processo passa por quatro estágios básicos, interessando-nos os dois primeiros. No primeiro, “estágio natural ou primitivo, que corresponde à linguagem pré-intelectual e ao pensamento pré-verbal” e o segundo estágio, chamado de “psicologia ingênua”, sendo “[...] a experiência da criança com as propriedades físicas do seu próprio corpo e dos objetos à sua volta, e a aplicação dessa experiência ao uso de instrumentos: o primeiro exercício da inteligência prática que está brotando na criança” (Ibid, p.137).

Nesse sentido, é nos primeiros anos de vida, mediado pela cultura, como espaço de confrontos, contradições, criação e transformações, que o bebê atravessa o processo de enraizamento cultural e passa a se apropriar e a produzir elementos culturais indispensáveis ao seu desenvolvimento.

Cultura é um conceito polissêmico e diverso, que pode ser interpretado nas mais diferentes vertentes. Para este trabalho, alicerçada em uma concepção de homem imerso em uma cultura, produtor e produto dela, é preciso salientar o que essa categoria traz para o meu campo.

Primeiramente, não é possível pensar na perspectiva histórico-cultural, sem falar de cultura. Segundo, porque, ao pensarmos nas potencialidades comunicativas dos bebês e suas ações na creche, precisamos destacar de que lugar falamos e por que falamos dessa determinada maneira.

Dessa forma, estamos falando de sujeitos que compartilham determinadas linguagens, sons, movimentos que vão sendo apreendidos na creche e fora dela, em um movimento rico de vivências. “Elas aprendem não a partir de informações científicas

parciais ou conhecimentos fragmentados, mas através de processos dinâmicos de interações com o mundo” (BARBOSA, RICHER, 2009, p. 26).

Ao afirmarmos que os bebês são, desde o nascimento, seres culturais, precisamos problematizar o que eles produzem e o que nós, adultos, somos capazes de interpretar. Isso nos coloca novamente a questão: o que estamos chamando de produção cultural? Brougère (1995, p. 40) nos ajuda nessa reflexão:

Toda socialização pressupõe apropriação da cultura, de uma cultura compartilhada por toda sociedade ou parte dela. A impregnação cultural, ou seja, o mecanismo pelo qual a criança dispõe de elementos dessa cultura, passa, entre outras coisas, pela confrontação com imagens, com representações, com formas diversas e variadas. Essas imagens traduzem a realidade que a cerca ou propõem universos imaginários. Cada cultura dispõe de um “banco de imagens” consideradas como expressivas dentro de um espaço cultural. É com essas imagens que a criança poderá se expressar, é com referência a elas que a criança poderá captar novas produções.

Nesse sentido, o bebê e as crianças pequenas se apropriam e transformam o ambiente em que vivem por meio da cultura, pensada como produção histórica, viva e dinâmica que se transforma nas relações humanas. Assim, “a criança, como o homem adulto, não se contenta em se relacionar com o mundo real, com os objetos, ela deve dominar os mediadores indispensáveis que são as representações, as imagens, os símbolos ou significados” (Idem). Dessa forma, nós, como adultos, somos instrumentos de mediação dos bebês com o mundo, apresentando possibilidades de exploração, interação com objetos, palavras, sensações e experiências.

Compreendemos, então, que, quando reunimos bebês em um ambiente coletivo de aprendizagem, estamos contribuindo para que suas vivências sejam potencializadas e ultrapassem a esfera familiar. Estamos oferecendo um novo espaço de construções, que pode ser rico em vivências compartilhadas entre seus pares e outros adultos.

Todavia, só podemos pensar nisso, se acolhermos os bebês em suas potencialidades, compreendendo ou tentando compreender suas necessidades, desejos e linguagens.

Entramos, assim, em outras questões latentes, ao pensarmos na comunicação de bebês e crianças pequenas, no que chamamos de linguagens, como acontecem e sua importância no contexto de desenvolvimento dos bebês.

Segundo Barbosa, Albuquerque e Fochi (2013, p. 07), “as linguagens ocorrem no encontro de um corpo que simultaneamente age, observa, interpreta e pensa num mundo imerso em linguagens, com pessoas que vivem em linguagens, em um mundo social organizado e significado por elas”. Isso nos coloca em uma posição de ouvintes cuja escuta ativa potencializa as ações dos bebês.

Além disso, as crianças pequenas e, principalmente, as bem pequenas valem-se puramente dessas formas corporais para construir seu mundo. É através dos risos, choros, brincadeiras, gestos, cantorias, danças, olhares e muitas outras linguagens que vão se expressando. Essa expressão não é um meio individual de ação. Muito pelo contrário: o tornar-se humano vai ocorrendo através da linguagem e isso só é possibilitado pela experiência coletiva criadora. A relação entre pares na Educação Infantil, sem as amarras que exigem um produto final, é uma porta aberta para permitir que sejam vivenciadas as linguagens de que a criança já se apropriou e possibilitar novas formas de interagir no mundo, criar e manifestar-se. As linguagens não são compreendidas no sentido utilitarista, produtivista, instrumental e informativo, mas como expressão de ser enquanto faz o mundo através de experiências coletivas; como possibilidade de interação, expressão, construção e criação para se descobrir, no cotidiano da escola, um lugar em que as linguagens ocupam um espaço potencializador de experiências criadoras (Ibid, p.15).

Pensar o bebê em sua especificidade é reconhecer a importância de desenvolver ações que possibilitem aos pequenos um desenvolvimento pleno em todas as dimensões humanas. Tal prerrogativa nos provoca a pensar no protagonismo do bebê, que coloca em xeque a centralidade do adulto no processo pedagógico.

Nesse movimento, pesquisar e trabalhar com bebês envolve um processo intenso de compreensão, de busca da lógica infantil, consolidada por suas linguagens e modos de apreender o mundo. Estar aberto à produção dos bebês, aos seus aprendizados e às suas formas de comunicação é caminhar seguindo uma perspectiva que veja o bebê em sua potência, naquilo que apresenta e quer mostrar ao outro.

Ao defendermos as vivências de bebês em creches, estamos abarcando e tecendo uma luta em prol dos primeiros anos da infância, compartilhando a importância dessa primeira etapa do desenvolvimento humano.

Isso não é minimizar a relevância do aprendizado/desenvolvimento ocorrido no âmbito familiar, mas, pelo contrário, é reforçar a importância da creche dentro do contexto de possibilidades e vivências que podemos oferecer aos bebês.

Não podemos mais aceitar discursos que neguem a legitimidade da Educação Infantil e, principalmente, de 0 a 3 anos, reforçando estereótipos e concepções reducionistas sobre a educação dos bebês e das crianças pequenas. Não é possível aceitarmos discursos como: “Os bebês não andam, por isso não podem sair das salas de atividades”; “São incapazes de participar das atividades porque não falam”; “Não interagem porque não falam”. Não falam o quê? Não falam aquilo que estamos acostumados a ouvir. Não se expressam pelo verbo. Todavia, falam e se expressam desde o nascimento, em um rico processo de inserção no mundo cultural e dos signos. Signos esses constituídos por palavras, mas também por um conjunto múltiplo de elementos que fazem parte da cultura humana, incluindo a fala verbal, as emoções, os sentimentos, os objetos e as linguagens. “A infância é, conseqüentemente, um momento de apropriação de imagens e de representações diversas que transitam por diferentes canais” (BRUGERÉ, 1995, p.40).

No entanto, percebemos uma centralidade no adulto. Esquecemo-nos que, como sujeito cultural em potencial, o bebê percebe, memoriza, sofre, se alegra e participa ativamente de tudo que lhe é oferecido, não sendo passivo no processo de seu desenvolvimento e na constituição das funções superiores.

É possível inferir que essas funções são fortemente influenciadas pelos elementos do meio, pelas vivências, trocas e experiências que possibilitamos aos pequenos. É na inserção cultural que as funções, antes reflexas e elementares, dão vida às funções superiores que vão garantir a aprendizagem e o desenvolvimento dos bebês. Como afirma Rod Parker-Rees (2014, p. 907),

Segurar algo não é, talvez, um processo simples e biológico de se envolver diretamente com um mundo objetivo; ao invés disso, até mesmo essa forma aparentemente fundamental de exploração está enraizada em ações sociais observadas e o que é “pegar algo” para um bebê é, no fundo, fortemente influenciado por teias de convenções sociais. Em algumas famílias, as crianças sempre têm brinquedos ao seu alcance ou pendurados sobre elas; em outras, as crianças exploram os corpos, cabelos, roupas e adornos dos cuidadores que as carregam. Pegar e deixar de lado objetos (incluindo os próprios bebês) pode ser visto como manifestações fundamentais da forma como as pessoas se interessam pelas coisas, sequencialmente ou coletivamente, e como elas mudam sua atenção de uma coisa para outra. Quando as crianças são elas próprias capazes de controlar o início e o término de seu interesse por objetos, pegando-os e deixando-os (geralmente sem a ajuda de luvas de velcro!), elas experimentam o que se sente ao prestar atenção em algo sem o apoio da interação com outra pessoa.

Mas os bebês ainda compartilham o processo de atribuir sentido, de traduzir as informações sensoriais em *perezhivanie*.

Assim, podemos afirmar que as funções emergem e são exercidas, quando o sujeito experencia e compartilha sentidos por meio das redes culturais em que está inserido, por meio da fala e das diferentes linguagens compartilhadas pelo grupo. Quanto mais dialogamos com bebês ou observamos suas interações com seus pares, mais percebemos uma ativa construção individual e coletiva, potencializadora de neoformações.

Isso reforça o papel, na produção de cultura, das instituições coletivas demarcadas como direito dos pequenos, que lhes ofereça a convivência com seus pares de idade, com outras crianças, com outros adultos, tendo uma proposta construída para recebê-los. Como ressalta Amorim (2014)²⁵,

Quando se está numa creche onde as crianças podem interagir, em que o colega pega o brinquedo, a resposta do bebê é muito diferente daquela observada com a mãe ou com a educadora. Como existe menos previsibilidade na resposta do outro e como os bebês são os parceiros mais frequentes, há uma exigência maior de que esse bebê busque resoluções das questões de forma mais intensa. O tipo de interação, sem mediações, exige recursos e maior competência de comunicação e de interação, que fica mais visível naquele ambiente. Não que não seja capaz em outros ambientes, mas talvez não seja tão visível e tão acessível como a gente vê no ambiente da creche.

Nessa perspectiva, a creche se torna um lugar de possibilidades, de experiências, de criação, de transformação, de conflitos e relações. Um espaço no qual o bebê usufrui todas as suas capacidades de comunicação e linguagem, para interagir, brincar, satisfazer às suas necessidades e se relacionar. Por ser habitada por outros bebês, no contato diário e intenso, nessa instituição, eles podem experimentar outros elementos e outras linguagens, o que possibilita um avanço qualitativo em suas aprendizagens entre pares.

É vendo, ouvindo, tocando e sentindo que o bebê humano adentra e transforma a cultura. É no choro que ele satisfaz às suas necessidades e comunica seus desejos. É vendo outro bebê se locomover entre berços que ele se interessa por aquele espaço. É na significação dada pelo adulto que o bebê passa a dar significação às suas relações com

²⁵ Entrevista “A linguagem dos bebês”, disponível no site <http://www.cartaeduacao.com.br/entrevistas/a-linguagem-dos-bebes/>

outros bebês. É na disputa por brinquedos que eles aprendem a dividir, a compartilhar e a brincar juntos. É tendo objetos e artefatos à sua altura que aprendem a escolher o que querem explorar. É ouvindo adultos, escutando palavras e frases que se apropriam do universo simbólico da fala humana. É tocando, manuseando e escutando por meio de livros que aprendem a folhear, a contar e a ouvir histórias.

Como reforça Vigotski (2010, p. 159), “sabe-se que o contato entre a criança e o mundo adulto que a cerca se estabelece muito cedo. A criança começa a crescer em um ambiente falante e ela mesma passa a usar o mecanismo da fala já a partir do segundo ano de vida”. Ou seja, é por meio de nós, adultos, e do que oferecemos aos bebês que vamos construindo um campo rico de aprendizados, desenvolvimento e autonomia, que permite aos bebês construir sua trajetória, dentro da história humana. Uma caminhada que pode cercear ou potencializar aquilo que o bebê pode aprender.

Dessa forma, é “a partir do entendimento de que a criança possui ilimitada capacidade de aprendizagem”, que podemos enriquecer suas vivências no mundo cultural (LIMA; VALIENGO; RIBEIRO, 2014, p. 33).

Assim, a expectativa que se tem sobre a criança, o lugar destinado a ela na sociedade em geral e, em particular, no espaço educativo e, fundamentalmente, as oportunidades de aprendizagem que lhe oferecemos, fortalece esse novo entendimento: a criança como pessoa com direitos próprios, particularidades e interesses a serem ampliados por meio das relações vivenciadas dentro e fora de escolas de Educação Infantil (Idem).

Isso implica diretamente a nossa concepção de infância(s), na forma como vemos as crianças e os bebês, no que compreendemos como limitação e no que reforçamos como capacidade. O nosso olhar e as nossas ações direcionam direta ou indiretamente o papel que a Educação Infantil vai desempenhar em determinado contexto histórico, político, cultural e geográfico.

Acreditamos que, ao evidenciar as linguagens, estamos contribuindo para o refinamento do olhar daqueles que convivem, ensinam e aprendem com bebês, compreendendo o grande acervo comunicativo dos bebês.

O que estamos oferecendo aos bebês? O que esse período significa na vida dos pequenos? O que a creche tem ofertado aos bebês? Essas questões nos fazem refletir sobre a qualidade do tempo, sobre a organização dos espaços para/com bebês, sobre a formação de professores para bebês e sobre como estamos concebendo o

desenvolvimento infantil, principalmente de 0 a 3 anos, pensando essa fase como momento importantíssimo para a constituição humana, no aqui e agora, de forma a assegurar a plenitude do desenvolvimento dos bebês e das crianças pequenas.

Alteridade e sensibilidade não de ser instrumentos de trabalho e pesquisa com bebês. Não há ação educativa humanizante que não considere as necessidades, os desejos e as inquietações dos pequenos. Alteridade que considere o bebê como sujeito potente, pensante e aprendiz, que diz pelo corpo, que retrai e expande à medida que damos espaços e escuta aos seus apelos.

Isso significa que o choro não deve ser engolido, que a lágrima deve cair, que o movimento deve ser apoiado, que o riso deve ser correspondido, que o brincar seja essência do viver dos bebês, que a exploração seja valorizada, que a autonomia de escolher o colo, o berço ou o chão seja desde sempre acolhida como expressão da vontade dos bebês e a participação seja condição de ser/estar dos bebês em suas vivências.

Nesse sentido, a importância de ações que rompam com a visão que considere os bebês apenas pela dependência dos adultos e suas ausências, considerando, sim, seu desenvolvimento constante e suas potencialidades, dando-lhes visibilidade e participação no cotidiano coletivo dos ambientes de aprendizagem. Bebês precisam de cuidado, assim como precisam de espaços e ações planejadas, com intencionalidades, com cenários que contribuam com as interações dos bebês e com a exploração dos objetos e brinquedos disponíveis.

Ao longo dos seis meses compartilhados com os bebês, foi possível afirmar o quanto são potentes, curiosos e participativos. Eles nos ensinam sobre a observação, sobre o afeto, sobre o poder de suas linguagens e sobre como aprendem e se desenvolvem rápido, surpreendendo pelos grandes aprendizados.

3- CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: ENTRE INQUIETAÇÕES E POSSIBILIDADES

Passava os dias ali, quieto, no meio das coisas miúdas. E me encantei. Manoel de Barros

Este capítulo pretende descrever o trajeto escolhido como ponto de partida para a produção de dados deste trabalho. Para tal, apresento a abordagem e o tipo de pesquisa, os instrumentos selecionados, o contexto da investigação e a condução da análise dos dados.

As palavras de Manoel de Barros traduzem o modo como compreendo o processo de pesquisar. Aprender a perceber as coisas miúdas para conseguir olhar o cotidiano de uma creche, repleta de experiências a serem iluminadas. No caso deste trabalho, busco olhar como *acontecem as interações entre bebês em uma creche pública do município de Juiz de Fora*. A partir disso, proponho alcançar dois objetivos: a) compreender o papel das interações no desenvolvimento cultural dos bebês e b) analisar as interações entre os bebês materializadas no contexto da creche.

Para percorrer um caminho, é preciso escolher o modo de caminhar. A partir da perspectiva teórica que alicerça o trabalho, optei por fazer, considerando a questão de estudo e os objetivos propostos, uma pesquisa de cunho qualitativo, com base nos princípios etnográficos, visando conhecer densamente a realidade do berçário pesquisado e a complexidade das relações estabelecidas entre os bebês.

A abordagem qualitativa de pesquisa exige um exercício do olhar que, sendo processual e contínuo, dirigido ao todo, observa as partes, sem desmerecer o conjunto de elementos constituintes da totalidade observada. Além disso, prevê “(...) que os fenômenos psíquicos não podem ser considerados e estudados como meros objetos mas como processos em mudança” (PINO, 2005, p.64), em constante processo de crises e transformações.

Segundo Freitas (2003, p. 27), pode-se dizer que, na pesquisa qualitativa, “procura-se, portanto, compreender os sujeitos envolvidos na investigação, para, através dele, compreender também o seu contexto.” Só a partir dessa compreensão, é possível interpretar e falar de um determinado campo.

Para complementar o pensamento sobre os elementos que compõem a construção epistemológica da abordagem qualitativa de pesquisa, a leitura de Pino (1990, p. 65) assim aponta:

O primeiro é que ela vise a processos e não a objetos. Os processos implicam mudanças que requerem mais ou menos tempo e cuja gênese e evolução podem ser seguidas em determinadas circunstâncias. A análise do processo requer uma exposição dinâmica dos pontos que constituem a história deste processo. O segundo é que ela seja explicativa e não meramente descritiva, chegando às relações internas constitutivas da coisa, pois a mera descrição não ultrapassa o nível das aparências.

