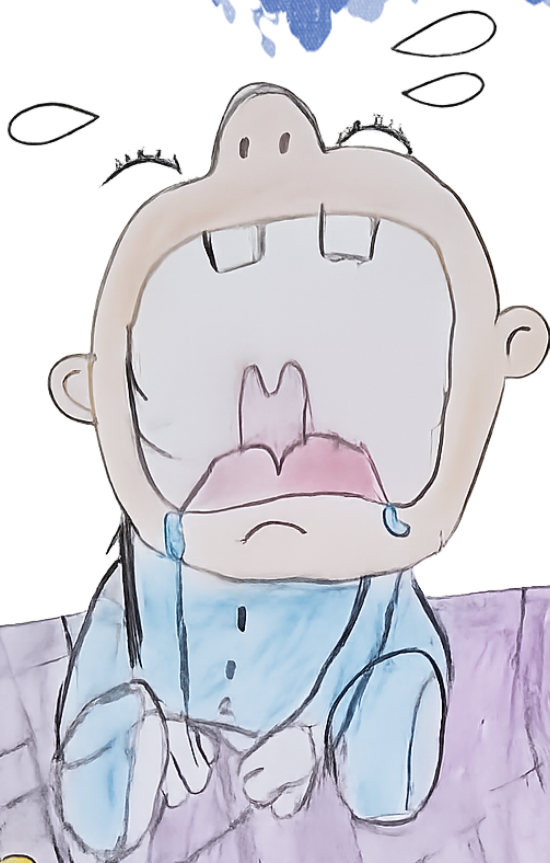


o choro dos bebês na composição da docência na Educação Infantil

[illegible]

Entrelaçamentos

o choro dos bebês na composição
da docência na Educação Infantil

Entrelaçamentos

o choro dos bebês na composição
da docência na Educação Infantil

Fernanda Pedrosa Coutinho Marques



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Reitora Sandra Regina Goulart Almeida
Vice-Reitor Alessandro Fernandes Moreira

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Diretora Andréa Moreno
Vice-Diretora Vanessa Ferraz Almeida Neves

CONSELHO EDITORIAL

Telma Borges da Silva – Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE)
Juliana Batista dos Reis – Departamento de Ciências Aplicadas à Educação (DECAE)
Juliana de Fátima Souza – Departamento de Administração Escolar (DAE)
Danilo Marques Silva – Representante discente (PPGE)
Stephanie Rebeca Medeiros Maria – Representante discente (PROMESTRE)

CONSELHO CIENTÍFICO NACIONAL

Ana Elisa Ribeiro; Antonio Vicente Marafioti Garnica; Breynner Ricardo de Oliveira; Carmen Lúcia Brancaglion Passos; Cezar Luiz De Mari; Conceição Aparecida Oliveira dos Santos; Danilo Marques Silva; Fernanda Castro; Gelsa Knijnik; Gláucia Jorge; Hércules Tôledo Corrêa; José Leonardo Rolim Severo; Lenilda Rêgo Albuquerque de Faria; Lia Tiriba; Liane Castro de Araujo; Marcelo Lima; Maria de Fátima Barbosa Abdalla; Maria Fernanda Rezende Nunes; Maria Rita Neto Sales Oliveira; Marina Alves Amorim; Marlecio Maknamara; Mitsuko Antunes; Nilmara Braga Mozzer; Patrícia Corsino; Regilson Maciel Borges; Rita Márcia Furtado; Simone Freitas da Silva Gallina; Surya Aaronovich Pombo de Barros; Tacyana Karla Gomes Ramos; Verônica Mendes Pereira; Walesson Gomes da Silva.

CONSELHO CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Daniel Melo; Eduardo José Campechano Escalona; Eric Plaisance; Felipe Andres Zurita Garrido; Freddy Varona Domínguez; Hervé Breton; João Carlos Relvão Caetano; Juan Arturo Maguiña Agüero; Margarida Alves Martins; Mirta Castedo; Roser Boix Tomás; Rufino Adriano; Sébastien Ponnou; Silvia Parrat Dayan.





Copyright © Fernanda Pedrosa Coutinho Marques, 2026.
Copyright desta edição © Editora Selo FaE, 2026.

M357e Marques, Fernanda Pedrosa Coutinho, 1983-
Entrelaçamentos [recurso eletrônico]: o choro dos bebês na composição da
docência na Educação Infantil / Fernanda Pedrosa Coutinho Marques. - Belo
Horizonte: UFMG/FaE, 2025.
185 p.

ISBN: 978-65-88446-97-3 (e-book).
Bibliografia: p. 158-178.

1. Choro em crianças. 2. Educação de crianças. 3. Educação pré-escolar. 4.
Professores de educação pré-escolar.
I. Título.

CDD- 372.21

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)
Bibliotecária: Albert Michel da Silva Torres - CRB6 2582/O

EDITORA SELO FAE

Editor-Chefe Ademilson de Sousa Soares

Editora-Adjunta Ana Maria de Oliveira Galvão

Coordenadora Editorial Olívia Almeida

Assistente editorial Ana Clara Moyen

Preparação Igor Silva

Revisão Guilherme Gino

Diagramação Guilherme Gino e Igor Silva

Projeto gráfico Izabela Barreto

Capa Guilherme Gino

Ilustração Maria Eduarda Machado

Editora Selo FaE – Faculdade de Educação | UFMG
Av. Antônio Carlos, 6627, Pampulha | CEP 31.270-901 | Belo Horizonte - MG
www.selo.fae.ufmg.br | www.livrosabertos.fae.ufmg.br
editora.seloFAE@gmail.com | @editoraseloFAE

sumário

7	Prefácio
11	Os sintomas de tempos de luta e de luto os bebês e as crianças como nossa segunda chance
21	O choro dos bebês e as relações de cuidado e educação na Educação Infantil
43	Desafios e possibilidades na busca pelos entrelaçamentos entre o choro dos bebês e docência na Educação Infantil
53	O choro dos bebês na composição das relações na Educação Infantil
98	O choro dos bebês como possibilidade de relações, significados e de indícios para a construção da docência com bebês
149	Por uma pedagogia dos bebês
157	Referências
178	Lista de siglas e abreviaturas
182	Sobre a autora



P

Prefácio

Como citar este livro

Marques, Fernanda Pedrosa Coutinho. *Entrelaçamentos: o choro dos bebês na composição da docência na Educação Infantil*. Belo Horizonte: Editora Selo FaE, 2026.

Apresentar uma obra que tem como tema central o choro dos bebês é, em si, um desafio, visto que de modo geral, nós, os adultos, já nos distanciamos muito desta forma de comunicação e tendemos a evitá-la ou mesmo buscar agir de forma a que ela seja interrompida, considerando que representa algum tipo de desconforto fisiológico e/ou psíquico (fome, sono, variação de temperatura, raiva, medo, irritação etc.). Ao mesmo tempo, cada um de nós que hoje é adulto precisou de pessoas que estivessem ao nosso lado quando éramos bebês, buscando uma aproximação do que queríamos comunicar com nossos choros e gestos que assegurassem nossa sobrevivência física e emocional. Falamos então de um tema que é muito íntimo de todas as pessoas e, ao mesmo tempo, de algo que é ainda pouco estudado e debatido no campo científico fora das áreas pioneiras da Medicina e da Psicologia.

O fato de a obra tratar da temática no campo da Educação, no contexto de uma instituição de Educação Infantil, é um dos primeiros pontos que destaco como convite àqueles que desejam conhecer mais como o choro permeia as vivências coletivas de um grupo de bebês. A pesquisadora, de forma sensível e com humildade se colocou nesta empreitada de compreender mais sobre o choro dos bebês como algo a ser considerado na docência que aí se exerce, também com coragem e disponibilidade para negociar com as mulheres professoras e demais profissionais que cuidam e educam os bebês nesse espaço.

Neste livro, a mulher, mãe, professora e pesquisadora Fernanda Marques, nos apresenta parte do que conseguiu vivenciar e aprender na convivência com esse grupo de bebês e mulheres em uma Escola Municipal de Educação Infantil na cidade de Belo Horizonte. Suas análises se fundamentam em estudos da Psicologia Histórico-Cultural, da Educação Infantil e nos estudos da infância, tendo como metodologia de pesquisa e análise a rede de significações (RedSig). Esta última, elaborada por um grupo de pesquisadoras liderado por uma das pioneiras na investigação sobre a Educação Infantil, como contexto de desenvolvimento de bebês e crianças, a psicóloga e pesquisadora Maria Clotilde Rossetti-Ferreira. Por meio de sua pesquisa, Fernanda teve como principais ferramentas metodológicas a observação participante, as entrevistas e as gravações, conduzindo-nos por episódios que buscam explicitar a complexa trama relacional que envolve os bebês e as professoras,

além de outras profissionais da escola. O trabalho enfatiza o papel ativo dos bebês, especialmente por meio do choro, interpretado como forma de comunicação e que pode ser significada como um elemento importante na construção de uma pedagogia que prime pelo desenvolvimento integral e o bem-estar de todas as pessoas que convivem diariamente nesse tipo de instituição.

A obra, derivada do pertencimento de Fernanda durante seus estudos de pós-graduação na Linha de Infância e Educação Infantil do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, e pesquisadora do grupo de estudos e pesquisas Cuidado, Educação e Infância (CEI) mostra a força de uma pesquisa construída em ambiente cooperativo por uma pesquisadora que desde a graduação esteve envolvida em projetos de pesquisa e extensão voltados às infâncias e à Educação Infantil. O trabalho traz também a marca de sua atuação como professora da Rede Municipal de Belo Horizonte/MG, trazendo a defesa da educação pública como um dos direitos dos bebês, das crianças e de suas famílias. As reflexões aqui presentes são importantes contribuições que fortalecem essa perspectiva e ajudam a construir espaços sociais e coletivos que reconheçam esse, e os demais direitos dos bebês, e sua participação ativa na vida social desde o nascimento.

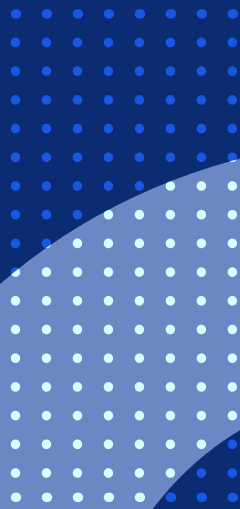
Sendo a escola de Educação Infantil geralmente o primeiro espaço de compartilhamento com a família dessa responsabilidade de cuidado e educação dos bebês, assegurarmos experiências promotoras de desenvolvimento se mostra algo fundamental e que pode ampliar as vivências familiares e possibilitar exercícios de singularidade e individuação que auxiliam na construção do sentimento de segurança, confiança e cooperação no movimento pendular de ampliação do conhecimento de si e do mundo. Sonhar com um mundo onde as pessoas possam priorizar a vida como bem mais precioso passa por oferecer, ao maior número de bebês, ambientes de cuidado e educação em que possam experienciar de forma regular um sentimento de que são amados e valorizados.

Sendo assim, o livro que vocês têm em mãos tem também um chamado a buscarmos a construir coletivamente condições de vida melhores para todos os bebês e as

crianças. Ter sido orientadora deste trabalho me possibilitou aprender também com os bebês, com as profissionais da Educação Infantil e com Fernanda, a relevância de seguirmos com humildade buscando diálogos cada vez mais profícuos com os bebês de modo a seguir nos encantando com a vida mesmo diante do choro.

Lagoa Santa, 25 de outubro de 2025

Iza Rodrigues da Luz
Professora Associada da Faculdade de Educação da
Universidade Federal de Minas Gerais



Os sintomas de tempos de luta e de luto

os bebês e as crianças como nossa
segunda chance

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

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

No início de 2020, vivemos o trágico contexto pandêmico,¹ que ainda assola os tempos atuais, e sofremos com os desmontes de políticas públicas, com os ataques à ciência e com os retrocessos no que concerne às liberdades democráticas no país. E, assim, como pondera Fúlvia Rosenberg (2003), a pedra rola mais uma vez para baixo. Ao analisar as tensões presentes e suas consequências em diferentes momentos da história da Educação Infantil brasileira, encontrou em Sísifo formas de compreender, transformar, existir e resistir aos contextos sociais e históricos.

Assim, no contexto atual, vimos e sentimos a pedra rolar mais uma vez, mas resistimos! É no sentido de resistência e de sobrevivência que lutamos e empurramos Sísifo novamente até a montanha, com o objetivo e a esperança de que lá ele fique.

¹ Refiro-me à pandemia da covid-19, causada pelo Coronavírus, que se apresenta como uma doença infecciosa e altamente contagiosa que levou à morte de milhões de pessoas.

As lutas são muitas, e os lutos também.² Mas resistimos e esperamos, lutamos. A nossa luta, dentre tantas, é em defesa de uma Educação Infantil de qualidade para todos os bebês e crianças do Brasil!

A infância, a educação e a pesquisa propõem uma viagem no tempo, de modo que revisitemos nossas infâncias, os quintais que habitamos enquanto crianças que fomos e que ainda somos. Pois bem, considero que esse foi o caminho que trilhamos³ para escutar a nós mesmos/as e compreender os bebês, as crianças, suas famílias, professoras e professores e seus modos de ser e estar no mundo nos mais diversos contextos sociais. Parafraseando Manoel de Barros:

“

A gente vai descobrindo o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade (Barros, 2008, p. 67).

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

No início de 2020, mesmo estando todos muito afetados e, portanto, em alguma medida, fragilizados, buscamos nas crianças um respiro, resquícios de vida para compreender a perda de muitas. A pesquisa “Infância em tempos de pandemia: experiências de crianças em diferentes contextos”, coordenada de forma compartilhada pelas professoras Isabel de Oliveira e Silva, Iza Rodrigues da Luz e pelo professor Levindo Diniz Carvalho, realizada no contexto da pandemia de covid-19, foi uma das ações do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

² É importante ressaltar que os termos *luta* e *luto*, que também estão presentes no título deste prólogo, foram anteriormente utilizados por Karine Zimmer (2021).

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

(NEPEI/FaE/UFMG) que buscou auxiliar na compreensão de como esse contexto inusitado repercutiu nas experiências das crianças e de seus familiares. A participação nessa pesquisa, além de me proporcionar aprendizados e interações diversas com crianças maiores e suas famílias, também me fez pensar sobre os bebês em tempos de pandemia, suscitando algumas questões: como estão os bebês nesse contexto? Os bebês, que foram os menos afetados pela contaminação da covid-19, foram também os mais privados dos encontros que os constituem como pessoa. Deixaram de ir à creche e de ser “bebês na/da creche”, deixaram de chorar, de gritar, de morder, de sorrir, de interagir com outros adultos e seus pares e, ainda, de contribuir com o “tornar-se” professora de bebês por parte das adultas que deles cuidam e educam nas instituições de Educação Infantil. Como ouvi-los sobre suas experiências neste tempo? E os bebês que observei na pesquisa de campo em 2017, agora, com 5 e 6 anos, como estão vivenciando esse momento? Questões essas ainda não respondidas.

Indagações de quem aprendeu um pouco sobre o que pode um bebê e como ele nos afeta, marca territórios, nos surpreende, nos desafia e desafia um tempo de pandemia. Sigo aprendendo com eles, mas sinto que ainda estamos distantes de compreendê-los como sujeitos que, ao chorar, não podem ser calados, mas sim acalentados. O bebê resiste! E daqui a alguns anos poderão dizer: “Eu fui um bebê em tempos de pandemia!” De certa forma, avançamos, pois a pandemia reconfigurou esse lugar social do bebê como sujeito que é. Sigamos caminhando. Caminhei devagar, mas vou deixando muitos rastros na estrada, e os sintomas vão transbordando e, assim como muito bem aponta Pereira (2017, p. 7), “a angústia (e seu corolário, o medo) anda à espreita de modo contínuo: eis o nosso mal-estar”.

Nas reflexões, nas escritas individuais e coletivas e no diálogo com profissionais da Educação Básica, sobretudo da Educação Infantil (EI), e com pesquisadores da área, as experiências se entrelaçam, e encontro mais um respiro para seguir (Lomba, 2022). Os passos dados até aqui contribuíram para essa escrita na qual busco trazer o essencial que talvez seja invisível aos olhos de muitos. Nela, além de nossas análises, estão engendrados desafios, dificuldades e despedidas que fizeram doer o coração. É um processo de luta e de luto que me fez crescer e persistir.

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

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

Desafios, limites e possibilidades na busca pelos entrelaçamentos

a certeza de que era preciso continuar (...).

Fazer da interrupção um caminho novo.

(Sabino, O encontro marcado.)

Este livro é fruto de uma tese de doutorado *Entrelaçamentos: o choro dos bebês e a docência na Educação Infantil*, orientada pela professora Iza Rodrigues da Luz e defendida em 2023, na Faculdade de Educação da UFMG.

Os dados construídos e analisados são oriundos de uma pesquisa de mestrado⁴ anteriormente realizada em um berçário de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) de Belo Horizonte/MG, no ano de 2017. A observação participante realizada em uma turma de doze bebês, cinco professoras⁵ e uma auxiliar,⁶ durante

⁴ A pesquisa realizada deu origem à dissertação de mestrado, intitulada *As expressões de choro dos bebês em uma Escola Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte*, defendida em 2019. Para saber mais sobre o contexto da EMEI pesquisada, sobre os sujeitos participantes, os procedimentos e demais informações e resultados da pesquisa de forma minuciosa, ver Marques (2019).

⁵ Neste texto, utiliza-se o termo no feminino, considerando que são as mulheres, em sua maioria, que ocupam essa função na EI.

⁶ Essas profissionais, à época da pesquisa, ocupavam o cargo de “Auxiliar de apoio à Educação Infantil”, instituído em 2015 pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED), e

quatro meses, foi utilizada como instrumento de coleta e construção dos dados, como o diário de campo, as filmagens e as entrevistas semiestruturadas realizadas com as participantes adultas. Como resultados desta imersão no campo, construiu-se um banco de dados que conta com registros de um diário de campo composto por 160 páginas, 6 horas de gravação de entrevistas e um total de 43 horas de filmagens.

A busca pelos significados do choro dos bebês nas interações com suas professoras se constituiu como uma mola propulsora para o desenvolvimento da pesquisa, uma vez que constatamos que o choro esteve intrinsecamente relacionado ao modo como o ambiente estava organizado. Nesta direção, Ferreira (2013) verificou que a diminuição ou o aumento da frequência e ocorrência do choro podem estar relacionados a vários fatores que agem como reguladores dessas expressões, tais como a organização do próprio ambiente, o que pode inibir ou não as interações dos bebês e a forma como os outros respondem a essas expressões. Assim, novas inquietações surgiram no sentido de compreender o que influencia a forma como os bebês se expressam e como o choro implica as ações docentes. Outras questões também suscitaram inquietações: o que pode influenciar a forma como os bebês se expressam? O que o choro incita e como incide nas relações estabelecidas na creche? O que ele provoca nos sujeitos e no próprio ambiente de modo geral?

Para contar o que se passou e os passos que foram dados, encontrei nas palavras de Fernando Sabino (2018, p. 177) o ponto de partida: “fazer da interrupção um caminho novo”. Na interrupção de um tempo pela procura e de um encontro com bebês em uma instituição de Educação Infantil, surgiu a necessidade de trilhar novos caminhos na busca pelos entrelaçamentos do choro dos bebês com a docência na creche.

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

Ao buscar analisar como esse choro interfere nas relações educativo-pedagógicas⁷ desenvolvidas no berçário, e a partir da afirmação de que o choro é um elemento importante e legítimo a ser considerado nas práticas pedagógicas a serem desenvolvidas, um desencadeador de possibilidades e de construção de significados entre bebês e professoras, suscitando nesses sujeitos ações simultâneas, desenvolvo um esforço na direção de uma construção e consolidação de uma docência com bebês.

O desejo de contribuir de alguma forma com os estudos sobre a Educação Infantil e, mais especificamente, sobre as relações afetivas se deu, primeiramente, a partir da minha inserção como coordenadora pedagógica em uma instituição de Educação Infantil e da minha participação em pesquisas na área.⁸

Os desafios da pesquisa e as próprias reflexões e análises construídas e apresentadas neste livro, constituíram-se em um movimento de acolhimento, de escuta e de compartilhamento de experiências e aprendizados com a orientadora e com os amigos, colegas e demais pesquisadores da área. As orientações individuais e coletivas em encontros quinzenais realizados pelo nosso grupo anteriormente denominado

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

8 Inserção no Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil (NEPEI) da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e atuação como voluntária nas pesquisas: “Relação escola-família na Educação Infantil: a questão do compartilhamento do cuidado e educação das crianças pequenas”, coordenada pela professora Isabel de Oliveira e Silva, e “Conhecendo e Enriquecendo as Relações entre Crianças e Adultos na Educação Infantil” coordenada pela professora Iza Rodrigues da Luz, ambas professoras são pesquisadoras do grupo de pesquisas supracitado, o NEPEI. As pesquisas foram realizadas na Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI), na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais, entre 2013 e 2016. Durante este período, atuando especificamente como Bolsista de Apoio Técnico à pesquisa “Conhecendo e Enriquecendo as Relações entre Crianças e Adultos na Educação Infantil”, foi possível uma maior aproximação e envolvimento com as informações construídas em campo, bem como a realização de um trabalho com parte das informações relativas ao berçário da UMEI pesquisada.

“Grupo das Isas” e, a partir de 2021, Grupo de Pesquisa Cuidado, Educação e Infâncias (CEI), coordenado pelas professoras Isabel Silva e Iza Luz, foram decisivas nesse processo.

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

A inserção e participação no grupo de pesquisa Núcleo de Estudos e Pesquisa da Educação na Pequena Infância (NUPEIN), coordenado pelas professoras Kátia Adair Agostinho e Márcia Buss-Simão, ambas professoras da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), também se constituíram como um divisor de águas na busca por novos caminhos. Nesta interlocução, novas possibilidades foram apontadas e auxiliaram na escrita deste livro. O diálogo e as reflexões propostas nesses grupos se alinham com a literatura da área da Educação Infantil, sobretudo no que concerne ao cuidado e à educação de bebês no contexto da EI.

A literatura sobre a Educação Infantil, em especial sobre a educação dos bebês, enfatiza a importância de se pensar o lugar que eles ocupam nas interações com os outros, principalmente com seus coetâneos, na creche, dando visibilidade para as suas capacidades e formas de expressão e para as relações de cuidado e educação que são estabelecidas nesse contexto (Rossetti-Ferreira; Amorim; Silva, 2000; Barbosa, 2010a; Luz, 2010; Rossetti-Ferreira; Amorim; Oliveira, 2009).

Dessa forma, consideramos que as contribuições que serão apresentadas, se sustentam tanto nessas concepções de um bebê capaz e potente o suficiente para, à sua maneira, modificar, direcionar e resistir às práticas de cuidado e educação na creche como na escassez de trabalhos que tratam da temática. Assim, reiteramos a necessidade do entendimento do choro como um elemento importante a ser considerado na docência com bebês nas instituições de Educação Infantil. Portanto, partimos do pressuposto de que o choro pode ser um indicador das práticas

pedagógicas de cuidado e educação que são realizadas na Educação Infantil e que ele possa colaborar para o fortalecimento de seu papel ativo e para a construção de uma docência com bebês.

Nesse sentido, apresentamos no primeiro capítulo deste livro, intitulado “O choro dos bebês e as relações de cuidado e educação na Educação Infantil”, um diálogo enfatizando alguns elementos que consideramos essenciais para a compreensão do choro dos bebês como forma de ação e comunicação na creche, além de sua relação com as ações de cuidado e educação das professoras na Educação Infantil, adensando também contribuições para se pensar as especificidades da docência com bebês.

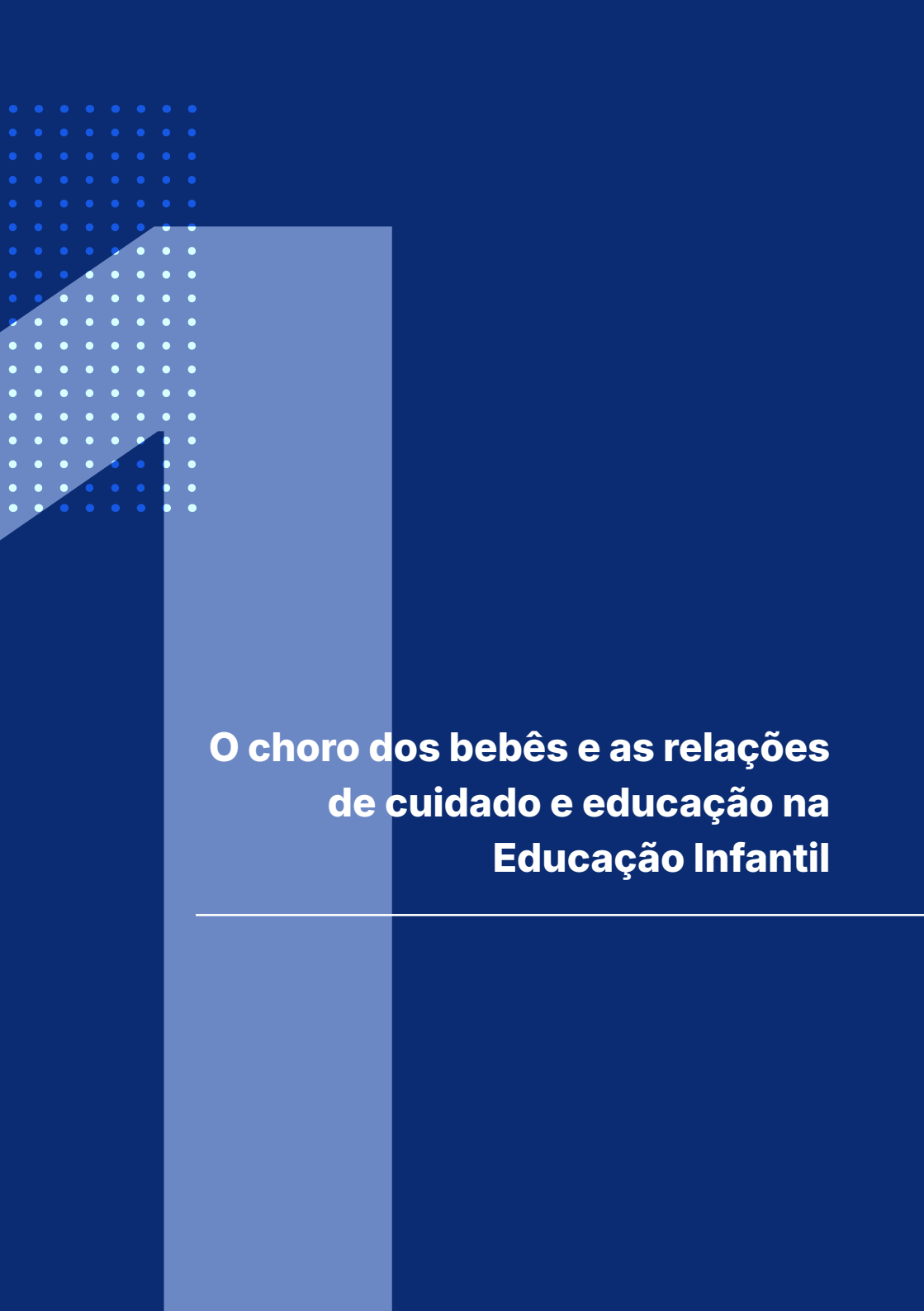
No segundo capítulo, “Desafios e possibilidades na busca pelos entrelaçamentos entre o choro dos bebês e as ações docentes na Educação Infantil”, apresentamos os caminhos trilhados rumo à (re)construção e aos procedimentos de análises dos dados e as questões éticas que envolvem a pesquisa com bebês.

No terceiro capítulo, “O choro dos bebês na composição das relações na Educação Infantil”, apresentamos, na primeira seção, as análises referentes à própria rotina dos bebês e à dinâmica do contexto das atividades dirigidas realizadas com eles. Já na segunda, avançamos um pouco mais na direção de analisar como o choro se relaciona com a organização dos tempos, dos espaços e dos materiais, tanto nos momentos das atividades dirigidas pelas professoras quanto naqueles em que não eram realizadas atividades dirigidas.

