

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

Lídia Mara de Souza

**A relação de alteridade entre professoras e bebês: um estudo de inspiração etnográfica em
uma creche conveniada do município de Juiz de Fora**

Juiz de Fora
2025

Lídia Mara de Souza

A relação de alteridade entre professoras e bebês: um estudo de inspiração etnográfica em uma creche
conveniada do município de Juiz de Fora

Texto de dissertação apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre/a em Educação. Área de concentração: “Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas”.

Orientadora: Dra. Núbia Aparecida Schaper Santos

Juiz de Fora

2025

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

Mara de Souza, Lídia.

A relação de alteridade entre professoras e bebês : um estudo de inspiração etnográfica em uma creche conveniada do município de Juiz de Fora / Lídia Mara de Souza. -- 2025.

163 p. : il.

Orientadora: Núbia Aparecida Schaper Santos

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

1. alteridade. 2. afetividade. 3. creche. 4. práticas pedagógicas. I. Aparecida Schaper Santos, Núbia, orient. II. Título.

Lídia Mara de Souza

A relação de alteridade entre professoras e bebês: um estudo de inspiração etnográfica em uma creche conveniada do município de Juiz de Fora

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação. Área de concentração: "Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas".

Aprovada em 04/02/2025.

BANCA EXAMINADORA

Dra. Núbia Aparecida Schaper Santos - Orientadora
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr. Jader Janer Moreira Lopes
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr. Altino José Martins Filho
Universidade Estadual de Santa Catarina

Juiz de Fora, 06/01/2025.



Documento assinado eletronicamente por **Nubia Aparecida Schaper Santos, Professor(a)**, em 07/02/2025, às 22:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Jader Janer Moreira Lopes, Professor(a)**, em 10/02/2025, às 17:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **ALTINO JOSE MARTINS FILHO, Usuário Externo**, em 17/02/2025, às 09:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Uffj (www2.ufff.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2177921** e o código CRC **9C43FF52**.

Por isso eu digo: não é o destino que conta mas o caminho. Que ele falava de uma viagem cujo único destino era o desejo de partir novamente.
(Mia Couto, 2007)

Aos bebês e às professoras de creche

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida, saúde e por me fazer ‘esperançar’.

Aos meus pais, Sebastião e Maria de Lourdes, por serem apoio física e espiritualmente. Pelo amor que, através das orações constantes, me auxiliam na caminhada da vida.

Aos meus irmãos, Leonel, Lucas, Lude e Levi, pelo companheirismo nessa jornada, pela união e amor.

À professora e orientadora Dr^a Núbia Aparecida Schaper Santos, pela sensibilidade, orientações, diálogos e escuta. Por me possibilitar e abraçar comigo a pesquisa com os bebês. Por, desde 2018, me inspirar a olhar para o cotidiano da creche, as minúcias do cuidado e educação com os bebês e por me auxiliar na escrita das palavras de maneira acolhedora.

Ao professor Dr. Jader Janer, pela partilha de saberes nas disciplinas ofertadas nessa caminhada. Pela sensibilidade, escuta e por acreditar neste trabalho.

Ao professor Dr. Altino José Martins Filho, por me acompanhar desde quando iniciei a jornada acompanhando as creches, em 2018, por meio de seus textos. Tê-lo na escrita deste trabalho é um privilégio.

À Universidade Federal de Juiz de Fora e ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

À Bianca, Mayanna, Tamires, Ana Clara e Matheus, pelos diálogos durante a construção desta pesquisa. Muito obrigada, pois vocês tornaram essa caminhada um pouco mais leve.

Aos queridos participantes do Grupo de Pesquisa Linguagens, Infâncias, Cultura e Desenvolvimento Humano (LICEDH), pela parceria. Este trabalho foi escrito a muitas mãos a partir dos diálogos realizados por intermédio desse grupo.

À creche, às professoras da creche que participaram da pesquisa e às demais, que também me acolheram e possibilitaram um caminhar mais leve.

Aos bebês e crianças pequenas que sempre me recebiam com um sorriso. Vocês são uma linda parte desta trajetória e sempre me incentivaram a olhar de forma alteritária para o outro. Muito obrigada.

À ex-coordenadora da creche e amiga, Fernanda, pelo diálogo, por ter acreditado nesta pesquisa e pela leitura tão cuidadosa das análises.