Mais do que descrever, tenho o objetivo de compreender as relações tecidas entre bebês no interior do berçário. Dirijo meu foco aos processos interacionais entre bebês, nunca negando o papel do adulto e das suas relações com os bebês, mas, buscando, dentro de um grande contexto, os encontros e os desencontros de uma dada realidade, selecionada de acordo com o objetivo do trabalho. Nessa perspectiva, os princípios da pesquisa de cunho etnográfico me auxiliaram e deram sustentação na constituição do campo.

Marli André (1995, p. 28) contribuiu consideravelmente, ao descrever cinco características da pesquisa etnográfica: a) a observação participante, sendo assim chamada “porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado”; b) constante interação entre os sujeitos e o pesquisador; c) ênfase no processo; d) preocupação com os significados produzidos pelos sujeitos; e) envolvimento com o trabalho de campo.²⁶

(...) a pesquisa etnográfica busca a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não sua testagem. Para isso faz um plano de trabalho aberto e flexível, em que os focos da investigação vão sendo constantemente revistos, as técnicas de coleta, reavaliadas, os instrumentos, reformulados e os fundamentos teóricos, repensados. O que esse tipo de pesquisa visa é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade (Ibid, p. 30).

²⁶Apesar de ter considerado todos os elementos sinalizados pela autora, é preciso reforçar que minha pesquisa é do tipo etnográfico e não etnografia, já que se trata de uma adaptação ao campo da educação (ANDRÉ, 1995).

Dessa forma, as técnicas da pesquisa etnográfica adentram minha pesquisa, contribuindo com as questões teórico-metodológicas, aproximando-me do meu campo e direcionando minhas observações no interior da creche. Penso que somente faz sentido pensar em uma pesquisa que focalize o trabalho com os bebês, sujeitos muitas vezes negligenciados na formação de professores, se partirmos de questões concretas do cotidiano da creche e que contribuam com uma nova forma de olhá-los.

3.1 O contexto das creches no município de Juiz de Fora

Sem a pretensão de estabelecer uma linha de tempo histórico sobre o surgimento da creche e a sua necessidade em muitas sociedades, pretendo situar o leitor quanto à realidade vivenciada no município de Juiz de Fora, os êxitos e os desafios dessa experiência.

De modo geral, a creche é um lugar de experiências concretas e simbólicas “que refletem a vida que se vive. E, por isso, poderíamos nos interrogar sobre o lugar que falamos quando nos referimos ao verbete creche, entendido como espaço de convivência entre crianças/crianças e adultos/crianças” (SANTOS, 2014, p. 132). Trata-se um lugar de interações entre adultos/adultos, bebês/bebês e adultos/bebês.

Atualmente, as creches do município passam por um movimento de transição da área da Assistência para a Educação, anunciado a partir da promulgação da LDB nº. 9394/96, conforme apontamos no primeiro capítulo. No município, esse processo está atrasado, se considerarmos a data de promulgação da última LDB. Tal processo vem ocorrendo de forma lenta e conturbada, já que os profissionais das creches não são compreendidos como profissionais da Educação, não lhes sendo assegurados todos os seus direitos (SANTOS, 2012; ZANETTI, 2010).

Segundo Zanetti (2010, p. 78),

A demora em iniciar esse processo pode ser atribuída às dificuldades de repasse de verbas da assistência para a educação, à resistência para enfrentar problemas relativos ao quadro pessoal da AMAC e ao interesse em manter práticas assistencialistas que faziam da creche uma fonte de votos nos momentos de campanha política.

A maior parte das creches do município é vinculada à Associação Municipal de Apoio Comunitário- AMAC. Segundo o sítio da associação, a creche oferece o “serviço

socioeducativo prestado pela AMAC, em conformidade com convênio estabelecido com a Secretaria Municipal de Educação, oferecendo atendimento em horário integral a crianças dos 3 meses aos 3 anos, incluindo banho e alimentação”. Como já mencionado, a AMAC administra 20 unidades, distribuídas pelos bairros do município, atendendo, de 2ª a 6ª feira, das 7h às 17h²⁷.

As primeiras creches comunitárias datam da década de 1980, mas só em 2008 foi firmado o convênio nº 02.2009.002 que vincula a AMAC à Secretaria de Educação do município, o que demonstra a aproximação das creches mais com a Assistência do que com a Educação. O convênio estabelecia que a AMAC ficaria responsável pela contratação do pessoal e a Secretaria de Educação, pela parte pedagógica e pela formação continuada dos funcionários. Para isso, seriam realizados encontros mensais nas instituições (reuniões pedagógicas), para estudo e discussões de ordem burocrática. Segundo Santos (2012, p.138), o primeiro momento não foi tranquilo, mas, posteriormente,

a Secretaria compreendeu que a creche também tinha experiências a serem contadas e o respeito entre as práticas começou a se instituir, impulsionando a um movimento por buscas de teorias que embasassem a prática com as crianças de 0 a 3 anos, ao mesmo tempo, em que a própria Secretaria foi apropriando-se do trabalho desenvolvido nos referidos espaços.

É possível perceber que as creches de Juiz de Fora atravessam um longo processo de transição. Nesse movimento, a creche se divide entre dois grandes blocos: de um lado, os aspectos burocráticos e, de outro, o lado pedagógico. Assim, elas mantêm as marcas do assistencialismo desde sua origem, sendo compreendidas como um favor às mães que trabalham e não como um direito assegurado por lei (ZANETTI, 2010).

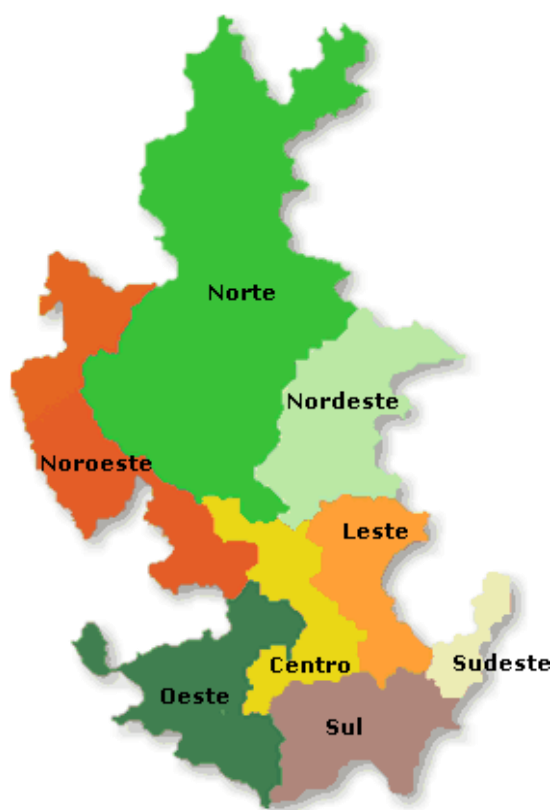
Além dos muitos desafios que tangem à Educação Infantil, em especial, a creche, como a grande demanda de bebês e crianças pequenas aguardando em listas de espera em todo país; a relevância de formação inicial e continuada dos professores que atuam nas creches; a falta de valorização e reconhecimento; a falta de investimentos em materiais e infraestrutura das instituições; além das questões relacionadas ao perfil docente e às concepções de Educação Infantil que permeiam esses espaços.

²⁷ Informação retirada no sítio da AMAC (<http://www.amac.org.br/servicos/20>).

3.2- O contexto de desenvolvimento da pesquisa: a creche

O campo da minha investigação está circunscrito a uma creche pública do município de Juiz de Fora. A creche selecionada foi escolhida devido ao vínculo estabelecido com a instituição durante uma pesquisa de iniciação científica, na qual fui bolsista, bem como pela sua localização. Ela está localizada na região sul de Juiz de Fora-MG, como pode ser observado no mapa a seguir.

Figura 3 - Mapa de Juiz de Fora, por regiões.



Disponível em: <http://www.acesa.com/jfmapas/regioes.php>

A creche pesquisada foi criada em 1983, tendo como sede uma casa alugada. Só em 1984, foi construído o prédio da unidade, que funciona até hoje. Segundo o Projeto Político Pedagógico da instituição, atualmente são atendidas 86 crianças entre 3 meses e 3 anos e 11 meses de idade.

O prédio está localizado em uma região de classe média baixa, atendendo a crianças do próprio bairro e de regiões próximas. O prédio possui seis salas de atividades, uma cozinha, um refeitório, um parquinho, uma sala de leitura, uma sala de

secretaria, dois banheiros para adultos, um banheiro para crianças e um espaço para o banho e troca em cada berçário. Todas as salas possuem uma porta que dá acesso ao solário ou espaço livre fora da sala.

Foto 1– Fachada da creche



Foto 2– Hall de entrada



Foto 3 - Secretaria



Foto 4 - Refeitório e cantinho de brinquedos



Fonte: Fotos da própria pesquisadora (Dezembro/2015).

As professoras são, em sua maioria, formadas em nível médio - Magistério. Poucas possuem a graduação em Pedagogia. Apesar de a LDB indicar que a formação deverá ser em curso superior, ela permite “como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal” (art. 62).

A equipe da creche é constituída por 19 profissionais: uma coordenadora, uma assistente administrativa, nove professoras, seis serviços gerais e duas cozinheiras. A coordenadora cuida da parte pedagógica e burocrática, apesar da ênfase nos aspectos técnicos. Observei que, na maioria das vezes, seu foco se concentrava nas questões operacionais da instituição, que, apesar de importantes, tomam uma grande parte do tempo, que poderia ser otimizado para fins pedagógicos.

A assistente administrativa cuida dos documentos, matrículas, frequências e assume a responsabilidade na ausência da coordenadora. As professoras estão divididas entre as salas: duas no berçário I; três no berçário II, Turma de 2 anos, uma em cada sala; Turma de 3 anos, uma em cada sala. Abaixo a descrição da equipe de profissionais que compõem a creche.

Quadro 3: Profissionais da creche

Cargos	Funções	Habilitação Exigida	Escolaridade	Horário Ent./Saída	Horário de Almoço
Coordenadora	Coordenadora	Magistério	Pedagogia	08h às 18h	12h às 14h
Assistente Administrativo	Aux. Administrativa	Magistério	Serviço Social	07h às 17h	12h às 14h
Professora	Professora BI	Magistério	Pedagogia	08h às 18h	11h às 13h
Professora	Professora BI	Magistério	Pedagogia	07h30min às 17h30min	12h às 14h
Professora	Professora BII	Magistério	Magistério	07h às 17h	11h às 13h
Professora	Professora BII	Magistério	Magistério	07h às 17h	12h às 14h
Professora	Professora BII	Magistério	Pedagogia Psicopedagogia	07h às 17h	12h às 14h
Professora	Professora 2 anos I	Magistério	Normal Superior	08h às 18h	12h às 14h

Professora	Professora 2 anos II	Magistério	Pedagogia	08h às 18h	12h às 14h
Professora	Professora 3 anos I	Magistério	-	08h às 18h	12h às 14h
Professora	Professora 3 anos II	Magistério	-	07h30min às 17h30min	12h às 14h
Aux. De Serviços Gerais	Serviços Gerais	-	Ensino Fund. Incompleto	06h30min às 16h30min	10h às 12h
Aux. De Serviços Gerais	Serviços Gerais	-	Ensino Fundamental	07h às 17h	10h às 12h
Aux. De Serviços Gerais	Serviços Gerais	-	Ensino Fund. Incompleto	07h às 17h	10h às 12h
Aux. De Serviços Gerais	Serviços Gerais	-	Ensino Médio	07h30min às 17h30min	12h às 14h
Aux. De Serviços Gerais	Serviços Gerais	-	Ensino Fund. Incompleto	06h30min às 16h30min	10h às 12h
Aux. De Serviços Gerais	Serviços Gerais	-	Ensino Fund. Incompleto	8h às 18h	11h30min às 13h30min
Cozinheira	Cozinheira	-	Ensino Fund. Incompleto	06h30min às 16h30min	12h às 14h
Cozinheira	Cozinheira	-	Ensino Fundamental	07h às 16h30min	12h às 14h

Fonte: PPP da creche.

É preciso destacar o papel desempenhado pelos profissionais dos serviços gerais que, além das atividades de limpeza, auxiliam nos momentos de alimentação e repouso, exercendo um grande protagonismo, possibilitando ou impedindo algumas atividades frente a uma coordenação pedagógica que parece compreender a sua função como burocrática apenas.

As professoras trabalham dentro das possibilidades, enfrentando a exaustão da carga horária de trabalho, a falta de espaço para compartilharem as angústias de um cotidiano extenuante, a falta de valorização, os baixos salários e a ausência de formação continuada. As professoras se queixavam constantemente da necessidade de trocar

experiências e de conversar sobre o dia-a-dia do trabalho. Talvez porque, naquele momento, a creche não oferecia formação continuada aos seus profissionais e não havia reuniões pedagógicas, que, na época, haviam sido suspensas. Foi possível escrever e organizar esse conjunto de informações a partir de conversas informais entre uma atividade ou outra durante o período em que estive imersa na creche.

Apesar do atravessamento de fatores que precarizam as condições de trabalho das professoras, como baixos salários²⁸, carga de trabalho extensa (8 horas diárias), falta de materiais e mobílias adequadas, desvalorização dos profissionais que trabalham em creche, elas foram, em geral, receptivas ao movimento da pesquisa, reconhecendo o papel da formação na qualidade do trabalho que é feito com os bebês.

A rotina da creche está organizada principalmente com base nos horários de alimentação e higiene. Por muitas vezes, foi possível observar uma rotina rígida e pouco flexível no tocante às atividades realizadas, conforme quadro a seguir.

Quadro 4- Rotina de creche

ROTINA GERAL DA CRECHE	ROTINA DO BERÇARIO I
06h30min às 08h – Entrada	- Entrada e acolhida das crianças
08h – Lanche	- Lanche da manhã
08h30min – Entrada das crianças nas salas: estimulação, rodinha, atividades do planejamento/projetos	- Rodinha, estimulação essencial/ atividades do projeto
09h30min – Banho das crianças dos berçários	- Banho de sol/recreação livre e ou dirigidas
09h30min às 10h – Entrada das crianças na sala	- Banho
10h30min – Higiene e preparação para o almoço	- Almoço
10h30min – Almoço dos berçários	- Higiene
11h – Almoço das turmas de 2 e 3 anos	- Repouso
11h30min – Higienização: banheiro e	- Lanche da Tarde
	- Atividades livres e/ou dirigidas
	- Jantar
	- Preparação para a saída

²⁸ Segundo a pesquisa “Sentidos e significados sobre a formação do(a) professor(a) das creches conveniadas do município de Juiz de Fora/MG” desenvolvida no interior do GP LICEDH, 80% das professoras responderam receber entre R\$ 678,01 a R\$ 1.356,00²⁸. Isso quer dizer que essas profissionais não recebem o Piso Nacional dos Professores.

escovação dos dentes 12h – Repouso 14h – Lanche 14h30min às 15h30min – Atividades: brinquedoteca, espaço de leitura, TV/DVD, cantinho da casinha 15h30min – Atividades na sala 16h – Preparação para o jantar 17h- Saída	
--	--

Fonte: PPP da creche.

A rotina começa com a alimentação, no caso dos bebês, com o mingau, dado em mamadeiras. Alguns já tomam sozinhos e outros precisam da assistência das professoras. Em seguida, os bebês são colocados no colchão com brinquedos e outros objetos para exploração livre. Algumas vezes elas cantam, pegam e brincam com algum bebê que se aproxima, contudo, nada disso costuma ser muito planejado.

Elas ficam em interação com eles, intervindo, quando necessário, até chegar o horário do banho e da troca de fraldas. Esse momento toma grande parte da manhã e muitas vezes impede que outras atividades sejam realizadas. Quando terminam, já está na hora do almoço.

O almoço é servido pelas professoras na própria sala. Os bebês são colocados em cadeiras de alimentação e carrinhos, onde esperam pela professora que, diariamente, alimenta 2 a 3 bebês de cada vez. Isso revela o quanto o processo é corrido e muitas vezes automático, já que as professoras não podem demorar nessa atividade, para não atrasarem o repouso e a saída delas para o almoço. Não raro, os bebês não podem nem tocar na colher e no prato, apenas aguardando a professora.

O repouso acontece assim que os bebês terminam o almoço, já sendo colocados no berço, independente se estão ou não com sono. Ficam no berço até pegarem no sono. Algumas vezes as professoras intervêm, ninando para facilitar a chegada do sono. O repouso dura aproximadamente 2 horas. Há momentos em que alguns bebês acordam antes e começam a manifestar insatisfação em permanecer no berço, sendo colocados no chão ou no colo. Quando todos acordam, começa a troca de fraldas e a entrega das mamadeiras. Alguns mamam ainda no berço e, quando terminam, são colocados no

chão. Geralmente, ficam livres para escolher algum brinquedo ou objeto. As professoras sentam no colchão com eles, interagindo e brincando com os bebês até o horário do jantar, quando todo o processo do almoço é repetido. Depois desse horário, as famílias começam a chegar para buscar os bebês.

Apesar de a rotina estabelecer o banho de sol que se realiza no solário, visualizei a saída dos bebês da sala uma única vez durante o tempo de imersão na creche²⁹. O solário é um espaço potente para a realização de muitas atividades, mas pouco utilizado pelas professoras do berçário. Apesar de a creche ter espaços com brinquedos do lado de fora e uma brinquedoteca, não houve registros de visitas dos bebês a esses espaços durante a minha permanência na creche.

Percebe-se também a ausência dos bebês em atividades coletivas, como em ensaios para a festa de final de ano e no uso da televisão, que possui uma escala que não contempla os bebês. O uso da televisão na creche é assunto controverso, mas isso demonstra o quanto os bebês ainda são vistos por suas “ausências” e não por suas potencialidades. A rotina muitas vezes está organizada e é executada de tal modo que as singularidades e as reais necessidades dos bebês não são consideradas.

