



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

THAMISA SEJANNY DE ANDRADE RODRIGUES

**BEBÊS E PROFESSORA EM AÇÕES INTERATIVAS DE
CUIDADO/EDUCAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: o banho e a
alimentação em foco**

**SÃO CRISTÓVÃO/SE
2019**

THAMISA SEJANNY DE ANDRADE RODRIGUES

**BEBÊS E PROFESSORA EM AÇÕES INTERATIVAS DE
CUIDADO/EDUCAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: o banho e a
alimentação em foco**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa: Formação de Educadores, da Universidade Federal de Sergipe, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Inêz Oliveira Araújo

Coorientadora: Prof.^a Dra. Tacyana Karla Gomes Ramos

**SÃO CRISTÓVÃO/SE
2019**

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

R696b Rodrigues, Thamisa Sejanny de Andrade
Bebês e professora em ações interativas de cuidado/educação infantil: o
banho e a alimentação em foco / Thamisa Sejanny de Andrade Rodrigues;
orientadora Maria Inêz Oliveira Araújo. – São Cristóvão, SE, 2019.
168 f.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de
Sergipe, 2019.

1. Educação infantil. 2. Alimentos para bebês. 3. Cuidados. 4.
Professores. I. Araújo, Maria Inêz Oliveira, orient. II. Título.

CDU 373.2.011.3-051



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO

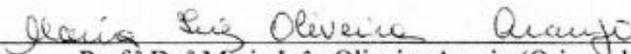


THAMISA SEJANNY DE ANDRADE RODRIGUES

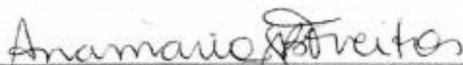
BEBÊS E PROFESSORA EM AÇÕES INTERATIVAS DE
CUIDADO/EDUCAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O BANHO E A
ALIMENTAÇÃO EM FOCO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade
Federal de Sergipe e aprovada pela Banca
Examinadora.

Aprovada em: 28.02.2019


Prof.^a Dr.^a Maria Inez Oliveira Araujo (Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS


Prof.^a Dr.^a Tacyana Karla Gomes Ramos (Coorientadora)
Universidade Federal de Sergipe/UFS


Prof.^a Dr.^a Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS


Prof.^a Dr.^a Silvia Helena Vieira Cruz
Universidade Federal do Ceará/UFC

SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2019

À Tacyana, por me ensinar sempre a enxergar a vida com *olhos de criança*.

Aos bebês e à professora, por me permitirem experienciar o processo de pesquisa de uma maneira mais sensível e atenta.

AGRADECIMENTOS

A elaboração desta dissertação não seria possível sem o apoio, a colaboração e o cuidado que algumas pessoas tiveram comigo. Por isso, não poderia deixar de expressar minha profunda gratidão por todos aqueles que contribuíram, direta ou indiretamente, para que essa pesquisa se tornasse realidade.

Primeiramente, à amiga e orientadora da vida Profa. Dr^a Tacyana Karla Gomes Ramos, que me acolheu há 8 anos no início da pesquisa com bebês. Sua generosidade, ética e profissionalismo são certamente valores pelos quais desejo levar para o resto da vida. Grata por compartilhar seu vasto conhecimento sobre as especificidades da docência com bebês, por todas as notas de orientação, pelos incentivos e pelas correções para que eu me desenvolvesse pessoalmente e profissionalmente, ainda que por vezes o tempo não estivesse ao nosso favor. Seu olhar, sua calma, sua fala serena e sua escuta sensível foram combustíveis fundamentais para que eu pudesse chegar nesse momento, mesmo diante de todos os obstáculos. Agradeço por cada detalhe, por todo cuidado e dedicação à pesquisa e às pessoas.

À professora Maria Inêz Oliveira Araújo, que gentilmente me acolheu em um momento de dificuldade e me incentivou a continuar. Serei eternamente grata por esse gesto.

Aos meus pais, primeiros incentivadores da vida, que sempre torceram e fizeram de tudo para que os meus sonhos se tornassem reais. Não tenho palavras para descrever o quanto representam naquilo que sou e naquilo que quero me tornar. Grata por todos os esforços e abdições para que eu pudesse ter a chance de estudar e me desenvolver como educadora. Aos meus irmãos, Thainá e Ticiano, pelos incentivos, em especial minha irmã Thainá por sempre se colocar disponível para me auxiliar.

Ao meu grande companheiro e esposo Danilo Guerra, por estar sempre ao meu lado e por me fazer acreditar que seria possível concluir este trabalho. Grata por muitas vezes ter acumulado tarefas para que eu tivesse tempo para estudar e me dedicar, mesmo diante do término de suas atividades no doutorado. Jamais esquecerei dos pequenos detalhes, da paciência, do conforto e das sugestões acadêmicas. Seu valioso e incansável apoio foram fundamentais para a concretização deste trabalho.

Às minhas amigas, Cleciana, Jéssica, Taira, por terem gentilmente compartilhado suas competências e habilidades de suas áreas de conhecimento, para colaborar com a organização e apresentação deste trabalho.

Ao Diretor do Campus do Sertão, Jodnes Sobreira, por ter confiado em meu trabalho e ter me permitido participar dessa importante trajetória de capacitação.

Às colegas do grupo de pesquisa, Emily, Rafaely e Viviane, que me permitiram compartilhar e aprender mais sobre o rico e vasto universo das infâncias. Grata por poder contar sempre com o olhar de vocês em meus estudos e pesquisas.

Aos colegas de mestrado, Carla, Júnior, Polyana, Emily e Nivia, pela convivência e por tornarem a caminhada na Pós-Graduação mais leve e divertida. Grata pelas risadas, pelos choros, por dividirem suas histórias e projetos comigo.

Aos professores que durante a formação do mestrado foram solidários ao compartilharem suas vivências e saberes, especialmente as professoras Josefa Eliana e Aline Nepomuceno pelas valiosas orientações.

Aos membros da banca examinadora desta pesquisa, professoras Anamaria Bueno e Silvia Cruz, pelo cuidado ao ler o trabalho e realizar os apontamentos necessários à melhoria, pelo diálogo, pelas sugestões e pelas críticas realizadas no exame de qualificação e na defesa.

Aos profissionais, aos bebês e às famílias vinculadas à instituição investigada. Grata pela receptividade, por todo o apoio e suporte necessários ao desenvolvimento e concretização deste estudo. Obrigada pela confiança depositada em mim, enquanto pesquisadora.

À Andrea, Bruna e Luísa, Ronyse e Catarina, por terem me acolhido com tanto carinho em suas residências durante os eventos que participei, nesses 2 anos de mestrado.

Por fim, agradeço a todos que em silêncio torceram e cuidaram para que essa conquista se tornasse possível. Minha eterna gratidão!

Como é diferente a imagem do mundo que uma criança recebe quando mãos silenciosas, pacientes, cuidadosas e ainda seguras e resolutas cuidam dela, e como parece ser diferente o mundo quando essas mãos são impacientes, rudes, apressadas, inquietas e nervosas.

(Emmi Pikler)

RESUMO

A docência com bebês possui especificidades que se constituem no movimento de convívio, experiências e ações interativas com/entre os atores sociais no cotidiano da Educação Infantil. A presente pesquisa tem por objetivo central compreender como são constituídas as ações de cuidado/educação entre bebês e sua professora, nos momentos destinados aos cuidados pessoais, em situações de alimentação e banho. Especificamente, buscou-se observar ações interativas de bebês e sua professora, de modo a analisar como essas ações se constituem enquanto práticas educativas na instituição de Educação Infantil. A partir disso, e considerando os momentos de alimentação e de banho, foram elencados como foco de análise: 1) as ações sociocomunicativas utilizadas pelos bebês em ocasiões de interações com sua professora; 2) as ações interativas iniciadas e mantidas pela professora diante das (re)ações sociais expressas pelos bebês; 3) os modos que os bebês reapresentam ações de cuidados pessoais recebidas durante o banho e a alimentação em interação com os pares de idade. O estudo possui abordagem qualitativa e caráter exploratório descritivo. Os sujeitos participantes da presente investigação são 7 (sete) bebês e uma professora, integrantes do agrupamento etário denominado berçário 1, de uma instituição municipal de Educação Infantil situada em Nossa Senhora do Socorro/SE. Para tanto, compuseram as principais fontes teóricas os estudos que se inserem na(s) chamada(s) Pedagogia(s) da(s) Infância(s). Como instrumentos de geração de dados, utiliza-se a observação participante, o registro em diário de campo, fotografias e videograções de momentos destinados à alimentação e ao banho. Os dados foram analisados a partir de observação, seleção e descrição de episódios interativos que foram produzidos na articulação entre os dados empíricos emergentes do estudo à luz do referencial teórico eleito. Evidenciamos que os momentos relativos ao banho e à alimentação estão marcados, em geral, por significativas ações interativas entre bebês e sua professora, constituindo-se em práticas educativas importantes para o desenvolvimento integral dos bebês, que se materializam em ações que vão para além de necessidades dietéticas e de higiene corporal, que também são importantes, mas que neste estudo são revelados enquanto momentos de aprendizagens sociais, culturais, afetivas, que integram a indissociabilidade cuidar/educar a criança. As ações interativas entre bebês e companheiros de idade revelam que eles são potentes nos aprendizados que empreendem sobre os cuidados pessoais recebidos durante o banho e a alimentação.

Palavras-chave: Bebês. Cuidados pessoais. Docência. Educação Infantil.

ABSTRACT

Teaching with babies has specificities that constitute the movement of interaction, experiences and interactive actions with / among social actors in the daily education of children. The main objective of this research is to understand how the actions of care / education between infants and their teacher are constituted, in the moments destined to the personal care, in feeding and bathing situations. Specifically, it was sought to observe the interactive actions of infants and their teacher, in order to analyze how these actions constitute as educational practices in the institution of Early Childhood Education. From this, and considering the moments of feeding and bathing, was listed as the focus of analysis: 1) the sociocommunication actions used by the babies in occasions of interactions with their teacher; 2) the interactive actions initiated and maintained by the teacher in face of the social (re) actions expressed by the babies; 3) the ways that infants represent acts of personal care received during bathing and feeding in interaction with the couple of age. The study has a qualitative approach and a descriptive exploratory character. The subjects participating in the present investigation are 7 (seven) babies and a teacher, members of the age group called nursery 1, of a municipal institution of Early Childhood Education located in Nossa Senhora do Socorro / SE. Therefore, the main theoretical sources composed the studies that are included in the call Pedagogy(s) of Childhood(s). As data generation instruments, participant observation, recording in field diary, photographs and video recordings of moments for feeding and bathing are used. The data were analyzed based on observation, selection and description of interactive episodes that were produced in the articulation between the empirical data emerging from the study in the light of the chosen theoretical reference. We show that moments related to bathing and feeding are usually marked by significant interactions between infants and their teacher, constituting important educational practices for the integral development of infants, which are materialized in actions that go beyond dietary and bodily hygiene needs, which are also important, but which in this study are revealed as moments of social, cultural and affective learning that integrate the indissociability of caring / educating the child. Interactive actions between infants and older mates reveal that they are powerful in the learning they take on the personal care they receive during bathing and feeding.

Keywords: Babies. Personal cares. Teaching. Child education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Heloísa brinca e se diverte durante o banho.....	29
Figura 2– Louyse brinca no espelho.....	46
Figura 3 – Bebês encontram uma formiga na parede	46
Figura 4 – Mapa da cidade de Nossa Senhora do Socorro	58
Figura 5 – Rua de acesso principal à instituição	59
Figura 6 – Rua próxima à instituição.....	59
Figura 7 – Terreno baldio à frente da Instituição	61
Figura 8 – Igreja Católica ao lado da Instituição.....	61
Figura 9 – Paredes externas da Instituição	61
Figura 10 - Agenda escolar dos bebês	62
Figura 11– Heloísa experimenta fechar os olhos dentro da caixa	64
Figura 12 – Louyse lê o livro para sua professora.....	65
Figura 13 – Varanda e <i>solarium</i>	69
Figura 14 – Planta baixa original da sala do berçário 1 e anexos.....	69
Figura 15 – Luiz brinca de se esconder e achar atrás da cortina	71
Figura 16 – Bebês cooperam com a professora buscando as cadeiras de alimentação	72
Figura 17 – Allana aponta para sua toalha de banho	73
Figura 18 – Sala de referência dos bebês: o berçário1	74
Figura 19 – Allana tenta alcançar a flor da parede	75
Figura 20 – Heloísa compartilha sua maçã com o sapo	76
Figura 21 – Diferentes usos da barra de ferro pelas crianças	77
Figura 22 – Local do banho.....	77
Figura 23 – Aproximações de Allana à pesquisadora	85
Figura 24 – Luiz puxa a mão da pesquisadora e a beija repetidamente	85
Figura 25 – Heloísa quer ver a imagem que aparece na câmera	86
Figura 26 – Heloísa experimenta diferentes expressões faciais diante da câmera frontal	86
Figura 27 – Louyse realiza seus registros no diário de campo	87
Figura 28 – Luiz aperta a bochecha da pesquisadora, enquanto conversa com ela.....	87
Figura 29 – Local em que a pesquisadora permanecia para observação	89
Figura 30 – Luiz solicita ajuda da pesquisadora para abrir o pacote de biscoito	90
Figura 31 – Heloísa recepciona Geovanna	93
Figura 32 – Luiz consola Keneddy.....	95

Figura 33 – Arranjo espacial do momento de alimentação	98
Figura 34 – Ações interativas de professora e bebês	99
Figura 35 – Louyse oferece um pedaço de pão para Geovanna	100
Figura 36 – Bebês e professora lancham sob os colchonetes	100
Figura 37 – Keneddy tira o cinto do ombro.....	101
Figura 38 – Heloísa se alegra ao conseguir subir na cadeira de alimentação.....	102
Figura 39 – Geovanna experimenta lamber o prato	103
Figura 40 – Luiz se equilibra entre usar duas colheres	103
Figura 41 – Keven saboreia seu pedaço de melancia	104
Figura 42 – Ações interativas professora - Luiz.....	107
Figura 43 – Ações interativas professora – Heloísa / professora - Keven.....	107
Figura 44 – Ações interativas professora - Geovanna.....	108
Figura 45 – Ações interativas professora - Heloísa.....	108
Figura 46 – Ações interativas Luiz - professora.....	111
Figura 47 – Ações interativas Luiz - professora.....	111
Figura 48 – Ações interativas Heloísa - professora.....	114
Figura 49 – Ações interativas Louyse - professora	117
Figura 50 – Ações interativas Louyse - professora	118
Figura 51 – Ações interativas Louyse - professora	118
Figura 52 – Ações interativas Louyse - professora	119
Figura 53 – Ações interativas Geovanna - Heloísa	122
Figura 54 – Ações interativas Geovanna - Luiz	124
Figura 55 – Ações interativas Geovanna - Luiz	126
Figura 56 – Ações interativas Geovanna - Luiz	127
Figura 57 – Ações interativas Luiz - Heloísa	129
Figura 58 – Ações interativas Luiz - Heloísa	130

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Capex	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CLT	Consolidação das Leis de Trabalho
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DED	Departamento de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
Proinfância	Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil
RCNEI	Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
UFS	Universidade Federal de Sergipe

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: contextualizando o estudo.....	4
2 SITUANDO AS BASES CONCEITUAIS: a escola de educação infantil como ambiente para se viver a infância	22
2.1 A educação de bebês: dos princípios higienistas para o lugar de cuidado/educação .	30
2.2 Pesquisas e especificidades do trabalho pedagógico com bebês	47
3 CAMINHOS TRILHADOS NO PERCURSO DE GERAÇÃO DE DADOS	55
3.1 O contexto investigado	57
3.1.1 O ambiente do <i>berçário1</i>	68
3.1.2 Colaboradores da pesquisa: encontros com bebês e professora	78
3.2 Uma abordagem qualitativa baseada em um estudo exploratório descritivo.....	79
3.2.1 A inserção no campo e a ética na pesquisa com bebês.....	83
4 AÇÕES INTERATIVAS EM MOMENTOS DE CUIDADOS PESSOAIS.....	91
4.1 Ações interativas de bebês e professora no contexto alimentar e durante o banho .	106
4.2 Os bebês interagem entre si em situações de banho e alimentação	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	133
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – para pais e/ou responsáveis.....	146
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – para educadoras.....	149
APÊNDICE C – Frequência dos bebês durante a pesquisa	152
ANEXO A – Parecer favorável do comitê de ética em pesquisa	155

1 INTRODUÇÃO: contextualizando o estudo

“O seu olhar seu olhar melhora, melhora o meu”

(Arnaldo Antunes)

A epígrafe em questão descortina a proposta deste estudo, que pretende investigar as ações interativas da professora e dos bebês nas atividades cotidianas da Educação Infantil, tendo como foco os momentos destinados à alimentação e ao banho. Apoiando-se nesse trecho da música, de autoria de Arnaldo Antunes, apresentamos¹ ao longo do trabalho a ideia de que o encontro social com o outro, a exemplo do que ocorre nas atividades cotidianas, favorece a construção das primeiras aprendizagens dos bebês na instituição de Educação Infantil, enquanto ambiente potencializador de interações que possibilitam às crianças se constituírem enquanto sujeitos (PINO, 2005; VIGOTSKI, 1989).

Baseado nessas questões e entendendo o ambiente² da Educação Infantil, enquanto *lócus* privilegiado de vivências e experiências coletivas, é pelo olhar do adulto, inicialmente, e a partir do encontro social com seus coetâneos, que os bebês passam a conhecer sua cultura, não de forma passiva, mas a reconstrói a partir de ações que provocam o encontro de olhares, toques, múltiplas linguagens, que são interpretados e interpelados pelos adultos e ressignificados pelas crianças no desenrolar das práticas cotidianas.

Nesse sentido, compreendemos neste trabalho enquanto práticas cotidianas ações que ocorrem ao longo da jornada educativa, vivências que são compartilhadas entre adultos e crianças, crianças e crianças, que revelam concepções de educação e que permitem às crianças aprenderem e desenvolverem hábitos, partilhando e participando de sua cultura e apreendendo os modos de viver em comunidade (BARBOSA, 2009). Aos poucos, as crianças se apropriam criativamente das informações apresentadas pelos adultos que delas cuidam e, nas interações que estabelecem, passam a produzir suas próprias culturas (CORSARO, 2011).

¹ De modo a organizar a escrita do trabalho, utilizo a primeira pessoa do singular na introdução, quando me refiro aos caminhos que trilhei na trajetória de formação acadêmica e investigação das infâncias, sobretudo no que diz respeito à pesquisa com bebês, e no relato do processo de inserção no campo de pesquisa (ver subseção 3.2.1). Ao longo da dissertação, apresento o texto na primeira pessoa do plural, partindo da perspectiva de que todas as ações se deram a partir de um olhar que não se pretendia e não se deu de forma solitária, mas, pelo contrário, dialogando em todas as suas fases com a professora Dra Tacyana Karla Gomes Ramos, bem como com as fontes teóricas que embasaram o itinerário desta pesquisa.

² Quando tratamos de ambiente, referimo-nos aos espaços físicos acrescidos às relações que são constituídas entre os sujeitos (CRUZ; CRUZ, 2017). Portanto, o espaço físico tem um papel importante a ser exercido, possibilitando aos sujeitos viverem plenamente suas emoções, seus desejos, suas infâncias.

Partindo das ações interativas de bebês e sua professora, nas atividades cotidianas da Educação Infantil, busca-se, por meio de um estudo exploratório descritivo realizado em uma instituição do município de Nossa Senhora do Socorro/SE, compreender como são constituídas as ações interativas de cuidado/educação entre bebês e sua professora, nos momentos destinados aos cuidados pessoais com o próprio corpo, a exemplo do que ocorre na alimentação e no banho.

Nesta pesquisa, em razão do foco estabelecido, partimos da perspectiva de cuidado como dimensão importante no processo de formação humana e que está imbrincada com as funções de proteção, apoio, atenção, afetividade e escuta, necessários ao cotidiano de toda criança (GUIMARÃES, 2011; SCHMITT, 2014; TRISTÃO, 2004). No caso dos bebês e das crianças bem pequenas, o cuidado se coloca como uma característica do trabalho docente, já que as crianças ainda necessitam do apoio dos adultos para realização de algumas atividades, sobretudo ligadas aos cuidados pessoais (BRASIL, 1994).

É importante revelar que o interesse em analisar as ações interativas de bebês e professora no âmbito coletivo da Educação Infantil emergiu, principalmente, com as minhas experiências acadêmicas de formação inicial, por meio dos contatos iniciais com o tema, nas disciplinas História Social da Infância, Educação da Criança de 0 a 3 anos e Estágio Supervisionado na Educação Infantil, à época, componentes curriculares do curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Sergipe (UFS).

Durante esse percurso, tive a oportunidade de participar do projeto integrado de pesquisa intitulado “Participação social de bebês de 0 a 3 anos em práticas educativas e suas interfaces com a organização pedagógica”, coordenado pela professora do Departamento de Educação (DED) da UFS Tacyana Karla Gomes Ramos, em que foi possível observar o quanto os bebês participam ativamente das atividades cotidianas da instituição de Educação Infantil. Nesse contexto, o interesse pelo tema se intensificou e optei por aprofundá-lo por meio do trabalho monográfico de final de curso³.

Nesse movimento de descobertas e pesquisas pelo universo das infâncias, melhorado a partir dessas vivências com os bebês, tive a oportunidade de me deparar com a Sociologia da Infância. A partir desses encontros, permiti-me ampliar os estudos sobre as infâncias, compreendendo que nessa perspectiva a criança deixa de ser vista enquanto sujeito isolado,

³ Trabalho de monografia do curso de Pedagogia (concluída em 2012) intitulada “Recursos sociocomunicativos utilizados por bebês em práticas pedagógicas no berçário da creche” (RODRIGUES, 2012).

para sujeito social, que aprende nas relações entre pares e coetâneos e que, portanto, participa ativamente de sua cultura (CORSARO, 2009; COHN, 2009).

Nos encontros sociais com bebês e educadoras, durante a pesquisa desenvolvida, percebia que o papel das docentes de bebês ia para além de atividades prescritas e dirigidas. À época, havia momentos na jornada educativa que eram destinados às “atividades pedagógicas” e me questionava o porquê de o restante da jornada não estar incluída nessa denominação, ou seja, não ser considerado pedagógico. Percebia, ao longo desses encontros, que cabia aos educadores a responsabilidade de contribuir para que os bebês tivessem oportunidades de aprender a se alimentar de forma autônoma, a se vestir, tomar banho, dentre outras ações que demarcam, na prática, a indissociabilidade entre o cuidar/educar no âmbito da Educação Infantil, especificamente da docência com bebês, e que não eram executadas e, por vezes, desconsideradas pelos adultos enquanto atividades pedagógicas.

A partir dessas vivências, notei o quanto o território da Educação Infantil, sobretudo no que diz respeito ao trabalho com bebês e crianças bem pequenas, ainda está em processo de consolidação e é alvo constante de tensões e disputas (BARBOSA, 2015). Essa construção exige que se supere a visão da instituição de Educação Infantil enquanto espaço puramente de “guarda” dos bebês e das crianças bem pequenas, mas que também se fortaleçam ações específicas cujo binômio cuidar/educar estejam presentes em todas as atividades cotidianas, de modo que não haja supervalorização de uma atividade em detrimento da outra, pois quando as crianças são cuidadas, são também educadas.

O que se percebe é que a ausência de reflexões a respeito da própria concepção de que educação se pretende oferecer em instituições destinadas aos bebês e crianças bem pequenas, sugere aos profissionais que nelas atuam a necessidade de adoção de um modelo *escolarizante*, que se mostra ineficaz à faixa etária dessas crianças (KUHLMANN JR., 2015). Esse modelo ganha força em decorrência da polarização construída historicamente durante o processo de expansão das creches e pré-escolas no Brasil, na década de 1970, e se intensificou nas décadas seguintes, com o intuito de superar o modelo “assistencialista”⁴ das instituições que acolhiam as crianças pobres, mas que também não atendia à proposta de educação integral para as crianças da Educação Infantil.

Durante o processo de formação inicial em Pedagogia era tocada pela perspectiva da indissociabilidade entre cuidar/educar, apontada nos documentos legais, nas pesquisas e nos

⁴ Kuhlmann Jr. (2015) nos alerta no sentido de que, historicamente, o termo assistencialista não exclui uma concepção educacional. Ou seja, havia intencionalidade em retirar as crianças da rua e inseri-las em propostas pedagógicas de baixa qualidade.

discursos de alguns educadores. No entanto, na prática, verificava que as ações destinadas aos cuidados pessoais, principalmente àqueles ligadas ao corpo (alimentação, higiene, sono, por exemplo), embora realizados com bastante frequência na jornada educativa das instituições de Educação Infantil, não eram entendidos e vividos enquanto momentos educativos. Essas inquietações iniciais, foram intensificadas pelas dificuldades de localizar produções científicas nos Programas de Pós-Graduação em Educação da UFS, que tratassem especificamente dos momentos destinados aos cuidados pessoais, revelando-os enquanto elementos constitutivos da prática do docente de bebês.

Na composição dessa especificidade, as ações relativas a esses cuidados ganham destaque na medida em que os bebês, em razão de sua pouca idade, ainda requerem dependência das ações dos adultos nas questões relativas à higiene, ao sono e à alimentação (BARBOSA, 2009). Essas ações poderiam ser valorizadas no ambiente da Educação Infantil, enquanto práticas sociais⁵ importantes para o desenvolvimento integral dos bebês, pois apesar dessa dependência inicial é um direito das crianças e uma necessidade humana. Apesar disso, em geral, percebia que eram vistas enquanto ações menos valorizadas nesse contexto.

Tendo como pressuposto de que todo ato desenvolvido no ambiente da Educação Infantil tem caráter educativo e tomada pelas inquietações iniciais sobre a indissociabilidade entre cuidar/educar, optamos neste trabalho por dar visibilidade ao binômio cuidar/educar, nas ações relativas às práticas sociais ligadas aos cuidados pessoais. Inicialmente, a intenção era investigar como se davam as ações interativas de bebês e sua professora nas ações de banho e alimentação, ações essas que integram o cotidiano das instituições de Educação Infantil e as especificidades do trabalho do docente de bebês (BARBOSA, 2006). No entanto, após período de inserção a campo, também percebemos a necessidade de desvelar as ações interativas que ocorriam entre os bebês e seus companheiros de idade, durante esses momentos.

Diante da importância educativa que envolve a temática em questão, optamos por investigar as ações interativas de bebês e professora nos momentos destinados à alimentação e ao banho. Essas duas práticas de cuidados pessoais foram escolhidas como foco de análise, considerando ações interativas advindas de agrupamentos entre mais de uma criança e a professora (eventos observados principalmente durante a alimentação) e ações interativas diádicas que incluísse professora e uma criança (observadas em situações de banho).

⁵ Segundo Pino (2005, p. 107), entende-se como práticas sociais “as várias formas – socialmente instituídas ou consagradas pela tradição cultural dos povos – de pensar, de falar e de agir das pessoas que integram uma determinada formação social”.

Cabe ressaltar, portanto, que na instituição investigada, os bebês se alimentavam de forma coletiva, já o banho era realizado somente com a professora/assistente e um bebê, ambos no tempo estabelecido na rotina. O banho contemplava uma das atividades de higiene realizadas com todas as crianças, independentemente da jornada que cumpriam na instituição (parcial ou integral).

Do ponto de vista histórico, ao longo das últimas décadas, temos vivenciado alterações importantes no que diz respeito à educação de bebês e crianças bem pequenas⁶, não só na questão do crescente interesse de pesquisadores do mundo inteiro sobre a primeira infância, mas também no âmbito das políticas públicas e das legislações. Essas mudanças se tornaram possíveis, dentre outros motivos, em razão de pesquisas recentes apontarem a importância dos primeiros anos de vida do sujeito como fundamentais para os estágios posteriores de sua vida (GUIMARÃES; ARENARI, 2018; BARBOSA, 2009; SCHMITT, 2008; COUTINHO, 2010), bem como da pressão de movimentos sociais, especialmente, o movimento feminista (BARBOSA, 2015).

Diante desse percurso histórico de conquistas e avanços, a instituição de Educação Infantil necessitou se reconfigurar, de modo a melhor atender esse novo sujeito ativo e de direitos. Nesse sentido, partimos da concepção de Educação Infantil como *lócus* de desenvolvimento integral das crianças, de forma complementar às ações realizadas pela família e comunidade, considerando seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social (BRASIL, 1996), bem como um ambiente para que as crianças possam vivenciar e experimentar suas infâncias.

Assim, a dimensão que se coloca é de garantia de desenvolvimento integral em que estejam presentes, nas diferentes ações, o princípio da indissociabilidade entre cuidar/educar, tendo em vista que tanto as necessidades físicas se colocam enquanto atos educativos, como o planejamento da intencionalidade educativa se revela nos cuidados oferecidos a essas crianças.

Importante revelar que essa intencionalidade pedagógica do professor de bebês se configura na perspectiva de um profissional que esteja atento aos interesses e às motivações das crianças. Sendo assim, uma docência marcada pela sutileza das ações que são construídas e reconstruídas cotidianamente nas ações interativas de professora e bebês e de bebês e seus parceiros de idade (TRISTÃO, 2004). E que, portanto, prescinde de formação especializada.

⁶ Consideramos bebês, crianças na faixa etária de zero a 18 meses, e crianças bem pequenas, na faixa etária de 19 meses e 3 anos e 11 meses, conforme divisão proposta pelos documentos oficiais do Ministério da Educação (BRASIL, 2010; BRASIL, [2018?]).

Ainda para a referida autora (TRISTÃO, 2004), a sutileza está presente em ações cotidianas, que muitas vezes se apresentam no contexto institucional como pouco significativas. Assim, a troca de fraldas, a alimentação, o banho são momentos que revelam a concepção e o papel da educação que podem se voltar tanto para práticas voltadas para a submissão e dependência, quanto para contribuir no processo de humanização dos sujeitos, para sua emancipação.

Levando-se em consideração essas especificidades que caracterizam a docência com bebês (WINTERHALTER, 2015; BARBOSA, 2010), optamos por visibilizar práticas sociais de cuidados pessoais, tendo em vista sua importância no que diz respeito à dimensão relacional no ambiente escolar (ZABALZA, 1998; TIRIBA, 2005), que englobam ações que se constituem no próprio movimento de encontros sociais que são estabelecidos no contexto educativo e, também, à dimensão estética, na medida em que dizem respeito à sensibilidade, ao gosto, à imaginação, à liberdade de expressão nas diferentes manifestações culturais (BRASIL, 2010; BARBOSA, 2009).

Além disso, essas práticas sociais reúnem um conjunto de linguagens que podem ser, desde cedo, interpretadas, vividas, sentidas, acolhidas e rejeitadas pelas crianças em suas ações cotidianas (BARBOSA, 2009). Logo, a Educação Infantil se baseia nas experiências e saberes oriundos dessas práticas sociais e culturais das quais os bebês necessitam se apropriar, tornando-se nesse contexto os conhecimentos mais importantes para existência e sobrevivência do bebê como sujeito social (PINO, 2005).

Assim, a alimentação e o banho são entendidos neste trabalho como linguagens importantes que emergem do cotidiano da educação de bebês e crianças pequenas, “fogem à possibilidade de uma definição prévia total do ato de ensinar e aprender” (OLIVEIRA-FORMOSINHO *et al.*, 2007, p. 19) e que, portanto, necessitam de um olhar sensível e atento dos profissionais, no sentido de acolher e lidar com as emergências e os imprevistos que são próprios da vida cotidiana.

O adulto, ao preparar um ambiente organizado, receptivo e acolhedor, revela suas intencionalidades pedagógicas que se desdobram em ideias, sensações, compartilhamentos e pensamentos sobre as crianças, diferente da concepção que compreende essa intencionalidade como ligada aos resultados individuais escolarizantes. Diante disso, favorecer projetos educativos que valorizem as ações de alimentação e banho como ambientes de promoção de satisfação pessoal, convivência, alegria, conhecimento de si e do outro fazem “emergir a humanidade de cada dia enquanto ocorrência extraordinária que rompe o ordinário cotidiano para amplificá-los de sentidos”. (BARBOSA, 2009, p. 78).

Cabe ressaltar que nos referimos a linguagens enquanto as diferentes manifestações da vida cotidiana, expressões culturais e científicas das quais as crianças têm acesso desde que nascem. Nessa perspectiva, a palavra linguagem “é utilizada no sentido amplo de compartilhar sentidos e comunicar significados, ou seja, de leitura, de interpretação, de expressão e de produção de significados simbólicos” (BARBOSA, 2009, p. 85). Ou seja, vão além dos conteúdos disciplinares, conceitos a serem aprendidos e posteriormente aplicados. Não se restringem às linguagens verbais, orais ou escritas, por exemplo, e rompem com a ideia de um currículo prescritivo em que tudo pode ser medido e definido previamente, fugindo às experiências confusas, vagas e incertas das crianças (OLIVEIRA-FORMOSINHO *et al.*, 2007; BRASIL, 2016).

Essa compreensão da alimentação e do banho como práticas sociais só é possível por meio de um currículo narrativo e que, portanto, prescinde de um diálogo entre os conhecimentos formais com os diferentes saberes das crianças e de suas famílias (BRASIL, 2016). Desse modo, requer que se construa uma prática pedagógica de construção e valorização das ações iniciadas pelas crianças, tendo em vista que a especificidade infantil clama por uma prática que não foque apenas em conhecimentos especializados. Ou seja, um modelo pedagógico que se baseie nas fontes teóricas que revelam a agência das crianças, bem como na construção de um referencial teórico e prático para pensar antes da ação, na ação e sobre a ação (OLIVEIRA-FORMOSINHO *et al.*, 2007).

Também importa ressaltar que adotamos neste trabalho o conceito de cuidado em uma dimensão ampliada. Sendo assim, concordamos com Tiriba (2005) quando defende a ideia de cuidado em uma dimensão relacional e afetiva, haja vista que implica em responsabilidade e compromisso contínuos. Exige, portanto, uma postura receptiva, atenta e sensível ao outro, por isso requer tempo, proximidade e entrega. Além disso, a autora acrescenta que “[...] quando nos propomos a cuidar de alguém, significa que estamos dispostos a dedicar energias ao objeto de nosso cuidado, a mostrarmos envolvimento emocional com ele. Por isto, cuidar é necessariamente uma atividade relacional”. (TIRIBA, 2005, p. 14). Sem o cuidado seríamos seres indiferentes e negligentes à presença do outro (BOFF, 2005).

Nessa linha de proposições, o cuidado não se apresenta como restrito a uma etapa, mas, ao longo da vida, ou seja, os seres humanos necessitam de cuidado. A esse respeito, Boff (2005) nos apresenta a noção de cuidado com base em sua origem filológica. Nela, podemos encontrar o cuidado como algo inerente à nossa própria existência humana. Assim, o mesmo autor afirma que apesar de o cuidado fazer emergir atitudes de solicitude e atenção, também

podem provocar inquietações e preocupações diante da responsabilidade que a atitude exige. Nas palavras do referido autor,

[...] cuidado, pois, por sua própria natureza, inclui duas significações básicas, intimamente ligadas entre si. A primeira designa a atitude de desvelo, de solicitude e atenção para com o outro. A segunda nasce desta primeira: a preocupação e a inquietação pelo outro, porque nos sentimos envolvidos e afetivamente ligados ao outro. (BOFF, 2005, p. 29).

Assim, entendemos que o cuidado se apresenta em cada detalhe que compõe o cotidiano educativo dos bebês, tal como observado na maneira que o espaço é organizado, no tempo destinado às atividades, na forma de convivência, nas interações qualificadas, dentre outros. Por uma questão de recorte, os cuidados pessoais estarão no foco de análise, por uma escolha em visibilizar essas ações que são realizadas cotidianamente na prática docente com bebês, mas que, ainda assim, são pouco valorizadas no contexto institucional (SCHMITT, 2014).

A esse respeito, diferentes autores (SCHMITT, 2014; FALK, 2016; GUIMARAES; ARENARI, 2018; LESSA, 2016; BARBOSA; QUADROS, 2018; SILVA, 2018; WINTERHALTER, 2015) apontaram em seus estudos a importância de cuidados pessoais (banho, alimentação, por exemplo) como eixos constituidores da docência com bebês, visto que ainda se apresentam como necessidades dos bebês e crianças bem pequenas, bem como ocupam uma parte considerável da jornada educativa na instituição de Educação Infantil e que, portanto, necessitam de práticas pedagógicas que atendam a essas crianças com qualidade.

Nessa perspectiva, defendemos a ideia de que os momentos destinados às práticas de cuidados pessoais são ocasiões privilegiadas de interação entre o bebê e o adulto, em que também estão presentes diferentes aprendizagens: culturais, sociais, afetivas, cognitivas. Dentro da jornada pedagógica com bebês, são os momentos de maior aproximação individual entre professora e criança. Proporcionam um estreitamento nos laços de confiança, já que são permeados pelo olhar, pelo toque, pela palavra, pelos gestos.

Considerando as interações como elementos fundantes dos processos educativos na educação de bebês e crianças bem pequenas (BRASIL, 2009), buscamos suporte teórico na Abordagem Pikler por destacar a importância das interações nos momentos destinados aos cuidados pessoais, especialmente aqueles dedicados ao corpo. Nesse sentido, conforme nos informa Falk (2016, p. 33-34) “[...] num coletivo de crianças, o relacionamento adulto-criança

se estabelece sobretudo no momento das refeições, do banho e dos outros cuidados corporais, situações íntimas e momentos privilegiados de contatos e de interações individuais”.

A Abordagem Pikler foi desenvolvida e materializada pela médica húngara Emmi Pikler, logo após a II Guerra Mundial, em Budapeste. A abordagem focaliza o cuidado e o respeito pela individualidade de cada criança, que são possíveis por meio de princípios que envolvem a relação privilegiada entre educadora/bebê e o desenvolvimento da criança por meio do movimento livre. Foi justamente elencada como um dos referenciais teóricos desta pesquisa, por apresentar caminhos possíveis para a concretização de práticas de cuidados corporais que valorizam as ações das crianças, no contexto da Educação Infantil.

Logo, se esses momentos forem prazerosos, se vivenciados com qualidade, a criança passa a perceber que há um adulto que se preocupa com ela e que a satisfaz em suas necessidades sociais, cognitivas, culturais, afetivas e corporais, provocando uma sensação de segurança e confiança nessa criança. Por esses motivos, partimos da ideia dessas práticas como momentos de aprendizagens necessárias e que estão presentes na organização curricular da Educação Infantil, que foram estruturadas nos Campos de Experiências presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

No que se refere à organização curricular para a Educação Infantil, a BNCC apresenta cinco⁷ Campos de Experiências em que são acolhidas as situações e experiências da vida cotidiana das crianças, trazendo objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para cada faixa etária. No que diz respeito aos bebês, destacamos alguns objetivos de aprendizagem que, dentre outros, dialogam com a nossa proposta de pesquisa, quais sejam:

[...] (EI01EO05) Reconhecer seu corpo e expressar suas sensações em momentos de alimentação, higiene, brincadeira e descanso.

(EI01EO06) Interagir com outras crianças da mesma faixa etária e adultos, adaptando-se ao convívio social.

[...] (EI01CG04) Participar do cuidado do seu corpo e da promoção do seu bem-estar. (BRASIL, [2018?], p. 45-47).

Esse reconhecimento do corpo, no contexto de ações de cuidados pessoais, faz parte do processo de inserção das crianças em sua cultura. Nessa linha de proposições, o corpo é entendido não só como uma dimensão biológica em si, mas como veículo de contato com o

⁷ De acordo com a BNCC [2018?], os cinco Campos de Experiências para a Educação Infantil são: O eu, o outro e nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Nesse sentido, a proposta visa acolher as situações de aprendizagem que emergem das experiências concretas da vida cotidiana das crianças.

mundo e com o outro (LE BRETON, 2009). Dessa forma, “os sentidos que elaboram partem de um sistema simbólico compartilhado com os adultos” (COHN, 2009, p. 35). Diante de ações interativas qualificadas, os bebês e as crianças bem pequenas vão se constituindo enquanto sujeitos, constroem vínculos e, com o tempo, passam a perceber que o mundo é um lugar interessante para viver (BARBOSA; QUADROS, 2017).

Partimos, então, do pressuposto de reconhecimento da instituição de Educação Infantil enquanto ambiente privilegiado de encontros que, se vividos com qualidade, propiciam interações sociais importantes para o desenvolvimento das crianças. Nesse sentido, a questão central que motivou a construção do objeto de estudo pode ser explicitada da seguinte forma: Como se estabelecem as ações interativas entre bebês e sua professora durante as práticas cotidianas de alimentação e de banho na instituição de Educação Infantil?

A partir dessa questão central, indagamos: Quais as ações interativas utilizadas pelos bebês com sua professora durante o banho e a alimentação? Quais ações comunicativas realizadas pela professora diante das reações sociais expressas pelos bebês em situações de banho e alimentação? Como as crianças reapresentam em suas ações interativas com seus pares de idade as situações de cuidado/educação recebidas durante o banho e a alimentação?

Assim, esta pesquisa tem como objetivo geral compreender como são constituídas as ações de cuidado/educação entre bebês e sua professora, nos momentos destinados aos cuidados corporais, em situações de alimentação e banho.

Como objetivos específicos, busca-se observar ações interativas de bebês e sua professora, de modo a analisar como essas ações se constituem enquanto práticas educativas na instituição de Educação Infantil. A partir disso, e considerando os momentos de alimentação e de banho, elencamos como foco de análise: 1) as ações sociocomunicativas utilizadas pelos bebês em ocasiões de interações com sua professora; 2) as ações interativas iniciadas e mantidas pela professora diante das (re)ações sociais expressas pelos bebês; 3) os modos que os bebês reapresentam ações de cuidado corporal recebidas durante o banho e a alimentação em interação com os pares de idade.