À CAPES, por apoiar financeiramente este trabalho durante os dois anos de sua construção. Apoiar a pesquisa é acreditar no futuro.

RESUMO

Este trabalho teve por objetivo compreender **como se constitui a relação de alteridade e afetividade entre professoras e bebês em um berçário de uma creche conveniada do município de Juiz de Fora**. A partir dessa formulação, organizamos dois objetivos específicos a serem alcançados: (i) compreender a relação de alteridade e afetividade nas situações de cuidado/educação entre professoras e bebês; (ii) refletir como a constituição da relação de alteridade e afetividade entre professoras e bebês atravessa a prática pedagógica. Para isso, dialogamos com o filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin, tomando por base o conceito de alteridade, e com a teoria histórico-cultural de Vigotski para compreender como a vivência e a afetividade constituem as relações entre professoras e bebês. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, inspirada na abordagem de cunho etnográfico. Recorremos à observação colaborativa, registro no diário de campo, produção de notas de campo, fotografias e videograções do cotidiano institucional. Os dados foram produzidos ao longo do ano de 2023, no período da manhã (quatro horas a cada ida à creche), dois dias por semana, perfazendo um total de permanência na creche durante 192 horas, com a produção de 48 notas de campo e 33h58m de videogração. Para a análise, consideramos as situações de interação entre professoras e bebês nos momentos de alimentação, sono/repouso e solário. As participantes da pesquisa se constituem de três professoras, com idades entre 27 e 52 anos, uma auxiliar de turma de 34 anos de idade e 11 bebês com idade entre 4 meses e 1 ano e 6 meses. Os dados foram analisados a partir dos excertos produzidos em notas de campo, marcados principalmente por três momentos da rotina institucional: a *rodinha musical*, os momentos no *solário* e os momentos de *alimentação e repouso* dos bebês. A construção da pesquisa propiciou a reflexão sobre os principais momentos que perpassam a rotina institucional: a reflexão sobre a própria organização da rotina, as condições de trabalho das professoras e auxiliares de turma, a relação com os espaços da creche e a relação entre professoras e bebês.

Palavras-chave: alteridade; afetividade; creche; práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This study aimed to understand how the relationship of alterity and affection is established between teachers and babies in a nursery of a partner daycare center in the city of Juiz de Fora. Based on this formulation, we organized two specific objectives to be achieved: (i) to understand the relationship of alterity and affection in care/education situations between teachers and babies; (ii) to reflect on how the establishment of the relationship of alterity and affection between teachers and babies permeates pedagogical practice. To this end, we dialogued with the philosopher of language Mikhail Bakhtin, based on the concept of alterity, and with Vygotsky's historical-cultural theory to understand how experience and affection constitute the relationships between teachers and babies. This is a qualitative research, inspired by the ethnographic approach. We resorted to collaborative observation, field diary records, production of field notes, photographs and video recordings of the institutional daily life. The data were produced throughout the year 2023, in the morning (four hours each time they went to daycare), two days a week, totaling 192 hours of time spent at daycare, with the production of 48 field notes and 33h58m of video recording. For the analysis, we considered the situations of interaction between teachers and babies during feeding, sleeping/resting, and sunbathing. The research participants consisted of three teachers, aged between 27 and 52 years old, a 34-year-old classroom assistant, and 11 babies aged between four months and 1 year and 6 months. The data were analyzed based on excerpts produced in field notes, marked mainly by three moments of the institutional routine: the musical circle, the moments in the sunbathing, and the moments of feeding and resting of the babies. The construction of the research led to reflection on the main moments that permeate the institutional routine: reflection on the organization of the routine itself, the working conditions of teachers and class assistants, the relationship with the daycare spaces and the relationship between teachers and babies.

Keywords: alterity; affection; daycare; pedagogical practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa do município de Juiz de Fora.....	68
Figura 2 - Fotografia da região Nordeste do município de Juiz de Fora.....	68
Figura 3 - Entrada da creche (parte externa)	69
Figura 4 - Entrada da creche (parte interna)	69
Figura 5 - Refeitório das professoras.....	70
Figura 6 - Refeitório dos bebês e crianças.....	70
Figura 7 - Fotografia da entrada da sala de berçário	73
Figuras 8 - Sala do berçário	73
Figura 9 - Fotografia da área de banho da sala do berçário.....	74
Figura 10 - Fotografia da área externa da creche	74