3.3- A entrada na creche na condição de pesquisadora

Não posso dizer que o espaço dessa creche seja um lugar estranho no qual eu precisava me tornar familiar. Minha entrada foi facilitada, uma vez que eu já a conhecia, quando atuei como bolsista de iniciação científica, conforme anteriormente mencionado. Embora conhecido, era um outro lugar, porque o olhar era outro. Além disso, a coordenadora pedagógica participava, na época, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, coordenado por minha orientadora, o que também me trouxe facilidade.

No primeiro momento da pesquisa, já em campo, busquei me aproximar das atividades realizadas, dos bebês, do ritmo da creche e dos profissionais que trabalham nela.

É importante reforçar que os bebês possuem modos próprios de se relacionar, lembrando que, no começo da vida, na ausência da linguagem verbal, outras linguagens

²⁹ Junho a dezembro de 2015.

são privilegiadas, como os gestos, os olhares, o contato físico, o conflito, as expressões faciais, entre outras.

Faz-se necessário pensar os bebês como sujeitos ativos e atuantes nos ambientes de que participam, demarcando a importância de serem pensados estudos e ações voltados para esse público que, apesar da pouca idade, apresentam muitas potencialidades e modos próprios de interagir e atuar.

Digo isso porque aprendi, no contexto de observação, que fazer pesquisa com bebês, principalmente em instituições de educação coletiva, envolve um exercício constante de alteridade e entrega em um mundo muito singular, no qual os pequenos adentram na vida coletiva, por meio de suas linguagens. Nos primeiros meses de vida, elas são garantia de sobrevivência e também estratégias de comunicação e interação dos bebês com o mundo.

Um dos cuidados que tive durante a permanência no campo foi tentar me esquivar da grande cilada encontrada na pesquisa com bebês, qual seja, imprimir um olhar adultocêntrico, que enxerga bebês e crianças pequenas por aquilo que lhes falta. Nesse movimento foi necessário abandonar os estereótipos e adentrar no mundo deles, sabendo que o olhar, marcante e intenso dos bebês, traz, para o adulto e para os outros bebês, possibilidades de diálogo, de troca, de aprendizados e de muitas interrogações.

Nesse sentido, às vezes foi preciso abandonar o diário de bordo temporariamente e me misturar nas redes de comunicação dos bebês, não para descrevê-la, mas para tentar compreender e encontrar o fio condutor, os caminhos, os olhares silenciosos, os toques, os gritos agudos, o choro soluçado, marcas quase imperceptíveis ao olhar racionalizado do adulto, incluindo o meu. Encontro, nas palavras de Freitas (2003), o meu movimento na pesquisa:

Deste lugar no qual se situa, é que dirige o seu olhar para a nova realidade. Olhar que se amplia na medida em que interage com o sujeito. É nesse jogo dialógico que o pesquisador constrói uma compreensão da realidade investigada transformando-a e sendo por ela transformado (FREITAS, 2003, p. 37).

O olhar ganha protagonismo como forma de ligação e de compreensão de uma dada realidade, nesse caso, do berçário pesquisado e dos participantes da pesquisa.

Há, na creche, múltiplas vozes que atravessam o seu cotidiano. Podemos chamar de vozes do macro e do microcontexto agindo todo o tempo no processo de interação

dos bebês. Chamo de macro as vozes definidas pela Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora – SE/JF e pela Associação Municipal de Apoio Comunitário – AMAC, quando definem o calendário, o número de profissionais, quantos bebês estarão na sala do berçário, qual será o horário de atendimento, quem serão os profissionais, entre outras questões burocráticas/pedagógicas. E de micro as vozes emergentes da própria instituição (coordenadora, professoras, funcionários, familiares, crianças e bebês), quando definem a rotina da creche, os usos dos espaços, a proposta político-pedagógica da instituição e demais ações envolvidas nesse contexto.

Ao revelar essas vozes, revelam-se também o campo de forças e as relações de poder instituídas. Campo em que conflitos emergem. Compreender a complexidade das relações humanas naquele contexto me permite olhar para dentro e para fora, ora com uma visão de proximidade, ora com um olhar de distanciamento, ajudando-me na delimitação do meu campo.

Dentro da SE/JF e da AMAC, escolhi uma creche pelos laços tecidos anteriormente em minha trajetória. Dentro dela, fui diretamente levada para a turma de bebês, Berçário I como é nomeado, construindo meu campo de buscas, encantamentos, problematizações, conflitos e diálogos.

Dentre os desafios enfrentados, estava o meu olhar de adulta para os bebês, o que exigiu de mim uma busca silenciosa e barulhenta de formas de aproximação e de interpretação, os “desvios” do olhar, que, muitas vezes, foi direcionado para outras questões pertinentes às professoras, ao direito dos bebês, às condições de trabalho e às relações estabelecidas dentro da creche. E, o maior de todos: ouvir/ver/sentir/compreender aquilo que é construído pelos bebês, sozinhos e em suas interações.

Felizmente, senti-me respaldada no meu referencial teórico, demarcando a todo tempo esse complexo processo de se constituir pesquisador e aprendiz no interior de um conjunto múltiplo de experiências. Assim, uma pesquisadora/professora/adulta ora observava intensamente as interações entre os bebês, ora tecia longos diálogos com as professoras, tão carentes de serem ouvidas, envolvendo-me nas brincadeiras com os bebês, no prazer de estar ali com eles, brincando, cantando, ouvindo, dando colo e aprendendo.

Nesse sentido, outra questão estava presente e ainda está, porque permanece comigo: como dar conta de colocar, em palavras escritas, aquilo que ocorre no processo

de subjetividade, ou de trocas tão sutis, impossíveis de serem percebidas por olhares corridos e sem atenção?

E outras mais surgiram: como se aproximar desse outro, se não lembro o que foi ser bebê, se os resquícios do que fui ficaram alojados em algum lugar a que não posso chegar? Tenho tentado, por meio da observação atenta, da interpretação cuidadosa, alcançar as sutis marcas deixadas pelos pequenos que, de muitas formas, comunicam-se com os adultos e com os bebês à sua volta.

Sendo coerente com tudo aquilo que alicerça meu modo de compreender o mundo, busco mais do que respostas para minhas questões, busco algo além do que já está sendo colocado.

Assim, revisto-me de compromisso, não para responder, mas para assumir minha implicação com as vozes dos meus sujeitos e comigo mesma, a fim de evidenciar o que, de forma privilegiada, pude perceber.

3.4- O berçário e os bebês

O berçário observado possui um espaço muito amplo, com 9 berços de madeira (foto 8), que ocupam grande parte da sala, além de 4 cadeiras de alimentação (foto 6) e um colchão de estimulação³⁰ (foto 9). Possui um armário aberto (foto 5), com os brinquedos disponíveis para as crianças. O berçário contém um espaço para a troca e banho dos bebês, dentro da própria sala.

³⁰ Nomeado pelas professoras, também conhecido como tatame.

Foto 5- Armário de brinquedos



Foto 6- Cadeiras de alimentação



Foto 7- Banheiro berçário



Foto 8- Berços



Foto 9- Colchão de estimulação



Foto 10- Sala do berçário I



Foto 11- Painel do berçário



Foto 12- Solário do berçário



Fonte: Fotos da própria pesquisadora (Dezembro/2015).

Participaram da pesquisa 8 bebês frequentes de 4 a 18 de meses de idade, 5 meninas e 3 meninos. É imprescindível destacar que foram consideradas todas as interações manifestadas entre os bebês no cotidiano da creche. Como fora mencionado, os bebês foram escolhidos como foco da pesquisa, devido ao fato de existirem lacunas, no que diz respeito ao seu desenvolvimento nos contextos de educação coletiva, nesse caso, na creche.

Tabela 4- Dados dos sujeitos

Nome do bebê³¹	Idade na época da pesquisa	Data de nascimento
Ana	6 meses- 12 meses	19/12/2014
Karina	4 meses- 9 meses	01/03/2015
Pedro	5 meses- 10 meses	12/02/2015
João	9 meses- 14 meses	05/10/2014
Fernanda	10 meses- 15 meses	01/09/2014
Tiago*	16 meses- 21 meses	19/03/2014

³¹ Nomes fictícios.

Luana	6 meses- 12 meses	14/12/2014
Sofia*	14 meses- 19 meses	19/05/2014

Fonte: Produzido pela pesquisadora.*³²

Compreendo os bebês participantes da pesquisa como sujeitos e protagonistas do trabalho que me propus realizar. Foi buscando os caminhos, aprendendo muito com eles, com seus modos outros de se fazerem presença do mundo, buscando sempre respeitar os preceitos éticos que resguardam os direitos dos bebês e das crianças pequenas.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Juiz de Fora (anexo 1) e todos os pais autorizaram, por meio do termo de consentimento livre esclarecido (anexo 2), a participação dos bebês. Ainda assim, fui adentrando no campo devagar e sentindo pouco a pouco a acolhida dos bebês.

No campo da investigação, percebendo os pequenos detalhes, deleitei-me ao notar que também estou sendo investigada, por eles e por mim mesma. Isso porque, muitas vezes, fui foco de muitos olhares, de estranhamento e de acolhida, de sorrisos que parecem dizer “você já faz parte daqui” e de choros que parecem dizer “você é uma estranha aqui”. Não posso afirmar e nem almejo dizer verdades sobre os choros e risos dos bebês. Trata-se apenas de uma interpretação. Quero conhecer um pouco desse mundo, adentrar nos caminhos que os olhos fazem, nos toques quase imperceptíveis ao olhar confuso do adulto, no grito que paralisa o outro bebê ou no choro que comove e solidariza-se com o seu par.

Pelo conhecimento acumulado em diversos campos do conhecimento, entre eles, a Psicologia, sabemos que os bebês interagem. Isso se tornou uma certeza. Mas como? Como se dá esse processo tão subjetivo e tão belo de se observar? Como registrar com fotografias ou com palavras aquilo que vai muito além das certezas dos adultos? Foi utilizando dos recursos fotográficos (seleção, recorte, ângulo, distancia, congelamento e zoom), que tentei fazer essa tradução.

Estar ali, sentir-se parte, esse foi um objetivo alcançado. Mesmo que não fosse o central dentro da investigação, foi, para mim, um dos mais importantes.

³²Bebês com mais de 18 meses no final da pesquisa.

3.5- Os instrumentos e técnicas de pesquisa escolhidos e a produção dos dados

3.5.1- Observação

De todos os instrumentos conhecidos em minha trajetória de iniciação científica e considerando os objetivos a serem alcançados, escolhi a observação. Há teóricos que precisam adjetivá-la [Geertz (2008), Biklen e Bogdan (1994) e Ibiapina (2008)], mas nenhum deles deu conta de nomear aquilo que aprendi na pesquisa, principalmente com os bebês, que, mais do que observar, é estar, é adentrar e ser adentrado pelo olhar.

A observação por si só, em seu sentido dicionarizado, parece-me distante e até um pouco fria quando falamos de humanos em interação, principalmente de bebês. Não há como fazer pesquisa com eles, com esse pensamento. Nenhuma observação daria conta, se não estivéssemos sustentados pelo nosso olhar, marcado por todas as nossas construções ideológicas e epistemológicas. No entanto, só posso dizer isso porque estive com eles e, questionando-me se minha pesquisa é com ou sobre eles.

Freitas (2003, p. 33) acrescenta que a observação, na teoria sócio-histórica, constitui-se como um encontro de muitas vozes, por meio de “discursos verbais, gestuais e expressivos”. E continua, “mais que participante esta observação é caracterizada pela dimensão alteritária: o pesquisador ao participar do evento observado constitui-se parte dele, mas ao mesmo tempo mantém uma posição exotópica que lhe possibilita o encontro com o outro” (ibid, p.32).

Durante a permanência na creche, tive a colaboração de uma bolsista de iniciação científica, que chamamos de co-pesquisadora. Ela foi responsável por auxiliar na produção dos dados, na observação e na elaboração das notas de campo.

Focamos as observações nas interações entre os bebês, buscando compreender como se davam as trocas entre eles. Em muitos momentos, ficávamos próximas e interagíamos com os bebês e, em outros, sentávamo-nos mais afastadas, evitando interferir nas interações.

Observamos as interações em diferentes momentos da rotina do berçário, entrada, saída, higiene, repouso, alimentação, brincadeiras, explorações livres pela sala de atividade e atividades dirigidas pelas professoras. Cabe ressaltar que as atividades

dirigidas³³ foram em número muito reduzido e não se configuraram como atividade para efeito de análise.

Permanecemos na creche durante seis meses, de julho a dezembro de 2015, indo semanalmente à instituição em períodos alternados – manhã e tarde, 4 horas por dia, totalizando aproximadamente 100 horas de observação, interação e registro fotográfico.

3.5.2- Diário de bordo e notas de campo

O diário de bordo é um instrumento típico da pesquisa de cunho etnográfico. Nele, registramos aquilo que mais nos chamou a atenção durante a imersão no campo. Tivemos a preocupação de utilizá-lo de maneira sutil, no interior da creche, para evitar possíveis constrangimentos ou construções equivocadas por parte das professoras do berçário de que se tratava de uma avaliação de suas práticas.

O diário serve como uma espécie de bengala da memória. Durante a observação, anotávamos palavras, frases breves e depois expandíamos a escrita a partir da produção das notas de campo.

Nesse movimento, produzimos notas de campo³⁴ sobre as observações e as experiências vivenciadas pelos bebês, por mim e pela co-pesquisadora, a fim de construir um banco de dados e uma trajetória da investigação, bem como para posterior análise e organização da pesquisa.

Foram produzidas 40 notas, descrevendo partes da rotina, momentos de interações, acontecimentos importantes, além de nossas considerações sobre as observações feitas. Os registros, apesar de não serem analisados na dissertação foram importantes, pois nos permitiram resgatar momentos importantes da pesquisa, trazer elementos constitutivos do campo e até nossas inquietações.

3.5.3- Fotografia

Além das notas produzidas, utilizei também, como forma de produção de dados, a fotografia, recurso importante no registro de ricos momentos de interações entre os

³³ Denomino de atividades dirigidas aquelas para além das atividades de banho, alimentação e higiene que também são atividades planejadas.

³⁴ Produzidas por mim e pela co-pesquisadora.

bebês. A fotografia ganha uma maior dimensão neste trabalho, pois pretendo, por meio dela, analisar e responder a questão proposta pela minha investigação.

Segundo Muller (2011, p. 237),

A fotografia pode ser concebida como instrumento e objeto de pesquisa quando é tomada como fonte privilegiada ou mesmo como recurso utilizado pelo pesquisador para buscar informações sobre as imagens reproduzidas ou sobre fatos, lugares, pessoas retratados, produzindo uma reflexão ou investigação que tenha valor científico. Mas não há um caminho prévio na pesquisa qualitativa e historiográfica com fotografias, estabelecer esse caminho faz parte dos procedimentos metodológicos.

Desse modo, utilizei a fotografia como instrumento e como recurso de registro e apreensão das interações vivenciadas pelos bebês, analisando-as em articulação com os registros produzidos nas notas de campo.

A fotografia, apesar de ser um recorte da realidade, permite-me compreender a totalidade e adentra minha pesquisa como algo fluido, que me auxilia na reflexão e na compreensão dessa realidade tão nova aos meus olhares de pesquisadora.

Nesse movimento alteritário, é possível perceber o papel exercido pelo outro no contexto da pesquisa, sendo esse outro “sujeito que fala e produz texto, tanto quanto o pesquisador que o estuda” (SOUZA E ALBUQUERQUE, 2012, p. 54). Assim, é no caminho da alteridade que se encontra a busca pela produção e pela reconstrução do conhecimento.

Dessa forma, tal produção se dá a partir da interação dialógica entre pesquisador e pesquisados e das múltiplas vozes presentes no processo de pesquisa, em um movimento de alteridade mútua.

Produzimos o total de 5.905 fotografias em alta resolução, tiradas em situações de interação entre os bebês. Os episódios registrados ocorreram espontaneamente e foram selecionados pelos olhares das pesquisadoras.

Tomo, novamente, as palavras de Manoel de Barros, “Imagens são palavras que nos faltaram” para apresentar a fotografia como uma forma de olhar e traduzir momentos únicos vividos ao lado dos bebês.

3.6 - Uma proposta de análise a partir de imagens

Sempre soube que pesquisar com bebês e crianças pequenas envolvia muitos desafios, mas aprendi, no tempo que venho passando ao lado deles, que, com uma dose de coragem, responsividade³⁵ e sensibilidade, é possível aprender muitas coisas. O maior desafio ainda é trazer para o papel as experiências vivenciadas com eles, sujeitos reveladores de grandes potencialidades.

Desse modo, Bakhtin nos ajuda com alguns conceitos, como o de alteridade, exotopia e excedente de visão. Tais conceitos nos auxiliaram não apenas no campo, mas, sobretudo, no processo de análise dos dados produzidos.

Bakhtin (2011) fala que toda produção do conhecimento se dá na vida, na produção social, sendo compartilhada entre os sujeitos por meio da linguagem e das constantes interlocuções e trocas entre os enunciadores.

Apesar de esse autor não ter se dedicado ao trabalho com bebês, ele nos dá o suporte teórico-metodológico para falarmos desses sujeitos como produtores de cultura, imersos em um dado momento histórico e em um contexto singular, sendo possível interpretar sua cultura quando exercemos nosso excedente de visão. Em suas palavras:

Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento (BAKHTIN, 2011, p. 23).

Essa empatia é o que Bakhtin vai chamar de alteridade, busca e encontro com outro, sem perder de vista o lugar do pesquisador, situado a partir de sua visão de mundo e dos seus modos de se posicionar diante da vida. A partir da visão bakhtiniana, o pesquisador e o sujeito se igualam pela condição humana e se diferenciam pelo lugar que ocupam na pesquisa. “É essa diferença que instaura a possibilidade do diálogo na pesquisa, conferindo as ciências humanas seu caráter eminentemente alteritário” (RIBES, 2012, p. 64).