Estudos direcionados aos bebês e às crianças bem pequenas têm se apropriado de diferentes áreas do conhecimento como meio de compreender essas crianças como sujeitos integrais, colaborando para a construção de pedagogias para a Educação Infantil, um movimento desafiador e que se apresenta em processo de consolidação (BARBOSA, 2006). Neste trabalho, buscamos suporte teórico para responder às nossas questões iniciais nas Pedagogias das Infâncias, por considerarem a criança enquanto sujeito ativo, participativo, capaz de interagir socialmente desde o seu nascimento, tendo como grande expoente a

Sociologia da Infância, cujas crianças são vistas como participantes ativos na construção social da infância. Diferente da visão estabelecida pelas teorias tradicionais, que consideram as crianças como meros “consumidores” da cultura dos adultos (CORSARO, 2011).

A Antropologia também representou um movimento importante, pois passou a incluir as crianças enquanto sujeitos plenos e, portanto, ganham legitimidade como sujeitos, passando a constituir uma nova categoria de estudo. Segundo Cohn (2009), três aspectos surgiram, diante dessas mudanças, e que viabilizaram elementos importantes no que diz respeito aos estudos antropológicos: a criança vista como ator social, a criança como produtora de cultura, e a definição da condição social da criança.

De modo a identificar o contexto científico no qual o presente estudo se insere, realizamos o primeiro levantamento de dados, em junho de 2017, considerando o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Utilizando-se da palavra-chave *bebês* foram encontrados 1542 trabalhos de diferentes áreas do conhecimento, sendo que aplicando o filtro grande área do conhecimento para *ciências humanas*, esse valor foi reduzido para 564 trabalhos. Somando-se a esses filtros, ainda foi utilizado o filtro área do conhecimento *Educação*, totalizando 175 trabalhos. Além disso, ao focalizar o período, verificamos que as pesquisas com a palavra *bebês* tiveram como ponto de partida o ano de 1996, data em que foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), momento em que a creche passou a ser incorporada como etapa da educação básica, tendo sido ampliadas no ano de 2010, após publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), em 2009.

Quando utilizamos a palavra-chave “*crianças bem pequenas*”, com os mesmos filtros utilizados para a palavra *bebês*, encontramos um total de 343 trabalhos. Esses dados podem representar a ênfase das pesquisas da educação infantil em torno das crianças de mais idade, em detrimento dos bebês. Os dados ora apresentados também corroboram com a pesquisa realizada por Coutinho (2013), a qual revela que quanto menos idade tiver a criança, mais ela estará ausente das pesquisas e programas de formação. O que nos faz refletir sobre a importância de fortalecimento desse espaço de investigação sobre práticas na primeiríssima infância no âmbito da educação.

Para identificar pesquisas que se aproximassem do nosso objeto de estudo, utilizamos o banco da Capes com os seguintes descritores: *interação social; bebês; creche*. Nessa primeira busca, identificamos um total de 130 trabalhos. Dentre estes, elegemos 4 (quatro) trabalhos que focaram na dimensão da indissociabilidade entre cuidar/educar em

momentos relativos aos cuidados pessoais na instituição de Educação Infantil (WINTERHALTER, 2015; SCHMITT, 2014; GUIMARÃES, 2008; FOCHI, 2013).

Na pesquisa realizada por Winterhalter (2015), cujo objetivo era compreender as especificidades das práticas educativas com bebês e crianças bem pequenas, a autora observou que as especificidades dessas práticas eram vivenciadas de diferentes formas no cotidiano dos bebês. Revela que as práticas sociais relativas à alimentação, à higiene pessoal e ao sono, são momentos constituintes dessas especificidades, bem como a ação dos adultos com essas crianças por meio de interações e brincadeiras e, também, a importância de se garantir um ambiente em que os bebês possam explorar, estabelecer interações com outras pessoas e com os objetos disponíveis.

Nessa perspectiva, Schmitt (2014) busca em sua pesquisa de doutorado conhecer e analisar as relações sociais constituídas por professoras, bebês e crianças bem pequenas em uma creche pública de Florianópolis/SC, com atenção aos contornos que especificam a ação docente. A análise permitiu identificar que as relações são constituídas não só pela ação direta das professoras, mas também propiciadas pela organização de tempo e espaço que favorecem o encontro entre os próprios bebês e o ambiente, sendo este último planejado pelas profissionais. Além disso, observou a dimensão corporal como marca central na composição das relações estabelecidas entre bebês e suas professoras.

Outro estudo importante foi realizada por Guimarães (2008), cujo objetivo foi conhecer e compreender as relações dos adultos com as crianças e das crianças entre si, em uma creche pública do Rio de Janeiro. Nesse sentido, a autora evidenciou tanto a forma como os corpos das crianças são modelados, por meio das ações dos adultos, e passam a se reconhecerem guiadas por essas ações, mas também como as crianças utilizam novas estratégias e ressignificam modos de relação criança-criança e criança-objeto. Logo, as crianças participam e agem diante do contexto vivenciado, dando pistas aos profissionais sobre suas vontades e necessidades.

De modo complementar, Fochi (2013) se ocupou em investigar as ações dos bebês com idades entre 06 e 14 meses emergiram de suas experiências com o mundo em contexto de vida coletiva. Ao longo do trabalho, foi possível identificar ações de comunicação, ações autônomas e ações de saber-fazer reveladas em histórias narradas e mini-histórias, que muitas vezes fazem parte do cotidiano da criança, mas não são incluídos na pauta de interesses dos educadores como momentos importantes de aprendizagens.

Todas as pesquisas encontradas alertam para a necessidade de repensar a prática pedagógica realizada com os bebês, que embora dependentes de algumas ações realizadas

pelos adultos, são capazes de reconstruir, reelaborar as formas de estar no mundo, a partir das interações proporcionadas pelo meio social e cultural em que vivem. De uma maneira geral, cabe aos adultos organizarem tempos e espaços que permitam aos bebês explorarem o entorno, interagirem com os adultos e entre si, bem como oferecer oportunidades de ampliação dos repertórios culturais e sociais a essas crianças.

De modo complementar, realizamos buscas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), em que dessa vez utilizamos da busca avançada para refinar a pesquisa e investigar as produções que estavam diretamente ligadas às interações sociais. Nessa feita, utilizamos 3 (três) palavras-chave: “*interação social*”; *bebês*; *creche*, nesta ordem, utilizando-se como correspondência de busca “*todos os termos*”. Encontramos 289 trabalhos, dos quais 161 dissertações e 128 teses, de diferentes áreas do conhecimento. Após essa busca, conseguimos mapear 3 (três) trabalhos que mais se aproximavam do nosso objeto de pesquisa.

A pesquisa de Ramos (2006) buscou examinar a interação de crianças com seus coetâneos e com as educadoras de creche para apreender alguns aspectos qualitativos desses processos e suas implicações no desenvolvimento da linguagem infantil. A autora comenta que os achados da pesquisa fortalecem a ideia de criança enquanto interlocutora ativa com os recursos sociocomunicativos de que dispõe. Nesse sentido, foi possível observar ações cooperativas coordenadas, que foram construídas nas interações criança-adulto, criança-criança; estratégias não-verbais como marcas de convite à brincadeira; importância das brincadeiras como momentos fecundos e propícios às interações sociais.

Já a pesquisa de Grana (2011), teve como objetivo analisar a natureza das interações socioafetivas entre os bebês. Como principais resultados, a autora relata que as interações estiveram presentes no cotidiano da creche, destacando como principais condutas dos bebês: observação, disputa, imitação, expressão de contentamento e descontentamento, disputa, colaboração, convite e compaixão. Nesse sentido, defende que os resultados podem contribuir para que professores e instituições percebam a importância das interações socioafetivas para o processo de desenvolvimento das crianças.

Schmitt (2008), em sua dissertação de mestrado, realizou um estudo sobre as relações sociais constituídas com bebês e entre eles em um espaço público de Educação Infantil, revelando as diferentes dimensões sociais que as determinam. Suas análises indicaram múltiplas possibilidades de relações que foram se estabelecendo com pares, coetâneos e adultos. Além disso, indicaram que as ações pedagógicas de cuidado se constituíram em momentos que foram além do contato próximo entre adultos e crianças, mas

que também propiciaram tempos e espaços em que os bebês puderam se relacionar entre si e com o ambiente.

Para além dessas pesquisas encontradas com os descritores citados, verificamos diferentes pesquisas que tratam especificamente de ações de cuidado corporal. O trabalho realizado por Gonçalves (2014), por exemplo, auxilia-nos no sentido de verificar as produções científicas sobre bebês e crianças bem pequenas no contexto da creche, que foram produzidas entre os anos de 2008 e 2011, a partir de dados obtidos no banco de teses e dissertações da Capes. Nela, podemos observar que uma das categorias que emergiram nesse percurso investigativo foi *estudos sobre a especificidade docente*, em que a autora sinaliza, a partir dos trabalhos encontrados, a predominância de ações que envolvem a alimentação, a higiene e o sono, dentre outros, que se constituem enquanto dimensões educativas do docente de bebês e crianças bem pequenas.

Também buscamos especificamente as produções acadêmicas publicadas na Pós-Graduação em Educação (PPGED) da UFS, catalogadas desde o ano 2000, com o tema educação infantil, percebemos, também, que há poucos trabalhos publicados e a ênfase recai, predominantemente, nas produções com crianças mais velhas, ou seja, crianças em situação de pré-escola (4 e 5 anos). Foram encontradas apenas 3 (três) dissertações publicadas a partir do trabalho pedagógico com bebês: “Linguagens da infância na perspectiva de educadores de creche: o que revelam as narrativas” (LIMA, 2017); “Práticas pedagógicas na educação infantil: o brincar na narrativa de educadoras de crianças de zero a três anos” (FONTES, 2017); “O que pensam as educadoras e o que nos revelam os bebês sobre a organização dos espaços na Educação Infantil” (SILVA, 2018), grupo etário foco deste estudo. No entanto, não tivemos pesquisas cujo foco estivesse destinado a momentos de aprendizagens relativas aos cuidados corporais, a exemplo da alimentação e do banho.

Além do PPGED/UFS, no estado de Sergipe, temos mais um Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Tiradentes – Unit, na qual não foi possível encontrar, a partir da consulta à Biblioteca Digital de teses e dissertações, pesquisas que dizem respeito à Educação Infantil, conseqüentemente, à educação de bebês.

O número incipiente de estudos no PPGED da UFS e a ausência de pesquisas no PPGE da Unit pode ser interpretado como um reflexo dos trabalhos recentes em torno dessa faixa etária na produção das pós-graduações sergipanas. Considerando o contexto do Brasil, as pesquisas realizadas com crianças tiveram maior destaque a partir dos anos 1990, com a consolidação do campo de conhecimento ligado à Sociologia da Infância e que ainda está em processo de expansão e consolidação.

Essa baixa presença de pesquisas locais em torno das crianças bem pequenas, especialmente bebês, torna o presente estudo ainda mais necessário, já que poderá trazer contribuições significativas no que diz respeito à defesa da formação de professores qualificados e cientes de sua importância no planejamento e organização das práticas cotidianas da creche. Além de buscar fortalecer o movimento do direito da criança a um ambiente de educação de qualidade, complementar à família, desde bebê (BRASIL, 2009).

No que diz respeito ao movimento investigativo por pesquisas no Brasil, notamos que as interações sociais aparecem enquanto categoria privilegiada de estudo. No entanto, o mesmo destaque não ocorre quando tratamos de ações interativas que ocorreram nos momentos destinados aos cuidados pessoais, como a alimentação e o banho.

De acordo com Barbosa e Quadros (2017) as aprendizagens relativas às práticas sociais e culturais presentes na vida cotidiana das crianças, muitas vezes são ignoradas e excluídas dos projetos pedagógicos e curriculares destinados aos bebês e às crianças bem pequenas. Além disso, defendem que as aprendizagens de cuidados pessoais são desafiadores para as crianças, porque exigem delas habilidades cognitivas, sociais e motoras, das quais mais adiante serão extremamente necessárias para partilharem a vida em sociedade, com autonomia e interdependência.

No entanto, apesar da grande importância que essas aprendizagens representam para os bebês e crianças bem pequenas, as autoras anteriormente citadas afirmam que essas ações são relegadas a segundo plano e apontam para o fato de que “não consta nas investigações acadêmicas do campo educacional, não está presente nos cursos de formação de educadores e professores, nem nos currículos das escolas infantis”. (BARBOSA; QUADROS, 2017, p. 48). De modo que este estudo se faz ainda mais necessário.

Para subsidiar nossa compreensão acerca da valorização de ações interativas que ocorrem no interior das instituições de Educação Infantil, recorreremos aos conhecimentos interdisciplinares de diversas áreas, a exemplo da Sociologia, da Antropologia, da Psicologia do Desenvolvimento e da própria Educação, de modo que pudéssemos identificar como esse fenômeno se constrói no ambiente da Educação Infantil.

No âmbito da Psicologia, diferentes autores têm destacado a importância das interações no processo de desenvolvimento humano (VIGOTSKI, 1989; ANJOS *et al.*, 2004; OLIVEIRA; ROSSETI-FERREIRA, 1996; RAMOS, 2006), destacando que, desde o nascimento, o ser humano possui capacidades para interagir com os outros. Do ponto de vista da interação entre bebês, verificamos na pesquisa realizada por Anjos *et al.* (2004), que não basta fazer algo junto para concluir que houve interação. Segundo as autoras, é preciso que

haja regulação do comportamento dos integrantes que participam do campo interativo. Assim, “os eventos interativos abarcam muito mais do que esse fazer algo junto, sendo o comportamento regulado, mesmo a distância, ou ainda, mesmo que um dos parceiros não saiba que está regulando o comportamento do outro”. (ANJOS *et al.*, p. 521).

Apesar de reconhecermos o avanço do desenvolvimento de pesquisas com bebês, em diferentes áreas do conhecimento, alguns desses aspectos não serão aprofundados ao longo do presente texto. Focalizaremos, neste estudo, aspectos que contribuem para elucidar os objetivos previamente traçados.

Com tudo isso, realizamos um estudo com base na abordagem qualitativa, de caráter exploratório, no âmbito de uma instituição de Educação Infantil do município de Nossa Senhora do Socorro – SE, no agrupamento etário denominado *berçário*⁸ 1, com 7 (sete) bebês, com idades entre 11 e 20 meses⁹, no início do estudo e sua professora. No que se refere ao processo de geração de dados utilizamos a observação participante, o diário de campo, videogravações e fotografias, no intuito de possibilitar uma melhor apreensão e compreensão do fenômeno a ser estudado¹⁰.

A pertinência desta pesquisa se justifica pela necessidade de ampliar a oferta de educação com qualidade aos bebês, levando-se em consideração a defesa por formação especializada dos professores, sob a perspectiva de desenvolvimento de uma prática pedagógica que contemple, de fato, a indissociabilidade entre cuidar/educar em todas as ações desenvolvidas no cotidiano da Educação Infantil. Além disso, o número incipiente de pesquisas no Nordeste e, em especial, em Sergipe, bem como a baixa cobertura de atendimento educacional destinado aos bebês¹¹, convoca-nos a fortalecer o movimento crescente que ocorre em outras regiões do país, sobretudo no eixo Sul-Sudeste, no sentido de colaborar para a pesquisa com crianças, especialmente, com bebês.

Sendo assim, a proposta deste estudo dialoga com pesquisas que destacam a importância da indissociabilidade entre cuidar/educar nas práticas cotidianas da Educação

⁸ A palavra *berçário* é destacada ao longo do texto, de modo a se referir à forma como a instituição denomina o agrupamento etário de crianças que ingressam na Educação Infantil no primeiro ano de vida, ou seja, bebês que possuem até 12 meses no ato da matrícula.

⁹ Somente uma das crianças possuía idade de 20 meses, no início da pesquisa. Isso porque em razão da não adaptação no grupo etário posterior, decidiram por sua continuação no *berçário* 1. As demais crianças possuíam idade inferior a 18 meses, no início da pesquisa.

¹⁰ As questões metodológicas serão mais detalhadas na seção 3.

¹¹ Segundo dados do Relatório do 2º Ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2018), Sergipe ocupa a pior posição do Nordeste em termos de cobertura de atendimento às crianças de 0 a 3 anos, com um percentual de 24,3% de crianças atendidas, em 2016, com pouca alteração desde 2004, em que a cobertura era de 20,5%. Dessa forma, Sergipe foi o estado do Nordeste que menos avançou em termos de cobertura a essa faixa etária, apenas 3,8 pontos percentuais, no intervalo 2004-2016.

Infantil, sobretudo no que tange à docência com bebês (RAMOS, 2010; COUTINHO, 2010; SCHMITT, 2014; SILVA, 2017; GUIMARÃES, 2011; BARBOSA, 2010; PENA, 2015; LESSA, 2011; OLIVEIRA, 2016). Apesar de diferentes estudos apontarem para a importância de garantir essa indissociabilidade, percebe-se que avançamos do ponto de vista teórico, mas ainda precisamos avançar em termos práticos sobre o que, de fato, representa essa indissociabilidade no contexto de bebês e crianças bem pequenas.

Partimos da perspectiva das interações sociais como eixo da proposta educativa da Educação Infantil, em que a partir do convívio e das experiências que são possibilitadas no ambiente as crianças possam se desenvolver de forma integral, tal como prevê os nossos documentos legais (BRASIL, 2009). Logo, nas interações sociais de que fazem parte, as crianças aprendem a se relacionar e participando das atividades que lhes são propostas aprendem e desenvolvem sua autonomia, bem como constroem culturas (CORSARO, 2011).

Esperamos, portanto, que esta pesquisa colabore como ferramenta para instigar um maior interesse dos pesquisadores sobre a temática, culminando em maiores produções e reflexões sobre o tema. Nesse movimento, observando e partilhando por meio das experiências com bebês e professora, pretendemos estabelecer uma postura sensível com esses sujeitos, buscando aprofundar aspectos, até então, pouco investigados.

Além disso, pretendemos contribuir para que as perspectivas em torno da educação, enquanto direito da criança, deixe de ser uma exceção para se tornar uma prática que faça parte do cotidiano das creches e que possam garantir interações sociais afetivas e seguras. Ademais, buscamos dar visibilidade às práticas sociais relativas à dimensão corporal e reposicioná-las enquanto momentos educativos importantes nos processos de desenvolvimento dos bebês.

Este estudo está organizado em 4 (quatro) seções. Na primeira seção, apresentamos o contexto em que o objeto de pesquisa se insere, bem com as motivações que nos levaram a realizar tal estudo. Na segunda seção, apresentamos as principais perspectivas teóricas que nos auxiliam na compreensão das especificidades da docência com bebês, situando para isso as ações de cuidados pessoais. Além disso, buscamos resgatar as discussões acerca do histórico da educação de bebês, como forma de compreender como esse ambiente educativo tornou-se integrante da primeira etapa da educação básica e, portanto, direito das crianças. Na terceira seção, revelamos o processo de geração de dados da pesquisa, em que nos propomos a apresentar os instrumentos utilizados, o contexto investigado e os sujeitos que colaboraram com a pesquisa.

Na quarta e última seção, foram dedicados para apresentar os dados que foram gerados ao longo do processo de inserção no campo, buscando articular a concepção teórica defendida neste estudo com os dados empíricos observados. Nesse sentido, buscamos revelar como as ações interativas realizadas a partir dos momentos de alimentação e de banho, configuram-se como práticas pedagógicas que fazem parte das especificidades da docência com bebês e possibilitam suas primeiras aprendizagens, como sujeitos recém-chegados ao mundo.

Nas considerações finais, estabelecemos relações com nossos objetivos inicialmente propostos, buscando revelar as potencialidades das crianças nas ações interativas de que fazem parte. Nesse sentido, elaboramos notas finais a respeito da retomada de sentidos e significados que envolvem as práticas sociais de alimentação e de banho vivenciadas no contexto da Educação Infantil. Os achados de pesquisa apontam para o fato de que os bebês participam ativamente das ações de cuidados pessoais, cooperam com sua professora e sinalizam possibilidades de reorganização da prática pedagógica da professora, por meio de gestos, olhares, toques e afetos que são revelados pelas crianças nas atividades cotidianas que se desenrolam ao longo da jornada educativa.

2 SITUANDO AS BASES CONCEITUAIS: a escola de educação infantil como ambiente para se viver a infância

Ao longo de toda a vida, o ser humano aprende por meio de processos interativos. Quando o bebê nasce, e ao longo dos primeiros anos de vida, essas interações se constituem em ações fundamentais para o seu desenvolvimento, visto que o processo de transformação do ser biológico em um ser cultural, prescinde da mediação do *Outro*, que o ajude e o insira de forma progressiva às práticas sociais do seu grupo cultural. No entanto, importa ressaltar que a simples presença do *Outro*, não garante que ocorra esse processo de transformação com qualidade, é necessário que esse *Outro* esteja consciente de que suas ações trazem implicações no desenvolvimento desse novo sujeito (PINO, 2005).

Assim, tornamo-nos humanos por meio de interações que estabelecemos com outras pessoas, aprendemos a ser, a agir, a pensar. Ao serem alimentados, vestidos e higienizados por outras pessoas, os bebês participam dessas práticas sociais e, aos poucos, passam a aprender a se alimentar sozinhos, a se vestirem, a cuidarem de si, demonstrando suas escolhas e preferências desde muito cedo. Aprendem a viver e vão ganhando autonomia e independência (BARBOSA, 2010).

De acordo com Rossetti-Ferreira *et al.* (2009), essa importância das interações para os primeiros anos de vida da criança se dá em razão de que o ser humano é aquele que, ao nascer, apresenta a maior dependência de um parceiro da mesma espécie, o que explica sua incapacidade de sobreviver sozinho. Assim, alertam para o fato de que mesmo diante dessa “incompletude”, o bebê humano nasce com um repertório biológico complexo que o permite estabelecer contatos sociais com o outro ainda recém-nascido. Portanto, com base nesses argumentos, percebemos que as ações interativas que ocorrem durante os cuidados pessoais são indissociáveis dos processos educativos, tendo em vista que a partir dessas ações com o outro as crianças ampliam sua experiência de estar no mundo.

Além disso, acrescentam que os bebês, mesmo não dispendo de um projeto de interação, “são capazes de agir e reagir em direção ao outro, de se colocar disponíveis para um diálogo que não tem a intenção de ser pronto e acabado, mas que é continuamente explorado, vivido e (re)criado”. (ROSSETTI-FERREIRA *et al.*, 2009, p. 451).

Apesar de esses conhecimentos culturais e sociais serem fundamentais no processo de constituição biopsicossocial das crianças, de suas relações, de seus hábitos, essas ações ainda são pouco valorizadas no contexto da Educação Infantil (BARBOSA, 2010; TRISTÃO,

2004). Em razão dessa importância, nossos documentos legais reconhecem a necessidade de garantir a esses sujeitos em estágio inaugural de vida, interações sociais qualificadas. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), por exemplo, trazem as interações como eixos curriculares estruturadores das práticas na Educação Infantil, bem como as brincadeiras.

Para concretizar esses dois eixos nas propostas pedagógicas realizadas no interior das instituições de Educação Infantil, é necessário, sobretudo, que os educadores da infância tenham possibilidades de formação inicial e continuada que os permitam valorizar as interações enquanto parte constituinte do currículo da Educação Infantil. Diante disso, a preocupação com a formação revela o cuidado aos educadores que atuam com os bebês, na medida em que esses profissionais, tal como as crianças, necessitam de espaços de escuta, de modo que sua própria prática seja entendida como um momento fecundo de aprendizagens, descobertas, experiências a serem compartilhadas e refletidas a partir de propostas pedagógicas qualificadas.

Assim, cabe à instituição educativa e a seus profissionais contribuírem para apresentar aos bebês essas diferentes práticas sociais que constituem suas primeiras aprendizagens. Esses conhecimentos são de extrema importância para os bebês e necessitam ser valorizados se pensarmos na perspectiva de que a criança precisa ser respeitada enquanto sujeito integral e viver a sua infância no presente. Exige uma mudança paradigmática que pressupõe o diálogo constante com as famílias e uma escuta sensível a essas crianças, de modo que seus direitos sejam garantidos.

É no contato com o outro que a criança aprende e se desenvolve (VIGOTSKI, 1989). Por isso, torna-se tão importante a presença do professor como mediador dos encontros sociais proporcionados pelo ambiente coletivo da Educação Infantil. O professor, então, passa a ser visto pelos bebês como um adulto de referência, como alguém com quem, mesmo fora do ambiente doméstico, eles podem se sentir seguros e confiantes (GUIMARÃES, 2011). Diante disso, o papel do docente de bebês passa por um processo de ressignificação, que exige reflexões a respeito das especificidades inerentes a essa etapa que a criança está inserida, no âmbito da Educação Básica.

Essa especificidade da docência com bebês não se realiza apenas por meio de atividades diretivas, como se entende dentro de uma lógica *escolarizante* e *adultocêntrica*. Para tanto, é necessário que as escolas de educação infantil formalizem propostas educativas

que colaborem para a efetivação de uma prática que reconheça não só a agência¹² dos adultos, mas também das crianças, que desde que adentram nos espaços de Educação Infantil podem participar da organização e do planejamento das atividades. Exige organizar propostas que valorizem as ações dos bebês, que os desafiem. Convoca-nos a pensar sobre a necessidade de constituição de uma docência que evoca os processos de interações humanas como objeto de seu trabalho (TARDIF; LESSARD, 2005).

Diante dessas questões, não há que se falar em aulas, em ensino dirigido por meio de exposições verbais ou transmissão de conteúdos de ensino. Cabe propiciar um currículo aberto e flexível (FORTUNATI, 2016) que seja capaz de colaborar para ampliar as experiências iniciais das crianças com pessoas, contextos, objetos, levando-se em consideração o seu desenvolvimento integral e sua indivisibilidade, bem como proporcionando um encontro rico em diferentes linguagens e formas de expressão, comunicação e de produção humana (BARBOSA, 2010).

Essa perspectiva provoca a necessidade de planejar estratégias que possibilitem a efetivação de uma pedagogia da participação. Nesse sentido, Oliveira-Formosinho *et al.* (2007) defendem que todos os educadores que se propuseram a pensar alternativas do fazer pedagógico, considerando, para tanto, a criança enquanto sujeito ativo e tendo respeitado seu direito à participação, estão ligados a um modo de pedagogia, o da participação. Diante disso,

[...] a pedagogia da participação realiza uma dialogia constante entre a intencionalidade conhecida para o ato educativo e a sua prossecução no contexto com os atores, porque estes são pensados como ativos, competentes e com direito a co-definir o itinerário do projeto de apropriação da cultura que chamamos educação. (OLIVEIRA-FORMOSINHO *et al.*, 2007, p. 18-19).

Essa relação dialógica prescrita pela autora é possível em um ambiente que permita interações que se orientem com base na capacidade das crianças de agir, ou seja, em um contexto que promova a participação desses sujeitos. Isso requer uma percepção de que a prática profissional do professor de bebês é construída diariamente, no cotidiano com as crianças por meio das ações de cuidado/educação. Assim, os saberes experienciais (TARDIF, 2002) adquiridos por esses profissionais em sua prática, também contribuem para a reflexão da teoria sobre a prática, permitindo que haja uma verdadeira efetivação da pedagogia da infância (TRISTÃO, 2005).

¹²Conceito advindo das Pedagogias das infâncias (OLIVEIRA-FORMOSINHO *et al.*, 2007), que significa ter a capacidade e o poder de agir ativamente e transformar os acontecimentos a sua volta.

As especificidades do trabalho dos docentes de bebês podem ser encontradas em diversos estudos na área da Educação Infantil, Guimarães (2008), Ramos (2006; 2010), Tristão (2004), Coutinho (2010), dentre outras pesquisas apontam para a importância de que o trabalho com bebês é desenvolvido com base no cuidado com o outro, em que o binômio cuidar/educar marca todas as ações cotidianas da Educação Infantil, embora muitas vezes não sejam considerados educativos, a exemplo das atividades que envolvem os cuidados pessoais, como a alimentação e o banho. Além disso, as pesquisas destacam para a necessidade de observar e ouvir as crianças, porque mesmo antes da construção de uma comunicação verbal estruturada, elas já são capazes de expressar suas ações por meio de uma comunicação não verbal realizada por gestos, balbucios, sorrisos, choros, mordidas, por exemplo.

No âmbito dessas especificidades, o ambiente da Educação Infantil necessita a ser reconfigurado, deixando de ser um espaço meramente de “guarda”, para se tornar um ambiente em que a infância seja vivida¹³. Nesse sentido, a escola de Educação Infantil necessita propiciar à criança condições ampliadas, para que as experiências vivenciadas sejam ricas de aprendizagens, em virtude dos contatos que estabelece com novos parceiros de idade e na companhia de adultos, expandindo as oportunidades de que ela possa se desenvolver por meio do conhecimento de si e dos outros que a cercam. Nesse movimento de encontro com o outro, as crianças vão testando sensações, manifestando suas emoções e elaboram um modo próprio de agir, que vai se modificando constantemente a cada nova oportunidade de interação com sujeitos e objetos (BRASIL, 2009).

Ao trazer a perspectiva da criança, enquanto sujeito de direito, as DCNEI legitimam a presença desses sujeitos nas instituições educativas, pelos benefícios que essas experiências podem lhe proporcionar. Assim, muito mais que uma extensão dos fazeres domésticos, o professor da Educação Infantil deve se valer de conhecimentos teóricos, metodológicos e relacionais que o permitam compartilhar, acolher, observar e escutar essas crianças. Buscando, por meio da interlocução entre teoria e prática, avaliar e adequar suas propostas considerando as necessidades e potencialidades dos bebês (BARBOSA, 2010).

Os bebês, em razão da pouca idade, apresentam dependência de adultos para garantir que suas necessidades corporais básicas sejam atendidas, mas não realizam de forma passiva, ao contrário, participam, cooperam e auxiliam o adulto, desde que haja espaço e tempo para

¹³Conforme apontam Cruz e Cruz (2017, p. 75), “afirmar que a escola deve ser um lugar habitável também significa que ela seja um espaço de encontro e comunicação (entre pessoas e entre estas e o espaço, os objetos etc.), um lugar dinâmico, interrelacional, qualificado e aberto às múltiplas possibilidades de atuações humanas”.

eles concedidos. Portanto, cabe ao professor proporcionar condições para que essas ações sejam vividas e experienciadas com qualidade. Isso implica propostas que possibilitem às crianças “ser auxiliadas nas atividades que não puderem realizar sozinhas; ser atendidas em suas necessidades básicas físicas e psicológicas; ter atenção especial por parte do adulto em momentos peculiares de sua vida”. (BRASIL, 2006, p. 18).

Nessa perspectiva, o professor pode atuar tanto do ponto de vista direto, como apontado nos documentos, auxiliando as crianças em atividades que elas não podem realizar sozinhas, quando pega no colo, mas, também, de forma indireta, organizando os arranjos espaciais do contexto das crianças, a exemplo da disponibilidade de objetos, dos espaços, dos horários, organização dos agrupamentos, de modo a possibilitar encontros entre as próprias crianças (ROSSETTI-FERREIRA *et al.*, 2009).

Nesse sentido, o debate em relação à especificidade do trabalho de professores de bebês gira em torno da necessidade de realização de um trabalho pedagógico que integre verdadeiramente as ações de cuidado/educação, nas atividades desenvolvidas no cotidiano da instituição de Educação Infantil. Conforme apontam os documentos, a indissociabilidade entre cuidar/educar é tido como princípio norteador das práticas pedagógicas da Educação Infantil.

Diante desse desafio, encontramos nos estudos de Tristão (2004) e Schmitt (2014) elementos que favorecem a cisão entre o cuidar e o educar e, de maneira geral, a desvalorização do cuidar nas práticas cotidianas das escolas de educação infantil. Primeiramente, as autoras destacam que no ambiente educativo encontramos profissionais com formações distintas atuando no mesmo ambiente, o professor que normalmente é responsável pelas atividades consideradas pedagógicas e de planejamento e o assistente/cuidador responsável pelas funções destinadas aos cuidados pessoais.

Essa dicotomia se materializa na prática, quando, por exemplo, percebemos que as atribuições, carga horária, formação e remunerações são bastante distintas entre professora e assistente (cuidador). Conforme dados obtidos na Lei Orgânica Municipal de Nossa Senhora do Socorro nº 859, de 14 de dezembro de 2010¹⁴, cabe ao assistente (cuidador) atividades ligadas aos cuidados da pessoa, promovendo o bem-estar; o cuidado da alimentação de crianças, jovens, adultos e idosos; cuidado com a saúde e com o ambiente domiciliar e

¹⁴Ver na página: <https://leismunicipais.com.br/a1/se/n/nossa-senhora-do-socorro/lei-ordinaria/2010/86/859/lei-ordinaria-n-859-2010-autoriza-a-criacao-de-cargos-de-provimento-efetivo-no-quadro-de-pessoal-do-poder-executivo-e-da-outras-providencias-2015-09-15-versao-compilada>. Lembrando que estamos falando do município sede da instituição investigada.

institucional, bem como acompanhar crianças, jovens, adultos e idosos em passeios, viagens e férias. Cabe ressaltar que a carga horária exigida para a atividade é de 40 horas, com formação de nível médio e remuneração inicial referente à metade da remuneração de professor.

Já no que diz respeito ao professor de Educação Infantil, a legislação em vigor¹⁵ exige formação superior em Pedagogia e a carga horária exigida é de 32 horas. No que tange às atribuições, em geral, compete a este profissional atividades que envolvam planejamento, organização e execução de ações inerentes ao desenvolvimento integral das crianças, nos aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais; elaboração e cumprimento de plano de trabalho e de aula; ministrar aulas desenvolvendo programas de ensino, dentre outros.

As diferentes atribuições presentes nas funções de professor de Educação Infantil e de assistente (cuidador) no município de Nossa Senhora do Socorro/SE, também foram encontradas na pesquisa realizada por Schmitt (2014). No nosso contexto de investigação, apesar dessa cisão em relação às atribuições, verificamos que as profissionais realizavam, em algumas ocasiões da jornada educativa, ações compartilhadas. No momento destinado à alimentação, professora e cuidadora se revezavam no sentido de propiciar o alimento a todas as crianças, uma vez que essa atividade se dava com todas elas ao mesmo tempo, o que demandava maior atenção, sobretudo em razão do mobiliário, que trataremos mais adiante. Já na atividade do banho, apesar de a professora também participar, notamos que essa atividade era mais desenvolvida pela assistente.

Apesar de estar em segundo plano, cabe destacar também que o histórico da sociedade e das instituições destinadas a bebês e crianças bem pequenas criou um entendimento de que atividades que envolvam o corpo possuem valor menor quando comparados às atividades que envolvam a mente e a racionalidade. Além disso, o fato de as atividades se assemelharem às ações realizadas no âmbito doméstico, contribui para ratificar o equívoco do desprestígio dessas ações no ambiente institucional (TIRIBA, 2005; MARTINS FILHO, 2013; GUIMARAES, 2011). Tendo em vista que, nesse contexto histórico, atividades que eram realizadas no âmbito privado, passaram a se tornar também públicos, na medida em que a família passou a compartilhar ações de cuidado/educação de bebês e crianças bem pequenas com instituições e profissionais.

¹⁵Ver na página: <https://leismunicipais.com.br/a1/se/n/nossa-senhora-do-socorro/lei-ordinaria/2011/88/886/lei-ordinaria-n-886-2011-dispoe-sobre-a-extincao-dos-cargos-de-pedagogo-e-professor-ii-constante-no-anexo-i-e-suas-respectivas-atribuicoes-constantes-no-anexo-ii-ambos-da-lei-n-859-de-17-de-dezembro-de-2010-cria-cargos-de-provimento-efetivo-no-ambito-da-administracao-publica-municipal-e-da-outras-providencias>.

A esse respeito, Guimarães (2011, p. 52) afirma que “na realidade brasileira, a inconsistência da formação inicial das profissionais da creche faz com que recorram especialmente aos saberes domésticos e às experiências pessoais em suas práticas”, o que provoca ainda mais um estereótipo de atividade que não necessita de qualificação. E, ainda que tenham formação especializada em Pedagogia. Muitas vezes, em razão do foco dos currículos do referido curso ser dado à faixa etária de crianças mais velhas, os profissionais recorrem a atividades que pouco contribuem para favorecer experiências de aprendizagens aos bebês, tendo em vista a ênfase na perspectiva de preparação, ou seja, de escolarização precoce. Nesse processo, é comum observar adequações de conteúdos de outras etapas e idades posteriores para os bebês. Por isso, a necessidade constante de reflexões sobre a prática, por meio da formação continuada e em contexto (OLIVEIRA-FORMOSINHO *et al.*, 2007).

Nesse movimento de articulação entre as esferas pública e privada que a profissão docente se constituiu e que se coloca enquanto elemento de discussão sobre as fragilidades e potencialidades de formação desse profissional que atua nas instituições de Educação Infantil (PENA, 2015). Segundo Tristão (2004), essas semelhanças podem levar a supor que essas profissionais devem apenas se atentar para higiene, alimentação e sono das crianças, enquanto necessidades biológicas e não como momentos ricos de trocas afetivas, de olhares, de ampliação de repertório cultural e social da criança.

O que se observa é que em razão dessa proximidade com atividades de cunho privado, doméstico, as ações de cuidados pessoais acabam sendo banalizadas, “[...] por serem corriqueiras e acontecerem diariamente, como se a vida cotidiana fosse previsível, possível de ser medida ou quantificada. A escola é a vida em suas diferentes faces, e as pequenas nuances fazem toda a diferença”. (BARBOSA; QUADROS, 2017, p. 55).

Assim, os momentos de banho e alimentação, por comporem as atividades pedagógicas da instituição de educação, precisam também propiciar momentos em que a criança possa se alegrar com os prazeres da vida, seja nos momentos em que se maravilha ao observar bolhas formadas pelo contato da água com o sabão ou tocarem os alimentos de forma que possam perceber as diferenças das texturas dos alimentos, saborear sem pressa, apreender o uso de utensílios (copo, talheres, pratos).

Observamos esses desejos das crianças em diferentes momentos, tais como podemos identificar nas ações de Heloísa (Fig. 1). Na imagem, a criança encontra-se no momento do banho, a cuidadora se afasta um pouco para pegar seus materiais individuais de higiene, mantendo proximidade física (vide sua mão esquerda), enquanto Heloísa permanece

brincando com um balde de água. Diante do tempo oferecido pelo adulto, que não se apressa somente para atender às necessidades fisiológicas da criança, a garota dispõe de momentos de descontração e alegria com o balde de água, enchendo-o e esvaziando-o em direção à sua cabeça, como se estivesse desejando cooperar e participar dessa atividade, detalhes que revelam como os bebês são potentes em suas ações e como cada momento da jornada educativa é importante para contribuir com esse movimento contínuo de descobertas de si e do mundo em que vivem.

Figura 1 – Heloísa brinca e se diverte durante o banho



Fonte: Da autora, 2017.

É importante destacar que essas atividades de cuidados pessoais para bebês e crianças bem pequenas fazem parte das especificidades do trabalho docente. E, conforme as crianças vão adquirindo autonomia e segurança em seus atos, essas atividades passam a se tornar questões de cunho pessoal e, portanto, privado. Assim, quando vão ficando mais velhas, as crianças necessitam cada vez menos do professor para atender suas necessidades relativas aos cuidados pessoais.

Conforme visto na obra *O mestre ignorante* (RANCIÈRE, 2002), verificamos que desde o seu nascimento, a criança vive situações de emancipação em diferentes momentos. Segundo o autor, o principal indicador que revela essa emancipação é a língua materna. Não há, nessa relação, um mestre que dê explicações para a criança de como aprender a língua materna e, ainda assim, as crianças aprendem e se apropriam dela. O que nos mostra a necessidade de provocarmos questões em torno de uma pedagogia indireta (BARBOSA, 2010), que dê conta de acolher as experiências das crianças em todos os momentos em que têm a oportunidade de interagir com adultos e outras crianças.

Diante dessas perspectivas, a intencionalidade pedagógica do docente de bebês se concretiza nas ações de cuidado/educação “quando escutam, observam, dão visibilidade ou

dialogam com os movimentos das crianças (em especial quando as crianças não se expressam verbalmente)”. (GUIMARÃES, 2011, p. 67). Assim, concordamos com Barbosa e Quadros (2017, p. 55) quando afirmam que

[...] os profissionais da educação infantil são educadores que cuidam e educam, mas não dão aulas. Propõem situações que possibilitem as experiências de aprendizagem adequadas aos interesses e às curiosidades das crianças, mas não as controlam. Em hipótese alguma, apesar da correria do dia a dia, é possível adotar posturas irrefletidas, automáticas e repetitivas.

Durante as ações interativas que se desenrolam durante a jornada educativa da instituição, as crianças passam a perceber que seus gestos e expressões têm algum valor e que, portanto, são sujeitos que podem colaborar e cooperar com o adulto nas ações de cuidado de que são parte. Dessa forma, nesse contínuo movimento de ações interativas, que demanda a necessidade de estar juntos, possibilita aos bebês perceber e aceitar o mundo como um lugar confiável para se viver (TARDOS; CHAHIN, 2018).

De modo a compreender como se deu a passagem da educação privada (âmbito doméstico) de bebês e crianças pequenas para o espaço público (instituições de Educação Infantil) apresentaremos na subseção a seguir o processo histórico da inserção da educação coletiva desses sujeitos na Educação Básica, bem como as implicações trazidas em razão da polarização do binômio cuidar/educar para o contexto da educação da infância.

2.1 A educação de bebês: dos princípios higienistas para o lugar de cuidado/educação

O histórico da Educação Infantil no Brasil é caracterizado por diferenças nas origens das creches e pré-escolas. Perceber essas diferenças é fundamental para compreender as visões de cuidado/educação que estão presentes hoje no interior das instituições. Segundo Kuhlmann Jr. (2015) e Ortiz; Carvalho (2012), o jardim de infância, criado e idealizado por Froebel, na Alemanha, era uma instituição educativa por excelência e foram constituídas no interior da educação. Enquanto as creches, surgiram de uma necessidade do Capital, em que as mulheres passaram a compor a massa trabalhadora e, nesse sentido, havia a necessidade de um local que abrigasse as crianças. Para o autor, estas últimas apesar de vinculadas a propostas de *assistencialismo*, também educavam “não para a emancipação, mas para a

subordinação”. (KUHLMANN JR., 2015, p. 69). Diante desse contexto, durante décadas a creche, enquanto instituição, passou a ser vista enquanto “mal necessário” (VIEIRA, 1988).