No quarto capítulo, “O choro dos bebês como possibilidade de relações, significados e de indícios para a construção da docência com bebês”, buscamos analisar como os bebês, por meio do choro, resistem, orientam, transformam, reconduzem e circunscrevem as ações de cuidado e educação de suas professoras. A partir de reflexões sobre as concepções das professoras sobre o choro e sobre a própria docência nas suas interações, apresentamos episódios para melhor compreender como o choro se constitui em um elemento potente que interfere nas interações, proporcionando encontros, desencontros e a construção de significados na relação de interdependência com as professoras. Também apresentamos como o choro

perpassa os encontros dos bebês com seus coetâneos, influenciando suas interações, ações e manifestações de forma simultânea.

Por fim, apontamos algumas considerações que acreditamos ser indicadoras para futuras discussões no sentido de trazer contribuições para o campo da Educação Infantil, sobretudo para dar visibilidade aos bebês e suas formas de comunicação, bem como para a construção de uma docência exercida com eles e de uma pedagogia dos bebês.



O choro dos bebês e as relações de cuidado e educação na Educação Infantil

1

“As crianças nascem sem terminar...”

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

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

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

(María Novo e Francesco Tonucci, Seja bem-vindo!).

Parafraseando Novo e Tonucci (2009, p. 73–74), “as crianças nascem sem terminar”.

Isso significa que os bebês não nascem prontos, ou seja, eles precisam, para sua própria constituição enquanto ser humano, dos cuidados de outro adulto para sua sobrevivência, tanto no que se refere às suas necessidades físicas e biológicas quanto ao seu desenvolvimento psicológico. Desse modo, esse processo, que começa mesmo

antes do seu nascimento, é contínuo e prossegue pela vida toda, sendo sempre fundamentado pelos vários elementos do meio, como a cultura, as linguagens, as formas de expressões, as experiências de vida, as crenças, as concepções, os papéis exercidos e os lugares que cada pessoa ocupa em determinado contexto, bem como suas ações. Portanto, os sujeitos e o meio se constituem reciprocamente nessas relações (Amorim, 2002; Rossetti-Ferreira *et al.*, 2017; Rossetti-Ferreira; Amorim; Oliveira, 2009; Wallon, 1968; 2007).

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

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

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

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

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

O estágio impulsivo-emocional compreende o primeiro ano de vida, quando o comportamento da criança se apresenta da seguinte forma: de um lado, a imperícia total do bebê e a necessidade vital da presença do outro adulto para a satisfação de suas necessidades; e, de outro, o desenvolvimento precoce de suas manifestações afetivas (Wallon, 1968; 1971). O estágio sensório-motor se inicia por volta dos 9 meses de idade, cobrindo também o segundo ano de vida. Nessa fase, os bebês já começam a se interessar mais pela exploração e manipulação dos objetos, “a criança fica capaz de apalpar utilmente com a mão; período do ‘espaço próximo’, ao qual sucederá, uma vez adquirida a marcha, ‘o espaço locomotor’” (Galvão, 2014, p. 118).

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

A afetividade, tema central da teoria psicogenética de Henri Wallon, trata-se de um dos domínios funcionais que tem um papel imprescindível na constituição dos processos psíquicos superiores da criança, visto que suas primeiras manifestações nos bebês são caracterizadas pela emoção. “A emoção é a manifestação de um estado subjetivo com componentes fortemente orgânicos, mais precisamente tônicos; é a expressão própria da afetividade” (Almeida, 1999, p. 53). Sobre o recém-nascido, Wallon diz:

“

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

A partir dos 6 meses, tem-se a presença das emoções, como a alegria, a tristeza, o medo e a cólera, que são acompanhadas de alterações físicas, como os gestos corporais, os olhares, o choro e o riso, sendo muito importante que saibamos identificá-las nessas expressões. Posteriormente, essas expressões emocionais dos bebês vão sendo significadas por meio das interações que estabelecem,

primeiramente, com o meio humano e, posteriormente, com o ambiente. Nesse momento rico de aprendizagens, se estabelece “uma intensa comunicação afetiva, um diálogo baseado em componentes corporais e expressivos” (Galvão, 1995, p. 61).

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

“

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

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

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

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

“

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

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

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

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

“

O meio não pode ser o mesmo em todas as idades. Ele é feito de tudo o que favorece os procedimentos de que a criança dispõe para obter a satisfação de

suas necessidades. Mas, por isso, é o conjunto dos estímulos sobre os quais se exerce e se regula sua atividade. Cada etapa é a um só tempo um momento da evolução mental e um tipo de comportamento (Wallon, 2007, p. 29).

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

Nessa direção, a premissa é que esses significados orientam as práticas pedagógicas das professoras para com os bebês e as interações que estabelecem com eles. As significações que as coisas têm para os adultos atuarão também nas significações que serão criadas pelos bebês e pelas crianças, pois é nessa relação, nessa reciprocidade de significados, que as pessoas se constituem como seres humanos (Pino, 2005).

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

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

O choro como forma de comunicação e ação dos bebês na creche: contribuições para a docência com bebês

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

(Gottlieb, Tudo começa na outra vida).

Iniciamos essa seção que tratará do choro dos bebês, como uma forma de comunicação nas interações com suas professoras na creche, com um excerto bastante intenso da antropóloga Alma Gottlieb (2012, p. 165), que nos convida a conhecer um pouco mais sobre os bebês Beng e os significados de seus choros nas relações com os adultos. No mundo do povo Beng, no Oeste da África, tudo começa na outra vida e, assim, os bebês chegam ao mundo trazendo ricas experiências de outros lugares denominados por eles como wrugbe¹ (Gottlieb, 2012). Dessa forma, os bebês são vistos pelos adultos como sujeitos que têm um lugar especial, um lugar de escuta, de atenção e de acolhimento privilegiado, e o choro nessa cultura é uma de suas principais linguagens.

Essas visões sobre os bebês e suas especificidades pertencentes a outros povos e outras culturas contribuem para refletirmos sobre as nossas concepções acerca do choro dos bebês na creche e as especificidades dessa docência nos momentos de interações, pois compreender o choro dos bebês como uma ação é compreendê-los em suas singularidades, “como aquele[s] que age[m], altera[m] (...) e reordena[m] o sentido dos ambientes e das relações” (Salutto; Nascimento, 2019, p. 28).

Tendo em vista essas definições, reconhecemos o bebê como uma pessoa completa, digna de nosso respeito ao seu tempo e ao seu lugar social.

¹ Alma Gottlieb (2012) explicita que o significado da palavra wrugbe é “aldeia dos espíritos”, ou seja, “vida pós-morte”, trata-se de um lugar para onde os espíritos das pessoas vão após a morte. Para os Beng, “os bebês de colo tiveram muito recentemente uma existência invisível em outro espaço” (Gottlieb, 2012, p. 141).

Em consonância com esses estudos, compartilhamos da definição do sujeito bebê como

“

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

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

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

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

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

“

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

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

Santos (2012a, p. 101), em seu estudo sobre o choro das crianças no contexto da creche, afirma:

“

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

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

“

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

O choro, inicialmente biológico, se modifica pela ação cultural e social, pela ação do outro, porque “chorar em sentido próprio é uma característica do homo sapiens, é uma das marcas da espécie humana” (Pino, 2005, p. 204). Esse choro, no

decorrer do tempo, vai se tornando um meio de expressão emocional, uma forma de representação de uma certa demanda e das reações da criança para com o meio social. Segundo Vasconcelos, Buss-Simão e Fernandes (2014), para Vygotsky, as várias formas de os bebês se expressarem, antes mesmo da pronúncia das primeiras palavras, como o choro, os gestos e os balbucios, são consideradas formas de falar, mesmo que ainda não tenham relação com o pensamento.

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

“

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

Segundo Galvão (1995), Wallon já mencionava em seus estudos assuntos específicos da Pedagogia, o que fortalece a contribuição de sua Psicologia à Educação. Isso se confirma pelo modo como concebe o desenvolvimento infantil, bem como preconiza as formas de comunicação dos bebês desde a mais tenra idade. Para o autor, a formação da personalidade é constituída pela afetividade e inteligência, portanto, não há como não considerar a influência dos aspectos afetivos nos processos educativos e nas ações e práticas pedagógicas que são realizadas nas instituições de Educação Infantil, sobretudo com os bebês. Em suas palavras:

“

as influências afetivas que rodeiam a criança desde o berço [têm] sobre sua evolução mental uma ação determinante. Não porque criam peça por peça suas atitudes e seus modos de sentir, mas, precisamente, ao contrário, porque se

dirigem, à medida que ela desperta, a automatismos que o desenvolvimento espontâneo das estruturas nervosas contém potência, e, por intermédio deles, a reações de ordem íntima e fundamental. Assim, o social amalgama-se ao orgânico (Wallon, 2007, p. 122).

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

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

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

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

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

“

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

Para a compreensão desse trabalho de cuidado e educação com bebês, também é importante destacar alguns elementos fundamentais para entender o trabalho de cuidado e educação na creche — o cuidado, os afetos e o corpo — como dimensões que compõem a docência com bebês (Gonzalez-Mena; Eyer, 2014).

“

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

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

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

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

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

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

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

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

“

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

Entretanto, cuidar de bebês e crianças na creche envolve algo a mais. Conforme está prescrito nos documentos que regem sobre os seus direitos de aprendizagem na Educação Infantil (Brasil, 2017; 2009), essa atividade envolve uma aprendizagem sobre o que é um bebê, como ele se desenvolve e como se comunica, do que ele necessita para se desenvolver e aprender em um tempo de qualidade. Portanto, nas relações que se constituem nas instituições de Educação Infantil,

“

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

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

Sobre os sentidos do cuidado na EI, Montenegro (2005, p. 83) afirma que “uma das dificuldades de obter maior clareza conceitual deve-se, possivelmente, ao

comportamento emocional que o cuidado encerra. (...) é inclusive (...) o que realmente distingue as profissões de cuidado”.

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

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

“

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

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

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

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

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

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

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

“

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

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

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

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

“

que transforma os relacionamentos que uma criança tem com seus colegas — oposição, negociação, consideração dos pontos-de-vista de outros (...) e que (...) a dificuldade dos adultos diz respeito a iniciar e

manter situações que estimulem esta espécie de processo educacional, em que o conflito e a negociação parecem ser as “forças propulsoras” para o crescimento (Rinaldi, 1999, p. 117).

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

Sendo assim, ressaltamos a importância de as professoras refletirem sobre suas práticas de cuidado e educação com os bebês, buscando compreender que esses sujeitos têm suas especificidades e demandam, portanto; olhares e práticas diferenciadas (Rossetti-Ferreira; Amorim; Silva, 2000; Barbosa, 2010a; Kramer, 2008; Luz, 2010).

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

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

Com relação a esse trabalho pedagógico a ser realizado, alinhado aos estudos da Pedagogia da Infância, reiteramos a importância de, ao planejar e organizar esse trabalho, ter sempre os bebês como o elemento central e como o ponto de partida que irá conduzir e delinear as práticas que sejam efetivamente significativas para eles, rompendo com aquelas práticas sistematizadas e mecânicas (Barbosa, 2006; 2010a; Horn, 2004; Oliveira-Formosinho, 2007; Pinazza; Fochi, 2018). “Educar bebês não significa apenas a constituição e a aplicação de um projeto pedagógico objetivo, mas colocar-se, física e emocionalmente, à disposição das crianças, o que exige dos adultos comprometimento e responsabilidades” (Barbosa, 2010a, p. 5), bem como o reconhecimento de suas formas de se comunicar e de estar no mundo (Coutinho, 2010; Schmitt, 2008).

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

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

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

**Desafios e possibilidades na busca
pelos entrelaçamentos entre
o choro dos bebês e docência
na Educação Infantil**

2

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

(Wallon, A evolução psicológica da criança).

Ir ao encontro e observar os bebês e suas interações na EMEI não se tratou apenas de um trabalho de campo, mas de um processo de constituição de uma identidade que até então não existia — a de se tornar pesquisadora. Tratou-se de algo que envolveu não só o compromisso ético,¹ mas a responsabilidade, a ausculta, o respeito,

¹ Para a realização da pesquisa, foram seguidas todas as exigências previstas pelo Programa de Pós-Graduação da FaE/UFMG e pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG (COEP). Observaram-se os procedimentos e os cuidados éticos relativos à autorização para o início da pesquisa e a entrada em campo e à participação dos sujeitos, como o contato com a Gerência de Educação Infantil da SMED/PBH e com a equipe de gestão da instituição para apresentação do projeto e obtenção de autorização para a realização da pesquisa na EMEI. Estivemos atentas a esses cuidados éticos no que concerne aos encontros com as participantes e com os familiares dos bebês para apresentação da pesquisa e dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

a sensibilidade e a humildade de aprender com os bebês, as professoras e a auxiliar. Além disso, aprender um pouco mais sobre a alteridade.

Antes de contar o que se passou, considero necessário apresentar um pouco desse contexto pesquisado. A EMEI, onde foi realizada a pesquisa, integra o conjunto das EMEIs da cidade de Belo Horizonte e foi inaugurada no ano de 2016, atendendo, prioritariamente, as crianças dos bairros próximos, e ocupa uma área de 964,43 m² construídos, com espaço físico amplo e arejado de dois andares. Os seus dois andares são compostos por diferentes espaços, como salas do berçário e de crianças, salas de sono, fraldário, solário, saguão, biblioteca, corredores, refeitório, secretaria, salas de coordenação, direção e de professores, banheiros infantis e para adultos, cozinha, despensa e depósito de alimentos.

A sala denominada “berçário”, na qual onde estive imersa por um período, apresentava as seguintes características: o chão era coberto por placas de EVA, emborrachadas, mas havia também colchonetes, geralmente utilizados nos momentos de alimentação e na troca de roupas dos bebês no final do dia. Em um canto da sala, havia fitas de tecido colorido penduradas em uma bancada usada para o manuseio de objetos e utensílios como, por exemplo, as vasilhas com os alimentos e as mamadeiras para os bebês. Nesse canto com fitas, ficavam os bonecos e fantoches de pelúcia no chão. Ressaltamos que, à época da pesquisa, esses objetos ficavam sempre no mesmo lugar para que os bebês pudessem manuseá-los. Ainda no chão da sala, ficavam dispostos os “senta-nenéns”, recostos onde os bebês são colocados tanto sentados quanto deitados.

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

No saguão, havia enfeites pendurados no teto, confeccionados pelas professoras e pelas crianças com materiais e objetos recicláveis ou não. Havia também dois banheiros para adultos, um feminino e outro masculino.

Desse saguão já se tem acesso ao refeitório e à cozinha onde se preparava o alimento das crianças.

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

O solário é um espaço anexo à sala do berçário e próximo à biblioteca. A área externa abriga o estacionamento de carros para os funcionários, parquinho e bosque. No ano de 2017, quando os dados foram coletados e construídos, a EMEI atendia a um total de 165 crianças em horário integral,² de 7 horas da manhã às 17 horas e 30 minutos da tarde.

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

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

Assim como foi algo novo e estranho estar naquele espaço do berçário, também foi um desafio voltar o meu olhar novamente para o banco de dados, estranhando o que me era familiar.

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

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

A tarefa de (re)construção e análise dessas informações foi atravessada especialmente pelas ações dos sujeitos — bebês — e pelo próprio contexto, além de minhas concepções e perspectivas. Considerando a complexidade do fenômeno a ser analisado, a tentativa foi de (re)construir o trabalho de forma mais transparente possível, considerando que se entrecruzam as teorias, os sentidos produzidos por mim, tanto quanto os produzidos pelos bebês, pelas professoras e pela auxiliar. A ideia é fazer com que esses sentidos transpareçam, fazendo emergir também as diferenças (Geertz, 1989). Nessa perspectiva,

“

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

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

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

Nesse sentido, a bebê me levou a olhar para os dados por seus encantamentos. Na seleção de episódios feita inicialmente, ela se destacava como um sujeito focal, que direcionava meus primeiros movimentos de análises, levando-me a percorrer vários

caminhos que destoavam das nossas propostas. Contudo, esse processo me fez perceber que “todo objeto de pesquisa é um objeto construído e não imediatamente dado e isso implica em um trabalho de negociação com os graus de alteridade que podem suportar a pesquisa e o pesquisador” (Amorim, 2001, p. 29).

Assim, pude vivenciar a prática de ser uma pesquisadora que, com uma certa perspectiva, elege e recorta os episódios de análise, mas que, ao refletir sobre o próprio percurso metodológico, percorre vários caminhos, até que se chegue, de fato, ao seu ponto de partida — a busca pelo choro como uma ação que interfere e adensa as relações pedagógicas desenvolvidas com os bebês ao mesmo tempo que contorna a própria docência, buscando “tirar grandes conclusões a partir de fatos pequenos, mas densamente entrelaçados” (Geertz, 1989, p. 20). E esse foi um grande desafio que será contado adiante.

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

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

Durante esse processo, constatamos que os dados coletados por meio das filmagens eram potencialmente suficientes para as questões propostas. Com essa definição, os dados foram organizados, categorizados e, posteriormente, analisados, tendo como base os pressupostos teórico-metodológicos da Rede de Significações (RedSig) (Rossetti-Ferreira; Amorim; Silva, 2000), que nos ajudaram a compreender os processos interativos entre esses sujeitos no contexto coletivo da Educação Infantil.

Os estudos de Rossetti-Ferreira e outros autores (2017), fundamentados na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, partem do pressuposto de que o processo de desenvolvimento humano é complexo, dinâmico e concebido nas e por meio das múltiplas interações estabelecidas pelas pessoas em contextos sociais

diversos, social e culturalmente organizados, em que as pessoas e o meio se constituem reciprocamente imersos em uma rede de significações (Rossetti-Ferreira *et al.*, 2017).

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

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

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

Durante o processo, novos significados foram construídos entre as ações e as expressões dos sujeitos participantes da pesquisa — por mim e demais pesquisadores da área. Surgiu assim um segundo movimento após a constatação de que a centralidade da docência em nossos objetivos tornava mais adequado voltar o nosso olhar não só para alguns bebês, mas para todo o grupo. Definimos como foco de análise as atividades dirigidas, nomeadas na EMEI como atividades pedagógicas, visto que, ao estudar novamente o conjunto das filmagens, evidenciamos que havia uma

maior interferência do choro dos bebês nesses momentos. Tendo como foco esses episódios específicos em que ocorreram essas atividades, selecionamos trinta deles, por considerarmos que melhor elucidavam o processo de interferência do choro nas relações pedagógicas com os bebês na creche. Buscamos pela unidade de análise conforme indicado na RedSig (Amorim, 2002; Rossetti-Ferreira *et al.*, 2017).

No movimento realizado em nossas análises, buscamos explicitar os aspectos relevantes que compunham esses momentos específicos, procurando também elucidar o que ocorria durante os momentos em que não ocorriam as atividades dirigidas.

É importante ressaltarmos que, quando elegemos esse foco de análise, não pretendemos de maneira alguma reforçar a dicotomia ainda existente entre as atividades de cuidar e de educar na creche (Cerisara, 1999). Pelo contrário, nossa intenção é contribuir para que essa dicotomia e a supervalorização das professoras em relação a essas atividades dirigidas, possam ser resignificadas, considerando os sentidos que elas têm para os bebês. Esperamos também contribuir para a visibilidade do entrelaçamento entre ações e sujeitos que se alinham a uma postura que considera que cuidar e educar acontecem mutuamente.

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

“

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

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

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



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

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

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

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

Na pesquisa de mestrado, indiquei as possíveis classificações sobre os significados do choro. Contudo, estou ciente da complexidade do fenômeno estudado e analisado,

uma vez que, em uma manifestação de choro, estão entrelaçados vários outros elementos que podem ter nos escapado.

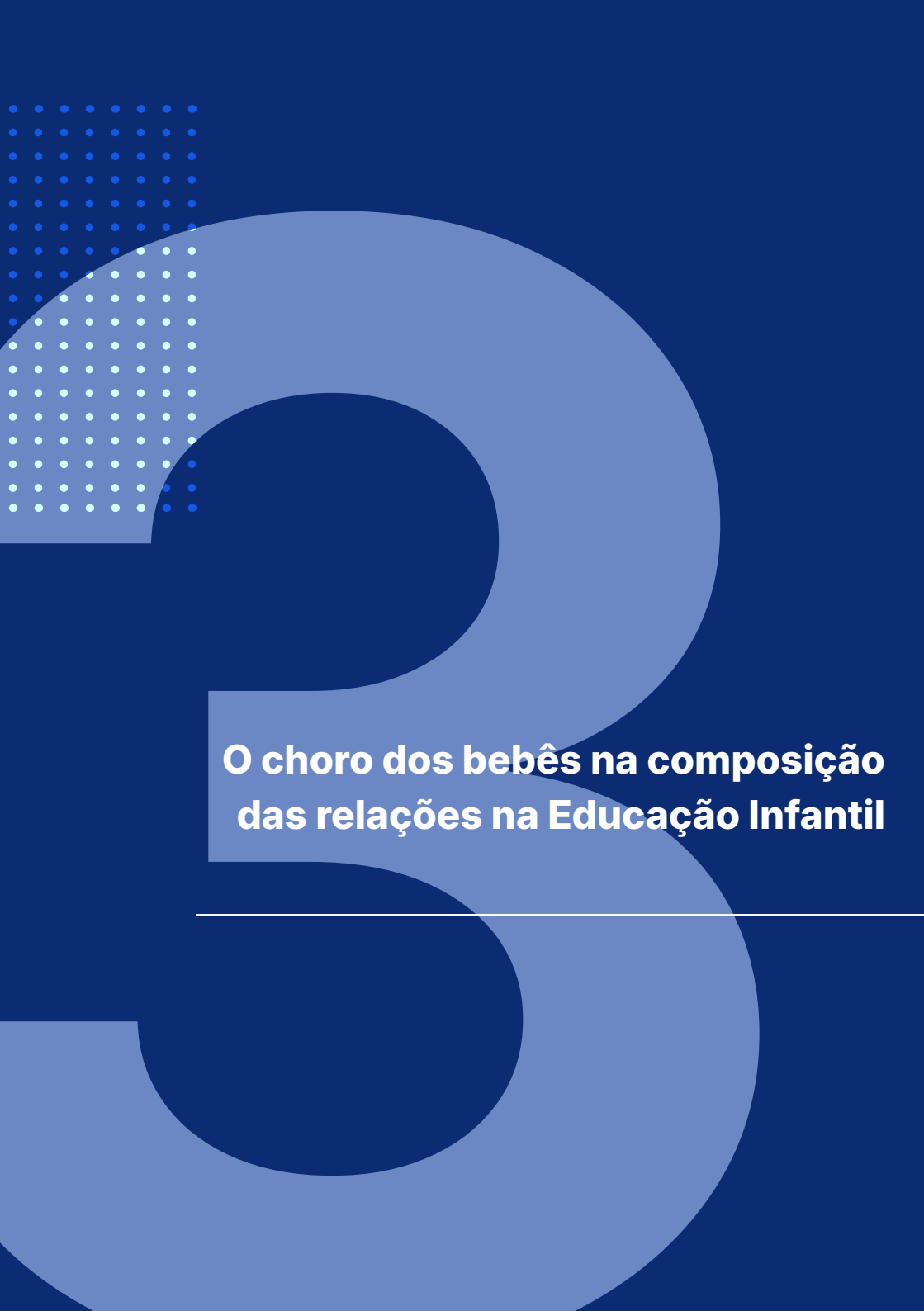
Sobre esse trabalho minucioso de análise com foco nas expressões emocionais dos bebês, Ferreira destaca que

“

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

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

E esse foi o grande desafio desse estudo, discutir a complexidade do trabalho de cuidado e educação de bebês na creche, tendo como foco o aprofundamento nos/dos estudos sobre o choro como um dos elementos que compõem as especificidades da docência com bebês, e apontar possibilidades para a efetivação de um trabalho de cuidado e educação, e de relações qualificadas com bebês no contexto da Educação Infantil.



O choro dos bebês na composição das relações na Educação Infantil

3

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

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

Partimos do pressuposto de que não podemos compreender o fenômeno por si só, mas em um contexto específico, considerando todos os elementos possíveis. Sobre o contexto, os estudos de Rossetti-Ferreira *et al.* (2017) ponderam sobre a importância desses elementos que o compõem, formando, juntamente com as ações dos sujeitos, uma rede de significações que influencia os outros à medida que

também é influenciada por eles. É nesse contexto que se desenrolam as interações propiciadoras do desenvolvimento humano.

Partindo dessa compreensão, o desenvolvimento e os comportamentos dos bebês são fortemente influenciados pelo meio, que envolve também os aspectos históricos, sociais e culturais dos sujeitos com os quais interagem. Desse modo, é importante ressaltar que não só os bebês se modificam pela ação do meio e do outro, mas o outro também se modifica pela ação dos bebês. Nesse sentido, consideramos que os próprios bebês, por meio de suas ações, contornam a ação docente e contribuem para a constituição da própria docência. Essa docência é marcada pelas especificidades dos bebês, pelas formas como se relacionam e como resistem, afetam e circunscrevem o outro e o meio em que estão inseridos. Assim, consideramos que toda a organização do ambiente e todas as relações que nele se desenrolam constituem-se como elementos pedagógicos (Buss-Simão, 2012).

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

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

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

seu campo de conhecimentos”. No campo da Educação Infantil, Schmitt (2014) assevera que,

“

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

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

Contudo, o que pretendemos é evidenciar outras ações que de fato são educativo-pedagógicas e que ocorrem concomitantemente com aquelas já planejadas por elas, que, possivelmente, são bem mais redirecionadas e modificadas pelas ações e expressões dos bebês, fazendo emergir outras tantas atividades e ações, inclusive as de cuidado.

Em pesquisa anterior (Marques, 2019), evidenciamos a ênfase dada pelas professoras na realização das atividades dirigidas com os bebês de modo a envolver todo o grupo. No entanto, nem sempre elas tinham sucesso, uma vez que nem todos os bebês se interessavam pela mesma atividade e objetos, momentos nos quais o choro, muitas vezes, emergia. Esses episódios que se caracterizavam principalmente pelas práticas mecânicas, sem sentido algum para os bebês, se repetiram muitas vezes durante as observações em campo. Foi possível perceber, pelas falas das professoras e pelo

empenho com que iniciavam essas atividades, o quanto esses momentos eram significativos para elas, possivelmente por resultarem em um produto visível, algo que caracterizava essa atividade como um processo educativo, como também evidenciado por Tristão (2004), o que, na nossa compreensão, se relaciona também ao modo como percebiam a docência e os bebês.

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

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

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

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

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

A rotina e o trabalho pedagógico com os bebês: as atividades dirigidas como ponto de partida

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

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

Dessa forma, é preciso estarmos atentos às rotinas empobrecidas que vão sendo constituídas por atividades automatizadas no decorrer do tempo. É nesse sentido que os documentos legais e a literatura da área orientam o trabalho de cuidado e educação nas instituições de Educação Infantil, propondo que sejam rompidas as lógicas disciplinares e estruturadas do processo de desenvolvimento e aprendizagem de bebês e crianças em detrimento de um processo fundamentado

nos campos de experiências que considerem sua participação e suas vozes (Oliveira-Formosinho, 2007; Pinazza; Fochi, 2018).

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

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

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

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

Apresentação dos bebês e suas idades no início da pesquisa¹

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

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

No início da pesquisa, os bebês tinham idades entre pouco menos de 1 ano e um pouco mais de 1 ano e 4 meses. Os nomes destacados no quadro se referem aos bebês gêmeos Tiago e Geraldo que estavam, na época da pesquisa, com 1 ano e 3 meses. Todos os doze bebês nasceram e residiam em Belo Horizonte.

¹ Por questões éticas, todos os nomes utilizados nesta pesquisa, tanto dos bebês quanto das profissionais, são fictícios.