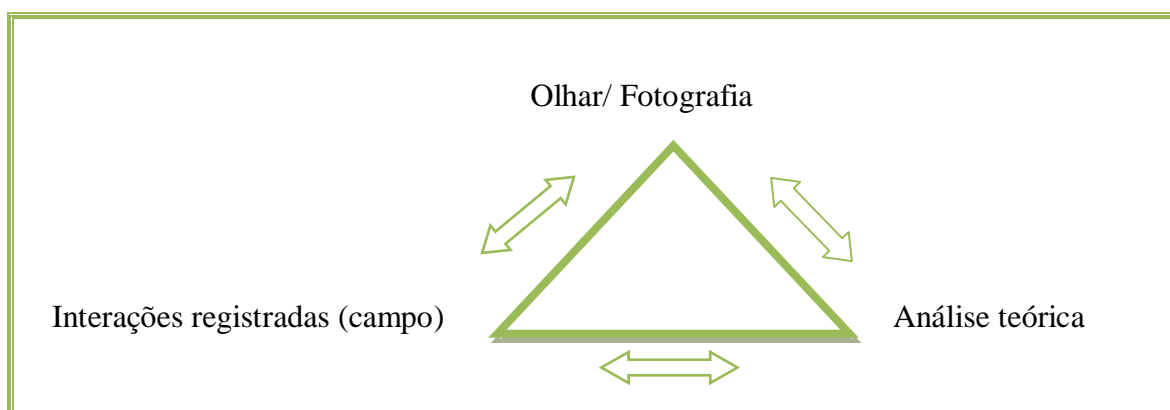
Nesse sentido, no momento de análise, buscamos, no constante exercício de alteridade e responsividade, escrever aquilo que ainda não foi traduzido, procurando,

³⁵ Na perspectiva bakhtiniana tem o sentido de implicação, compromisso com o outro.

nos indícios, as pistas necessárias para compreender o campo. Campo de singularidades, (des)encontros, diálogos, emoções e subjetividades.

Analisaremos as fotografias como discurso e produção humana, assumindo o risco de que analisar é interpretar, portanto um olhar possível dentre outros para este campo. Esse instrumento é agora processo e produto de um campo, que caminhou em três ângulos: a) da lente da câmera posicionada e acionada pela pesquisadora (olhar/fotografia); b) dos encontros/diálogos/interações entre bebês registrados pela câmera e c) da análise teórica.

Figura 4 - Triangulação



Fonte: Elaborada pela própria autora.

Essa triangulação explica sinteticamente o processo de análise, mas em cada uma dessas linhas seria possível destacar outros atravessamentos, elementos constituintes da pesquisa.

Desse modo, propomo-nos a analisar as fotografias e as notas de campo, em constante processo de exotopia, buscando uma aproximação com a cultura dos bebês, compreendendo suas linguagens e especificidades comunicativas.

Colocamos para a cultura do outro novas questões que ela mesma não se colocava; nela procuramos respostas a essas questões, e a cultura do outro nos responde, revelando-nos seus novos aspectos, novas profundidades do sentido. Sem levantar nossas questões, não podemos compreender nada do outro de modo criativo (é claro, desde que se trate de questões sérias, autênticas). Nesse encontro dialógico de duas culturas elas não se fundem nem se confundem; cada uma mantém a sua unidade e a sua integridade aberta, mas elas se enriquecem mutuamente (BAKHTIN, 2011, p. 366).

É nessa perspectiva que busco compreender as interações entre os bebês, valorizando suas especificidades e modos próprios de se relacionar e produzir cultura. Na aproximação atenta, na construção de sentidos, na compreensão ativa e na responsividade vivida, traço novos diálogos, a fim de dar contribuições para o campo das infâncias.

3.6.1- O percurso da análise dos dados

As fotografias foram organizadas a partir das situações de observação e do levantamento de episódios. A tarefa do pesquisador é garimpar, entre o amontoado de dados, aqueles que estão em consonância com o objetivo do trabalho e também se deixar levar para os caminhos que os dados produzidos em um determinado contexto apontam dentro da perspectiva que se quer estudar. É um trabalho denso, minucioso que requer atenção e perspicácia.

O quadro abaixo foi produzido a partir dos momentos de observação na creche e ancorado pela escrita do Diário de Bordo. Neste trabalho, as linguagens dos bebês se materializaram a partir de algumas pistas: expressões orais, expressões gestuais, movimento, choro, imitação, brincar, olhar e silêncio.

Quadro 5- Linguagens dos bebês

Linguagens comunicativas dos bebês		
Expressões orais	Balbucios; gritos; gargalhadas; risos.	As expressões orais são formas de comunicação do bebê, na qual ele emite sons.
Expressões Gestuais	Gestos (apontar, tocar, apertar, soltar).	Expressões gestuais se materializam por meio de gestos e ações dos bebês.
Movimento	Deslocamentos (andar, correr, engatinhar e mover as partes do corpo).	O movimento é compreendido por todas as ações de deslocamento do bebê. Vai desde o deslocar no espaço ao movimentar do corpo.
	Choro (com ou sem	O choro é uma das primeiras

Choro	lágrimas); lágrimas (com ou sem sonoridade)	formas de comunicação do bebê, possuindo diferentes processos e podendo ser canal de comunicação de necessidades e desejos.
Imitação	Ações de imitação do adulto, de outras crianças e bebês, de objetos e sons.	Uma das formas de apreensão do mundo pelo bebê. Pela imitação, o bebê significa a ação do outro.
Brincar	Exploração, manipulação e trocas entre os bebês e o mundo à sua volta.	O brincar do bebê é todo ato de exploração do corpo e dos artefatos produzidos pela humanidade.
Olhar	Observação, foco ou desvio de atenção.	O olhar é uma forma intensa de comunicação do bebê com o mundo, por meio do qual ele exprime o que está sentindo.
Silêncio	Momentos de silenciamento diante de alguma proposta ou de algum chamado.	O silêncio se configura como modo de negação e como forma de manter a atenção.

Fonte: Produzido pela própria autora, a partir da análise dos dados.

O quadro será importante para compor as análises dos dados a partir das imagens. Ele será referenciado no próximo capítulo, quando apresentarei os episódios elaborados a partir das imagens.

Organizei as fotos a partir de episódios, sendo constituídos por um conjunto de imagens as quais compõem cenas interativas. Os episódios foram construídos a partir da recorrência das situações observadas. Consegui classificar 234 episódios³⁶, contendo cenas da alimentação, do repouso, de brincadeiras, de conflitos e de exploração entre os bebês.

Como os objetivos desta dissertação foram “analisar as interações entre os bebês materializadas no contexto da creche e compreender o papel das interações no desenvolvimento cultural dos bebês”, selecionei seis episódios que serão analisados

³⁶ Alguns episódios possuem mais de uma cena interativa, podendo ser analisados de forma recortada.

neste trabalho, por sua recorrência e pela manifestação de trocas interativas entre os bebês. Nomeei os episódios da seguinte maneira:³⁷

Episódio 1- Imitação entre os bebês

Episódio 2- Os bebês e os artefatos do mundo- entre olhares e conflitos

Episódio 3- Bebês em diálogo- construindo aprendizagens

Episódio 4- Relações de afeto e solidariedade no berçário

Episódio 5- Aprendendo juntos- exploração e aprendizados compartilhados

Episódio 6- Hora da alimentação- linhas de fuga para a interação

Diante do exposto, apresento, no próximo capítulo, minhas análises, fruto do mergulho nos dados construídos na investigação e das reflexões teórico-metodológicas tecidas no decorrer da dissertação.

³⁷ Apesar do grande volume de fotografias produzidas, selecionei seis episódios que ilustram as interações recorrentes registradas no campo.

4- OLHARES PARA AS INTERAÇÕES DOS BEBÊS: UMA PRODUÇÃO DISCURSIVA A PARTIR DE IMAGENS

Poderoso pra mim não é aquele que descobre ouro.
Para mim poderoso é aquele que descobre
as insignificâncias (do mundo e as nossas)
Por essa pequena sentença me elogiaram de imbecil.
Fiquei emocionado e chorei.
Manoel de Barros

Encontro, nas palavras de Manoel de Barros, o exercício de fazer pesquisa. Análogo àquele que garimpa, o pesquisador exercita a paciência e a insistência, ao ter que se defrontar com os dados do seu campo. Um emaranhado de fios, alguns possíveis de serem costurados e outros que serão perdidos, que escapam ao nosso olhar. Ao apresentarmos as interações dos bebês, estamos desvelando aquilo que habitualmente consideramos insignificâncias, aprendendo, com eles, um modo novo de olhar.

Bakhtin (2011) nos revela que as imagens são uma forma de produção simbólica. No caso desta pesquisa, optamos por trabalhar com a fotografia pelo seu potencial narrativo, pela possibilidade de construção de sentidos a partir de uma produção discursiva e dialógica. Produção vinculada a um contexto específico. Assumimos, com Bakhtin, a intrínseca relação entre fotografia e discurso, entre imagem e palavra. Como Mattos; Zanella e Nuernberg (2014, p. 906),

compreendemos também a fotografia como produção discursiva e dialógica, na medida em que sua existência está na perpétua comunicação com os outros, no entrecruzamento de olhares que, mediados pela linguagem, viabilizam sua existência e possibilitam a constituição de sentidos outros.

O movimento de análise das fotos constituiu-se como um lugar de descobertas que, por meio de um olhar direcionado, pela interpretação e pela compreensão das imagens realizadas por mim, pesquisadora, delineou-se uma produção de sentidos possíveis. Nas palavras de Guimarães e Kramer (2009, p. 86), “a foto traz sempre um querer dizer não fixo que possibilita atribuir outros sentidos: a interpretação depende do diálogo entre fotógrafo, fotografia e observador”. É nesse encontro crítico e responsivo que estabelecemos o caminhar da organização e da análise dos dados.

(...) a fotografia pode ser entendida como exercício crítico, na medida em que o fotógrafo seleciona o extrato da realidade que registra, escolhendo ângulo, foco, iluminação e outros filtros que não só fixam a realidade mas produzem sentidos possíveis sobre ela (Idem).

A fotografia traz tanto as trocas estabelecidas entre os bebês em interação, quanto os sentidos do olhar do pesquisador, ao escolher capturar aquele momento em detrimento de outro. O pesquisador assume uma responsabilidade tanto na captura da imagem, quanto na análise e na leitura das fotografias. Por isso, o ato de fotografar é também um ato de criação, produção e (re)invenção de um determinado contexto. Ao mesmo tempo, a partir dessas afirmações, “a visibilidade do sujeito em relação ao seu lugar espacial e temporal no mundo se revela, para ele, pelo olhar e pelo discurso do outro” (MATTOS; ZANELLA e NUERNBERG, 2014, p. 905).

Imbuída das palavras de Barbosa e Richter (2015, p. 83), que afirmam que os “bebês sabem muitas coisas que nós culturalmente não conseguimos ainda ver e compreender e, portanto, reconhecer como um saber”, apresento olhares para as interações dos bebês na creche.³⁸

4.1- Episódio 1: Imitação e diálogo entre os bebês



Foto 13

³⁸ Apenas 6 bebês aparecem nos episódios, pois os familiares autorizaram a publicação das fotografias na dissertação. Os outros familiares não foram encontrados, devido à transferência dos bebês para outra instituição.



Foto 14



Foto 15



Foto 16



Foto 17



Foto 18



Foto 19



Foto 20



Foto 21



Foto 22



Foto 23



Foto 24



Foto 25

As imagens selecionadas ilustram o momento logo após a chegada dos bebês, quando eles se deslocam pela sala. Estão na cena, inicialmente, quatro bebês, mas dois deles se destacam porque se separam do grupo e começam uma nova interação.

Foi possível observar que os bebês permaneceram concentrados por cerca de 20 minutos, focando apenas um no outro. Em algumas fotografias, pareciam querer imitar o que o outro fazia, em outras, apenas riam ou faziam algum movimento, como resposta ao movimento do outro. Ao manterem a atenção recíproca, demonstram sua capacidade de focalização, elemento importante nas interações.

Tomasello (2003, p. 94) nos ajuda a refletir sobre esse episódio, ao dizer que, no momento em que bebês compreendem o outro e eles próprios como agentes intencionais, começam a fazer “escolhas ativas entre os meios comportamentais disponíveis para atingir aqueles objetivos, o que inclui escolher ativamente a que se vai prestar atenção na busca desses objetivos”. Isso quer dizer que focalizam um objetivo e selecionam, dentre as suas linguagens, um meio para atingi-lo.

No caso desse episódio, podemos inferir que a imitação, pensada como instrumento para a aprendizagem/desenvolvimento dos bebês, constituiu-se como potente para que novos movimentos e comportamentos aparecessem no cenário daquela interação dos bebês. Segundo Vigotski (2009), a imitação se configura como uma função superior que permite à criança e ao bebê apreender do outro algo para o seu desenvolvimento. Por isso, não se trata de uma imitação simples, mas, sim, de um complexo processo de construção de aprendizados.

Para Tomasello (2003, p. 124-125),

A ideia é a seguinte: quando entre nove e doze meses de idade, as crianças começam a acompanhar e direcionar a atenção dos outros para entidades externas, às vezes acontece de a outra pessoa, cuja atenção o bebê está monitorando, se concentrar na própria criança. Nesse caso, a criança monitora a atenção que aquela pessoa dedica a ela de uma maneira que antes não era possível, ou seja, antes da revolução sociocognitiva dos nove meses. A partir desse ponto, as interações face a face do bebê com outros - que superficialmente, parece estar em continuidade com suas interações face a face da primeira infância - transformam-se radicalmente. Agora ele sabe que está interagindo com um agente intencional que o percebe e pretende coisas a seu respeito.

Parece que os dois bebês, ao interagirem e compreenderem um ao outro como agentes intencionais, estão produzindo trocas significativas e consolidando habilidades avançadas de comunicação, mesmo na ausência de palavras.

Nas fotos 16, 18 e 20, a bebê 2 apresenta claramente expressões faciais de contentamento e risos, buscando sempre a atenção do seu parceiro (bebê 1), que apresenta uma mesma expressão e mantém o olhar focado nela. Em alguns momentos, eles se afastam e em outros se aproximam, mas continuaram com o olhar fixado um no outro, locomovendo-se e dando pistas que a interação ocorria.

O sorriso, que no início da vida tem efeito reflexo, vai se qualificando até assumir um caráter comunicativo, sendo uma linguagem de contágio e expressão de alegria. Nessa interação, mais precisamente na foto 16, é possível perceber que a bebê 2 expressa não só seu prazer em mantê-la, mas o desejo de compartilhar esse sentimento com o colega.

A observação configura-se como o grande instrumento para inferirmos sobre as interações, sobre o que vemos. É por ela e a partir dela que o inusitado pode acontecer. A cena descrita é típica do cotidiano da creche. Ela provavelmente se repete porque os bebês estão juntos. Mas foi a produção do meu olhar, daquilo que escolhi iluminar, que possibilitou também a produção desse discurso sobre/com a imagem. Foi por não estar circunscrita à “percepção útil”, essa que está presente no nosso dia a dia e que insiste em capturar apenas o já sabido, o ordinário, é que foi possível perceber a riqueza oferecida pelos dois bebês da cena descrita. Embora não possa ser mensurada porque pertence ao campo da subjetividade, ela é, sem dúvida, um recurso altamente potente, como revelado nesse episódio.

Por outro lado, do ponto de vista dos bebês, parece ser por meio da observação, que eles captam a intenção, o desejo, as iniciativas do outro e respondem quando julgam necessário, seja mantendo a atenção ou manifestando-se por meio de suas linguagens (quadro p.103).

Na última fotografia, percebemos que os bebês se deslocam para perto dos outros bebês e começam a estabelecer novas interações, agora com o grupo maior de sujeitos.

O episódio descrito me fez pensar que o cotidiano da creche chama para o exercício do olhar à maneira do que Certeau (2005) batizou de invisibilidade do cotidiano. O que o meu olhar produziu foi construído porque havia tempo para olhar. E

nesse tempo para observar aprendi sobre aqueles bebês. O que nos desloca para o lugar da professora que, atropelada pelo tempo, pelas inúmeras atividades de que precisa dar conta, por muitas vezes, não consegue olhar e, se olha, não repara a potência das interações estabelecidas pelos bebês.

4.2- Episódio 2- Os bebês e os artefatos do mundo: entre olhares e conflitos



Foto 26



Foto 27



Foto 28



Foto 29



Foto 30



Foto 31



Foto 32



Foto 33



Foto 34



Foto 35



Foto 36



Foto 37



Foto 38



Foto 39



Foto 40



Foto 43



Foto 44



Foto 45



Foto 46

O episódio acima aconteceu no início da manhã, após receberem a primeira alimentação. Era um dia frio e havia poucos bebês no berçário. As professoras estavam sentadas no colchão de estimulação com outros dois bebês, observando a movimentação dos bebês no outro lado da sala. O colchão de estimulação é assim chamado porque, na creche estudada, a coordenadora e as professoras entendem que exista um espaço-tempo para que a estimulação aconteça. Observei que elas não tomam as atividades realizadas com os bebês como sendo também de estimulação. Ou seja, estimula-se o bebê, quando há uma ação planejada e intencional. A estimulação está registrada como atividade regular na rotina do berçário.

Nessa cena três bebês participam de uma interação, mediada por uma bola, que pode ser considerada um artefato quando explorada por eles. Ao brincarem com a bola

estão descobrindo sua textura, seu tamanho e suas possibilidades, construindo juntos seus aprendizados. A bola pode ser para jogar, mas adquire também a função de objeto a ser disputado. Nas cenas, não observamos que os bebês a jogam um para o outro, mas, sim, que desejam o objeto que está na mão do outro, nesse caso, a bola.

Na primeira fotografia, é possível perceber que o bebê 1 e o bebê 3 estão agarrados na bola e a bebê 2 um pouco mais distante. Eles desviam a atenção, ao serem chamados pela professora que intervém jogando outra bola. Nesse momento, não fica claro se a professora quis alimentar a brincadeira ou evitar um conflito pela disputa da bola. Ao oferecer ou não determinados brinquedos e objetos, ao organizarmos a sala, ao planejarmos determinada atividade, estamos assumindo concepções, demarcando lugares e estabelecendo o grau de criação e participação dos bebês nas rotinas organizadas na e pela creche.