Nessa perspectiva histórica, as primeiras instituições de atendimento a bebês e crianças bem pequenas surgiram no Brasil a partir da segunda metade do século XIX, com o intuito mais de atender às mães trabalhadoras domésticas, do que propriamente às operárias industriais, em razão de nossa industrialização tardia. Além disso, a Lei do Ventre Livre, publicada em 1871, teria causado desconfortos em relação ao destino a ser dado às crianças de mães escravas.

Nesse sentido, a creche, considerada asilo da primeira infância, foi instituída no Brasil enquanto tentativa de substituição às Casas dos Expostos, para que as mães não abandonassem seus filhos (KUHLMANN JR., 2015). Revelando, nesse sentido, os discursos higienistas defendidos nesse período, que apontavam para a incompetência das mulheres e que, portanto, cabia às creches o papel de ensiná-las a cuidar das suas crianças (VIEIRA, 1988; KUHLMANN JR., 1998).

No âmbito mundial, tivemos a contribuição de diferentes teóricos e filósofos sobre a infância. Na obra “Emílio”, por exemplo, de Rousseau (2004), século XVIII, podemos notar as contribuições acerca do olhar trazido pelo Iluminismo sobre a infância e a criança. Nessa obra, é possível perceber na leitura do livro I: “A idade da natureza – o bebê (*infans*)”, a ideia de Rousseau acerca da importância da educação desde a tenra idade, revelando sua preocupação com esse momento de experiência humana.

Todo esse cenário foi possível em virtude do novo conceito de infância, consolidado e difundido durante a Modernidade, em que a criança deixa de ser vista enquanto adulto em miniatura (ARIÈS, 1978) e passa a ser vista enquanto sujeito frágil, inocente e que deveria receber todos os incentivos e cuidados possíveis para que se garantisse sua felicidade. Essa nova imagem de criança, no entanto, colaborou para que elas se tornassem objetos de cobiça do poder do adulto, que dita e controla seus corpos, seus desejos e suas manifestações, desde as mais genuínas.

Esse contexto de criança colaborou para a construção de uma imagem “empobrecida” da infância (PAGNI, 2016), como sujeito incapaz, fraco, marginalizado, que necessitava de proteção e que ainda se faz presente em algumas instituições educativas que buscam, por meio de rotinas rígidas, o controle dos tempos, fazeres e querer das crianças. Tal como defendem Martins Filho e Delgado (2016), atualmente, as crianças bem pequenas continuam sendo identificadas por meio de sua fragilidade, incerteza e dependência que juntos formam um conjunto de valores negativos que em nada colaboram para a imagem de um

sujeito potente e participativo do qual compartilhamos e defendemos para todas as crianças. Tampouco assegura seus direitos de viver a infância, previstos nos documentos legais no âmbito nacional e internacional.

Apesar de, historicamente, a Modernidade ter sido considerada como um momento de profundas alterações a respeito desse novo sentimento de infância, Kuhlmann Jr. (2015) faz um alerta sobre a necessidade de um olhar crítico a respeito das fontes historiográficas que apresentaram certa imagem de infância, desconsiderando a perspectiva de que a infância é um conceito plural construído socialmente, portanto, tratamos de infâncias. Afirma ainda, baseado em pesquisas que utilizaram outras fontes documentais, para além da iconografia apresentada nas obras de arte, que o sentimento de infância não estaria inexistente em tempos antigos ou na Idade Média, como fora apresentado na obra de Ariès (1978), mas que na Modernidade essa imagem teria se consolidado. Também é importante ressaltar que a própria concepção de infância é apresentada por meio do olhar de adultos e não das próprias crianças.

A ideia de infância feliz, na perspectiva de Rousseau, ainda está muito presente nos nossos dias atuais, embora vivamos em situações de extrema pobreza e desigualdade social, acredita-se que é na infância que devemos investir para que tenhamos um futuro melhor, o que leva a uma imagem “economicista”¹⁶ da infância (PAGNI, 2016). Nesse sentido, retira-se toda a noção de sujeito completo e integral desde o seu nascimento, transformando-o em alguém que precisa se formar para o futuro. Apressam-se as experiências na busca desenfreada por esse sujeito, cidadão racional que, supostamente estaria se preparando para o mundo do trabalho. Além disso, esse conceito quase mítico criado pela Modernidade a respeito da infância faz com que se rejeite toda a noção de alteridade da criança, de sua sexualidade, da ligação com a natureza e com a cultura (KUHLMANN JR., 2015).

Ao analisar o Livro I, de Emílio, percebemos o quão revolucionário foi para a época as críticas efetuadas por Rousseau acerca da necessidade de se valorizar a natureza espontânea e livre para o desenvolvimento sadio da criança. Nesse contexto histórico, havia uma série de enfermidades que afetavam as crianças, sobretudo no início da vida, as taxas de mortalidade infantil eram ainda muito altas. Daí a preocupação de Rousseau em esclarecer aos leitores sobre os cuidados necessários a essa fase da vida, tratando inclusive de temas ligados à alimentação, ao sono e à higiene das crianças.

¹⁶Segundo Pagni (2016), o foco da imagem economicista da infância refere-se à ideia, presente nas políticas públicas e serviços destinados à primeiríssima infância, de que é preciso investir no presente para que se torne uma ferramenta útil para diminuir custos no futuro e apoiar o desenvolvimento econômico. Essa imagem é aceitável, mas, do ponto de vista de sujeito, continua partindo das necessidades dos adultos, das perspectivas econômicas e não propriamente para atender a um sujeito “aqui e agora”.

Além disso, Rousseau percebe e dá ênfase, pela primeira vez, às peculiaridades das crianças em relação aos adultos, ainda no século XVIII, tal como se pode depreender do seguinte trecho:

[...] a criança quer tocar em tudo, pegar em tudo: não vos oponhais a esta inquietação; ela lhe sugere um aprendizado muito necessário. É assim que ela aprende a sentir o calor, o frio, a dureza, a moleza, o peso, a leveza dos corpos, a julgar sua grandeza, sua figura e todas as qualidades sensíveis, olhando, apalpando, escutando e principalmente comparando a visão com o tato, estimando com os olhos a sensação que produziriam com os dedos (ROUSSEAU, 2004, p. 51-52).

Nesse sentido, o autor convoca os pais, considerados por ele educadores naturais, para a responsabilidade de educar seus filhos recém-chegados ao mundo para que possam se desenvolver por meio de atividades sensoriais, motoras e afetivas. E, já nessa época, defende a necessidade de que as crianças realizem somente atividades que sejam capazes de desenvolver por si só, apontando preocupações acerca da natureza da criança, permitindo que elas pudessem desenvolver o uso da racionalidade desde que nascessem.

Cabe ressaltar que apesar de destacar a peculiaridade da criança, nessa época em que produziu a obra, não se falava em respeito à criança, ao direito de ser criança. A preocupação estava muito mais em preparar essa criança para vir a ser um adulto saudável, educado, racional e, conseqüentemente, um cidadão. Tanto que apresenta a ideia de que “uma criança torna-se mais preciosa com o avançar da idade”. (ROUSSEAU, 2004, p. 25). Contrapondo-se à ideia de criança potente e criativa que defendemos hoje e que esteve presente pela primeira vez nas obras de Froebel (RECH, 2005). Assim, defendemos a perspectiva de que “para a criança, não se trata de ‘preparar o futuro’, mas de esgotar suas possibilidades atuais”. (FALK, 2011, p. 42).

Ao analisar, por exemplo, as DCNEI (BRASIL, 2009), documento que norteia a organização de propostas pedagógicas para a Educação Infantil, percebemos relações próximas, guardadas as suas respectivas proporções à época e ao contexto, com o que Rousseau já defendia no século XVIII como importante para a educação da criança pequena. Essas Diretrizes defendem que o currículo da Educação Infantil deve garantir experiências, além de outras, que “promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança”. (BRASIL, 2010, p. 25).

A ideia da importância dos movimentos livres, da espontaneidade da criança, também está presente na Abordagem Pikler, como um dos princípios fundamentais para a educação de bebês e crianças pequenas. Segundo Pikler (apud FALK, 2011), as duas condições para se garantir a atividade autônoma da criança são: a motricidade em liberdade e um ambiente rico e adequado que responda às suas necessidades.

Para Corsaro (2011), toda a ausência histórica das crianças é resultante da desigualdade de poder entre crianças e adultos. Além disso, destaca que durante longos períodos da história as crianças se tornaram invisíveis pelos historiadores e, conseqüentemente, estiveram ausentes das pesquisas. Apesar de críticas em torno desse novo sentimento e de uma infância singular, descrita por Ariès (1978), suas contribuições foram fundamentais para o surgimento de novas pesquisas sobre as infâncias.

Como observado, a inserção de crianças bem pequenas em espaços coletivos não é um fato recente no Brasil. Inicialmente, as creches foram criadas a partir de um caráter essencialmente assistencialista, já que seria um local onde a classe operária poderia deixar seus filhos enquanto trabalhava (KUHLMANN JR., 1998). A creche, até então, funcionava como uma espécie de “depósito de bebês” e, de fato, era. Guimarães (2011, p. 40), em sua pesquisa, destaca que

[...] o processo de urbanização e o surgimento de fábricas provocaram a criação de creches com a finalidade de atender os filhos das operárias pobres. Tratava-se de um modo de evitar as faltas e greves. Porém, fortalecendo os princípios higienistas, a função desses espaços era prioritariamente de guarda das crianças, e as ações eram basicamente médico-assistencialistas.

Dessa forma, o projeto executado no interior das creches buscava fundamentos em práticas higienistas, utilizando elementos da puericultura. Cabia aos médicos ditarem as regras e procedimentos a serem realizados pelos profissionais nessas instituições. Nesse momento, a figura do professor estava muito mais ligada às instituições pré-escolares, em razão da divulgação dos benefícios que eram difundidos pelo mundo e que o nosso país tomava conhecimento.

Além disso, cabe ressaltar o processo de feminização docente, decorrente da passagem do final do século XIX, para o início do século XX, tendo em vista que na faixa etária de bebês e crianças bem pequenas há uma presença significativa de mulheres, o que nos convoca a refletir sobre as ações de cuidado que a elas foram destinadas ao longo de nossa história.

Sobre esse fenômeno, Almeida (1998, p. 80) destaca que a presença das mulheres, neste período, “possibilitou incorporar ao magistério os atributos de maternidade e, conseqüentemente, a carreira ficou mais feminina e inseriu uma determinada mudança no imaginário social acerca da profissão”. Isso ocorre em virtude também da descoberta de novos estudos da Psicologia do desenvolvimento que destacaram o papel do afeto como importante para o processo de desenvolvimento da criança. E, a mulher, “naturalmente” carregava consigo atributos que a permitia instruir, cuidar das crianças.

Outro fator preponderante para essa inserção se refere aos estudos, principalmente ligados à psicologia do desenvolvimento (WALLON, 2007; VIGOTSKI, 1989), em que o afeto passa a ser considerado como um elemento facilitador da aprendizagem, tanto para o ambiente doméstico, quanto para o ambiente escolar. Sobre esse assunto, Louro (2004, p. 468) destaca que:

[...] na medida em que as novas orientações psicopedagógicas são introduzidas, percebem-se algumas transformações na expressão do afeto. Quando o discurso sobre a escola passa a valorizar um ambiente prazeroso, onde a cor e o jogo devem estar presentes, também a figura da professora passa a ser representada como sorridente e mais próxima dos alunos.

Por esses e tantos outros motivos, o magistério passou a ser cada vez mais feminino não somente em dados quantitativos, mas também em suas práticas educativas, que privilegiavam certos atributos considerados femininos, como a doçura, a pureza e a maternagem. Esses atributos podem ter provocado um processo de desvalorização profissional, na medida em que o trabalho do magistério passou a ser representado enquanto vocação e missão da mulher, ocasionando, inclusive, a saída dos profissionais homens do exercício do magistério.

Apesar de que nesse período histórico ainda não tratarmos de profissionalização dos adultos responsáveis por bebês e crianças bem pequenas, fato que ocorreu após a publicação da LDB/96, podemos verificar, do ponto de vista histórico, pontos importantes que foram significativos para que a docência com crianças dessa faixa etária seja entendida como um trabalho para mulheres. E, ainda hoje, é constituída em sua maioria por elas¹⁷.

Segundo Vieira (1988), foi a partir da década de 1940 que o governo brasileiro passou a se preocupar em equipar as instituições e os profissionais para ações destinadas às

¹⁷De acordo com os resultados obtidos nas Sinopses Estatísticas da Educação Básica 2017, o universo docente das creches é formado, em sua maioria, por mulheres (97,5%), constituindo a etapa da educação com o maior percentual de mulheres no magistério (INEP, 2018).

ações de proteção à criança. Contribuíram para esse momento: a forte pressão de movimentos sociais; a aprovação da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT); os altos índices de mortalidade infantil; a inserção cada vez mais frequente das mulheres no mercado de trabalho. Tudo isso trouxe novas necessidades a essa sociedade que passava por um processo de urbanização e industrialização. É nesse contexto que surgem as primeiras creches no Brasil, inicialmente vinculadas às áreas de saúde e assistência social.

Essas mudanças foram possíveis em razão de todo o contexto histórico no qual envolveu alterações profundas advindas do processo de industrialização, sobretudo na inserção de mulheres no mercado de trabalho formal. Esse foi um dos fatores que colaborou para que surgissem as primeiras instituições que passaram a compartilhar com as famílias a educação das crianças.

A própria concepção de infância consolidada pela Modernidade, permitiu um olhar diferenciado e específico para a criança. Além disso, as concepções duais a respeito de educar e cuidar também são projetos da Modernidade. Os sujeitos passaram a ser identificados por segmentações que separam as ações relativas ao corpo e à mente, que desencadearam binarismos como razão/emoção, mente/corpo, cognitivo/afetivo, contribuindo para a valorização de atividades relativas aos aspectos cognitivos, em detrimento das demais (SCHMITT, 2014). Assim, nas ações de cuidado, não é o *logos* (razão) que ocupa a centralidade, mas *opathos* (sentimento), o que pode levar a uma compreensão do cuidado como algo inferior (BOFF, 2005).

Nessa feita, há algumas décadas diferentes campos de conhecimento vêm se esforçando no sentido de defender a indivisibilidade do ser humano e, portanto, toda tentativa de separação entre corpo e mente prejudica a noção de inteireza humana. Essa divisão clássica corpo/mente foi descrita em um dos trechos do poema bastante conhecido, escrito por Loris Malaguzzi (“Ao contrário, as cem existem”)¹⁸, em que destacamos abaixo:

[...] A criança tem
cem linguagens
(e depois cem cem cem)
mas roubam-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura
lhe separam a cabeça do corpo.
Dizem-lhe:
de pensar sem mãos
de fazer sem a cabeça

¹⁸ MALAGUZZI, 1998 apud EDWARDS; C., GANDINI, L.; FORMAN, G., 2016, n.p.

de escutar e de não falar [...].

Logo, a percepção da instituição de Educação Infantil enquanto local somente de “guarda” das crianças, fez com que durante um longo período esse espaço não fosse considerado educativo, embora na prática fosse. Isso porque havia uma intencionalidade educativa pautada nos princípios e concepções assistenciais do controle e domesticação dos filhos das classes trabalhadoras (KUHLMANN JR., 2015). Portanto, havia um caráter educativo e a creche tinha como finalidade cumprir essa função social, tal como podemos evidenciar no trabalho de Vieira (1988, p. 4), quando afirma que “a creche era proposta como dispositivo para disciplinar mães e educar crianças nos preceitos da puericultura, como dispositivo de normatização da relação mãe/filho nas classes populares”.

Essas concepções de crianças e de infâncias que foram se consolidando ao longo da história ainda se fazem presentes nos espaços coletivos de Educação Infantil, que tal como as infâncias, possuem múltiplas e diversas facetas. Kuhlmann Jr. (2015, p. 186) aponta para o fato de que “a passagem [das creches e pré-escolas] para o sistema educacional não representa de modo algum a superação dos preconceitos sociais envolvidos na educação da criança pequena”. E, acrescenta que ainda se faz necessário superar as marcas dessa tradição histórica, tendo em vista que esses preconceitos colaboraram para a rejeição dos cuidados e da assistência à criança pequena. Vale lembrar, como aponta Tiriba (2005), que até meados dos anos 80, o termo usualmente utilizado pela academia e pelos documentos oficiais para se referir a atividades assistenciais desenvolvidas nas creches era “guarda” e, só com o passar do tempo foi sendo substituída pelas expressões “cuidado” e “cuidar”.

Assim, ao se tornar educacional, a instituição de Educação Infantil passou a desprestigiar essas dimensões do cuidado que são fundamentais na educação dos bebês e das crianças bem pequenas e que passaram a ser secundarizados

[...]ou seja, que os cuidados fossem prestados de qualquer maneira, porque o que importaria era o educacional, considerado atividade nobre em oposição às tarefas desagradáveis como trocar fraldas dos bebês, ou qualquer outro tipo de cuidado. Além disso, se projetou para a Educação Infantil um modelo escolarizante, como se nos berçários precisasse haver lousas ou ambientes alfabetizadores. (KUHLMANN JR., 2015, p. 188).

Por conta da inserção de creches e pré-escolas na Educação Básica (BRASIL, 1996), o corpo, que antes estava restrito às políticas de *assistencialismo*, foi incorporado no âmbito da educação, na medida em que bebês e crianças bem pequenas ainda demandam que suas

necessidades corporais sejam atendidas. Assim, junto com o corpo, a creche, enquanto instituição educacional, passou a mencionar a função de cuidar, que antes não fazia parte dos debates relacionados ao sistema educacional (MONTENEGRO, 2005). Para isso, do ponto de vista conceitual, a solução encontrada foi a defesa pela indissociabilidade do binômio cuidar/educar (TIRIBA, 2005). No entanto, ainda assim, não se resolveu questões de ordem práticas relativas às especificidades da docência com bebês¹⁹.

Diante dessa polarização e da necessidade de construção de uma agenda capaz de atender às especificidades das crianças da Educação Infantil, fez-se necessário a elaboração de políticas públicas que pudessem nortear o trabalho a ser desenvolvido nas recentes instituições educativas que atendem bebês e crianças pequenas (BRASIL, 1994; 1998; 1999; 2006; 2009). Nesse sentido, citaremos algumas das principais legislações que dizem respeito a esse fenômeno.

No bojo das conquistas legais no Brasil, podemos citar a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) como grande marco no que diz respeito ao direito à educação de crianças de 0 a 6 anos²⁰, sendo dever do Estado a oferta e direito de acesso às crianças e famílias. Pouco tempo depois, em 1990, seus direitos foram também reconhecidos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Posteriormente, o dever do Estado com a educação passou a ser regulamentado pela LDB, em 1996, com ênfase na inserção da Educação Infantil como uma das etapas da educação básica, devendo ser oferecida em creches, para crianças de 0 a 3 anos de idade e em pré-escolas, para crianças de 4 e 5 anos (BRASIL, 1996). Ratificando assim a mudança estrutural da política assistencialista, passando a integrar formalmente a educação básica.

Cabe destacar que, embora as creches estivessem vinculadas às políticas assistencialistas, isso não as excluía de ter um caráter educativo, de ter uma perspectiva de educação e de criança (KUHLMANN JR., 2015). Ademais, essa inclusão como etapa da educação básica não se constituiu automaticamente em um modelo de educação que considera a criança como sujeito ativo e participativo. A transposição do modelo assistencialista para a educação gerou uma série de equívocos quanto ao papel a ser desempenhado pela instituição de Educação Infantil. Uma delas foi o desprestígio das ações relativas aos cuidados pessoais e

¹⁹Conforme afirma Montenegro (2005, p. 82) “[...] a despeito da referência constante ao cuidado como um dos objetivos importantes da atual política de atenção à criança pequena, estamos longe de um consenso quanto ao significado do termo”.

²⁰Com a emenda constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, a idade para a criança permanecer na Educação Infantil passou de 6 para 5 anos.

supervalorização de atividades dirigidas²¹, consideradas no interior das instituições educativas como “atividades pedagógicas”.

Também presente no rol dos documentos legais elaborados para atender às novas configurações do contexto da Educação Infantil, podemos citar os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), documento publicado em 1998, que se constituiu enquanto documento de orientações e referências que visam contribuir para a implantação ou implementação de práticas pedagógicas que atendam às crianças com critérios de qualidade (BRASIL, 1998).

Como consequência desse movimento, foi promulgada a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as DCNEI. Trata-se de um documento de cunho mandatário cujo objetivo é estabelecer diretrizes a serem observadas na organização de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil. Traz importantes contribuições, sobretudo quando diz respeito à concepção de criança, conforme podemos identificar em seu Artigo 4º, a criança é:

[...] sujeito histórico e de direitos que, *nas interações*, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, grifos nossos).

Essa concepção de criança revela a importância das instituições de Educação Infantil como um ambiente privilegiado de interações, onde as crianças devem ter possibilidades de ampliar seu repertório cultural e social, por meio de interações que estabelecem com outros sujeitos e com outros contextos, diferentes daqueles que faziam parte do seu cotidiano familiar. No que se refere às práticas pedagógicas, o documento apresenta ênfase para a proposta curricular da Educação Infantil, destacando dois eixos norteadores para essa etapa: as *interações* e as brincadeiras.

Outro documento que também apresenta a importância das interações sociais são os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, que está organizado em dois volumes. Já no primeiro volume, podemos encontrar a defesa de que a diversidade de parceiros e experiências potencializam o desenvolvimento das crianças. Nesse sentido, insere a Educação Infantil enquanto ambiente propício às aprendizagens iniciais dos bebês e crianças bem pequenas, já que se trata de um ambiente coletivo em que os encontros com outros

²¹No contexto da Educação Infantil, em geral, atividades denominadas dirigidas são aquelas em que a professora dispense um tempo específico em que apresenta, mostra ou ensina alguma coisa para as crianças (FALK, 2010).

sujeitos são intensificados. Faz a defesa de que “crianças expostas a uma gama de possibilidades interativas têm seu universo pessoal de significados ampliado, desde que se encontrem em contextos coletivos de qualidade”. (BRASIL, 2006, p. 15).

Além da conquista trazida pela LDB, podemos destacar também, como conquista mais recente, o novo Plano Nacional de Educação (PNE), que traça 20 metas a serem alcançadas no período compreendido entre os anos de 2014 e 2024, em que a educação infantil tem destaque como meta 1, conforme trecho abaixo.

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE (BRASIL, 2014).

Essas metas mostram que ainda não foi possível efetivar o dever do Estado na oferta da Educação Infantil para as crianças e, até 2024, continuará com *déficit* no atendimento às crianças de 0 a 3 anos, já que a meta é o atendimento de, no mínimo, 50% das crianças dessa faixa etária. Também apresentam uma lacuna que precisa ser preenchida, caso se pretenda garantir a educação como direito de todos (BRASIL, 1988). Esses dados revelam que ainda não conseguimos superar antigos desafios de acesso à educação para bebês e crianças bem pequenas.

Conforme dados obtidos no Relatório do 2º Ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2018), a partir de dados obtidos no Pnad/IBGE (2004-2015), observamos o aumento significativo de crianças de 0 a 3 anos atendidas em instituições de Educação Infantil, passando de 17,3% de matrículas em 2004, para 31,9% em 2016, apesar de ainda estar distante da meta estabelecida. A projeção é que 1,9 milhões de crianças de 0 a 3 anos sejam matriculadas na rede pública até 2024, ano de término da vigência do PNE (2014-2024), para que se possa alcançar a meta mínima estabelecida para essa faixa etária (50%).

Ainda mais recente, tivemos a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)²², que abrange um conjunto de aprendizagens consideradas essenciais que todos os

²²Cabe ressaltar que reconhecemos os problemas de ordem política que estiveram presentes na construção e aprovação da BNCC. Mas, no que tange à Educação Infantil, o documento realizou um movimento inverso ao que ocorreu com as demais etapas (BARBOSA; CAMPOS, 2015). Nesse sentido, a proposta que foi definida para a Educação Infantil manteve-se filiada aos princípios epistemológicos da proposta pedagógica vinculada às crianças de 0 a 5 anos, presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009).

estudantes da Educação Básica devem alcançar para se desenvolver ao longo das etapas (BRASIL, [2018?]). Nesse sentido, a etapa da Educação Infantil também foi contemplada na BNCC, apresentando seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Ademais, aponta para a necessidade de estabelecer práticas pedagógicas que tenham intencionalidade educativa e que também devem estar presentes em ações vinculadas aos cuidados pessoais. Para tanto, defende que essa intencionalidade

[...] consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas *práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se)*, nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas (BRASIL, [2018?], p. 39, grifos nossos).

De modo geral, a intencionalidade pedagógica da ação docente, traduzida pela BNCC, não só oferece caminhos para uma organização de práticas que valorizem as experiências construídas nas brincadeiras, como também insere as práticas de cuidados pessoais em um novo patamar. Traz visibilidade a esses momentos nas práticas cotidianas da Educação Infantil, que tal como todos os outros devem ser valorizados, planejados e executados com qualidade, por profissionais atentos, respeitosos e responsivos às necessidades das crianças, dando-lhes oportunidades para que se conheçam e aprendam a se cuidar, a partir de ações de adultos atentos às suas demandas.

Apesar de ser um documento que passou a incluir definições pedagógicas no que se refere às especificidades do grupo etário dos bebês, não podemos perder de vista a necessidade de problematizar sobre como essas propostas chegam e se concretizam nas instituições de Educação Infantil e em que condições (MELLO; SILVA, 2016). Por isso, tão importante e desafiador o movimento de pesquisas em torno da valorização dessa etapa da Educação Básica.

Com base em tudo isso, percebemos que a inserção de bebês e crianças bem pequenas em espaços coletivos fez com que se intensificassem os estudos de diferentes áreas de conhecimento, incitando o interesse de pesquisadores por estudos focalizados na Educação Infantil. Mas, apesar de comporem a mesma etapa da educação, notamos que o interesse em pesquisas com bebês e crianças bem pequenas é quantitativamente inferior quando comparados às crianças da faixa etária da pré-escola (4 e 5 anos).

Também importa ressaltar que as conquistas legais apresentadas ao longo desta seção foram frutos de intensas mobilizações que ocorreram a nível internacional, a exemplo da Declaração Universal dos Direitos da Criança, promulgada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1959, e mais tarde a Convenção sobre os Direitos da Criança, em 1989, que foi incorporado, inicialmente, pelo Brasil por meio da Constituição Federal de 1988, art. 227²³ e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990.

O documento da Convenção nos leva a refletir sobre as imagens que temos da infância. Uma delas, defendida por Pagni (2016) é a imagem “utilitária” da infância, sendo em muitas ocasiões encarada como uma preparação para resultados que serão alcançados no futuro, indo de encontro a uma perspectiva de sujeitos que já são e que, portanto, necessitam de dignidade e direito a viver a sua infância no presente, com contextos de experiências que tenham qualidade. É, pois, dessa última imagem de infância da qual compartilhamos. Além disso, a Convenção manifesta em seu texto uma alteração paradigmática em relação à concepção de infância. A criança conquista *status* de cidadã e, portanto, participativa e competente.

Diante de todas essas conquistas, do avanço das pesquisas com crianças, da inserção de novas políticas públicas e da pressão dos movimentos sociais, os bebês passaram a ganhar notoriedade e destaque enquanto sujeitos sociais, históricos e que interagem e participam desde a mais tenra idade. No entanto, é importante destacar que os avanços legais ainda não foram suficientes para garantir, na prática, a consolidação da(s) pedagogia(s) da(s) infância(s), que valorize as especificidades dos bebês e crianças bem pequenas, e que os reconheça enquanto sujeitos de direitos.

Considerando esse contexto, percebe-se que o papel da instituição que atende a bebês e crianças bem pequenas precisou ser ressignificado e, a cada ano cresce a demanda de matrículas para esse grupo etário. A entrada da mulher no mercado de trabalho, juntamente com a ampliação dos direitos da criança, nas últimas décadas, permitiu um olhar mais atento dos movimentos sociais, da Academia e da família na busca por qualidade na educação oferecida para as crianças.

Embora desde a Constituição de 1988, podemos considerar a instituição de Educação Infantil enquanto ambiente educativo e de direito da criança, percebe-se que ainda há um

²³Art. 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).

certo descompasso entre a oferta e a demanda de matrículas nessas instituições, o que contribui para que muitas crianças não tenham o seu direito à educação garantido. A inserção da educação infantil na educação básica, a partir da promulgação da LDB, também contribuiu para que, pela primeira vez, a creche fosse incluída nas políticas públicas educacionais brasileiras, inclusive do ponto de vista do financiamento (BRASIL, 1996).

Enquanto *locus* educativo, a instituição de Educação Infantil vem passando por um processo de consolidação que culmina na necessidade de novas práticas, formação especializada de professores, bem como de princípios que valorizem a criança, desde a mais tenra idade. Avançamos no que diz respeito às políticas públicas, sobretudo com marcos regulatórios importantes como as DCNEI (BRASIL, 2009) e os Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil (BRASIL, 2006) e, mais recente, a BNCC (BRASIL, [2018?]), em um esforço contínuo de pesquisadores para construir orientações que subsidiem as práticas educativas da Educação Infantil.

Vivenciamos, portanto, um período de expansão de instituições de Educação Infantil, do surgimento de novas pesquisas, fatos que permitiram aos bebês notoriedade, voz e vez. Atualmente, não há que se falar em ausência de pesquisas que focalizam as práticas educativas com bebês. Apesar de ainda escassas, comparada a outras áreas da educação, cada vez mais observamos a ampliação de estudos que revelam as potencialidades dos bebês e seus fazeres em espaços educativos. Felizmente, estamos avançando na perspectiva de creche enquanto “mal necessário”, para um espaço que propicie condições para o desenvolvimento integral de bebês e crianças bem pequenas (ORTIZ *et al.*, 2012).

Os bebês já estão há décadas frequentando instituições educativas e negam o “ofício de aluno” (RICHTER; BARBOSA, 2010). As práticas educativas direcionadas a esses sujeitos parecem caminhar lentamente rumo a uma constituição de uma efetiva pedagogia que dê conta da especificidade que esse grupo etário requer. Essa especificidade ainda é marcada por dúvidas, adequações de atividades inspiradas em práticas *escolarizantes*, baseadas em uma preparação para o ensino fundamental, falta de formação inicial e em contexto (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007), recursos materiais e humanos, dentre outros aspectos. Nesse sentido, importa romper com as lógicas que tradicionalmente marcam os sentidos da docência, como atividades que se relacionam com a transmissão/memorização, professora/aluno, ensino/aula (MARTINS FILHO; DELGADO, 2016).

Além disso, as imagens de infância que perpassaram a nossa história, como uma etapa marcada pela passividade e dependência, não compactuam com as últimas pesquisas que dão conta de um sujeito participativo, colaborativo e que interage socialmente com as

pessoas que se encontram mais próximas. Atualmente, a imagem que se coloca é de um sujeito com vontade de aprender, se comportando como pequenos cientistas interessados em conhecer o mundo.

Exige que as propostas educativas sejam guiadas por princípios éticos, políticos e estéticos (BRASIL, 2009) que garantam às crianças condições de se desenvolverem e interagirem com outros sujeitos, tendo oportunidades de ampliar seu repertório cultural e social a partir das interações com adultos e outras crianças. Diante disso, cabe refletir sobre as possibilidades de diálogo entre as instituições de Educação Infantil, documentos legais e pesquisas científicas, de modo que se estabeleçam padrões de qualidade no que se refere ao atendimento integral das crianças.

Ademais, todo esse percurso histórico, bem como as mudanças que regem a legislação da infância contribuíram para as constantes revisões acerca da imagem de criança, bem como da necessidade de construção de um currículo que dialogue com as necessidades atuais de desenvolvimento de bebês e crianças bem pequenas, oferecendo condições adequadas para apoiá-las nas ações de cuidado/educação que se desenrolam na jornada educativa das instituições (FORTUNATI, 2016).

É importante não só romper com a lógica do assistencialismo que perdurou por décadas na história da educação de bebês e crianças bem pequenas, mas, também, promover espaços e tempos para que as crianças possam se desenvolver por meio das relações, interações, aprendizagens, experiências e conhecimentos sobre si e sobre o mundo que são propiciadas nas vivências em contextos coletivos. Promovendo espaços de diálogo, de experimentação da vida, teremos condições de efetivar uma pedagogia da infância para além dos aspectos higienistas que se fizeram presentes ao longo da história da educação de bebês e crianças bem pequenas, promovendo, de fato, um ambiente de cuidado/educação, como ambiente para viver a infância.

A dificuldade em se compreender um currículo para bebês e crianças bem pequenas se dá em razão de que durante algum tempo, o currículo foi compreendido “[...] como uma lista de conteúdos disciplinares a serem transmitidos, em pequenas e iguais porções, para todos os alunos”. (BRASIL, 2016, p. 17). Essa concepção contribuiu para a incompreensão em relação aos objetivos e finalidades da Educação Infantil, racionalizando os projetos educativos e reduzindo as formas que as crianças têm de interpretar e experienciar o mundo.

Diante disso, precisamos avançar no sentido de ampliar as possibilidades educativas para as crianças, garantindo-lhes segurança e proteção, tendo em vista sua pouca idade, mas que isso não signifique privá-las da liberdade, beleza e autonomia que são vividas e

experimentadas no cotidiano da Educação Infantil. É preciso romper com a lógica da imagem da criança como sujeito incapaz e passivo, para favorecer ambientes que valorizem a beleza dos detalhes e das primeiras descobertas e aprendizagens de bebês e crianças pequenas.

A instituição precisa ser projetada como um ambiente divertido e de alegria, que permita que as crianças possam refletir, investigar e aprender no convívio com pessoas e contextos diferenciados. Assim, no contexto da Educação Infantil, “tanto ações como palavras não são triviais por definirem (inventarem) politicamente os espaços entre os incluídos e os excluídos das diferentes produções culturais em nossa sociedade”. (BARBOSA, 2009, p. 78).

O modo como se alimentam e as maneiras de cuidar da higiene, por meio do banho, por exemplo, são práticas sociais e culturais que são transmitidas e instigam as crianças e, portanto, fazem parte do currículo da Educação Infantil. Sendo o currículo entendido neste trabalho como um conjunto de ações pedagógicas desenvolvidas com intencionalidades educativas, “[...] como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades [de nossas crianças]”. (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 18).

Nesse sentido, precisamos avançar nas questões históricas que fazem parte do currículo oculto²⁴ das instituições educativas de Educação Infantil e que o compreende como “uma listagem de conhecimentos disciplinares, previamente elencados e sequenciados” (BRASIL, 2016, p. 25), para um currículo narrativo, entendido como um processo, um percurso que se desenvolve nas relações que são constituídas entre os sujeitos no contexto coletivo, acolhendo a imprevisibilidade própria da vida em sociedade. Essa abertura ao imprevisível é possível quando o adulto propicia possibilidades para que as crianças possam escolher as diferentes formas de utilização de materiais, permitindo que tenham liberdade para iniciar novas investigações, interpretações, por meio de construções de novos significados (PARRINI, 2016).

Assim, com base nas narrativas é possível reverter certezas e pré-visões, tendo em vista que “saber de antemão o que poderá perceber e ocorrer, é um modo de deter o tempo, de evitar o imprevisível, de reduzir qualquer aspecto não visível em uma única dimensão”. (BARBOSA; RICHTER, 2015, p. 497). Isso porque a vida cotidiana está repleta de

²⁴Conforme aponta Silva (2011, p. 78), “o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”. Assim, a forma como são organizados tempos e espaços, escolhas de mobiliário, modos de distribuição das crianças por grupos, rotinas, relações hierárquicas, práticas e rituais fazem parte do currículo oculto.

aprendizagens e memórias que são vividas e experienciadas no convívio com os outros e que fogem ao controle e à determinação, conforme nos mostram as figuras²⁵ das crianças a seguir.

Figura 2– Louyse brinca no espelho



Fonte: Da autora, 2017.

Figura 3 – Bebês encontram uma formiga na parede



Fonte: Da autora, 2017.

Na figura 2, verificamos a presença de um espelho na sala dos bebês, planejado e organizado pela professora, Louyse se aproxima com sua boneca e abre um sorriso, divertindo-se ao ver sua imagem refletida no espelho. Já na figura 3, ocorreu uma situação inesperada, Allana e Louyse perceberam a presença de uma formiga subindo na parede, as duas permaneceram por alguns minutos concentradas acompanhando o movimento daquele ser tão pequeno, gritos e sorrisos das meninas, além das constantes trocas de olhares entre elas, indicavam prazer e empolgação na construção dessa narrativa.

Essas cenas nos apresentam detalhes que emergem do cotidiano e fazem com que as situações e contextos pareçam minúsculos e incompreensíveis ao olhar do adulto, mas para as

²⁵Os registros de imagens das crianças, que aparecem ao longo do texto, foram autorizados por seus responsáveis, para serem divulgadas com fins acadêmico-científicos.

crianças se transformam em seu mundo, sua criação e sua maneira de aprender a ser e estar no mundo. São esses e outros momentos da vida cotidiana que permitem aos bebês desenvolverem o ato criativo, o sentido da vida, as brincadeiras, as interações, o prazer pela descoberta, dentre outros, conforme podemos observar nas ações das crianças.

Diante disso, percebemos que as crianças podem se encantar com diferentes elementos disponíveis, o papel amassado, a água que derrama, a cortina que se mexe, a formiga que sobe inesperadamente pela parede, a areia, todos eles elementos que compõem o rico e diverso universo de experiências que os bebês e as crianças pequenas aprendem e se apropriam ao longo da jornada educativa da Educação Infantil.

De modo a sustentar a argumentação, apresentaremos mais adiante algumas aproximações teóricas, com base na produção científica recente, de pesquisas que apontam esses e outros aspectos importantes relativos às especificidades do trabalho pedagógico com bebês e que dialogam com o nosso estudo, sobretudo no que tange aos cuidados pessoais.

2.2 Pesquisas e especificidades do trabalho pedagógico com bebês

O rol de estudos especificamente com bebês em espaços de educação coletiva, constitui-se como um movimento recente na pesquisa educacional brasileira, sobretudo quando nos referimos à perspectiva de criança e infâncias que se assume na atualidade. Com base no levantamento de dados da Capes, utilizando o descritor “bebês” foi possível observar pesquisas a partir do ano de 1996, ano de publicação da LDB/96, contemplando diferentes áreas do conhecimento, mas quando aplicado o filtro Área do conhecimento Educação, encontramos apenas um trabalho (SOUZA, 1996), que apesar de estar no âmbito da educação aborda sobre questões relativas à avaliação audiológica em bebês prematuros. Somente em 1998, com esse mesmo descritor foi possível identificar pesquisa com bebês em ambientes coletivos (ARNS, 1998).

Enquanto que o descritor “creches” nos apresenta pesquisas a partir de 1987. Portanto, percebe-se que as décadas de 1980 e 1990 representaram um período de intensas modificações e conquistas para as crianças, tanto do ponto de vista legal (CF/88, ECA/90, LDB/96), quanto acadêmico-científico, que fomentaram o interesse de pesquisadores sobre as crianças de 0 a 3 anos. Os bebês e as crianças bem pequenas passaram a ocupar o lugar de objeto de estudo em pesquisas, o que antes era um espaço ocupado por crianças apenas em idade pré-escolar, sobretudo em razão da valorização dos jardins de infância de Froebel.

As pesquisas mais recentes acrescentam o fato de que os bebês foram durante muito tempo considerados seres incapazes de participar das atividades planejadas pelo professor. De maneira geral, o olhar em torno do bebê reflete sobre aquilo que ele não é capaz de fazer (GUIMARÃES, 2011; SCHMITT, 2008). Entretanto, os estudos realizados a partir da perspectiva da Psicologia do desenvolvimento e da Sociologia da Infância, por exemplo, trouxeram um novo olhar sobre a criança e a sua infância, na sociedade. A criança passa a ser vista como um ator social, cidadão com direitos e capacidade para exercê-los (BELLONI, 2009).

Para isso, é necessário garantir que a criança viva sua infância no presente, rompendo com a ideia de que é somente um sujeito que precisa ser preparado para o futuro. Portanto, concordamos com Fortunati (2016, p. 14) quando afirma que “devemos repudiar a ideia de crianças como organismos simples que precisam de cuidado e carinho – mas crianças-pessoas, sujeitos protagonistas do seu processo de crescimento, relacionamento, conhecimento e aprendizagem”.

Ao lado dessas conquistas, a criança deixou de ser vista enquanto sujeito isolado e começou a ser vista enquanto sujeito social, que aprende nas relações que estabelece entre os parceiros de idade e os adultos (CORSARO, 2009). Nesse sentido, Rocha (2008, p. 49) aponta para a

[...] exigência de dar atenção, não à criança como sujeito isolado, em sua individualidade (tal como, por muito tempo, fizeram a Medicina, a Psicologia e mesmo a Educação, ao estudar a criança fora das suas experiências sociais), mas a uma investigação com bebês que contemple duas dimensões: a experiência social, que constrange não somente as crianças, mas também as crianças e suas ações e significações dentro do contexto de relações [...].

Diante dessa perspectiva, encontramos na Abordagem Pikler possibilidades de estudo para o trabalho com bebês, tendo em vista a ênfase dada nas relações estáveis entre adultos e bebês e na valorização das atividades cotidianas como fundamentais para o desenvolvimento dessas crianças (FALK, 2011). Assim, os cuidados corporais ganham destaque, na medida em que, no espaço coletivo, tornam-se momentos em que o educador mais se aproxima dos bebês.

Assim, a análise das interações sociais entre bebês e professores, significa reconhecer o papel da criança enquanto sujeito socialmente ativo, ao tempo em que valoriza a atividade

profissional do professor, enquanto sujeito que constrói e reconstrói o aprendizado na própria dinâmica da prática. Nesse sentido, concordamos com o que sugerem as DCNEI:

[...] é no convívio com os diferentes parceiros, inicialmente os adultos e depois outras crianças, que elas fazem suas primeiras aprendizagens. É ao fazer junto, ao colaborar em tarefas, ao decidir em conjunto com outras pessoas mais experientes, que as crianças aprendem (BRASIL, 2009, p. 27-28).