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

Apresentação das profissionais e a carga horária diária com os bebês durante o período integral no início da pesquisa

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

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

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

Entre as quatro professoras, três tinham cursado o Magistério; três eram formadas em Pedagogia, e uma delas havia feito o curso Normal Superior. Uma delas possuía o curso de pós-graduação em “Orientação, Supervisão e Inspeção escolar”, além

de outros cursos como “Música e arte na Educação Infantil” e “Psicomotricidade e Psicopedagogia”. A auxiliar de apoio à Educação Infantil não cursou o Magistério nem Pedagogia, também não possuía nenhum curso na área da Educação. Em relação ao tempo de docência nessa primeira etapa da Educação Básica, as professoras tinham, no mínimo, cinco anos de experiência. Todas as cinco profissionais — professoras e auxiliar — trabalhavam aproximadamente 40 horas semanais, sendo que as quatro professoras atuavam em dois cargos, de 22 horas e 30 minutos cada, e a auxiliar trabalhava 40 horas semanais nessa mesma EMEI.

Sobre a organização do trabalho pedagógico com os bebês que permaneciam na EMEI em jornada integral, de 7 horas às 17 horas e 30 minutos, constatamos que existia uma rotina relativamente fixa de atividades. As principais atividades eram assim nomeadas: Acolhida; Roda; Banho; Canto; Almoço, Higienização e trocas; Repouso; Despertar do sono e leite; Jantar e Saída.

Essas atividades tinham horários fixos, além, é claro, dos horários de entrada e saída que são definidos nas normas descritas nas Proposições Curriculares para a EI da PBH. As outras atividades, ocorriam em dias e horários diversos embora também tivessem horários já determinados para sua realização. Essas atividades que compunham a rotina estabelecida eram nomeadas como “atividades pedagógicas” e estavam relacionadas a dois projetos desenvolvidos no berçário: *Ateliês expressivos* e *Experimentando novas sensações*. Esses projetos, desenvolvidos durante o ano letivo, tinham a intenção, conforme descrito nos documentos que orientavam a construção do Projeto Político Pedagógico da EMEI, de proporcionar maior autonomia às crianças, sobretudo aos bebês, com o objetivo de oportunizar ricos momentos de aprendizagens, com a realização de atividades que incluíssem seus interesses e experiências. Essas atividades eram desenvolvidas em dias alternados da semana, envolviam a saída dos bebês para outros espaços da EMEI, como a biblioteca, o bosque, o saguão, o parquinho e o solário.

A proposta de trabalho e suas formas de avaliação balizavam-se nos documentos legais nacionais e municipais (Belo Horizonte, 2015; 2014; Brasil, 2009), com o objetivo de aprimorar os registros sobre o desenvolvimento e o trabalho realizado

com os bebês. As professoras confeccionavam um livro com os registros das atividades e dos momentos de interação dos bebês. Ao final do ano letivo, esse livro era enviado para as famílias. Além dessa forma de registro, eram feitos relatórios individuais semestralmente pelas professoras e portfólios individuais, nos quais eram registrados os principais avanços dos bebês. Esses portfólios eram iniciados assim que os bebês entravam na EMEI e somente eram entregues às famílias ao final da etapa da Educação Infantil, ou quando os bebês saíam da EMEI. Para orientação e acompanhamento de todo o trabalho pedagógico, eram realizadas, quinzenalmente, reuniões pedagógicas das coordenadoras com as professoras de cada turma.

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

É possível verificar, que a rotina dos bebês era muito marcada pelas atividades de higiene, aquelas ligadas ao corpo (Horn, 2004) e nessa direção, em pesquisa anterior (Marques, 2019), verificamos pelos menos três aspectos relevantes e potentes o suficiente para serem aprofundados e melhor analisados: a fragmentação e determinação dos tempos conforme as atividades a serem realizadas com o grupo, o que nos remete, em grande medida, ao formato escolar de outras etapas da Educação Básica: a maior permanência dos bebês e de atividades realizadas com eles nos espaços internos, o que destoa do que é proposto na rotina acima; e a ênfase dada pelas professoras às atividades dirigidas em detrimento daquelas que não se tratavam das mesmas.

Ressaltamos que, em nossa pesquisa, dentre os momentos de cuidados e higiene — como acolhida, banho, troca de fraldas, sono, despertar do sono e das refeições —, o momento do lanche se apresentava como um dos momentos mais tensos dessa rotina. As professoras colocavam os colchonetes para que os bebês se sentassem para tomar a mamadeira. Quando algum bebê acordava chorando, era colocado no recosto e as professoras lhe ofereciam a mamadeira ou o bico até que parasse de chorar.

Depois dessa primeira refeição da tarde, as professoras faziam uma roda de “boa tarde”. Nesse momento, elas cantavam e conversavam com os bebês que eram colocados por elas sempre em roda. Durante a pesquisa, esse momento foi marcado por tensões durante várias vezes, pois as professoras insistiam muito para que os bebês ficassem sentados na roda durante todo o tempo e eles relutavam. O tempo de duração dessas atividades variou entre 10 e 20 minutos, dependendo muito da forma como as professoras conduziam a roda e o interesse dos bebês nessa atividade. O lanche e a oferta da mamadeira com leite eram servidos para os bebês dentro da sala do berçário; o almoço e o jantar realizados em horários pré-determinados eram servidos no mesmo refeitório utilizado pelas demais crianças da EMEI.

Nesses momentos das refeições, no espaço da sala, também ficou constatado que as professoras não organizavam o ambiente de modo a propiciar outras atividades para os bebês, enquanto aguardavam sua vez de lanchar, o que gerava uma grande tensão e, evidentemente, o choro emergia com grande frequência (Marques, 2019). Em sua pesquisa, Schmitt (2014) também aponta essa questão, verificando grande tensão nos momentos de alimentação, com manifestações intensas de choro no grupo de bebês.

Após cada momento de cuidado, como momento da acolhida, das refeições, do banho e do sono, as professoras geralmente faziam as rodas com os bebês, ora para realizar atividades que envolviam esses momentos de conversas, músicas e brincadeiras com eles, ora para realizar atividades sequenciais, relacionadas aos projetos da turma que envolviam atividades com objetos e materiais diversos, além de movimentos do corpo, sendo que, algumas vezes, eram realizadas fora da sala do berçário, mas sempre dirigidas pelas professoras.

Nos chamados “momentos de transição” de um espaço para o outro, ou de uma atividade para outra, constatamos que havia um tempo de espera dos bebês que se mostrava como algo potente para ser investigado, uma vez que havia ações e expressões diversas tanto dos bebês quanto das professoras. Esses momentos não eram dirigidos pelas professoras, tampouco valorizados por elas, uma vez que não davam muita atenção para os bebês e para o que faziam. Quando ocorridos dentro da sala do berçário, não se mostravam, na maioria das vezes, tensos, e era exatamente

nesses momentos que ocorriam algumas atividades, iniciadas pelos próprios bebês que interagiam e brincavam entre eles e com as professoras. Consideramos, assim, para as análises aqui propostas, esses momentos como “atividades não dirigidas”, nas quais ocorriam brincadeiras e interações diversas.

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

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

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

No conjunto de episódios selecionados, verificamos o quanto os bebês participavam ativamente de seu próprio processo de constituição e se expressavam das mais diversas formas, suas insatisfações ou seus desejos, inclusive por meio das

mordidas, fato que demarcou vários momentos de interações dos bebês. Por meio do toque, dos empurrões, do contato corporal, de pegar os cabelos e colocar as mãos nos colegas, da disputa de brinquedos, do olhar, da aproximação da professora e de outros bebês, dos gritos, balbucios e gestos, os bebês resistiram ao ambiente e às ações de cuidado e educação. Assim, demonstraram os seus desejos de ir ou sair de determinado local ou espaço, ou de não ir ou sair de determinado espaço, e o incômodo relacionado ao que estava faltando ou excedendo no ambiente. E, principalmente por meio do choro, provocaram o início de um movimento de mudanças no ambiente ou na ação de alguém.

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

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

De modo geral, nos momentos de atividades dirigidas, percebemos uma maior interferência do choro dos bebês, o que nos faz pensar que, à sua maneira, os bebês sinalizaram um controle excessivo e um processo de disciplinamento de corpos por parte das professoras. Nesses momentos, sempre havia uma necessidade excessiva das professoras de garantir a efetiva realização das atividades, bem como a ordem e a disciplina dos bebês, o que evidencia a dificuldade por parte delas de percebê-los como sujeitos ativos, capazes de participar e de se colocarem como

sujeitos nas suas próprias interações sociais, assim como pondera os estudos de Sociologia da Infância (Sarmiento, 2005).

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

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

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

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

Mapeamento das atividades dirigidas

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

Fonte: Elaboração da autora conforme os dados da pesquisa.

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

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

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

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

Os materiais mais presentes nos episódios foram os objetos e brinquedos de plástico e mais estruturados, inclusive nos espaços externos. Estiveram disponíveis bolas grandes, médias e pequenas, fantoches, tecidos grandes e fitas, sucatas (cones, potes de plástico), bambolês e livros literários, além de escorregadores, pneus e cavalinhos de plástico nos espaços externos. Os instrumentos musicais, pandeiros, caixas de papelão, demais brinquedos, tapetes sensoriais e senta-nenéns eram apresentados conforme cada proposta de atividades pedagógica.

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

Ainda percebemos a estrutura de uma rotina enrijecida, mais voltada para o processo de preparação escolar e para a institucionalização do processo de desenvolvimento dos bebês, se distanciando cada vez mais de um atendimento qualificado na Educação Infantil. Embora a organização de uma rotina pré-estabelecida seja muito

importante para orientação e percepção dos bebês, bem como das professoras em relação ao espaço-tempo, é imprescindível considerarmos a flexibilização da mesma como possibilidade de novos encontros e de novos acontecimentos e experiências significativas para os bebês (Batista, 1998).

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

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

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

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

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

Considerando que, a partir do nascimento, a primeira atividade guia das crianças são as relações com os adultos (Vygotsky, 2007) e, na medida em que vão se desenvolvendo, os bebês conquistam maior autonomia e aumentam as possibilidades

de interação com o meio em que estão inseridos. Com isso, é fundamental a organização dos tempos e dos espaços voltados para os bebês nessa fase da vida. Essa atenção ao planejamento do ambiente se torna ainda mais necessária ao considerarmos a importância do meio na constituição da identidade e da subjetividade dos bebês.

“

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

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

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

“

Dessa forma, se concebe que todos os tempos, todas as organizações, disposições e arranjos espaciais e todas as relações que as crianças estabelecem entre si e com os adultos e, destes com as crianças, constituem-se como educativos. Nessa perspectiva se compreende que o conhecimento é parte e consequência das relações que as crianças estabelecem com o meio natural, com o meio social, com a cultura, com os adultos e com as outras crianças. Ainda, nessa perspectiva, não se considera da ordem do educacional-pedagógico somente a representação do que se manifesta nas falas, nos desenhos, nas modelagens, mas também do que se manifesta na sensorialidade, na afetividade,

nas relações e proximidades, nos movimentos, nos gestos, enfim no corpo e nas suas expressões (Buss-Simão, 2012, p. 332).

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

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

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

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

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

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

“

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

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

Percebemos que essas atividades em roda eram muito frequentes e quase sempre ocorriam da mesma forma, mesmo com a inserção de outras propostas de atividades ditas “pedagógicas.” Verificamos ainda que as professoras tinham dificuldade de

descumprir os horários previstos na rotina pela própria instituição e também tinham muitas preocupações com as implicações de suas ações na organização da estrutura institucional. Em sua pesquisa, Monção (2013, p. 97) constatou que o cumprimento dos horários estabelecidos na rotina da instituição “era um dos principais obstáculos para estabelecer relações democráticas com as crianças e respeitar sua subjetividade”.

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

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

Em sua pesquisa, Alessi e Garanhani (2019) fazem uma importante ponderação a respeito do movimento no processo de desenvolvimento dos bebês, instigando-nos a pensar sobre nós mesmos, adultos, que temos algumas capacidades mais desenvolvidas, como a de concentração e a de contenção, mas que, quando não temos interesse em algo, não conseguimos ficar parados, sem fazer algum tipo de movimento por muito tempo. As autoras ainda ressaltam o quanto o movimento permite uma maior concentração e evita também a dispersão.

“

As dificuldades da criança em permanecer parada e concentrada como a escola exige testemunham que a consolidação das disciplinas mentais é um processo lento e gradual, que depende não só de condições neurológicas, mas também está estreitamente ligada a fatores de origem social, como desenvolvimento da

linguagem e aquisição de conhecimento. Assim, a escola tem um importante papel na consolidação das disciplinas mentais (Galvão, 2014, p. 76).

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

É a partir da perspectiva de que nos tornamos humanos, assim como é por meio das interações com o outro (Pino, 2005) que precisamos refletir sobre as oportunidades de interações sociais oferecidas e proporcionadas aos bebês em um ambiente estruturado e pensado para eles, considerando suas especificidades. Concordamos com Cabral (2019, p. 163), ao ponderar que os bebês demandam “um espaço organizado, tempo e, sobretudo, que as ações educativas sejam intencionalmente planejadas, permitindo a experimentação de modo que possibilite a curiosidade, a ampliação das vivências e propicie relações”. Acerca da intencionalidade do professor ao planejar, Ostetto (2012) afirma que

“

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

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

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

que a docência com bebês ainda é fortemente marcada por práticas importadas de outras etapas da Educação Básica para a creche.

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

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

“

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

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

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

“

Laura continua conversando com os bebês. Ela olha para eles e mostra um vidro e diz: *Olha só, a Laura vai colocar o azul agora, vamos colocar o azul na água e vamos ver o que vai acontecer?* Os bebês olham fixamente para ela. Danubia está em pé novamente. Laura se abaixa um pouco e se aproxima mais dos bebês para mostrar a cor da água do copinho. Enquanto isso, Guilherme está tentando levantar uma parte do tatame da sala. Janaína diz: *Não, Guilherme, não!* Em seguida ela se abaixa um pouco mais para arrumar o tatame. Ricardo, nesse instante, chora novamente. Laura deixa um pouco de tinta cair no chão da sala e logo vai limpar com um papel. Os bebês estão olhando com muita atenção para ela. Quando ela mostra o copo com a água colorida, os bebês tentam pegar o copo. Janaína insiste para que se sentem (Descrição da videogravação realizada em 18/09/2017).

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

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

É preciso dar espaço-tempo aos bebês, organizar os espaços de modo que os permitam ter outras oportunidades de interações, de escolhas e de movimento. Nessa fase da vida, eles necessitam de atividades motoras, que os permitam se movimentar e conquistar autonomia na realização de suas práticas e nas suas

interações, com respeito aos seus tempos e espaços (Gonzalez-Mena; Eyer, 2014). Conforme Galvão (2014), para Wallon:

“

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

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

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

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

“

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

jogou sua banana fora. Laura diz: *De manhã eu dei ele, amassada*. Janaína fica de joelhos e coloca Ricardo de pé. Em seguida, ela se levanta e o pega pelos braços por trás e o leva até o recosto e o coloca deitado lá. Ricardo chora ainda com mais intensidade. A professora Janaína vem com a chuquinha de água e lhe oferece. Ricardo aceita e toma a água. Ricardo para de chorar (Descrição da videogravação realizada em 18/09/2017).

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

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

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

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

Na sala do sono, Laura preparou uma atividade chamada “Cama de gato”. Havia fitas de elástico atravessadas no meio da sala e entrelaçadas no berço. Havia também papel celofane pendurado nas fitas. Laura estava andando entre as fitas e saltando,

e os bebês começaram a fazer o mesmo. Janaína tentou mantê-los ali, e uma de suas primeiras atitudes foi fechar a porta, de modo que os bebês só podiam circular naquele espaço da sala do sono. Nesta sala não havia outros materiais disponíveis para os bebês além de dois bambolês, portanto, não identificamos nenhuma outra proposta pedagógica para eles.

“

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

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

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

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

“

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

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

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

“

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

Os bebês não pareciam estar muito interessados na atividade que durou aproximadamente 16 minutos. Diferentemente das atividades que ocorriam em roda, essa atividade permitiu que os bebês ficassem em pé, circulassem e se

movimentassem. Ainda assim restringiu os movimentos e as interações dos bebês, pois novamente estavam em um mesmo espaço e não tinham possibilidades de escolher o que fazer.

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

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

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

No entanto, verificamos que essa proposta de atividade não permite, de fato, que os bebês sejam protagonistas de seus processos interativos, pois não se trata apenas de introduzir materiais em uma sala e deixar que os bebês manuseiem, como verificamos em muitos episódios de atividades dirigidas. É preciso estarmos atentos a muitas outras questões, é preciso ter intencionalidade e sensibilidade, observando sempre o que eles fazem, como resistem, modificam e aceitam, sobretudo quando o fazem por meio do choro (Fochi, 2013; Gonzalez-Mena; Eyer, 2014).

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

“

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

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

“

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

Os bebês possivelmente ficaram ociosos, e esperar geralmente é difícil nessa fase da vida. A professora Janaína falou com o bebê Paulo: “Não, agora a atividade é aqui.” O bebê não desistiu e, por meio do choro e de seus gestos, insistiu em sair da sala. Ele caminhou até a porta e tentou abri-la. Atitudes como essas ainda são vistas como desobediência, indisciplina e até mesmo pirraça. No entanto, é preciso ter muita paciência, sensibilidade e atenção para ler nas entrelinhas o que os bebês querem nos dizer; como foram vistas as diversas expressões de choro em um ambiente com muitas regras e proibições e/ou com excesso de atividades sem sentido para os bebês. Mello (2020, p. 21) reitera que “por isso a criança chora quando quer algo e não pode ter”.

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

No conjunto dessas informações, percebemos que os bebês passaram a maior parte do tempo dentro da sala. Sobre os materiais disponíveis, não nos parece viável afirmar que foi a quantidade ou a variedade deles a condição para que houvesse a emergência do choro, mas sim o uso feito deles, a forma como foram apresentados aos bebês pelas professoras e também pelos próprios bebês. Nossos achados confirmam que o ambiente não é constituído apenas de um espaço físico, de um tempo e materiais determinados, mas sim das relações que neles se desenrolam.

“

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

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

quando se percebe que um bebê tem essa necessidade, possibilitando um momento mais individual.

Amorim *et al.* (2020) afirmam que os bebês, à sua maneira, ensinam e educam. Em nossa pesquisa, foi possível constatar essas afirmações. Observamos que, por meio do choro, os bebês comunicaram e também ensinaram às professoras o que realmente precisavam nesse ambiente da creche. As professoras, por exemplo, tiveram ações como abrir a porta, permitindo que os bebês saíssem do espaço da sala do sono e acessassem o espaço da sala do berçário. Isso é uma forma de atender às demandas que os bebês indicaram por meio de seu choro. Sobre essa potência dos bebês, concordamos com Silva e Neves (2020) quando reiteram que o bebê se constitui como

“

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

O próprio tempo de duração dessas atividades foi regulado pelo choro dos bebês. À medida que mais de um bebê chorou, as professoras perceberam que aquela atividade não mais interessava a eles ou nunca os interessou. Então, por que enchê-los com atividades? Os bebês aprendem também sozinhos e com seus pares. As próprias descobertas do processo de crescer já se constituem como aprendizados essenciais. “Bebês nascem prontos para aprender. Por meio da fascinação pelos próprios corpos

e da forte motivação em desenvolver movimentos, eles se mostram aprendizes muito competentes e independentes” (Gonzalez-Mena; Eyer, 2014, p. 137).

Assim, defendemos que o choro dos bebês é um elemento importante e legítimo a ser considerado nas práticas pedagógicas desenvolvidas na creche. Por meio do choro, os bebês interrogam o currículo (Barbosa; Fochi, 2012) e têm uma abertura para o inesperado, o que vem deles é o ponto de partida para as práticas pedagógicas desenvolvidas na creche. É nos encontros amistosos, e num ambiente tranquilo e não muito controlado, que os bebês se fazem protagonistas, como podemos verificar no episódio que se segue abaixo. É importante possibilitarmos que os bebês escolham o que fazer, num tempo e num espaço deles, e com os materiais que desejam brincar ou se relacionar (Mello, 2020).

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

Faz-se urgente reconhecermos, nos momentos de interações e de cuidado, bem como no brincar livre, a complexidade das relações (Hoyuelos; Riera, 2019) e a potencialidade que essas relações carregam para as aprendizagens dos bebês.

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

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

“

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

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

A bebê Danubia, ao ouvir a professora Cremilda narrando partes da história, tomou a iniciativa de interagir e de comunicar a ela seus desejos. Ilustrando as reflexões de Gonzalez-Mena e Eyer (2014), esse episódio nos fez perceber como a ação da

professora afetou a bebê e a influenciou, possibilitando a percepção de que ela fora compreendida e que poderia influenciar os outros, os objetos e tudo ao seu redor.

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

“

Cremilda se levanta, e Danubia anda atrás dela e balbucia, como se estivesse chamando a professora para se sentar novamente no chão. A professora atende ao pedido de Danubia e se senta. Nesse momento, Danubia, que ainda está com o livro aberto, está sentada também e observa o livro. A bebê se aproxima de Cremilda novamente. Ela ainda está com o livro e balbucia. A professora olha para o livro e para Danubia e diz: *Oi, Danubia?* Danubia lhe entrega o livro, se senta ali por perto dela e de outros bebês também. Em seguida, ela se levanta e observa a professora narrando novamente a história dos *Três porquinhos*. Ela balbucia e olha para o livro. Outros bebês também observam. Danubia se aproxima ainda mais tentando pegar o livro e se senta no colo de Cremilda. Outro bebê pega o livro com Cremilda. Danubia se aproxima e toma o livro desse bebê. Ela anda até outro canto da sala, coloca o livro no chão e fica em pé. Ela olha para o livro, para a professora e para os outros bebês. Ela balbucia e grita, ao mesmo tempo que faz movimentos rápidos com as mãos e com o corpo todo. Percebo e chego a compreender pelos sons que Danubia emite que ela narra a história. Ouço Janaína dizer para a bebê: *Danubia, fala baixinho*. Danubia continua, ela coloca as mãos no rosto na altura dos olhos, se afasta um pouco do livro (como se estivesse dizendo que o lobo vai entrar ou se escondendo do lobo) e, em seguida, se aproxima do livro e olha fixamente. Ela grita novamente

e novamente a professora pede para ela que fale baixo. O bebê gêmeo do qual Danubia tomou o livro está ali sentado ao lado do livro e observa atentamente o que Danubia faz e também o livro. Agora, Danubia se abaixa e passa uma das páginas do livro que mostra o lobo mau se aproximando da casa de capim de um dos porquinhos. Em seguida, ela se levanta, pula, mexe com as mãos e balbucia e coloca as mãos no rosto na altura dos olhos. O bebê gêmeo, agora, passa uma página do livro, e Danubia se aproxima mais e passa para a página onde mostrava o lobo na casinha de capim. Ouço a voz da professora Cremilda, mas não a vejo: Ô, *Danubia, o lobo soprou?* Danubia olha para ela e continua fazendo os movimentos com o corpo. Dois bebês se aproximam e observam o livro que está no chão. Agora ela está passando as páginas do livro e, ao se levantar, balbucia e pula. Outros bebês se aproximam e sentam em cima do livro, impedindo que Danubia observe as imagens. Ela se senta, tenta afastar os bebês e arrasta o livro um pouco mais para perto de si. Em seguida, vejo que Janaína se aproxima e senta ao lado de Danubia e pega o livro que está com ela. Nesse momento, Danubia se levanta e grita. Janaína diz: *Calma, Danubia!* Ela mostra as imagens da capa do livro para os bebês, mas Danubia pega o livro da mão de Janaína e volta a colocá-lo no chão. Em seguida, ela passa a mão na capa do livro. Janaína diz: *Ah, que gostoso, passar a mão no telhado da casinha dos porquinhos!* (Descrição da videogravação realizada em 06/12/2017).

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

Nessa direção, Golse e Amy (2020) ponderam que o bebê tem a capacidade de narração bastante refinada, por meio da qual conseguem contar ao mundo algo de sua experiência vivida e que, “por meio de seus movimentos, e principalmente

pelo movimento de suas mãos, o bebê expressa algo de seu mundo interno e, de seu estado emocional” (Golse; Amy, 2020, p. 48).

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

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

“

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

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

Assim, destacamos que, atitudes como estas, se alinham com os princípios do trabalho de cuidado e educação na Educação Infantil que sobretudo consideram bebês e crianças como sujeitos ativos e participantes dos seus processos de desenvolvimento

e aprendizagem. Assim, por meio da mediação do outro, principalmente o outro adulto, atuam na construção de suas subjetividades e do conhecimento sobre si e sobre o mundo (Rego, 2014).

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

“

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

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

Os bebês, em sua potência, mesmo dependendo do outro adulto, transformam e reconduzem as práticas de cuidado e educação de suas professoras, assim como foi possível verificar nos bebês que participaram do episódio apresentado acima.

Por meio das interações deles entre si e com suas professoras, foi possível perceber novas construções e relações deles com o outro, e com o meio em que se encontravam inseridos. Assim, concordamos com Ramos (2012) que, nessas interações, ações são reconduzidas e recriadas tanto pelo bebê quanto pelas professoras e, dessa forma, vão apreendendo pistas culturais e sociais do ambiente.

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

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

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

“

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

professora repete os movimentos com ela e com outros bebês que se aproximam (Descrição da videogravação realizada em 28/09/2017).

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

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

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

É possível perceber, nesse primeiro excerto do episódio, quantas interações aconteceram simultaneamente entre esses sujeitos tanto dos bebês entre si quanto com as professoras. Ao ter a atitude de passar o tecido no rosto do bebê, a professora incitou nele diferentes ações e expressões, bem como nos outros bebês que logo se aproximaram. Essas ações e comportamentos dos bebês incitaram, na professora, outras ações que, em alguma medida, reconduziram

suas práticas pedagógicas naquele contexto. Em sua pesquisa, Schmitt (2014) também verificou essa simultaneidade de ações que envolvem bebês e professoras nesse contexto relacional da Educação Infantil.

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

“

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

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

Sendo assim, consideramos que as ações e as atitudes da professora estiveram de acordo com essas premissas, uma vez que, para além desse envolvimento com os

bebês, a atividade que se desenrolava naquele contexto não tinha como objetivo o controle dos corpos dos bebês e um único foco central. Pelo contrário, nessa atividade, os bebês tiveram autonomia para circular pelos espaços tanto da sala como da sala do sono, e ainda explorar outros poucos objetos que estavam dispostos ali, porque não havia nenhuma atividade dirigida sendo desenvolvida naquele momento.

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

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

“

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

Laura percebeu que Ricardo se aproximava do tecido que estava no chão e que se deitara em cima dele. Em seguida, ela caminhou em direção a ele e o puxou no tecido. O bebê Ricardo, ao deitar-se sobre o tecido, incitou na professora a ação

de se aproximar dele e de puxá-lo sobre o tecido, assim como havia feito antes com outros bebês. Ela acolheu a ação do bebê e, a partir dela, modificou suas ações e práticas. Nesse sentido, a atitude da professora condiz com o que nos indica Barbosa (2010a, p. 11): “ao procurar escutar aquilo que nos dizem os bebês em suas múltiplas linguagens, avaliamos que outras ações são mais importantes que aquelas planejadas”.

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

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

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

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

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

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

A maior parte das práticas pedagógicas realizadas em nosso campo de pesquisa, foram propostas que exigiam demais dos bebês, como ficar sentados e atentos a um único foco. Romper com as nossas dificuldades, mudar a nossa forma de pensar e olhar para os bebês, começar a ver o que eles fazem em vez do que eles não fazem, apresentar outras propostas mais democráticas, onde o ambiente seja participativo na proposição de experiência, são ações muito necessárias a serem implementadas nas práticas pedagógicas no berçário. Os bebês precisam ter opções para escolher dentre as possibilidades oferecidas pelo próprio contexto, que precisa ser promotor de investigações, experiências e de encontro.

The background features a dark blue field with abstract geometric elements. In the top-left corner, there is a grid of small dots, transitioning from dark blue to white. Large, overlapping geometric shapes in various shades of blue and white are scattered across the page, creating a modern, architectural feel.