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relação bebês/crianças X professoras.....	44
Quadro 2 - Rotina dos berçários	77
Quadro 3 - Função e formação das participantes da pesquisa.....	78
Quadro 4 - Organização do berçário	78
Quadro 5 - Tempo de pesquisa na instituição.....	81

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMAC	Associação Municipal de Apoio Comunitário
BI	Berçário I
BII	Berçário II
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
IEIs	Instituições de Educação Infantil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEEI	Leitura e Escrita na Educação Infantil
LICEDH	Pesquisa Linguagens, Infâncias, Cultura e Desenvolvimento Humano
NC	Notas de Campo
OSCs	Organizações da Sociedade Civil
PADI	Plano de Aprendizagem e Desenvolvimento Individualizado
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
SE	Secretaria de Educação
TCH	Teoria Histórico-Cultural
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMARIO

1	AS VIVÊNCIAS QUE POSSIBILITARAM O INÍCIO DE UMA CAMINHADA: A PESQUISA ACADÊMICA	12
2	NOTAS SOBRE ALTERIDADE E AFETIVIDADE NO CONTEXTO DA CRECHE: DIÁLOGOS COM BAKHTIN E VIGOTSKI.....	19
2.1	O ENCONTRO COM BAKHTIN E A ALTERIDADE NA RELAÇÃO EU-OUTRO	22
2.2	A AFETIVIDADE EM VIGOTSKI: O AFETO COMO DRAMA.....	35
2.3	A VIVÊNCIA E SUAS MARCAS PARA O HUMANO NA PERSPECTIVA DE VIGOTSKI.....	39
3	O MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA E O DESAFIO DA CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA NO CONTEXTO DA CRECHE	43
3.1	A ESPECIFICIDADE DA DOCÊNCIA COM BEBÊS: ENTRE A ALTERIDADE E A AFETIVIDADE NA RELAÇÃO HUMANA	46
3.2	ENTRE AÇÕES E RELAÇÕES: A CONSTRUÇÃO DA LINGUAGEM DOS/NOS BEBÊS	52
4	AS ESCOLHAS METODOLÓGICAS E A CONSTRUÇÃO DE UM CAMINHO....	61
4.1	A CRECHE COMO CONTEXTO DA PESQUISA.....	67
4.2	A ENTRADA NO CAMPO.....	72
4.3	OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	78
4.4	INSTRUMENTOS DA PESQUISA	79
4.5	OS CAMINHOS DA ANÁLISE	82
5	“OU É TODO MUNDO, OU NÃO É NINGUÉM!”: CONTRASTE ENTRE O DITO, O OBSERVADO E O VIVENCIADO	83
5.1	NUANCES DO COTIDIANO.....	83
5.2	AS PROFESSORAS ENTRE SUAS HISTÓRIAS, MEMÓRIAS E DESEJOS	88
5.3	“ESTOU ENSINANDO O “NÃO” PARA ELE!” – OS SENTIDOS DA “RODINHA” PARA PROFESSORAS E bebês.....	95
5.3.1	O berço e a construção de sentidos por bebês e professoras	101
5.4	“OLHA COMO ELE TE RESPEITA, NÉ?”: <i>OCORRÊNCIAS</i> NO SOLÁRIO.....	106
5.4.1	Situações no solário: entre as demandas dos bebês e a cultura institucional	116

5.5	“OU É TODO MUNDO, OU NÃO É NINGUÉM!” – ALTERIDADE, AFETO E ALIMENTAÇÃO	131
6	UMA PAUSA NA CAMINHADA: CONSIDERAÇÕES FINAIS	144
	REFERÊNCIAS	148
	APÊNDICE A - MODELO DE NOTA DE CAMPO.....	155
	ANEXO A- TERMO DE CONHECIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE	156
	ANEXO B - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	157
	ANEXO C- AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO	158
	ANEXO D - APROVAÇÃO DA PESQUISA PELO COMITÊ DE ÉTICA DA UFJF NA PLATAFORMA BRASIL	159

1 AS VIVÊNCIAS QUE POSSIBILITARAM O INÍCIO DE UMA CAMINHADA: A PESQUISA ACADÊMICA

*A maior riqueza do homem
é sua incompletude.
(Manoel de Barros)*

Inauguro a escrita deste trabalho tomando de empréstimo as palavras de Manoel de Barros, cujos escritos têm acompanhado minha formação acadêmica e minha constante constituição como professora e pesquisadora que busca, nas entrelinhas, enxergar as infâncias com um olhar de quem é afetado por elas. Diuturnamente, essa incompletude que me invade, faz com que eu me debruce a procurar outros modos de olhar para as infâncias.