A imagem 27 revela que existem duas bolas na situação descrita e os três bebês, em um primeiro momento, concentram-se em apenas uma. Ao contrário do que muitas vezes escutamos, bebês não são “egoístas” no sentido que atribuímos aos adultos. Geralmente, as intervenções dos adultos são baseadas na dimensão moral entre o que é certo e errado e, ao invés de sustentarem a emergência do conflito, na tentativa de resolver a situação, terminam por tamponá-lo. Essa cena é comum e muito recorrente nesse berçário, a disputa por um mesmo objeto, ainda que existam outros similares disponíveis. Esse confronto demarca a necessidade do bebê de se diferenciar e de demarcar suas conquistas.

Bastos (2014, p. 40), a partir das contribuições de Wallon, ressalta que a construção da consciência de si se dá por um processo marcado por conflitos e confronto com o outro. “Esse é um momento singular, em que a consciência de si se apresenta ainda de maneira rudimentar, por meio de um movimento de intensa oposição ao outro, oposição que busca afirmar um eu ainda frágil e pouco estruturado”.

Na sequência do episódio, podemos observar o deslocamento do bebê 1 em direção à bola vermelha (fotos 30, 31, 32), jogando-a para outra direção e voltando-se para a bola rosa. Interessante notar que poderíamos, grosso modo, dizer que a solução encontrada pela professora de apresentar a segunda bola foi rejeitada pelo bebê. Tanto é que ele tenta retirá-la da cena e se volta para a bola a ser novamente disputada.

Wallon (1979, p. 209) ressalta a inserção de crianças em diferentes grupos sociais. Isso porque a participação das crianças em diferentes espaços possibilita

diversas experiências e desenvolvimento intelectual. “Daqui resulta uma espécie de equivalência reconhecida pelo sujeito entre si e os outros. [...] Mas, torna-se capaz de contar com os outros, de procurar persuadir os outros ou de os dominar”. As crianças e bebês vão se diferenciando e construindo sua noção de eu, parte do todo que constitui as relações humanas.

Para os adultos, esses movimentos parecem representar processos de disputa, o que reiteradamente os leva a dar objetos semelhantes a cada uma das crianças. No entanto, os objetos constituem sim atrativos, mas não se pode dizer que o comportamento seja regulado unicamente pela atração pelos objetos em si. O são muito mais quando estão sendo manipulados pela outra criança que, ao manipular, mover, chupar, jogar, chacoalhar, etc., lhes dá movimento (AMORIM, ANJOS, ROSSETTI-FERREIRA, 2010, p.384).

Esse movimento pode ser observado nesse episódio. Ao entregar outra bola, a professora parece ter deixado se guiar pelo rotineiro, pelo habitual. Não raro, em disputas como essa, há choro, por vezes, arranhões e mordidas. O inusitado não foi permitido, por exemplo, a resolução dos conflitos pelos próprios bebês. Um dos bebês não aceita a bola oferecida por ela e mantém seu interesse na bola que está com o colega. Isso revela que aquele bebê deseja continuar a disputa e pode resolver quando encerrar o conflito, como pode ser visto na última fotografia, quando ele desiste de tirar a bola do outro bebê.

Nessa cena, ainda é possível perceber como os bebês manifestam suas emoções. A disputa pelo objeto faz com que eles se irrite e queiram chorar, em um movimento de liberação de sentimentos, mas também de convencimento do outro. O choro que, às vezes, demonstra algum sofrimento tem também um caráter de comoção e tentativa de convencer o outro, seja o bebê a entregar a bola, seja de comover um adulto a intervir e entregar aquele objeto a ele. Os bebês, desde bem pequenos, encontram e constroem estratégias para conseguir alcançar seus objetivos e atender às suas necessidades.

Nesse episódio, podemos destacar diferentes linguagens, situadas no quadro apresentado no capítulo metodológico, sendo elas, o choro, o movimento, as expressões faciais e as expressões gestuais. O bebê 1, na tentativa de convencer, usa o choro e a expressão facial como formas de sensibilizar o outro (fotos 36, 37, 38). Não tendo sucesso, ele faz uso do movimento, exercendo sua força para conquistar o objeto desejado, mas em vão, pois o outro bebê já conquistara a habilidade de manter o objeto

junto de si. Nesse conflito, observamos que, ao perceber a intenção do colega, o bebê 3, que mantém a bola consigo na maior parte do tempo, também externaliza uma expressão de desconforto.

Poderíamos dizer que se tratava de uma cena que muitos chamam de “manha” ou “pirraça” (conotação depreciativa), mas preferimos demarcar como choro, recurso altamente mobilizador e eficaz para chamar a atenção do outro, seja um adulto ou outro bebê.

Nesse momento, a interação ganha novos elementos que podem ser observados a partir da fotografia 39. O bebê 3 passa a ser observador direto e intenso da interação entre os dois bebês. Essa observação dirigida e atenta do bebê 3 demonstra o quanto os bebês apreendem e exploram também com o olhar. Isso porque, ao observar, estão também construindo aprendizados e estabelecendo novas relações entre eles. Interessante destacar a riqueza que uma cena como essa traz para a professora da turma. Há, ali, aquele que cede, aquele que não cede, aquele que recua e hesita em disputar o objeto. Isso pode contribuir para que a professora tenha um conjunto de pistas sobre como cada bebê vai agindo e construindo seu lugar no mundo.

Guimarães (2011, p. 182) salienta que notar o olhar dos bebês nos faz perceber sua localização, “no movimento de desenvolver com eles responsividade”. Isso nos possibilita pensar que, ao concentrarmos nossa atenção ao direcionamento do olhar do bebê, estamos percebendo suas intenções, suas descobertas e experiências. É pelo olhar deles que observamos boa parte de suas potências, permitindo ao bebê agir no mundo de forma intensa e participativa.

Nessa e em outras interações observadas nesse berçário, o olhar ganha uma centralidade e se torna marca registrada do bebê, sendo uma forma potente de se colocar como autor no mundo, não apenas na posição de espectador, mas como agente atuante nos seus aprendizados. Um olhar que pode ser recíproco, estimulado, direcionado e observado. Um olhar que diz sem palavras, mas que aponta caminhos, desejos e sensações. Um olhar que vai sendo potencializado em cada fase do desenvolvimento. “Apontadas essas questões, o que se coloca é a necessidade de um novo olhar ao olhar do bebê, no sentido de valorizá-lo enquanto recurso de apreensão do mundo e mesmo como comunicação, não o desvalorizando enquanto atitude passiva” (AMORIM, ANJOS, ROSSETTI-FERREIRA, 2010, p. 381).

Outro movimento que pode ser percebido nesse episódio é a presença da imitação como também ocorrera no episódio 1. Nas últimas fotografias desta cena, é possível notar que o bebê 1 imita a bebê 2, apropriando-se daquela ação. Ao repetir a ação da colega, o bebê demonstra estar em sintonia e em interação com seu parceiro. Vigotski (2009) ressalta que a imitação tem um papel importante no desenvolvimento humano, pois permite que o sujeito se aproprie e aprenda por meio do outro, ressignificando e criando por meio da repetição. “Nesse sentido, a imitação enseja a criação. O ato de imitar, ao mesmo tempo em que se apoia no outro, revela a potência criadora de quem imita. Coloca-se como ato responsivo, comprometido com o outro, mas deslocando-se dele, no sentido novo” (GUIMARÃES, 2011, p. 185).

Seidl-de-Moura e Ribas (2012, p. 68) ainda destacam que a capacidade de imitar “tem sido interpretada como um ato de cognição social que tem a finalidade de ajudar o bebê a identificar, compreender e reconhecer pessoas”. Isso quer dizer que a imitação se consolida como uma forma de aproximação e interação dos bebês, como pode ser observado nas últimas fotografias.

A intervenção da professora descrita acima demonstra que ela observa os bebês e intervém antecipando as possibilidades que a situação de interação poderia gerar e se sustenta naquilo que habitualmente acontece na disputa por objetos (choro e conflitos), tentando evitar, assim, um possível conflito. Essa cena nos faz refletir sobre algumas questões. Respeitamos o tempo e a interação dos bebês ou intervimos antecipando a possibilidade de que eles resolvam os conflitos? Valorizamos sua autonomia e sua condição para desenvolver uma interação? Deixamos que eles resolvam seus conflitos e interesses, quando nenhum bebê está em situação de risco? Criamos um cenário que propicie as interações entre eles? Compreendemos que mais do que respostas essas reflexões nos ajudam a pensar a intencionalidade da prática pedagógica com bebês e a intervir de modo a favorecer essas interações, deixando que os bebês criem, ressignifiquem e aprendam juntos. O episódio demarca, assim, o potencial interativo dos bebês nesse ambiente, estabelecendo, por meios de suas linguagens, novas formas de relação e apreensão do mundo vivenciado por eles.

Os marcos legais e os documentos orientadores asseguram o direito dos bebês à creche, à interação com seus semelhantes, a participação por meio de suas linguagens e à valorização de suas especificidades, mas, ainda, precisamos efetivar esses elementos na rotina com bebês, respeitando seus modos próprios de criação e de construção de

saberes. Podemos perceber as potencialidades dos bebês em suas relações entre pares, destacando suas formas diversificadas de expressão e comunicação, expressando desejos e vontades.

4.3- Episódio 3- Bebês em diálogo- construindo aprendizagens



Foto 47



Foto 48



Foto 49



Foto 50



Foto 51



Foto 52



Foto 53



Foto 54



Foto 55



Foto 56



Foto 57



Foto 58



Foto 59



Foto 60

Esse episódio aconteceu em uma tarde, depois do repouso, quando os bebês estavam sentados no colchão de estimulação, explorando alguns objetos. Nesse momento, havia duas professoras na sala de atividades trocando as fraldas dos outros bebês. É preciso destacar, na cena analisada, que, apesar de isso não aparecer nas imagens, os bebês 1, 3 e 4 já se deslocam com habilidade, andando e se levantando com facilidade, diferentemente da bebê 2 que engatinha e se desloca com menos habilidade, ficando mais tempo no colchão de estimulação, o que não limita suas experiências, já que permanece atenta e observando tudo à sua volta.

Nessa cena, os bebês ficam em torno de 25 minutos juntos, entre aproximações e deslocamentos. Podemos perceber o quanto os bebês permanecem juntos, sem a intervenção de um adulto por um tempo considerável, revelando que eles possuem concentração e fazem uso dela quando se sentem motivados.

Nesse episódio, é possível notar um círculo de interação, em que cada bebê vai tomando sua posição, seja observando, seja apresentando objetos ou gesticulando. Eles ficam por um bom tempo trocando objetos, olhares e balbucios, em um diálogo intenso e observável.

Os objetos chamam a atenção dos bebês. Como nos diz Vigotski (2006), nessa fase do desenvolvimento, eles estão imersos em um processo de exploração do mundo e dos artefatos presentes nele. Com facilidade, notamos que alguns objetos chamam mais atenção, seja pela cor, pelo barulho ou pelo interesse de cada criança. Além dos brinquedos, os bebês se encantam por outros objetos e fazem deles objetos do brincar, como no caso do episódio acima, na qual os bebês observam a chupeta na mão do bebê, na fotografia 52.

Os bebês com menos idade ainda utilizam os brinquedos de formas variadas. Por exemplo, a panelinha não era usada, nessa situação, como um objeto para fazer comida, mas era explorada, manuseada e observada pelos bebês, que pegavam, soltavam e trocavam entre eles. Essa troca entre os bebês nos indica que a construção do conhecimento e do aprendizado ocorre entre eles, mesmo antes de adquirirem a linguagem oral. Nesse episódio, a palavra não aparece, mas as outras linguagens emergem e promovem as interações, por meio de balbucios, intensos olhares, expressões faciais e gestuais, como no caso da bebê 4, que, em diferentes momentos, estica seu braço demonstrando seu interesse em pegar o objeto da mão do colega.

A partir da observação da cena e, posteriormente, das fotografias, posso inferir que as interações tecidas nesse e em muitos outros momentos observados podem estimular a construção de zonas de desenvolvimento proximal, em que os bebês vão enraizando aprendizados, a partir das experiências vivenciadas entre pares. Nesse sentido, o bebê mais experiente auxilia o outro bebê na construção de novas experiências, impulsionando novos aprendizados.

Barbosa e Richter (2015, p. 82) ressaltam que “os bebês nascem “falando”, brincando e “conversando” com qualquer um através das múltiplas linguagens: do olhar, do gesto, do toque”. Nessa perspectiva, o bebê nasce inserido em um processo intenso de interlocução que vai se ampliando ao longo de seu crescimento. Na creche, como no caso observado, passa a interagir com diversos interlocutores, professoras, profissionais da creche, crianças e bebês, e precisa exercer cada vez mais seu potencial comunicativo e interacional. Ele vai estabelecendo relações, criando relações de afetos e diálogos com os adultos e outros bebês.

Nessa cena, a interação demarca que algo está sendo construído entre os bebês, um novo sentido, uma nova forma de ver determinado objeto, uma nova forma de se comunicar com o outro e outras formas de se colocar no mundo. “Na interação com o outro, nas inúmeras possibilidades que o outro lhe aponta, ela imprime as marcas do humano e constrói sentidos nas linguagens” (BARBOSA E RICHTER, 2015, p. 93). Isso aponta para o papel que a interação entre bebês traz para os processos de desenvolvimento das crianças pequenas. São interações no mesmo campo geracional, com as mesmas potencialidades e formas de comunicação.

Podemos destacar também que, “nesse processo, o brinquedo aparece como importante promotor de desenvolvimento, constitui-se numa atividade em que a criança aprende a atuar numa esfera cognitiva que depende de motivações internas” (HORN, 2015, p.111). O brinquedo é, assim, um instrumento cultural oferecido aos bebês, que, brincando e explorando, produzem conhecimentos diversos, de acordo com as características do objeto, do modo, onde e com quem se brinca.

Diante disso, emerge a importância de oferecermos materiais e brinquedos aos bebês, com diferentes tamanhos, texturas, sons e molduras, além de possibilitar a experiência com diferentes arranjos espaciais, em ambientes variados e com elementos da natureza, ainda pouco explorados com os bebês da creche, pelo ideário higienista que ainda circunda a instituição. Observamos, em diferentes ocasiões, expressões como: “o

bebê não pode se sujar”, “não podem ficar descalços”, “não podem ficar no chão”, “não podem sair da sala de atividade”, revelando uma concepção que limita a experiências dos bebês.

Horn (2015) prossegue sua reflexão apontando que a criança

(...) constrói aprendizagens ao desenvolver ações partilhadas com outras crianças, apropriando-se de um saber construído em uma cultura que acontece em espaços que retratam seus símbolos e signos, os quais não são criados ou descobertos pelo sujeito, mas por ele apropriados (HORN, 2015, p. 111).

Dessa forma, os bebês se apropriam da cultura, também nas interações entre eles, constituindo uma rede de aprendizados e relações na construção de novas significações no interior da creche. Esse episódio demonstra claramente a competência dos bebês para interagirem, bem como suas habilidades sociocomunicativas.

4.4- Episódio 4: Relações de afeto e solidariedade no berçário



Foto 61



Foto 62



Foto 63



Foto 64

Esse episódio aconteceu logo após a chegada dos bebês à creche, no começo da manhã. A bebê 2 passou por um longo período de inserção. Sempre que chegava, era colocada no carrinho pela mãe, local onde ela se sentia acolhida e, geralmente, parava de chorar, ao ser balançada pela professora, quando a mãe deixava a sala do berçário. Nesse dia, o bebê 1 se comoveu com o choro da bebê e, em um gesto de solidariedade, deslocou-se até o carrinho dela.

Apesar de o carrinho ser um local que aparentemente cerceia o movimento e as ações dos bebês e crianças pequenas, na situação observada, ele era, para a bebê 2, uma fonte de segurança e conforto no momento da inserção. No decorrer do tempo, ela foi se inserindo no novo ambiente, passando a interagir plenamente com seus colegas, como já foi observado em outras cenas, e o carrinho passou a ser usado apenas para a hora de dormir no repouso.

Nesse episódio, é possível destacar três pontos importantes: o choro, a sensibilidade do bebê e o gesto de acalantar. Quando a bebê 2 chora, chama a atenção do bebê 1, que se desloca ao seu encontro. Na fotografia 62 começa a tocar no seu pé e a balançar o carrinho, a fim de acalantar o bebê. É importante destacar que a cena é comum no berçário pesquisado, já que, quando a bebê chora, a professora balança seu carrinho, a fim de transmitir segurança e acalmar seu choro. Dessa forma, é possível observar que o bebê 1 imitou a ação da professora, tentando também acalantar a bebê.

O ato de imitar, como já mencionado nos outros episódios, é bem explicado por Wallon (2007, p. 144), quando ele afirma que a imitação “não é a reprodução nem imediata nem literal dos traços observados. Entre a observação e a reprodução transcorre habitualmente um período de incubação que pode ser de horas, dias ou semanas”. Ou seja, a ação do bebê pode ter sido fruto do processo de compreensão da ação realizada pela professora no decorrer do tempo, demonstrando enraizamento da ação do outro, nesse caso, da professora.

É notório perceber o papel que as emoções imprimem na constituição humana, desde o início da vida. “Com efeito, as manifestações afetivas ou emotivas têm um poder aparentemente tão essencial que seus efeitos incluem-se entre os primeiros sinais de vida psíquica observáveis no lactente [...]” (WALLON, 1995, p.135).

É observável também a busca pelo olhar que revela a solidariedade ao choro da bebê. Não basta balançar o carrinho, é preciso alcançar o olhar dela para que seja acalentada. No gesto de balançar, olhar e tocar, o bebê mostra ter sido afetado pelo

choro do outro bebê, o que demonstra o começo de uma ação responsiva, de resposta ao apelo do outro, sendo “nessa troca de olhares, carinhos e aconchego que começam a se formar os vínculos afetivos” (SEIDL-DE-MOURA e RIBAS, 2012, p. 41).