Durante o processo de investigação teórica, percebe-se que a interação foi um elemento bastante apontado nas pesquisas sobre crianças bem pequenas em ambientes pedagógicos (RAMOS, 2006; 2010). Isso ocorre principalmente nos processos comunicativos, em que as crianças se utilizam de diferentes linguagens e interagem de diferentes maneiras (ELMOR, 2009). A mediação do adulto, nesse caso, é reconhecida como fundamental no processo de construção de um ambiente socializador que respeite as “falas” dos bebês (GUIMARÃES, 2011). Dessa forma, pesquisadores (ELMOR, 2009; RAMOS, 2006; 2010; SCHMITT, 2014; TRISTÃO, 2005) apontam para a necessidade de se observar e escutar os bebês.

Na perspectiva do direito, os bebês necessitam de um atendimento educacional especializado de adultos que construam interações sociais que permitam o seu desenvolvimento pleno, considerando os aspectos físico, psicológico, intelectual e social dos bebês, considerando a indissociabilidade entre o cuidar e o educar (BRASIL, 2009). Embora haja previsão legal de acesso da criança à educação, temos muito que avançar em termos de atendimento. Continuamos com uma dívida histórica em relação à concretização desse direito.

Para que essas interações sociais se constituam como possibilidades de construção de práticas educativas que valorizem a atividade das crianças, faz-se necessária a construção de uma docência para bebês. Essa construção é realizada no próprio movimento de convívio com os bebês, por meio da observação e de uma escuta sensível (TRISTÃO, 2005). Dessa forma, o conhecimento que os professores adquirem no trabalho com os bebês auxilia, sobremaneira, a reflexão da teoria sobre a prática, facilitando uma “constituição efetiva da pedagogia da infância”. (TRISTÃO, 2005, p. 58).

Nesse movimento de buscas também foi possível observar que, durante décadas, o trabalho com crianças era percebido enquanto menos valorizado, sobretudo no que se refere a bebês e crianças bem pequenas, não sendo necessária formação especializada (SARMENTO, 2016). No Brasil, apesar de termos avançado em termos legais, alguns municípios brasileiros ainda realizam concursos para o cargo de assistente (cuidador), a exemplo do município de

Nossa Senhora do Socorro/SE, que exige formação em nível médio, para o trabalho com crianças dessa faixa etária. Esse fato colabora para a cisão entre as atividades de cuidar/educar, uma vez que aos cuidadores, normalmente, são destinadas atividades ligadas aos cuidados pessoais e aos professores atividades ligadas ao planejamento de atividades dirigidas, organização do espaço.

Esses indicadores demonstram ainda uma fragilidade no que tange às políticas públicas acerca da concepção da indissociabilidade entre cuidar/educar. Observa-se que atividades cujas funções de cuidado corporal são constitutivas da prática docente, a exemplo do que ocorre com bebês e crianças bem pequenas, ainda se expressam, conforme apontamos anteriormente, na permanência de práticas historicamente construídas com base da relação mulher-criança, ou seja, na concepção de cuidado enquanto ação ligada ao universo feminino (PENA, 2015).

No entanto, não é essa a imagem do profissional que defendemos ao longo deste trabalho. Corroboramos com Tristão (2005, p. 39), quando afirma que “as profissionais que trabalham com bebês nas instituições de educação infantil devem alfabetizar-se nas diferentes linguagens das crianças bem pequenas, buscando entendê-las e, de certo modo, ouvi-las”. Dessa forma, quanto mais o professor possibilitar momentos de interação e comunicação com as crianças, maior qualidade terá o seu trabalho e, conseqüentemente, as ações pedagógicas serão mais bem compreendidas e aceitas por elas. Além disso, é a partir das relações estabelecidas no contexto da infância que o professor se constitui enquanto profissional responsável pela educação de bebês (SCHMITT, 2014).

Sobre esse mesmo ponto, Martins Filho (2013), aborda em sua tese de doutoramento questões que se referem ao “fazer-fazendo” na educação infantil. Traz elementos importantes para refletirmos sobre as especificidades da docência com bebês, sobretudo quando afirma que “[...] a docência na educação infantil extrapola o modelo de professora que tradicionalmente foi desenhado”. (MARTINS FILHO, 2013, p. 204). E, acrescenta com base em outros estudos que o conhecimento disciplinar/modular/compartimentalizado tem sido historicamente o modelo principal que movimenta a instituição escolar tradicional. No entanto, na instituição que atende crianças na faixa etária da educação infantil, são as brincadeiras, interações e as diferentes formas de comunicação entre os sujeitos que caracterizam e dão razão ao existir dessas instituições. Por essas e outras questões, exigem também profissionais atentos e sensíveis a essas necessidades dos bebês e crianças pequenas.

Ainda referente à formação docente, Sales (2007) apresenta em sua pesquisa marcas profundas do senso comum nas representações sociais das docentes. Além disso, afirma que a

formação inicial e continuada desses profissionais não colaborou significativamente para uma formação alicerçada nas atuais referências epistemológicas sobre as infâncias. Nesse sentido, alerta para o fato de que é urgente fomentar e ampliar espaços de formação e de escuta que possibilitem a esses docentes refletirem sobre sua própria prática pedagógica.

Diferente da pesquisa anterior, que analisou docentes em atuação profissional, Rodrigues (2018) tinha como objetivo em sua pesquisa analisar a formação inicial de professores para a docência com bebês, a partir das perspectivas de docentes, discentes e egressos do curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Ceará. Os resultados apontaram para a necessidade de reformulação dos currículos, de modo que se atenda aos anseios teóricos e práticos para a efetivação da docência com bebês, de qualidade. Os sujeitos investigados nessa pesquisa apontaram insegurança e insatisfação sobre a formação inicial para atuação com bebês, o que ocasionava muitas vezes em desinteresse pelo estágio supervisionado com crianças nessa faixa etária.

Outro ponto que merece destaque no que diz respeito à pesquisa com crianças refere-se à ética, que só foi possível incluir na pauta de debates científicos de modo mais recente, em razão das mudanças de paradigmas relacionados aos conceitos de criança/infância no âmbito das pesquisas. Segundo Fernandes (2016), a ética na pesquisa com crianças se tornou, de certa forma, invisível em virtude de as crianças não serem consideradas, durante muito tempo, sujeitos que poderiam participar ativamente das pesquisas, devido a sua vulnerabilidade e, também, pela crença de que os dados obtidos com crianças não seriam confiáveis. Assim, negava-se a autoria e a toria social das crianças, não havendo razões para preocupações nos quesitos éticos, estéticos e políticos (BRASIL, 2009).

A partir de estudos, sobretudo com a emergência da Sociologia da Infância (CORSARO, 2005; 2011), a perspectiva da criança enquanto sujeito de direito, potente e ativo foi necessário repensar nas formas de garantir que essa criança fosse informada acerca dos objetivos e dos processos da pesquisa, sendo, portanto, necessário solicitar o seu consentimento. Dessa forma, coube ao pesquisador pensar nesses novos dilemas e novas responsabilidades no percurso da pesquisa.

Coutinho (2010) convoca-nos a refletir sobre o modo como se dá o consentimento das crianças, quando se trata de crianças muito pequenas. Nesse sentido, apresenta em sua pesquisa de doutorado que esse consentimento pelas crianças só foi possível após entrada em campo, em que foi possível observar as reações das crianças com a sua presença. Diferente de pesquisas com crianças que já possuem a linguagem verbal, a pesquisa com bebês exige do pesquisador um olhar mais sensível aos modos de comunicação utilizados por eles para

revelar seus sentimentos. No caso dessa pesquisa, a autora em questão apresenta como recurso utilizado o jogo de olhares, buscando perceber a receptividade, as resistências e a cumplicidade das crianças para com a presença do pesquisador.

No caso da pesquisa realizada por Schmitt (2014), foi possível observar o consentimento das crianças com a pesquisadora, a partir de ações de encontro que demarcavam a disposição de estar junto, tal como a oferta de brinquedos, o toque, o sorriso e a própria aproximação física, no caso nas crianças que já dispunham do movimento da marcha. Tudo isso nos permite repensar nas formas de inclusão de bebês e crianças bem pequenas no processo da pesquisa, no seu consentimento que, por vezes, ocorre de forma sutil, partilhada e ao longo do desenvolvimento da pesquisa (COUTINHO, 2010).

Ademais, no percurso de investigação de pesquisas com crianças, encontramos nos estudos realizados por Martins Filho (2011, p. 91), uma forte tendência ao estudo de caso, como pesquisa que permite “apreender os modos explícitos e implícitos dos sistemas simbólicos que regulam ou favorecerem as relações, as manifestações, as ações, as formas de socialização e a produção das culturas infantis entre as crianças”.

No campo internacional, a Abordagem Pikler vem despontando enquanto perspectiva teórica importante no que diz respeito à educação de bebês e crianças bem pequenas, sobretudo quando tratamos dos cuidados corporais, como momentos constitutivos da prática docente. Isso porque os princípios utilizados pressupõem que os bebês são sujeitos ativos, desde que nascem, e que, portanto, necessitam ser respeitados em todas as ações a eles dirigidas, principalmente em atividades ligadas às questões de cuidados pessoais. Nessa perspectiva, as ações de cuidado são ressignificadas e pensadas enquanto momentos importantes de educação, por meio do conhecimento que se adquire de si e do outro.

A Abordagem está alicerçada em quatro grandes princípios que nos ajudam a compreender o quão valiosos são os momentos cotidianos vividos com bebês, a saber: valorização da atividade autônoma da criança; relações estáveis entre adultos e crianças; necessidade de propiciar aos bebês situações em que ele possa se conhecer e conhecer seu entorno e manutenção do estado físico de saúde do bebê (FALK, 2011). Aliados a questões como organização do ambiente e formação de profissionais qualificados, essa abordagem vem provocando mudanças significativas no trabalho cotidiano de escolas de Educação Infantil em todo o mundo.

A abordagem Pikler permite a reflexão acerca da possibilidade de garantir ambientes seguros, respeitosos e que propiciem o desenvolvimento da criança a partir da

indissociabilidade entre cuidar/educar (BRASIL, 2009), dialogando diretamente com as nossas legislações relativas à Educação Infantil.

O aumento significativo de bebês em espaços de educação coletivos, revelam a necessidade de construir ambientes que permitam o atendimento qualificado aos bebês, considerando suas especificidades e potencialidades. Além disso, apesar de termos alcançado os marcos legais necessários para a efetivação da escola de Educação Infantil enquanto ambiente educativo, ainda buscamos superar o estigma de creche enquanto instituição assistencialista e de guarda de crianças (KUHLMANN JR., 2015).

Nesse sentido, apesar de verificarmos os avanços de pesquisas e teóricos no mundo todo acerca das infâncias e de suas especificidades, possibilitar que familiares, profissionais da educação e instituições educativas reconheçam as ações de cuidado/educação inerentes às práticas sociais e culturais que envolvem as atividades de alimentação e banho, constitui-se em um movimento desafiador para efetivação de um currículo baseado em Campos de Experiências, tal como prevê nossa BNCC (BRASIL, [2018?]) para a etapa da Educação Infantil.

Outro ponto de destaque em relação às atividades de cuidado corporal é que, em geral, assemelham-se às atividades realizadas no âmbito doméstico. Dessa forma, não são observadas e vividas como momentos de aprendizagens, apesar de se constituírem como ações fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças, tal como podemos encontramos elementos favoráveis nas rotinas de cuidados. Conforme nos aponta Falk (2016, p. 35),

[...] através dos cuidados de boa qualidade, a criança experimenta um sentimento de segurança e continuidade, ela acumula experiências que favorecem o desenvolvimento de sua autonomia, e se torna capaz de estabelecer relacionamentos afetivos autênticos e de constituir o seu Eu.

Assim, nos contextos de que fazem parte, partilhando e vivenciando experiências, aos poucos, as crianças vão desenvolvendo não só sua identidade individual, mas também coletiva. Com base em ações interativas de qualidade, cuidadosas e respeitadas e o modo como o adulto reage às ações das crianças passam a modificar as suas experiências, transformando-se, portanto, em um processo educativo. Dessa forma, as professoras que são responsáveis por bebês e crianças bem pequenas prescindem de formação especializada, que atenda a competências teóricas, metodológicas e relacionais, de modo a favorecer o desenvolvimento corporal, afetivo e cognitivo dos bebês (BARBOSA, 2010).

Essas ações relativas aos cuidados pessoais não devem ser realizadas de forma aligeirada e sem que haja um planejamento cuidadoso que permita que as crianças possam prever o que irá acontecer, sem que haja um toque cuidadoso, um respeito às iniciativas das crianças. Quando os movimentos de cuidado são realizados de maneira rápida e mecânica, as ações interativas da criança com o adulto são prejudicadas, sobretudo no que diz respeito à troca de olhares. Assim, de acordo com Falk (2016, p. 29) “[...] sem uma continuidade planejada e refletida, se não se organiza sua vida cotidiana com muita precaução, a criança perde todos os seus pontos de referência; não poderá tomar consciência de si mesma; não poderá se situar no seu entorno social e material”.

O professor de bebês precisa reconhecer que o cotidiano do qual a criança faz parte são ricas fontes de aprendizagens e de experiências com diferentes linguagens, mesmo quando estão relacionadas a ações como tomar banho e se alimentar, por exemplo. Deve favorecer um ambiente rico e favorável às diferentes experimentações que a vida coletiva oferece.

3 CAMINHOS TRILHADOS NO PERCURSO DE GERAÇÃO DE DADOS

“- Poderia me dizer, por favor, que caminho devo tomar para ir embora daqui?
-Depende bastante de para onde quer ir, respondeu o Gato”.
(Lewis Carrol)

O diálogo da epígrafe representa um excerto da história “Alice no país das maravilhas”, em que Alice se encontra perdida na floresta e busca orientações com o Gato sobre o caminho para ir embora. Ao ser indagada sobre o trajeto para onde deseja ir, percebemos que Alice deseja sair do lugar que está, no entanto, não sabe para onde quer ir. Muitas vezes, quando nos propomos a pesquisar, temos em mente o que queremos, sair do lugar, mas não temos ideia de quais caminhos devemos seguir.

Nesse sentido, estabelecer um caminho a ser trilhado em uma pesquisa é um passo importante para a efetivação de um projeto. É uma tarefa que exige do pesquisador a tomada de decisões. Diante disso, realizar escolhas e definir caminhos a seguir são passos fundamentais para o início de uma investigação, sobretudo no que diz respeito à pesquisa com crianças, que se delinea essencialmente por meio da observação (WALLON, 2007).

Para o desenvolvimento deste estudo, realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa, configurando-se em um estudo exploratório descritivo (SAMPLIERI; COLLADO; LUCIO, 2013), por se tratar de uma temática ainda recente nos estudos, em que buscamos, em linhas gerais, analisar o aspecto contemporâneo relativo aos cuidados pessoais, dentro de seu contexto de vida real (MARTINS, 2008; YIN, 2010; ANDRE, 1995).

No que se refere à pesquisa qualitativa, Minayo *et al.* (2016), explica que esse tipo de pesquisa responde a questões muito específicas da realidade social e busca compreender os fenômenos humanos, com todo o universo de significados, de motivos, de aspirações, de crenças, de valores e de atitudes. Portanto, se aprofunda no mundo dos significados, conforme pretendemos em nossa pesquisa. Além disso, a autora explica que a pesquisa qualitativa não exclui a utilização de dados quantitativos, que podem colaborar para a interpretação e análise da pesquisa.

Diante dessa perspectiva, adentramos nos universos das infâncias e nas especificidades do trabalho com bebês. Uma trajetória marcada por constantes diálogos entre a teoria e a prática, bem como com os sujeitos investigados, que não só nos permitiram observar, mas também sermos observados e nos modificar enquanto pesquisadores, ao longo do processo investigativo. O movimento desafiador de aproximação e distanciamento, característico de pesquisas com crianças (GUIMARÃES, 2011; CRUZ, 2008) nos orientou na

busca pelos objetivos inicialmente traçados e que foram constantemente questionados ao longo dessa trajetória, que não se pretende fechada e acabada.

A observação dos sujeitos da investigação se deu com base nas perspectivas teórico-metodológicas que amparam esta pesquisa. Apoiamo-nos em Wallon (2007), no sentido de compreender a observação não como um fenômeno exato e completo da realidade, mas como um processo importante para a pesquisa da primeira infância e que prescinde de um conjunto de procedimentos sistemáticos, orientados, inicialmente, pelas questões e objetivos a que se pretendia a pesquisa.

De modo a melhor captar as ações interativas, optamos pela observação participante, tendo em vista a necessidade de aproximação com os sujeitos, de modo a reunir informações detalhadas sobre as atividades de alimentação e de banho, que foram eleitas inicialmente como foco deste estudo. Para tanto, foi necessária uma inserção em campo que permitisse compreender como as ações interativas eram constituídas entre bebês e sua professora. Por se tratar de um grupo formado por bebês em período de construção da atividade verbal, a observação, aliada a outros instrumentos, permitiram-nos a geração de descrições mais densas acerca do objeto de investigação (COHEN, 2007).

Diante dos cuidados iniciais acerca da observação, que envolvem o desafio de estabelecer limites de interação da pesquisadora com os sujeitos investigados, buscamos outros instrumentos de geração de dados que pudessem complementar a análise. Nesse sentido, utilizamos o diário de campo, as fotografias e o dispositivo de videogravação como elementos para reduzir, de certa forma, a dependência de interpretações prévias da pesquisadora em relação ao contexto de investigação. Assim, os instrumentos utilizados nos permitiram revisitar as ações investigadas, sempre que era necessário, a fim de que houvesse uma análise mais detalhada, sobretudo das videograções, por meio da análise microgenética (GOES, 2000; MEIRA, 1994).

De modo a captar as ações interativas nas díades bebê-professora, bebê-bebê, buscamos como recurso privilegiado para a análise, a utilização das videograções. Assim, não partimos de categorias previamente elaboradas, os episódios foram escolhidos de acordo com os objetivos inicialmente propostos, buscando revelar as diferentes formas de comunicação empreendidas pelos sujeitos nas ações interativas relativas à alimentação e ao banho.

Os episódios foram construídos considerando como critério a regulação recíproca, em que se possa identificar os sujeitos da ação, a partir da atividade que realizam em conjunto

(CARVALHO; PEDROSA, 2005). Para fins de análise, observamos os vídeos por repetidas vezes, buscando identificar ações interativas nas díades bebê-professora e bebê-bebê.

Ademais, cabe lembrar que a utilização das imagens nesta pesquisa cumpre a função social de divulgação dos achados científicos. Conforme defende Barbosa (2014, p. 243) “[...] no campo da formação de professores, as imagens feitas pelas crianças e as videogravações dos processos de investigação são instrumentos necessários para refletir sobre a prática pedagógica, para divulgar experiências e sugerir intervenções”.

Dessa forma, utilizamos instrumentos para geração de dados que nos permitissem compreender e evidenciar com mais clareza de que forma professora e bebês estabelecem ações interativas durante as práticas cotidianas de cuidados pessoais, especificamente nos momentos destinados ao banho e à alimentação, que serão apresentados ao longo desta seção.

3.1 O contexto investigado

Considerando que a experiência das crianças é cultural e só pode ser entendida em contexto (COHN, 2009), apresentamos a seguir o contexto de investigação, que se desenvolveu na instituição de Educação Infantil Creche Vovô Jason Goes da Silva, do município de Nossa Senhora do Socorro/SE, região metropolitana de Aracaju. A unidade educacional faz parte de um conjunto de 35 instituições denominadas pela gestão do município como *creches* (32 de zona urbana e 3 de zona rural), e, em 2017, atendiam cerca de 1091 crianças, distribuídas entre zona urbana e rural (INEP, 2018).

Os critérios utilizados para a escolha dessa instituição como espaço de pesquisa se justificam por diferentes fatores que elencamos a seguir: relacionamento já estabelecido entre a instituição e a coorientadora professora doutora Tacyana Karla Gomes Ramos, que já realizava pesquisas junto à instituição; trabalho reconhecidamente²⁶ desenvolvido em prol da educação de bebês; quantitativo de bebês por adulto; aceitação das profissionais e das famílias; espaço físico que suportasse a entrada de mais um adulto, sem que gerasse desconforto nos sujeitos pertencentes àquele grupo. Além disso, trata-se de uma instituição que possui em seu quadro uma profissional formada em Pedagogia, que atua com a educação de bebês, foco deste estudo.

²⁶ Em 2017, a professora recebeu o reconhecimento do trabalho pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), em razão da conquista, na etapa estadual, do Prêmio Professores do Brasil, na categoria “Educação Infantil: creche”.

Somaram-se a esses critérios o fato de a gestão da instituição ser bastante participativa, interessada e cuidadosa em propiciar melhores condições de trabalho aos funcionários e, conseqüentemente, uma preocupação no atendimento às crianças. Ao longo do período de trabalho de campo, notamos a presença frequente da diretora e da coordenadora pedagógica na sala de referência dos bebês. As crianças sempre as recebiam com alegria e receptividade, sinais de que havia com elas relações sociais e afetivas previamente estabelecidas.

A seguir, apresentamos o município em que se encontra a instituição educativa eleita para a pesquisa.

Figura 4 – Mapa da cidade de Nossa Senhora do Socorro



Fonte: *Google Maps*.

Como se faz notar, por meio do mapa, o município de Nossa Senhora do Socorro/SE se localiza em uma região bem próxima à capital do estado, Aracaju. Os profissionais que trabalham na instituição se deslocam diariamente de seus municípios de origem, especialmente do município de Aracaju, para cumprirem suas jornadas laborais. Em razão da distância da instituição para o ponto de ônibus, frequentemente era possível observar a organização de caronas entre as professoras, que possuíam carro, e demais funcionárias, revelando indicadores de solidariedade e cuidado nessas relações entre os colegas.

Em agosto de 2017, tivemos os primeiros contatos com a instituição. Durante o processo de autorização à pesquisa, tivemos a oportunidade de observar a unidade educacional e seu entorno social. Por fora, as paredes pintadas com personagens infantis²⁷ revelam que se trata de um espaço destinado a crianças.

²⁷As paredes externas apresentam imagens de personagens da *Disney*, que pouco refletem a cultura e a estética infantis das crianças atendidas naquela localidade.

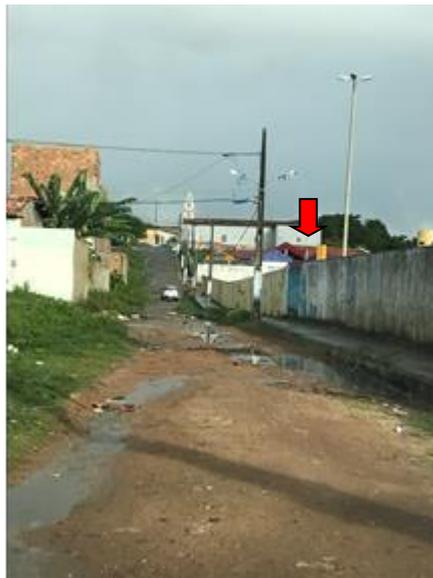
[...]por se tratar de um outro município desconhecido para mim, fiquei com receios quanto ao acesso à Instituição. Com o auxílio de um *software* de mapa, localizei o endereço, mas, antes disso, acabei entrando em uma rua errada. Esse fato me propiciou observar a região onde a creche está localizada. Segui por uma estrada de chão que estava com poças d'água, em razão das recentes chuvas e, somados a isso, dejetos de esgoto. Não demorou que eu pudesse enxergar o muro da instituição, que se localiza em uma rua asfaltada. Ao lado da creche, pude notar a presença de dejetos de esgoto e um grande terreno baldio (Diário de Campo, 07 de agosto de 2017).

Figura 5 – Rua de acesso principal à instituição



Fonte: Da autora, 2017.

Figura 6 – Rua próxima à instituição



Fonte: Da autora, 2017.

A região onde a instituição está localizada atende a uma população de baixa renda e representa uma conquista importante no que se refere à garantia do direito à educação

destinada aos bebês e crianças bem pequenas. O acesso dos pais e/ou responsáveis e crianças à instituição se dava, de maneira geral, a pé e alguns poucos de moto, o que demonstra que as crianças residem próximo ao local em que se encontra a instituição. A rua que dava acesso à instituição possuía uma área que estava devidamente asfaltada, conforme podemos verificar na Figura 05, mas também, do outro lado, uma área que não possuía asfalto (Figura 06), que havia um intenso fluxo de crianças e suas famílias. Devido à falta de asfalto, pais e crianças utilizavam a calçada localizada na lateral da rua, de modo a evitar o acesso pela estrada de barro.

[...]ao lado da instituição de educação, há uma igreja católica. À frente da igreja há uma praça com alguns bancos, onde me sentei para observar [...] O local onde se localiza a instituição é aparentemente tranquilo, com predominância de casas e alguns poucos e pequenos comércios. Sentada no banco da praça, percebo o fluxo de pessoas andando a pé. Durante o período em que permaneci sentada, não vi movimento de carros. A ausência de carros e aparente tranquilidade podem estar ligados ao fato de que se tratava de um dia de feriado no município (Diário de Campo, 15 de agosto de 2017).

O entorno da instituição educativa apresentava a precariedade de alguns serviços públicos da comunidade onde estava inserida, a presença de lixos, animais e dejetos de esgotos, bem como a falta de asfalto nas regiões limítrofes à instituição, evidenciavam a ausência de cuidado do poder público na região, ao menos nesses aspectos que foram apontados e observados durante o período de investigação.

Esses e outros aspectos que dizem respeito às políticas públicas acabam afetando as condições de trabalho dos profissionais, que em algumas ocasiões necessitam driblar situações de ausência de materiais adequados, segurança e limpeza no entorno da instituição. Assim, ao analisarmos o processo de formação e das práticas dos docentes, não podemos perder de vista as condições objetivas de trabalho com que esses profissionais lidam diariamente, entendendo que a construção de um projeto educativo prescinde do compromisso e da responsabilidade de todos, incluindo órgãos e secretarias.

Figura 7 – Terreno baldio à frente da Instituição



Fonte: Da autora, 2017.

Figura 8 – Igreja Católica ao lado da Instituição



Fonte: Da autora, 2017.

Figura 9 – Paredes externas da Instituição



Fonte: Da autora, 2017.

Em contrapartida, encontramos no interior da instituição educativa sinais de cuidado com a higiene e zelo com as crianças, bem como a inserção de instrumentos de comunicação

com as famílias. No caso da sala de referência dos bebês, um desses instrumentos utilizados era denominado de agenda escolar. Diariamente, os pais recebiam as agendas de seus filhos, que deveriam sempre ser retornados nos dias seguintes. Essa agenda diária era dividida em duas etapas: informações de casa e informações da instituição. Com essa agenda diária, os pais e/ou responsáveis e professora tinham a possibilidade de trocar informações a respeito das crianças. Além disso, em razão de troca de turnos entre profissionais, o registro por escrito facilitava o processo de comunicação em relação à continuidade das ações de cuidado/educação.

Figura 10 - Agenda escolar dos bebês

The image shows three pages of a school agenda for infants. The left page is the cover, titled "AGENDA ESCOLAR EDUCAÇÃO INFANTIL CRECHE", featuring a cartoon train and the year "2017 Ano Letivo". The middle page is "INFORMAÇÕES DE CASA" (Home Information), with fields for "Dia da Semana" (Monday), "Data" (21/11/17), and "Horário de Entrada" (8:45). It includes a section for "1. Recomendações do Responsável:" and "2. Em caso de medicamentos, mandar a receita médica sem rasurar," followed by a table for medication records. The right page is "INFORMAÇÕES DA CRECHE" (Institution Information), with checkboxes for "3. Acolhimento" (Satisfied), "5. Repouso" (Slept), "6. Evacuação" (Normal), "7. Atividades Pedagógicas" (Active participation), and "8. Registro de atividades desenvolvidas" (Developmental activities). It also includes a table for "4. Alimentação" (Meals) with columns for "REFEÇÃO", "BEM", "POUCO", "REJEITOU", and "ALIMENTAÇÃO REJEITADA".

Fonte: Da autora, 2017.

A agenda funcionava como uma espécie de diário, que dava conta de uma síntese geral do que ocorria na jornada educativa dos bebês. Assim, a cada dia eram preenchidas informações sobre dia da semana, data, horário de entrada e saída da criança. Na etapa destinada às informações de casa, os familiares poderiam escrever recomendações aos profissionais, bem como orientações referentes a medicações a serem destinadas às crianças, com receita médica, com base no preenchimento da tabela que continham as seguintes informações: nome do remédio, dosagem, horário.

Já na etapa referente às informações sobre a criança durante as vivências na instituição, o registro contemplava os seguintes itens: acolhimento, alimentação, repouso (sono, tipo de sono), evacuação, atividades pedagógicas (individual e coletiva) e registros de atividades desenvolvidas. Cabe destaque para esses dois últimos itens da agenda que nos chamam a atenção e nos revelam as concepções acerca das ações de cuidado/educação dessa instituição.

Em relação às atividades pedagógicas, não há indicação escrita sobre quais ações o item se refere. No entanto, por meio das observações, e do item seguinte “registros de atividades desenvolvidas”, percebemos que se referem às atividades de cunho dirigido. Ainda no item referente às atividades pedagógicas, encontramos o subitem “individual” que possui três opções a serem marcadas: houve concentração, não se concentrou, concentrou parcialmente. E, o subitem “atividades coletivas”, em que é possível perceber três alternativas a serem marcadas: participação ativa nas atividades, participação ativa em algumas atividades, não houve participação.

No item, registros de atividades desenvolvidas, a professora descreve por escrito a atividade dirigida que foi planejada para o dia, conforme exemplo apresentado a seguir, disponibilizado pela professora, para fins de pesquisa: “pensamento matemático dentro, fora e contagem progressiva dos animais 1, 2, 3” (Agenda Escolar, 21 de novembro). Esses registros ainda apresentavam uma visão adultocêntrica acerca das possibilidades educativas para os bebês e crianças bem pequenas, revelavam concepções de criança a partir daquilo que lhes faltavam e pensando nos conhecimentos em uma perspectiva disciplinar.

Durante essa atividade dirigida, constantemente a professora entoava expressões para as crianças como “dentro”, “fora”, “1”, “2”, “3”, repetidamente, a cada retirada de um bichinho de dentro da caixa, ao tempo em que as crianças se encantavam e se maravilhavam a cada aparição de um novo bichinho. Percebemos que essa atividade foi cuidadosamente planejada pela professora. No entanto, as expressões, o corpo e o movimento das crianças revelavam diferentes desejos de ação entre o que a professora pretendia e como os bebês reagem, o que por vezes era interpretado pela professora como se a atividade não tivesse êxito ou que as crianças não tivessem participado da forma como ela esperava.

A figura 11 apresenta o modo de participação de Heloísa nessa atividade. A menina entra na caixa, para, mantém-se de cócoras, toca no bichinho de pelúcia e o sente. Em silêncio e conexão consigo mesma, experimenta a sensação de estar só, de olhos fechados, imersa no interior da caixa.

Figura 11– Heloísa experimenta fechar os olhos dentro da caixa



Fonte: Da autora, 2017.

Além desses registros na agenda, a professora tirava fotos das crianças, os momentos preferidos eram de atividades dirigidas, de modo que essas fotos eram compartilhadas com as famílias, por meio de lembranças em datas comemorativas, com a gestão e com os pares profissionais. Durante o período de observação, a professora também compartilhou comigo fotos de atividades em dias em que não estava presente na instituição. No entanto, percebi que os registros fotográficos ainda não eram compartilhados como meio de refletir sobre as ações das crianças e possíveis alterações na prática pedagógica que era realizada.

No que diz respeito à alimentação, foco do nosso estudo, as informações eram organizadas em formato de tabela. Na coluna destinada ao tipo de refeição, podemos encontrar as quatro refeições oferecidas no dia: lanche da manhã, almoço, lanche da tarde e jantar. Três colunas traziam informações sobre o comportamento das crianças em relação à refeição, com as seguintes opções: bem, pouco, rejeitou. A última coluna apresentava o tipo de alimentação que foi oferecida. Não encontramos referência na agenda sobre as questões ligadas ao banho, embora fosse uma prática que ocorria todos os dias, para todas as crianças.

Essas informações diárias forneciam informações importantes para as famílias, de modo que pudessem identificar, minimamente, algumas das atividades que foram desenvolvidas com seus filhos ao longo do dia. Notamos que o registro na agenda era algo que fazia parte da rotina da professora. Assim que as crianças adormeciam, ela se posicionava na poltrona ou no chão para efetuar os registros individuais nas agendas. Por vezes, era interpelada pelas crianças que não estavam dormindo. Nesses momentos, também

encontramos diferentes ações interativas entre professora e bebês, revelando o quão rico e inesperado é o cotidiano da Educação Infantil.

Figura 12 – Louyse lê o livro para sua professora



Fonte: Da autora, 2017.

As ações interativas apresentadas na Figura 12 ocorreram no momento em que a professora utilizava para registro das atividades, conforme podemos notar por meio da agenda que está no colo da professora e as demais que estão ao seu lado. Louyse (F/1a; 5m) interrompe a atividade da professora para convidá-la para a leitura, demonstrando a sua agência e disposição para compartilhar essa atividade com o adulto. Corpos, olhares, vocalizações, gestos, expressões faciais foram utilizadas pela criança para narrar a história e interagir com sua professora, que gentilmente aceita e responde às investidas da criança, também com os mesmos recursos sociocomunicativos.

É possível perceber a disposição da professora em participar por meio do posicionamento de seu corpo que inicialmente se encontrava colado à parede e que depois se entrega ao enredo que está sendo vivido, experienciado. Além disso, as agendas que estavam em seu colo também saem de cena, dando espaço ao encontro que se estabelece após convite realizado pela criança. Essa cena revela um momento muitas vezes desconsiderado enquanto educativo, que emerge do cotidiano, do imprevisto e que revela a potência das crianças. O livro insere o bebê em práticas discursivas e é utilizado, nessa ocasião, como recurso para estar junto, estabelecer vínculos, partilhar significados com sua professora. A disposição espacial do livro, a passagem das páginas (da direita para a esquerda) demonstram aprendizagens culturais e sociais da criança em relação ao livro, que foram possíveis por meio de explorações anteriores que lhe foram permitidos e que revelam a intencionalidade pedagógica.

Diante do que foi apresentado, é importante destacar que partimos da ideia de instituição de Educação Infantil, como ambiente educativo que abrange crianças da faixa

etária de 0 a 5 anos, como busca em superar a divisão entre as denominações de creches e pré-escolas, que marcam o processo histórico de constituição de creches enquanto local de assistencialismo e guarda de crianças pobres e da pré-escola enquanto ambiente de preparação para a etapa seguinte de escolarização. E, que, embora tenhamos esse olhar, para este trabalho eventualmente vamos nos dirigir com a nomenclatura creche em razão de que a instituição se autodenomina como tal, apesar de atender a crianças de 0 a 5 anos, bem como os documentos legais ainda apontarem para a creche enquanto ambiente educativo de crianças de faixa etária entre 0 e 3 anos de idade.

A instituição em questão teve sua inauguração em 03 de outubro de 2014, ano de início do PNE em vigor, que busca, conforme apresentado anteriormente neste trabalho, a ampliação de matrículas nas creches para atender, no mínimo, 50% das crianças na faixa etária de 0 a 3 anos. Nesse sentido, foi construída diante desse contexto de ampliação da rede, por meio do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), que faz parte de uma das ações previstas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação (MEC). E, teve seu início de atividades letivas no ano de 2015.

A matrícula das crianças era realizada com base na ordem de chegada dos pais e/ou responsáveis no período estabelecido pela instituição, sendo que havia prioridade no turno integral para as crianças em que os pais trabalhavam. Apesar de ser denominada como “creche”, referência às instituições de atendimento às crianças de 0 a 3 anos, conforme indicação da LDB (1996), a instituição também atendia crianças até a faixa etária de 5 anos e 11 meses. Importa destacar que a unidade educacional atendia crianças de turno integral, com prioridade para as crianças de 0 a 3 anos e parcial, para as crianças de 4 a 5 anos e 11 meses. As crianças eram agrupadas em turmas, de acordo com critérios de idade. O funcionamento da instituição seguia o horário das 07h às 17h.

A organização do uso dos espaços por salas e por horários previamente estabelecidos impedia, por exemplo, que fossem propiciados momentos em que as crianças de diferentes idades se encontrassem. Ficou evidente a forma de organização do uso do pátio, área comum da instituição, presente em um dos murais, em que havia para cada turma um horário instituído pelos adultos para sua utilização. Conforme consta nesse documento, cada turma teria quinze minutos diários, por turno, para utilização do pátio, sendo que esses horários eram de uso restrito de cada turma. Turmas que funcionavam em horário integral teriam trinta minutos diários de uso, quinze minutos referentes ao período da manhã e quinze minutos no

período da tarde. O horário destinado ao *berçário 1* (sala de referência dos bebês) era das 8h25 às 8h40, no período da manhã e das 13h20 às 13h35, no período da tarde.

No entanto, apesar dessa determinação por horários, na prática, as crianças, sobretudo as maiores, costumavam transgredir e frequentemente se faziam presentes na sala de referência dos bebês. Os encontros entre crianças mais velhas e bebês, de modo geral, ocorriam sempre em momentos não-intencionais, embora previstos na nossa legislação (BRASIL, 2009). Com base nesses dados, notamos que a organização do espaço da instituição poderia “propiciar oportunidades de interações tanto de crianças da mesma idade quanto de crianças de idades diferentes, na perspectiva de favorecer a transmissão e a reelaboração das culturas de infância” (BRASIL, 2009, p. 32). Com o passar do tempo, notamos que todas as crianças se encontravam, de forma planejada, nos eventos festivos da instituição educativa, a exemplo da semana da criança e do natal.

A escolha por essa instituição como campo de investigação também se deu em razão dos contextos favoráveis de que dispunha, sobretudo no que diz respeito à proporção de bebês por adultos (de 4 a 5 bebês por adulto)²⁸, da presença de uma professora formada em Pedagogia e da proposta pedagógica realizada com os bebês. O quantitativo de bebês matriculados na sala de referência também foi um elemento favorável. Além disso, o relacionamento já estabelecido entre a instituição e a coorientadora desta pesquisa propiciou um aceite da instituição, tendo em vista a confiança mútua pelas pesquisas que já vinham sendo realizadas. Esses fatores foram fundamentais para a aceitação da pesquisadora pelos profissionais e famílias das crianças. A instituição também dispunha de espaço físico amplo que suportasse a entrada de mais um adulto, sem que gerasse muitos desconfortos nos sujeitos pertencentes ao contexto investigado.

Nesse sentido, a escolha se baseou na possibilidade de contribuir para o avanço das discussões científicas a respeito da educação de bebês e crianças bem pequenas, bem como pauta-se na perspectiva de democratizar o acesso a esses conhecimentos pelos profissionais que fazem parte desta instituição, já que diante dos critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças, contemplam a alimentação e outras atividades ligadas ao cuidado como processos que integram o processo educativo (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009) e que, portanto, necessitam de um contexto favorável às experiências das crianças.

²⁸Segundo o Parecer CNE/CEB N° 20/2009, o número de crianças por professor deve possibilitar que haja atenção, responsabilidade e interação entre os sujeitos. Nesse sentido, recomenda a proporção de 6 a 8 crianças por professor, na faixa etária de 0 a 1 ano.

3.1.1 O ambiente do *berçário 1*

A sala do *berçário 1*, foco deste estudo, atende aos bebês em seu primeiro ano de vida. Em razão de termos iniciado a pesquisa no segundo semestre (em agosto de 2017), encontramos crianças acima da faixa etária de um ano. No entanto, iniciaram o ano letivo com a idade mínima de 6 meses, conforme critério adotado pela instituição, para matrícula dos bebês no *berçário 1*.

O grupo era composto por 10 bebês. No entanto, apenas 7 (sete) frequentavam o turno da manhã, período elencado para observação. Optamos por esse turno em razão de que a professora só estava presente durante esse período. Por esse motivo, a pesquisa envolve 7 (sete) bebês, quatro meninas e três meninos, do turno matutino e integral. Desses, apenas uma das crianças não estava matriculada no turno integral. O grupo de adultos era formado por uma professora e uma assistente (cuidadora).

A permanência ou avanço das crianças era cuidadosamente avaliado pela instituição. Um dos exemplos disso, tratava-se da presença de uma criança que, por questão de idade, deveria estar na turma subsequente, mas, segundo informações da professora, foi decidido em conjunto com a equipe que a mesma continuasse na sala de referência do *berçário 1*, pois não havia se adaptado na outra turma com crianças mais velhas.

Conforme proposta original, obtida a partir da planta do Proinfância – projeto tipo B (ver figura 14), no espaço interno da sala de referência dos bebês podemos observar a presença de quatro espaços: área de circulação; alimentação; fraldário²⁹ e repouso. Todas elas destinadas ao atendimento de 8 (oito) crianças, de 0 a 1 ano de idade, quantitativo que era atendido pela instituição investigada. Destacamos também os espaços externos, que apesar de não fazerem parte da estrutura interna da sala de referência, eram frequentemente utilizados pelos bebês do *berçário 1*, durante o período de observação, a saber: varanda e *solarium*, espaços que eram de uso coletivo, divididos com a turma de crianças da sala ao lado.