As inquietações marcadas pela trajetória a seguir possibilitaram a seguinte questão de pesquisa: **como se constitui a relação de alteridade e afetividade entre professoras e bebês em um berçário de uma creche conveniada do município de Juiz de Fora?** A partir dessa formulação, elencamos dois objetivos a serem alcançados: (i) compreender a relação de alteridade e afetividade nas situações de cuidado/educação entre professoras e bebês; (ii) refletir como a constituição da relação de alteridade e afetividade entre professoras e bebês atravessa a prática pedagógica.

Dizer da trajetória que possibilita o início da construção dessa pesquisa é dizer do que tem me feito compreender a necessidade de olhar o outro, estar para e com o outro e enxergar a importância das relações e dos afetos, do respeito e do acolhimento, dimensões do humano que são caros em nossa sociedade.

Essa trajetória não se inicia na universidade, embora seja nela que se consolida e toma os rumos de transformar inquietações e angústias em pesquisa e em escrita. Desde a adolescência, me vi implicada com questões que diziam respeito a estar com bebês e crianças pequenas. Estudava na escola do bairro onde moro, uma região periférica da zona leste de Juiz de Fora e durante o caminho de ida e volta à escola sempre levava crianças pequenas para a creche, que ficava ao lado da escola.

Observar os bebês na creche do bairro sendo cuidados e educados pelas professoras sempre me chamou a atenção e me despertava curiosidade em pensar nas relações afetivas estabelecidas entre os bebês e as professoras naquele ambiente. O contato direto com crianças muito pequenas me auxiliou na escolha do curso de graduação, posteriormente. Não diria que escolhi a graduação

por apenas gostar de crianças. No entanto, o desejo por estar com elas foi, sem dúvida, um disparador inicial importante.

Durante a graduação em Pedagogia, realizada na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), descobri que muito me inquietava a própria historicidade da discussão acerca dos bebês, das crianças pequenas e das infâncias.

Além disso, a possibilidade de pensar os bebês e as crianças pequenas a partir da interface da educação com a psicologia, começou a me encantar desde os primeiros dias de aula, durante as aulas de Psicologia I, quando comecei a ler os primeiros textos vigotskianos acerca do desenvolvimento infantil e de Wallon, que discutia as questões relativas a afetividade. Para o autor, o afeto constitui-se como elemento básico da afetividade, que, por sua vez, é um conjunto de fenômenos psíquicos que se expressam sob a forma de emoções (Santos, 2012).

Desde então, comecei a buscar editais de bolsas que tratavam das questões relacionadas aos bebês, até que, ao final do primeiro semestre de 2018, foi publicado um edital do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)¹, que contemplava a creche a partir do eixo Brincar e Natureza. Realizei minha inscrição e fui contemplada com a bolsa do PIBID.

A partir disso, iniciei a trajetória articulando teoria e prática nas vivências com os bebês. A palavra *vivência* se constitui um conceito nos escritos de Vigotski (2018) e diz daquilo que atravessa e imprime marcas no sujeito. Lanço mão desse conceito porque a creche, suas questões e as relações estabelecidas nesse ambiente, me marcam e constituem minha trajetória acadêmica, profissional e pessoal.

Antes de entrar na creche, eu e cinco bolsistas do programa nos preparamos por meio da leitura do texto “Educar na creche: uma prática construída com bebês e para bebês” do autor Altino José Martins Filho (2016), que defende uma docência que se fundamente no ponto de vista das crianças e de suas manifestações, capturadas a partir de um olhar atento e uma escuta sensível, defendendo a necessidade de nos orientarmos considerando contextos que trazem a ludicidade, a significatividade e a continuidade, abstando-nos de uma prática adultocêntrica e buscando respeitar os interesses dos bebês e crianças pequenas a fim de promover seu bem estar. Também realizamos

¹ O PIBID é uma iniciativa que integra a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação e tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira. O PIBID tem por finalidade proporcionar a inserção no cotidiano das escolas públicas de educação básica para os discentes da primeira metade dos cursos de licenciatura, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior.

um estudo do livro “Educação Infantil como direito e alegria” de Léa Tiriba (2018), que se propõe a escrever sobre instituições para crianças, que restringem o contato delas com elementos do mundo natural, emparedando-as. A autora defende uma pedagogia ancorada na ideia da saúde e educação do planeta para uma vida saudável e de corpos livres.