**O choro dos bebês como
possibilidade de relações,
significados e de indícios para a
construção da docência com bebês**

4

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

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

encontros com seus coetâneos, influenciando suas interações, ações e manifestações de forma simultânea.

As implicações do choro na constituição da docência com bebês

Para melhor compreender a relação do choro com as ações docentes, durante as análises e reflexões, estivemos atentas às concepções das professoras sobre o choro dos bebês e sobre a própria docência, o que implicou diretamente na forma como elas se relacionaram com os bebês e suas especificidades, pois partimos do pressuposto de que é a partir dessas relações que se constitui a docência com bebês, como indica Schmitt (2014). Assim, consideramos que

“

a docência é algo da *ordem da delicadeza*, tanto quanto é ela da ordem do humano, do político e do cuidar. A docência diz respeito ao delicado envolvimento, ao delicado comprometimento, a uma delicada preocupação e zelo com os destinos e temporalidades humanos: uma delicadeza para com a vida humana, de todos e todas as mulheres e homens — para com o bem comum. E uma delicadeza para com cada vida, presente em cada um e cada uma, individualmente (Teixeira, 2007, p. 433–434, grifos da autora).

Com relação à docência na Educação Infantil, como já ponderamos anteriormente, os estudos da área, há algum tempo, enfatizam as questões mais pontuais que envolvem e dificultam o entendimento do processo de constituição da identidade docente da Educação Infantil (Campos, 1994; Cerisara, 1999; Silva, 2004), como a dicotomia historicamente instituída entre as dimensões do cuidar e do educar, o que reforça em alguma medida a falta de compreensão por parte das professoras em relação ao próprio exercício de sua função, e também a complexidade das relações que envolvem o cuidado e a educação de bebês na creche (Barbosa, 2010a; Duarte, 2011; Dumont-Pena, 2015; Guimarães, 2011; Schmitt, 2014; Tristão, 2004).

O trabalho de cuidado e educação com bebês envolve uma formação que também é cultural e social, e, na maioria das vezes, as professoras vivem o seu processo de formação sem que tenham sequer alguma orientação. Portanto, elas necessitam

de espaços que lhes permitam discutir e refletir sobre os seus papéis como professoras de bebês.

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

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

Estudos que se debruçam sobre as relações entre crianças e adultos na Educação Infantil constatarem, ainda nos dias de hoje, a presença de práticas desrespeitosas, autoritárias e disciplinadoras por parte das professoras com as crianças, inclusive com os bebês, e reiteram a necessidade de possibilitar a elas momentos de formação e reflexão que contemplem as relações complexas estabelecidas com as crianças e a ampliação de seus conhecimentos sobre os vários aspectos que constituem o processo de desenvolvimento infantil, possibilitando também a reflexão sobre suas próprias práticas (Euzébio; Luz, 2021; Iza; Mello, 2009; Lomba, 2020; Luz, 2010; Monção, 2013).

Não podemos deixar de enfatizar que não se trata apenas de as professoras terem clareza de seu papel nos momentos de interações com os bebês e o reconhecimento de que eles precisam desse tempo de qualidade. A questão é muito mais complexa

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

“

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

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

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

No entanto, a criação de espaços-tempos de encontro das professoras consigo mesmas e com os bebês, possibilitando a reflexão sobre os sentidos e significados de ser professora de bebês, ainda é um grande desafio, considerando as condições mais objetivas das Instituições de Educação Infantil. As dificuldades das professoras em

estar com os bebês individualmente estão atreladas com frequência aos elementos organizacionais e políticos que incluem uma rotina com tempos, espaços e materiais pré-estabelecidos, além de uma proporção inadequada entre professoras e bebês na creche, em ambientes com poucos materiais e precárias condições de trabalho (Guimarães, 2011; Monção, 2013).

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

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

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

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

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

Evidenciamos também, e principalmente, como o choro dos bebês perpassou essas práticas, o que nos dá indícios dessas concepções de docência das professoras ao mesmo tempo que aponta para a necessidade de novas práticas pedagógicas a serem pensadas para eles. Na maioria dos episódios, por exemplo, as professoras tinham a prática de fazer rodas com os bebês, nas quais a constante insistência das professoras para que os bebês se sentassem no chão da sala era uma ação corriqueira delas.

Outra questão bastante importante é o compartilhamento do exercício da docência, que ainda é muito marcado por várias tensões, como a divisão do trabalho de cuidar e educar os bebês. No município de Belo Horizonte, o cenário se apresenta da seguinte forma: as auxiliares são profissionais sem a formação para o exercício da docência e têm a função de auxiliar as professoras, especialmente nas atividades de cuidado, como a troca de fraldas, os momentos do banho, os cuidados com a higiene corporal e as necessidades consideradas básicas dos bebês. As atribuições da auxiliar são:

“

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

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

Observamos que as atribuições dessas profissionais já fazem parte das atribuições dadas ao professor/a para a Educação Infantil do município, quais sejam:



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

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

Nesse sentido, consideramos que as ações das auxiliares e a forma como elas cuidam e educam os bebês circunscrevem as ações das professoras. Essas ações — como dar o colo, se aproximar mais dos bebês, acariciá-los, se abaixar para conversar com eles, além de dar banho, trocar a fralda e alimentar os bebês — são muito recorrentes e características nas relações entre bebês e auxiliar e se diferenciam, em grande medida, das ações das professoras nas suas relações com os bebês, que, de modo geral, ficam mais restritas aos toques, aproximações e diálogo. No entanto, muitas vezes, as ações das professoras são no sentido de contê-los, dando comandos para que eles fiquem sentados e se afastem uns dos outros, como uma forma de evitar disputas e também o choro.

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

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

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

Os estudos mais recentes da área que contemplam a temática do compartilhamento da docência com bebês (Bitencourt, 2020; Camilo, 2018; Duarte, 2011; Gonçalves, 2014) indicam a necessidade de um alinhamento de ações das professoras e da auxiliar, para que haja uma coerência entre suas formas de agir com os bebês. Para Camilo (2018),

“

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

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

“

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

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

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

Durante as observações foi possível perceber o quanto as professoras evitavam essa aproximação dos bebês, pois muitas vezes a percebiam como momentos conflitantes. Se um bebê se aproximasse e tocasse o outro bebê e ele chorasse, as ações das professoras consistiam em rapidamente se aproximar deles e os afastarem.

Euzébio e Luz (2021) afirmam que, as professoras se sentem despreparadas para intervir de forma adequada diante de situações conflituosas ou de comportamentos que consideram inadequados. Muitas vezes, elas agem de acordo com as experiências e vivências que consideram ser as mais adequadas. Sobre essas questões, Rinaldi (1999) salienta que um dos grandes desafios dos adultos nesse contexto da Educação Infantil é estar presente nas interações com as crianças, porém sem ser um intruso, aquele que interfere a todo momento e sequer permite que os conflitos de fato

aconteçam, considerando que estes também fazem parte do processo de desenvolvimento de bebês e crianças.

Verificamos muitos momentos de tensão, envolvendo ações tanto dos bebês quanto das professoras, que denotavam e evidenciavam essas afirmações. Constatamos, na maioria dos episódios, que as professoras se mostraram preocupadas com os bebês, principalmente com relação aos acidentes como as mordidas, o que possivelmente contribuiu para que tivessem essas ações e, por vezes, ficassem muito tensas e inseguras, fato que as impediu de dar mais autonomia para os bebês nesses momentos da rotina.

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

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

Destacamos, conforme os estudos da área da Educação Infantil, que ações e expressões como mordidas, gritos, balbucios, gestos e choros, bem como as aproximações mais bruscas dos bebês, são suas formas específicas de conhecer o mundo, e não podem ser entendidas como uma questão de indisciplina ou como algo negativo, como indicam Luz (2010) e Saullo, Rossetti-Ferreira e Amorim (2013). Afinal, tudo dependerá do contexto no qual se desenrolam as interações e, para tanto, os adultos têm o importante papel de auxiliar nesse processo de conhecer o mundo,

marcado, muitas vezes, por conflitos e frustrações (Barbosa, 2010a; Mello; Vitória, 2011; Rossetti-Ferreira; Amorim; Oliveira, 2009).

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

No conjunto de nossas informações, constatamos que, por vezes, as professoras agiam dessa forma sem terem consciência de suas ações, de como estavam sendo negligentes com os bebês e das possíveis consequências de seus atos para o desenvolvimento integral desses sujeitos. Assim como pondera Santos (2012a, p. 189), “a educadora por não saber como agir põe a criança para pensar como estratégia para lidar com o choro, com base nas experiências de educação que ela própria teve.”

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

Desse modo, para que os bebês possam compreender suas próprias ações e reações, pressupõe-se que as professoras tenham o entendimento de como agir e reagir diante de situações como essas, procurando tornar as experiências e as práticas pedagógicas mais suaves e significativas para eles. Assim, concordamos com Schmitt (2014) quando destaca que

“

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

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

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

Na maioria das vezes, observamos que as professoras conversavam muito com os bebês e se aproximavam deles. Dessa forma, ações como sentar-se ao lado deles, levantar-se, andar, abaixar-se, retirar e ofertar objetos, aproximar-se deles, dar-lhes o colo, andar em quatro apoios, ajoelhar-se, tocar neles, trocar suas fraldas, oferecer água, verificar a fralda, trocar roupas e limpar o nariz dos bebês foram bastante recorrentes no conjunto dos episódios. Assim, podemos perceber como as ações de cuidado, envolvendo tanto o corpo dos bebês como o das professoras, e o próprio desgaste físico e emocional, vão delineando a docência nesse contexto.

Dessa forma, consideramos importante que as professoras tenham um espaço que permita que elas troquem suas experiências e ampliem suas habilidades relacionais, pois no exercício dessa docência ainda está embutido um sentimento

de desvalorização. A falta de valorização pode dificultar a relação que elas estabelecem com os bebês, o que pode levar à irritação e à impaciência, uma vez que nesse trabalho de cuidado e educação na creche é especialmente a emoção que os interligam e os entrelaçam. O choro, por exemplo, “não pede uma resposta cognitiva, mas afetiva” (Santos, 2012a, p. 196).

Ressaltamos a necessidade de as professoras e as instituições de Educação Infantil romperem com as imagens de bebês e crianças como sujeitos indisciplinados que precisam ser moldados e sujeitados às regras e à disciplina de uma sociedade adultocêntrica. Contudo, para que isso se efetive, de fato, é preciso estar atento aos detalhes, às especificidades dos bebês e, sobretudo, ao choro como uma ação própria. É preciso questionar: “o que esse choro pode desencadear? E o que fazer com as outras crianças que também podem começar a chorar? Diante dessas várias tensões que são reais buscamos sanar o choro, perdendo a oportunidade de discutir com as crianças sobre o conflito que gerou o próprio choro?” (Santos, 2012a, p. 184).

Os episódios revelaram um conjunto de ações e reações dos bebês, de suas professoras e da auxiliar que carrega diversos significados, que, ao se entrelaçarem, constituem uma rede de significações (Rossetti-Ferreira *et al.*, 2017). Dessa forma, não podemos abrir mão de sempre discutir e refletir sobre o cuidado e a educação de bebês e crianças, bem como suas diferentes infâncias na Educação Infantil (Sarmiento, 2005), uma vez que ainda nos deparamos com ações desrespeitosas e práticas que revelam concepções e ações das professoras que sequer consideram os bebês e suas expressões como norteadoras dos planejamentos e das práticas pedagógicas na Educação Infantil.

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

Assim, nossas análises evidenciaram ações de controle excessivo por parte das professoras, bem como visões sobre as expressões e comportamentos dos bebês e condutas que nos preocuparam em alguma medida, pois estiveram muito relacionadas a uma concepção de ordem e disciplina como garantia da efetivação das práticas realizadas.

Outro aspecto que merece atenção e destaque para reflexões acerca da docência com bebês é o constante registro durante a realização das atividades dirigidas em detrimento dos momentos em que não ocorriam essas atividades, ou seja, nos momentos em que os bebês puderam interagir mais uns com os outros. Em nossa pesquisa, percebemos o quanto a prática de registrar esses momentos mais direcionados marcou as ações e expressões dos bebês e suas interações, e o quanto o choro se mostrou aqui como um elemento que denuncia as necessidades dos bebês e das professoras. De um lado, para as professoras, ter um produto visível que comprove o trabalho realizado com os bebês e que possibilite a autoafirmação do ser professora; de outro, para os bebês, a frustração e a falta de sentido de práticas mecanizadas e controladoras de suas ações e expressões.

Concordamos com Barbosa (2010a) sobre o fato de os bebês negarem esse “ofício de aluno” quando, por meio do choro, interrogam e resistem às práticas pedagógicas, denotando a necessidade de que as dimensões do cuidar e do educar estejam interligadas de modo a garantir práticas e relações mais qualificadas na Educação Infantil.

Não estamos desconsiderando a importância dos registros de práticas pedagógicas na Educação Infantil, pelo contrário, reiteramos a importância de que existam e sejam feitos. Entretanto, eles devem ser realizados para serem posteriormente analisados pelas próprias professoras, para que seja possível a tomada de consciência por parte delas em relação ao desenvolvimento e às especificidades dos bebês, bem como em relação aos reflexos das práticas pedagógicas desenvolvidas com eles, refletindo sobre o que eles realmente precisam nesse ambiente (Appel; David, 2021).

Diante dessas constatações, o choro nos revelou também necessidades das professoras e da própria docência, como a escuta de suas experiências e reflexões

sobre os conhecimentos dos aspectos que envolvem o processo de desenvolvimento infantil, sobre as frustrações em relação à profissão e/ou a desvalorização e a necessidade de melhores condições de trabalho.

Além do mais, precisamos acreditar na essência do humano, na capacidade de sensibilidade das professoras e a força de um diálogo fundamentado no compromisso pedagógico e na pedagogia das relações (Edwards; Gandini; Forman, 1999), caminhando, assim, rumo a uma educação que seja de fato de qualidade.

Na próxima seção, é possível verificar como o choro dos bebês se constitui um elemento potente que interfere nas interações, proporcionando encontros, desencontros e a construção de significados na relação de interdependência com as professoras.

O choro dos bebês como propulsor de encontros, desencontros e de construção de significados na relação com as professoras

sabemos que o adulto diz frequentemente à criança: “Mas o que você está dizendo?”, testemunhando, assim, a sua consciência do trabalho de narração efetuado pelo bebê, o qual, se tivesse as palavras para dizer, colocaria sem dúvida com gosto a mesma questão ao adulto. E dessas histórias deverá nascer uma terceira. Uma terceira história que nasce, que se origina, que se enraíza, nas duas primeiras, aquela do adulto já vivido e a do bebê que começa a viver, mas uma história que pode funcionar como um espaço de liberdade.

(Golse; Amy, *Bebês, maestros, uma dança das mãos*).

As palavras de Golse e Amy (2020, p. 28) expressam muito bem o que sustenta e o que se buscou fazer nesta pesquisa, porque dizem sobre a essência do humano, do tornar-se humano por meio dos encontros e das relações que desencadeiam novos encontros, significados e novas histórias.

No sentido de assegurar uma Educação Infantil de qualidade para os bebês e crianças, olhar para as relações sociais que se estabelecem nesse contexto é fundamental, pois as relações são o cerne de todas as propostas que giram em torno do que se entende

por um atendimento de qualidade na Educação Infantil, que é um direito de todos os bebês e crianças. As instituições de Educação Infantil são lugares

“

em que há prazer, desprazer, risos e choro, segurança e insegurança, pertencimento e não pertencimento, conforto e desconforto, tranquilidade e eloquência, singularidade e coletividade, fixidez e fluidez, imposições e escolhas, aprendizagens e (des)aprendizagens, interações. Um lugar de acontecimentos (Santos, 2012a, p. 186).

Assim, é na coexistência de todos esses elementos indissociáveis que se constituem as relações entre os bebês e suas professoras em sua complexidade, que não nos permite simplificar nada do que a compõe, como indicam Hoyuelos e Riera (2019). Nesse emaranhado, a docência com bebês pode ocorrer como um processo marcado pelo trabalho de narração efetuado pelos bebês que convida e instiga as professoras a pensarem sobre suas formas de agir e a compreenderem os seus modos de ser. Sendo assim, pressupõe-se que cabe aos adultos observar e tentar acolher as demandas dos bebês, atendendo suas necessidades de modo a oportunizar experiências corporais e emocionais mais qualificadas.

É a partir dessas perspectivas que buscamos compreender como o choro dos bebês se relaciona com as ações de suas professoras, partindo do pressuposto de que o choro é uma forma de comunicação dos bebês e, portanto, um elemento essencial que compõe as relações na creche, uma vez que é por meio dele que as primeiras interações dos bebês se tornam possíveis (Wallon, 2007; Vygotsky, 2007). Contudo, as emoções

“

só serão o ponto de partida da consciência pessoal do sujeito por intermédio do grupo, no qual elas começam por fundi-lo e do qual receberá as fórmulas diferenciadas de ação e os instrumentos intelectuais, sem os quais lhe seria impossível efetuar as distinções e as classificações necessárias ao conhecimento das coisas e de si mesmo (Galvão, 2014, p. 64).

Nessa perspectiva, o grupo no qual estão inseridos os bebês tem função essencial nesse processo de constituição humana. Os bebês, aos poucos, por meio de suas

expressões significadas pelo grupo, escrevem suas histórias, demarcam seus territórios, interrogam o outro e resistem.

Partindo dessa compreensão do processo de desenvolvimento humano, apresentamos a seguir análises de episódios que nos ajudam a compreender os entrelaçamentos do choro na relação dos bebês com suas professoras. Os episódios nos mostram como o choro dos bebês pode indicar, orientar, transformar, resistir e até mesmo reconduzir as ações de cuidado e educação de suas professoras durante as atividades dirigidas. Nesse sentido, fazem emergir o quanto essas práticas estão entrelaçadas com todo o contexto no qual se desenrolam os fatos.

No primeiro episódio que apresentamos, as professoras Cremilda e Luciana estavam no solário com os bebês. O solário é um espaço aberto contíguo ao espaço da sala. No momento dessa atividade estavam dispostas para os bebês algumas caixas de papelão, que ficavam encostadas à grade que cercava o espaço do solário, carrinhos de borracha e de plástico e alguns outros objetos de plástico, como baldinhos. Percebemos que os bebês se interessavam muito mais pelo que estava ocorrendo no parquinho, que era possível avistar. Os bebês subiam nas caixas e ficavam observando as outras crianças que estavam naquele momento no espaço do parquinho. Por vezes, havia alguma disputa entre eles pelos brinquedos e objetos que estavam ali. Quando a bebê Mirela chorou, a professora Cremilda logo se aproximou e observou o que estava acontecendo. Logo, ela afastou a bebê um pouco dos colegas. Percebemos que a professora, por meio de suas ações e gestos, pressupôs que a causa do choro da bebê poderia ser a disputa por algum objeto. No entanto, a bebê sinalizou algo diferente para as professoras.

“

Mirela balbucia e Cremilda pergunta: O quê? Em seguida vejo a bebê andando e segurando na mão da professora. Luciana diz algo para Cremilda a respeito do que Mirela deve querer (ou quer). Cremilda diz: Não, ela quer é o tal do lobo até agora. Mirela está de frente para ela e chora. Cremilda abre a porta da sala, entra, volta com um pedaço de papel e se abaixa para limpar o nariz de Mirela. Ela ainda chora. Luciana pergunta: O que foi Mirela? Ela quer ficar lá fora, né?

Cremilda responde para Luciana: Não, ela quer o tal do lobo. Mirela chora
(Descrição da videogravação realizada em 28/09/2017).

Como podemos verificar no excerto acima, a bebê Mirela chorou muito e sinalizou algo para as professoras não só por meio do choro, mas também por meio de seus gestos e balbucios. As professoras acolheram as manifestações da bebê por meio da escuta atenta e do diálogo. A professora Cremilda se aproximou dela e perguntou o que ela desejava. Inicialmente, não supunham o que ela queria, pois estavam envolvidas com outras ações e não perceberam que ali se dava o início ou a possibilidade de outras atividades iniciadas pelos bebês, tão importantes ou mais significativas para eles do que a atividade dirigida que estava sendo proposta, conforme estabelecido na rotina do berçário. Essa dificuldade de estarem atentas ao imprevisível proposto pelos bebês exemplifica os efeitos negativos que ocorrem quando a rotina se torna algo mecânico. Como indicado por Horn (2004):

“

a rotina diária, por vezes, “anestesia” a professora, impedindo-a de ler os significados que as crianças vão dando às próprias atividades propostas. (...) é preciso refletir sobre e planejar as atividades cotidianas, percebendo o que existe de educativo, de socialização e de aprendizagens nas atividades propostas às crianças (Horn, 2004, p. 92).

Quando a bebê chorou e insistiu em pegar na mão da professora Cremilda, sinalizando para ela que desejava algo, a professora nos pareceu compreender o que ela queria. Diante do choro da bebê, outras ações de cuidado também foram despertadas na professora, como limpar o nariz da bebê e verificar a sua temperatura, encostando a sua mão em sua testa.

As professoras conversaram entre si sobre o choro da bebê, levantando algumas hipóteses do que poderia significar a sua expressão. Luciana perguntou: “O que foi Mirela? Ela quer ficar lá fora, né?” E Cremilda respondeu para Luciana: “Não, ela quer o tal do lobo”.

A bebê Mirela, em outro momento, ouviu a história da *Chapeuzinho Vermelho* narrada pelas professoras enquanto manuseavam um fantoche da avó da Chapeuzinho

Vermelho e do Lobo Mau, ambos personagens da história. Ao que nos pareceu, a bebê desejava novamente ouvir a história, pois enquanto chorava apontava para a biblioteca, local onde estava guardado o fantoche.

Verificamos nesse episódio que as ações das professoras foram sendo conduzidas e redirecionadas à medida em que a bebê chorava. “As crianças protagonizam enredos, (...) modificam o espaço e provocam na professora no mínimo inquietudes” (Horn, 2004, p. 71). Por meio do choro e de gestos, os bebês e as crianças demonstraram que se interessavam naquele momento por outras coisas, e, ao explorar o ambiente, fizeram descobertas e iniciaram suas próprias atividades educativas. Dessa forma, os bebês reafirmam sua agência, sua potência e sua presença enquanto sujeito, que age, cria, resiste, transgredir, direciona, conduz, transforma e circunscreve o *meio* em que estão inseridos. A partir de suas ações, eles reconfiguram o contexto, sobretudo as ações de cuidado e educação das professoras, reafirmando a indissociabilidade do cuidado e da educação na creche (Barbosa, 2010a; Sarmiento, 2005; Silva, 2004).

A manifestação afetiva da bebê foi acolhida pela professora, que tenta respondê-la de alguma forma, colocando-se disponível para ela por meio de uma maior aproximação e diálogo, ao mesmo tempo que dividia com a outra professora a tarefa de cuidar dos outros bebês que ali estavam. Sobre essa forma de cuidar e educar bebês, Guimarães e Arenari (2018) ponderam que estar atento ao mesmo tempo para as singularidades dos bebês e para o grupo como um todo são elementos que caracterizam a docência com bebês.

“

A professora pergunta para a bebê novamente: É o que que você quer, Mirela? Mirela segura na mão de Cremilda e puxa seu braço olhando na direção da biblioteca. A professora vai andando ao lado de Mirela. Quando se aproximam de um dos portões da grade que cerca o solário, Mirela aponta em direção à biblioteca e olha para Cremilda. A professora abre o portão e pergunta para ela: É o quê, Mirela? A bebê passa pelo portão e caminha em direção à janela da biblioteca. A professora observa enquanto fala com Luciana que Mirela quer o lobo. Luciana fala: *Mas ela não chorou com medo?* Cremilda diz: *Mas ela quer a história, ela quer ver o lobo.* A professora volta com Mirela para o solário e está

com o fantoche do lobo na mão. Cremilda, Luciana e a auxiliar estão próximas de Mirela, e com o fantoche do lobo na mão conversam com a bebê; e essa ação chama a atenção de outros bebês que se aproximam. A bebê para de chorar (Descrição da videogravação realizada em 28/09/2017).

Com essa ação da bebê Mirela, podemos afirmar, assim como alguns estudos anteriormente realizados (Eltink, 2023; Marques, 2019), que o choro não necessariamente indicou um mal-estar dos bebês, podendo significar muitas vezes que desejam algo ou que algo está faltando no que concerne às práticas de cuidado e educação na creche. De acordo com Pino (2005),

“

O choro torna-se uma reação, por vezes, difícil de interpretar, da criança ao meio social, não ao meio natural. O que evidencia a existência na criança de mecanismos de controle que lhe permitem chorar ou parar de chorar em função de objetivos que não são mais determinados pela ordem biológica. As variações do choro permitem, portanto, falar em ação do meio cultural sobre uma função biológica (Pino, 2005, p. 205).

O fato de a professora compreender que o choro da bebê significava o seu desejo de ir até onde estava o fantoche demonstra uma atitude que consideramos adequada, ou seja, diante do choro houve escuta por parte da professora. Percebemos que a bebê por meio de seu choro conduziu a professora até a porta que dava acesso à biblioteca e, em seguida, a professora pegou o fantoche e lhe entregou. As duas voltaram para o solário, e Mirela nos pareceu estar com medo do fantoche. A professora Luciana ainda perguntou: “Mas ela não chorou com medo?” E a professora Cremilda disse: “Mas ela quer a história, ela quer ver o lobo”.

A bebê parou de chorar assim que obteve o fantoche, porém, ao mesmo tempo que se interessou por ele, ela se afastou, demonstrando, por meio de seus gestos, um certo medo do fantoche. Mirela se encontra em um processo de elaboração para si mesmo do medo que sente ao ouvir a história, mas quer ouvir novamente. Sobre essas atitudes dos bebês e das crianças, Wallon (2007) indica que são bastante comuns nessa fase da vida, em que demonstram prazer em repetir algo que já fizeram ou

vivenciaram. Isso está totalmente interligado aos seus processos de assimilação e elaboração de significados, indispensáveis para a aprendizagem.

Ao voltarem com Mirela para o solário com o fantoche do lobo na mão, as professoras Cremilda e Luciana ficaram próximas dela e conversaram com a bebê. Essa ação chamou a atenção de outros bebês que se aproximaram. Desse modo, constatamos que o choro da bebê incitou tanto nas professoras quanto nos outros bebês, ações imprevistas e inusitadas, o que vai desencadeando outros possíveis encontros e desencontros, além da construção de significados. Também é possível perceber como o choro tem o poder de modificar as próprias práticas ditas “pedagógicas”, anteriormente planejadas.

“

Para Vygotsky, o indivíduo não é um ser passivo e receptivo de algo que já está dado, pronto e acabado, mas sim “(...) um sujeito que realiza uma atividade organizadora na sua interação com o mundo, capaz inclusive de renovar a própria cultura. Parte do pressuposto de que as características de cada indivíduo vão sendo formadas a partir da constante interação com o meio, entendido como mundo físico e social, que inclui as dimensões interpessoal e cultural. Nesse processo, o indivíduo, ao mesmo tempo que internaliza as formas culturais, as transforma e intervém em seu meio. É, portanto, na relação dialética com o mundo que o sujeito se constitui e se liberta” (Rego, 2014, p. 94).

Compreender essas formas de comunicação dos bebês demanda ações de observação e de investigação contínua, além de conhecimentos sobre os modos como se dá o desenvolvimento infantil, pois os bebês são capazes, sim, de fazer muitas coisas a partir de muito pouco, das minúcias que envolvem suas interações, e não precisam de tantas propostas sistematicamente planejadas pelos adultos. Fochi (2021) pondera que:

“

com frequência, reduzimos a experiência do bebê em explorar e descobrir e com isso, empobrecemos aquilo que dá nome à sua complexa atuação. Há sutilezas nos gestos das crianças que vão diferenciando entre jogar, derrubar, soltar, arremessar um objeto. Além disso, as variações de como fazem (rápido, lento; forte, fraco) os gestos e o foco da atenção, o tempo de silêncio, o modo como

o corpo todo reage, as expressões vão revelando uma série de informações a respeito de como o bebê brinca, investiga, explora (Fochi, 2021, p. 116).