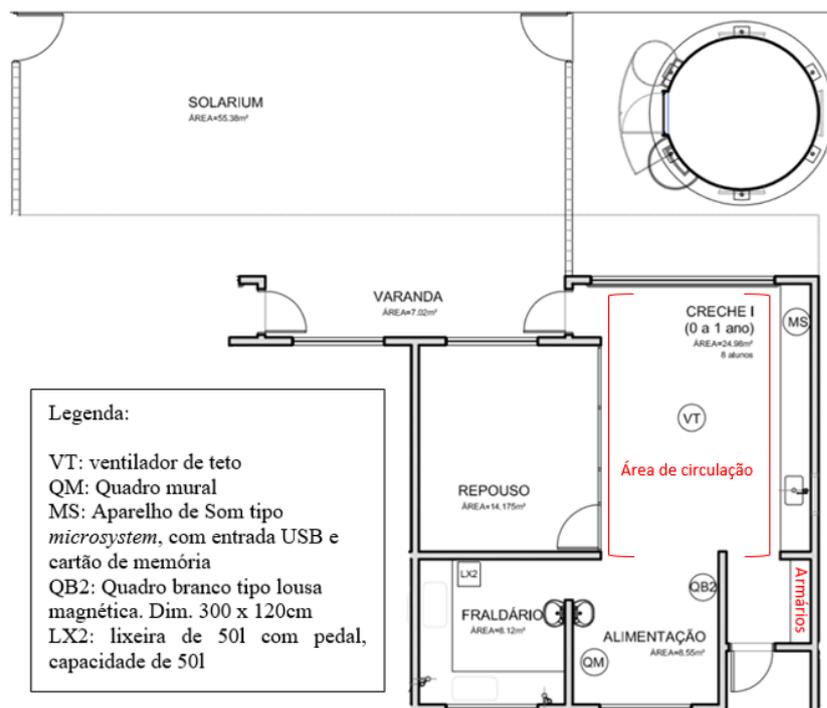
²⁹ Neste trabalhamos nos referimos ao fraldário como local do banho.

Figura 13 – Varanda e *solarium*

Fonte: Da autora, 2017.

No cotidiano, apesar de haver a indicação do uso dos espaços, verificamos algumas alterações em relação à proposta original, que visavam conforto e segurança para os bebês, uma vez que na sala destinada ao repouso, por exemplo, não havia conforto térmico para as crianças, em razão das altas temperaturas da região e da ausência de aparelhos de ventilação no local. Dessa forma, esse local era utilizado somente para guarda dos berços, quando não estavam sendo utilizados. Já as cadeiras de alimentação ficavam alocadas no local destinado ao banho.

Figura 14 – Planta baixa original da sala do berçário 1 e anexos



Fonte: <http://www.fnde.gov.br/programas/proinfancia/eixos-de-atuacao/projetos-arquiteticos-para-construcao/item/4816-tipo-b>.

Além das alterações citadas anteriormente em relação ao projeto original do uso dos espaços, verificamos que não havia a presença da pia, próxima a área destinada para a alimentação. Segundo a professora, a pia estava oferecendo riscos à segurança dos bebês, sendo então feita a proposta para sua retirada. Não identificamos a presença do aparelho de som tipo microsystem (MS), quadro branco tipo lousa magnética (QB2) e lixeira de 50 litros com pedal, havia apenas uma lixeira pequena, sem pedal. O ventilador de teto ficava localizado próximo à pia da área de circulação e não no centro, como indicado na figura acima. Além disso, os bebês costumavam se alimentar todos no mesmo horário e no próprio ambiente da sala, tendo a área de circulação como local mais utilizado para essa atividade.

Alimentos e bebidas eram trazidos pelas lactaristas e colocados no balcão localizado em toda a lateral direita da área de circulação. Após organização das cadeiras, os adultos se dirigiam a esse local a fim de distribuir a refeição aos bebês. As bebidas, normalmente água e sucos, ficavam dispostos no ângulo de visão das crianças, o que permitia que elas pudessem ver e apontar sempre que sentiam necessidade de utilizá-las.

O acesso à sala do *berçário* era realizado tanto pela entrada principal, localizado de frente para o pátio central da instituição, como também pela varanda. Pela entrada principal, encontravam-se armários onde os materiais das crianças e das professoras eram dispostos no início da manhã, cada espaço contendo a identificação com o nome das crianças, seguido de uma figura que representava algumas características dos bebês. Também eram colocados nesse espaço os sapatos das profissionais e visitantes, tendo em vista a não permissão do uso de calçados na sala. Logo após o espaço destinado aos armários era sempre disposto um berço como forma de contenção das crianças ao espaço externo, já que por vezes a porta principal ficava aberta, principalmente durante a movimentação de chegada dos bebês.

No que diz respeito aos aspectos físicos, a sala dispõe de uma área interna total de aproximadamente 55 m². Considerando o número de bebês (sete) que frequentavam a sala no turno da manhã, temos uma média de 7,85 m² por criança. No início da pesquisa, havia um ventilador de teto próximo à porta principal, para refrescar as altas temperaturas do local. Após alguns dias, foi instalado um aparelho de ar-condicionado, também localizado no mesmo local, que era ligado nos momentos de sono dos bebês. Antes disso, as janelas de vidro eram totalmente abertas de modo a permitir a entrada de ventilação.

Sendo assim, o espaço interno do *berçário1* era amplo e ventilado, as janelas de vidro possibilitavam às crianças olhar o que acontecia do lado de fora, próximo ao *solarium*, bem como perceber as condições climáticas (sol, chuva, por exemplo) e garantir uma boa iluminação natural, com exceção do espaço para o banho em que não havia tanta entrada de

luz natural e, por mais que houvesse lâmpadas, o ambiente permanecia mais escuro que os demais. As cortinas instaladas na janela, cujo objetivo era proteger o espaço da luz natural, ofereciam um ambiente que possibilitava às crianças construírem suas brincadeiras, conforme nos mostra Luiz (Fig. 15).

Figura 15 – Luiz brinca de se esconder e achar atrás da cortina



Fonte: Da autora, 2017.

As imagens acima apresentam o momento em que Luiz observa o movimento da cortina e se aproxima, o menino percebe que poderia utilizá-la em sua brincadeira de esconder e achar. Seus movimentos indicam que ao entrar na cortina já havia uma intencionalidade e uma regra para brincar. Isso porque o menino se esconde atrás, permanece por alguns segundos parado verbalizando: “ooou, ooou”, como se alguém pudesse procurá-lo e não o encontrar. Depois, segue o caminho e surge do outro lado da cortina, verbalizando novamente: “oooo”, como se estivesse querendo dizer “achoou”. Nesse sentido, observamos que “as crianças, ao se apropriarem do espaço, vão dando a ele novos sentidos e significados [...] transformam, mudam o espaço, fazendo coisas para além da imposição do traço arquitetônico e do que o adulto propõe”. (AGOSTINHO, 2005, p. 73).

Os objetos de exploração, tais como livros e brinquedos não ficavam livremente disponíveis para as crianças. Os livros eram localizados no balcão de mármore, próximos da janela de vidro, fora do alcance dos bebês. Já os brinquedos ficavam localizados no local do banho e em berços que estavam sem uso. O que observamos é que mesmo com essa dependência em relação ao uso desses objetos, os bebês utilizavam de seus recursos comunicativos, em geral apontar, olhar e balbuciar, para demonstrar os seus desejos de exploração por livros e brinquedos.

A iniciativa das crianças pela escolha dos livros, demonstravam que eles faziam parte das atividades cotidianas dos bebês, dos seus desejos, apesar de não haver um livre acesso a eles. Inclusive, notamos que alguns bebês já se utilizavam de linguagem verbal em pequenas palavras para informar à professora de qual livro gostariam de explorar. A professora, por sua

vez, colocava-se atenta aos sinais comunicativos das crianças. Um dos preferidos pelo grupo de crianças era o livro do “Não”, que conta a história de um cachorro que faz algumas travessuras e no desenrolar da história é surpreendido de forma negativa a cada ação considerada errada. As crianças gostavam tanto dessa história que gesticulavam o sinal de não com os dedinhos. Sozinhas ou acompanhadas, desfrutavam do momento de exploração dos livros.

Cabe destacar que não havia a organização da sala por cantos temáticos, os materiais eram disponibilizados às crianças de acordo com o planejamento da atividade dirigida do dia. Por vezes, alguns bebês indicavam seus desejos em explorar outros objetos para além dos oferecidos pela professora, tendo em vista já terem conhecimento do local onde eram guardados. As bancadas e armários, em razão de não estar ao alcance das crianças serviam de suporte aos adultos, de modo que a eles cabia o papel da escolha do que ofertar. Ainda assim, os bebês, quando solicitavam eram atendidos pela professora, a exemplo da solicitação de livros.

Os momentos destinados à alimentação e ao repouso, eram realizados na área de circulação. Assim, havia uma reconfiguração do espaço para atender a essas duas atividades presentes na rotina das crianças. Diariamente, bebês e adultos conviviam com as constantes movimentações em direção às cadeiras e toalhas, passagens que demarcavam o início das ações de alimentação e banho, das quais as crianças já tinham conhecimento e que podemos observar nas figuras 16 e 17.

Figura 16 – Bebês cooperam com a professora buscando as cadeiras de alimentação



Fonte: Da autora, 2017.

Figura 17 – Allana aponta para sua toalha de banho



Fonte: Da autora, 2017.

As atividades dirigidas aos bebês eram planejadas e executadas pela professora, com auxílio da assistente (cuidadora). As atividades destinadas aos cuidados pessoais eram distribuídas para a cuidadora, muito embora a professora sempre estivesse à frente da alimentação e, eventualmente, do banho, quando, por exemplo, a assistente se ausentava ou quando percebia que as crianças estavam mais agitadas.

Em relação ao planejamento das atividades, importa destacar que a jornada educativa em questão é organizada dentro de uma rotina diária mais fechada, porém flexível em alguns momentos (BARBOSA, 2006). Sendo assim, as rotinas diárias são estabelecidas considerando a divisão do tempo, em que todas as crianças realizam as atividades ao mesmo tempo, conforme estabelecido previamente.

O grupo do *berçário1* possuía um intervalo maior de recepção das crianças, que compreendia o horário das 7h às 8h. Durante esse período, as crianças eram acolhidas e tinham suas roupas trocadas para o início da jornada educativa. Por volta das 8h acontecia a primeira refeição, o café da manhã. Às 8h30, era o momento destinado à atividade “pedagógica”. Das 9h30 às 10h, destinava-se ao lanche da manhã (geralmente uma fruta) e à atividade livre. Das 10h às 10h30 ocorria o banho das crianças. E, conforme iam finalizando o banho iniciavam o momento do sono, que, em geral, ocorria nesse mesmo horário. Por volta das 11h20 o almoço era servido para as crianças que já estivessem acordadas. Por volta das 11h40, a professora se despedia das crianças que estavam acordadas.

Cabe destacar que os tempos da rotina orientavam as ações cotidianas, mas em razão de imprevistos, a dinâmica dos tempos se modificava para melhor atender à dinâmica do grupo. Sendo assim, as atividades de cuidados pessoais perpassavam todo o período da

manhã, intercalados com as atividades dirigidas, conforme podemos identificar no quadro que explicita a organização da rotina do turno matutino.

Quadro 01 – Rotina diária do *berçário* no turno matutino

Horários	Atividades
7h00 – 8h00	Acolhida aos/dos bebês
8h00 – 8h30	Alimentação (café da manhã)
8h30 – 9h30	Atividades dirigidas e livres
9h30 – 10h	Alimentação (lanche)
10h – 11h30 ³⁰	Banho
10h30 – 11h30	Sono
11h30 – 12h30	Alimentação (almoço)

Fonte: Elaboração própria

Retomando aos aspectos do arranjo espacial do interior da sala, percebemos que as imagens das paredes revelavam uma estética colorida e cheia de detalhes que, em grande parte, remetiam aos elementos da natureza, como revela a figura abaixo.

Figura 18 – Sala de referência dos bebês: o berçário1



Fonte: Da autora, 2017.

Notamos que essas imagens ficavam localizadas em uma altura que não permitia a aproximação das crianças, fato que só foi possível de acontecer quando as crianças estavam

³⁰Os horários do banho e do sono coincidem no tempo, visto que na medida em que iam terminando o banho, os bebês que assim desejavam eram imediatamente embalados para o sono.

no colo dos adultos, o que parecia informar que essas imagens não podiam ser tocadas e, portanto, não pertenciam às crianças (CRUZ; CRUZ, 2017). Ainda assim, por vezes, as crianças apontavam para essas imagens, demonstrando interesse em construir suas narrativas, conforme nos mostra Allana (Fig. 19).

Figura 19 – Allana tenta alcançar a flor da parede



Fonte: Da autora, 2017.

Cabe destacar que na parede que separava a área de circulação e o local destinado ao sono, a professora se utilizava para reconfigurar esse espaço incluindo imagens e objetos que eram utilizados nas atividades dirigidas. A cada semana, de acordo com a atividade, as imagens e objetos se modificavam para atender aos objetivos da atividade. Durante os dias de observação, esse também foi o espaço mais utilizado pela professora para encontros sociais com as crianças em atividades dirigidas. Nesses momentos, as imagens eram intencionalmente inseridas na parede, ao alcance dos olhos das crianças, o que permitia diferentes oportunidades educativas, mesmo quando não se tratava de momentos destinados às atividades dirigidas, conforme podemos observar na Figura 20.

Figura 20 – Heloísa compartilha sua maçã com o sapo



Fonte: Da autora, 2017.

A sala de referência possuía espaços separados para o sono e para as atividades de higiene. Apesar de as crianças ficarem a maior parte do tempo no chão, havia a presença de berços, que eram utilizados para o sono e, eventualmente, para a espera de alguma atividade, quando havia necessidade de contenção das crianças pelos adultos.

Em relação ao espaço do sono, em razão da temperatura da sala, professora e cuidadora moviam diariamente os berços que ficavam para a área de circulação, local mais ventilado, revelando o cuidado com a qualidade do momento destinado ao repouso das crianças, visando o bem-estar dos bebês. Assim, o ambiente se modificava de acordo com as ações que eram realizadas ao longo do dia. Por ocupar toda a área de circulação, os bebês que não dormiam no horário estabelecido pela rotina perdiam esse espaço de movimentação e, normalmente, ocupavam-se de atividades de livre escolha, especialmente com a inserção de livros e brinquedos pela professora.

Logo abaixo das janelas, encontrava-se uma barra de ferro, próxima ao chão permitindo que as crianças pudessem explorá-la. A barra servia para que os bebês se apoiassem rumo à verticalidade. Diante dos riscos inerentes a possíveis quedas, colchonetes eram dispostos logo abaixo de modo que as crianças pudessem brincar e explorar a barra em segurança. Nesse espaço, aconteciam também algumas atividades dirigidas, lanche, bem como a recepção e troca de roupas das crianças, no início do dia.

Figura 21 – Diferentes usos da barra de ferro pelas crianças



Fonte: Da autora, 2017.

O espaço para o banho também contemplava objetos de higiene de uso individual das crianças, identificados pelo nome e, em geral, encaminhados pelos pais. Alguns materiais de uso individual também eram oferecidos pela instituição, tais como fraldas, toalhas e afins. Havia também seis cadeiras de alimentação e uma poltrona, que frequentemente era utilizada pela professora para registro nas agendas das crianças.

Figura 22 – Local do banho



Fonte: Da autora, 2017.

Por não possuir porta, o local do banho era constantemente frequentado pelos bebês, apesar das tentativas de contenção dos adultos com o uso de um dos berços. A presença das cadeiras de alimentação, juntamente com os estímulos da professora para buscar as cadeiras, faziam com que esse espaço fosse ocupado pelas crianças com frequência. Como se faz notar na imagem, o espaço é mais fechado, dispondo de pouca iluminação natural. Ao observarmos os demais espaços da sala, percebemos que o local do banho não dispunha de tantas informações visuais e estéticas. Ainda assim, as crianças se sentiam atraídas pelo local.

3.1.2 Colaboradores da pesquisa: encontros com bebês e professora

Os sujeitos que participaram diretamente da pesquisa foram sete bebês, com idades no início da inserção em campo entre onze e vinte meses, do agrupamento etário denominado *berçário 1* e sua professora. No que diz respeito à frequência, de maneira geral as crianças do grupo eram assíduas e pontuais.

Em relação à professora, notamos que a mesma investe em relações de afeto e proximidade, revelados não só no relacionamento com bebês e cuidadora, como também com os demais profissionais e crianças da instituição. Frequentemente, observamos a presença de outras crianças e outros profissionais na sala do *berçário*, como se aquele ambiente fosse um local propício para encontros sociais e afetivos.

De uma maneira geral, os bebês eram bastante comunicativos, curiosos e sociáveis. Durante as atividades, demonstravam interesse em participar, explorar e cooperar com adultos e pares de idade. No início da pesquisa, somente dois bebês ainda não caminhavam sozinhos, sendo que até o final da pesquisa já tinham realizado essa conquista. Além disso, a maioria já buscava independência no ato de comer, por meio do manuseio de mãos e colheres, sob supervisão e apoio dos adultos.

Quadro 02 – Nome, idade e turno de frequência dos bebês no início da pesquisa

Nome	Data de nascimento	Idades em agosto de 2017	Turno
Allana Eduarda	11/12/2015	20 meses	manhã
Geovanna Dandara	17/05/2016	15 meses	integral
Keven Valentin	02/06/2016	14 meses	integral
Keneddy Lourenzo	28/09/2016	11 meses	integral
Louyse Vitória	14/03/2016	17 meses	integral
Luiz Fernando	09/04/2016	16 meses	integral
Maria Heloísa	23/02/2016	18 meses	integral

Fonte: Elaboração própria

A utilização do nome real das crianças foi possível em razão de autorização, por meio dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinados pelos pais e/ou responsáveis pelas crianças. Além dos bebês, o grupo investigado, durante o período da manhã, era formado pela professora e uma profissional assistente. Optamos, neste trabalho,

por focalizar as ações realizadas pela professora, de modo a investigar as ações interativas realizadas por ela nas relações que estabelecia com as crianças.

3.2 Uma abordagem qualitativa baseada em um estudo exploratório descritivo

Conforme nos aponta Minayo (2008), a pesquisa qualitativa é delineada por meio de três fases: a exploratória, o trabalho de campo e a análise e tratamento do material empírico e documental. Os dados que se apresentam nesta pesquisa foram gerados ao longo de quatro meses, no período compreendido entre agosto e dezembro de 2017, em uma instituição municipal de Nossa Senhora do Socorro/SE, conforme já anunciamos.

Durante a fase exploratória, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe e obteve parecer favorável nº CAEE 73756417100005546 (ver anexo A). Por se tratar de uma pesquisa social, em que suas características são pautadas na provisoriedade, dinamismo e especificidade (MINAYO, 2008), o título original da pesquisa precisou ser alterado de modo que se aproximasse melhor dos objetivos de estudo.

Após a autorização do Comitê de Ética, iniciamos o processo de inserção no campo de forma gradual. A gestão da instituição ofereceu todo o suporte necessário para a realização do estudo, bem como nos apresentou a estrutura física da creche e seus profissionais. A professora e a assistente foram consultadas sobre a realização do estudo na turma do *berçário I*. Na ocasião, explicamos e entregamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ver apêndices A e B), em que revelamos os objetivos da pesquisa a justificativa, os procedimentos metodológicos a serem utilizados durante as análises, horários e datas, dentre outras informações necessárias para o desenvolvimento da pesquisa. Dessa forma, obtivemos autorização favorável das profissionais, para realização do estudo.

Em seguida, foi solicitada a autorização dos pais e/ou responsáveis para a participação da criança no estudo e uso da imagem dos bebês, para fins acadêmico-científicos, destacando a possibilidade de interrupção de participação na pesquisa a qualquer momento. Buscamos um contato prévio com as famílias, por meio de uma reunião, mas não foi possível. De modo a revelar os objetivos, riscos e procedimentos da pesquisa, permanecemos ao longo de duas semanas na entrada da instituição de modo a explicar os elementos presentes do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participação na pesquisa. Foi oferecida a oportunidade para que os pais e/ou responsáveis levassem uma cópia do Termo para debater e ler com calma com outros membros da família e, devolver em seguida para a pesquisadora.

Assim, todos os pais e/ou responsáveis, ao entregarem o Termo assinado, tiveram uma cópia dele na sua guarda.

Ademais, o aceite das crianças constituiu-se como etapa fundamental da pesquisa com crianças, apesar de as mesmas não puderem optar de forma escrita pela participação no estudo. Essa preocupação com o aceite das crianças tem suporte teórico na Sociologia da Infância, cuja aproximação possui grande importância quando se trata de pesquisa com crianças, tal como defende Corsaro (2011, p. 63) “para efetuar observações prolongadas e intensivas de crianças, primeiro é preciso ser aceito no grupo e adquirir o status de participante”. Para tanto, para adquirir esse *status*, buscamos uma entrada gradual e contínua na sala de referência dos bebês, por meio do convívio semanal, sendo considerado o aceite o momento em que os bebês não mais estranharem a presença da pesquisadora, conforme observado na pesquisa de Schmitt (2014), Guimarães (2008), Ramos (2006; 2010).

Esse não estranhamento foi possível de ser observado a partir do momento em que os bebês passaram a compartilhar objetos e a realizar convites para participar de brincadeiras e atividades que ocorriam ao longo da jornada educativa. Segundo Guimarães (2011), é comum a oferta de objetos pelas crianças, tratam-se de formas de construções relacionais que são mediadas por objetos e que o ato de dar e receber, para as crianças, envolve aceitar e ser aceito.

Essa aproximação nos levou à utilização da observação participante como instrumento a ser utilizado nesta pesquisa, no percurso de geração de dados. Conforme aponta Martins (2008), o pesquisador-observador tem como um dos grandes desafios conseguir a aceitação e confiança dos sujeitos que fazem parte da investigação. E, para o sucesso da investigação, o pesquisador deve buscar se integrar ao grupo de forma harmoniosa.

Em geral, as pesquisas com crianças se utilizam dessa ferramenta, já que o pesquisador não é apenas um observador passivo, ele pode participar dos eventos que estão sendo estudados. Nesse sentido, o pesquisador não só modifica o contexto em que está sendo investigado, mas, também, por ele é modificado, transformando esse processo em um fenômeno interativo (CARVALHO; PEDROSA, 2005).

Utilizamos a observação participante como forma de revelar as ações interativas constituídas entre bebês e sua professora, nos momentos destinados à alimentação e ao banho. De modo complementar, Minayo *et al.* (2016) explica que a observação participante permite ao pesquisador uma aproximação direta com o campo de investigação, sendo possível identificar contradições entre aquilo que se diz e o que se materializa nas situações sociais. Por meio da observação participante, pretende-se a aproximação com o grupo social, bem

como fazer emergir novos questionamentos que colaborem para a compreensão do objeto de estudo. Durante o processo de observação, buscamos estabelecer relações com os sujeitos, observar as atividades cotidianas desenvolvidas no berçário, ações interativas entre bebês e professora, registrando e anotando, sempre que possível, no diário de campo.

Para o trabalho de campo, realizamos um tempo de imersão no contexto de investigação, durante o período da manhã, com permanência de 4 a 5 horas por dia na sala de referência dos bebês, durante dois dias na semana, nas terças e quartas. Em virtude de ausência de linguagem verbal estruturada, a pesquisa nos exigiu que utilizássemos de diferentes recursos para a geração de dados, de modo a captar e compreender a riqueza de detalhes obtidas por diferentes recursos comunicativos utilizados pelos bebês para interagirem com a professora e seus pares, tais como o choro, o sorriso, o olhar, o toque, os gestos, que compõem o rico universo de linguagens das quais os bebês dispõem para estabelecer interações sociais.

Considerando as especificidades da pesquisa com bebês, utilizamos a videogravação como recurso privilegiado neste estudo, por permitir um registro rico de informações e que poderemos a todo momento retomar sempre que necessário. O vídeo nos permitiu captar os episódios interativos dos bebês com sua professora. Os registros de gravação foram iniciados após o período de adaptação da pesquisadora com os bebês e com as educadoras. Para tanto, foi utilizada uma câmera de vídeo móvel, permitindo uma maior flexibilidade e proximidade em relação aos eventos interativos. Ademais, para além dos objetivos da pesquisa, o vídeo possibilitou o registro de situações, expressões e momentos bastante sutis, que em algumas ocasiões pela velocidade das ações que se desenrolavam, somente a observação seria incapaz de captar com detalhes.

Como o uso de câmeras poderia provocar situações de desconforto nos participantes, curiosidades em torno do instrumento e, por vezes, modificar as cenas cotidianas, registramos as ações que ocorriam no banho e na alimentação, em média 30 minutos por dia. O tempo estipulado para gravação diária se baseou em outras pesquisas em que o foco também era investigar o cotidiano dos bebês (RAMOS, 2010; SCHMITT, 2014). As gravações foram previamente combinadas com a professora, no sentido de captar os momentos de alimentação e de banho, de modo a identificar ações interativas entre os sujeitos envolvidos. Assim, o processo de gravação ocorreu durante os meses de outubro, novembro e dezembro de 2017, quando percebemos que já seria possível a inserção de uma câmera de vídeo.

Os recursos foram utilizados de forma não-sequencial e, por vezes, de forma paralela considerando, para tanto, as possibilidades de registros apresentadas. Em alguns momentos,

foram privilegiados os registros no diário de campo, já em outros as fotografias e as videografações, este último foi um recurso bastante utilizado em razão da possibilidade de registros detalhados de informações e que nos permitiu retornar aos episódios, sempre que necessário. Cabe ressaltar que a inserção do vídeo foi realizada com cuidado, após um período de observação, ambientação e de aceitação das crianças e professora, tendo em vista diminuir os desconfortos que poderiam ser causados com a inserção da máquina filmadora.

Os dados obtidos nas videografações foram inicialmente tratados por meio da análise microgenética, que busca analisar com detalhes as condutas dos sujeitos no contexto das situações (GOES, 2000; MEIRA, 1994). Após essa etapa, foram organizados, recortados e selecionados em categorias mais representativas e recorrentes em episódios interacionais (PEDROSA; CARVALHO, 2005).

Complementarmente, utilizamos da fotografia e dos diários de campo, a fim de substanciar os episódios de análise. O uso da fotografia foi utilizado como forma de revelar a potência comunicativa dos bebês que ainda não falam (GUIMARÃES, 2011). As fotos foram agrupadas em unidades temáticas e as que demarcaram a sequência de uma ação foram catalogadas em formas de eventos, que serão descritos e interpretados.

Ao fazer uso da fotografia como recurso metodológico, percebemos como os espaços eram organizados e a presença marcante da influência da indústria cultural, materializados por imagens de personagens da *Disney World*, tal como podemos identificar na pesquisa de Coutinho (2002). A diferença aqui é que os personagens se faziam presentes não só no interior da Instituição, como também nas paredes externas, sobretudo imagens do *Mickey* e *Minnie*, com traços e tamanhos que denotavam à infância desses personagens.

Utilizamos também de anotações efetuadas em formato de diário de campo, visando descrever as ações e manifestações comunicativas dos bebês (SCHMITT, 2014). Esses registros em diários de campo foram realizados nos mesmos dias em que foram observadas as ações interativas, com o intuito de manter as informações mais fidedignas possíveis. As diferentes formas de registro se deram em razão de que as crianças desta pesquisa ainda não dispunham da fala articulada em palavras socialmente convencionadas. Assim, de modo a legitimar e visibilizar suas múltiplas linguagens (gestos, choros, olhares, movimentos corporais, balbucios) foram necessárias a utilização de ferramentas variadas, para dar conta da riqueza de detalhes presentes nas ações interativas que envolviam a participação dos bebês.

3.2.1 A inserção no campo e a ética na pesquisa com bebês

No intuito de realizar uma pesquisa exploratória descritiva (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013), tomamos como ponto de partida os estudos realizados por Corsaro (2009) com crianças bem pequenas, sob o viés da Sociologia da Infância. Embora o referido pesquisador não tivesse realizado pesquisas especificamente com bebês, sua perspectiva teórica acerca das crianças nos proporcionou alimentar novos olhares para os bebês como sujeitos efetivos de direito, atores sociais e para realizarmos uma pesquisa *com* eles e não simplesmente sobre eles e suas professoras.

Nesse sentido, a entrada no campo realizada por Corsaro como um adulto reativo³¹, sensível e respeitoso com as crianças nos permitiu visualizar a importância da entrada no campo e do aceite do pesquisador pelo grupo social, enquanto uma das fases da pesquisa etnográfica com crianças. Diferente da experiência de Corsaro, as crianças desta pesquisa ainda não possuíam a linguagem verbal estruturada que as permitissem realizar perguntas verbais ao pesquisador. Logo, foi necessário buscar referências em pesquisas desenvolvidas com bebês e como se deu o aceite deles aos pesquisadores. Buscamos, então, referências de entrada no campo nos trabalhos de Schmitt (2014), Guimarães (2011), Ramos (2006; 2010), Coutinho (2010), o que nos possibilitou vivenciar a importância desse primeiro momento da pesquisa.

Embora com as primeiras orientações acerca desse processo, a entrada no campo foi marcada por distintos sentimentos, desde o medo de não ser aceita e a ansiedade sobre como seria esse primeiro contato com os sujeitos investigados, até a empolgação em estar realizando a pesquisa com os bebês e sobre eles. Preocupe-me, inicialmente, em ser aceita não só pelos sujeitos investigados diretamente (professora, assistente, bebês), mas também pela equipe gestora que formava a instituição.

O primeiro contato com a Instituição se deu em agosto de 2017. O primeiro desafio foi obter a autorização da equipe de gestão da escola, que embora já tivesse permitido pesquisas similares, naquele momento estava com restrições a pesquisas pelo fato de que não estavam observando o retorno em relação aos resultados dessas pesquisas por parte de alguns pesquisadores. Nesse clima de tensões e desconfianças que se deu meu pedido de autorização aos representantes da escola.

³¹Corsaro (2009) explica que a postura reativa é caracterizada pela espera do adulto em relação às reações das crianças com essa presença. Em sua pesquisa nos Estados Unidos e na Itália, posicionou-se em locais onde as crianças brincavam e aguardou que elas o notassem.

Cheguei por volta do meio-dia na instituição. Estava um pouco apreensiva e ansiosa em relação à recepção da gestão da escola, tendo em vista que outra pesquisadora havia me alertado que a diretora não estaria mais autorizando a entrada de pesquisadores na Instituição. [...] Segui com a cópia do meu projeto nas mãos, com a expectativa de ter meu pedido aceito. [...] Inicialmente, percebi certa resistência por parte da diretora, que logo me questionou sobre como seria a contrapartida, de que forma a pesquisa poderia colaborar para a formação dos professores da instituição. (Diário de Campo, 07 de agosto de 2017)

Percebi naquele momento a responsabilidade ética que deveria ter não só com os sujeitos investigados, mas também com todos os atores que compunham a escola, incluindo familiares e funcionários da instituição. Nas falas iniciais da diretora pude perceber a preocupação da gestão com a formação de sua equipe, revelados sobre o interesse em como a minha pesquisa poderia contribuir para a formação dos profissionais envolvidos. Essa primeira fala, trouxe para mim, além do peso da responsabilidade, o pensamento de que estava em um ambiente que se preocupava com a formação de seus profissionais.

Nesse contexto, a ética ganha contornos para além do seu nível de obediência às regras, mas de uma responsabilização pelo outro, com seus desejos e necessidades. A ética da qual nos propomos é a descrita por Santos (2017), enquanto ética de relações, que pressupõe a busca pela alteridade, aqui entendida enquanto resposta e não-indiferença ao outro. A preocupação da diretora se revelou enquanto importante fonte de reflexões acerca da minha entrada no campo, não poderia ficar indiferente a essas provocações a respeito do meu papel enquanto pesquisadora no âmbito da pesquisa educacional.

Em momentos em que percebia a tensão das educadoras optei por não utilizar as máquinas de fotografia e de vídeo, a exemplo de choros gerados por mordidas de crianças. Também em ocasiões de conversas com a professora em relação a algum evento dos bebês que fora observado. Frequentemente, a professora me mostrava as ações das crianças e dava significado a elas. “Você viu o que ela fez?”.

Percebi no encontro com a professora que ela se tornou muito mais que um sujeito da pesquisa, mas atuou em diversos momentos enquanto colaboradora. Em alguns eventos de geração de dados, em que eu estava focada em um momento, a professora me chamava e dizia: “Tia, venha ver o que elas estão fazendo?”, quando, por exemplo, em uma situação que a criança tinha subido, sem que a professora tivesse visto, em um carrinho de bebê e uma outra parceira de idade começou a empurrá-la emitindo o som de “bibi, bibi”. Essa atitude demonstra não só o cuidado com a pesquisadora, mas também com os bebês quando ela se dirige a eles dizendo: “essa brincadeira está divertida, ein?”.

Sobre as dificuldades de estar em campo, em algumas ocasiões, planejava registrar um evento sentada no chão, na busca por captar um ângulo mais próximo da visão dos bebês. No entanto, era surpreendida com aproximações inesperadas dos bebês, por meio de abraços e tentativas de manusear os objetos de que dispunha. A curiosidade em relação aos equipamentos fazia com que, por vezes, as crianças se aproximassem de mim, demonstrando que elas estavam atentas e interessadas a tudo que ocorria. Estando em pé ou sentada, os bebês buscavam proximidades, toques, olhares, sorrisos, conforme notamos nas imagens a seguir de Allana e Luiz.

Figura 23 – Aproximações de Allana à pesquisadora



Fonte: Da autora, 2017.

Figura 24 – Luiz puxa a mão da pesquisadora e a beija repetidamente



Fonte: Da autora, 2017.

Em razão da intensa movimentação das crianças em alguns momentos, os locais eleitos para registrar precisou ser alterado. Após um período de imersão e em razão da aproximação relacional, a professora também demandava atenção e, eventualmente,

requisitava algum pedido. Os mais frequentes eram solicitações de registros fotográficos dos momentos de atividade dirigida.

Nas figuras abaixo, apresentamos momentos de aproximação de Heloísa e Louyse à pesquisadora e aos equipamentos de pesquisa, demonstrando toda a capacidade de agir e participar das ações enquanto sujeitos. Além disso, revelam que a pesquisa com bebês exige também do pesquisador uma postura ética e sensível às diferentes manifestações e desejos por eles indicados.

Figura 25 – Heloísa quer ver a imagem que aparece na câmera



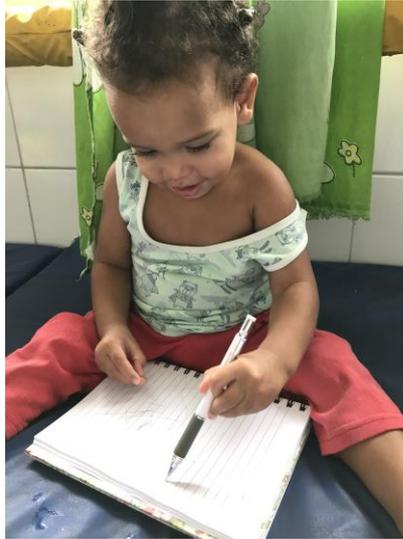
Fonte: Da autora, 2017.

Figura 26 – Heloísa experimenta diferentes expressões faciais diante da câmera frontal



Fonte: Da autora, 2017.

Figura 27 – Louyse realiza seus registros no diário de campo



Fonte: Da autora, 2017.

Além disso, embora pudesse ter a pretensão de me manter “afastada” das ações que se desenrolavam na sala de referência, frequentemente era convidada pelos bebês ao inesperado, ao imprevisto. Embora tivesse um planejamento acerca da entrada em campo (CORSARO, 2009; SCHMITT, 2014; GUIMARÃES, 2011; RAMOS, 2006; 2010, COUTINHO, 2005; 2010; 2013), era constantemente provocada pelas crianças a construir um ambiente de narrativas, que pudesse constituir novas e outras possíveis interações, assim como observamos na conversa de Luiz com a pesquisadora.

Figura 28 – Luiz aperta a bochecha da pesquisadora, enquanto conversa com ela



Fonte: Da autora, 2017.

Vale destacar que, para os bebês, não se tratava de uma pesquisadora, mas alguém que poderia compartilhar, vivenciar e partilhar de suas experiências. Por vezes, era

surpreendida com abraços inesperados, toques, sorrisos, que me afetavam não só como pesquisadora, mas como sujeito humano que tal como os bebês, ainda está em processo de formação permanente³². Assim, “[...] o pesquisador *com* crianças cria espaços solidários e comuns, pois se propõe a ser um adulto que tem uma relação respeitosa com os modos de ser das crianças, que se interessa por elas, pelo que pensam, desenham, escrevem, narram[...]” (BARBOSA, 2014, p. 244).

Emergir no contexto dos bebês, nas suas vivências, nas suas formas de se comunicar com o mundo e com os outros tornou-se um processo desafiador ou, como defende Barbosa (2014), uma micro-revolução³³, de muita responsabilidade, mas também extremamente belo e transformador. Nessas experiências, ficou claro para mim, enquanto pesquisadora, a importância da instituição de Educação Infantil como um ambiente para se viver a infância, para que as crianças possam construir suas primeiras aprendizagens da vida, tornar-se humano (BARBOSA, 2010; PINO, 2005). E, durante esse processo também fui me tornando mais humana, o olhar dos bebês melhorou o meu³⁴.

Nesse sentido, busquei também compreender os sinais e as linguagens dirigidos pelos bebês a mim, como sinais potentes e possíveis de comunicação e de sua agência. Foi possível presenciar enunciações que revelavam suas vontades de se comunicar, apesar da pouca idade, com olhares, sorrisos, abraços, toques, movimentos, ofertas, que já se manifestam como formas de humanidades presentes nas crianças, que já sentem, expressam, pensam e formulam suas hipóteses, a partir das experiências que lhe são propostas. Dessa feita, ao longo do período de observação, foi possível participar, interagir, conversar, realizar atividades do dia a dia com crianças e profissionais, no intuito de compreender as significações do contexto de investigação (MARTINS FILHO, 2011).

De modo a assegurar uma certa previsibilidade em relação à minha presença, buscava sempre me colocar em um mesmo lugar para gravar momentos de alimentação. Eventualmente, modificava a posição a fim de permitir uma melhor imagem. Assim, os episódios de análise foram construídos com base em ângulos aproximados de gravação. O mesmo ocorreu no momento do banho, em que me posicionei na porta do local destinado ao a essa atividade, com o intuito de captar ações interativas durante esse momento, sem que

³² A esse respeito, ver obra de Freire (1996).

³³ Barbosa (2014) defende uma micro-revolução no sentido de que é preciso romper com a versão moralizadora da pesquisa para uma ética que acolha e produza uma compreensão e transformação aos modos de produzir as infâncias e as culturas infantis. Nesse sentido, é necessário valorizar as capacidades de agir e pensar das crianças, incluindo-as como sujeitos, por meio do exercício da escuta.

³⁴ Referência à música “O seu Olhar”, de Arnaldo Antunes.

pudesse interromper o fluxo de ações da professora, tendo em vista se tratar de um espaço pequeno.

A figura a seguir revela o ângulo do local em que costumava estar para observar as ações cotidianas e aguardar o início dos momentos relativos ao banho e à alimentação. Desse lugar, mantinha uma visão ampliada de toda a sala do *berçário 1*.

Figura 29 – Local em que a pesquisadora permanecia para observação



Fonte: Da autora, 2017.

Diante disso, estabelecer limites de observação e interação foram tarefas que ocasionaram diferentes questionamentos, inclusive dos profissionais da instituição. Certa vez, o funcionário que recepciona as crianças me fez o seguinte questionamento, quando me dirigi a uma das crianças: “mas, você pode chegar perto dela?”.

Esse questionamento do funcionário é bastante comum quando tratamos de pesquisa, ou seja, quais os limites entre essas aproximações, fazem parte do processo de pesquisa com bebês e crianças bem pequenas. Outro aspecto importante no processo de pesquisa com esse grupo etário diz respeito a permitir que se manifestem relações afetivas entre a pesquisadora e os bebês, tendo em vista que sem a proximidade relacional, a permissão em relação ao processo de inserção de um outro sujeito poderia ser interferida.

Adentrar no espaço do *berçário* foi um exercício profundo de reconhecimento de que, apesar da posição de pesquisadora, não poderia passar de forma invisível às ações dos bebês e das educadoras. Em diferentes ocasiões era convidada a participar das atividades, sobretudo referente aos momentos de alimentação. Os objetivos previamente traçados não se colocaram de forma tão rígida que não nos permitissem interagir e estabelecer interações com os sujeitos. As crianças faziam convites para participação nas brincadeiras, ofertavam brinquedos, abraçavam, beijavam e faziam diferentes pedidos que eram atendidos, com a

autorização dos adultos responsáveis pelo grupo de crianças, de acordo com o que observamos na ação de Luiz (Fig. 30).

Figura 30 – Luiz solicita ajuda da pesquisadora para abrir o pacote de biscoito



Fonte: Da autora, 2017.

Cabe ressaltar que os registros também eram interrompidos sempre que houvesse situações que representavam perigo para as crianças, como no caso da tentativa de saída das cadeiras de alimentação. Em razão da velocidade em que as cenas aconteciam, por vezes, a professora prestava atenção em uma criança, quando outra se colocava em pé na tentativa de sair da cadeira. Para prevenir que a criança se machucasse, desligava a câmera e me dirigia próxima a ela, de modo que a sua ação não fosse interrompida com a minha presença, mas me colocava em uma posição de apoio para manter a situação segura, até que a professora decidisse que atitude iria tomar com ela.

Na seção a seguir, apresentaremos os achados da pesquisa, buscando visibilizar as ações interativas na díade bebê-professora e bebê-bebê durante as práticas cotidianas de alimentação e de banho.

4 AÇÕES INTERATIVAS EM MOMENTOS DE CUIDADOS PESSOAIS

[...] crianças engajam-se ativamente na constituição de laços afetivos e de relações sociais em todos os espaços pelos quais circulam. (COHN, 2009).

Nesta seção, buscamos analisar como se constituem as ações interativas de bebês e professora nas práticas cotidianas do *berçário*, sobretudo, como já citado anteriormente, no que diz respeito aos momentos destinados à alimentação e ao banho. Para fins de elucidação dos achados de pesquisa, baseamo-nos nas seguintes questões: Quais as ações utilizadas pelos bebês em ocasiões de interações sociais com sua professora durante o banho e a alimentação? Quais ações são realizadas pela professora diante das reações sociais expressas pelos bebês em situações de banho e alimentação? Como as crianças reapresentam as situações de cuidado e educação recebidas durante o banho e a alimentação em interações com seus pares de idade? De que forma a concepção de cuidado enquanto ato educativo permeiam os momentos de alimentação e banho?