A pesquisadora Kornilia Hatzinikolaou (2016) em uma investigação com bebês de 8 a 18 meses analisou a capacidade empática do bebê. A pesquisa está circunscrita a outro campo epistemológico, mas dialoga com meu trabalho ao dizer da competência empática dos bebês na díade mãe-bebê. Apesar de não considerar as relações entre bebês discorre sobre a aptidão do bebê para se envolver em situações de empatia, o que me possibilita dizer dessa relação também entre bebês, como pode ser observado no episódio analisado.

Outra percepção interessante é o fato de o bebê 1 se sensibilizar com o choro e se deslocar ao encontro do outro, reforçando a interação entre os bebês e o poder contagioso do choro, uma potente linguagem dos bebês. Ao parar de chorar com o balanço do carrinho, além da solidariedade revelada, o ato demonstra que o bebê também possui condições de empatia, de se colocar no lugar do outro e de se sentir acolhido por outro bebê, sem a intervenção direta do adulto.

De acordo com Castro (2013, p. 15), “por esses aspectos, é fundamental compreendermos que a apropriação dos sentidos pelos bebês não acontece, apenas, pela observação e de modo passivo, mas, principalmente, pela atuação e experimentação das ações”. Os bebês se revelam, então, como agentes sociais capazes e potentes na constituição da linguagem.

Nesse sentido, o episódio analisado exemplifica como os elementos constituintes do humano adentram a vida dos bebês e passam a fazer parte das interações vivenciadas na creche.

4.5- Episódio 5- Exploração e aprendizados compartilhados



Foto 65



Foto 66



Foto 67



Foto 68

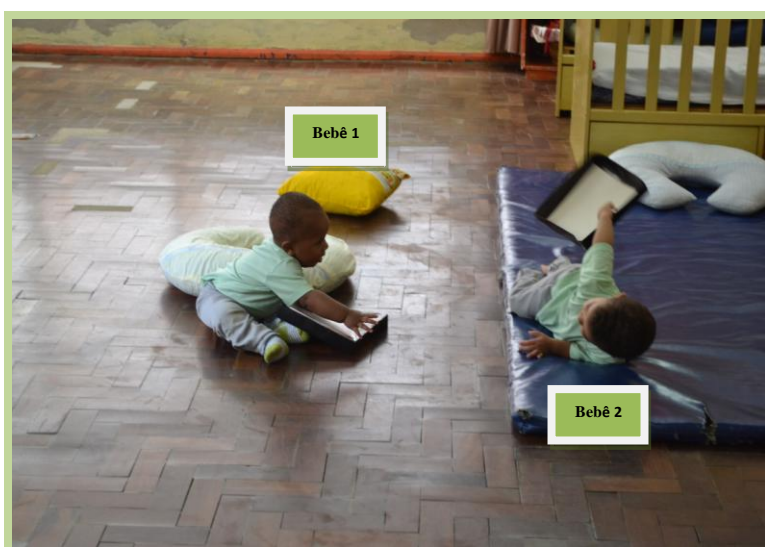


Foto 69



Foto 70

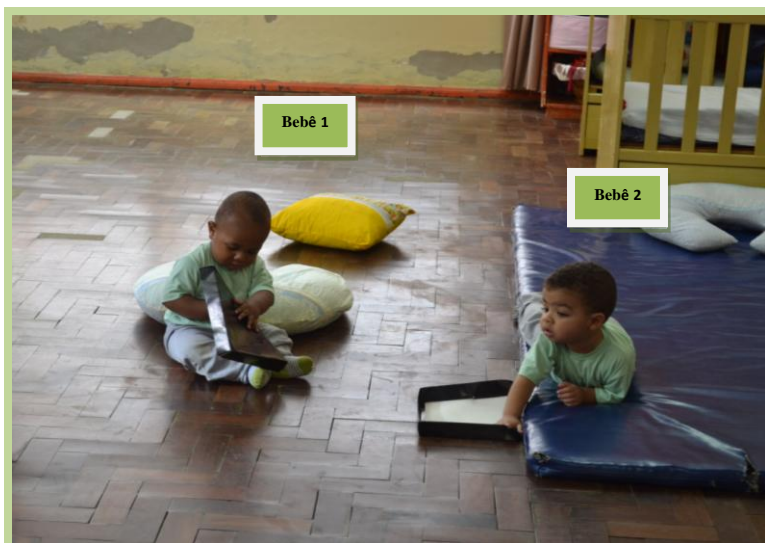


Foto 71



Foto 72



Foto 73



Foto 74



Foto 75

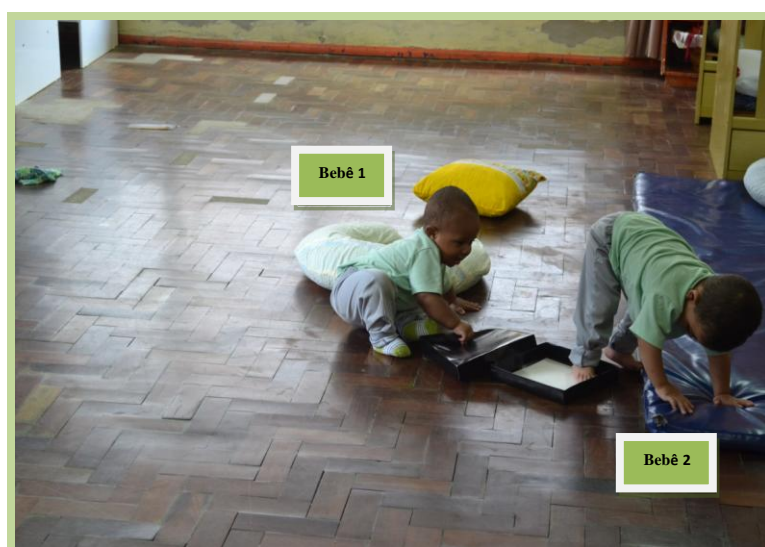


Foto 76



Foto 77



Foto 78

Ao descrever a creche no qual a pesquisa foi realizada, ressaltei o fato de que, durante o período de minha imersão no campo, presenciei raríssimas vezes em que as professoras planejaram atividades para os bebês³⁹. Destaquei também que as atividades destinadas à higiene, aos cuidados e à alimentação tomam boa parte do tempo dos bebês na creche.

Diante disso, nas primeiras semanas de observação, solicitei à professora um espaço para realizarmos uma atividade com os bebês. Nesse dia, foram oferecidas duas caixas de papelão com tecidos, no começo da tarde, após o repouso, a fim de contribuir com a brincadeira e as interações entre bebês. Elas ficaram disponíveis para exploração

³⁹ Chamo de atividades planejadas/dirigidas aquelas que estão além das atividades diárias como banho, alimentação e repouso.

até o horário do jantar. Sem a expectativa de que a atividade pudesse ser bem sucedida, ela tornou-se um momento importante para que os bebês e eu pudéssemos consolidar laços afetivos, produzindo cenas interessantes de interação entre os bebês, o que se constituiu no episódio que passo a narrar.

Dois bebês se destacaram ao selecionar as tampas da caixa para explorarem e brincarem juntos. Nessa interação, é possível notar como dois bebês permaneceram imersos por cerca de 30 minutos em uma exploração com as tampas. É possível notar, nas primeiras fotografias, que o primeiro bebê levanta a caixa, em seguida, o segundo bebê faz a mesma ação. Ambos se observaram e mudaram a posição da tampa ao convite do outro marcado por uma observação ativa dos dois bebês, pela tentativa de imitação e pelas trocas de olhares e risos, linguagens marcantes nos bebês, como demarcado no quadro de linguagens, apresentado no capítulo anterior.

O bebê 1, com a habilidade de movimentação ainda menos desenvolvida, não consegue imitar plenamente a ação do outro, mas se esforça para realizar o movimento de subir na caixa. Gira o corpo, observa o colega e volta a explorar sua tampa (Fotos 75 e 76). É possível afirmar, com base nos autores da perspectiva histórico-cultural, que imitar é uma forma de comunicar que se está interessado no outro e no que ele está fazendo. Parece que, se houver um objeto semelhante disponível, a disputa transforma-se em imitação: a criança escolhe o objeto igual ao que o parceiro escolheu e imita as ações que o outro exerce sobre o objeto, como aconteceu entre os dois bebês.

Na creche, os bebês se defrontam e têm de interagir por sua própria conta com um mundo social composto de estranhos, de pessoas não conhecidas. Exatamente nisso reside a riqueza desse espaço coletivo de aprendizagens.

Bebês, desde bem pequenos, tendem a explorar os elementos dos objetos: cor, peso, cheiro, barulho, gosto, posições espaciais, de forma muito minuciosa, por meio dos sentidos. Grosso modo, podemos dizer que “os bebês pensam com as mãos”. Tendem também a ressignificar a função dos objetos, explorando as suas dimensões. Para apreender, precisam tocar, sentir, cheirar, escutar e manusear os artefatos oferecidos a eles, daí a importância da oferta diversificada de objetos e de brinquedos para que os bebês possam escolher e construir suas aprendizagens. Além disso, a brincadeira pode ser desencadeada pelo riso, pela expressão facial, pelo próprio corpo, prescindindo da necessidade da presença do objeto ou brinquedo.

O adulto, mesmo que não apareça diretamente na cena, tem grande relevância nesse processo, por ser quem oferece aos bebês o repertório para que as interações aconteçam de maneira mais rica e potencializadora. A forma como o espaço é organizado, como os brinquedos são oferecidos e apresentados aos bebês revelam a presença ou a falta de intencionalidade pedagógica no trabalho com bebês. No berçário, o “cuidado” é colocado como eixo das ações pensadas e executadas nesse ambiente, fato muito presente no cotidiano da creche pesquisada.

Outro ponto a ser analisado nesse episódio é o movimento entre os bebês. O movimento exerce um papel importante nessa fase do desenvolvimento, já que, por meio dele, é possível mobilizar e manter a interação com outro, seja ele um adulto ou outro bebê, além de permitir uma maior mobilidade e exploração dos espaços. Segundo Wallon (2007, p. 194), no

Último terço do primeiro ano começam a sistematizar os exercícios sensório- motores. Mediante eles, os movimentos se ligam aos efeitos perceptivos que deles podem resultar. Impressões proprioceptivas e sensoriais aprendem a se corresponder em todos os seus matizes.

Assim, os movimentos e as percepções passam a caminhar juntos, sendo percebidos em diferentes momentos na creche. Recorrentemente nesse berçário, percebemos bebês aprendendo juntos, explorando e produzindo aprendizagens coletivas. Pequenas e grandes aprendizagens que, ao se somarem, fazem parte da totalidade do desenvolvimento de um bebê. Um desenvolvimento que não é linear, uniforme e único, mas, sim, complexo, flexível e diversificado, de acordo com os elementos culturais, biológicos, econômicos, sociais e geográficos. Cada bebê é, assim, um sujeito aberto ao mundo, produzindo e resignificando as experiências vivenciadas.

É possível dizer que uma ZDP foi instaurada quando, por meio da imitação, o bebê 1 tenta imitar o bebê 2, esforçando-se para fazer o mesmo movimento que o colega faz. Novamente, recorro ao conceito de ZDP para ampliar a sua abrangência ao mundo intrigante dos bebês. Não conseguindo, o bebê 1 retorna ao seu lugar. Parece que, nesse processo, algo se transforma e novas possibilidades vão se colocando para esse bebê que pega sua tampa e continua a exploração. O bebê 1 se esforça para pegar a tampa do colega, já tendo uma em sua mão, o que reforça que o bebê se interessa pelo movimento que o outro coloca naquele objeto, ou seja, seu foco não é só artefato em si, mas, sim, a ação do outro junto ao objeto.

Esse episódio ilustra a atividade guia do bebê a partir do primeiro ano de vida, fase na qual a exploração dos artefatos constitui uma marca (VIGOTSKI, 2006). Similar à descrição de Vygotsky, o estágio sensório-motor e projetivo, definido pela teoria walloniana, é caracterizada também pela experiência com os artefatos do mundo: “Dessa forma, explora seus detalhes, relações e recursos diversos” (WALLON, 2007, p. 197), nesse caso, manuseando as tampas da caixa. Na cena interativa, é possível demarcar o quanto as interações entre os bebês possibilitam a construção de aprendizagens compartilhadas, bem como possibilitam a produção cultural entre eles, desde bem pequenos.

4.6- Episódio 6- Hora da alimentação – linhas de fuga para a interação



Foto 79



Foto 80



Foto 81



Foto 82

Nessa interação, os bebês aguardavam o almoço. Observei que os horários para a alimentação são pouco flexíveis na creche. Isso porque há uma imposição advinda pelos profissionais dos serviços gerais para que não extrapolem os horários previstos. Geralmente, as professoras se veem impelidas a realizar a atividade de alimentar os bebês rapidamente e de maneira a sujar o menos possível o chão. O atravessamento dos profissionais dos serviços gerais tem impacto no fazer pedagógico. Não há brecha para que os bebês possam, gradativamente, conquistar a experiência de se alimentar pelas próprias mãos.

Um estudo realizado sobre a rotina na creche, em uma instituição pública do município de Juiz de Fora, apurou que uma significativa parte do tempo que os bebês e crianças pequenas permanecem na creche é de espera (ABREU, 2014). Espera-se para brincar, para dormir, para se alimentar, para tomar banho. A espera diz da centralização

das ações nas mãos da professora. Não foi possível presenciar, durante o tempo em que estive na creche, situações em que os bebês pudessem adquirir autonomia para a experimentação dos alimentos, uma vez que isso nunca foi feito sem a ajuda de um adulto.

Contudo, os bebês estabelecem as suas próprias linhas de fuga e subvertem a ordem estabelecida. Todos os dias, na hora do almoço, os bebês são colocados em cadeiras de alimentação. Geralmente, precisam esperar a professora servir a comida e preparar o prato, o que leva alguns minutos. Foi nesse momento que o episódio acima aconteceu.

O bebê 1 e 2 estavam em suas cadeiras, quando o bebê 1 descobre o som emitido quando bate a palma da mão na bandeja da cadeira de alimentação. Imediatamente, a colega passa a imitar a ação, emitindo o mesmo som. Enquanto aguardavam, batiam, riam, olhavam-se e se divertiam com a situação. Esse momento faz parte da rotina e acontece todos os dias, mas esse, em especial, demonstra o potencial do bebê de ressignificar objetos e situações, para além do esperado, conforme também aconteceu no episódio anterior da caixa de papelão.

Ao sorrir, o bebê demonstra estar contente com a sua descoberta. A repetição faz o gesto ganhar significações para o bebê que passa a compreender que sua ação traz uma consequência, ou seja, o barulho. Aquilo que parece simples para o adulto é uma grande conquista para o bebê. A partir da articulação dos sentidos, ele passa a se apropriar de ações e a recriar movimentos geradores de sons, de atenção e de alegria.

A repetição é algo importante na vida do bebê e não mero reflexo de uma ação anterior. Na verdade, o bebê repete para apreender aquilo que aprendeu, tornando sua ação consciente. Wallon (2007, p. 151) reforça isso, ao dizer que, “na medida em que o movimento traz em si o meio, também se confunde nele. Embora este seja efetivamente o domínio do ato motor propriamente dito, ele pode agregar-lhe elementos”. Dessa forma, nesse episódio, por meio da repetição, os bebês se apropriam do movimento e produzem novas aprendizagens.

Além disso, podemos observar o quanto os bebês fazem uso da observação e da imitação para se apropriarem de determinado aprendizado, vez que, ao imitar, estão mobilizando um conjunto de habilidades e percepções. Como afirma Galvão (1995, p.51),

É pela interação com objetos e como seu próprio corpo- em atitudes como colocar os dedos nas orelhas, pegar os pés, segurar uma com a outra - que a criança estabelece relações entre seus movimentos e suas sensações e experimenta, sistematicamente, a diferença de sensibilidade existente entre o que pertence ao mundo exterior e o que pertence a seu próprio corpo. Por essas experiências torna- se capaz de reconhecer, no plano das sensações, os limites de seu corpo, isto é, constrói- se o recorte corporal.

Dessa forma, ao bater no suporte da cadeira de alimentação, está descobrindo sobre o mundo físico e sobre ele mesmo, descobrindo que movimentos podem fazer e que sons podem produzir. Eis a construção e a diferenciação entre o eu e o mundo, nesse caso, possibilitada a partir da interação entre dois bebês e pela organização do ambiente feita por um adulto. Conforme Cardoso (2016, p. 59), “o primeiro movimento que impulsiona o bebê para o brincar não se restringe à busca pelo prazer, pela liberdade e pelo lúdico, mas sim pela vontade de descobrir sobre si, os outros e os objetos a sua volta”.

É possível notar o contentamento do bebê 1, ao bater na mesa. Ele observa que estou fotografando e mantém sua atividade, emitindo o som e sorrindo. A diversão termina quando a professora chega com a refeição e começa a alimentar os bebês.

Essa atividade acontece de maneira rápida, já que outros bebês esperam para serem alimentados e há uma rotina que precisa ser cumprida. Isso quer dizer que quem dá o alimento é a professora e quem define o tempo da refeição é a rotina, muitas vezes engessada e não flexível. Isso quer dizer que o bebê não pode se sujar, não pode colocar a mão na comida e nem segurar a colher, instrumento básico em sua alimentação, que, na próxima etapa⁴⁰, será algo que o bebê deverá fazer sozinho, com menor ajuda da professora. Essa cena revela a complexidade de uma organização que deveria zelar pela participação e autonomia dos bebês desde bem pequenos. “O bebê é muito ágil e inventivo: é poderoso em sua capacidade básica de se auto-organizar, autogerir, autoadministrar, escolher e tomar decisões para empreender ações e alcançar êxito nos resultados” (BARBOSA E RICHTER, 2015, p. 85).

Nesse episódio, é preciso mais uma vez salientar o potencial criativo, dinâmico e comunicativo dos bebês, capazes de estabelecer interações entre seus pares e de participar ativamente da construção de seus aprendizados. Contudo, é preciso salientar

⁴⁰ Berçário II

também que as contingências do cotidiano da creche não permitem, muitas vezes, que essa construção ativa pelos bebês se materialize.