Assim, reiteramos, novamente, o papel dos adultos tanto nas interações estabelecidas com os bebês quanto na própria forma de organizar o ambiente para eles, a fim de possibilitar novas descobertas e experiências, considerando suas expressões, sobretudo o choro. Nesse episódio, afirmamos que as professoras afetaram a bebê com seus gestos e olhares além do diálogo com ela, estabelecendo, assim, uma dinâmica de parceria e confiança.

A seguir, apresentamos mais um episódio que explicita como o choro dos bebês perpassa as suas interações com as professoras, modificando o ambiente e explicitando os próprios saberes das professoras em relação aos bebês.

O episódio ocorreu por volta das 13 horas e 25 minutos, com duração de aproximadamente 9 minutos. As professoras Laura e Cremilda estavam com os bebês na sala, enquanto Milena, a auxiliar, estava fazendo as trocas de fraldas dos bebês. As professoras estavam sentadas no chão e tentavam fazer uma roda com os bebês. Nessa atividade dirigida, Laura segurava a caixa surpresa e conversava com os bebês sobre o que havia nela. Ela retirava os bichinhos de plástico e cantava uma música que representava cada um deles. Os bebês estavam sentados próximos a ela, mas Danubia estava em pé, próxima à bancada onde estavam as mamadeiras de leite, que já tinham sido servidas, e também onde havia uma caixa com LEGO.

“

Danubia aponta para a caixa de LEGO e balbucia, olhando para as professoras. Cremilda percebe e lá de onde está fala com Danubia: *Ah, depois, tá, Danubia. Esse é para mais tarde.* Danubia está olhando para ela e, quando a ouve, caminha em direção à Milena, que está em pé anotando as trocas no quadro que fica na parede. Danubia vai até ela, agarra em sua mão e a puxa em direção à bancada. Milena olha para ela e não diz nada. Ela olha para mim e sorri. Milena vai com Danubia. Danubia está segurando em sua mão. Milena diz para Danubia, apontando para a caixa: *É isso aqui que você quer? É, depois, depois a Cremilda vai colocar no chão. Olha lá vai começar, vem cá.* Milena faz gestos com as mãos

enquanto fala. Danubia olha fixamente para ela. Milena vai em direção à rodinha e Danubia vai com ela (Descrição da videogravação realizada em 27/10/2017).

No excerto acima, a bebê Danubia comunicou às professoras e à auxiliar o seu desejo de brincar com as peças de LEGO. Mesmo as professoras tendo percebido o desejo, não necessariamente atenderam à bebê, que, ao perceber as ações das professoras de continuar a cantar e a conversar com os outros bebês na rodinha, aproximou-se da auxiliar e segurou em sua mão balbuciando. A auxiliar atendeu à bebê e foi com ela até a bancada onde estava a caixa com as peças. A ação da auxiliar foi de acolher as formas de expressão da bebê, aproximando-se para conversar e explicando que aquele não era o momento de brincar com as peças. Essas formas de agir da auxiliar são condizentes com os estudos da área que preconizam a importância do acolhimento de todas as formas de expressão dos bebês e por meio delas instituir um diálogo profícuo e respeitoso com eles (Barbosa, 2010a; Luz, 2010).

As atitudes da auxiliar nesse momento condizem com a figura ideal de um adulto que assume na relação com os bebês o papel de investigador e observador, acolhedor e intérprete das manifestações infantis. Atitudes como essa contribuem para que os bebês possam aprender a controlar as suas próprias emoções, a desenvolver a autonomia e a elaborar seus próprios significados sobre determinadas interações (Appell; David, 2021; Ramos, 2011).

Todavia, perguntamos: por que aquele não era o momento adequado para brincar com as peças de LEGO? Como se pode observar no episódio, os bebês não se interessaram pela mesma atividade e pelos mesmos objetos, e no momento da atividade não tinham outros brinquedos e objetos disponíveis para os bebês nos cantos da sala, o que os impede de ter outras possibilidades de exploração, brincadeiras e interações. Para Appel e David (2021), é importante que as professoras se atentem para esse fato e introduzam diversos materiais conforme o pedido desses bebês, que, na maioria das vezes, é demonstrado por meio do choro.

Na continuação da descrição do episódio, podemos verificar que a bebê Danubia não desistiu e se aproximou da roda onde estava a professora Cremilda. Ela olhou para a professora e balbuciando tentou pegar em sua mão, puxando forte. A professora

continuou sentada e conversando com a auxiliar. Percebemos que, inicialmente, ela não deu atenção para Danubia.

“

Danubia está puxando a mão de Cremilda e ela então diz para ela: *Está acabando os amiguinhos aqui, Danubia*. Milena se senta próxima a Cremilda, e Danubia, então, como não consegue que ela se levante, se joga no chão e começa a resmungar. Ela está com a cabeça próxima ao colo de Milena. Ela toca na barriga de Danubia como se estivesse fazendo cócegas nela, e em seguida se levanta para pegar Isadora, que saiu da rodinha. Danubia fica ali no chão, chorando. As professoras continuam cantando com os outros, mas nem todos estão sentados. Milena volta com Isadora e senta no mesmo lugar onde estava. Danubia se levanta e vai novamente até Cremilda. Agora Danubia vai tentar pegar um pote de plástico que está com Mirela. A professora está com Mirela no colo. Danubia puxa o pote da mão de Mirela e Cremilda diz que não pode. Danubia chora e insiste. Cremilda pega da mão de Mirela e despidadamente esconde o pote atrás de si mesma. Danubia, então, pega na mão de Cremilda e puxa forte para que se levante. Ela continua cantando como se nada estivesse acontecendo. Danubia puxa forte e Cremilda olha para ela e diz: *Deixa eu te falar uma coisa, Danubia*. Danubia puxa forte e Cremilda solta a mão dela. Danubia se joga no chão e chora. Em seguida, ela se levanta e vai até Cremilda. Ela tenta pegar Danubia no colo e fazer com que ela se sente, mas Danubia não se senta e continua chorando (Descrição da videogravação realizada em 27/10/2017).

Verificamos a persistência de Danubia quando insistiu em comunicar às professoras o que desejava — brincar com as peças de LEGO —, pois, além da aproximação da professora e do choro insistente, a bebê se envolveu numa disputa com outra bebê, no sentido de manifestar e reivindicar algo que não estava lhe agradando. Dessa forma, ela tenta comunicar à professora o que desejava também por meio por meio de seus gestos. Como afirma Wallon (2007, p. 41), “a criança permanece meses e anos sem satisfazer nenhum de seus desejos se não for com a ajuda do outro. Portanto, seu único instrumento será o que a põe em relação com os que a rodeiam, isto é, as suas reações que suscitam no outro, condutas proveitosas para ela”.

A bebê afetou a professora com seu choro, no entanto, a professora Cremilda atendeu à convocação de Danubia demonstrando disponibilidade e sensibilidade, uma vez que olhou para ela e conversou tentando explicar que aquele não era o momento de brincar com as peças de LEGO, mas sim de participar da outra atividade que envolvia a caixa surpresa. Diante do choro de insatisfação de Danubia, as professoras não se aproximaram dela e, depois de um tempo curto, ela parou de chorar. Para Ferreira (2020),

“

o processo de regulação entre os indivíduos não depende de uma reciprocidade explícita; o que também é discutido pela rede de significações (Rossetti-Ferreira et al., 2004). Isso destaca que o desenvolvimento humano é constituído pelas rupturas e ausência de sincronidade (como quando o bebê chama ou solicita e não é respondido pelo outro) (Ferreira, 2020, p. 163).

Assim, compreendemos que a atitude da professora Cremilda não foi desrespeitosa com a bebê, uma vez que, mesmo não tendo atendido ao seu desejo, continuou a observá-la, conversou com ela e a acalentou, ao mesmo tempo em que continuava na rodinha com atenção aos outros bebês. De todo modo, destacamos que a atividade desenvolvida não se mostrou capaz de enriquecer as interações, anseios e desejos dos bebês nesse ambiente, pois não havia outras possibilidades de ações/objetos/brinquedos para eles naquele momento. Situação que novamente indica uma adesão rígida a uma rotina planejada, dificultando a possibilidade de ampliar e acolher as iniciativas dos bebês. Ostetto (2012) traz questões que podem auxiliar a evitar essa mecanização da rotina:

“

Como captar o movimento? O trabalho é dinâmico, mas o planejamento é formal e isso não dá! Como delimitar pontos para trabalhar num vasto universo de possibilidades? O que priorizar? Como colocar no planejamento do dia a dia o lúdico, o prazer, sem aquele “ranço” escolar? (Ostetto, 2012, p. 176).

Consideramos que ainda estamos muito distantes da efetivação de práticas pedagógicas que de fato se comprometam com o interesse e a capacidade dos bebês em aprender a partir de seus próprios interesses e descobertas. “No início da vida os bebês ficam bastante condicionadas as relações permitidas pelos adultos, que

dispõem a eles espaços, tempos, companhias e objetos que permitam a sua ação” (Coutinho, 2010, p. 176) e, dependendo de como isso é feito, essas relações podem limitar as ações do bebê e dificultar seu processo de desenvolvimento.

“

Cremilda conversa com a bebê sobre o que estão fazendo na roda. Danubia para de chorar e se senta no colo de Cremilda e permanece interagindo com as professoras e com os brinquedos por volta de 5 minutos sem chorar (Descrição da videogravação realizada em 27/10/2017).

Ao final do episódio, é possível verificar que a bebê parou de chorar e se envolveu com as ações da professora Cremilda e dos outros bebês, bem como com os outros objetos que compunham aquela atividade. A situação indica a importância de considerar os saberes das professoras sobre o grupo de bebês e sobre cada um deles em particular, o que as ajuda na decisão de não atender ao choro dos bebês imediatamente, embora seja imprescindível nas práticas pedagógicas compreendê-lo como uma linguagem que demanda mediação, e não tentar controlar essa manifestação emocional ou ser indiferente a ela (Santos, 2012a).

Pode-se ainda perceber o quanto é relevante ter um ambiente acolhedor e desafiante, onde haja um olhar aguçado e observador das necessidades dos bebês. Nessa direção, torna-se bastante pertinente refletir sobre o que esse *meio* está oferecendo (Rossetti-Ferreira; Amorim; Oliveira, 2009; Wallon, 2007). Estamos de acordo com os estudos que preconizam a necessidade de momentos mais livres para os bebês, que não estejam dentro de uma estrutura fixa e sistemática da rotina institucional, mas que se constitua como um tempo livre de escolhas, de descobertas, de movimentos e de iniciação própria de suas experiências com os adultos e seus coetâneos (Barbosa, 2010a; Gonzalez-Mena, 2014; Liz, 2010; 2013; Tardos, 2022).

A seguir, apresentamos mais um episódio que também é perpassado pelo choro dos bebês e que explicita como os bebês são capazes de incitarem nas professoras ações mais sensíveis e qualificadas, assim como práticas pedagógicas inesperadas.

O momento em que ocorreu esse episódio não estava previsto na rotina do berçário como uma atividade dirigida com horário estabelecido. Os bebês estavam na sala do

berçário aguardando a próxima atividade da rotina quando a professora Cremilda, que estava retornando à sala naquele momento, apareceu na porta com um fantoche na mão, iniciando um diálogo intenso e profícuo com os bebês.

“

A professora começa a conversar com os bebês sobre o fantoche do lobo mau. Cremilda está na porta e se esconde e vez ou outra aparece na porta mostrando o fantoche para os bebês. Os bebês balbuciam e gritam bastante. Danubia pula e grita. Estão todos atentos aguardando a professora aparecer na porta. Laura vai narrando a história para os bebês. Os bebês olham e sorriem bastante. A professora Cremilda aparece com o fantoche e entra na sala. Ela se senta no chão e os bebês se aproximam dela. Ela continua narrando a história dos *Três porquinhos* e aproxima o fantoche do lobo das crianças. Danubia se aproxima mais ainda da professora Cremilda e tenta pegar o fantoche. Ela começa a chorar (Descrição da videogravação realizada em 27/10/2017).

As ações da professora, que inicialmente não consistiam em uma previsibilidade e uma intencionalidade marcada pelas atividades rotineiras, chamaram a atenção dos bebês, despertando neles interesse e curiosidade, como se pode perceber por meio de seus gritos, sorrisos e balbucios e do próprio choro. Nesse momento, o choro não pareceu indicar um mal-estar, mas sim uma manifestação de interesse da bebê Danubia em pegar o fantoche e/ou se aproximar da professora, reivindicando o seu desejo e o direito de estar mais próxima afetiva e corporalmente da professora.

Sobre esse caráter contagioso das emoções e as ações que as compõem, “os efeitos sonoros e visuais que delas resultam são para o outro, estimulações do extremo interesse, que têm o poder de mobilizar reações semelhantes, complementares ou recíprocas, ou seja, relacionadas com a situação da qual são efeito e indício” (Wallon, 2007, p. 122). Sendo assim, diante do choro da bebê, a professora conversou com ela e explicou que todos os bebês precisavam ver o fantoche e ouvir a história, contudo a bebê não desistiu. A professora Cremilda então resolveu responder ao seu choro mudando de posição e engatinhando pela sala à medida que ia narrando a história, aproximando-se de cada bebê com o fantoche na mão. Sobre esses vários recursos que as professoras utilizaram diante do choro dos bebês, Santos (2012a, p. 180)

pondera que as vezes “utilizar apenas o verbo não seja a melhor alternativa para lidar com situações em que o choro não foi contextualizado.”

A bebê Danubia observou atentamente a ação de Cremilda de engatinhar, assim como os outros bebês, e logo se aproximou dela e subiu em suas pernas. A professora acolheu a ação da bebê e, quando Danubia percebeu a disponibilidade da professora, as duas se engajaram numa brincadeira que não havia sido planejada pelas professoras. “Os bebês são notavelmente sensíveis à qualidade da interação de um parceiro adulto e parecem apreender o significado pessoal de diferentes formas de engajamento” (Bussab; Pedrosa; Carvalho, 2007, p. 113).

“

A professora fica em quatro apoios e começa a engatinhar pela sala com o fantoche na mão e se aproxima dos bebês. Nesse momento, Danubia senta em suas pernas. A professora continua a engatinhar mesmo com a bebê sentada em suas pernas. Outros bebês observam e se aproximam. A professora continua nessa posição. Alguns bebês começam a chorar e tentam empurrar Danubia, possivelmente para que ela saia de cima das pernas da professora e eles se sentem. Danubia permanece ali, e as professoras conversam com os bebês (Descrição da videogravação realizada em 27/10/2017).

A professora se mostrou bastante acessível ao contato corporal com os bebês, demonstrando, nesse episódio, uma grande disponibilidade corporal e emocional para brincar com Danubia. Em alguns momentos, chegou a provocar reações de euforia na bebê, bem como em outros que estavam ali observando. As ações dessa professora envolveram a bebê em uma brincadeira, ela acolheu a ação da bebê e iniciou com ela uma situação de brincadeira. Assim, é possível afirmar que

“

o brincar não depende da oferta de lugares especiais ou do oferecimento de objetos chamados de “brinquedos” para as crianças (...). Quanto melhor for a qualidade das oportunidades para brincar oferecidas às crianças, mais prazerosas serão as experiências, tanto para elas quanto para os adultos (Goldschmied; Jackson, 2006, p. 25).

O episódio nos mostra as múltiplas possibilidades de encontros entre os bebês e suas professoras. Enquanto adultos disponíveis para estar e brincar com eles, compartilhando significados e experiências, elas se constituem como docentes ao mesmo tempo em que contribuem para a construção da constituição e subjetividade dos bebês. É por meio de ações como essas que se constitui a docência com bebês, ou seja, para ser professora de bebês é necessário se abaixar, andar de gatinhos com os bebês nas pernas, cantar com e para eles, pular, pegar no colo, inventar e reinventar, observar o que eles desejam, decifrar seus choros, suas mordidas, perguntar e esperar que eles se manifestem em sua inteireza, no inesperado (Fochi, 2021).

Com essa atitude, a professora Cremilda anunciou uma abertura para interagir com a bebê Danubia, o que produziu também o mesmo efeito em outros bebês que estavam ali por perto. O encontro da professora com a bebê envolveu uma intensa e complexa comunicação, em que o corpo da professora passou a ser o objeto mediador da complexa relação que se constituiu nesse momento, que fora iniciado tanto pelo choro quanto pelo corpo da bebê Danubia. Para Demétrio (2016),

“

diferentemente das crianças com mais idade, que já realizam algumas ações com maior autonomia, como alimentar-se, vestir-se, locomover-se pelo espaço da creche, os bebês demandam a proximidade do corpo das profissionais, que estão constantemente, “(...) *erguendo-se, pegando-os no colo, agachando-nos, sentando no chão (...)*” o que exige “(...) *um pique e uma disposição do corpo e da cabeça*” (Demétrio, 2016, p. 75, grifos da autora).

A ação de Cremilda de engatinhar disparou imediatamente outras ações na bebê, que, sorrindo, gritando e emitindo sons, demonstrou gostar da brincadeira que se iniciou entre elas naquele momento. Aqui, as duas são protagonistas do episódio. Os corpos da bebê e da professora se tornaram um currículo vivo e pulsante, que se entrelaçaram e fizeram emergir interações e práticas inusitadas. A professora demonstrou reconhecer e valorizar a ação da bebê, que a mobilizou e a fez se engajar nessa complexa relação.

“

Assim, o envolvimento dos bebês na corrente dialógica presente em seus contextos permite que eles se coloquem, seja com gestos ou palavras,

afirmando-se como sujeitos participantes, ativos e autores das situações compartilhadas. As crianças nascem mergulhadas numa corrente discursiva e dela participam com atos e palavras que anunciam sua autoria em contato e confronto com o entorno (Guimarães; Arenari, 2018, p. 4).

Nessa perspectiva, o choro dos bebês, mais especificamente de Danubia nesse episódio, se mostrou como uma ação que incitou no outro, diversas ações, desencadeando interações e fazendo emergir os significados que constituem a docência com bebês numa complexa trama relacional. Trama que, de um lado, envolve a capacidade do bebê de, ao seu modo, comunicar ao outro o que lhe agrada e o que ele necessita enquanto um sujeito de direitos a uma Educação Infantil de qualidade, e, de outro lado, envolve a tarefa e a sensibilidade das professoras, que, no exercício de uma docência ainda difusa, se veem como aprendizes e pesquisadoras sobre as especificidades que envolvem as dimensões do ser professora de bebês.

A professora Laura também se mostrou sensível para com as formas de comunicação dos bebês, especialmente o choro, uma vez que a ação de Danubia foi acolhida e respondida pela professora, o que fez com que naquele contexto se constituíssem novas práticas pedagógicas e relações. Sobre esses modos de ações das professoras, os estudos com os quais dialogamos destacam o papel do adulto nas instituições de Educação Infantil como

“

alguém que reúne em si algumas características: inteireza do ser; disponibilidade para se vincular com o bebê; compreensão do valor central da brincadeira no desenvolvimento da criança; competência para oferecer um ambiente de confiança; apresentação do mundo e de novas relações na medida em que seja confortável para o bebê; consciência de seu papel como alguém que está em parceria com a família, não a substitui, mas oferece continuidade dos cuidados e um saber específico, profundo, acadêmico e sensível em relação à vida dos bebês e crianças (Fochi; Stock, 2022, p. 151).

No entanto, a nossa luta, enquanto pesquisadores e aprendizes do campo da Educação Infantil, é fazer com que essas premissas sejam de fato incorporadas por esses adultos que cuidam e educam os bebês e crianças, tanto nas instituições de

Educação Infantil quanto no próprio contexto familiar. A intenção é contribuir para que novas relações sejam estabelecidas nos contextos que consideram esses sujeitos como pessoa (Winnicott, 2017) que ocupa o seu lugar social de potência e de direito desde o nascimento. A seguir, seguimos apresentando o último trecho do episódio, no qual é possível verificar o desfecho da história.

“

A professora Cremilda se senta por alguns segundos e os bebês disputam o fantoche. A bebê Danubia não desiste e abraça a professora, e agora sobe em suas costas. A professora novamente engatinha com Danubia em suas costas. A bebê não chora mais. A professora diz: *Pronto, passeou!* Agora a professora pega outro fantoche e mostra para os bebês (Descrição da videogravação realizada em 27/10/2017).

A ação da professora de se sentar acabou desencadeando nos bebês uma disputa pelo fantoche, o que também incitou o choro deles, demonstrando possivelmente a insatisfação em relação ao fato de a professora não estar mais disponível, nem fazendo os mesmos movimentos de antes. A bebê Danubia não desistiu e novamente, por meio de seus gestos corporais, levou a professora a ter a ação de engatinhar com ela em suas costas. Em seguida, a professora parou de engatinhar e ofereceu ao grupo de bebês mais um fantoche. Sobre essas estratégias, Fochi (2013) ressalta que são importantes para que os bebês possam atuar nesses contextos, especialmente com seus pares, e para resolverem seus próprios conflitos, prezando por um processo de aprendizagem e desenvolvimento menos passivo.

As manifestações afetivas e corporais dos bebês, sobretudo de Danubia, foram respondidas pelas professoras com sensibilidade, pois o choro foi acolhido e respondido com diálogo e aproximação das professoras, prevalecendo, nesses episódios, uma maior autonomia dos bebês no que diz respeito aos seus movimentos, ações e expressões. No entanto, é importante chamar a atenção para o fato de que o choro dos bebês não nos indicou algo somente sobre os modos de ação das professoras e da auxiliar, mas também nos disse algo sobre a própria organização dos tempos, dos espaços e dos materiais para o grupo de bebês, que é também planejado pelas professoras.

O choro nos indicou que esse ambiente precisa ser melhor organizado, considerando as várias possibilidades de exploração desses sujeitos em suas interações (Goldschmied; Jackson, 2006). Também ficou evidente, por meio do choro, o quanto essas atividades dirigidas restringem as possibilidades dos bebês e regulam o seu processo de aprendizagem na creche. Evidenciamos ainda, como exemplificado pelos episódios já descritos, outros momentos em que não havia nenhuma atividade dirigida diretamente pelas professoras, momentos estes de práticas mais significativas para os bebês e, por vezes, iniciadas por eles.

Conforme as análises das filmagens indicaram, há uma interdependência entre o choro dos bebês e a docência na creche. Ousamos dizer ainda mais, há uma relação de poder e dependência entre choro e a docência. Para sustentar essa afirmação, reiteramos que o choro exprime uma necessidade do bebê que depende do outro para se constituir como pessoa e atuar sobre o mundo, mas que também exerce um poder sobre o outro, nesse caso, as professoras na creche. O choro dos bebês, ao incitar nelas ações inesperadas e repostas a esse outro bebê, redireciona suas práticas e contorna suas ações e ainda possibilita reflexões sobre a docência que exercem.

A potência do choro possibilita reforçar a compreensão da relevância da afetividade no processo de desenvolvimento humano, como destacado por Wallon (1995):

“

Cabe, portanto, perguntar qual o papel que a afetividade poderia desempenhar no comportamento, a fim de suprir a incapacidade de realização e eficiências pessoais. Não seria o de fazer uma outra pessoa tomar parte na satisfação de nossas necessidades, fazendo-a participar de nossa sensibilidade? Com efeito, as manifestações emotivas têm um poder aparentemente tão essencial que seus efeitos incluem-se entre os primeiros sinais de vida psíquica observáveis no lactente, que sorri ao ver o sorriso da mãe, e chora ao ouvir chorar. Por intermédio das reações que a exprimem, a emoção de um torna-se a emoção do outro, sem que haja necessidade de outro motivo além dessas próprias reações (Wallon, 1995, p. 135).

Assim, consideramos que o choro, ao mesmo tempo que demonstra a dependência e a fragilidade dos bebês, é um elemento que exerce poder sobre os adultos, sobre as

professoras com os quais interagem. Dessa forma, tem-se um paradoxo, visto que nas interações dos bebês com o outro, o poder e a tomada de decisões estão sempre sob os adultos. No entanto, nessa relação de interdependência entre os bebês e o meio, o choro como forma de ação acaba por exercer nesses adultos um poder que explicita a complexidade da condição humana, permeada por potência e fragilidade ao longo de toda a vida. O choro dos bebês também pode evidenciar as fragilidades das próprias professoras e de suas práticas pedagógicas na creche, indicando pistas sobre essa docência.

Schmitt (2014) chama a atenção para os contornos da ação docente na creche, identificando como uma das principais marcas das professoras de bebês a multiplicidade simultânea das relações que se desenrolam nesse contexto. A autora destaca que, mesmo nos momentos de atividades estritamente dirigidas por elas que fazem parte da rotina a ser cumprida, há a interferência do choro e o desencadeamento de outras ações, até mesmo mais relacionadas ao cuidado com os bebês o que denota ainda mais a indissociabilidade do cuidado e da educação na Educação Infantil.

As análises realizadas evidenciaram que os bebês são sujeitos ativos, de agência e de potência que se autoafirmam como pessoa no mundo a todo tempo, por meio de suas formas específicas de se comunicar, resistindo, criando, conduzindo, orientando e indicando as ações daqueles que se ocupam do trabalho de cuidado e educação com eles, tanto na creche quanto em outros contextos coletivos. Os bebês resistem!

Assim como Ferreira (2020, p. 160), afirmamos que “essas manifestações estiveram circunscritas às interações com os seus cuidadores (...) a depender do contexto”. Nesse trabalho de cuidado e educação, os bebês são protagonistas e circunscrevem o *meio* em que estão inseridos, assim como o *meio* os circunscreve. É nesse processo de significações que se constituem como pessoas que são. Enquanto são cuidados, aprendem a cuidar de si e do outro.

A professora na relação com os bebês é quem deve ajudá-los nesse processo de conhecimento de si e do outro, uma vez que, nessa interação, ela é a pessoa mais experiente, que conhece e respeita esses sujeitos e suas ações, e que busca propor,

da melhor forma possível, situações de aprendizagem e de interações que contribuam para o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos bebês no contexto da Educação Infantil. Porém, as professoras devem se atentar a nem sempre direcionar, ou interferir nas atividades lúdicas, mas sim buscar, com intencionalidade criativa, respeitar e dar abertura para novas escolhas e possibilidades. Estamos falando de práticas onde

“

ouvir as crianças ao invés de falar, em que a dúvida e a fascinação são fatores bem-vindos, juntamente com a investigação científica e o método dedutivo do detetive. É uma abordagem na qual a importância do inesperado e do possível é reconhecida, um enfoque no qual os educadores sabem como “desperdiçar” o tempo ou, melhor ainda, sabem como dar às crianças todo o tempo de que necessitem (Rinaldi, 1999, p. 114).

Por meio do choro, evidenciamos como os bebês modificaram o contexto no qual estavam inseridos, ao passo que direcionaram, resistiram e conduziram as ações de cuidado e educação de suas professoras. Além disso, iniciaram as suas próprias atividades, fazendo emergir uma misto de cuidado e educação, tendo sua agência evidenciada por meio da presença do choro.

Consideramos importante salientar o quanto é fundamental que as professoras considerem as expressões de choro dos bebês como um indicador e um fio condutor de suas práticas de cuidado e educação nas instituições de Educação Infantil. Ousamos dizer que se faz emergente que o choro seja considerando um componente essencial do currículo para o trabalho indissociável de cuidar e educar bebês na creche.

“

É necessário, pois, olhar a criança, as diferentes crianças, os movimentos do grupo. É urgente ouvir suas perguntas: no choro, no balbúcio, no gesto, na palavra, na ação. A escuta é disponibilidade ao outro e a tudo que ele tem a dizer. E mais: a escuta torna-se, hoje, o verbo mais importante para se pensar e direcionar a prática educativa (Ostetto, 2012, p. 194).