Atrelado ao texto de Altino José Martins Filho e Léa Tiriba, as discussões acerca da afetividade e do desenvolvimento dos bebês, bem como a importância da primeira para o desenvolvimento desses sujeitos, se fizeram presentes nos momentos de estudos e reflexões. Ademais, ao iniciarmos os estudos antes da entrada na instituição, a coordenadora do PIBID na universidade, Núbia Schaper Santos, realizou o convite para que os bolsistas integrassem o grupo de pesquisa Linguagens, Infâncias, Cultura e Desenvolvimento Humano (LICEDH), vinculado à Faculdade de Educação da UFJF e a Diretório de Grupos do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Estar inserida no LICEDH, onde permaneço atualmente, me possibilitou construir conhecimentos voltados aos bebês, às crianças pequenas e à docência, a partir das discussões, dos textos disponibilizados e das reflexões durante os encontros do grupo. Certamente, esse movimento de partilha entre as pesquisadoras, estudantes de iniciação científica, extensão, PIBID e das professoras da rede municipal de Juiz de Fora atravessaram e contribuíram para a escrita desse texto.

Outrossim, durante os 18 meses de iniciação à docência, em que estive em uma creche conveniada no município de Juiz de Fora, me propus a refletir sobre a importância do olhar sensível, que contempla o outro em suas especificidades. Ao chegar na creche, observei que para estar com os bebês e as crianças pequenas era necessário mais que desejo. Cada ato precisava ser direcionado pelas lentes de um olhar e uma escuta sensíveis, pois, muitas vezes, esses sujeitos se apresentam não pelo registro da fala, mas se comunicam por meio de gestos, movimentos, olhares, choros etc.

No ambiente da creche, exercendo atividades de iniciação à docência, inúmeras vezes estive diante de situações em que os bebês eram rotulados como “manhosos” e/ou “pirracentos”, quando solicitavam mais veementemente a atenção da professora ou “independentes”, quando não solicitavam tanto. Muitas vezes, passavam longos períodos chorando para “aprenderem” que não adiantaria fazer “manha” e/ou “pirraça”, que não podiam ficar no colo para não ficarem mimados. Situações assim me inquietavam e me faziam refletir sobre que outras maneiras seriam possíveis

ou que outros desenhos de interação poderiam se concretizar para minimizar situações como aquelas.

O grupo de pesquisa LICEDH se organiza de maneira solidária e cooperativa. Por vezes, quem é bolsista ou voluntário de graduação auxilia na produção de dados das mestradas e doutorandas. Uma experiência importante nessa trajetória foi a de copesquisadora em trabalho de mestrado acadêmico na mesma instituição em que fui bolsista do PIBID. Ali, pude tecer reflexões sobre o modo como aconteciam as relações de poder entre professoras e bebês em uma creche do município durante o ano de 2019. Habitar esse lugar foi também decisivo para as escolhas que faço posteriormente.

O contato com a construção de uma pesquisa de mestrado foi me mostrando o entusiasmo de quem faz pesquisa, mas também me mostrou as responsabilidades desse fazer e angústias desse caminhar. Estar em contato com as professoras que participaram da pesquisa a partir de outra perspectiva, dialogando sobre os saberes e fazeres docentes no que tange os bebês e as crianças pequenas, exige saber agir com diplomacia, de modo a possibilitar às professoras a reflexão sobre a própria prática.

Sendo assim, a cada momento, as questões que versavam sobre a creche, os bebês, as práticas cotidianas e as relações estabelecidas no espaço-tempo, foram me inquietando, incomodando e constituindo a minha identidade na condição de pesquisadora.

Seguindo nessa trajetória e com a finalização dos 18 meses de bolsa no PIBID, as inquietações, o anseio para continuar as reflexões impulsionadas durante esse tempo sobre a docência com os bebês prevaleciam e ainda prevalecem fortemente. No sentido de não abandonar esse caminho, volto a procurar oportunidades de continuar os estudos. Desse modo, fui voluntária no projeto de extensão intitulado “Ações formativas para professores e famílias no cuidado/educação de bebês e crianças pequenas na creche” durante seis meses e, posteriormente, assumi, na qualidade de bolsista do projeto, por um período de seis meses, compreendendo o período de meados de 2020 a meados de 2021.