Sabemos que os bebês, em razão da pouca idade, apresentam dependência de adultos para garantir que suas necessidades corporais sejam atendidas, ideia que já discutimos anteriormente, mas isso não significa dizer que eles não possam participar e cooperar nessas ações. Entendemos que é importante incluir nas políticas públicas de formação dos professores, bem como nos currículos dos cursos de Pedagogia espaços de discussão que abordem a necessidade de garantir às crianças cuidados pessoais de qualidade, sobretudo aqueles ligados ao corpo. Isso implica em propostas que possibilitem às crianças “[...] ser auxiliadas nas atividades que não puderem realizar sozinhas; ser atendidas em suas necessidades básicas físicas e psicológicas; ter atenção especial por parte do adulto em momentos peculiares de sua vida” (BRASIL, 2006, p. 18).

Esse auxílio do adulto é muito mais que fazer por ele, mas favorecer um momento de cooperação entre professora e bebê. Nesse sentido, mesmo em atividades relacionadas aos cuidados pessoais, os bebês são capazes de colaborar e ser um sujeito partícipe de ações que envolvam o seu próprio cuidado. De acordo com a forma como o adulto se dirige a ele, com toques suaves e respeitosos, o bebê aprenderá a confiar no adulto que cuida dele e aceitar o mundo como um lugar confiável e seguro para se viver. Essas aprendizagens iniciais, muitas vezes invisibilizadas e relegadas a segundo plano, tornam-se fundamentais para o desenvolvimento da personalidade das crianças (TARDOS; CHAHIN, 2018).

Essa invisibilidade é apontada por Barbosa e Quadros (2017, p. 48) como um processo de silenciamento de aprendizagens relativas aos cuidados pessoais e nos convoca a refletir no sentido de que é necessário “[...] reverter esse silenciamento sobre as aprendizagens relativas às vidas concretas das crianças bem pequenas e defini-las como aprendizagens cotidianas de valor curricular, a serem realizadas também na escola”.

Nessa perspectiva, o professor pode atuar tanto do ponto de vista direto, como apontado nos documentos legais, auxiliando as crianças em atividades que não podem realizar sozinhas, quando pega no colo, alimenta, troca fralda, dar banho, mas, também de forma indireta, organizando os arranjos espaciais do contexto das crianças, a exemplo da disponibilidade de objetos, dos espaços, dos horários, organização dos agrupamentos, de modo a possibilitar encontros entre as próprias crianças (ROSSETTI-FERREIRA *et al.*, 2009).

A forma como os bebês são acolhidos em sua chegada, como se sentem, seguros ou não na presença ou ausência de adultos, ao longo da jornada educativa revelam, na prática, a indissociabilidade entre cuidar/educar que está contida nos nossos documentos legais como princípio norteador das práticas pedagógicas da Educação Infantil, bem como um contexto no qual as crianças possam viver sua infância e se constituírem como sujeitos humanos, diante de todas as ações cotidianas de que participam.

Diante dessas questões, o debate em torno da especificidade do trabalho de professores de bebês se apresenta como uma necessidade de realização de práticas pedagógicas que integrem as ações de cuidado/educação, em todas as atividades desenvolvidas no cotidiano da instituição educativa, que ocorrem desde a chegada, como veremos adiante na cena entre Heloísa e Geovanna (Fig. 31), até a despedida das crianças.

A cena que se segue nos permite ampliar a reflexão em torno da ideia de que os bebês observam e reconfiguram suas ações a partir das aprendizagens que são construídas por meio do cotidiano.

Figura 31 – Heloísa recepciona Geovanna



Fonte: Da autora, 2017.

No momento acima, podemos observar o início de um novo dia na instituição. É importante cuidar da forma como as crianças são recepcionadas, de modo que possíveis tensões em razão do trajeto casa-instituição possam ser aliviadas, a depender da maneira como são acolhidas. Na ocasião, Heloísa (F/1a;6m) aguarda a chegada da parceira de idade Geovanna (F/1a; 3m). As ações sociais de ambas revelam os rituais que acompanham o momento de saudação e recepção das crianças, que são acolhidas com afeto, alegria e abraços.

Na primeira cena, Heloísa aparece de braços abertos em direção à Geovanna. Nesse momento, os adultos, no intuito de diminuir a ansiedade dessa chegada, oferecem o primeiro apoio para Geovanna, que consiste em deslocá-la do portão para o interior da instituição, dirigir-lhe saudações de bom dia, abraçá-la, bem como auxiliá-la na retirada da mochila, contendo seus materiais de higiene pessoal. Para além das ações das crianças, o que podemos observar na cena é uma tentativa dos adultos em atuar na prevenção de alguma situação de desconforto que possa ocorrer com Geovanna, em razão de sua chegada, antes mesmo que ela tenha tempo e espaço para expressar quais os seus sentimentos naquele dia.

Ainda na primeira cena, percebemos que Heloísa segue em direção à Geovanna, de braços abertos, na intenção de acolher a parceira que acabara de chegar. Ao perceberem o deslocamento de Heloísa, os adultos se afastam e permitem que as crianças se encontrem e se abracem reciprocamente, conforme se faz notar na segunda cena, corpos e olhares demonstram a disposição dos bebês em estarem juntos.

É possível notar que houve aceitação de Geovanna em relação à investida de Heloísa, Geovanna também se desloca ao encontro de Heloísa, onde as duas estão localizadas junto ao portão de entrada da instituição, e ambas se abraçam. As mãos e os braços de Geovanna se entregam completamente ao encontro do corpo de Heloísa. Emoções e afetos complementam os movimentos corporais, bem como se percebe atenção conjunta e intencionalidade vinda por parte das crianças (WINTERHALTER, 2015). Já na terceira cena, Heloísa oferece a mão para

que juntas pudessem se deslocar até a sala de referência, movimento bastante comum que marca a chegada das crianças na instituição.

Cabe destacar que as ações interativas se desenrolaram sem a presença de linguagem verbal estruturada e sem que houvesse uma indicação direta dos adultos de como fazer, os bebês já sabiam. Farão muitas tentativas e repetições no sentido de controlar a força do desejo de seus corpos que, por vezes, chega a ocasionar desequilíbrios nos momentos de abraços. Além disso, os movimentos corporais e faciais fazem parte do amplo repertório de recursos sociocomunicativos dos quais os bebês aprendem e se apropriam desde cedo, a partir das interações com os outros, para se inserir na vida em sociedade.

A iniciativa de Heloísa no encontro com Geovanna nos apresenta possibilidades de refletir sobre como as crianças são ativas e potentes em suas ações cotidianas. Durante o período de observação, notamos que o momento de chegada envolvia não só o cuidado dos adultos em relação às crianças, mas também em como os adultos sustentavam os desejos das crianças em participar desses rituais. Assim, podemos observar nessa cena que as crianças dão sinais expressivos, por meio do movimento do corpo, do olhar, do sorriso, que desejam, podem e sabem entregar-se reciprocamente (PARRINI, 2016). Para tanto, os adultos necessitam estar abertos ao imprevisível e aos indicativos que as crianças, mesmo ainda muito pequenas, sinalizam sobre suas vontades em aprender e participar das ações cotidianas que se desenvolvem no ambiente coletivo.

Nessa linha de proposições, vale destacar a preocupação que temos na condição de adultos em aprender as diferentes linguagens que os bebês utilizam para se comunicar, trazendo à tona a necessidade de reconhecê-los enquanto sujeitos participativos. Assim, a maneira como o adulto se dirige a eles, a voz, os gestos são elementos que facilitam e promovem relações estáveis, pessoais e amorosas, que pouco a pouco vão sendo aprendidas nas interações que são construídas e, conseqüentemente, passam a ser rerepresentadas pelos bebês no ambiente coletivo com adultos e pares de idade, como podemos observar no cuidado e apoio afetivo de Luiz com seu parceiro de idade Kennedy (Fig. 32).

Figura 32 – Luiz consola Keneddy



Fonte: Da autora, 2017.

No contexto acima, Keneddy encontra-se chorando, uma expressão comunicativa bastante comum no contexto dos bebês e que aos poucos vão sendo interpretados pelos adultos. Luiz o observa e oferece carinho com suas mãos de forma suave no rosto do parceiro de idade, ao mesmo tempo em que verbaliza: “oooô”, seguido de expressão facial com os lábios bastante marcante. A expressão facial de Luiz parece dialogar com a da professora, que repete o mesmo som emitido por ele e a mesma expressão do menino. Essas e outras ações de cuidado foram constantemente observadas nas ações interativas de bebês e professora, e de bebês entre eles, sinalizando aprendizagens importantes que essas crianças dispõem em seu contexto educativo.

Demonstram que os bebês, desde muito cedo, aprendem ao se identificarem com seus educadores, observam como as emoções são demonstradas e passam a imitá-los. Com o convívio, começam a ganhar competência para identificar as atitudes e características de seus educadores, aprendem a agir diante de diferentes situações, conforme notamos na reação de Luiz ao choro de Keneddy. Assim, por meio das pequenas interações estabelecidas no cotidiano, “[...] os bebês captam numerosas impressões e as incorporam a suas identidades”. (GONZALES-MENA; EYER, 2014, p. 281).

De modo a responder a essas necessidades, mesmo com a ausência da linguagem verbal, o professor pode se colocar em uma posição de observador que busca a todo instante interpretar e dar significado aos gestos e expressões das crianças (TARDOS; CHAHIN, 2018). Diante disso, concordamos com Pino (2005, p. 166) quando afirma que

[...] é pela reação do Outro que a criança descobre a significação do seu movimento, o qual, na ausência da fala, torna-se um meio de comunicar aos outros seus desejos. O uso da palavra mais tarde não excluirá, necessariamente, o uso simultâneo do gesto. Palavra e gesto constituem duas

formas diferentes de significação que, frequentemente, se articulam no discurso humano.

Como se faz notar, o adulto possui um papel fundamental no processo de desenvolvimento da criança, desde o início da vida. Na instituição educativa, cabe aos profissionais propiciarem um ambiente rico em ações interativas que permita aos bebês se comunicarem com os recursos comunicativos de que dispõe. Para tanto, é imprescindível que o professor se disponha a aprender a ler os sinais das crianças e, assim, ao perceber esses sinais, inserir palavras. Nesse sentido, não só a linguagem oral se desenvolve, mas outros tipos de linguagens como a do olhar, dos gestos, dos toques, da comida, assim como afirma Barbosa (2009, p. 83) “[...] as linguagens são aprendidas pelas crianças desde muito cedo nas interações que estabelecem com outros seres humanos”.

Do ponto de vista do foco desta pesquisa, abordaremos a seguir dos momentos de alimentação e de banho. A alimentação foi um elemento de cuidado pessoal escolhido para análise, em razão de ser realizada de forma coletiva. Focalizamos a primeira refeição, em razão da participação de todos os bebês nessa atividade, que ocorria por volta das 8h15 da manhã, período em que todas as crianças já tinham sido acolhidas em sua chegada. Devido à pouca idade das crianças, a escola possibilitava aos pais um horário estendido para acolhida que seguia, normalmente, das 7h às 8h, sendo que, em geral, os bebês começavam a chegar por volta das 7h30.

Elencamos também o banho para a análise por se tratar, nesse contexto, de uma ação em que estavam presentes somente o bebê e a professora, talvez um dos poucos momentos da jornada educativa em que as crianças tinham exclusividade na relação com a professora, já que o banho, nessa instituição era realizado de forma individualizada. Assim, a intenção foi investigar ações interativas em contexto coletivo e, em momentos mais individualizados, que também são importantes para a formação de vínculos.

O banho investigado se dava sempre após a atividade dirigida, também denominada pela instituição como momento da atividade pedagógica, ocorria por volta das 10h e durava em média de 10 a 15 minutos para cada bebê. Esse horário antecipava o momento do sono, que também era apreciado pelas crianças. Assim, o banho tinha a finalidade de preparar uma atmosfera de conforto, relaxamento e bem-estar, que culminava, logo após, com o sono.

Enquanto uma criança estava no banho, as demais aguardavam chegar sua vez, conforme já comentamos quando tratamos da rotina. Em geral, as crianças apreciavam esse momento e, por vezes, demonstravam interesse em tomar banho, que foi possível observar por

meio do deslocamento deles até o local do banho, bem como a tentativa de retirada das roupas e fraldas, sinalizando o interesse em participar da atividade. Além disso, o fato de a água destinada para o banho estar em temperatura natural, não gerava grandes incômodos nas crianças, tendo em vista os constantes indicativos de solicitação para participação nessa atividade.

É importante destacar que no contexto investigado, as ações de cuidados pessoais eram também realizadas pela professora, apesar da presença de uma assistente (cuidadora). Percebemos que, embora houvesse uma profissional que estaria, teoricamente, destinada às ações de cuidados pessoais, que a professora também participava dessas atividades, sobretudo nos momentos da alimentação. O banho, normalmente, era realizado pela cuidadora, enquanto a professora permanecia com as outras crianças nesse momento de transição entre o banho e o repouso. Logo que uma criança finalizava o banho, a professora a acolhia e a embalava para o repouso.

A música marcava o convite e o tempo para participação nas atividades para os bebês. Sendo assim, constituía-se como um elemento de mediação que apresentavam para as crianças o início de uma prática social, *“bom dia amiguinho, como vai?”*, *“o que que tem na sopa do neném?”*, *“merenda boa, bem gostosinha! Quem foi que preparou? Foi a tia da cozinha”*, *“a baleia, a baleia é amiga da sereia”*, essas e outras músicas demarcavam o cotidiano da vida na instituição e anunciavam o momento da rotina que estava previsto. Em diferentes ocasiões, era um elemento bastante utilizado pela professora e acompanhado pela assistente para organizar os momentos relativos aos cuidados pessoais.

Não havia aparelho de som e de televisão no ambiente, a professora entoava sua voz nas cantigas que embalavam os momentos de alimentação e de sono. No banho, não identificamos a presença tão marcante da música. Os bebês também simulavam cantigas de ninar, principalmente quando se tratavam de momentos ligados ao sono, tanto entre elas, quanto com brinquedos disponíveis, demonstrando que também se apropriam dessa linguagem em suas experimentações consigo, com outras pessoas e com objetos.

Considerando os dias em que estivemos em contato com o contexto de investigação, os momentos de alimentação ocorriam primordialmente na sala de referência. Sendo que esse espaço se transformava em razão da inserção das cadeiras de alimentação, quando estava previsto para tal momento ocorrer.

O ritual do momento de alimentação iniciava com a chegada das merendeiras, o que ocorria por volta das 8h15 da manhã. Normalmente, uma das merendeiras se aproximava da sala dos bebês e perguntava para a professora a quantidade de crianças que havia no dia, de

modo que traziam o quantitativo exato de alimentos para cada bebê. Quando a merendeira se aproximava com a comida, a professora questionava às crianças: “quem quer comer?”. E, logo, percebíamos a resposta das crianças, por meio de movimentações corporais, que muitas vezes representavam deslocamentos até o local das cadeiras e verbalizações (“eu”).

Figura 33 – Arranjo espacial do momento de alimentação



Fonte: Da autora, 2017.

Em algumas ocasiões, foi possível perceber a chegada do alimento sem que a professora notasse primeiro. Nesses casos, os próprios bebês tomavam a iniciativa correndo em direção às cadeiras, antes mesmo que o convite fosse feito pela professora. Após essa movimentação inicial em relação à comida, professora e assistente organizavam as cadeiras em semicírculo, no centro da sala de referência, e cada criança era colocada por vez.

Notamos que os bebês que se movimentavam em direção às cadeiras, eram os primeiros a serem colocados nelas. Inclusive, após um período de observação, percebemos que Luiz, Louyse e Heloísa já demonstravam domínio corporal para escalar as cadeiras, sob supervisão e apoio das educadoras. Após os bebês estarem sentados em suas cadeiras, os adultos iam afivelando os cintos na cintura e, por vezes, a professora solicitava aos bebês para que a auxiliasse nessa tarefa. Em seguida, as bandejas eram encaixadas, dando início ao processo de distribuição das comidas, logo depois que todos os bebês estivessem sentados em suas respectivas cadeiras, conforme observamos na figura 33.

Para comer, os bebês eram colocados nessas cadeiras altas, de modo a deixá-los no mesmo nível da professora, que se mantinha de pé. Essa disposição permitia que a professora dirigisse o olhar e oferecesse atenção a todos. Apesar de esses pontos terem sido observados, em um primeiro momento, como algo positivo, percebemos durante as análises que esse arranjo prejudicava a prática social e cultural de estar juntos à mesa, compartilhando essa

experiência alimentar, tendo em vista que em razão de a professora se alimentar em pé, seu prato ficava sem apoio.

Ademais, em razão da altura da cadeira, entre uma colherada e outra a professora tinha que se manter em constante vigilância sobre as crianças. De modo que elas se mantivessem com o mínimo de movimentação possível, para que fossem evitados possíveis acidentes, a exemplo de quedas. O que de certa forma afetava a prática social de comer junto, de ser uma ocasião prazerosa para todos, para se tornar um evento em que a professora permanecia preocupada em conter os corpos das crianças nas cadeiras. Como estratégia, ela se antecipava em constantes investidas comunicativas verbais e corporais, no sentido de captar e estabelecer contatos visuais com as crianças.

Figura 34 – Ações interativas de professora e bebês



Fonte: Da autora, 2017.

O respeito aos bebês se materializava em ações propiciadas pelos adultos, que permitiam a eles participarem da trama de acontecimentos que se desenvolviam na jornada educativa do *berçário*, da qual eles faziam parte. Assim, no desenrolar das atividades, o professor pode favorecer tempos e espaços de interação que permitem as diferentes manifestações das crianças.

A organização do arranjo espacial para o momento da alimentação também é algo que merece destaque. A disposição das crianças em semicírculo, conforme destacado anteriormente, permitia que os bebês se observassem e que a professora pudesse observar a todos eles, facilitando os contatos visuais e, conseqüentemente, a comunicação da díade bebê-professora e dos bebês entre eles. Nesses momentos, era comum perceber a oferta de alimentos entre os bebês, a troca de olhares, sorrisos, vocalizações, oferta de alimentos, brincadeiras.

Figura 35 – Louyse oferece um pedaço de pão para Geovanna



Fonte: Da autora, 2017.

A professora se alimentava junto com as crianças, sempre que possível, o que permitia que crianças e adultos desfrutassem do momento da refeição, provocando não só a nutrição biológica, mas afetiva, social e cultural (BARBOSA, 2010). Assim, percebemos que o ato de alimentar envolvia mais que apenas preparar e servir, mas a organização e atmosfera de bem-estar que eram criadas e fomentadas pela professora. Revelando, nesse sentido, todo o caráter educativo envolvido nessa prática social cotidiana que se apresenta como uma especificidade importante para o docente de bebês.

Na ocasião do lanche, que ocorria por volta das 9h30, não observamos a presença de mesas e cadeiras para a alimentação das crianças, conforme podemos observar na figura 37. Normalmente, nessa refeição a professora convidava os bebês para se sentarem sob os colchonetes, a fim de que ela pudesse oferecer o alimento. Em razão de que não ficavam presas nos cintos das cadeiras, era comum perceber as aproximações das crianças e ofertas de comida umas com as outras. Além disso, as crianças conseguiam se dirigir à professora solicitando mais comida e/ou água.

Figura 36 – Bebês e professora lancham sob os colchonetes



Fonte: Da autora, 2017.

Cabe ressaltar, também, o tempo enquanto elemento fundamental para o desenvolvimento positivo da prática educativa alimentar. As crianças percebiam a chegada do alimento com empolgação, revelados a partir de seus movimentos corporais de girar, levantar a mão, antes mesmo que houvesse o convite pela professora. Alguns bebês inclusive se deslocavam para os locais em que os “cadeirões” estavam dispostos. Ainda assim, como prática, a professora entoava o convite: “quem quer comer?”. Alguns bebês levantavam a mão e gritavam: “eu”. Enquanto outros corriam em direção às cadeiras, como marca do aceite ao convite.

Notamos que o uso das cadeiras altas impedia o desenvolvimento da autonomia, restringia os movimentos e o poder de decisão das crianças, na medida em que necessitavam aguardar o adulto para subir e se soltar da cadeira em razão dos cintos que os prendiam pela cintura, bem como ofereciam poder para que os adultos pudessem selecionar os objetos que seriam manuseados pelas crianças. Sobre o cinto, notamos que alguns bebês se sentiam desconfortáveis quando o cinto era colocado sob os seus ombros e, normalmente, indicavam insatisfação e tentavam tirá-lo, tal como observamos na imagem abaixo de Keneddy.

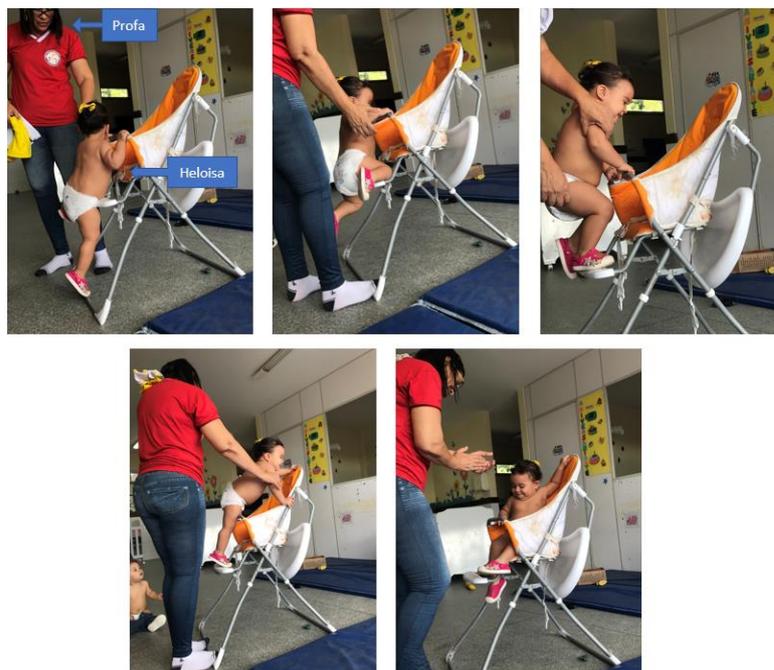
Figura 37 – Keneddy tira o cinto do ombro



Fonte: Da autora, 2017.

Apesar dessa dependência em relação às ações do adulto, as crianças demonstravam interesse em conquistar sua autonomia, como nas ocasiões em que tentavam escalar a cadeira de alimentação, conforme nos apresenta Heloísa (Fig. 38).

Figura 38 – Heloísa se alegra ao conseguir subir na cadeira de alimentação



Fonte: Da autora, 2017.

Os bebês eram incentivados e encorajados a se alimentarem sozinhos. Para tanto, a professora deixava sempre disponível duas colheres para as crianças que ainda não dispunham de habilidades para manusear a colher sozinhas, uma para que as crianças pudessem fazer suas tentativas e repetições do movimento do alimento até a boca, e a outra para que ela pudesse auxiliar, caso notasse que as crianças estivessem com dificuldades que as impedissem de se alimentar, tendo em vista que a primeira refeição era mais pastosa e, portanto, exigia mais coordenação motora dos bebês para manter o alimento dentro da colher.

Importa destacar que mesmo diante da autonomia em relação ao talher, os adultos se mantinham vigilante de modo a auxiliar as crianças sempre que fosse necessário. Por vezes, os adultos ofereciam alimento e os bebês rejeitavam, virando o rosto. Em algumas ocasiões, mesmo demonstrando habilidades com o uso do talher, alguns bebês aceitavam a oferta do alimento. Assim, percebemos que a autonomia em relação ao ato de se alimentar não exclui a importância da presença social da professora e cuidadora, visto que constantemente as crianças demandavam atenção, afeto, troca de olhares, companhia, elementos que constituem o ato de comer e a comensalidade³⁵.

³⁵ Conforme nos indica Moreira (2010), a comensalidade se caracteriza pela função social das refeições. Dessa forma, acrescenta que “[...] a alimentação revela a estrutura da vida cotidiana, do seu núcleo mais íntimo e mais compartilhado. A sociabilidade manifesta-se sempre na comida compartilhada”, explica o autor. (MOREIRA, 2010, p. 23).

Conforme observamos, colheres, mãos, boca, língua, possibilitavam diferentes explorações dos alimentos pelos bebês, de acordo com o que podemos verificar nas imagens a seguir.

Figura 39 – Geovanna experimenta lamber o prato



Fonte: Da autora, 2017.

Figura 40 – Luiz se equilibra entre usar duas colheres



Fonte: Da autora, 2017.

Figura 41 – Keven saboreia seu pedaço de melancia



Fonte: Da autora, 2017.

Esses movimentos repetitivos dos bebês em relação à colher são fundamentais para o seu desenvolvimento psíquico, social e motor. Para tanto, o papel desempenhado pela professora é de fundamental importância para o apoio a essas conquistas iniciais. Permitir tempo e espaço para que as crianças possam viver suas experiências são funções essenciais a serem desenvolvidas pelo docente de bebês e isso passa pelas diferentes formas de experimentar o alimento. Conforme aponta o RCNEI (1998, p. 53), “[...] é muito importante que os professores permitam que a criança experimente os alimentos com a própria mão, pois a construção da independência é tão importante quanto os nutrientes que ela precisa ingerir”.

Considerando todo o contexto teórico abordado na seção anterior, percebemos que a alimentação se configura para o sujeito humano como mais que uma necessidade fisiológica. No contexto social e, sobretudo na instituição de Educação Infantil, ganha significados mais profundos que dizem respeito à cultura, às interações, aos afetos, ao bem-estar, às alegrias e às sutilezas que configuram as marcas do cotidiano da Educação Infantil, bem como a ampliação de experiências sensoriais tendo em vista que os bebês necessitavam tocar, sentir, ver o alimento antes mesmo de ingeri-lo.

Durante as observações do momento de alimentação, notamos indicações de contextos significativos de aprendizagens, tais como: diferentes formas de saborear e experimentar os alimentos e bebidas; recriação de relações quantitativas, formas e medidas; exploração de objetos da cultura alimentar brasileira (talher, prato, copo); solidariedade e cooperação; busca pela conquista da *autonomia*; relações de confiança com pares de idade e

adultos; ampliação da linguagem verbal, que serão apresentados a seguir por meio dos episódios.

Possibilitar às crianças se lambuzar, tocar nos alimentos, experimentar novos movimentos com a colher e com o copo tinham também como consequência o acúmulo de restos de comida pelo chão da sala, que depois era higienizada pelos profissionais que trabalhavam com a limpeza dos ambientes ou até mesmo pela professora e/ou assistente. O que observamos é que havia uma intencionalidade educativa da professora em permitir que as crianças pudessem experimentar o momento de alimentação, ainda que pudesse demandar mais trabalho para os adultos. Um cuidado que se revela na forma de se dirigir às crianças com respeito e paciência, entendendo que estavam em processo de descobertas e que necessitavam de repetições até que eles adquiram domínio nessa prática social.

Por vezes, percebemos também orientações da professora junto às merendeiras indicando preferências alimentares de alguns bebês ou quando alertava sobre o formato das colheres que melhor se adaptava aos estágios das crianças, facilitando o deslocamento do alimento à boca. Elementos de cuidado que deixam marcas na vida dessas crianças, compreendendo que há um adulto que se preocupa e que a aceita em sua singularidade.

Em relação ao local disponível para o banho, cada criança possuía seu material de higiene para uso individual, organizados em potes de sorvetes reutilizados, que eram identificados por meio de desenhos de crianças e com o nome de cada uma. As toalhas eram presas em ganchinhos dispostos na parede com o nome de cada criança. Também na parede, havia orientações sobre o uso do banheiro, como, por exemplo, “não molhar o chão; “sempre fechar o registro da ducha”.

O espaço destinado para o banho não era um local de livre acesso às crianças, podemos notar em razão de, constantemente, ser encontrado um berço na porta para impedir a entrada das crianças, como já informamos anteriormente. Apesar disso, as crianças encontravam formas de subverter a essa ordem. Por vezes, deslocavam-se ao local “proibido”, encontrando brinquedos que foram recolhidos e escondidos pelos adultos, bem como interagir com eles e pares de idade.

Cabe ressaltar que durante as ações de banho ocorria procedimentos de higiene ligados ao asseio da criança, tais como a limpeza do nariz e demais partes do corpo e também a troca de fraldas. No contexto da instituição analisada, o espaço para a troca de fraldas ficava logo ao lado da banheira. Os bebês não tinham acesso a esse local, a não ser com a ajuda de um adulto, tendo em vista que não havia escadas para garantir que as crianças pudessem subir sozinhas. Nesse sentido, constantemente as profissionais se abaixavam para deslocar as

crianças do chão para o trocador, o que de certa maneira, acabava por sobrecarregar e desafiar os limites do corpo dos adultos, em razão do peso das crianças. Também não havia proteções laterais para que as crianças pudessem ficar de pé e assim colaborar com as ações, normalmente elas se equilibravam com o apoio ao corpo da professora ou assistente.

Diante desse contexto, apresentamos a seguir os episódios interativos que foram agrupados e analisados, conforme os aspectos relevantes para os objetivos da pesquisa e que serão detalhados em dois blocos de análise, nas subseções 4.1 e 4.2. De modo a organizar o estudo, dividimos os episódios a partir das díades, considerando os momentos de alimentação e de banho. Logo, na subseção 4.1 serão apresentadas ações interativas na díade bebê-professora, em seguida, na subseção 4.2, apresentaremos as ações interativas na díade bebê-bebê.

4.1 Ações interativas de bebês e professora no contexto alimentar e durante o banho

A nossa análise está permeada pela perspectiva teórica que situa os bebês enquanto sujeitos potentes em suas ações sociocomunicativas. Portanto, apresentamos neste primeiro bloco ações comunicativas utilizadas por bebês com sua professora, que permitiram a geração de episódios interativos, no contexto da alimentação e do banho. As ações interativas da díade bebê-professora foram elencadas e discutidas ao longo de cinco episódios.

De modo a explicitar como se davam as ações interativas de bebês e professora, apresentamos, primeiramente, de que modo as crianças colaboravam em ações que diziam respeito à alimentação, a partir do Episódio *Acabei de comer* (nº 01). Escolhemos esse episódio para demonstrar como os bebês são capazes de informar o término da refeição, mesmo não dispondo de linguagem verbal estruturada e quais as estratégias da professora para inserir as crianças em um campo interativo (ANJOS *et al.*; 2004).

1º momento – 00min00seg

DESCRIÇÃO: Os bebês encontram-se no término da refeição. Aos poucos, a professora questiona quem acabou. Afastada, direciona seu olhar, estende a mão esquerda e pergunta a Luiz: “- acabou Luiz?”, o bebê balança a cabeça em sinal de positivo, ainda com a colher na mão. A professora, de longe, diz: “- dê o prato a tia”, enquanto vai se aproximando dele e repete: “- dê o prato a tia”. Luiz percebe a aproximação da professora, coloca a colher dentro do prato, segura-o com as duas mãos e o levanta em direção à

professora, que pega o prato com as duas mãos e afirma: “- muito obrigada, Luiz”, seguido de um beijo que ela manda para o menino, com os gestos da mão.

Figura 42 – Ações interativas professora - Luiz



Fonte: Da autora, 2017.

2º momento – 00min08seg

Na cadeira ao lado, Heloísa observa toda a movimentação de Luiz na entrega do prato. Assim que a professora recolhe o prato de Luiz, Heloísa vocaliza: “a ca”, em tom de voz alto. A professora olha para a menina e diz: “acabou? Então, dê o prato a tia”. Mas, Heloísa não entrega o prato. Nesse mesmo instante que a professora questiona Heloísa, Geovanna responde à professora, que tinha acabado de comer. Para isso, estende seus braços com o prato em direção à professora, mas a mesma não a vê, instantes depois o prato da menina escorrega de sua mão e cai no chão. Enquanto isso, a professora questionava para Keven: “Keven acabou? Terminou? Dê o prato a tia”, o bebê estende os braços e entrega o prato, a professora agradece: “muito bem, Keven”, carregando o prato do menino em direção à pia.

Figura 43 – Ações interativas professora – Heloísa / professora - Keven



Fonte: Da autora, 2017.

3º momento – 00min22seg

Ao se virar de volta para o semicírculo, a professora percebe que o prato de Geovanna encontra-se no chão e questiona para a menina “você jogou o prato no chão?”. A criança olha para ela, abaixa a cabeça e segue esfregando suas mãos na bandeja da cadeira. Heloísa interrompe o diálogo balbuciando alto para a professora: “iaaah”. A professora se vira para ela, aproxima-se e pergunta “Acabou também? Então, dê o prato a tia”.

Figura 44 – Ações interativas professora - Geovanna



Fonte: Da autora, 2017.

4º momento – 00min25seg

A professora segue, novamente, em direção à Heloísa e estende os braços, solicitando o prato. A menina continua com a colher na mão e a bate repetidamente no prato, a professora insiste “dê o prato a tia. Acabou? Dê o prato a tia”. Em seguida, a criança vira o rosto para o lado enquanto a professora permanece com os braços estendidos por alguns segundos, até que Heloísa enche a colher de comida e coloca na boca, a professora percebe e diz: “não acabou ainda não? Ah, então eu espero”, e se desloca em direção à pia.

Figura 45 – Ações interativas professora - Heloísa



Fonte: Da autora, 2017.

Um ponto que nos chamou bastante atenção diz respeito aos diferentes recursos sociocomunicativos utilizados pelos bebês diante das reações da professora. Estender os

braços em direção à professora informava o término da refeição, um movimento que não necessitou de uma linguagem verbal estruturada, mas que foi lida e interpretada pela professora (TRISTÃO, 2005), quando se aproxima, recolhe o prato e agradece. No caso de Heloísa, por exemplo, as frequentes vocalizações para a professora indicavam um desejo de estabelecer contato, demonstrando competência e eficácia em sua ação comunicativa, tendo em vista que a professora sempre a respondia.

Verificamos também o esforço e o interesse de Geovanna em se comunicar. No entanto, diferente do que acontece com Heloísa, Geovanna não utiliza de vocalizações, o que dificultou que a professora a visse, na medida em que o ângulo em que se encontrava não favoreceu a troca de olhares e gestos com a professora. Em razão do retorno não imediato, a criança permaneceu com o prato estendido em direção à professora até o momento em que ele desequilibrou das mãos da menina e caiu no chão, conforme observamos no 2º momento do episódio e que provocou uma reação na professora diferente do que a menina parecia esperar (3º momento).

Verbalizações, gestos e ir ao encontro dos bebês foram as estratégias utilizadas pela professora para interagir com as crianças. As diferentes tentativas que a professora utilizou para se dirigir a Heloísa (2º, 3º e 4º momento) pareciam indicar uma intenção do adulto em propiciar um espaço de interlocução em que a criança pudesse exercitar a capacidade de informar quando desejava finalizar o momento da alimentação.

O que se faz perceber é que, mesmo diante dessas constantes tentativas da professora, Heloísa se opôs a terminar a atividade no momento indicado pela professora. Essa oposição foi interpretada pelo adulto como recusa da menina em finalizar o momento da refeição e, diante disso, a professora informa que irá aguardar, reconhecendo que as ações da criança possuem valor e, portanto, são importantes. Essas atitudes auxiliam a criança a ter autoconfiança e a estabelecer vínculos de confiança com o adulto que delas cuida (FALK, 2011; BRASIL, 2010; 2018).

Nesse episódio, o estímulo à comunicação informa ao bebê que ele é importante e que sua “voz” importa. Diante disso, percebemos que “[...] o significado que o adulto atribui ao seu esforço de comunicação fornece elementos para que ele possa, aos poucos, perceber a função comunicativa da fala e desenvolver sua capacidade de falar”. (BRASIL, 1998, p. 134).

Notamos também a busca pela conquista da autonomia nos cuidados pessoais, que se referem ao incentivo na aprendizagem do autocuidado. No desenrolar das cenas, observamos bebês potentes, incentivados a participar e a tomar consciência de suas ações. A partir desse tempo e do espaço oferecido, pouco a pouco, as crianças vão aprendendo que suas ações

provocam reações nas outras pessoas, sentem-se capazes de agir, aprendem a confiar, tendo em vista as interações diárias estabelecidas com adultos e pares. Grandes conquistas que são construídas ao longo da primeira infância e que favorecem o desenvolvimento intelectual dos bebês (GONZALES-MENA; EYER, 2014).

Percebemos que diante da imobilidade das crianças, em razão de estarem presas em cadeiras altas, não havia impedimento de encontros sociais já que a professora propiciava um clima de afeto e respeito que se desvelavam por meio de ações interativas na díade bebê-professora. Diante disso, notamos que a posição das cadeiras em semicírculo revelava o cuidado da professora em compartilhar sua presença com todas as crianças.

Embora houvesse preocupação em atender as necessidades biológicas dos bebês, o que podemos percebermos nesse episódio é que por mais que fosse uma atividade organizada e planejada pela professora, a mesma abriu espaço para que as crianças se manifestassem quanto ao término da refeição, caracterizando sua intencionalidade pedagógica, na medida em que considera os bebês enquanto sujeitos participativos. Cenas como essas eram recorrentes nas ações interativas de bebês e professora e, também foram identificadas nas ações das profissionais que fizeram parte da pesquisa de Schmitt (2014).

Assim, verificamos ações de cuidado enquanto envolvimento com o outro (BOFF, 2005; TIRIBA, 2005). Os questionamentos, seguidos da espera à resposta dos bebês, demonstravam sensibilidade e respeito da professora às crianças. Olhares, gestos, palavras (fragmentos de palavras) sustentaram as ações interativas da díade professora-bebê e transformaram essa situação de alimentação em oportunidades de aprendizagens, na medida em que a professora possibilitava aos bebês aprenderem a informar sobre suas necessidades.

Conforme apresentamos, as crianças participaram ativamente das narrativas propostas pela professora, aprendendo em parceria com outros sujeitos um conjunto de elementos que constituem a prática social de alimentação. As ações interativas envolvidas nessa atividade se estendem para outras iniciativas das crianças, que dão continuidade a essa linha argumentação.

Ao analisarmos o episódio *Luiz se desloca para a cadeira* (nº 2), percebemos o quanto estar em um ambiente afetivamente rico possibilita aos bebês construir seus próprios enredos.

DESCRIÇÃO: *Luiz (M/1a;4m) observa que a comida se encontra em cima da pia, enquanto a professora e a assistente organizam o momento da alimentação. A assistente traz uma das cadeiras cantando “comer, comer...comer, comer, é o melhor para poder crescer” e se dirige a outra criança para vesti-la. Ao perceber a cadeira, Luiz se desloca em direção a*

ela e começa a subir. Rapidamente a assistente percebe e o adverte, segurando em seu braço: “Luiiz, Luiiiz, meu Deus do céu”. O menino continua a subir mesmo com a chamada da assistente. Ao chegar em cima da cadeira, Luiz sorri e diz: “Tia, ói”, olhando para a professora que estava localizada no chão, trocando a roupa de Louyse. A assistente percebe que a professora não ouviu o que Luiz disse e verbaliza para ela, segurando a criança: “Olhe tia, te dizendo que subiu”. A professora responde: “Olhe, parabéns! Parabéns Luiz, você é muito sabido Luiz”, e o menino permanece sorrindo como se estivesse satisfeito em ter tomado a iniciativa em subir na cadeira e com o retorno da professora. Enquanto isso, a assistente o auxilia para sentar, o menino continua insistindo para que a professora o observe: “tia, ói, tia ói”, até o momento de sentar na cadeira.

Logo abaixo, segue a sequência da iniciativa do bebê:

Figura 46 – Ações interativas Luiz - professora



Fonte: Da autora, 2017.

Figura 47 – Ações interativas Luiz - professora



Fonte: Da autora, 2017.

Ao contrário do episódio anterior, em que as ações interativas foram iniciadas pela professora, dessa vez quem inicia o convite é a assistente, ao entoar uma canção que foi bastante presente no momento da alimentação (“*comer, comer...comer, comer, é o melhor para poder crescer*”) e que provocaram reações em Luiz. Observamos que isso foi possível devido ao grau de previsibilidade envolvido na organização do arranjo espacial para o momento da alimentação, que previa toda a sequência do ritual que antecede a alimentação do

qual os bebês já conheciam. Ao notar a presença da cadeira, o menino se desloca até ela, dando início a uma sequência de movimentos e gestos que culminaram em ações interativas com sua professora.

Na cena, professora e cuidadora se ocupavam no auxílio às crianças na troca de roupas, momento que antecede a alimentação. Luiz já estava pronto, roupa trocada, aguardando o início da refeição. Ao notar o alimento em cima da pia e a cadeira na área de circulação, o menino toma a iniciativa e se dirige até ela. Para isso, segue com passos acelerados por trás da cuidadora, coloca-se de frente para a cadeira e inicia o processo de subida.

Ao iniciar a subida, apoiado pela assistente que nota a ação corporal do bebê, percebemos que ele não só desejava iniciar o momento de alimentação, como também demonstrava o desejo em compartilhar com sua professora sua capacidade de realizar a ação por si mesmo, conforme podemos notar na forma como a criança se coloca subindo e ao mesmo tempo dirigindo o olhar para a professora. Movimentos corporais, olhares, sorrisos e vocalizações fizeram parte das ações comunicativas utilizadas pelo bebê em direção à professora. Esta, por sua vez, estava ocupada em outra ação e não percebeu as tentativas de contato de Luiz. O menino obteve ajuda da assistente, devido às insistentes tentativas de estabelecer contato com a professora (*“tia, ói, tia ói”*), atende aos anseios do bebê, informando a professora para prestar atenção nele.

A professora, por sua vez, dirige sua atenção para o que o menino está fazendo e o responde com palavras de encorajamento, parabenizando-o pela conquista (*“Parabéns, Luiz”*). Assim, percebemos que “[...] a reação do adulto tem muito poder porque bebês e crianças pequenas dependem basicamente da atenção de outros, sobretudo daqueles que são importantes para eles”. (GONZALES-MENA; EYER, 2014, p. 34). Nesse sentido, não bastava somente o fato de subir na cadeira, era necessário compartilhar essa ação com sua professora, a pessoa na qual Luiz confia. Tal como nos apresenta Barbora (2010, p. 70)

[...] são as primeiras experiências de cuidado corporal que desencadeiam os processos de criação do campo da confiança. Essa confiabilidade se manifesta na presença de cuidados atentos e seguros, que protegem o bebê, assim como na proposição de um ambiente que favorece o êxito das ações desencadeadas por ele, proporcionado pela constante proximidade do adulto que responde às solicitações de interação e segue o ritmo do bebê.