Consideramos importante destacar a pertinência de espaços de escuta e de reflexões, especialmente para as professoras de bebês, para a compreensão das concepções de bebê e suas especificidades, bem como sobre o seu processo de desenvolvimento no início da vida, pois, quanto mais vamos aprendendo a auscultar os bebês, “a perceber a sua não convencionalidade e dimensão inaugural no mundo como valor, mais afastados vamos ficando daquelas práticas que mais se parecem com recreação de shopping center ou daqueles programas de treino e estimulação de bebês” (Fochi, 2021, p. 117).

Não menos importante, precisamos escutar as professoras para além de suas condições de formação acadêmica e profissional, escutá-las sobre suas próprias formas de se comunicar e sobre suas emoções, para que possam compreender melhor esses aspectos emocionais e propiciar aos bebês — e viver com eles — experiências mais horizontalizadas. A seguir, apresentamos como o choro dos bebês perpassa as interações com seus coetâneos, provocando encontros, desencontros e a construção de significados entre eles.

O choro como ponte de encontros, desencontros e de construção de significados entre os bebês

O que os bebês nos ensinam? Como o choro perpassa as interações dos bebês com seus pares? A partir desses questionamentos e das várias interações que se constituíram no berçário, tanto entre os sujeitos como destes com o meio, destacamos, nesta seção, os encontros dos bebês entre si e os atravessamentos do choro nas suas interações no contexto da Educação Infantil. Após falarmos da relação do choro dos bebês com as ações das professoras, analisaremos alguns episódios que ilustram as relações estabelecidas pelos bebês entre si e também como o choro as perpassa, desencadeando encontros e desencontros entre eles.

Em nossas escritas e análises, estivemos atentas ao choro como uma expressão oriunda das funções biológicas e dos aspectos sociais e culturais dos sujeitos que compõem o contexto em que essas relações ocorrem, bem como à compreensão das ações e expressões dos bebês, que, simultaneamente, se modificam e modificam o próprio contexto no qual se desenrolam os episódios.

Antes mesmo de apresentá-las e sobre elas discorrermos, é importante salientar o quão complexas são essas relações, marcadas pela simultaneidade de ações e pela alteridade dos bebês (Schmitt, 2008). Também é importante ressaltar que o contexto da Educação Infantil, se apresenta como um espaço de socialização privilegiado para a ampliação das relações dos bebês, uma vez que, além de permitir o seu encontro com crianças maiores e com adultos, permite encontros dos bebês entre si. Encontros potencialmente essenciais para o desenvolvimento, pois permitem que ações iniciadas e compartilhadas pelos próprios bebês interfiram, conduzam e se entrecruzem em todo o contexto pedagógico da Educação Infantil. Sobre o encontro com o outro no espaço da creche, Coutinho (2010) pondera que

“

a educação dos bebês em creche é, sem dúvidas, uma conquista das famílias, sobretudo as trabalhadoras, mas também é uma conquista dos próprios bebês, que podem gozar do direito a ter um espaço intencionalmente organizado para recebê-los, em que o encontro com os pares é uma prerrogativa constante. A creche é então entendida (...) como um espaço de educação em que o encontro com o outro, a brincadeira, a ampliação dos repertórios linguísticos, sociais, culturais, mediante a ação social pelo corpo, pelas trocas e a descoberta são reveladoras das possibilidades encontradas nesse lugar (Coutinho, 2010, p. 213).

Concordamos com Coutinho (2010) sobre o espaço da creche e da Educação Infantil ser um espaço de possibilidades, de encontros e de experiências dos/para os bebês com os outros, sobretudo os seus pares de idade. Nessa perspectiva, destacamos também o pressuposto de que os bebês são sujeitos que interagem nesse espaço sobretudo com seus pares e não apenas com adultos, sendo esse um dos aspectos imprescindíveis para o desenvolvimento infantil (Rossetti-Ferreira; Amorim; Oliveira, 2009).

Conforme colocado por Fochi (2013), os bebês são sujeitos de potência em suas relações, e suas ações se apresentam como pontos de partida que provocam ou incitam outras ações e expressões no meio em que estão inseridos. Ao fazermos essa afirmação, estamos cientes de que a potência dos bebês não os exime da dependência vital dos adultos no início da vida, uma vez que eles exercem um papel

importantíssimo no processo de desenvolvimento dos bebês (Amorim *et al.*, 2020). É muito importante que essa ideia esteja clara e seja entendida. No entanto, na perspectiva da Pedagogia da Infância, é necessário enfatizar o quanto esse bebê é capaz e é um sujeito que participa e insiste para existir. Estudos como os de Oliveira-Formosinho (2007) reiteram a necessidade de retirar o bebê desse lugar social ainda marcado pela inferioridade nas práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto da Educação Infantil.

Por serem capazes de modificar e transformar o ambiente no qual estão inseridos, bem como as práticas desenvolvidas, é muito importante que haja possibilidades de momentos qualificados para tal, pois os bebês, à sua maneira, também educam (Amorim *et al.*, 2020). Então, a organização desse ambiente precisa ser pensada e planejada pelas professoras a fim de propiciar esses momentos, permitindo que os bebês tenham contato com o outro, sobretudo os seus coetâneos, e com o meio, para que, assim, possam interagir, aprender, enfrentar desafios e aprender com eles.

A ação docente é fundamental nesse processo de possibilidades para que as interações e os encontros entre os bebês aconteçam. Repensar as práticas pedagógicas de forma intencional, de modo que favoreçam esses encontros, requer iniciativas de adultos sensíveis que reconheçam o *ser bebê* como sujeito que age no mundo, bem como a existência de suas interações com seus pares, para que sejam capazes de compreendê-las e potencializá-las (Amorim *et al.*, 2020).

Para Vygotsky (2007), as interações sociais são primordiais no processo de desenvolvimento do ser humano desde o início da vida. Portanto, no início da vida, essas interações diferem por não haver a presença da linguagem oral, possuindo suas formas específicas de comunicação e estratégias não verbais. O choro se apresenta como uma ação dos bebês e perpassa as interações e os encontros deles, interferindo no curso dos acontecimentos, demarcando ações, desencadeando novas atitudes e interações nos outros bebês e possibilitando novas construções de significados entre eles.

Em nossa pesquisa, verificamos que os bebês interagem entre si e que são muitos os encontros, mesmo que rápidos, que se dão entre eles. Observamos que a maioria

deles se deram na sala do berçário, pois acreditamos que esse é um espaço que se apresenta como o mais seguro do ponto de vista das professoras. Assim, foi exatamente nesse espaço que elas deixaram que os bebês ficassem mais livres para circular e, conseqüentemente, se encontrar. Também pudemos perceber, assim como Schmitt (2008), que esses encontros se davam durante os momentos de cuidado, alimentação e higiene, uma vez, que na mesma proporção de tempo, outras ações e relações simultâneas ocorrem no berçário.

Com o objetivo de ilustrar como o choro perpassa os encontros dos bebês entre eles, apresentamos a seguir alguns episódios que melhor explicitam os elementos que consideramos essenciais para nossas análises. Ressaltamos que o processo de escolha dos episódios foi baseado nesse processo de aprender a ver e compreender as nuances que envolvem os saberes dos bebês, ainda tão invisíveis na nossa sociedade (Gottlieb, 2012).

O episódio abaixo apresenta o encontro da bebê Ana Luísa com o bebê Ricardo e como o choro perpassou, atravessou e desencadeou esse encontro e outros mais. Era hora de servir o leite para os bebês. Esse momento e também o momento do lanche ocorriam dentro da sala do berçário. A mamadeira com leite era a primeira refeição logo após o despertar do sono dos bebês, por volta de 13 horas. As professoras, à medida que os bebês acordavam, os conduziam para a sala do berçário e pediam para que se sentassem no colchonete. Em seguida lhe ofereciam a mamadeira com leite.

“

A bebê Ana Luísa se senta próxima de Ricardo, que já está tomando seu leite. O bebê Ricardo olha fixamente para Ana Luísa. Os bebês se olham por alguns segundos. Em seguida, a bebê sorri para Ricardo. Ricardo para de sugar o leite de sua mamadeira e a retira da boca. O bebê, olhando para Ana Luísa, balbucia e atira a mamadeira em sua direção. A mamadeira cai no chão, bem próxima de Ana Luísa. A bebê olha para Ricardo e para a mamadeira, e também balbucia, fazendo gestos com a boca. A bebê pega a mamadeira e, balbuciando, a devolve para Ricardo. O bebê Ricardo bate com sua mão na mamadeira, e, ao cair no chão, um pouco de leite é derramado (Descrição da videogravação realizada em 09/11/2017).

Os bebês Ana Luísa e Ricardo interagiam e conversavam um com o outro por meio de uma linguagem própria, uma linguagem não verbal, enquanto as professoras se ocupavam de outros afazeres, como preparar as mamadeiras com o leite ou/e indo até a sala do sono retirar do berço os bebês à medida que acordavam.

Nesse momento de encontro entre os bebês estão presentes o olhar, os gestos, os balbucios e os movimentos. Em situações como essas descritas acima, mesmo que passem despercebidas e muitas vezes não sejam reconhecidas pelos adultos, fica evidente o quanto os bebês se interessam uns pelos outros e observam atentamente as ações e expressões de seus coetâneos. Assim, por curtos períodos, os bebês vivem relações intensas entre eles (Appel; David, 2021).

Podemos afirmar que as ações de Ricardo, ao perceber que Ana Luísa havia acordado naquele momento, condiz com as ações dos próprios adultos? O episódio nos traz pistas valiosas sobre isso e tentaremos explicitá-las e refletir sobre elas.

Os bebês percebem o que acontece à sua volta e, ademais, se percebem envolvidos em uma rotina nesse contexto. Acreditamos que há indícios de que Ricardo tenta oferecer a mamadeira com leite para a bebê que acabara de acordar, assim como as professoras e a auxiliar fazem. Dessa forma, é bem possível dizer que a ação de Ricardo condiz com um possível ato de imitação. Para Wallon (2008), ações como essas podem ser resultado de um contínuo processo de percepção e compreensão das ações realizadas pelo outro adulto – as professoras.

“

Percebemos que as crianças bem pequenas intervêm na ação dos pares ainda que muitas vezes o façam recorrendo a formas de comunicação quase invisíveis aos olhos dos adultos, que, apressados em seus cotidianos muitas vezes não se permitem capturar as fluídas formas de expressão das crianças. As crianças bem pequenas também modificam as suas ações a partir do que observam nas ações em seu entorno (Coutinho, 2010, p. 181).

Percebemos que a bebê Ana Luísa devolveu a mamadeira para o seu par de idade, o que nos leva a entender que a bebê compreende que não poderia aceitá-la, uma vez que a sua estava sendo preparada pela professora. Ao tentar devolvê-la, o bebê

Ricardo bateu com a sua mão na mamadeira. No chão, foi derramado um pouco de leite. Os bebês olharam fixamente para o leite. Ana Luísa balbuciou e seu olhar foi em direção às professoras. O diálogo entre eles é intenso, e cada vez mais estão em sintonia e em interação um com o outro.

“

Os bebês se olham, e Ana Luísa faz gestos com a boca e balbucia: Óóó. Ricardo engatinha em direção à mamadeira para pegá-la de volta. A professora Janaína percebe a situação e se aproxima. Ela diz: *Ah, a Ana Luísa não ganhou, não, né?* Ela vai até a bancada e pega a mamadeira da bebê e lhe oferece. Em seguida, ela pega o bebê por debaixo dos braços e o senta novamente no colchonete. Os bebês voltam a tomar o leite sentados. A partir desse momento, outros bebês, ao perceberem o que ocorreu, tentam se levantar. Mirela observa o leite derramado no chão e engatinha até lá, e passa mão no leite e parece gostar de sentir a textura do leite. Outros bebês observam. Danubia também se levanta e joga a sua mamadeira no chão. A professora Cremilda tenta impedi-la de fazer isso. A bebê Danubia chora. A professora olha para a bebê enquanto canta. Danubia bate com seu próprio corpo na parede e chora ainda mais. Em seguida, a professora acolhe a bebê em seu colo enquanto conversa com ela. A professora verifica se a bebê se machucou. Após alguns segundos, Danubia para de chorar (Descrição da videogravação realizada em 09/11/2017).

A ação de Ricardo de jogar a mamadeira no chão provocou muitos outros movimentos, não só nos próprios bebês como na professora. É bastante visível como as ações e expressões dos bebês interferem no contexto de modo geral, provocando novos encontros e desencontros entre eles. Ao perceber a situação, a professora se dirigiu até a bebê Ana Luísa e lhe entregou o seu leite, aproximou-se de Ricardo e o colocou novamente sentado no colchonete. O momento de diálogo entre os bebês se desfez. Ainda assim, a interação entre eles incitou nos outros bebês novas ações e expressões, e outros encontros se deram.

Na sequência dos fatos, a bebê Danubia observou atentamente o que ocorreu e, ao se levantar, também jogou a sua mamadeira no chão. No momento em que a professora tentou impedir Danubia de jogar sua mamadeira, o choro se instaurou. A

bebê expressou sua insatisfação tanto pelo corpo quanto pelo choro. Nesse sentido, podemos afirmar que o choro atravessa essas interações na creche, tanto entre os bebês quanto dos bebês com os adultos.

Esse choro aparece e não está desvinculado das outras formas de comunicação dos bebês, “pelo contrário, o entrelaçamento do olhar, com a expressividade corpórea e com o entorno social e cultural é de tal forma articulada que é só por isso que faz sentido tomá-lo como importante elemento estruturante das ações das crianças” (Coutinho, 2010, p. 182). O choro de Danubia molda a dinâmica das interações nesse contexto e, nesse sentido, podemos concluir que o choro que emerge nos encontros dos bebês, incitam outros tantos e novas relações se estabelecem.

Os movimentos do bebê Ricardo desencadearam respostas e outras expressões nos seus coetâneos, como o choro de Danubia. Essas observações condizem com pesquisas anteriormente realizadas que fomentam a ideia de que há indícios reveladores de relações dialógicas entre os bebês (Guimarães, 2011; Schmitt, 2008). Também verificamos essas relações dialógicas entre os bebês em nossa pesquisa, como podemos verificar no episódio que apresentamos descrito abaixo.

“

Isadora se aproxima de Cremilda chorando e estende o braço para ela. Cremilda está conversando com Janaína e não olha para ela e ainda se afasta dali. Isadora fica parada em pé de frente para Danubia. Isadora olha para ela e aponta o braço para ela e para o chão balbuciando. Danubia olha para ela e para o chão. Em seguida, ela se abaixa um pouco e pega um bico que está ali no chão, olha para ele e em seguida o coloca na boca de Isadora. Isadora fica com o bico na boca, para de chorar e vai deitar no recosto. As professoras e a auxiliar estavam fazendo outras coisas (Descrição da videogravação realizada em 27/11/2017).

Neste episódio, observamos que a bebê Isadora estava chorando e, enquanto chorava, olhava para a professora e em direção à bancada. As professoras e a auxiliar estavam engajadas em um diálogo e também em outras ações e pareceram não perceber o que a bebê provavelmente tentava comunicar a elas. A bebê Danubia olhou para a bebê e se aproximou dela, e nesse momento se encontraram por meio de um diálogo que envolveu choro, balbucios, olhares, gestos e ações.

É possível afirmar que a bebê Danubia foi afetada pelo choro de seu par de idade. A bebê, num gesto de solidariedade, se aproximou da bebê Isadora e pareceu compreender o que a outra queria. Ao acompanhar os seus gestos, o seu olhar e o seu choro, um encontro entre as duas foi sendo moldado e costurado.

A sensibilidade da bebê Danubia, a capacidade empática e o envolvimento com a outra bebê é algo bastante perceptível. Sobre esses atos responsivos dos bebês entre eles e sobre a possibilidade de existência de alteridade entre os bebês, Schmitt (2008, p. 149) pondera que “nas relações estamos sempre estabelecendo alteridade com o outro ser humano ou com os objetos e produções culturais que trazem em si a linguagem e sentidos atribuídos socialmente”.

Se um bebê demonstra um ato responsivo, uma resposta ao apelo do outro, eles “vivem relações de alteridade que constituirão essa percepção (de si e do outro)” (Schmitt, 2008, p. 150). Para tanto, “a visibilidade da ação ativa das crianças pequenas torna-se necessária, ao observar que nessa relação não está ocorrendo apenas a sua constituição, mas também a do outro” (Schmitt, 2008, p. 150).

No episódio descrito, a bebê Danubia pareceu compreender perfeitamente o que Isadora desejava e ainda demonstrou preocupação com a bebê. Numa ação própria, ela pegou o bico que estava no chão e o colocou na boca de Isadora. Em seguida, Isadora olhou para a bebê, parou de chorar e se deitou. Bussab *et al.* (2007) mencionam alguns trabalhos que mostram momentos em que um bebê se preocupa e ajuda outro que está chorando. Em nossa pesquisa, pudemos perceber ações semelhantes com os bebês.

Nesse episódio no qual Danubia, ao encontrar Isadora, tem a ação de lhe acalantar e lhe entregar o bico, e em seguida o choro cessa, podemos levantar questões intrigantes e que convergem com a literatura mais recente das áreas da Educação Infantil, da Psicologia, Sociologia e Antropologia sobre as concepções de infância e criança, bem como seu processo de desenvolvimento. É possível que nossa interpretação de que a bebê percebe de alguma forma o choro de Isadora e tenta minimizá-lo esteja correta. Contudo, isso não implica supor que a bebê teve uma intencionalidade consciente, mas implica saber que os bebês não são seres passivos,

mas sim sociais, que se relacionam e significam suas ações à medida que os adultos as significam primeiro (Bussab *et al.*, 2007).

O choro se apresenta aqui como propulsor de construção de significados na relação entre os bebês, pois, quando um bebê se sensibiliza e vai ao encontro do outro, fica evidente o poder contagioso do choro (Galvão, 2014), que é também desencadeador de interações e encontros, se apresentando como uma potente linguagem.

A ação de oferecer o bico nos remete ao gesto de acalantar o outro, muito comum de ocorrer nesse contexto e em outros também. Na Educação Infantil, as professoras usualmente têm essa atitude como resposta ao choro dos bebês. Nesse sentido, podemos afirmar que, assim como no episódio anterior, essa ação possivelmente é fruto de percepções e imitações dos bebês das ações das professoras, que por eles vão sendo ressignificadas e internalizadas (Rossetti-Ferreira; Amorim; Oliveira, 2009), ao passo que as reproduzem nas interações com seus coetâneos.

Desse modo, é importante destacar a importância de proporcionar e priorizar esses momentos de encontros dos bebês entre si. Para Vygotsky (2007), esses exercícios de imitação do outro permitem que os sujeitos se apropriem, aprendam e construam significados de si próprio e do outro. Assim, o bebê se sente acolhido pelo outro, sem a intervenção direta dos adultos, e nesses encontros vão aprendendo a “lidar com uma série de situações e, ainda, encontrar recursos frente a incômodos e conflitos, buscando superá-los” (Amorim *et al.*, 2012, p. 317). Nesse sentido, é necessário que tenhamos um olhar mais apurado para os bebês e suas formas de comunicação, tão sutis, breves e potentes nas suas relações.

Ao superarmos nossas formas adultocêntricas de enxergar os bebês e as crianças, podemos compreendê-los como sujeitos capazes nas suas interações e, assim, agir de modo a efetivar um trabalho de cuidado e educação qualificado na Educação Infantil. A partir desse pensamento, assim como também preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Brasil, 2009), destacamos como uma das atitudes das professoras, além da observação atenta, a organização do ambiente para os bebês, de modo que permita que vivam experiências significativas com seus coetâneos, possibilitando também maior tranquilidade para que se envolvam com

as ações de cuidado com outros bebês. Essas iniciativas de organizar o ambiente demonstram a sensibilidade, o reconhecimento e a compreensão das professoras sobre a relação dos bebês com eles, bem como do próprio choro como uma forma de chamar a atenção do outro e de comunicar algo (Marques, 2019; Marques; Luz, 2022).

Na sequência, apresentamos outro episódio que ilustra um encontro dos bebês que também é atravessado pelo choro. Neste episódio, também é possível perceber como os bebês elaboram seus próprios tempos e espaços para se encontrarem, mesmo com a intervenção das professoras na organização desse ambiente.

“

A professora Janáina permite que os bebês entrem na sala do sono. Eles parecem gostar de circular pelo espaço, pois gritam e balbuciam bastante e têm nos rostinhos sorrisos misturados com gritos. Eles olham por entre as grades dos berços para os bebês que ainda estão dormindo e também observam as ações das professoras e da auxiliar. À medida que os bebês acordam, as professoras e a auxiliar vão ajudando-os a saírem do berço e levando para as trocas de fraldas. A auxiliar verifica as fraldas ou encaminha os bebês para a outra sala, onde logo irão tomar o leite, a primeira refeição da tarde, após o sono. A professora percebe que os bebês exploram o espaço e tentam pegar tudo o que encontram. Nesse sentido, ela vai mudando os berços de lugar. Ao passo que, entre um berço e outro, os bebês se encontram envolvidos em uma sintonia e melodia própria. A bebê Ana Luísa grita e após alguns segundos para e aguarda a resposta do próximo bebê. Os bebês gritam e sorriem bastante. Se olham e correm de um lado para o outro e, em seguida, repetem essas ações por algumas vezes. Eles parecem estar envolvidos em um tipo de brincadeira. As professoras não percebem, estão ocupadas com outros afazeres e outros bebês e com a preparação do lanche. Há cinco bebês entre os berços como se fosse um cantinho. Alguns percebem e vem lá da outra sala para brincar e já estão tomando leite. Os bebês se abaixam, mexem com todo o corpo e gritam sorrindo (Descrição de vídeo gravação realizada em 23/10/2017).

Observamos que no episódio acima há um convite explícito entre os bebês de aproximação e interação enquanto as professoras estão envolvidas com outras

ações pedagógicas. Eles transitavam livremente pela sala do sono e exploravam o espaço. Por meio do olhar, os bebês se convidavam a compartilhar esse espaço e interagir nele, envolvidos numa espécie de brincadeira.

Esses encontros, ainda que não sejam planejados pelos adultos nem direcionados por eles, são atravessados por suas ações e significações, pois são os responsáveis pela organização do ambiente. É importante ressaltar o quanto as ações das professoras de organizar e preparar o ambiente possibilitam ou não a estabilidade e o favorecimento da autonomia dos bebês para que encontros de fato aconteçam.

No episódio acima, podemos perceber que os bebês se encontraram entre os berços, um espaço que não foi pensado ou planejado pelas professoras para esses encontros. Contudo, ao ter a ação de mudar os berços de lugar, mesmo que indiretamente, elas contribuem para que os bebês possam interagir. Sobre essas situações, Schmitt (2008, p. 156) afirma que, “de certa forma, esses espaços, em que só cabiam os pequeninos, apesar de organizados previamente pelos adultos, muitas vezes eram apresentados pelos próprios bebês, uns aos outros, por suas ações, gestos e olhares”.

Os bebês se encontraram envolvidos numa espécie de brincadeira, nos apresentando pistas de um jogo funcional, conforme proposto nos estudos de Wallon (1968). Sobre o jogo funcional, com base nos estudos de Wallon, Galvão (2014, p. 47) explica que “é o tipo mais primitivo da atividade lúdica. Aqui prevalecem as cenas em que os bebês e as crianças repetem suas ações e palavras várias vezes, independente do contexto em que estão e se dão as interações”, pois, antes da palavra, “para se fazer entender, a criança não tem senão gestos, ou seja, movimentos em relação com as suas necessidades, ou o seu humor, bem como com as suas situações” (Wallon, 1979, p. 73).

Os bebês continuaram a circular mais livremente pela sala do sono e podemos perceber a realização de uma brincadeira entre eles. O bebê Mário teve uma queda e o choro novamente se instaura no ambiente. Nesse momento, a auxiliar o acolheu no colo e os outros bebês foram imediatamente afetados pelo choro de Mário.

“

Mário está ali juntamente com outros bebês. Nesse momento, a professora intervém e pede para que os bebês se afastem dali. Mário vai até a sala e ao chutar uma bola, pisa nela e cai. O bebê chora muito. Outros bebês percebem e, nesse momento, deixam o espaço da sala do sono e se aproximam da auxiliar que está com Mário no colo. Ela o pegou e o acolheu no colo. Aos poucos, o bebê para de chorar. Após o seu choro, a auxiliar lhe coloca sentado no colchonete. Outros bebês se aproximam dele e se sentam do seu lado. Mário e Isadora se olham por alguns segundos (Descrição da videogravação realizada em 23/10/2017).

É importante atentarmos para o fato de que o choro de Mário não significou que o ambiente estava ruim ou desorganizado. O que ficou evidente é que os bebês com suas ações modificaram o próprio ambiente e o transformaram num espaço que possibilitou os seus encontros. Dessa forma, consideramos que o choro possivelmente se deu pela queda do bebê e pela dor que ele pode ter sentido ao pisar na bola e cair no chão.

Com a presença do choro do bebê Mário, os encontros entre os outros bebês foram modificados, ao mesmo tempo que outros encontros se estabeleciam no espaço da sala do berçário e na sala do sono. Esses achados confirmam o que Wallon pontua a respeito do poder que o choro exerce sobre a ação do outro, apresentando-se como um recurso altamente mobilizador e eficaz para chamar a atenção do outro (Wallon, 1971).

Outros encontros se deram a partir do choro, que direcionou novas ações tanto por parte dos bebês quanto dos adultos. Momentos como esses precisam ser reconhecidos pelas professoras. No episódio acima, também é possível perceber que a professora Janaína interfere algumas vezes, e os bebês só têm a oportunidade de interagir porque elas estão envolvidas com outras ações.

“

a opinião de que os bebês não estão interessados uns nos outros talvez seja originária da nossa própria dificuldade de reconhecer que, mesmo nessa tenra idade, os bebês podem criar para si, por curtos períodos, um pequeno ambiente

social uns com os outros, no qual nós, como adultos, temos um papel apenas marginal (Goldschmied; Jackson, 2006, p. 120).

Em consonância com as autoras supracitadas, consideramos que os bebês possuem suas próprias estratégias relacionais, que lhes permitem se encontrar mesmo com a intervenção dos adultos e, por vezes, também resistindo e modificando as ações das professoras nos momentos de uma rotina já prevista. No episódio abaixo, podemos verificar essas ações dos bebês e como o choro demarca seus territórios.

Este episódio ocorreu na sala do berçário e teve duração aproximada de 15 minutos. As professoras Laura e Janaína estavam com os bebês. Havia música e as professoras cantavam e dançavam com eles. Elas estavam em pé, assim como a maioria dos bebês. Ao começar a música: “Atirei o pau no gato, mas o gato não morreu...”, as professoras fizeram uma rodinha para dançar com eles.

“

Os bebês se aproximam uns dos outros e parecem querer dar as mãos. Danubia está ali e se movimenta o tempo todo. Os bebês gritam e balbuciam o tempo todo. As professoras continuam na rodinha com os bebês e, quando a música termina, Danubia olha para Laura e estende as mãos e começa a chorar. Laura olha para ela, pega em suas mãos e diz: *Acabou, amor, acabou, Danubia, acabou*. Em seguida, começa a tocar outra música e Laura diz: *E agora, quem é que está chegando?* Danubia para de chorar e olha em direção ao rádio, mas, em seguida, olha para Laura estendendo os braços e começa a chorar novamente. Laura segura em seus braços, se abaixa um pouco, e diz: *Escuta, escuta*. Danubia para de chorar e fica parada onde está. Ela parece fazer o que Laura disse (Descrição da videogravação realizada em 06/11/2017).

No primeiro momento dessa atividade, os bebês se mostravam muito envolvidos, parecendo gostar muito e não houve choro. Eles balbuciaram, gritaram e sorriram envolvidos numa dinâmica interacional entre pares. Quando a música terminou, a bebê Danubia, imediatamente, buscou na professora algo que parecia desejar: a continuidade da música e/ou a interação e proximidade com seus pares e com as professoras. Por meio do choro, Danubia comunicou algo à professora.