Com o advento da pandemia de Coronavírus (COVID-19), o projeto se desdobrou em um Curso de Extensão intitulado: “Estratégias para a Educação Infantil em tempos de pandemia e pós pandemia”, buscando identificar e problematizar quais medidas foram adotadas pelas creches, pré-escolas e secretarias de educação, de maneira a pensar na formação dos professores a partir dos temas apresentados nas *lives* semanalmente. Essa experiência permitiu a minha aproximação com

a realidade diversa de muitas instituições e a ampliação do conhecimento sobre a realidade de muitos municípios do Estado de Minas Gerais e demais estados.

Ao longo de toda a graduação, estive envolvida na condição de ouvinte, organizadora e/ou monitora, em inúmeras palestras, eventos e congressos, que foram fundamentais para aumentar o desejo de pesquisar sobre as infâncias, refletindo constantemente sobre as especificidades da formação docente, em especial, no cuidado/educação de bebês e crianças.

Nessa busca por formação, que não se circunscreve apenas às disciplinas obrigatórias que constam na matriz do curso de Pedagogia, ingressei em uma bolsa de Iniciação Científica, também coordenada pela professora Núbia Schaper, a fim de discutir a “Avaliação na creche: a representação dos bebês nos registros de avaliação pedagógica”, título dado ao projeto.

Nesse projeto, em que o objetivo principal foi analisar como ocorre o processo de avaliação da aprendizagem/desenvolvimento dos bebês nas instituições de Educação Infantil da rede municipal de ensino de Juiz de Fora, a ênfase foi dada na perspectiva dos registros das professoras que atuam em tal etapa e compreender, por meio dos seus registros, quais são os sentidos e significados atribuídos à avaliação do processo de aprendizagem/desenvolvimento dos bebês. Pude ampliar a minha visão sobre a área de Educação Infantil, a partir do levantamento em alguns sítios acadêmicos para conhecer e analisar os trabalhos que discorrem sobre o referido tema.

Exerci, durante um ano, atividades na condição de tutora no curso Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI). O estudo dos cadernos dessa coleção e o contato com diversas professoras que fizeram parte do curso me ajudaram também a construir a concepção sobre a importância que os espaços coletivos de cuidado e educação e as relações entre as professoras e bebês e seus pares têm na constituição da identidade de cada um deles.

Como parte do ritual de finalização do Curso de Pedagogia, desenvolvo o Trabalho de Conclusão de Curso, buscando, nas experiências como bolsista do PIBID, dialogar sobre “O meio e a vivência das crianças em uma creche conveniada do município de Juiz de Fora”. Neste trabalho, procuro me aproximar da construção teórica de Vigotski sobre meio e vivência e a relação dos referidos conceitos com a constituição do desenvolvimento humano.

Em dezembro de 2021, em processo de finalização da graduação, foi aberto o edital de seleção para mestrado e doutorado com ingresso em setembro de 2022. Inscrevi-me, enfatizando meu desejo de continuar a construir minha formação como professora e pesquisadora do/no campo da Educação, que se ocupa das infâncias, abarcando as questões voltadas ao desenvolvimento

humano e a afetividade, pensando em uma pesquisa que trouxesse a reflexão sobre as relações entre as professoras e os bebês em uma creche conveniada do município de Juiz de Fora.

A aprovação no mestrado na UFJF no primeiro semestre de 2022 e ingresso no segundo semestre do mesmo ano, constituiu um momento de muitas alegrias e emoções. Finalizei a graduação de maneira remota, em decorrência da pandemia, e em meio a situações de tristeza e de muitas incertezas. Portanto, retomar a vida na condição de mestranda, de maneira presencial, me trouxe muitas memórias do lugar ao qual, marcadamente, me formou. Cada lugar da Faculdade de Educação conta uma história em que vivenciei importantes movimentos de reflexões, amizades, aprendizados. Enfim, estar de volta, projetar sonhos, me trouxe muita alegria.