Considerações Parciais: ponto de partida para outras inquietações

Não preciso do fim para chegar.
Manoel de Barros

Diante das análises aqui apresentadas e na construção do meu percurso na condição de pesquisadora na creche, um emaranhado de sentimentos me atravessou: entusiasmo, alegria, decepção, coragem e inquietação. Os episódios selecionados, pela recorrência, das cenas interativas presenciadas na totalidade dos dados me permitiram fazer algumas inferências que extrapolam o objetivo do trabalho, qual seja de compreender as interações entre bebês em uma creche pública. Mas aprendi, olhando aquele campo que as interações estão entrelaçadas a um contexto mais amplo que extrapola os muros da creche.

Não se trata de denunciar ou apontar para aquilo que falta quase na perspectiva de idealização de uma prática. Por dois motivos, tento me esquivar desse movimento: a) porque é minha condição de pesquisadora que possibilita ver o que vi, de maneira calma, com tempo para a reflexão; b) porque não acredito que exista uma prática ideal. É exatamente pelo risco de acertar que nos lançamos por outros caminhos, abandonando a tendência de ficar na zona de conforto. Mas, da perspectiva que acredito ser o processo de pesquisar, não cabe escamotear o que vi. Por isso, é na linha de quem está implicado com o trabalho realizado e deseja que a creche seja um espaço de vida desejante, que empreendo as palavras.

As interações entre os bebês acontecem do começo ao fim da rotina, sendo uma forma rica de experiência dos bebês no mundo, precisando ganhar visibilidade como forma de apreensão do mundo cultural. O longo tempo que permanecem juntos na creche possui significativa influência nos aprendizados que são construídos por eles.

Consolidei a ideia da importância da ação pedagógica, do planejamento e do registro como formas de reconhecer as potencialidades dos bebês nos ambientes coletivos de aprendizagem, principalmente na creche.

Observei que ainda precisamos potencializar os momentos de brincadeira e de atividades coletivas, oferecendo brinquedos, objetos e materiais diversificados aos bebês, para que possam construir suas aprendizagens de modo qualitativo. Isso requer reflexão, estudo e aprofundamento das especificidades do seu desenvolvimento.

Apesar de a sala de atividade ser grande e bem estruturada, percebo o quanto o espaço é pouco aproveitado, sendo tomado por berços que ocupam boa parte da sala que não é devidamente aproveitada como recurso para o brincar e para outras atividades. A permanência dos móveis sempre no mesmo lugar também limita a exploração das possibilidades daquele ambiente, revelando, principalmente, uma relação verticalizada em que os bebês são invisibilizados nos seus desejos e necessidades.

Ao analisar os episódios e construir o quadro de linguagens mais presentes nas situações de interação, pude ter dimensão da potencialidade comunicativa dos bebês, que precisam ser reconhecidos como agentes participativos e ativos na construção dos conhecimentos produzidos com/sobre eles.

A creche, espaço potente de aprendizagens entre os bebês, precisa ser reconhecida integralmente como lugar educativo, com intencionalidade pedagógica clara e consciente de seu papel na qualidade de vida dos bebês e das crianças pequenas. É um lugar onde a vida pulsa, com seus conflitos e contradições.

5. INACABAMENTOS E INCOMPLETUDES: ALGUNS OLHARES E PALAVRAS

“O olhar reforça a palavra.” Manoel de Barros.

Traduzir o olhar em palavra não é algo fácil em um trabalho acadêmico, principalmente, quando nos propomos a fazer um trabalho sobre/com bebês. Os bebês nos ensinam muito bem como o olhar pode reforçar ou até substituir a palavra. Mas, neste trabalho, precisei do olhar e também das palavras. Certamente, como nos diz Manoel de Barros na epígrafe deste capítulo, o olhar me ajudou a reforçar as palavras, a escolhê-las e a ousar uma interpretação sobre as interações vivenciadas pelos bebês.

Nas escolhas teórico-metodológicas, foi preciso uma incursão de forma a encontrar os caminhos mais apropriados, os desvios pertinentes, como também a fazer retomadas importantes para descortinar um campo ainda em fase de exploração. Nem sempre foi fácil escolher os autores com quem dialogar, bem como selecionar as categorias que me auxiliariam a produzir este trabalho, uma vez que os bebês ainda exigem mais estudos e ainda mais aprofundamentos sobre suas formas de produção cultural.

Durante esses dois anos, as inquietações me acompanharam e foram o impulso para construir esta dissertação, que me permitiu ver os bebês de outro ângulo, sob uma nova ótica, dando visibilidade para aquilo que conquistam diariamente, por meio dos aprendizados contínuos entre eles. Desse modo, reforçamos a importância da creche como lugar de bebês, como ponto de encontro, de interações, aprendizagens e compartilhamentos dos bebês com o mundo cultural do qual fazem parte.

Foi nas trocas, no embate, na crise, no conflito epistemológico, na demarcação do meu modo de estar e de sentir o mundo que se deu o caminhar da minha investigação, atravessada pela expressividade dos bebês, pelo encantamento da produção entre eles e pela busca das melhores palavras.

Peço licença aos bebês para arriscar responder em palavras a questão que orientou esse trabalho “**Como acontecem as interações entre bebês em uma creche pública do município de Juiz de Fora?**”. Responder de forma provisória porque tenho clareza de que uma pesquisa deve servir muito mais para abrir outras perguntas e menos para delimitar respostas. Nesse sentido, penso que:

a) As interações entre os bebês nessa creche acontecem de formas diversas durante a rotina vivenciada por eles, seja nas horas de brincadeira, exploração e alimentação, sendo possibilitadas pelas diferentes linguagens evidenciadas por eles na pesquisa: olhar, choro, silêncio, expressões faciais, gestos e movimentos. É rico e variado o número de interações vivenciadas pelos bebês na creche, principalmente quando pensamos no volume de tempo que passam entre eles, seja brincando, explorando, alimentando ou se preparando para dormir. Isso porque, durante a rotina, são constantes os encontros e as trocas entre os bebês. Trocas essas permeadas por conflitos, linguagens e aprendizagens, havendo um universo de produção entre eles, com elementos comuns e compartilhados.

b) Outro elemento importante a ser destacado está na pouca visibilidade dada às interações entre os bebês, o que nos convida a ampliar o olhar e a perceber essas interações como fontes de conhecimento e de construção de significação. Dessa forma, as discussões tecidas nesta investigação possibilitaram a ampliação da visão sobre as interações vivenciadas pelos bebês na creche, principalmente com seus pares e também com os adultos, em um movimento intenso de aprendizados.

c) As potencialidades dos bebês, sua riqueza comunicativa e sua forma particular e cultural de se colocar no mundo, de se apropriar da cultura e de construir aprendizagens devem ser materializadas e consideradas no contexto da creche pesquisada. Somos iniciantes e aprendizes de/com bebês e só a incompletude humana nos permite estar com eles em constantes aprendizados. Nessa perspectiva, os bebês precisam ser considerados em suas especificidades, singularidades e potências, que devem ser exploradas e reconhecidas pelos que convivem, ensinam e aprendem com eles.

d) A necessidade de que o bebê seja co-participante de suas atividades cotidianas, abrindo possibilidades para a construção de sua autonomia. A palavra autonomia é tomada aqui não como sinônimo de liberdade. Até porque, dada a imperícia do bebê ao chegar no mundo, ele prescinde do outro e está submetido ao outro por questão de sobrevivência. Mas é possível, a partir daquilo que eles trazem como pistas, interpretar e tomar o desejo deles como ponto de partida para o planejamento das práticas. Isso implica abrir espaços para a produção cultural deles desde o início da vida.

A creche pode ser um espaço pedagógico rico em oportunidades para os bebês, se acreditarmos em seus potenciais e nas suas formas de apreender o mundo. Ela é a

primeira etapa da Educação Básica e precisa ser valorizada em suas especificidades, reconhecida e legitimada no campo educacional.

Defendo uma creche de qualidade para todos os bebês e crianças pequenas, sem distinção de classe social, credo, etnia, raça, gênero ou qualquer fator que nos classifique, sendo um direito que precisa ser efetivado. Quando se negam milhares de vagas em creches públicas e conveniadas em todo o país, negamos o direito dos bebês a interagirem com seu grupo geracional e a construir outras experiências educacionais para além do ambiente familiar.

Nessa perspectiva, é preciso lutar por uma docência para bebês e crianças pequenas, com formação específica e voltada para as especificidades dos pequenos, que precisam de professores e professoras qualificadas e que reconheçam a importância do trabalho realizado e as implicações para o seu aprendizado e desenvolvimento.

É preciso destacar o quanto ainda precisamos avançar nas ações pedagógicas para bebês, nos processos formativos e nos investimentos na creche como instituição educativa. Muito ainda precisa ser feito para falarmos de uma educação de bebês de qualidade na creche. Com certeza a qualidade é fortemente comprometida onde as professoras trabalham 8 horas diárias, onde não possuem tempo de planejamento e estudo, onde não possuem carreira profissional e salários dignos e coerentes com a sua profissão. Além da falta de investimentos em mobiliários, estrutura e condições materiais para que o trabalho pedagógico aconteça. Esse é o contexto em que se encontram imersas as professoras das creches em Juiz de Fora. Talvez não seja coerente esperarmos implicação de professores e professoras, quando não há implicação do poder público em proporcionar melhores condições materiais para o trabalho. Ainda assim, as linhas de fuga existem entre os que conseguem fazer um belo trabalho, apesar das adversidades.

Se é de incompletudes e inacabamentos que se constitui o humano, fecho este trabalho com muitas outras inquietações, mas com o desejo que o ponto final, necessário e doloroso, seja apenas uma nova abertura para que outras reflexões se teçam e que nós possamos continuar aprendendo sobre/com bebês.

Mais algumas palavras...

Acredito que um trabalho acadêmico deve reverberar para além dos muros da Universidade. Ao finalizá-lo, preciso devolver para a creche um pouco do que ela me proporcionou. Está agendada a minha presença em uma reunião pedagógica de 2017 para que eu possa narrar para as professoras da creche, em especial, para as professoras do berçário I, o que eu vi, vivi e senti. Pretendo iluminar o tema a partir das imagens que trouxe para efeito de análise da dissertação e também com outras imagens do cotidiano institucional que não entraram na dissertação pela necessidade de recorte inerente ao gênero da pesquisa acadêmica.

Senti necessidade de dizer aos bebês sobre o trabalho que fiz e como eles, na condição em que se encontram, ajudaram-me a exercitar o olhar sensível para a vida e aprender que é possível atribuir sentidos e compartilhar significados entre diferentes: eu, sujeito que fala pelo verbo, e eles, que falam pelas diversas linguagens. Por acreditar na importância disso, elaborei um *banner* com algumas fotografias das interações que presenciei durante a minha imersão na creche e expus na instituição, tendo o cuidado de pregá-lo na parede na altura em que fosse possível para os bebês verem e se verem. Nesse dia, assisti ao encantamento de alguns, que buscavam reconhecer-se, e de outros, que, em se reconhecendo, apontavam para mostrar aos pais e mães o grande feito. Vi também a satisfação dos responsáveis por aqueles bebês admirando as fotografias e as professoras refletindo sobre as imagens expostas.



Foto 83



Foto 84

Esta foi a forma que encontrei de deixar um registro naquela instituição que tão bem me acolheu e deixou também marcas únicas na minha constituição como pesquisadora e aprendiz sobre/com bebês.

“Tenho o privilégio de não saber quase tudo. E isso explica o resto.” Manoel de Barros

Referências

ABREU, Maritza Dessupoio de. Os significados da rotina na creche: com a palavra coordenadora pedagógica, educadoras e pesquisadora. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

AMORIM, Kátia de Souza; ANJOS, Adriana Mara dos; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Processos Interativos de Bebês em Creche. **Psicologia: reflexão e crítica**. Porto Alegre, n.25(12), p. 378-389, 2010.

AMORIM, Kátia de Souza; COSTA, Carolina Alexandre. Abreviação em Relações de Bebês com seus Pares de Idade. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília, v.31, n.1 Jan./Mar., p. 15-23, 2015.

AMORIM, Kátia de Souza. A linguagem dos bebês. In: **Carta Educação** (Entrevista), 2014. Disponível em: <http://www.cartaeducacao.com.br/entrevistas/a-linguagem-dos-bebes/> Acesso em: 18/08/2016.

ANJOS, Adriana Mara dos; AMORIM, Kátia de Souza; FRANCHI, Cleido Roberto; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Interações de bebês em creche. **Estudos de Psicologia. Campinas** 9(3), 513-522, 2004.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

AQUINO, Ligia, VASCONCELOS, Vera Ramos. Questões curriculares para a educação infantil e PNE. In: **Educação Infantil e PNE: questões e tensões para o século XXI**/ Ana Lúcia Goulart de Faria e Ligia Maria Leão de Aquino (orgs). Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 2014.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Especificidades da ação pedagógica com os bebês. In: **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento**. – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Desenvolvimento da criança de 0 a 3 anos: Qual currículo para bebês e crianças bem pequenas? In: **Educação de crianças em creches**. Ano XIX – Nº 15 – Rio de Janeiro-Outubro/2009.

_____. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. In: **Bebês na escola: observação, sensibilidade e experiências essenciais** / Rosana Reigo Cairuga, Marilene Costa de Castro, Márcia Rosa da Costa, Márcia Rosa da Costa (orgs). Porto Alegre: Mediação, 2015.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; ALBUQUERQUE, Simone Santos; FOCHI, Paulo Sergio. Linguagens e crianças: tecendo uma rede pela educação da infância. **RevistAleph** - ISSN 1807-6211 JULHO 2013 - ANO VII - Número 19.

BASTOS, Alice Beatriz Barreto Iziqe Bastos. **Wallon e Vygotsky: psicologia e educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Editora, Ltda, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada e publicada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. **Lei De Criação Do Estatuto Da Criança E Do Adolescente Lei N° 8.069**. República Federativa do Brasil, de 13 de julho de 1990.

_____. **Política Nacional de Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.

_____. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, DF, 23 de dez. 1996.

_____. MEC. **Referencial Curricular Nacional para a educação infantil**, 1998b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006b.

_____. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, Distrito Federal: MEC, 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2009a.

_____. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Crêterios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças** / Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg. Brasília: MEC/SEB, 2009c.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras nas creches: manual de orientação pedagógica**. Brasília: MEC/SEB, 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE). **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC/SEB, 2014.

_____. Presidência da República. Lei nº 13.005/2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**, 2014.

_____. Lei 13.257, de 08 de março de 2016. **Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância**. Brasília: MEC, 2016.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.

CARDOSO, Michelle Duarte Rios. **E os bebês na creche...brincam? O brincar dos bebês em interação com a professora**. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2016.

CASTELLI, Carolina Machado; MOTA, Maria Renata Alonso. A complexidade de ser bebê: reflexões acerca de sua visibilidade nas creches e nas pesquisas. In: **Revista Zero-a-Seis- UFSC**. Santa Catarina, 2013.

CASTELLI, Carolina Machado DELGADO, Ana Cristina Coll. Bebês que se relacionam com crianças mais velhas: cuidados e conflitos na educação infantil. **Anais da 37ª Reunião da ANPED**. Florianópolis, 2015.

CASTRO, Sandra A. de. Sociabilidade de crianças pequenininhas cegas: reflexão a partir do cotidiano. **Anais do II GRUPECI**, Rio de Janeiro, 2010.

_____. Interação social de crianças pequenininhas deficientes visuais. **Anais do III GRUPECI**, Aracaju, 2012.

CASTRO, Joselma Salazar. **A constituição da linguagem e as estratégias de comunicação dos e entre os bebês no contexto coletivo da Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2011.

_____. A constituição da linguagem entre os e dos bebês no espaço coletivo da educação infantil. In: **Anais da 35ª Reunião Anual da ANPED**, Goiânia, 2013.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2005.

COSTA, Carolina Alexandre. **Significações em Relações de Bebês com Seus Pares de Idade**. Dissertação (Mestrado), Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, 2012.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. As relações sociais dos bebês em creche: desafios e possibilidades de um estudo interdisciplinar. In: **Anais do I GRUPECI**, Juiz de Fora, 2008.

_____. Ação social e participação de bebês no contexto da creche. In: **Anais do II GRUPECI**, Rio de Janeiro, 2010.

_____. As relações sociais dos bebês na creche: um estudo numa perspectiva sociológica. In: **Anais da 36ª Reunião Anual da ANPED**, Goiânia, 2013.

ÊLMOR, Larissa de Negreiros Ribeiro **Recursos comunicativos utilizados por bebês em interação com diferentes interlocutores, durante processo de adaptação à creche**: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado), Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, 2009.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LCT, 2008.

FREITAS, Maria Tereza Assunção. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, Maria Tereza Assunção; SOUZA, Solange Jobim; KRAMER, Sonia. **Ciências Humanas e Pesquisa**: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003.

GALVÃO, Isabel. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

GUIMARÃES, Daniela de Oliveira. **No contexto da creche, o cuidado como ética e a potência dos bebês**. In: Anais da 31ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2008.

_____. **Relações entre Crianças e Adultos no Berçário de uma Creche Pública na Cidade do Rio de Janeiro**: técnicas corporais, responsividade, cuidado. Tese (Doutorado), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2008.

_____. **Relações entre bebês e adultos na creche**: o cuidado como ética. São Paulo: Cortez, 2011.

GUIMARÃES, Daniela de Oliveira. KRAMER, Sônia. Nos espaços e objetos das creches, concepções de educação e práticas com crianças de 0 a 3 anos. In: **Retratos de um desafio**: crianças e adultos na educação infantil. Sônia Kramer (org).- São Paulo: Ática, 2009.

GOTLIEB, Alma. Para onde foram os bebês? Em busca de uma antropologia de bebês (e de seus cuidadores). **Psicologia USP**, São Paulo, julho/setembro, 20(3), 313-336, 2009.