A professora, por sua vez, respondeu com diálogo e aproximação, demonstrando-lhe compreender a sua linguagem. A partir do momento que tocou outra música, a bebê parou de chorar por alguns segundos, mas percebeu que não era a música que possivelmente desejava ouvir. A partir do choro de Danubia, iniciaram-se outros encontros interativos e até mesmo brincadeiras entre eles. Bebês direcionavam e elaboravam suas próprias atividades e práticas com seus coetâneos. Rossetti-Ferreira *et al.* (2017) constataram que os bebês, desde a mais tenra idade, apreciam o som de músicas e são capazes de explorar o ambiente com seu coetâneo, e já se pode perceber neles inciativas de algumas brincadeiras.

“

A música que toca é do elefante. Nesse momento, Ana Luísa sai andando pela sala, se aproxima de Danubia, estica o braço e olha para ela. Danubia olha para sua mão e segura; e começa a mexer o corpo. Ela se balança e depois se abaixa como se estivesse dançando a música “Atirei o pau no gato”. Ana Luísa segura sua mão. Danubia balbucia e olha para Laura. Em seguida, Danubia anda pela sala e está de mãos dadas com Ana Luísa. Elas se aproximam da porta do solário, e Danubia solta a mão de Ana Luísa e coloca a mão nas costas da colega, como se a estivesse empurrando para se encostar na porta, e balbucia. Ana Luísa encosta na porta e Danubia também. Danubia começa a fazer movimentos com o bumbum na porta e Ana Luísa olha para ela e tenta fazer também. Em seguida, a bebê olha para Ana Luísa e pega em sua mão. Ela puxa Ana Luísa e anda. Ana Luísa olha para ela sorrindo e vai com ela (Descrição da videogravação realizada em 06/11/2017).

A dinâmica das interações entre os bebês e as professoras foi sendo moldada pelo choro e pelas ações de Danubia e de Ana Luísa, que se aproximaram e se engajaram em um novo enredo na sala do berçário. Para refletirmos sobre os atravessamentos do choro em encontros como esse, tomamos, como exemplo, as constatações de Zanella e Andrada (2002), que, mesmo não tendo como foco o estudo do choro dos bebês, demonstram, por meio da análise de um episódio em que há o choro dos bebês que, a partir dessa forma de comunicação, iniciam-se mais episódios, interações e até mesmo brincadeiras entre eles, de modo que é possível verificar a potência dessa expressão como condutora e desencadeadora de interações e encontros entre os

bebês. As bebês direcionavam sua própria atividade: a rodinha da música “Atirei o pau no gato”, contudo, a professora Janaína se aproxima e afasta as bebês uma da outra.

“

A bebê vai tentar pegar na mão de Ana Luísa novamente, e Janaína segurando seu braço diz: *Danubia, ela não está querendo brincar assim mais, não, Danubia.* Danubia esperneia e começa a chorar. Ana Luísa fica em pé parada, observando o que está acontecendo. Danubia senta no chão e está chorando e, após alguns minutos, para de chorar. Ela encontra uma aranha de plástico no chão e se distrai com ela. Agora está tocando no rádio a música da “Dona aranha” (Descrição da videogravação realizada em 06/11/2017).

Com a intervenção da professora Janaína, as bebês foram impedidas de continuar interagindo. Amorim *et al.* (2012) identificaram o quanto as intervenções dos adultos são recorrentes nas interações dos bebês com seus pares. Danubia chorou novamente reivindicando seus direitos de continuar interagindo com a outra bebê. Dessa forma, é visto que “a expressividade do bebê fornece pistas sobre atitudes com relação à própria criança e às outras pessoas, permite também focalizar aspectos intersubjetivos e dialógicos” (Amorim *et al.*, 2012, p. 315).

Nesse sentido, é muito importante que o adulto faça “o exercício de guardar a palavra para também guardar o excesso de intervenção” (Fochi, 2013, p. 144). Será muito difícil haver espaço para um bebê “levar a cabo sua intenção e percebê-la, se estiver sendo mediado por um adulto que sobrepõe suas próprias perguntas e desejos às perguntas e desejos dos bebês, que não permita que o bebê se conecte com sua própria atividade e perceba o prazer no modo como a empreende” (Fochi, 2021, p. 115).

Assim, é necessário que os bebês tenham esse espaço, no sentido de se colocarem como sujeitos que também desejam algo singular e que têm suas próprias estratégias de aproximação com o seu par de idade. As ações das professoras e da auxiliar, mesmo já previamente delimitadas, foram perpassadas pelas ações dos bebês e demarcadas sobretudo pelo choro. Enfatizamos, até aqui, as múltiplas relações existentes dos bebês entre si e como o choro está engendrado nelas, e como, por meio dele, os bebês marcam territórios e o lugar social nas interações entre si.

Por meio de episódios como esse acima, constatamos que o compartilhamento de vivências entre os bebês existe, mesmo que na maioria das vezes não seja percebido pelos adultos. Para tanto, conforme reitera Schmitt (2014), é preciso que esses encontros sejam endossados pelos adultos na própria forma como eles organizam o espaço para os bebês, demonstrando acreditar neles e confiar na capacidade deles. Esses episódios nos desafiam! Parece que estamos diante de processos que ainda não entendemos plenamente. As relações entre os bebês precisam ser vistas como momentos em que formas sutis de linguagem, pouco valorizadas em nossa sociedade, como o choro, se revelam como significativo potencial nas relações educativo-pedagógicas que se estabelecem no espaço da Educação Infantil.



Por uma pedagogia dos bebês

Fazer da procura, novos encontros...

(Sabino, O encontro marcado).

Neste livro, buscamos analisar como o choro dos bebês interfere nas relações educativo-pedagógicas desenvolvidas no berçário de uma EMEI em Belo Horizonte, Minas Gerais.

Para a compreensão do choro dos bebês e das relações de cuidado e educação, no contexto da Educação Infantil, buscamos fazer um diálogo articulado entre os campos teóricos da Sociologia e da Pedagogia da Infância, da Educação Infantil, da Antropologia da Criança e da Psicologia Histórico-Cultural.

E para melhor compreendermos esses processos de interações, intensificamos nosso diálogo buscando nos estudos da Psicologia Histórico-Cultural alguns elementos que consideramos ser essenciais para a compreensão do choro dos bebês, como forma de ação e comunicação na Educação Infantil, bem como suas contribuições para se pensar as especificidades da docência com bebês.

Diante de um contexto de ausência de pesquisas que versam sobre as expressões de choro dos bebês na creche, e menos frequente ainda os que o analisam de forma articulada e entrelaçada com as ações docentes, reiteramos a relevância da pesquisa realizada.

O banco de dados que foi utilizado nas análises é oriundo de uma pesquisa de mestrado anteriormente realizada, de caráter qualitativo (Marques, 2019), que teve como objetivo identificar e analisar as expressões de choro dos bebês, nas interações estabelecidas com suas professoras e com a auxiliar de apoio à Educação Infantil em uma EMEI de Belo Horizonte. O principal método de coleta e de construção de dados foi a observação participante realizada em uma turma composta por doze bebês, cinco professoras e uma auxiliar durante quatro meses. Também foram utilizados o diário de campo, as filmagens e as entrevistas semiestruturadas com as participantes adultas.

Buscando um novo olhar sobre os dados, fizemos uma revisão e descrição minuciosa de todo o material das filmagens da pesquisa anterior, buscando constituir um novo *corpus* que possibilitasse responder aos objetivos propostos e que demandassem a compreensão dos processos, e como se dão os entrelaçamentos *pessoa-meio*, olhando-os a partir de um outro prisma (Rossetti-Ferreira *et al.*, 2017).

Após esse movimento de pré-análise, o foco escolhido foram as atividades dirigidas, chamadas na EMEI de atividades pedagógicas, visto que, ao estudar novamente o conjunto das filmagens, evidenciamos que havia uma maior interferência do choro dos bebês nesses momentos. Selecionamos trinta episódios que consideramos melhor elucidar o processo de interferência do choro nas relações pedagógicas com os bebês na creche. No movimento realizado em nossas análises, buscamos explicitar os aspectos relevantes que compunham esses momentos, procurando também elucidar o que ocorria nos momentos em que não aconteciam as atividades dirigidas que, na maioria das vezes, se tratava de momentos de brincadeiras e interações dos bebês entre si, com as professoras e com os objetos.

Com essa forma de análise, procuramos problematizar a complexidade das relações constituídas no contexto do berçário, compreendendo de forma contextualizada o processo de cada situação (Amorim, 2002; Rossetti-Ferreira *et al.*, 2017), bem como essas relações se entrelaçam com o choro. Buscamos também jogar luz sobre as potencialidades dos bebês nessas interações e sobre como o choro nos indica algo sobre a própria docência com os bebês.

Assim, defendemos que o choro dos bebês é um elemento importante e legítimo a ser considerado nas práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil. Trata-se, portanto, de um desencadeador de possibilidades e de construção de significados entre bebês e professoras, possibilitando ainda reflexões sobre a construção de uma docência com bebês que priorize suas especificidades e suas formas de comunicação, e que respeite os seus direitos fundamentais. Por meio do choro, os bebês interrogam o currículo (Barbosa; Fochi, 2012) e possibilitam uma abertura para o inesperado, o que vem deles pode ser um ponto de partida para novas formas de planejar e realizar práticas pedagógicas no contexto coletivo da creche.

Verificamos que o choro dos bebês é legítimo e se constitui como um elemento potente que interfere nas interações, proporcionando encontros, desencontros e a construção de significados nas relações educativo-pedagógicas na Educação Infantil.

Sobre o dia a dia, os resultados indicaram que havia a prevalência de uma rotina com tempos institucionalizados e organizados pelos adultos que não contemplava o espaço-tempo para os momentos de interações dos bebês com os outros de forma mais autônoma e livre. Destacamos pelo menos três aspectos que consideramos relevantes: a fragmentação e determinação dos tempos conforme as atividades a serem realizadas com o grupo, o que nos remete ao formato escolar de outras etapas da Educação Básica, que tem sido cada vez mais transposto para a etapa da Educação Infantil; a maior permanência dos bebês e de atividades realizadas com eles nos espaços internos; e a ênfase dada pelas professoras às atividades dirigidas. Sobre a relação do choro dos bebês com a organização dos tempos, dos espaços e dos materiais durante as atividades dirigidas, as ações e expressões dos bebês sinalizaram um controle excessivo e um processo de disciplinamento de seus corpos por parte das professoras, assim como o desinteresse deles por elas. Por meio do choro, os bebês demonstraram e indicaram o quanto essas atividades dirigidas restringem as suas possibilidades e regulam o seu processo de aprendizagem na creche, em detrimento dos outros momentos em que não havia nenhuma atividade dirigida pelas professoras. Nesses momentos, foi possível verificarmos práticas mais significativas e, por vezes, iniciadas por eles nas quais as professoras demonstraram uma maior disponibilidade corporal e afetiva, e também houve uma menor incidência do choro dos bebês.

Evidenciamos, além disso, a capacidade de os bebês modificarem o contexto no qual estavam inseridos, ao passo que direcionaram, resistiram e conduziram as ações de suas professoras durante a rotina e iniciaram as suas próprias atividades.

Com relação à interferência do choro nas ações docentes, os dados nos indicaram que há uma interdependência entre o choro dos bebês e a docência que é perpassada por uma relação de poder e dependência. Assim, reiteramos que o choro exprime uma necessidade e a fragilidade do bebê que depende do outro para obter respostas para

suas demandas e assim se constituir como pessoa. Ao mesmo tempo, verificamos que o choro exerce um poder sobre o outro, nesse caso, sobre as professoras, bem como pode incitar ações e práticas inesperadas e, ainda, reflexões que retroalimentam a própria docência.

Assim, o choro nos revelou as formas como as professoras organizavam e pensavam os ambientes para os bebês em seus tempos e espaços, as inconstâncias e suas posturas, deixando evidente concepções mais relacionadas às perspectivas de um bebê que precisa ser mais controlado e vigiado, que precisa ser preparado para um vir a ser e para aprender a se comportar, bem como cumprir as regras e combinados da turma. Suas ações e práticas nos revelaram as suas próprias concepções e percepções do que é ser professora de bebês e confirmaram que a docência com bebês ainda é fortemente marcada por práticas importadas de outras etapas da Educação Básica para a creche.

Também identificamos como o choro se apresenta como um elemento desencadeador de encontros e desencontros simultâneos dos bebês com seus coetâneos. Pudemos verificar que são muitos os encontros, mesmo que rápidos, que se davam entre eles. Observamos que a maioria deles aconteceram na sala do berçário de forma simultânea, durante os momentos em que não havia nenhuma atividade realizada pelas professoras, como nos momentos de cuidado, alimentação e higiene.

Enfatizamos, desse modo, a necessidade de as professoras darem condições para que essas ações e expressões sejam fecundas de outras tantas ações, interações e encontros, possibilitando aos bebês múltiplas experiências, e que elas também possam aprender com as ações e expressões dos bebês, sobretudo com o choro deles e que possam enxergá-lo como uma dimensão do currículo que orienta as práticas e contorna as relações educativo-pedagógicas na Educação Infantil.

Conforme Barbosa (2010), mesmo com os avanços em relação à compreensão do trabalho de cuidado e educação com bebês, nas instituições de Educação Infantil, as práticas pedagógicas específicas para eles ainda não foram efetivadas de modo a considerar suas especificidades, sobretudo suas formas de comunicação.

Desse modo, ainda há a necessidade de reflexões sobre a docência com bebês no contexto da creche.

Assim, reiteramos a necessidade de desconstrução da ideia de uma docência pautada somente no cuidar, ou no educar, e contribuir para fortalecer a concepção de que essa docência se constitui como uma ação educativo-pedagógica que adensa as relações constituídas nesse espaço coletivo da Educação Infantil.

Considerando essas ponderações dos estudos do campo da Educação Infantil e os resultados, acreditamos ser importante fazer algumas menções sobre o contexto atual e histórico no qual vivenciávamos à época da pesquisa — pandemia de covid-19 —, no sentido de contribuir com as reflexões sobre a qualidade do atendimento aos bebês e crianças na etapa da Educação Infantil, a partir de um referencial consistente e um olhar multidisciplinar.

Antes da pandemia, já enfrentávamos grandes dificuldades em relação à qualidade do atendimento da Educação Infantil, como o rompimento com as formas tradicionais e preconceituosas de se pensar e olhar para os bebês, bem como de começar a vê-los a partir do que eles fazem em vez do que eles não fazem; a efetivação de propostas mais democráticas, considerando a participação dos bebês e das crianças, em seus processos pedagógicos; e melhores condições de trabalho e formação para as professoras. Com a pandemia, essa situação se agravou, pois as dificuldades e desigualdades já existentes se acentuaram.

Sobre o cuidado e a educação dos bebês na pandemia, Coutinho e Cardoso (2021) constataram que pouco se considerou os bebês como sujeitos de direitos, e que a pandemia reforçou ainda mais as desigualdades de gênero, raça e classe, levando a novos processos de exclusão social. Com a pandemia, o acesso dos bebês à Educação Infantil ficou ainda mais restrito, sobretudo para aqueles filhos e filhas de famílias e de mulheres e mães solas negras e trabalhadoras, ou seja, há indicativos de retrocessos no atendimento de qualidade como um direito de bebês e crianças na Educação Infantil.

Sobre as condições de atendimento da Educação Infantil no Brasil, foi preciso uma pandemia para que pudéssemos compreender a importância da organização do ambiente, bem como das interações nesse espaço — que são as instituições de Educação Infantil — de socialização, de participação e de proteção de bebês e crianças.

A pandemia evidenciou aspectos, urgências e necessidades de mudanças no que concerne ao próprio trabalho de cuidado e educação na Educação Infantil, sobretudo com bebês, e legitimou a impossibilidade de retomar e continuar com as atividades pós-pandemia seguindo a mesma forma anterior de trabalho (Campos *et al.*, 2020). Nesse sentido, muito inspirada e tocada pela fala poética de uma criança de 10 anos: “Coronavírus, a doença que afasta e aproxima as pessoas”,¹ ousou dizer que a pandemia interroga a escola. *Covid, a doença que interroga a escola!* Interroga seus espaços, seus tempos, as concepções de escolarização que estão impregnadas nas suas paredes, nas ações e no jeito de ser dos sujeitos que nela transitam, interroga o lugar do reconhecimento social dos bebês.

Com essas perspectivas e a partir das análises e reflexões aqui realizadas, reiteramos a importância desse espaço da Educação Infantil como um espaço de construção de significados e de subjetividades, um espaço de encontros por meio do qual bebês, professoras, crianças e outros demais se constituem. As relações que, como pudemos constatar neste livro, são tão imprescindíveis para o desenvolvimento dos bebês no início da vida se perderam para uma geração de crianças que não foram bebês na creche e que não choraram na creche.

Campos *et al.* (2020), ao refletirem sobre o retorno à creche pós-pandemia que respeite os direitos fundamentais de bebês, crianças, suas famílias e educadores, consideram e demarcam ainda mais as especificidades dos bebês, suas formas de se relacionar e suas diversas linguagens nas práticas pedagógicas na creche.

1 Frase escrita em um desenho realizado por uma menina de 10 anos participante da pesquisa Infância em tempos de pandemia: experiências de crianças de 8 a 12 anos em Belo Horizonte e Região Metropolitana, coordenada pelos pesquisadores Isabel de Oliveira e Silva, Iza Rodrigues da Luz e Levindo Diniz de Carvalho.

Concordamos com essas orientações e com aquelas relacionadas aos direitos das professoras mencionadas no documento, dentre eles, o “direito a manifestarem suas angústias e medos e de serem acolhidos e apoiados de forma a se sentirem confortáveis e seguros no ambiente de trabalho” (Campos *et al.*, 2020, p. 4).

Nesse sentido, reiteramos a necessidade de políticas públicas para a Educação Infantil que visem melhores condições de trabalho e espaços de formação tanto inicial quanto continuada. Além disso, que possibilitem reflexões sobre as especificidades da docência com bebês, bem como sobre o seu processo de desenvolvimento no início da vida, e que possibilitem a construção de práticas que tenham como foco o bebê e suas formas de comunicação. Desse modo, desenvolve-se aqui um esforço na direção da consolidação de uma Pedagogia dos bebês.

Neste livro, a partir de um compromisso ético, social e político, reiteramos a importância do reconhecimento dos direitos e do lugar social que os bebês ocupam na sociedade. As análises proporcionaram visibilidade às suas potências e às suas resistências, bem como constataram que nossa sociedade precisa aprender a auscultá-los, assim como nos esforçamos para fazer nesta pesquisa. Com humildade buscamos aprender com eles e com ousadia buscamos evidenciar suas ações na Educação Infantil.



Referências

AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação, 2018.

ALESSI, Viviane Maria. *As linguagens dos bebês na Educação Infantil: diálogos do círculo de Bakhtin com Henri Wallon*. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

ALESSI, Viviane Maria; GARENHANI, Marynelma Camargo. *Bakhtin, Wallon e as linguagens dos bebês*. Curitiba: Editora UFPR, 2019.

ALMEIDA, Ana Rita Silva. *A emoção na sala de aula*. Campinas: Papirus, 1999.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 77, p. 53–61, 1991.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. O planejamento de pesquisas qualitativas. In: ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 147–178.

AMORIM, Kátia de Souza. *Concretizações de discursos e práticas histórico-sociais, em situações de frequência de bebês em creche*. Tese (Doutorado em Saúde Mental) – Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2002.

AMORIM, Kátia de Souza. Processos de significação no primeiro ano de vida. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 28, n. 1, p. 45–53, 2012.

AMORIM, Kátia de Souza *et al.* Continuando o debate sobre cuidado e educação de crianças nos primeiros anos de vida. *Teoria e Prática da Educação*, v. 23, n. 1, p. 22–35, 2020.

AMORIM, Kátia de Souza *et al.* O bebê e a construção de significações, em relações afetivas e contextos culturais diversos. *Temas em Psicologia*, v. 20, n. 2, p. 309–326, 2012.

AMORIM, Kátia de Souza; ANJOS, Adriana Mara dos; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Processos interativos de bebês em creche. *Psicol. Reflex. Crit.*, v. 25, n. 2, p. 378–389, 2012.

AMORIM, Kátia de Souza; VITÓRIA, Telma; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Rede de significações: perspectiva para análise da inserção de bebês na creche. *Cadernos de Pesquisa*, n. 109, p. 115–144, 2000.

AMORIM, Marília. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa, 2001.

ANJOS, Adriana Mara dos et al. Interações de bebês em creche. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 9, n. 3, p. 513–522, 2004.

APPELL, Geneviève; DAVID, Myriam. *Maternagem insólita*. São Paulo: Ominisciência, 2021.

ARENHART, Deise; GUIMARÃES, Daniela; SANTOS, Núbia Oliveira. Docência na creche: o cuidado na educação das crianças de zero a três anos. *Educ. Real*, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1677–1691, 2018.

ÁVILA, Maria José Figueiredo. *As professoras de crianças pequenininhas e o cuidar e educar: um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas/SP*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BARBOSA, Maria Carmem. *Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Maria Carmem. Especificidades da ação pedagógica com os bebês. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais, 1., 2010a, Belo Horizonte. *Anais [...]*. Belo Horizonte: Ministério da Educação, 2010a. p. 1–17.

BARBOSA, Maria Carmen. Os resultados da avaliação de propostas curriculares para a Educação Infantil dos municípios brasileiros. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais, 1., 2010b, Belo Horizonte. *Anais [...]*. Belo Horizonte: Ministério da Educação, 2010b. p. 1–17.

BARBOSA, Maria Carmem; FOCHI, Paulo Sérgio. O desafio da pesquisa com bebês e crianças bem pequenas. In: ANPED SUL – SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. *Anais [...]*. Caxias do Sul: ANPED, Universidade de Caxias do Sul, 2012.

BARROS, Manoel de. *Memórias inventadas: As Infâncias de Manoel de Barros*. São Paulo: Planeta, 2008.

BARROS, Manoel de. *O livro das ignoranças*. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.

BATISTA, Rosa. *A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

BELO HORIZONTE. Lei nº 10.572, de 13 de dezembro de 2012. Transforma o cargo público efetivo de Educador Infantil no cargo público efetivo de Professor para a Educação Infantil e dá outras providências. *Diário Oficial do Município*, Belo Horizonte, 13 dez. 2012.

BELO HORIZONTE. Lei nº 11.132, de 18 de setembro de 2018. Estabelece a autonomia das Unidades Municipais de Educação Infantil – UMEIs, transformando-as em Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs, cria o cargo comissionado de Diretor de EMEI, as funções públicas comissionadas de Vice-Diretor de EMEI e de Coordenador Pedagógico Geral, o cargo comissionado de Secretário Escolar, os cargos públicos de Bibliotecário Escolar e de Assistente Administrativo Educacional e dá outras providências. *Diário Oficial do Município*, Belo Horizonte, 18 set. 2018.

BELO HORIZONTE. Lei nº 8.679, de 11 de novembro de 2003. Cria as unidades municipais de Educação Infantil e o cargo de Educador Infantil, altera as Leis nºs 7.235/96 e 7.577/98 e dá outras providências. *Diário Oficial do Município*, Belo Horizonte, 11 nov. 2003.

BELO HORIZONTE. *Ofício SMED-GCPF-GECEDI 277, de 13 de março de 2015*. Dispõe sobre a reorganização dos quadros da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de BH. Belo Horizonte: Gerência de Coordenação da Educação Infantil, Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, 13 mar. 2015.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. Portaria SMED nº 275/2015. Dispõe sobre critérios para a organização do Quadro de Professores na Educação Infantil da Rede Municipal de Educação-RME de Belo Horizonte e dá outras providências. *Diário Oficial do Município*, Belo Horizonte, 26 ago. 2015.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *Proposições Curriculares para a Educação Infantil: fundamentos*. Belo Horizonte: SMED; Prefeitura de Belo Horizonte, 2014. v. 1.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *Proposições curriculares para a Educação Infantil: eixos estruturadores*. Belo Horizonte: SMED; Prefeitura de Belo Horizonte, 2015. v. 2.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. Resolução CME/BH nº 001/2015. Fixa as normas para o funcionamento das instituições de Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte. *Diário Oficial do Município*, Belo Horizonte, 5 mar. 2015.

BITENCOURT, Laís Caroline Andrade; SILVA, Isabel de Oliveira e. O cuidado e educação das(os) bebês em contexto coletivo: a construção da experiência da auxiliar de apoio à Educação Infantil na interação com bebês e professoras. *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 19, n. 36, p. 379–396, 2017.

BITENCOURT, Laís Caroline Andrade. *Docência com bebês: experiências sociais e dimensão sensorial no trabalho de professoras e auxiliar no cuidado e educação de bebês em uma Instituição de Educação Infantil*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990 [Estatuto da Criança e do Adolescente]. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 13 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional]. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 20 dez. 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE; CEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil*. Brasília; MEC; SEB, 2010.

BRASIL. Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016 [Marco Legal da Primeira Infância]. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. *Diário Oficial da União*, Brasília, 8 mar. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: SEB; CNE, 2017.

BUSSAB; Vera Silvia Raad; PEDROSA; Maria Isabel; CARVALHO, Ana Maria Almeida. Encontros com o outro: empatia e intersubjetividade no primeiro ano de vida. *Psicologia USP*, v. 18, n. 2, p. 99-133, 2007.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Docência com bebês: o corpo da professora que acalma, acalenta e serena. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 39., 2019, Niterói. *Anais [...]*. Niterói: ANPED, Universidade Federal Fluminense, 2019. p. 1-8.

BUSS-SIMÃO, Márcia. *Relações sociais em um contexto de Educação Infantil: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas*. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

CABRAL, Viviane Vieira. *O corpo dos bebês na constituição da especificidade da docência na Educação Infantil*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

CACHEFFO, Viviane Aparecida Ferreira Favareto. *Afetividade na creche: construção colaborativa de saberes e práticas docentes a partir da teoria walloniana*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2017.

CAMILO, Rubia da Conceição. *Docência compartilhada na Educação Infantil: implicações das formas de organização do trabalho nas identidades docentes de professoras de crianças de zero a dois anos de idade*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

CAMPOS, Maria Malta. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de Educação Infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação de Educação a Distância. *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil*. Brasília: MEC; SEF; COED, 1994. p. 32-42.

CAMPOS, Maria Malta et al. *Para um retorno à escola e à creche que respeite os direitos fundamentais de crianças, famílias e educadores*. [S.l.]: Núcleo Ciência Pela Infância, 2020.

CAMPOS, Maria Malta; FÜLGRAFF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da Educação Infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 127, p. 87-128, 2006.

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

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a Educação Infantil. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 17, n. especial, p. 11-21, 1999.

CESTARO, Patrícia Maria Reis. *Olhares para a formação dos cursos de Pedagogia das IES privadas de Juiz de Fora/MG: desdobramentos para o lugar da docência na creche*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

COELHO, Flavia de Oliveira. *Espaços e tempos da Educação Infantil: investigando a ação pedagógica com os bebês*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

COHN; Clarice. Concepções de infância e infâncias: um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. *Civitas*, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 221-244, 2013.

COSTA, Carolina Alexandre; AMORIM, Kátia de Souza. Abreviação em relações de bebês com seus pares de idade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 31, n. 1, p. 15-23, 2015.

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

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. O corpo como lugar do verbo. In: ARROYO, Miguel González; SILVA, Maurício Roberto (org.). *Corpo e infância: exercícios de ser criança por outras pedagogias dos corpos*. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 240–258.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin; CARDOSO, Cintia. A educação e o cuidado dos bebês na pandemia: uma análise a partir das relações geracionais, raciais e de gênero. *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 175–194, 2021.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin; SCHMITT, Rosinete Valdeci. A pesquisa com/ sobre bebês no NUPEIN: análise da trajetória. *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 23, n. 44, p. 1474–1499, 2021.

DANTAS, Heloysa. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Martha Kohl de; DANTAS, Heloisa (org.). *Piaget, Vigotski, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 2019. p. 131–152.