Os caminhos e os descaminhos percorridos logo no início da trajetória do mestrado acadêmico me levaram a realizar um apanhado do que foi produzido ao longo do tempo em relação ao cuidado afetivo na dimensão das práticas pedagógicas. Destaco, ainda, que a escolha do tema se inscreve no desejo de ampliar e contribuir com a produção de conhecimento na medida em que há poucos estudos sobre afetividade nas relações entre bebês e professoras, conforme dados levantados a seguir.

Para o refinamento dos objetivos específicos desta pesquisa, alguns movimentos foram importantíssimos como justificativa acadêmica: as reflexões suscitadas nas disciplinas Processos de Pensamento e Linguagem, sob condução do professor Dr. Jader Janer Lopes e Linguagens, Cultura e Saberes, sob orientação do professor Dr. Marcus Bomfim, que mediarão a construção de conhecimentos e reflexões para a construção dos objetivos e a realização de uma incursão no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)—que é, reconhecidamente, o espaço onde estão concentradas as produções acadêmicas de mestrado e doutorado no âmbito nacional.

Diante disso, este trabalho está estruturado da seguinte maneira: o primeiro capítulo, intitulado “As vivências que possibilitaram o início de uma caminhada: a pesquisa acadêmica”, traz um compilado de eventos e vivências marcantes em minha trajetória de vida, que me permitiram reflexões que abarcam essa presente pesquisa. O capítulo seguinte, cujo título é “Relações de alteridade e afetividade na creche: fundamentando a pesquisa”, reflete brevemente as produções acadêmicas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, elencando trabalhos cuja temática dialoga com a pesquisa desenvolvida e fundamenta o trabalho, trazendo os conceitos de alteridade, afetividade e vivência, relacionando a díade cuidar-educar na creche. O capítulo três,

denominado “As infâncias, a história das creches no Brasil e as particularidades do município de Juiz de Fora”, aborda, do macro ao micro, ou seja, do cenário nacional ao município de Juiz de Fora, a concepção do que seriam as creches e suas funções sociais quando elas começam a surgir no país e qual a concepção que esse espaço coletivo abarca na contemporaneidade. O quarto capítulo do trabalho, cujo título é “As escolhas metodológicas e a construção de um caminho”, detalha os caminhos percorridos para a construção da pesquisa, apresentando os percursos metodológicos, contendo informações acerca da creche em que a pesquisa foi realizada, os participantes e os instrumentos da pesquisa. No capítulo 5, intitulado “Ou é todo mundo, ou não é ninguém: contraste entre o dito, o observado e o vivenciado”, que busca refletir como o campo de pesquisa se apresenta, com as possibilidades de interpretação e análise. Nesse sentido, analisamos a rotina institucional, as relações entre os bebês e as professoras, a partir dos excertos de notas de campo produzidas no âmbito da pesquisa, trazendo à tona as relações estabelecidas nos momentos de alimentação, rodinha musical, brincar e repouso.

No próximo capítulo, apresentamos² a fundamentação teórica, bem como os caminhos percorridos para construí-la.

² A partir desse momento, consideramos essencial utilizar a segunda pessoa do plural, entendendo que a construção de uma pesquisa nunca é feita por via de mão única, mas a muitas mãos, muitas vozes e colaboração. Essa pesquisa foi construída a partir de reflexões possibilitadas por professores e professoras da Faculdade de Educação UFJF, pela orientadora, pelas integrantes do grupo de pesquisa LICEDH e no contexto da própria creche.

2 NOTAS SOBRE ALTERIDADE E AFETIVIDADE NO CONTEXTO DA CRECHE: DIÁLOGOS COM BAKHTIN E VIGOTSKI

Neste capítulo, buscamos apresentar as primeiras construções teóricas que fundamentam este trabalho. A nossa intenção é tentar uma aproximação e articulação entre alguns conceitos da filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin, em especial, a concepção de alteridade e demais conceitos necessários para sustentá-la; a concepção de vivência e de afeto como drama, à luz da perspectiva de Vigotski.

Essas formulações estão em consonância com a noção de sujeito defendida neste trabalho, que se ancora nos princípios da Teoria Histórico-Cultural (THC), cuja base epistemológica compreende o processo de humanização do sujeito, a partir das relações com o outro, a cultura, a linguagem e a história. Pensar o desenvolvimento humano por essa lente é defender a ideia de que nossa constituição se faz por meio da coletividade, cuja partilha se faz essencial a partir da palavra, dos afetos e da linguagem (Vigotski, 2018). Os autores em destaque sustentam as reflexões do grupo de pesquisa e o modo como compreendemos a realidade que nos cerca.