Nesses e em outros momentos, percebemos a competência das crianças em utilizar diferentes formas de comunicação para se expressar, sendo a vocalização um dos recursos em

que mais vezes as crianças obtinham êxito, por ser observado pelo outro de forma mais imediata.

Diante disso, percebemos a importância da presença de um adulto em que as crianças possam compartilhar suas conquistas diárias. Luiz nos mostra possibilidades educativas que informam aos adultos que mesmo diante da ausência de atividades dirigidas, os bebês possuem capacidades para construir novas aprendizagens. Nesse caso, o adulto atua muito mais como um mediador, propiciando relações afetivamente seguras e respeitadas com as crianças. Dessa maneira,

[...] quando mostramos um respeito profundo por aquilo que a criança faz, por aquilo que ela se interessa – mais por ela mesma que por seus atos –, todas as nossas ações se tornam impregnadas de um conteúdo que enriquece a personalidade: desenvolve segurança afetiva, a consciência e a autoestima da criança. (FALK, 2011, p. 52).

Novas conquistas e novos significados vão sendo construídos por intermédio de interações qualificadas com seus adultos de referência. A seguir, apresentaremos os episódios que revelam as ações interativas de bebê e professora, no momento de banho. Para tanto, analisaremos de que forma as crianças são convidadas a participar e a cooperar com os adultos no banho, os arranjos espaciais que convidam ou não para o desenrolar das ações interativas, bem como os recursos comunicativos utilizados por bebês e professora.

Denominamos o episódio “*Agora você quer tomar banho?*” (Nº 01) de modo a apresentar de que maneira os bebês participavam da atividade do banho. Nesse episódio, o bebê participa antecipando o desejo em tomar banho, antes mesmo de ser convidado pela professora.

DESCRIÇÃO: *A professora encontra-se no local do banho com Luiz (M/1a;4m). Enquanto coloca a fralda no menino, Heloísa (F/1a;6m) aparece na cena verbalizando bem alto: “papaaaiii”. Luiz estava segurando um copo com argolas e ao notar o grito de Heloísa, vira sua cabeça em direção a ela. Em seguida, a professora, que estava de costas para ela, vira o corpo e o rosto em direção ao seu olhar e responde com um sorriso: “Oi, Heloísa. Já vem, daqui a pouco é você, tá certo? Cê quer tomar banho? Quer?”. A menina balança a cabeça para cima e para baixo em sinal de positivo. A professora emenda, após perceber o sinal de positivo da criança: “Hummm, muito bem, tia vai dar, viu?”.*

Figura 48 – Ações interativas Heloísa - professora



Fonte: Da autora, 2017.

Em seguida, deslocando-se para próximo das cadeiras de alimentação Heloísa faz sinal de negativo em direção às cadeiras. A professora prossegue trocando a fralda de Luiz, mas, ainda assim, sinaliza para Heloísa: “já, já, você é a próxima”. A câmera muda o foco para a troca de fralda. Passados alguns segundos, Heloísa verbaliza: “mamã”, mas dessa vez em um tom mais baixo e a professora não responde. Após essas indagações, Heloísa sai de cena e segue para o espaço onde se encontram as outras crianças.

Apesar de termos focalizado as ações, a partir da iniciativa de Heloísa em direção à sua professora, notamos que Luiz também se interessa nas investidas sociais da menina, apesar de se encontrar distraído com um objeto entregue por sua professora, durante a troca de fralda, que sempre ocorre após o banho. Outro fator de destaque que diz respeito ao espaço físico do banho é que tal como apresentamos a questão da dependência das crianças em relação à cadeira de alimentação, também aqui as crianças precisam aguardar a ação do adulto para subir no espaço destinado ao banho e à trocas de fraldas.

Seguindo a cena que se desenrola entre Heloísa e sua professora, apresentamos abaixo a continuação e desfecho das ações interativas iniciadas pela menina.

DESCRIÇÃO: *A professora sai do local do banho segurando Luiz (M/1a;4m) no colo, que havia acabado de tomar banho, em direção ao espaço comum, em que estavam localizadas as outras crianças. Olha em torno das crianças que aguardavam, mas é interrompida pelas vocalizações de Heloísa (F/1a;6m), que novamente se utiliza do mesmo recurso sociocomunicativo utilizado anteriormente: “ma, ma, ma”. A professora responde à investida dela: “Ah...você quer? Você disse que não queria”. Ela se desloca em direção à Heloísa, que se encontra sentada na cadeira. Estende os braços para a menina, enquanto esta a estende de volta, aceitando o convite. Nesse movimento, a professora retoma: “Você disse que não queria, agora você quer”. Heloísa balança as perninhas, enquanto se diverte no colo da professora. Em seguida, a professora, desloca-se com a menina em direção ao*

local do banho e questiona: “Vamos tomar banho? Vamos?”. A menina responde movimentando as mãos em um movimento de fechar e abrir, como se estivesse convidando para o banho.

De acordo com a cena acima descrita, percebemos uma característica que marca as ações tanto do banho, quanto da alimentação, trata-se do convite à criança para participar. Nessa situação, Heloísa já havia rejeitado o convite para o banho anteriormente, no entanto, a professora, de forma sensível e acolhedora, percebe que naquele momento havia um interesse por parte da menina e atendeu o seu desejo de tomar banho em um outro momento. Toda a cena apresenta uma sincronia de atos e pensamentos entre bebê e professora, que leva a uma verbalização do bebê e rápida resposta da professora, de modo que essa resposta influencia outras ações da criança, criando uma cadeia rítmica que estabelece conexões (GONZALES-MENA; EYER, 2014).

Também demonstra a habilidade da professora em compreender gestos e vocalizações dessa criança, de modo que essas ações passam a reconfigurar sua ação docente (SCHMITT, 2014). Demonstra a capacidade de um adulto responsivo, que embora seja um momento essencialmente guiado por ele, abre espaço para manifestações das crianças, tratando-os como sujeitos que pensam, agem e participam das ações que lhe são propostas. Revela a “[...] atitude do adulto que solicita e aguarda, oferece ao bebê a possibilidade de decidir, de se conectar, voluntariamente, às expectativas do adulto e, ao mesmo tempo, serve de modelo para a criança”. (FALK, 2016, p. 69).

O espaço de escuta oferecido pela professora possibilitou condições para que a criança pudesse expressar suas vontades e necessidades em seu tempo, em um contexto rico de interações, vocalizações, olhares, toques, que foram recursos utilizados pela professora. A criança também utilizou dos mesmos elementos e respondeu ao seu desejo em participar, relaxando seu corpo quando a professora se dirigia a ela, demonstrando que permitia que ela a pegasse no colo.

Nesse sentido, observamos marcas de interação presentes nessa relação construída entre bebê e professora, por meio de vocalizações do bebê, que embora não tivesse ainda a fala articulada, frequentemente se utilizava da expressão “*ma, ma, ma*”, de modo a estabelecer um contato mais imediato da professora. Somados a isso, observamos trocas de olhares, gestos, sorrisos e toque afetuoso da professora para a criança, de modo a estabelecer um momento repleto de afeto e segurança. Essa disposição da professora revela uma pedagogia que objetiva os encontros e as relações em que o adulto “[...] acolhe, sustenta e desafia as

crianças para que elas participem de um percurso de vida compartilhado”. (BARBOSA, 2010, p. 6).

É importante perceber nesse episódio que os gestos da professora são fundamentais para estabelecer o diálogo. A voz e o olhar da professora se deslocam em direção à Heloísa, questionando: “*Ah...você quer? Você disse que não queria*”. A criança responde deslocando o seu corpo em direção à professora, relaxando e aceitando o convite que lhe foi proposto. Notamos um momento de comunhão entre professora e bebê, que estão mutuamente abertos e receptivos nessa ação interativa. Conforme a cena vai se desenrolando, percebemos que há uma intenção do bebê em cooperar e há um adulto que vê esse bebê como socialmente competente para participar.

A partir dos estudos desenvolvidos pela Abordagem Pikler, notamos o quão importantes são os momentos destinados aos cuidados pessoais, sobretudo aqueles ligados ao corpo. Segundo a abordagem (FALK, 2016), esses são os momentos de maior aproximação individual que a criança tem com o adulto, considerando o contexto coletivo. No entanto, conforme também observado nas pesquisas realizadas por Silva (2018) e Schmitt (2014), evidenciamos que o atendimento às singularidades dos bebês no contexto da instituição investigada era, em diferentes ocasiões, muitas vezes interrompido pelas próprias crianças, como apresentamos nesse episódio em que Heloísa informa seu desejo em tomar banho.

O cenário aponta possibilidades de reflexões visto que a ação de Heloísa se repetiu por diversas vezes, com outros bebês e em diferentes ocasiões. Notamos que as interrupções eram mais frequentes no momento do banho, visto que na alimentação os bebês costumavam partilhar desse momento de forma coletiva.

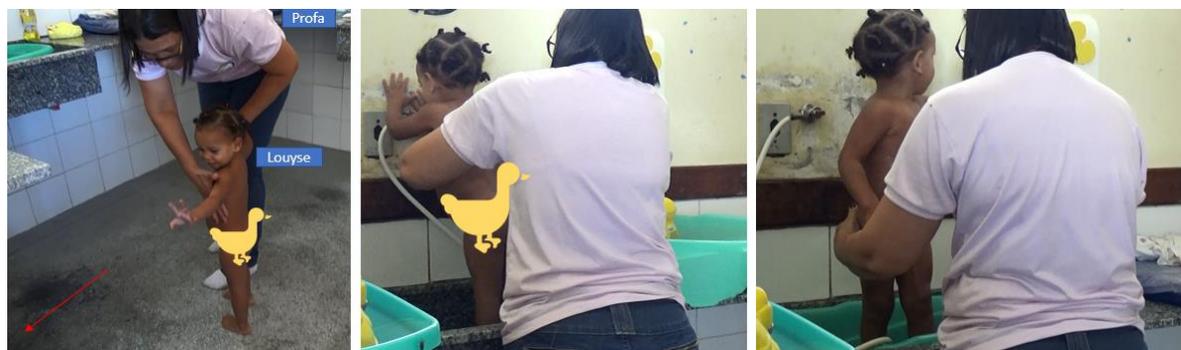
Considerando esse fio condutor, verificamos que os momentos de espera para o banho não eram planejados. Nesse sentido, os bebês permaneciam ociosos e, como consequência, miravam em direção à professora em busca de atenção e interações. O atendimento individual qualificado poderia ser melhor aproveitado, caso fosse propiciado às demais crianças espaços e objetos organizados de modo atrativo para propiciar encontros e explorações, durante o período de espera das crianças. Assim, percebemos a necessidade de novas reflexões acerca do planejamento das atividades que antecedem os momentos de cuidados pessoais.

Dando continuidade às ações interativas no contexto do banho, apresentamos abaixo o episódio “*Louyze toma banho*”. Cabe destacar que a longa sequência interativa durou 12min19s, tempo do banho na menina. Recortamos, desse total, 2min35s em quatro

momentos que estão descritos a seguir, e que são suficientes para demonstrar as ações interativas de bebê e professora no banho.

DESCRIÇÃO: *Após jogar a fralda suja de cocô na lixeira, a professora se despede dizendo: “tchau, cocô”, fazendo gestos de adeus com a mão. Louyse repete os gestos da professora e diz: “tchau cocô”. Em seguida, a professora pega a menina no colo em direção ao local onde fica a banheira, enquanto as duas continuam verbalizando, revezando a fala uma após a outra: “tchau, cocô, tchau, cocozinho”. A professora solicita: “deixa a tia lavar primeiro o bumbunzinho, pra depois botar na banheirinha”, seguindo o mesmo tom de voz. Nesse momento, a criança enxerga um objeto e a professora pede que ela aguarde: “deixe eu lavar o bumbum, depois tia lhe dá. Segure aqui, pra tia lavar o bumbum de cocô, depois tia lhe dá”. Após o pedido da professora, Louyse se vira e segura na parede, sacudindo a cabeça para baixo e para cima fazendo sinal de positivo. A professora diz: “direitinho pra não cair”. Enquanto limpa suavemente a menina, a professora questiona: “E cê tava quietinha, não falou nada que tava de cocô?”. Logo depois, suspende a menina novamente no colo, enquanto a coloca na banheira. Ao se virar, Louyse encontra o sapo.*

Figura 49 – Ações interativas Louyse - professora



Fonte: Da autora, 2017.

Louyse pega o sapo e diz: “oiii, sapo”. A professora responde: “você vai dar banho em quem? No sapinho?”. Nesse mesmo instante, coloca um pouco de sabão nas mãos e informa à criança: “vou molhar a cabeça não, viu? Tá tão arrumadinho seu cabelo”. Louyse permanece com o sapo na mão. Logo, a professora diz: “vai dar banho no sapo, em quem mais você vai dar?”, enquanto massageia suavemente com sabão os ombros e o pescoço da menina. Nesse momento, a criança se abaixa pegando a ducha para dar banho no sapo, mas acaba sem querer molhando a professora, que diz: “aain, na tia não! A tia não precisa desse banho agora”. No entanto, o interesse da criança focalizava o banho no sapo. Paralelamente, a professora continua lavando o braço de Louyse, enquanto a mesma parece

dialogar com o sapo enquanto o lava. A professora percebe e questiona: “oolha que sapinho lindo, molhou o olho dele foi? Você molhou o olho do sapo”, em um tom divertido, apontando o dedo em direção à Louyse. Nesse momento, a menina levanta a cabeça, olha e sorri para a professora.

Figura 50 – Ações interativas Louyse - professora



Fonte: Da autora, 2017.

Louyse permanece trocando olhares com a professora, enquanto a mesma segue ensaboando o corpo da criança. Dessa vez, pergunta: “deixa eu lavar o sovaquinho, o sovaquinho?”, estendendo o braço da menina, ao mesmo tempo em que esfrega brincando de fazer cócegas, a criança sorri. Em seguida, pede, enquanto levanta o outro braço, que segura o sapo: “o outro sovaquinho. Você tem dois sovaquinhos”. Continua ensaboando e informando a menina sobre suas ações: “o bracinho e a mão, lava a mão, lava a mão”, enquanto o sapo cai suavemente da mão da criança, que se mostra atenta aos movimentos da professora esfregando sua mão.

Figura 51 – Ações interativas Louyse - professora



Fonte: Da autora, 2017.

Enquanto lava seus dedos, a professora informa para Louyse que é para ficar cheiroso: “lave os dedos assim”, esfregando suavemente dedo por dedo da criança, que observa atentamente

os movimentos da professora em seus dedos. Em seguida, pede para a criança: “aí lava uma mão e a outra assim, ó! Isso”, parabenizando a menina por ter repetido o ato de esfregar as mãos e complementando: “assim, ó, olhe pra tia”. As duas permanecem esfregando as mãos com sabão. Logo depois, a professora informa: “agora a barriga”. A menina responde sorrindo e empurrando sua barriga para frente, enquanto deixa a professora esfregá-la.

Figura 52 – Ações interativas Louyse - professora



Fonte: Da autora, 2017.

Notamos que as ações interativas não se restringiram à comunicação verbal, ainda que dirigidas pela professora. O toque suave no corpo do bebê; a voz calma e serena, mesmo diante de outros interesses da criança (sapo, sabão, ducha), a solicitação, juntamente com a espera nos apresentam formas diferenciadas do fazer pedagógico com bebês, do estar com o *Outro* (PINO, 2005), de permitir que os bebês se desenvolvam em seu tempo, considerando que a todo momento a criança aprende e necessita ser desfrutado com qualidade. Cada gesto, cada palavra, cada olhar representam uma intencionalidade pedagógica e possibilitam à criança novas aprendizagens.

Nesse episódio, podemos destacar o conhecimento do próprio corpo, como uma das aprendizagens que foram propiciadas ao bebê, conforme observamos nas indicações contidas nos RCNEI (BRASIL, 1998, p. 30) “[...] atividades como o banho e a massagem são oportunidades privilegiadas de explorar o próprio corpo, assim como de experimentar diferentes sensações[...]”. Percebemos que momentos como esses são fortemente marcados com a presença do corpo (SILVA, 2018).

Diante das cenas apresentadas, professora e bebê colaboram entre si, estão envolvidas um ao outro, o que possibilita que o momento do banho se desenvolva com tranquilidade, harmonia e alegria. O tempo dispendido para a atividade não foi ampliado significativamente em razão das interações estabelecidas, quando comparado a um banho realizado de forma mecânica, considerando a criança como objeto. Pelo contrário,

identificamos a importância do valor do tempo qualificado, um tempo que é de fundamental importância para os bebês e que não pode ser perdido.

No desenrolar das ações, ao tempo em que dialogavam, a professora ia informando à criança o que ia acontecer, solicitando, por vezes, a colaboração dela, que atendia e demonstrava que era competente nas ações que lhe eram propostas. Desse modo, corroboramos com Guimarães e Arenari (2018, p. 16), quando defendem que

Os momentos de cuidado corporal pareceram relevantes no caminho de dar fecundidade à humanização dos bebês e às possibilidades dialógicas e afetivas. Trocas de atenção, olho no olho, respostas aos movimentos expressivos constituem o desenvolvimento de cada um dos bebês e colocam-se como ações docentes intencionais centrais no cotidiano da creche.

A criança não foi interrompida, mesmo quando poderia ser considerada uma “perda de tempo”. Pelo contrário, a professora se insere na narrativa da criança com o objeto sapo, sugere que o bebê lave os olhos dele. Ao lavar o sapo, a criança vai aprendendo a cuidar de si e do outro (BRASIL, 2010; [2018?]), por meio das ações interativas que são construídas todos os dias, em diferentes ocasiões, como podemos perceber no momento do banho.

E, assim, a professora vai mostrando à criança que ela pode criar suas próprias narrativas de vida, mesmo em uma situação que por vezes pode se apresentar de forma mecânica, em razão do contexto coletivo. A professora avisa sobre cada passo que irá desenvolver com a criança, pede, aguarda o retorno da criança às solicitações, construindo parcerias com a menina, bebê e professora mantêm movimentos ritmados, como se estivessem ensaiados, em que a ação de uma provoca reação na outra. Nesse sentido, as ações interativas proporcionam possibilidades para o desenvolvimento de cooperação bebê-adulto. Assim, percebemos que a professora não foca apenas na tarefa do banho. Ao contrário, manipula o corpo da criança com permissão e intimidade que foi construída ao longo das numerosas ações interativas que se desenrolaram no cotidiano.

Desse modo, o olhar atento e a disposição da professora revelam a dimensão de cuidado a que nos referimos ao longo deste trabalho. Um cuidado que vai além de aspectos repetitivos e mecânicos que se restringem à prestação de serviços, mas ao afeto, atenção, carinho, respeito, envolvimento, compaixão que estão ligados a atitudes que se revelam em interação com o outro. Assim, o cuidado se materializa na ação quando a professora oferece sentido ao olhar e ao sorriso das crianças; percebe que a criança se acalma quando a água está repleta de bolhas de sabão; no momento de pentear o cabelo e trocar a fralda. Por isso, Martins Filho (2013, p. 212) nos alerta no sentido de compreender que “[...] é importante

perceber que nesses contatos há uma relação corporal que propicia a construção da afetividade com as crianças. É um momento que se abre com diferentes possibilidades de experiências, de relações e interações ricas e intensas”.

A seguir, apresentamos o segundo bloco de análise, que corresponde às ações interativas na díade bebê-bebê que nos mostram como os bebês reapresentam as ações de cuidado a eles dirigidas com seus pares de idade.

4.2 Os bebês interagem entre si em situações de banho e alimentação

Buscamos, nesta seção, apresentar as ações interativas na díade bebê-bebê que nos mostra o quanto os bebês são potentes em seus aprendizados que empreendem, a partir dos cuidados pessoais recebidos durante o banho e o reapresentam com seus pares de idade. Assim, as crianças reapresentam essas ações entre os pares, demonstrando que são capazes de participar ativamente dessas atividades e que estão atentos aos toques, gestos e atos que são construídos e vividos nas ações interativas com sua professora.

Inicialmente, apresentamos o episódio “*Posso limpar seu nariz?*”, de modo a sustentar a ideia de que os bebês observam e reapresentam ações de cuidado com seus pares de idade.

DESCRIÇÃO: Geovanna (F/1a; 3m) está em pé, próxima à professora, observa sua parceira de idade Heloísa (F/1a;6m) e se aproxima com um pedaço de papel na mão. A professora, receosa de que poderia haver algum acidente, segura Geovanna pelo braço. Ainda assim, a menina segue com seu papel em direção ao nariz de Heloísa, que estava escorrendo. Em um primeiro momento, ao perceber o papel na mão de Geovanna, Heloísa recua o corpo um pouco para trás. Geovanna se aproxima ainda mais, estica o braço e conduz o papel com sua mão em direção ao nariz de Heloísa, que atende ao gesto da colega inclinando seu corpo para frente, como se estivesse auxiliando Geovanna nessa tarefa.

Figura 53 – Ações interativas Geovanna - Heloísa



Fonte: Da autora, 2017.

Como podemos observar nessa sequência de ações, Geovanna se aproxima de Heloísa com um objetivo previamente estabelecido. Isso porque Geovanna permanece com o seu olhar direcionado para o nariz da parceira. O movimento do braço em direção à Heloísa também corroboraram com essa ideia. Havia, portanto, uma intencionalidade por parte de Geovanna ao limpar o nariz de Heloísa, que estava correndo. A menina já consegue compreender que quando o nariz está sujo é necessário que se limpe.

Nesse caso, Geovanna, a partir de outras situações vivenciadas, sobretudo durante o banho, reinterpreta ações que indicam sinais de competência que dizem respeito ao cuidado de si e do outro. Aprendizagens que se apresentam como “[...] grandes desafios de ordem cognitiva, social e motora, que vão habilitar a criança a pertencer a determinado grupo social com autonomia e interdependência”. (BARBOSA, QUADROS, 2017, p. 47) e que, portanto, são importantes para a formação humana dessas crianças.

Importante destacar que nessas ações interativas, diferente do que ocorreu na díade professora-bebê, não houve a presença de vocalizações, apenas os movimentos corporais, gestos e olhares foram suficientes para que as meninas se mantivessem em sincronia, diante dessa trama interativa. Enquanto Geovanna focalizava toda a sua estrutura corpórea em direção ao nariz de Heloísa, esta, por sua vez, mirava seu olhar para o papel que se encontrava na mão de Geovanna.

Ao que parece, o primeiro ato de Geovanna, de tentativa de aproximação, inicialmente provoca um pequeno afastamento de Heloísa, que inclina um pouco o corpo para trás, como se naquele momento pudesse sentir o papel chegando em seu nariz, como podemos perceber em sua expressão facial. Apesar disso, Heloísa permanece no mesmo lugar, parecendo estar aguardando as ações de Geovanna. Esta, por sua vez, aproxima-se ainda mais, esticando o braço com o papel, e consegue alcançar o nariz da parceira, posicionando o papel suavemente no nariz de Heloísa. Por sua vez, Heloísa aceita o cuidado de Geovanna em

limpar o seu nariz, na medida em que posiciona o seu corpo para frente, colaborando com a ação da parceira de idade.

Esses movimentos demonstram que os bebês se engajam em ações conjuntas, por meio do olhar dirigido e da disposição corpórea. Nesse sentido, percebemos nesse episódio de atenção orientada

[...] que cada uma demonstra compreender que seus atos estavam conectados com aqueles do parceiro. A atenção convergente às (re)ações do outro lhe inseriu num contexto intersubjetivo de intenções partilhadas, permitindo que ela pudesse capturar e responder às diferentes manifestações sociocomunicativas que o outro expressou. (RAMOS, 2010, p. 85).

Dessa forma, os gestos e movimentos cadenciados de ambas nos dão indícios de um processo ativo dos bebês para se desenvolver, a partir das interações que estabelecem com outros sujeitos. Indicam que mesmo com a ausência de comunicação verbal estruturada, as crianças utilizam de outros repertórios comunicativos que são socialmente relevantes, na medida em que ambas partilham intenções. Nesse episódio, havia uma permissão de Heloísa para que Geovanna a tocasse, ainda que a professora se mantivesse um pouco receosa, conforme vimos que o tempo todo ela segura o braço da criança. Apesar disso, as ações interativas não foram interrompidas.

Havia também uma relação de confiança, que se manifestou na disposição corporal de Heloísa, ao deslocar seu corpo para frente, em direção à mão de Geovanna. Na sequência de ações que se desenrolaram durante esse episódio, os bebês utilizaram como recursos sociocomunicativos olhares, gestos e movimentos corporais como formas de partilhar significados e sentidos.

Diante disso, as cenas descritas apresentam uma forte presença do corpo, como marca do compartilhamento de ações entre os bebês, assim como o observado na pesquisa de Coutinho (2010). Ademais, a autora acrescenta que essas ações que são manifestadas “[...] mediante as expressividades corpóreas, nos dão a conhecer que um dos seus traços constitutivos é a intencionalidade. As crianças lançam mão do corpo para comunicar, interagir, experimentar e o fazem de modo intencional”. (COUTINHO, 2010, p. 128).

Logo, toda a expressividade e intencionalidade manifestada entre os bebês, por meio de seus movimentos corporais, exigem que dialoguemos sobre a questão do corpo no âmbito da infância como um importante veículo de comunicação. Contribuindo, dessa forma, para que os debates em torno dessa questão não sejam condicionados apenas ao caráter instintivo (COUTINHO, 2010). Heloísa e Geovanna nos mostram que são capazes de se apropriar e

elaborar saberes presentes nas práticas sociais, rerepresentando-os em suas ações compartilhadas.

Partindo dessa trilha de proposições, ampliamos o debate em torno das ações dos bebês entre eles, com o episódio “*Geovanna faz de conta que é professora*”.

Descrição: *Luiz encontra-se no chão olhando para seu pé, com um copo de água localizado ao seu lado. Geovanna se aproxima, na posição de engatinhar, pega o copo e o leva em direção à boca de Luiz. O menino para o que estava fazendo, levanta o corpo e a cabeça e atende ao convite de Geovanna, segurando na mão dela. Em seguida, coloca-se em uma posição que facilita a ingestão da bebida, começa a beber água, contando o tempo todo com o suporte da parceira de idade.*

Figura 54 – Ações interativas Geovanna - Luiz



Fonte: Da autora, 2017.

Mais uma vez, percebemos rerepresentações dos bebês em relação a ações que lhe são dirigidas pelos adultos nos momentos de alimentação. A ingestão de líquidos no momento de alimentação se apresenta como uma prática social comum compartilhada nesse contexto social. Em algumas situações, são oferecidos junto com o alimento, em outras depois que os bebês já estão alimentados. Percebemos que em dias em que o alimento era mais pastoso, a bebida era oferecida posteriormente. Por vezes, os bebês enxergavam os copos e apontavam, indicando para a professora o momento em que desejavam beber água.

Nesse episódio, Luiz estava com o seu copo, sentado no chão. Ao observar seu pé, percebe que há um pequeno calo. Com sua atenção dirigida para o pé, deixa o copo no chão, perto de seu corpo. No instante em que o menino se encontra segurando e observando o pé, Geovanna se aproxima engatinhando, mira para o copo de Luiz e o pega. Até esse momento, o olhar da menina está direcionado apenas para o copo.

Ao perceber a movimentação de Geovanna, Luiz levanta sua cabeça. Já com o copo na mão direita, Geovanna se senta próxima ao menino e lhe oferece o copo, esticando o braço em direção à boca dele. Na sequência, Luiz pega a mão de Geovanna, aceitando o convite e aproxima o copo ainda mais de sua boca. Geovanna muda sua disposição corporal, como se quisesse facilitar o seu ato de oferta da bebida. Apesar de já saber beber água sozinho, Luiz não nega a ajuda de Geovanna e os dois continuam a compartilhar esse momento.

As cenas duram poucos segundos, tempo suficiente para que os bebês demonstrassem competências e envolvimento no ato de cuidar e ser cuidado. Nas ações interativas de Geovanna e Luiz, identificamos, mais uma vez, a ausência de vocalizações. Gestos, movimentos corporais do corpo e da cabeça e olhares foram indicadores de desejos comuns entre eles. O objeto copo, disposto de forma acessível, estimulou o desejo de Geovanna em rerepresentar situações cotidianas constantemente vivenciadas por ela, nos momentos de alimentação, com o parceiro de idade. Esses tipos de representação também foram identificados entre a criança e um objeto/imagem, conforme apresentamos anteriormente na cena em que Heloísa alimenta o sapo (Fig. 20). No entanto, de maneira geral, os bebês buscavam realizar ações como essa com outras crianças. A disposição de objetos conhecidos da vida diária, parece favorecer essas dinâmicas (MUSATTI, 2011).

Ao que nos parece, Geovanna se coloca na posição de professora, quando rerepresenta e comunica seus gestos a Luiz, resultados de ações que já foram realizadas com os bebês por outros adultos, nesse caso específico pela professora. Na disposição corporal das crianças, notamos que há um jeito para beber água, exige calma e concentração de ambos, elementos que já se encontram incorporados nas ações das crianças. O copo é levemente direcionado à boca, Luiz relaxa seu corpo, segura o copo com suas próprias mãos, colaborando com o esforço dispendido por Geovanna para mantê-lo hidratado. É importante destacar que Luiz aceita o auxílio da parceira, mesmo já dispondo de domínio em relação ao manuseio do copo. Situações que se assemelham ao que foi encontrado na pesquisa de Ramos (2010).

Além disso, o uso do copo demonstra que Geovanna e Luiz já conhecem a função social do objeto, uma vez que partilham de significados de situações vivenciadas por eles. Assim, o objeto conhecido por eles permitiu que uma certa previsibilidade nas reações das crianças. Luiz percebeu o desejo de Geovanna de oferecê-lo um gole de água, devido ao copo fazer parte das situações da vida diária.

Assim, encontramos nesse cenário pistas que indicam que os bebês buscam a proximidade física para iniciar suas ações interativas com parceiros de idade, sendo

acrescentado por outros recursos sociocomunicativos como os gestos dirigidos ao outro e/ou objetos, direcionamento do olhar, postura recíproca. Nesse episódio, foi possível perceber a aproximação física em razão de que as crianças não estavam dispostas nas cadeiras de alimentação, presas pelo cinto de segurança. Nesse sentido, indicam possibilidades de ajustes relativos ao mobiliário oferecido a essas crianças, nos momentos de alimentação. Pois, como podemos notar, as crianças buscam estabelecer interações com seus pares de idade, mesmo em situações de cuidados. Não são atos exclusivos do mundo adulto, os bebês demonstram disposição para o cuidado do outro, imitando os atos que viram e perceberam ser bem sucedidos pelos adultos que dela cuidam (COUTINHO, 2010).

Seguindo nessa linha de argumentação, mais uma vez a criança busca um elemento com uso social conhecido, para estabelecer ações interativas com o parceiro de idade. No episódio denominado “*Geovanna tenta colocar o cinto em Luiz*”, a menina, novamente, finge ser educadora, imitando o ato de colocar o cinto da cadeira de alimentação, conforme apresentamos a seguir.

DESCRITÃO: Luiz encontra a cadeira a sua frente e começa a subir. A cuidadora logo adverte, segurando o corpo do menino: “Luiz, pera aí, calma”, mas o menino continua a subir. Enquanto o menino sobe, Geovanna e a cuidadora observam atentamente. Quando o menino se põe de pé na cadeira, encontra a imagem das fotografias das crianças, que se localiza por trás do berço, ele aponta para essas imagens, enquanto a cuidadora o questiona: “e agora E agora?”. O menino responde: “caiiir”. A cuidadora emenda: “Cair não, você já subiu”, enquanto vira o menino para sentar. No instante em que a cuidadora pergunta “e agora?”, Geovanna segue em direção ao cinto, agarra-o e tenta puxar a cadeira.

Figura 55 – Ações interativas Geovanna - Luiz



Fonte: Da autora, 2017.

A assistente auxilia Luiz e ao se virar, encontra Geovanna a sua frente. O menino parece não ter gostado de ver Geovanna manuseando sua cadeira, olha para ela e adverte com uma

vocalização forte “rum”, seguido de uma esticada de perna, como se quisesse empurrá-la dali. A assistente repreende o menino: “Assim não, assim não”. Geovanna reage se afastando, dando uns passinhos para trás. Luiz suspende o movimento, segura no braço da cuidadora, aguardando que a mesma continue afivelando o seu cinto. A assistente informa à menina: “bora Geovanna, buscar sua cadeirinha”. A menina se empolga e dá pequenos passos em direção às cadeiras de alimentação.

Figura 56 – Ações interativas Geovanna - Luiz



Fonte: Da autora, 2017.

Nesse episódio, Geovanna observa atentamente os movimentos de Luiz em direção à cadeira, bem como as ações da assistente ao auxiliar o menino a se sentar de forma segura. Quando a cuidadora questiona: “e agora?”, parece provocar um estímulo à participação de Geovanna, ainda a pergunta não tivesse sido dirigida a ela, mas a Luiz. A menina se aproxima com o intuito de colaborar com a cuidadora. Pega o cinto com as mãos, a fim de colocá-lo em Luiz.

Cabe destacar que os bebês ainda estavam fazendo inúmeras tentativas para afivelar os cintos, durante o período de investigação era comum perceber que algumas crianças já manifestavam o desejo de aprender a realizar essa tarefa, embora ainda precisassem de algumas repetições até que dominassem essa atividade. Por ser uma ação que demandava muita coordenação motora, as crianças realizavam tentativas afivelar o cinto, simulando o movimento de abrir e fechar, por diversas vezes. Novamente, o cinto se colocava como um objeto conhecido dos bebês (MUSATTI, 2011), tendo em vista que sempre eram colocados para o momento de alimentação na cadeira.

Percebemos que mesmo sem a linguagem verbal estruturada, Luiz demonstra sentimentos de insatisfação com a aproximação de Geovanna. Também em outras ocasiões as ações interativas de bebês ocorriam por meio de recusas, quando havia a inserção de um adulto no campo interativo. Quando o menino empurra os pés, Geovanna dá pequenos passos

para trás, como se pudesse compreender que não estava sendo aceita, ela se regula com base na negativa do parceiro. O ato de empurrar e afastar indica ser uma ação socialmente partilhada entre as crianças, uma vez que o ato de uma provoca reações no outro.

Diante disso, observamos que Luiz se utiliza do corpo como forma de negação (COUTINHO, 2010). A cuidadora repreende o menino verbalmente no sentido de orientá-lo que aquele movimento não estava adequado: “assim não, assim não”. Quando Geovanna se afasta, notamos que Luiz relaxa seu corpo para trás e segura suavemente no braço da professora, de modo a facilitar o manuseio do cinto pela cuidadora.

Nesse episódio, Luiz demonstra que tem capacidade de rechaçar situações das quais não deseja o auxílio da parceira de idade, diferente do que ocorreu no episódio anterior, em que não havia a presença de um adulto na situação interativa e que os bebês se conectaram na ação de oferecer e beber água. Esses movimentos de recusa são interpretados na pesquisa realizada por Barrière *et al.* (2011) como integrantes da construção de relações entre as crianças e o contexto físico dos quais participa. Assim, complementam que essas situações podem ser vistas “[...] como momentos particulares de uma sequência de vida; momentos construtivos em que as crianças enfrentam ativamente as contradições; [...] situações que provocam a necessidade de encontrar estratégias para resolvê-las”. (BARRIÈRE *et al.*, 2011, p. 181).

Com isso, mesmo diante de restrições em sua mobilidade, caracterizadas pelo pouco espaço de movimentação, Luiz encontra estratégias corporais de obter formas de afastamento de Geovanna à situação. Revelam, então, toda a dinâmica afetivo-cognitiva presente no grupo das crianças, que se aproximam e se afastam de acordo com seus desejos.

Dando continuidade, a seguir, apresentamos o episódio “*Luiz oferece bebida e comida para Heloísa*”. Dessa vez, as ações interativas partem do desejo de Luiz em compartilhar seu lanche com a parceira de idade.

Descrição: Luiz e Heloísa encontram-se lado a lado no momento da alimentação. Heloísa havia acabado de comer seu lanche, a menina pega o copo e o prato vazios e os estende em direção à professora, verbalizando: “nhami nhami nhami”. Com a proximidade do prato, Luiz começa a colocar pedaços de bolo no prato de Heloísa, a menina reage balançando o prato para limpá-lo. A professora percebe a movimentação das crianças e retorna olhando em direção à Heloísa: “olhe, bolo, nhami nhami nhami”. A menina joga prato e colher no chão, mas a professora não percebe, pois estava com a atenção voltada para outro bebê. A professora retorna, olha para Luiz e questiona: “Tá gostoso Luiz, o bolo?”. O menino se vira para onde estava o prato de Heloísa e responde: “bôoo”, como se

tivesse querendo mostrar para a professora o prato da menina. Alguns instantes depois, Luiz aponta para a cuidadora, a professora diz: “café, ela está fazendo café.”. O menino balbucia apontando em direção à cuidadora e a professora emenda: “é, você tá tomando suco, cadê o seu suco?”. O menino se vira para o chão, apontando novamente o prato e o copo de Heloísa. A professora se aproxima da cadeira dele, ajeita a garrafa que estava deitada sob a mesa dele e diz: “Aqui o suco de Luiz”. O menino abre os braços, afasta o corpo para trás levantando as pernas, pega o suco e bebe. A professora elogia: “Issooo, suco”. Em seguida, a professora se dirige à Heloísa e questiona: “E cadê o suco de Heloísa?”. Luiz reage ao questionamento sobre o suco de Heloísa olhando em direção ao chão, onde ainda estavam copo e prato jogados pela menina. Heloísa se distrai com o cinto. A professora percebe e diz: “Cadê o de Heloísa? Ô, Heloísa tá brincando, né Heloísa?”. Instantes depois, a menina levanta a cabeça e verbaliza: “mamã, mamãe”, permanecendo manuseando o cinto. A professora volta a atenção para Luiz e o entrega mais um pedaço de bolo. O menino pega o bolo com as mãos e o oferece de volta para a professora dizendo: “a booo”, a professora responde: “é o bolo, Luiz”. Em seguida, ele oferece para Heloísa, que observa a oferta de seu parceiro de idade, mas a menina não possui tempo hábil para pegar o bolo, em razão de estar com os braços embaixo da mesa, manuseando o cinto. Quando conseguiu movimentar suas mãos para cima da mesa, Heloísa estende o braço para Luiz, mas o menino não oferece novamente. De modo a chamar a atenção da professora, Heloísa grita novamente, com expressões faciais fortes, como se estivesse chorando, conforme podemos identificar na última cena.

Figura 57 – Ações interativas Luiz - Heloísa



Fonte: Da autora, 2017.

Logo depois, Luiz oferece o prato, contendo o bolo, mas Heloísa não se interessa. A menina continuava verbalizando, na tentativa de buscar comunicação com a professora, dessa vez com sons que indicavam um pedido por comida: “nhami nhami nhami”. Passado

alguns minutos, Luiz oferece sua garrafa de suco, a menina aceita, bebe um pouco, sob a observação atenta de Luiz. Em seguida, coloca a garrafa em cima de sua mesa. Segundos depois, o menino pede a garrafa de suco de volta, mas Heloísa não devolve. No mesmo instante, a sequência interativa se encerra pois Luiz se sentiu atraído com os sorrisos direcionados de Allana para ele, iniciando assim uma nova regulação.

Figura 58 – Ações interativas Luiz - Heloísa



Fonte: Da autora, 2017.

O episódio acima descreve uma cena bastante comum que faz parte do cotidiano dos bebês, as constantes ofertas de alimentos e bebidas presentes na prática social de alimentação. O ato de estender o objeto, com a reação de outro parceiro em pegá-lo indicam um ajustamento de ações que buscam dar significados às intenções. Quando apresentamos ações interativas de bebês e professora, notamos elementos comunicativos também presentes na relação bebê-bebê. A aproximação física, a troca de olhares, o dar e receber, movimentações corporais de corpo e cabeça, demonstram a forma como as crianças reapresentam esses cuidados recebidos durante a alimentação com os parceiros de idade. Assim, por meio da imitação, os bebês criaram oportunidades de assumir atitudes diante do parceiro, bem como ir desenvolvendo sua autonomia e independência no ato de se alimentar (RAMOS, 2010).

Descreve tentativas de interação de Heloísa com a professora que não se efetivaram da forma como a menina parecia esperar. As vocalizações que indicavam a vontade de comer “nhami nhami nhami”, não tiveram retorno imediato. A menina não teve êxito com a professora, mas parece ter tido seu pedido atendido por Luiz, que por diferentes ocasiões aponta para a professora a disposição do prato e copo de Heloísa no chão. Movimentos corporais, gestos, gritos, lançamentos de objetos no chão não se revelaram suficientes para que Heloísa tivesse seu pedido atendido pela professora.

Toda essa dinâmica demonstra a complexidade de atuação do docente dos bebês, que a todo tempo é convocado a atender as demandas singulares, diante de um contexto de vida

coletiva. Ainda que a professora se coloque em uma posição de atenção e escuta aos sinais dos bebês, a atenção ao coletivo impossibilitou que ela percebesse as tentativas de Heloísa de estabelecer contato. O que nos leva a acreditar que os fatores ambientais podem ter interferido nessa dinâmica, tendo em vista que se não estivesse presa à cadeira, Heloísa poderia ter se aproximado da professora e indicado seus desejos, conforme podemos observar em outras cenas da menina.

Em relação às crianças, o ritmo dos movimentos corporais delas parecem ainda não acompanhar a força de seus desejos, conforme verificamos no momento em que Luiz oferece o bolo e não obtém o retorno imediato de Heloísa, em razão de que a mesma se encontrava com as mãos abaixo da mesa. Ainda assim, a insistência de Luiz em compartilhar seu alimento demonstram as diversas tentativas que os bebês realizam para explorar os movimentos do mundo (BARBOSA, 2009).