DEMETRIO, Rubia Vanessa Vicente. *A dimensão corporal na relação educativa com bebês: na perspectiva das professoras*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

DENTZ, Marisa von. *Expressões emocionais de sorriso e choro na relação do bebê com seus pares, na creche*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2016.

DENTZ, Marisa von; AMORIM, Kátia de Souza. Expressões emocionais entre bebês na creche: revisão sistemática da literatura. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 25, n. 1, p. 133–154, 2019.

DEYNOOT-SCHAUB, Mirjam J. Gevers; RIKSEN-WALRAVEN, J. Marianne. Peer interaction in child care centers at 15 and 23 months: stability and links with children's Early Child Care Research Network. Age of entry to kindergarten and children's academic and socioemotional development. *Early Education & Development*, v. 18, n. 2, p. 337–368, 2006.

DUARTE, Fabiana. *Professoras de bebês: as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

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

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

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

ELTINK, Caroline Francisca. Índícios utilizados por educadores para avaliar o processo de inserção de bebês em uma creche. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 23., 2000, Caxambu. *Anais [...]*. Caxambu: ANPED, 2023. p. 1-15.

EUZÉBIO, Walquíria Souza; LUZ, Iza Rodrigues. Docência na Educação Infantil: desafios diante de comportamentos agressivos das crianças. *Tópicos Educacionais*, v. 27, n. 1, p. 79-97, 2021.

FERREIRA, Ludmilla Dell'Isola Pelegrini de Melo. *Expressões emocionais de bebês e práticas de cuidado e educação em diferentes contextos de desenvolvimento*. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2020.

FERREIRA, Ludmilla Dell'Isola Pelegrini de Melo. *Expressões emocionais de desprazer no primeiro ano de vida: manifestações e processos de transformação*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2013.

FOCHI, Paulo Sérgio. A curiosidade, a intenção e a mão: o ethos lúdico do bebê. *Revista Humanidades e Inovação*, v. 8, n. 68, p. 111-118, 2021.

FOCHI, Paulo Sérgio; STOCK, Bianca Sordi. Contribuições de Elinor Goldschmied e Donald Winnicott para os cuidados e a educação de bebês. In: MARIN, Isabel Kahn; CARVALHO, Maria Teresa Venceslau de; ARAGÃO, Regina Orth de (org.). *Quem é o bebê hoje? A construção do humano na contemporaneidade*. São Paulo: Blucher, 2022. p. 137-153.

FOCHI, Paulo Sergio. “Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim?”: documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em contextos de vida coletiva. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

FREITAS-LUÍS, Joana de; ANDRADE, Sofia; SANTOS, Paula Coelho. A atitude do educador de infância e a participação da criança como referenciais de qualidade em educação. *Revista Brasileira de Educação*, v. 20, n. 61, p. 521-541, 2015.

GALVÃO, Izabel. *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GALVÃO, Izabel. *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: GEN, LTC, 1989.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos Cedes*, n. 50, p. 9-25, 2000.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. *Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GOLSE, Bernard; AMY, Gilbert. *Bebês, maestros, uma dança das mãos*. São Paulo: Instituto Langage, 2020.

GOMES, Cláudia Aparecida Valderramas. *O afetivo para a psicologia histórico-cultural: considerações sobre o papel da educação escolar*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008.

GONÇALVES, Fernanda, ROCHA, Eloísa Acires Candal. Indicativos da produção científica para a educação dos bebês e crianças bem pequenas no contexto da Educação Infantil. *Revista Zero-a-Seis*, v. 19, n. 36, p. 397-410, 2017.

GONÇALVES, Fernanda. *As palavras e seus deslimes: a relação dos bebês com os livros na Educação Infantil*. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

GONÇALVES, Fernanda; BUSS-SIMÃO, Márcia; DEBUS, Eliane Santana Dias. Das pedrinhas do nosso quintal: ética e sensibilidade metodológica na pesquisa com bebês. *Revista Humanidades e Inovação*, v. 7, n. 28, p. 201-217, 2021.

GONZALEZ-MENA, Janet; EYER, Dianne Widmeyer (org.). *O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche: um currículo de educação e cuidados baseado em relações qualificadas*. 9. ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.

GOTTLIEB, Alma. Para onde foram os bebês? Em busca de uma Antropologia de bebês (e de seus cuidadores). *Psicologia USP*, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 313-336, 2009.

GOTTLIEB, Alma. *Tudo começa na outra vida: a cultura dos recém-nascidos no Oeste da África*. São Paulo: Editora Fap-Unifesp, 2012.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares. Infância: entre a anterioridade e a alteridade. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 547-567, 2011.

GRANA, Katiuska Marcela. *Um estudo exploratório: a interação socioafetiva entre bebês*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

GUIMARÃES, Daniela de Oliveira. *Relações entre crianças e adultos no berçário de uma creche: o cuidado como ética*. São Paulo: Cortez, 2011.

GUIMARÃES, Daniela de Oliveira; ARENHART, Deise; SANTOS, Núbia de Oliveira. Docência na creche: *atencionalidade* pedagógica na rotina e no planejamento. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 39., 2019, Niterói. *Anais [...]*. Niterói: ANPED, Universidade Federal Fluminense, 2019. p. 1-7.

GUIMARÃES, Daniela; ARENARI, Rachel. Na creche, cuidados corporais, afetividade e dialogia. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-19, 2018.

GUIMARÃES, Nadya Araújo; HIRATA, Helena; SUGITA, Kurumi. Cuidado e cuidadoras: o trabalho do care no Brasil, França e Japão. In: HIRATA, Helena; GUIMARÃES, Nadya Araújo (org.). *Cuidado e Cuidadoras: as várias faces do trabalho do care*. São Paulo: Atlas, 2012. p. 151-180.

HORN, Maria da Graça Souza. *Sabores, cores, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOYUELOS, Alfredo; RIERA, María Antonia. *Complexidade e relações na Educação Infantil*. Tradução de Bruna Heringer de Souza Villar. São Paulo: Phorte, 2019.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto; MELLO, Maria Aparecida. Quietas e caladas: as atividades de movimento com as crianças na Educação Infantil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 283-302, 2009.

KRAMER, Sonia. Formação de profissionais de Educação Infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lúcia (org.). *Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 117-132.

KUHLMANN JÚNIOR, Moisés. Histórias da Educação Infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, p. 5-18, 2000.

LIMA, Mariana Parro. *Vitória vai à Escola: o papel da afetividade na formação de professores da Educação Infantil*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 2013.

LOMBA, Maria Lúcia de Resende (org.). *Relatos e vivências de profissionais na Educação Infantil: reflexões sobre a docência*. Curitiba: Appris, 2022. v. 1.

LOMBA, Maria Lúcia de Resende. *Docência na Educação Infantil: percursos de vida, formação e condições institucionais das experiências de professoras no cuidado e educação de crianças de 4 e 5 anos*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

LUZ, Iza Rodrigues da. Contribuições da Sociologia da Infância à Educação Infantil. *Revista Paideia*, Belo Horizonte, n. 4, p. 11-40, 2008.

LUZ, Iza Rodrigues da. Educação Infantil: direito reconhecido ou esquecido? *Linhas críticas*, Brasília, v. 12, n. 22, p. 41-58, 2006.

LUZ, Iza Rodrigues da. Relações entre crianças e adultos na Educação Infantil. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais, 1., 2010, Belo Horizonte. *Anais [...]*. Belo Horizonte: Ministério da Educação, 2010. p. 1-19.

MACÁRIO, Alice de Paiva. *A potência das interações dos bebês em uma creche pública do município de Juiz de Fora*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

MACHADO, Letícia Vier; FACCI, Marilda Gonçalves Dias; BARROCO, Sonia Mari Shima. Teoria das emoções em Vigotski. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 16, n. 4, p. 647–657, 2011.

MACHADO, Maria Lúcia. Educação Infantil e Currículo: a especificidade do projeto educacional pedagógico para as creches e pré-escolas. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 16., 1993, Caxambu. Mimeo.

MARANHÃO, Damaris Gomes. O Cuidado com o elo entre a saúde e a educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 111, p. 115–133, 2000.

MARANHÃO, Damaris Gomes. O cuidado de si e do outro. *Educação*, São Paulo, v. 2, p. 14–29, 2011.

MARQUES, Fernanda Pedrosa Coutinho. *As expressões de choro dos bebês em uma Escola Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

MARQUES, Fernanda Pedrosa Coutinho; LUZ, Iza Rodrigues da. O choro dos bebês e a docência na creche. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 38, p. 1–21, 2022.

MARQUES, Fernanda Pedrosa Coutinho; LUZ, Iza Rodrigues da. A ausência do choro dos bebês e as práticas de cuidado e educação das professoras na creche. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 40., 2021, Pará, *Anais [...]*. Pará: ANPED; Universidade Federal do Pará, 2021. p. 1–6.

MELCHIORI, Lígia Ebner; ALVES, Zélia Maria Mendes Biasoli. Crenças de Educadoras de Creche Sobre Temperamento e Desenvolvimento de Bebês. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 17, n. 3, p. 285–292, 2001.

MELCHIORI, Lígia Ebner; ALVES, Zélia Maria Mendes Biasoli. Estratégias que educadoras de creche afirmam utilizar para lidar com o choro dos bebês. *Interação em Psicologia*, Curitiba, v. 8, n. 1, p. 34–42, 2004.

MELLO, Ana Maria; VITÓRIA, Telma. Mordidas: agressividade ou aprendizagem? In: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde et al. (org.). *Os fazeres na Educação Infantil*. 12. ed. Ribeirão Preto: Cortez, 2018. p. 165–168.

MELLO, Suely Amaral. Acolhimento e escuta: desafios às relações adulto-criança. In: MAGALHÃES, Cassiana; CARBONIERI, Juliana (org.). *A teoria como condição da liberdade docente na Educação Infantil*. Curitiba: CRV, 2020. p. 17–34.

MINAS GERAIS ADMINISTRAÇÃO E SERVIÇOS – MGS. *Normativo de Empregos e Salários da MGS – Minas Gerais Administração e Serviços S.A.*: REG/GEP/006. 2020. Disponível em: <http://main.mgs.srv.br/arquivos/REG-GEP-006.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621–626, 2012.

MOLINIER, Pascale; PAPERMAN, Patricia. Descompartimentar a noção de cuidado? *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n. 18, p. 43–57, 2015.

MOLLO-BOUVIER, Suzanne. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 391–403, 2005.

MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes. *Gestão democrática na Educação Infantil: o compartilhamento da educação da criança pequena*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

MONTENEGRO, Thereza. Educação Infantil: a dimensão moral da função de cuidar. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 20, p. 77–101, 2005.

NOVO, Maria; TONUCCI, Francesco. *Seja bem-vindo! Cartas a uma criança que vai nascer*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

OLIVEIRA, Luciana da Silva de; GOMES, Maria de Fátima Cardoso. Vivências, afecções e constituição do humano: um diálogo com a creche. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 38., 2017, São Luís. *Anais [...]*. São Luís: ANPEd, 2017.

OLIVEIRA, Virgínia S. *O processo de inserção de bebês em uma escola municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

OLIVEIRA, Virgínia Souza; NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. “Aqui é lugar da gente ser feliz”: o choro dos bebês e o enlaçamento do outro. In: CARVALHO, Levindo Diniz; NEVES, Vanessa Ferraz Almeida (org.). *Infâncias, Crianças e Educação: discussões contemporâneas*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2018. p. 93–110.

OLIVEIRA, Zilma Ribeiro de. Práticas pedagógicas para as crianças de 0 a 2 anos. In: OLIVEIRA, Zilma Ribeiro de (org.). *O trabalho do professor na Educação Infantil*. São Paulo: Biruta, 2012. p. 110–191.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da Infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezatto (org.). *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13–36.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na Educação Infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). *Encontros e encantamentos na Educação Infantil: partilhando experiências de estágios*. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 175–200.

PANTALENA, Eliane Sukerth. *O ingresso da criança na creche e os vínculos iniciais*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

PEREIRA, Marcelo Ricardo (org.). *Os sintomas na Educação de hoje: que fazemos com “isso”?* Belo Horizonte: Scriptum, 2017.

PINAZZA, Mônica Apezatto; FOCHI, Paulo Sergio. Documentação Pedagógica: observar, registrar e (re)criar significados. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 184–199, 2018.

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

PIRES, Flávia F.; SARAIVA, Marina R. Apresentação – Enquanto houver bebês, há esperança. *Áltera – Revista de Antropologia*, João Pessoa, v. 1, n. 8, p. 9–13, 2019.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth. *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia*. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631–644, 2010.

RAMOS, Tacyana Karla Gomes. As crianças no centro da organização pedagógica: o que os bebês nos ensinam? Qual a atuação de suas professoras? In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 35., 2012, Porto de Galinhas. *Anais [...]*. Porto de Galinhas: ANPEd, 2012. p. 1-17.

RAMOS, Tacyana Karla Gomes. Conhecendo a criança no berçário: suas tramas, investigações e interlocuções ativas. In: RAMOS, Tacyana Karla Gomes; ROSA, Ester Calland de Sousa (org.). *Os saberes e as falas dos bebês e suas professoras*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 43-59.

RAMOS, Tacyana Karla Gomes. Possibilidades de organização de práticas educativas na creche em parceria com os bebês: o que “dizem” as crianças? In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 34., 2011, Natal. *Anais [...]*. Natal: ANPEd, 2011. p. 1-16.

RAMOS, Tacyana Karla Gomes. Um ambiente pedagógico significativo para a criança se desenvolver. In: RAMOS, Tacyana Karla Gomes; ROSA, Ester Calland de Sousa (org.). *Os saberes e as falas dos bebês e suas professoras*. 2. ed. Belo Horizonte, 2012. p. 58-77.

RAPOPORT, Andrea; PICCININI, Cesar Augusto. O ingresso e adaptação de bebês e crianças pequenas à creche: alguns aspectos críticos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 81-95, 2001.

RAZUK, Rachel Martins Arenari. *Deixa eu abrir a janela?* Encontros e desencontros com a linguagem na creche. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 39., 2019, Niterói. *Anais [...]*. Niterói: ANPEd, Universidade Federal Fluminense, 2019. p. 1-7.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

RICHTER, Sandra Regina Simonis; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. *Educação*, Santa Maria, v. 1, n. 1, p. 85-96, 2010.

RINALDI, Carla. O currículo emergente e o construtivismo social. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 113-122.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. *A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 1999.

ROCHA, Eloísa Acires Candal; KRAMER, Sonia (org.). *Educação Infantil: enfoques em diálogo*. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

RODRIGUES, Thamisa Sejanny de Andrade. *Bebês e professora em ações interativas de cuidado/ educação na Educação Infantil: o banho e a alimentação em foco*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2019.

ROSEMBERG, Fúlvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). *Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos e conceituais*. São Paulo: CEERT, 2011. p. 11-45.

ROSEMBERG, Fúlvia. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 51, p. 73-79, 1984.

ROSEMBERG, Fúlvia. Sísifo e a Educação Infantil brasileira. *Pro-posições*, Campinas, v. 14, n. 1(40), p. 177-194, 2003.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. A pesquisa na universidade e a educação da criança pequena. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, v. 67, p. 59-63, 1988.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde et al (org.). *A Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Ribeirão Preto: CINDEDI, 2017.

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

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Kátia S.; SILVA, Ana Paula S. Uma perspectiva teórico-metodológica para análise do desenvolvimento humano e do processo de investigação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 13, n. 2, p. 281-293, 2000.

SABINO, Fernando. *O encontro marcado*. 100. ed. Rio de Janeiro: Record, 2018.

SALUTTO, Nazareth; NASCIMENTO, Anelise M. Onde estão os bebês? Reflexões para sua construção conceitual a partir de um debate interdisciplinar. *Áltera – Revista de Antropologia*, João Pessoa, v. 1, n. 8, p. 14–37, 2019.

SANTOS, Núbia Aparecida Schaper. *Sentidos e significados sobre o choro das crianças nas creches públicas do município de Juiz de Fora/MG*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012a.

SANTOS, Núbia Aparecida Schaper. Você não tem motivo pra chorar: conversas sobre o choro das crianças nas creches. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 35., 2012b, Porto de Galinhas. *Anais [...]*. Porto de Galinhas: ANPEd, 2012b. p. 1–16.

SARMENTO, Manuel Jacinto. “Estudos da Criança” como campo interdisciplinar de investigação e conhecimento. *Interações*, n. 10, p. 1–5, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361–378, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (org.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

SAULLO, Rosaria Fernanda Magrin, ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Katia de Sousa. Cuidando ou tomando cuidado? Agressividade, mediação e constituição do sujeito – um estudo de caso sobre um bebê mordedor em creche. *Pro-Posições*, v. 24, n. 3, p. 81–98, 2013.

SCHMITT, Rosinete Valdeci. “Mas eu não falo a língua deles!”: as relações sociais de bebês num contexto de Educação Infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SCHMITT, Rosinete Valdeci. O encontro com bebês e entre bebês: uma análise do entrelaçamento das relações. In: ROCHA, Eloisa Acires Candal; KRAMER, Sonia (org.). *Educação Infantil: enfoques em diálogo*. 3. ed. Campinas: Papius, 2013. p. 17–33.

SCHMITT, Rosinete Valdeci. *As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas: contornos da ação docente*. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SCUDELER, Adriane Pereira Borges Scudeler. *Possibilidades de atividades de comunicação emocional entre bebês: um estudo à luz da teoria histórico-cultural*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2015.

SEGUIM; Cristina; DAFFRE, Sílvia Gomara. Cuidando do cuidador. In: MELGAÇO, Rosely Gazire (org.). *A ética na atenção ao bebê: psicanálise, saúde, educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 117–190.

SILVA, Elenice de Brito Teixeira; NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. Os estudos sobre a educação de bebês no Brasil. *Educação Unisinos*, v. 24, p. 1–19, 2020.

SILVA, Isabel de Oliveira e. *Profissionais de creche no coração da cidade: a luta pelo reconhecimento profissional em Belo Horizonte*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

SILVA, Isabel de Oliveira e; LUZ, Iza Rodrigues da; CARVALHO, Levindo Diniz. *Infância e pandemia na região metropolitana de Belo Horizonte: primeiras análises*. Belo Horizonte: NEPEI/FaE/UFGM, 2021.

SILVA, Isabel Rodrigues da. *As dinâmicas corporais na docência com bebês*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2018.

SILVA, Kátia Cristina Fernandes e. *As concepções de professoras e de auxiliares sobre a atuação docente promotora de práticas educativas de boa qualidade com bebês*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

SIMIANO, Luciane Pandini; VASQUES, Carla Karnoppi. Sobre importâncias, medidas e encantamentos: o percurso constitutivo do espaço da creche em um lugar para os bebês. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 34., 2011, Natal. *Anais [...]*. Natal: ANPEd, 2011. p. 1–14.

SIROTA, Régine. A indeterminação das fronteiras da idade. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 41–56, 2007.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 112, p. 7–31, 2001.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TARDOS, Anna. Atividades dirigidas. In: FALK, Judit (org.). *Abordagem Pikler: Educação Infantil*. 3. ed. São Paulo: Omnisciência, 2022. p. 78-87.

TARDOS, Anna; FEDER-SZANTO, Agnes. O que é a autonomia na primeira infância? In: FALK, Judith (org.). *Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy*. Araraquara: JM Editora, 2011. p. 39-52.

TEBET; Gabriela Guarnieri de Campos; ABRAMOWICZ; Anete. O bebê interroga a sociologia da infância. *Linhas Críticas*, v. 20, n. 41, p. 43-61, 2014.

TEIXEIRA, Inês. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 99, p. 426-443, 2007.

TOASSA, Gisele. *Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural*. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

TRISTÃO, Fernanda C. D. *Ser professora de bebês: uma profissão marcada pela sutileza*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

VALDERRAMAS GOMES, Cláudia A. Afetos, cultura e mediação: especificidades do desenvolvimento na criança de zero a três anos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 32, n. 3, p. 813-828, 2014.

VASCONCELOS, Giselle Silva Machado de; BUSS-SIMÃO, Márcia; FERNANDES, Sonia Cristina Lima Fernandes. Entrevista com Dra. Zoia Prestes. *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 16, n. 30, p. 340-352, 2014.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. *Creches no Brasil: de mal necessário a lugar de compensar carências rumo à construção de um projeto educativo*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1986.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Obras escogidas IV*. Madrid: Visor Distribuciones, 1996.

WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70, 1968.

WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. *As origens do caráter na criança*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1971.

WALLON, Henri. *As origens do caráter na criança*. Tradução de Heloysa Dantas de Souza Pinto. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

WALLON, Henri. *Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada*. Petrópolis: Vozes, 2008.

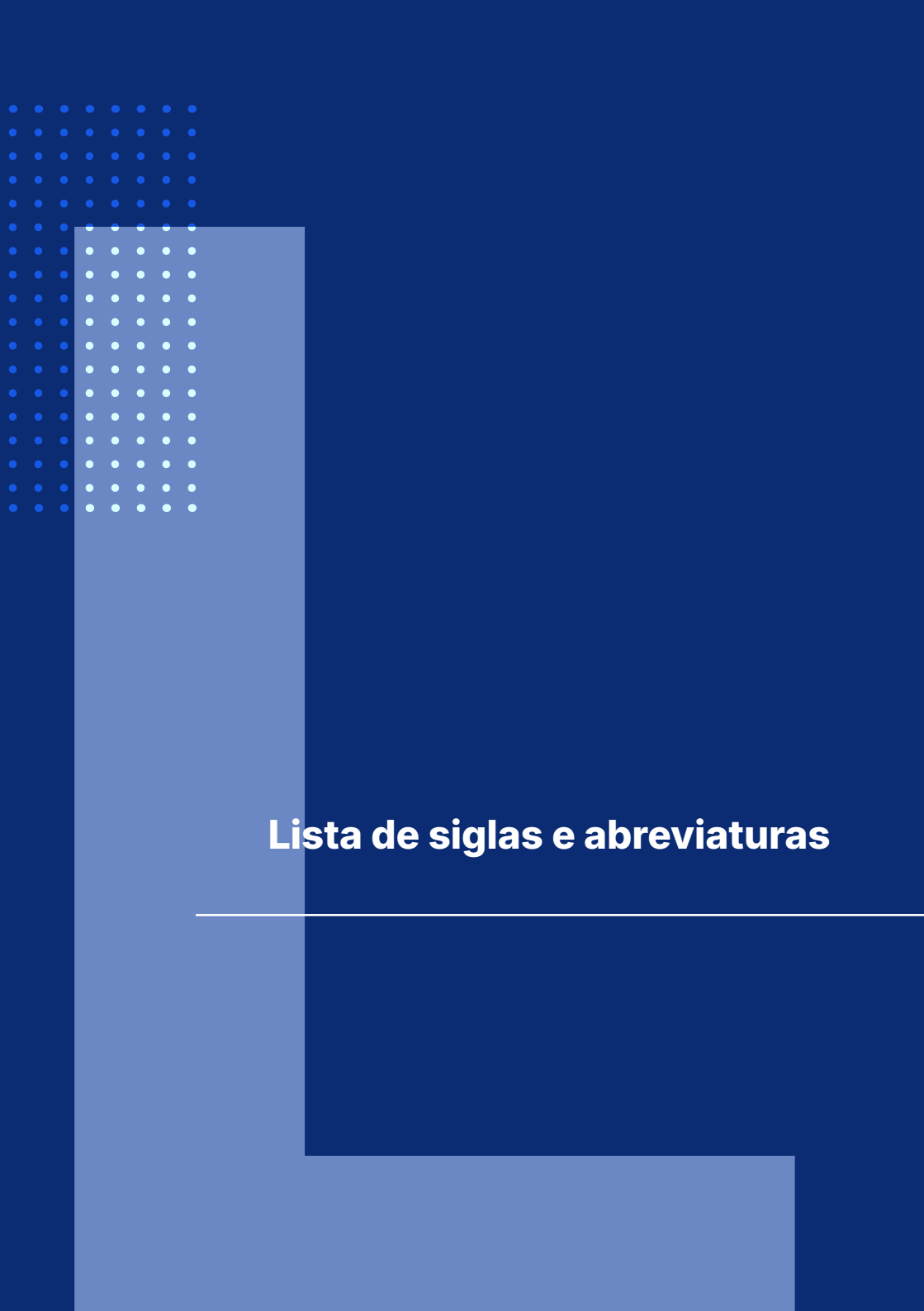
WALLON, Henri. *Psicologia e educação da criança*. Tradução de Ana Rabaça e Calado Trindade. Lisboa: Universidade Vega, 1979.

WINNICOTT, Donald. O bebê como pessoa. In: WINNICOTT, Donald. *A criança e o seu mundo*. 6. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2017. p. 83–94.

YIN, Robert Kuo-zuir. *Estudos de caso: planejamento e métodos*. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZANELLA, Andréa Vieira; ANDRADA, Edla Grisard Caldeira de. Processos de significação no brincar: problematizando a constituição do sujeito. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 7, n. 2, p. 127–133, 2002.

ZIMMER, Karine. *Infância e pedagogia: uma análise sobre documentos curriculares de formação inicial em interlocução com as relações de gênero e sexualidade*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.



Lista de siglas e abreviaturas

ANPAE – Associação Nacional de Pesquisa em Políticas e Administração Educacional

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

BH – Belo Horizonte

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BVS – Biblioteca Virtual em Saúde

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEI – Grupo de Pesquisa Cuidado, Educação e Infâncias

CINDEDI – Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano e Educação Infantil

CME – Conselho Municipal de Educação

COEP – Comitê de Ética em Pesquisa

Covid – Coronavirus disease (doença do Coronavírus, SARS-CoV-2)

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

EI – Educação Infantil

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

FaE – Faculdade de Educação

GECEDI – Gerência de Coordenação da Educação Infantil

GEPEPEI – Grupo de Estudos e Escuta de Professores e Pesquisadores da Educação Infantil

GT – Grupo de Trabalho

IEI – Instituição de Educação Infantil

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MG – Minas Gerais

MGS – Minas Gerais Administração e Serviços S.A.

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

NUPEIN – Núcleo de Estudos e Pesquisa da Educação da Pequena Infância

PEPSIC – Periódicos Eletrônicos em Psicologia

PBH – Prefeitura de Belo Horizonte

PNE – Plano Nacional de Educação

RedSig – Rede de Significações

SciELO – Scientific Electronic Library Online

SMED – Secretaria Municipal de Educação

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFC – Universidade Federal do Ceará

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFPR – Universidade Federal do Paraná

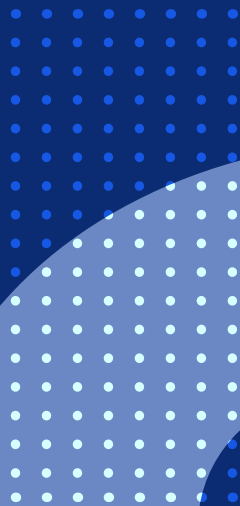
UFS – Universidade Federal do Sergipe

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UMEI – Unidade Municipal de Educação Infantil

USP – Universidade de São Paulo

ZDI – Zona de Desenvolvimento Iminente



Sobre a autora

Fernanda Pedrosa Coutinho Marques

Doutora e mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG) e graduada em Pedagogia pela mesma universidade. Realizou pós-doutorado em Educação no Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (CED/UFSC), desenvolvendo estudos sobre a oferta de formação continuada para professoras/es de bebês nas redes públicas de ensino de Belo Horizonte/MG e de Florianópolis/SC, sob a supervisão da Dra. Márcia Buss-Simão. É professora do Ensino Fundamental no município de Belo Horizonte e atualmente compõe a equipe da Diretoria das Políticas Intersetoriais do Município. Tem experiência com pesquisa, docência e formação de professoras/es na Educação Infantil.

A Editora Selo FaE acolhe textos de professores,
estudantes, egressos e técnico-administrativos
da Faculdade de Educação, especialmente
aqueles produzidos no âmbito
das atividades acadêmicas.

Este livro foi publicado com o apoio da Fundação
de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
(FAPEMIG) – Processo APQ-04927-23.

A presente edição foi composta em caracteres
Impact, Lora e Inter.