HATZINIKOLAOU, Kornilia. Expressão da capacidade de empatia em bebês de 8 e 18 semanas. In: **Paidéia**: Ribeirão Preto 2006, 16(33), 43-50.

HORN, Maria da Graça Souza. O bebê e suas relações com o espaço. In: **Bebês na escola**: observação, sensibilidade e experiências essenciais / Rosana Reigo Cairuga, Marilene Costa de Castro, Márcia Rosa da Costa, Márcia Rosa da Costa (orgs). Porto Alegre: Mediação, 2015.

IBIAPIANA, I. M. L de M. (Org.). **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líder Livro Editora, 2008.

JEREBTISOV, Serguei. Gomel - a cidade de L.S. Vigotski. Pesquisas Científicas Contemporâneas Sobre Instrução no Âmbito da Teoria Histórico-Cultural. In: VERESK- **Cadernos Acadêmicos Internacionais**. Brasília: UniCEUB, 2014.

JOBIM E SOUZA, Solange. Dialogismo e alteridade na utilização da imagem técnica em pesquisa acadêmica: questões éticas e metodológicas. In: Freitas, M. T.; Jobim e Souza, S.; Kramer, S. **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003. p.77-94.

JUIZ DE FORA. Secretaria de Educação. **Diretrizes Educacionais para a Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora: Educação Infantil**. Juiz de Fora, 2008.

_____. Câmara Municipal. **Lei orgânica do Município de Juiz de Fora: promulgada em 30 de abril de 2010** / Câmara Municipal de Juiz de Fora. – Juiz de Fora (MG): Câmara Municipal, 2010a.

_____. Secretaria de Educação. **Educação Infantil: A Construção da Prática Cotidiana**. Juiz de Fora, 2010b.

_____. Secretaria de Educação. **A Prática Pedagógica na Educação Infantil: diálogos no cotidiano** Juiz de Fora, 2011.

_____. CME. **Resolução n.º 001/2013** – CME. Juiz de Fora, 2013.

KUHLMANN, Moysés. **Infância e Educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LEITE FILHO, Aristeo Gonçalves; NUNES, Maria Fernanda Rezende. **Direitos da criança à Educação Infantil: Reflexões sobre a história e a política**. In: **Educação infantil: Formação e responsabilidade**/Sonia Kramer, Maria Fernanda Nunes, Maria Cristina Carvalho (orgs.). – 1ª ed. – Campinas, SP: Papyrus, 2013.

LIMA, Elieuzza Aparecida de; VALIENGO, Amanda; RIBEIRO, Aline Escobar Magalhães. Teoria Histórico-Cultural e Desenvolvimento da Percepção: Fundamentos para a Educação de Bebês. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 17, n.3, p. 25-36, setembro/dezembro 2014.

MAGALHÃES, Maria Cecília C. **A formação do professor como um profissional crítico**. São Paulo: Mercado das Letras, 2009.

MATTOS, Laura Kemp de. ZANELLA, Andréa Vieira. NUERNBERG, Adriano Henrique. Entre olhares e (in)visibilidades: reflexões sobre fotografia como produção dialógica. **Rev. Psicol.** vol.26 n.3. Rio de Janeiro set./dez. 2014.

MULLER, Tânia Mara Pedrosa. **As aparências enganam? Fotografia e Pesquisa**.- Petrópolis, RJ: De Petrus ET alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2011.

OLIVEIRA, Zilma Ramos(org). **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2012. Várias autoras.

NUNES, Maria Fernanda. Educação infantil: instituições, funções e propostas. In: **Educação infantil: cotidiano e políticas**. Patrícia Corsino (org.). Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia. Políticas Públicas universalista e residualistas: os desafios da Educação Infantil. In: **Educação Infantil: Enfoques em diálogo/ Eloisa A. C. Rocha, Sônia Kramer (orgs).** – Campinas, SP: Papirus, 2011.

NUNES, Maria Fernanda Rezende. KRAMER, Sônia. Educação Infantil e expansão da escolaridade obrigatória: questões para a política, a formação e a pesquisa. In: **Educação Infantil: Enfoques em diálogo/ Eloisa A. C. Rocha, Sônia Kramer (orgs).** – Campinas, SP: Papirus, 2011.

PARKER-REES, Rod. De nós para você para mim: a co-construção da identidade nas interações iniciais. **Revista PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 32, n. 3, p. 901 - 917, set./dez. 2014.

PEREIRA, Rachel Freitas. **Os processos de socialização entre os bebês e os bebês e adultos no contexto da educação infantil**. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul, 2015.

PINO, Angel. **As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, Tacyana Karla Gomes. Possibilidades de organização de práticas educativas na creche em parceria com os bebês: o que “dizem” as crianças? In: **Anais da 34ª Reunião Anual da ANPED**, Natal, 2011.

_____. As crianças no centro da organização pedagógica: o que os bebês nos ensinam? Qual a atuação de suas professoras? In: **Anais da 35ª Reunião Anual da ANPED**, Porto de Galinhas, 2012.

RIBES. Rita Marisa. Pesquisa com crianças. In: **Infância em pesquisa**. RIBES, Rita Marisa; MACEDO, Nélia Maria Rezende (orgs.). Rio de Janeiro: Nau, 2012.

ROGOFF, Barbara. **A Natureza Cultural do Desenvolvimento Humano**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTOS, Núbia Aparecida Schaper. **Sentidos e Significados sobre o choro das crianças nas creches públicas do município de Juiz de Fora/MG**. 2012. 224f. Tese (Doutorado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2012.

_____. As ideias fora do lugar e o lugar fora das ideias: notas sobre a transição das creches públicas da assistência para a educação no município de Juiz de Fora. In:

ARAGÃO, Maria Darcilene de. **Trajetórias de Pesquisas em creches escolas de educação infantil**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2014.

SCHAPPER, Ilka. **O fluxo do significado do brincar no movimento da cadeia criativa**: argumentação, formação de pesquisadores e educadores. Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2011.

SCHMITT, Rosinete Valdeci. Eu não falo a língua deles!": as relações sociais de bebês num contexto de Educação Infantil. In: **Anais do I GRUPECI**, Juiz de Fora, 2008.

_____. Entre Outros: as relações dos bebês no contexto coletivo da creche. In: **Anais do II GRUPECI**, Rio de Janeiro, 2010.

_____. **As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas: contornos da ação docente**. Tese (Doutorado), Universidade Federal de Santa Catarina. Santa Catarina, 2014.

STERN, Daniel. **O mundo interpessoal do bebê: uma visão a partir da Psicanálise e da Psicologia do Desenvolvimento**. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SEEDL-DE-MOURA, Maria Lúcia. **Introdução: Interações sociais e desenvolvimento**. In: Interação social e desenvolvimento. Seedl-de-Moura; Mendes; Pessoa (orgs).- Curitiba: Editora CRV, 2009.

SEIDL-de-MOURA, Maria Lúcia; RIBAS, Adriana Ferreira Paes. **Bebês recém-nascidos: Ciência para conhecer e afeto para cuidar**. Curitiba: Juruá Editora, 2012.

SIMIANO, Luciane Pandini; VASQUES, Carla Karnoppi. **Sobre importâncias, medidas e encantamentos: o percurso constitutivo do espaço da creche em um lugar para os bebês**. In: 34ª reunião da ANPED, Natal, 2011.

SOUZA, Ismael Francisco; CABRAL, Johana; BERTI, Renata Back. O reconhecimento do direito da criança e do adolescente à convivência familiar e comunitária no Brasil. In: **Espaço Jurídico**, Joaçaba, v. 11, n. 1, p. 125-148, jan./jun. 2010.

SOUZA, Solange Jobim; ALBUQUERQUE; Elaine Deccache Porto. **A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana**. Revista Bakhtiniana. São Paulo: Jul./Dez. 2012.

TOMASELLO, M. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. Tradução: Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

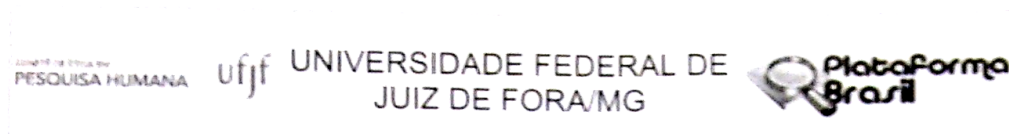
TONUCCI, Francesco. **FRATO: 40 anos com olhos de criança**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **O desenvolvimento psicológico na infância**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

- _____. **Obras escogidas**. Tomo IV. Madrid: Visor y A. Machado Libros, 2006.
- _____. **A formação social da mente**. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- _____. **Pensamento e Linguagem**. 4ª ed. São Martins Fontes, 2008.
- _____. **Imaginação e criação na infância**. Tradução: Zoia Prestes. Comentários: Ana Luiza Smolka. São Paulo: Ática, 2009.
- _____. **Análise pedológica do processo pedagógico**. In: Quando não é quase a mesma coisa: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil, repercussões no campo educacional. PRESTES, Zoia Ribeiro. Tese (doutorado). Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília. Brasília, 2010. Anexo 11 (p. 263-283)
- _____. **Quarta aula: A questão do meio na pedologia**. Psicologia USP, São Paulo, v.21, n. 4, pp.681-702, out./dez., 2010.
- WALLON, Henry. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa, Editorial Estampa, 1979.
- _____. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.
- _____. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ZANETTI, Alexandra. **Entre a história e seus desafios: por um contexto de pesquisa**. In: Diálogos de Pesquisas sobre crianças e infâncias. Léa Stahlschmidt Pinto Silva e Jader Janer Moreira Lopes (orgs). Niterói: Editora da UFF, 2010.

Anexos

Anexo 1- Parecer Consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AS INTERAÇÕES ENTRE OS BEBÊS E SEUS PARES

Pesquisador: Alice de Paiva Macário

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 53754515.0.0000.5147

Instituição Proponente: Faculdade de Educação da UFJF

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.529.839

Apresentação do Projeto:

Apresentação do projeto esta clara, detalhada de forma objetiva, descreve as bases científicas que justificam o estudo, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466/12 de 2012, item III.

Objetivo da Pesquisa:

O Objetivo da pesquisa está bem delineado, apresenta clareza e compatibilidade com a proposta, tendo adequação da metodologia aos objetivos pretendido, de acordo com as atribuições definidas na Norma Operacional CNS 001 de 2013, item 3.4.1 - 4.

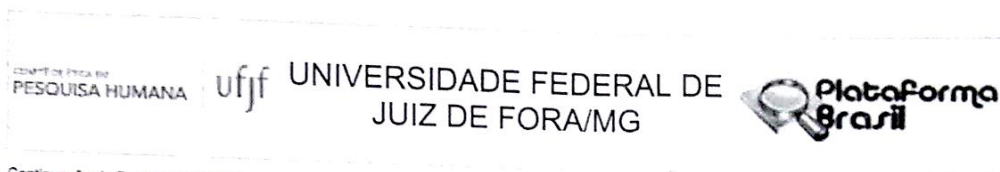
Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O risco que o projeto apresenta é caracterizado como risco mínimo e estão adequadamente descritos, considerando que os indivíduos não sofrerão qualquer dano ou sofrerão prejuízo pela participação ou pela negação de participação na pesquisa e benefícios esperados. A avaliação dos Riscos e Benefícios estão de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466/12 de 2012, itens III; III.2 e V.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto está bem estruturado, delineado e fundamentado, sustenta os objetivos do estudo em sua metodologia de forma clara e objetiva, e se apresenta em consonância com os princípios éticos norteadores da ética na pesquisa científica envolvendo seres humanos elencados na

Endereço: JOSE LOURENCO KELMER S/N
Bairro: SAO PEDRO **CEP:** 36.036-900
UF: MG **Município:** JUIZ DE FORA
Telefone: (32)2102-3788 **Fax:** (32)1102-3788 **E-mail:** cep.propesq@ufjf.edu.br



Continuação do Parecer: 1.529.839

resolução 466/12 do CNS e com a Norma Operacional Nº 001/2013 CNS. O projeto está bem estruturado, delineado e fundamentado, sustenta os objetivos do estudo em sua metodologia de forma clara e objetiva, e se apresenta em consonância com os princípios éticos norteadores da ética na pesquisa científica envolvendo seres humanos elencados na resolução 466/12 do CNS e com a Norma Operacional Nº 001/2013 CNS.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O protocolo de pesquisa está em configuração adequada, apresenta FOLHA DE ROSTO devidamente preenchida, com o título em português, identifica o patrocinador pela pesquisa, estando de acordo com as atribuições definidas na Norma Operacional CNS 001 de 2013 item 3.3 letra a; e 3.4.1 item 16. Apresenta o TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO em linguagem clara para compreensão dos participantes, apresenta justificativa e objetivo, campo para identificação do participante, descreve de forma suficiente os procedimentos, informa que uma das vias do TCLE será entregue aos participantes, assegura a liberdade do participante recusar ou retirar o consentimento sem penalidades, garante sigilo e anonimato, explicita riscos e desconfortos esperados, ressarcimento com as despesas, indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa, contato do pesquisador e do CEP e informa que os dados da pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador pelo período de cinco anos, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466 de 2012, itens: IV letra b; IV.3 letras a, b, d, e, f, g e h; IV. 5 letra d e XI.2 letra f. Apresenta o INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS de forma pertinente aos objetivos delineados e preserva os participantes da pesquisa. O Pesquisador apresenta titulação e experiência compatível com o projeto de pesquisa, estando de acordo com as atribuições definidas no Manual Operacional para CPEs. Apresenta DECLARAÇÃO de infraestrutura e de concordância com a realização da pesquisa de acordo com as atribuições definidas na Norma Operacional CNS 001 de 2013 item 3.3 letra h.

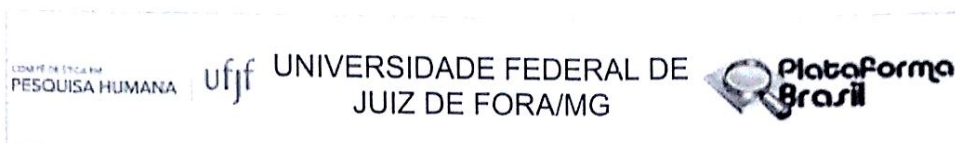
Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto, o projeto está aprovado, pois está de acordo com os princípios éticos norteadores da ética em pesquisa estabelecido na Res. 466/12 CNS e com a Norma Operacional Nº 001/2013 CNS. Data prevista para o término da pesquisa: 27/03/2017.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa CEP/UFJF, de acordo com as atribuições

Endereço: JOSE LOURENCO KELMER S/N CEP: 36.036-900
 Bairro: SAO PEDRO
 UF: MG Município: JUIZ DE FORA
 Telefone: (32)2102-3788 Fax: (32)1102-3788 E-mail: cep.propesq@ufjf.edu.br



Continuação do Parecer: 1.529.839

definidas na Res. CNS 466/12 e com a Norma operacional 001/12 CNS, manifesta-se pela APROVAÇÃO do protocolo de pesquisa proposto. Vale lembrar ao pesquisador responsável pelo projeto, o compromisso de envio ao CEP de relatórios parciais e/ou total de sua pesquisa informando o andamento da mesma, comunicando também eventos adversos e eventuais modificações no protocolo.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_515899.pdf	13/04/2016 16:13:42		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE2.doc	13/04/2016 14:41:05	Alice de Paiva Macário	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.doc	13/04/2016 14:24:47	Alice de Paiva Macário	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.doc	01/03/2016 17:49:41	Alice de Paiva Macário	Aceito
Folha de Rosto	001.jpg	06/07/2015 12:51:11		Aceito
Outros	001.jpg	12/05/2015 13:28:05		Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JUIZ DE FORA, 04 de Maio de 2016

Assinado por:
Vânia Lúcia Silva
(Coordenador)

Endereço: JOSE LOURENCO KELMER S/N
Bairro: SAO PEDRO CEP: 38.036-900
UF: MG Município: JUIZ DE FORA
Telefone: (32)2102-3788 Fax: (32)1102-3788 E-mail: cep.propesq@uff.edu.br

Anexo 2- Modelo do TCLE



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS - CEP/UFJF

36036-900 JUIZ DE FORA - MG – BRASIL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(No caso do responsável pelo menor)

O menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “As Interações entre os bebês e seus pares. Nesta pesquisa, pretendemos **“compreender como se dão as interações entre bebês e seus pares”**.”

O motivo que nos leva a pesquisar esse assunto é **“a pouca visibilidade dada às potencialidades dos bebês, bem como os poucos estudos com bebês em creches.**

Para esta pesquisa adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): **“Faremos observações, vídeo- gravações e fotografias de interações espontâneas entre os bebês e seus pares, apenas para fim de análise”**.

Para participar desta pesquisa, o menor sob sua responsabilidade não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, ele tem assegurado o direito à indenização. Ele será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. O (A) Sr. (a), como responsável pelo menor, poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento. A participação dele é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a identidade do menor com padrões profissionais de sigilo. O menor não será identificado em nenhuma publicação. Os riscos envolvidos na pesquisa consistem em riscos mínimos (comuns a qualquer pesquisa, como o envolvimento dos participantes com o pesquisador e a possibilidade de exposição da identidade dos participantes).

A pesquisa contribuirá **para as discussões sobre o desenvolvimento infantil e sobre as interações entre os bebês e seus pares.**

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. O nome ou o material que indique a participação do menor não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável, por um período de 5(cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, no **“Grupo de Pesquisa Linguagens, Infâncias, Cultura, Educação e Desenvolvimento Humano- LICEDH/FACED/UFJF”** e a outra será fornecida ao Sr. (a).

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____, responsável pelo menor _____, fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar a decisão do menor sob minha responsabilidade de participar, se assim o desejar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, ____ de _____ de 20__.

Assinatura do (a) Responsável

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa/UFJF

Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pesquisa

CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propesq@ufjf.edu.br

Nome do Pesquisador Responsável: Alice de Paiva Macário

Endereço: Rua Samuel Costa, 62. Teixeiras.

CEP: 36033080 / Juiz de Fora – MG

Fone: (32) 988323850

E-mail: alice_macario14@yahoo.com.br