No que diz respeito à trama interativa, parecia haver uma intenção por parte do menino em apenas emprestar sua garrafa, conforme podemos notar no olhar de espera e, conseqüente pedido de devolução, por meio dos braços esticados. No entanto, Heloísa parece não ter compreendido o pedido de Luiz em relação à devolução da garrafa de suco que havia emprestado. Talvez Luiz pudesse ter insistido na devolução da garrafa, utilizando-se de outros recursos sociocomunicativos, caso a ação interativa não tivesse sido interrompida por outra criança. Novamente, o posicionamento corporal dos bebês indica a disposição para estabelecer dinâmicas de trocas. Luiz e Heloísa se colocam de frente um para o outro, até que suas ações sejam concluídas. O movimento de oferta e recolhida de utensílios no momento da alimentação foi observado ao longo de todas as observações, sendo uma ação conhecida pelas crianças.

Assim, as crianças rerepresentam essas ações de dar e receber objetos com seus pares. Comer junto, compartilhar o alimento, dirigir o olhar, são elementos que fazem parte das práticas sociais de alimentação, das quais as crianças se apropriam desde cedo. São essas experiências primeiras que possibilitam aos bebês desenvolverem os processos de criação no campo da confiança, afetividade, cognitivo (BARBOSA, 2009). De forma complementar Ramos (2010), reacende o debate em torno da importância das interações sociais no contexto da Educação Infantil, quando afirma que “[...] a interação social pode ser considerada como uma ponte que dá acesso e mergulha a criança no conjunto de elementos do contexto sociocultural na qual ela, dinamicamente, vai se apropriando, em parceria com seus parceiros sociais”. (RAMOS, 2010, p. 129). Ao tempo em que experimentam essas ações passam a

desenvolver também uma boa imagem de si, como sujeito capaz de agir e reagir às questões do mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação revelou-se como um profundo processo de descobertas e aprofundamentos de conhecimentos que possibilitaram vislumbrar saberes científicos que colaboram com o movimento de reconhecimento em relação às especificidades da docência com bebês, especialmente quando se vinculam às ações de cuidados pessoais.

Partindo desse contexto, observamos nas práticas pedagógicas desenvolvidas pela professora elementos que se aproximam das perspectivas do cuidado como ato educativo e, portanto, uma dimensão relacional que afeta todos os sujeitos envolvidos. Em um contexto em que tudo precisa ser medido e objetivado, tratar de dimensões que vão além do aspecto cognitivo constituiu-se como um grande desafio, uma vez que são questões normalmente secundarizadas em um contexto institucional.

Dentro dessa perspectiva, as bases de sustentação para a docência com bebês necessitam de formação profissional alicerçada em outras dimensões da vida, para além dos aspectos de transmissão/recepção de conteúdos. Pois, como vimos, não atendem às necessidades de desenvolvimento de bebês e crianças bem pequenas. Exigem que as práticas pedagógicas dirigidas a essa faixa etária tenham intencionalidade, considerando a criança enquanto sujeito de direito e não como mero expectador de sua vida.

O cenário de investigação nos apresenta possibilidades para se pensar em ações intencionalmente planejadas para o contexto da alimentação e do banho, sobretudo no que diz respeito aos momentos de espera, entre uma ação e outra. Nas interações que estabelecem, os bebês vão aprendendo e construindo o próprio ser, a autoconsciência e a própria identidade, exigindo, portanto, a presença e o cuidado do outro.

Com base nos comportamentos interativos observados, as crianças não participaram passivamente das atividades pedagógicas que lhes foram dirigidas. Elas também indicaram, por meio de seus recursos sociocomunicativos (apontar, tocar, olhar, estender os braços, chorar, sorrir, balbuciar), quais foram as atividades de que desejavam participar e rechaçaram aquelas das quais não gostaram, demonstrando seu protagonismo social, desde a mais tenra idade. Além disso, o arranjo espacial, a valorização das expressões verbais e não-verbais das crianças, puderam contribuir ou não para a construção de experiências e interações de qualidade.

As diferentes experiências que foram propiciadas pela professora, durante as ações interativas nos momentos de alimentação e de banho, revelaram possibilidades de ajustes

quanto às intencionalidades pedagógicas. A professora se colocou como parceira ativa, atuando com sensibilidade às demandas dos bebês.

No que se refere a propostas e sugestões, percebemos que como as crianças já manifestavam em suas ações desejo em participar das refeições, percebidos por meio de movimentações em direção às cadeiras, o arranjo espacial poderia dispor de cadeiras e mesas baixas, acessíveis aos tamanhos delas, de modo que pudessem participar de forma mais independente das ações ligadas ao contexto da alimentação. Isso porque, em nossa cultura, estar sentado à mesa é um hábito cultural importante a ser aprendido pelas crianças. Essa disposição poderia propiciar ações interativas mais ricas em qualidade entre professora e bebês, caso o mobiliário permitisse que as crianças pudessem participar sem que houvesse a necessidade da ação do adulto. Nessa perspectiva, as condições de trabalho do adulto também estariam facilitadas e seu corpo preservado do peso de levantar cada criança em direção às cadeiras de alimentação.

Ainda sobre a alimentação, observamos que o ato de comer necessita ser uma atividade agradável e prazerosa. Conforme verificamos, a alimentação não se restringia somente ao ato biológico, comer se apresentou como mais que uma oportunidade de saciar a fome, constituiu-se como uma prática social e cultural repleta de simbolismos e significados dos quais as crianças, desde cedo, são capazes de aprender. Assim, as diversas oportunidades de estar juntos, de experimentar sabores, cores, cheiros, toques, apresentam-se como situações da vida concreta que propiciam às crianças sentidos e significados sobre si e o mundo em que vivem.

O ato pedagógico do banho ainda está permeado por crenças e limitações quanto às possibilidades educativas, tendo em vista todo o histórico de preconceitos que envolveram as práticas ligadas ao corpo. No entanto, observamos que a maneira de ser tocado; as ações interativas qualificadas; o prazer pelo banho, ofereceram aos bebês oportunidades de aprendizagens que vão desde a percepção de que o ato do banho é um cuidado de si e importante para o conforto das pessoas, bem como importante para sua higiene. Assim, no contexto de investigação, a prática social do banho esteve permeada por diferentes possibilidades educativas.

Ainda sobre as ações realizadas durante o banho, em um primeiro momento, a disposição espacial do trocador, não facilitava o encontro de olhares, tendo em vista que o corpo da criança se encontra de forma paralela à parede e o corpo da professora encontra-se de frente para a parede. O ideal seria que se encontrassem de frente um para o outro, em que a

cabeça da criança estivesse na mesma direção da cabeça da professora, de modo que um pudesse prestar atenção no outro.

Sem essa atenção dirigida, atenta, a criança é levada a não cooperar e interagir com o adulto, perdendo um importante tempo de encontro individual com sua professora. Tempo esse que é primordial e não pode ser perdido. Diante disso, as ações interativas de bebê e sua professora são fortemente afetados pela configuração do ambiente e dos elementos que o constitui.

Para complementar, como as crianças já ficavam de pé, a posição deitada impedia que as crianças observassem quais as partes do seu corpo eram tocadas. Nesse sentido, a inserção de barras de apoio poderia auxiliar os bebês a se apoiarem de pé e colaborar com as ações da professora. Além disso, é importante que as condições ambientais possibilitem o conforto e o bem-estar aos educadores. No atual arranjo espacial, após constantes repetições, poderá ocasionar dores no corpo dos adultos, em razão do mal posicionamento do corpo no momento da realização dessa atividade.

Diversas ações da professora eram realizadas considerando o respeito às iniciativas e respostas das crianças. No entanto, em alguns momentos, especialmente ligados aos cuidados pessoais, não eram identificados pela professora como elementos constituidores de sua prática docente. E, portanto, não eram planejados, avaliados e (re)construídos por meio das experiências que eram propiciadas durante esses momentos, diferente do que ocorria com as atividades dirigidas. Algo de mais intuitivo levava a professora a estabelecer ações interativas atentas e sensíveis com as crianças.

Na instituição pesquisada, as ações interativas nos momentos de alimentação e banho foram permeadas por atitudes positivas dos adultos em relação às crianças que se materializaram por meio do toque, do olhar dirigido, da fala, da escuta, do tom suave e calmo, do encorajamento, da espera e da abertura para participar. As crianças, por sua vez, respondiam com seus recursos sociocomunicativos de que dispunham, ainda que a linguagem verbal estruturada ainda não se fizesse presente e, também, foram capazes de realizar suas iniciativas, conquistas e descobertas por meio das experiências que lhes foram oferecidas.

Os resultados nos indicam que há uma proposta educativa da professora para os bebês, na medida em que desvela em suas ações interativas noções de cuidado, nas dimensões relacional e afetiva, que implicam solicitude e atenção para com o outro. Além disso, a professora se coloca na condição de parceira dos bebês, por meio do exercício de uma escuta sensível, respeito, acolhimento e propicia um ambiente de encontros, interações, trocas sociais, culturais e afetivas.

Os dados da pesquisa revelam que os bebês não são apenas cuidados, eles também se cuidam e cuidam de outros parceiros de idade, com os recursos sociocomunicativos de que dispõem. Ou seja, possuem capacidade para rerepresentar as ações de cuidados dirigidas a eles por sua professora. Por meio da observação e da imitação, pouco a pouco as crianças vão se inserindo nas práticas sociais e culturais de nossa sociedade, encontrando no adulto uma pessoa de referência e confiança para acompanhá-las em suas conquistas.

Ademais, verificamos ser importante que debates sobre a formação inicial e em contexto contemplem as ações de cuidados pessoais, bem como políticas públicas que permitam aos professores exercerem sua prática pedagógica com condições materiais e objetivas de trabalho, e que tenham tempo e espaço para refletirem sobre suas práticas, a partir dos indicadores das crianças.

Diante de toda a complexidade da nossa sociedade, investir em ações de cuidado/educação significa potencializar valores humanos que contribuam para o desenvolvimento desses sujeitos recém-chegados ao mundo. Apoiá-los naquelas atividades que ainda não podem desenvolver sozinhas, tal como ações voltadas ao cuidado com o próprio corpo, conforme observamos nos episódios apresentados.

De modo a contribuir para a inserção de novas investigações, indicamos pesquisas que fortaleçam o binômio cuidar/educar, partindo da perspectiva do cuidado como ato educativo. Assim, sugerimos estudos comparativos acerca das concepções acerca dos cuidados pessoais na visão dos egressos de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe, que atuam na docência com bebês, com o intuito de verificar os saberes docentes desses profissionais com base na formação inicial. Além disso, ainda na perspectiva da formação, fomentar pesquisas que analisem a formação em contexto dos profissionais que já atuam com bebês, de modo a verificar se os atuais espaços de formação oferecidos tanto pela instituição, quanto pelas Secretarias de Educação estão contribuindo para que os docentes atuem considerando as atuais perspectivas teóricas acerca da docência com bebês.

A escolha pela temática investigada não se pretende concluída, é um convite para que demais pesquisadores contribuam para o movimento de reconhecimento da importância da formação especializada para a docência com bebês. Uma profissão que historicamente passou por profundas transformações e que ainda se encontra em processo de construção. Por fim, ao tratar do cuidado em sua dimensão ampla, também verificamos a necessidade de investimentos e valorização aos profissionais que se dedicam de corpo e mente a realizar um trabalho de qualidade, mesmo em condições muitas vezes desfavoráveis.

REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, Kátia Adair. Creche e pré-escola é “lugar” de criança? *In*: MARTINS FILHO, Altino José (org.). **Criança pede respeito**. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 63-75.
- ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.
- ANDRE, Marli. **Etnografia da prática escolar**. 17. ed. São Paulo: Papyrus, 1995.
- ANJOS, Adriana Mara dos; *et al.* Interações de bebês em creche. **Estud. psicol. (Natal)**, Natal, v. 9, n. 3, p. 513-522, Dec. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2004000300014&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 05 abr. 2017.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978.
- ARNS, Ulrika. **O que fazemos com nossas crianças?** um estudo do atendimento das crianças de 0 a 3 anos nas creches públicas de Cruz Alta-RS. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 1998.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para reflexão sobre as orientações curriculares**. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf. Acesso em: 16 abr. 2017.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. As especificidades da ação pedagógica com bebês. *In*: I Seminário Nacional: currículo em movimento – perspectivas atuais, 2010, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos** [...]. Belo Horizonte: MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6670-asespecificidadesdaacaopedagogica&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 mai. 2018.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. A ética na pesquisa etnográfica com crianças: primeiras problematizações. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 235-245, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 02 jan. 2019.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira; CAMPOS, Rosânia. BNC e educação infantil: quais as possibilidades? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 353-366, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 15 out. 2018.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira; QUADROS, Vanessa da Silva Rocha. As aprendizagens cotidianas: os cuidados pessoais das crianças como gesto curricular. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 45 -70, set/dez. 2017. Disponível em:

<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/3358/pdf>. Acesso em: 10 out. 2018.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Mia Couto e a educação de crianças pequenas: alteridade, arte e infância. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos (SP), v. 9, n. 2, p. 485-518, 2015. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1120>. Acesso em: 02 jan. 2019.

BARRIÈRE *et al.* Momentos de conflito. In: STAMBAK; *et al.* **Os bebês entre eles: descobrir, brincar, inventar juntos**. Tradução Suely Amaral Melo e Maria Carmem Barbosa. Revisão técnica Ana Lúcia Goulart de Faria. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 151-190.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é sociologia da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

BOFF, Leonardo. O cuidado essencial: princípio de um novo ethos. **Revista Inclusão digital**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 28-35, 2005. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/1503/1689>. Acesso em: 20 dez. 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.Htm. Acesso em: 02 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. /MEC/SEF/COEDI - Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002343.pdf>. Acesso em 02 abr. 2018

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Vol. 1. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF. Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 10 set. 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 15 set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Currículo e linguagem na educação infantil**. 1. ed. Brasília: MEC/SEB, 2016. Disponível em: http://www.projetoleituraescrita.com.br/wp-content/uploads/2017/08/Caderno_6.pdf. Acesso em: 02 out. 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, [2018?]. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf. Acesso em: 10 mar. 2018.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6.ed. Brasília: MEC, SEB, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>. Acesso em: 10 set. 2018.

CARROL, Lewis. **As aventuras de Alice no país das maravilhas**. Edição Comentada. Introdução e Notas Martin Gardiner. Tradução Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

CRUZ, Silvia Helena Vieira; CRUZ, Rosimeire Costa de Andrade. O ambiente da educação infantil e a construção da identidade da criança. **Em aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, set./dez. 2017. p. 71-81. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/3308/pdf>. Acesso em: 25 nov. 2018.

CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

COHEN, Louis; *et al.* 6. ed. **Research Methods in Education**. London: Routledge, 2007.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSARO, William A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. *In*: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com bebês: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.

COUTINHO, Angela Maria Scalabrin. **As crianças no interior da creche: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

COUTINHO, Angela Maria Scalabrin. **A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto de creche**. 2010. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) – Universidade do Minho, Braga, 2010.

COUTINHO, Angela Maria Scalabrin. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças bem pequenas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, ago. 2005. p. 443-464. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000200008&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 03 jul. 2017.

COUTINHO, Angela Maria Scalabrin. As relações sociais dos bebês na creche: um estudo numa perspectiva sociológica?. In: 36 Reunião Anual da ANPED, 2013, Goiânia. **Anais [...]: ANPED**, 2013.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Tradução Dayse Batista. Revisão técnica Maria Carmen Barbosa. Porto Alegre: Penso, v. 1, 2016.

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

FALK, Judit (org.). **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy**. Tradução de Suely Amaral Mello. Revisão da tradução Jaqueline Moll. 2. ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2011.

FALK, Judit (org.). **Abordagem Pikler – educação infantil**. Tradução de Guilherme Blanco Ordaz. Revisão técnica: membros da Rede Pikler Brasil. 2. ed. São Paulo: Ominisciência, 2016.

FERNANDES, Natália. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 66, jul-set. 2016, p. 759-779. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n66/1413-2478-rbedu-21-66-0759.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e terra, 1996.

FORTUNATI, Aldo. Dos conteúdos às condições: por uma base ecológica de currículo. In: FORTUNATI, Aldo (org.). **Por um currículo aberto ao protagonismo das crianças e educação: o pensamento, a prática, as ferramentas**. Tradução: Paula Baggio. Revisão: Barbara Pagni e Chiara Parrini. Porto Alegre: Editora Buqui, 2016. p. 8-21.

FONTES, Naiane Libório. **Práticas pedagógicas na educação infantil: o brincar na narrativa de educadoras de crianças de zero a três anos**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2017.

GOES, Maria Cecília Rafael de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 20, n. 50, p. 9-25, abr. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622000000100002&lng=en&nrm=iso. Acesso em 06 mai. 2017.

GONZALES-MENA, Janet; EYER, Dianne Widmeyer. **O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche: um currículo de educação e cuidados baseado em relações qualificadas.** Tradução: Gabriela Wondracek Linck. Revisão técnica: Tânia Ramos Fortuna. 9. ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.

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

GUIMARÃES, Daniela; ARENARI, Rachel. Na creche, cuidados corporais, afetividade e dialogia. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 34, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100155&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 05 jan. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2017.** Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em 10 out. 2018.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil: Uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica.** 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LE BRETON, David. **A Sociologia do corpo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LIMA, Laíse Soares. **Linguagens da infância na perspectiva de educadores de creche: o que revelam as narrativas.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2017.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary. (org). **História das mulheres no Brasil.** 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 443-481.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARTINS FILHO, Altino José. Jeitos de ser criança: balanço de uma década de pesquisas com crianças apresentadas na Anped. In: PRADO, Patrícia Prado; MARTINS FILHO, Altino José (orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância.** Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 81-106.

MARTINS FILHO, Altino José; DELGADO, Ana Cristina Coll. A participação dos bebês e das crianças bem pequenas e a prática da docência no contexto da educação infantil. **Saber & Educar**, n. 21, 2016, p. 108-117. Disponível em: <http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/download/232/262>. Acesso em: out. 2017.

MARTINS FILHO, Altino José. **Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na educação infantil.** 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em:

<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/72780/000886247.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 03 jan. 2019.

MEIRA, Luciano. Análise microgenética e videografia: ferramentas de pesquisa em psicologia cognitiva. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 2, n. 3, p. 59-71, dez. 1994. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1994000300007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 06 mai. 2017.

MELLO, Suely Amaral; DA SILVA, Greice Ferreira. BNCC: um currículo integrador da infância brasileira?. **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, p. 66, dec. 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2432/2136>. Acesso em: 01 jul. 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; *et al.* (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MONTENEGRO, Thereza. Educação infantil: a dimensão moral da função de cuidar. **Psic. da Ed.**, São Paulo, 20, 1º sem. de 2005, pp. 77 – 101. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n20/v20a05.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2019.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acesso em: 02 out. 2018.

MOREIRA, Sueli Aparecida. Alimentação e comensalidade: aspectos históricos e antropológicos. **Cienc. Cult.**, São Paulo, v. 62, n. 4, p. 23-26, Oct. 2010. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252010000400009&lng=en&nrm=iso. Acesso em 20 dez. 2018.

MUSATTI, Tullia. Trocas em uma situação de brincadeiras de faz de conta. *In*: STAMBAK; *et al.* **Os bebês entre eles: descobrir, brincar, inventar juntos**. Tradução Suely Amaral Melo e Maria Carmem Barbosa. Revisão técnica Ana Lúcia Goulart de Faria. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 89 – 132.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; *et al.* **Pedagogias(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de.; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. O valor da interação criança-criança em creches no desenvolvimento infantil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 87. p. 62-70. 1993.

ORTIZ, Cisele; *et al.* **Interações: ser professor de bebês – cuidar, educar e brincar, uma única ação**. São Paulo: Blucher, 2012.

PARRINI, Chiara. Ocasões e protagonismo: o fazer e o saber das crianças no cotidiano. *In*: FORTUNARI, Aldo (org.). **Por um currículo aberto ao protagonismo das crianças e educação: o pensamento, a prática, as ferramentas**. Tradução: Paula Baggio. Revisão: Barbara Pagni e Chiara Parrini. Porto Alegre: Editora Buqui, 2016. p. 74-101.

PEDROSA, Maria Isabel; CARVALHO, Ana Maria Almeida. Análise qualitativa de episódios de interação: uma reflexão sobre procedimentos e formas de uso. **Psicologia, Reflexão e Crítica**. Porto Alegre, v. 18, n. 3, 2005. p. 431-442.

PENA, Érica Dumont. **Cuidar**: relações sociais, práticas e sentidos no contexto da Educação Infantil. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2015.

PEREIRA, Rachel Freitas. **As crianças bem pequenas na produção de suas culturas**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande Do Sul. Porto Alegre, 2011.

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

RAMOS, Tacyana Karla Gomes. **Investigando o desenvolvimento da linguagem no ambiente da creche**: o que falam as crianças do berçário? 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2006.

RAMOS, Tacyana Karla Gomes. **A criança em interação social no berçário da creche e suas interfaces com a organização do ambiente pedagógico**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2010.

RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre Ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RICHTER, Sandra Regina Simonis; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Os bebês interrogam o currículo**: as múltiplas linguagens na creche. Educação (UFSM), Santa Maria, p. 85 - 96, maio 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1605/900>. Acesso em: 26 maio 2018.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A criança fala: a escuta de bebês em pesquisas. *In*: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **Por que ouvir as crianças?** Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. São Paulo: Cortez, 2008. p. 43-51.

RODRIGUES, Thamisa Sejanny de Andrade. **Recursos sociocomunicativos utilizados por bebês em práticas pedagógicas no berçário da creche**. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2012.

RODRIGUES, Ana Paula Cordeiro Marques. **Formação inicial de professores para a docência com bebês**: o caso do curso de Pedagogia da FAGED/UFC. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/36662/1/2018_dis_%20apcmrodrigues.pdf. Acesso em 05 jan. 2019.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Katia de Souza; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Olhando a criança e seus outros: uma trajetória de pesquisa em educação infantil. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 437-464, set. 2009. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51772009000300008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 01 jun. 2018.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou, da educação**. Tradução Roberto Leal Ferreira. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SALES, Sinara Almeida da Costa. **“Falou, tá falado!” As representações sociais docentes sobre infância, criança, educação infantil e papel do professor**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3474/1/2007_DIS_SACSALES.pdf. Acesso em: 02 jan. 2019.

SANTOS, Luciano. Da competência no fazer à responsabilização no agir: ética e pesquisa em Ciências Humanas. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 1, p. 244-256, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 02 jul. 2018.

SARMENTO, Teresa. Tempos de mudança na formação das educadoras de infância. **Essentia: Revista de Cultura, Ciência e Tecnologia**. 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/51951>. Acesso em: 07 set. 2018.

SCHMITT, Rosinete Valdeci. **“Mas eu não falo a língua deles”**: as relações sociais de bebês num contexto de educação infantil. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/91437/256623.pdf?sequence=1>. Acesso em: 30 jun. 2017.

SCHMITT, Rosinete Valdeci. **As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas**: contornos da ação docente. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/135380/334486.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 02 jul. 2017.

SILVA, Viviane dos Reis. **O que pensam as educadoras e o que nos revelam os bebês sobre a organização dos espaços na Educação Infantil**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, Isabel Rodrigues da. **As dinâmicas corporais na docência com bebês**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2018. Disponível em: https://www.riuni.unisul.br/bitstream/handle/12345/4955/131_Isabel%20Rodrigues%20da%20Silva.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 04 jan. 2019.

SOARES, Suzana Macedo. **Vínculo, movimento e autonomia**: educação até 3 anos. São Paulo: Omnisciência, 2017.

SOUZA, Denise Ranieri Sacata de. **Avaliação audiológica precoce para a identificação de possíveis perdas auditivas em bebês prematuros**'. 1996. Dissertação (Mestrado em educação especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 1996.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Maria del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. Tradução: Daisy Vaz de Moraes. Revisão Técnica: Ana Gracinda Queluz Garcia, Dirceu da Silva, Marcos Júlio. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

TARDOS, Anna; CHAHIN, Elsa. **Em manos amorosas: como los derechos de los niños pequenos em hogares para niños ofrecen esperanza y felicidad en el mundo de hoy**. Tradução: Ana María Sánchez; Mayra Cisneros. Revisão técnica: Ma. Carmen Omaña Orduño; Andrea López Monroy. Estados Unidos: Xlibris, 2018.

TIRIBA, Lea. Educar e cuidar ou, simplesmente, educar? Buscando a teoria para compreender discursos e práticas. Trabalho apresentado no GT7 da 28ª Reunião Anual da **ANPED**, 2005.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. Criança pede respeito: temas em educação infantil. In: MARTINS FILHO, José (Org); *et al.* **“Você viu que ele já está ficando de gatinho? Educadoras de creches e desenvolvimento infantil”**. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 27-62.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. **Ser professora de bebês: um estudo de caso em uma creche conveniada**. 2004, 207f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. Mal necessário: creches no departamento nacional da criança (1940 – 1970). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (67): 3-16, novembro, 1988. Disponível em: xa.yimg.com/kq/groups/20754845/618249718/name/Livia.pdf. Acesso em: 30 nov. 2017.

VIGOTSKI, Levi S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Tradução: Claudia Berliner. Revisão técnica: Izabel Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WINTERHALTER, Diolinda Franciele. **As especificidades das práticas educativas na creche: o que as crianças expressam em suas vivências na educação infantil?**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Tradução Ana Thorell. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – para pais e/ou responsáveis

Página 1 de 3



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Seu (sua) filho(a) está sendo convidado (a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “INTERAÇÕES SOCIAIS ENTRE BEBÊS E PROFESSORA DURANTE AS PRÁTICAS COTIDIANAS DA CRECHE: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE”, a ser realizada na instituição escolar em que ele(a) está matriculado(a). Nesta pesquisa, pretendemos investigar as interações sociais entre bebês e sua professora durante as práticas cotidianas da creche e suas implicações para a formação docente.

A participação do seu(sua) filho(a) é muito importante para a pesquisa, mas você poderá não autorizar ou interromper a qualquer tempo a participação, caso julgue necessário. A recusa na participação na pesquisa não acarretará em qualquer penalidade ou perda de benefícios. A identificação do seu (sua) filho (a) só será divulgada, mediante expressa autorização dos pais e/ou responsáveis legais.

O motivo que nos leva a fazer este estudo, refere-se ao fato de que pretendemos colaborar para que os bebês, foco desta pesquisa, tenham a oferta de uma educação de qualidade que permita a eles vivenciarem momentos de interações sociais, ricas em experiências, na perspectiva do respeito às suas potencialidades. Além disso, buscamos fortalecer os estudos acerca da importância das interações sociais para o desenvolvimento dos bebês. Nesse sentido, a pesquisadora irá publicar e/ou apresentar os resultados deste estudo em Congressos científicos, revistas especializadas, artigos, no intuito de divulgar os conhecimentos produzidos em torno da educação de bebês em ambientes educativos.

Teremos momentos em que seu (sua) filho (a) será filmado e/ou fotografado, sendo registrados momentos de interações com os pares e com as professoras, durante as práticas cotidianas da creche. As professoras irão examinar algumas das cenas

filmadas, junto com a pesquisadora, na busca de indicadores que orientem a organização de práticas educativas ajustadas aos interesses e necessidades das crianças.

No início das videograções, seu bebê poderá sentir algum estranhamento com a presença da filmadora e da pesquisadora, podendo ocasionar um certo desconforto, expressados por meio de choros. Esse risco poderá ser minimizado com a presença constante da pesquisadora à Instituição, antes do início das videograções, para que os bebês se sintam mais familiarizados com ela. Somente após esse processo de aproximação, as videograções serão realizadas. Cabe destacar que a longo prazo esse desconforto não trará quaisquer prejuízos ao desenvolvimento do seu bebê.

Os resultados desta pesquisa poderão gerar informações que orientem e qualifiquem a prática pedagógica dos profissionais que desenvolvem atividades com bebês, na creche. Além disso, permitirá às professoras visualizar novas práticas que permitam atividades planejadas com o foco nas motivações, interesses e necessidades dos bebês, tendo em vista a reflexão sobre a prática a partir das videograções.

A participação no estudo não acarretará custos para o(a) senhor(a) e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFS e a outra será fornecida ao(a) senhor(a) para que tenha acesso às informações contidas nele, sempre que julgar necessário. Além disso, será assegurada assistência durante toda a pesquisa para eventuais dúvidas que surgirem ao longo da pesquisa. Após o término da pesquisa, os dados serão divulgados para que o(a) senhor(a) tenha acesso aos resultados.

Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo à legislação brasileira (Resolução Nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos, exceto quando houver sua manifestação explícita em sentido contrário.

Gostaria de contar com a participação do seu (sua) filho(a) nesta pesquisa.

CONTATO COM A PESQUISADORA RESPONSÁVEL: fone – (79) 99129-7897. E-mail: thamisaunb@hotmail.com. Endereço: Programa de Pós-Graduação em Educação. Cidade Universitária Prof. José Aloísio de Campos, Rosa Elze, São Cristóvão. Telefone: 3194-6759. LOCAL EM QUE AS VIDEOGRAÇÕES FICARÃO GUARDADAS EM DVD, SOB A RESPONSABILIDADE DA PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Programa de Pós-Graduação em Educação. Cidade Universitária Prof. José Aloísio de Campos, Rosa Elze, São Cristóvão. Telefone:

3194-6759. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados sob responsabilidade da pesquisadora por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos.

Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo devo ligar para o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFS (79) 3194-1742, localizado no Hospital Universitário da UFS, colegiado responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE

NOME DA CRIANÇA:

Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

I) Aceito que meu (minha) filho (filha) seja filmado (a) para esse estudo.

() Sim () Não

II) Permito a apresentação e/ou a publicação das imagens e do nome do (a) meu (minha) filho (a) nos resultados deste estudo.

() Sim () Não

Estando, assim, de acordo, assinam o presente termo de compromisso em duas vias.

Pai, mãe ou responsável pela criança

Responsável pela pesquisa

Testemunha 1
RG:

Testemunha 2
RG:

Nossa Senhora do Socorro, ____ de _____ de _____.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) Senhor (a) está sendo convidado (a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “INTERAÇÕES SOCIAIS ENTRE BEBÊS E PROFESSORA DURANTE AS PRÁTICAS COTIDIANAS DA CRECHE: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE”. Nesta pesquisa, pretendemos investigar as interações sociais entre bebês e sua professora durante as práticas cotidianas da creche e suas implicações para a formação docente.

A sua participação é muito importante para a pesquisa, mas você poderá não autorizar ou interromper a qualquer tempo a participação, caso julgue necessário. A recusa na participação da pesquisa não acarretará em qualquer penalidade ou perda de benefícios para os participantes. A sua identificação só será divulgada, mediante sua expressa autorização.

O motivo que nos leva a fazer este estudo, refere-se ao fato de que pretendemos colaborar para que os bebês, foco desta pesquisa, tenham a oferta de uma educação de qualidade que permita a eles vivenciarem momentos de interações sociais, ricas em experiências, na perspectiva do respeito às suas potencialidades. Além disso, buscamos fortalecer os estudos acerca da importância das interações sociais para o desenvolvimento do bebê e da formação de professores para essa faixa etária. Nesse sentido, a pesquisadora irá publicar e/ou apresentar os resultados deste estudo em Congressos científicos, revistas especializadas, artigos, no intuito de divulgar os conhecimentos produzidos em torno da educação de bebês em ambientes educativos.

Teremos momentos em que o (a) senhor (a) poderá ser fotografado(a). Além disso, haverá entrevistas com o uso de um audiogravador. Poderá haver um certo desconforto no momento da audiogravação, que poderá ser minimizado com explicação prévia sobre os assuntos que serão tratados na entrevista. Além disso, após os áudios

serem transcritos o(a) senhor(a) poderá ter acesso para possíveis modificações, caso julgue necessário.

Os resultados desta pesquisa poderão gerar benefícios no sentido de gerar informações que orientem e qualifiquem a prática pedagógica dos profissionais que desenvolvem atividades com bebês, na creche, a partir do eixo das interações sociais. Além disso, permitirá às professoras visualizar novas práticas que permitam atividades planejadas com o foco nas motivações, interesses e necessidades dos bebês, tendo em vista a reflexão sobre a própria prática a partir das videografações.

A participação no estudo não acarretará custos para o(a) senhor(a) e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFS e a outra será fornecida ao(a) senhor(a) para que tenha acesso às informações contidas nele, sempre que julgar necessário. Além disso, será assegurada assistência durante toda a pesquisa para eventuais dúvidas que surgirem ao longo da pesquisa. Após o término da pesquisa, os dados serão divulgados para que o(a) senhor(a) tenha acesso aos resultados.

Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo à legislação brasileira (Resolução Nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos, exceto quando houver sua manifestação explícita em sentido contrário.

Gostaria de contar com a sua participação nesta pesquisa.

CONTATO COM A PESQUISADORA RESPONSÁVEL: fone – (79) 99129-7897. E-mail: thamisaunb@hotmail.com. Endereço: Programa de Pós-Graduação em Educação. Cidade Universitária Prof. José Aloisio de Campos, Rosa Elze, São Cristóvão. Telefone: 3194-6759. LOCAL EM QUE AS VIDEOGRAVAÇÕES FICARÃO GUARDADAS EM DVD, SOB A RESPONSABILIDADE DA PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Programa de Pós-Graduação em Educação. Cidade Universitária Prof. José Aloisio de Campos, Rosa Elze, São Cristóvão. Telefone: 3194-6759. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados sob responsabilidade da pesquisadora por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos.

Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo devo ligar para o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFS (79) 3194-1742, localizado no Hospital Universitário da UFS, colegiado responsável pela avaliação e

acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE	
NOME DO PARTICIPANTE:	
Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.	
I) Aceito o uso da minha imagem, por meio de fotografias, para este estudo.	
<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
II) Permito a apresentação e/ou a publicação das imagens e do meu nome nos resultados deste estudo.	
<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
Estando, assim, de acordo, assinam o presente termo de compromisso em duas vias.	

Participante da pesquisa	

Responsável pela pesquisa	
_____	_____
Testemunha 1	Testemunha 2
RG:	RG:

Nossa Senhora do Socorro, ____ de _____ de _____.

APÊNDICE C – Frequência dos bebês durante a pesquisa

Bebês participantes	Período de observação			
	Agosto/2017			
	22/08	23/08	29/08	30/08
Allana Eduarda Soares Ramos	X	X	X	X
Geovanna Dandara Farias Gomes	-	-	-	-
Keven Valentin Lucena Prazeres	X	X	X	X
Keneddy Lourenzo Santos de Oliveira	-	-	-	-
Louyse Vitória Pereira da Conceição	X	X	X	X
Luiz Fernando Macedo de Mesquita	X	X	X	X
Maria Heloisa Nogueira Santos	X	X	X	X

Bebês participantes	Período de observação					
	Setembro/2017					
	05/09	06/09	19/09	20/09	26/09	27/09
Allana Eduarda Soares Ramos	-	X	X	X	X	X
Geovanna Dandara Farias Gomes	X	X	X	X	X	X
Keven Valentin Lucena Prazeres	X	X	X	X	X	X
Keneddy Lourenzo Santos de Oliveira	-	-	-	-	X	-
Louyse Vitória Pereira da Conceição	X	X	X	X	X	X
Luiz Fernando Macedo de	X	X	X	X	X	X

Bebês participantes	Período de observação			
	Novembro/2017			
	01/11	08/11	21/11	22/11
Allana Eduarda Soares Ramos	X	X	X	X
Geovanna Dandara Farias Gomes	X	X	-	-
Keven Valentin Lucena Prazeres	X	X	X	X
Keneddy Lourenzo Santos de Oliveira	X	X	-	-
Louyse Vitória Pereira da Conceição	X	X	X	X
Luiz Fernando Macedo de Mesquita	X	-	X	X
Maria Heloisa Nogueira Santos	X	X	X	X

Bebês participantes	Período de observação			
	Dezembro/2017			
	06/12	12/12	19/12	20/12
Allana Eduarda Soares Ramos	-	X	X	-
Geovanna Dandara Farias Gomes	X	X	X	-
Keven Valentin Lucena Prazeres	X	-	X	X
Keneddy Lourenzo Santos de Oliveira	X	X	-	-
Louyse Vitória Pereira da Conceição	X	X	-	X
Luiz Fernando Macedo de Mesquita	X	-	-	-
Maria Heloisa Nogueira Santos	X	X	X	X

ANEXO A – Parecer favorável do comitê de ética em pesquisa

UFS - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO DE ARACAJÚ
DA UNIVERSIDADE FEDERAL



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: INTERAÇÕES SOCIAIS ENTRE BEBÊS E PROFESSORA DURANTE AS PRÁTICAS COTIDIANAS DA CRECHE: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Pesquisador: THAMISA SEJANNY DE ANDRADE RODRIGUES

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 73756417.1.0000.5546

Instituição Proponente: FUNDACAO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.259.323

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa com estudo etnográfico, a partir da observação de um grupo de 12 pessoas envolvendo 1 professora, 1 auxiliar, 2 gestores e 8 pais e/ou responsáveis dos oito bebês em idades de 0 a 18 meses de uma creche pública localizada na cidade de nossa senhora do socorro. No processo de observação, terá uso de imagens das crianças, por meio de vídeos e fotografias que ampliem o olhar acerca dos processos educativos desenvolvidos no interior da sala de referência. As imagens serão utilizadas em um processo de autoscopia que pretende inserir a autoreflexão da prática da professora, como forma de permiti-la modificações sobre a própria prática de modo que venha colaborar com o processo de desenvolvimento dos bebês. O pesquisador utilizará o recurso próprio; Os dados serão obtidos por meio de observações registradas em diários de campo; entrevistas semiestruturadas com professoras, pais e/ou responsáveis e gestores; fotografias e videograções, os quais fornecerão elementos para investigar como ocorrem essas interações sociais e como elas se torna, importantes para o trabalho desenvolvido na creche.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar as interações sociais entre bebês e sua professora durante as práticas cotidianas da

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº

Bairro: Sanatório

CEP: 49.080-110

UF: SE

Município: ARACAJU

Telefone: (79)2105-1805

E-mail: cephu@ufs.br

Continuação do Parecer: 2.259.323

creche e suas implicações para a formação docente.

Objetivo Secundário:

Descrever situações interativas entre os bebês e a professora durante as atividades pedagógicas planejadas; Dialogar com a professora do berçário as interações sociais por ela estabelecidas com os bebês durante as práticas cotidianas do berçário; Analisar as interações sociais entre bebês e sua professora durante as práticas cotidianas no berçário da creche e suas implicações para a formação docente.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

No início das videograções, os bebês poderão sentir algum estranhamento com a presença da filmadora e da pesquisadora, podendo ocasionar um certo desconforto, expressados por meio de choros. Esse risco poderá ser minimizado com a presença constante da pesquisadora à Instituição, antes do início das videograções, para que os bebês se sintam mais familiarizados com ela. Somente após esse processo de aproximação as coletas serão realizadas. Para os adultos, os riscos se referem ao constrangimento e/ou alterações de comportamento no momento de responder às perguntas da entrevista com a presença de um gravador de áudio. Além disso, a professora poderá sentir um certo desconforto por estar sendo observada e filmada.

Benefícios:

Os resultados desta pesquisa poderão gerar informações que orientem e qualifiquem a prática pedagógica dos profissionais que desenvolvem atividades com bebês, na creche estudada. Além disso, permitirá às professoras visualizar novas práticas que permitam atividades planejadas com o foco nas motivações, interesses e necessidades dos bebês, tendo em vista a reflexão sobre a prática a partir das videograções.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pretende-se socializar os resultados da pesquisa com a instituição e com os pais/responsáveis participantes da pesquisas; não haverá fontes secundárias. É importante revelar o contexto social, político, econômico e cultural do grupo social. Além disso, será entregue o TCLE e autorização aos pais e/ou responsáveis para participação da criança no estudo e uso da imagem dos bebês, para fins acadêmicos científicos, por meio de uma reunião com os pais para revelar os objetivos, riscos e procedimentos da pesquisas. Para tanto, a pesquisadora buscará o convívio semanal no berçário, para que os bebês não estranhem sua presença. A execução da pesquisa será em um tempo de

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº

Bairro: Sanatório

CEP: 49.060-110

UF: SE

Município: ARACAJU

Telefone: (79)2105-1805

E-mail: cephu@ufs.br

**UFS - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO DE ARACAJÚ
DA UNIVERSIDADE FEDERAL**



Continuação do Parecer: 2.259.323

imersão durante um período prolongado, com permanência de 3 a 5 horas por dia na sala de referência, de um a dois dias por semana, com o uso de diferentes instrumentos de coleta de dados, que subsidiarão a análise acerca das interações sociais entre bebês e sua pesquisa, bem como a história dos sujeitos investigados, pois, o espaço de observação interfere na forma como o objeto será analisado.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

TCLE para os adultos e os menores de 18 anos, Carta de Anuência, Folha de Rosto, cronograma e orçamento da pesquisa estão adequados com a resolução Resolução Nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

não há pendências

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_978715.pdf	15/08/2017 16:47:07		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_crianças.pdf	15/08/2017 16:45:41	THAMISA SEJANNY DE ANDRADE RODRIGUES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_adultos.pdf	15/08/2017 16:45:06	THAMISA SEJANNY DE ANDRADE RODRIGUES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	anuencia_creche.pdf	15/08/2017 16:44:22	THAMISA SEJANNY DE ANDRADE RODRIGUES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa_de_Thamisa_PPG_ED_UFS.pdf	15/08/2017 16:40:56	THAMISA SEJANNY DE ANDRADE RODRIGUES	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_pesquisa_thamisa.pdf	15/08/2017 16:37:38	THAMISA SEJANNY DE ANDRADE RODRIGUES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº

Bairro: Sanatório

CEP: 49.080-110

UF: SE

Município: ARACAJU

Telefone: (79)2105-1805

E-mail: cephu@ufs.br

UFS - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO DE ARACAJU
DA UNIVERSIDADE FEDERAL



Continuação do Parecer: 2.259.323

Não

ARACAJU, 05 de Setembro de 2017

Assinado por:
Anita Herminia Oliveira Souza
(Coordenador)

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº
Bairro: Sanatório **CEP:** 49.080-110
UF: SE **Município:** ARACAJU
Telefone: (79)2105-1805 **E-mail:** cephu@ufs.br