O primeiro movimento da pesquisa se concretizou a partir de uma indagação sobre como o tema estava presente em pesquisas acadêmicas. Nesse sentido, foi necessário, inicialmente, realizar um levantamento no catálogo de teses e dissertações da CAPES, contemplando as duas últimas décadas, o que possibilitou o refinamento da pesquisa, um encontro com outros trabalhos e clareza para a definição dos objetivos da pesquisa.

Esse movimento foi muito importante para analisar em que medida a discussão sobre bebês, alteridade, afetividade, creche e práticas pedagógicas já havia circulado na produção acadêmica e, também, para compreender como o trabalho proposto poderia revelar pontos de encontro e de distanciamento com estudos já realizados.

Como procedimento metodológico para a seleção das produções acadêmicas nas bases de dados apresentadas, realizamos a leitura dos resumos dos textos para identificar os descritores elaborados. Para o conceito de alteridade, utilizamos três descritores: “alteridade”, “bebês” e “creche”. Encontramos 16 resultados, sendo nove dissertações de mestrado e quatro teses de doutorado. Desse material, três dialogam com o tema da pesquisa, abarcando reflexões acerca da alteridade na relação entre as professoras e os bebês na creche.

O primeiro trabalho é uma dissertação intitulada “*Encontro entre bebês e adultos na Educação Infantil: formação docente em ato*” (2022), cuja autora, Deili Rodrigues Rosa, estabeleceu como objetivo compreender a ética necessária à implicação docente no cotidiano, tendo como referencial teórico o conceito de alteridade, abordando o cuidado na relação professora-bebê como uma possibilidade de encontro.

O segundo trabalho, intitulado “*Mas eu não falo a língua deles! As relações sociais de bebês num contexto de Educação Infantil*” (2008), de Rosinete Valdeci Schmitt, buscou compreender as relações sociais estabelecidas com os bebês e entre os próprios bebês em uma instituição pública de Educação Infantil. Essa dissertação de mestrado possibilitou perceber a multiplicidade de relações constituídas entre bebês, adultos e outras crianças que estão inseridas na instituição pesquisada. A autora ainda ressalta que,

ainda que consideremos a alteridade das crianças pequenas, suas relações são atravessadas pelo compartilhamento de regras e significações da convivência coletiva e institucional, que ora amplia, ora restringe, ora potencializa, ora nega as suas capacidades de agência na relação com os outros, no movimento dialógico que define as relações humanas (Schmitt, 2008, p. 07).

O terceiro trabalho discute o conceito de alteridade, trazendo à tona a questão dos bebês e das professoras nos espaços coletivos de cuidado e educação e intitula-se “*Estar só/estar com outro: sentidos expressos pelas profissionais e vivenciados pelos bebês em sua agência social*” (2021). Trata-se de uma tese de doutorado em que a autora, Luciene Aparecida Pinto Costa Pereira, buscou compreender como as profissionais da Educação Infantil que atuam nas creches constituem o sentido de estar só/estar com outro e compreender as agências sociais dos bebês nos afazeres cotidianos das instituições de Educação Infantil.

A autora trouxe a questão da alteridade de maneira muito importante pois, ao falar do “estar só” enquanto algo constitutivo dos bebês das instituições pesquisadas, revela esse movimento como afirmação de alteridade e singularidade de cada bebê. Em suas palavras:

os resultados demonstraram que o “estar só” é vivenciado por todos os bebês das duas instituições pesquisadas, mas não é visto como um processo de interação pelas profissionais, porque sobejamente, em nome de uma socialização, há um excessivo predomínio da interação como forma de controle e regulação, que tira do bebê a condição de viver suas particularidades, suas necessidades individuais, afetando a própria agência do bebê e negando a sua alteridade (Pereira, 2021, p. 09).

Nesse sentido, o trabalho supracitado nos auxilia na compreensão de que a alteridade está relacionada às particularidades de cada sujeito e que não considerar respeitosa essas particularidades implica em comprometer o desenvolvimento dos bebês a partir das concepções que elencam a importância de um desenvolvimento humano ancorado por práticas pedagógicas que visem respeito e ética.

Considerando o conceito de afetividade, utilizamos quatro descritores na busca: bebês, afetividade, creche e práticas pedagógicas, em um primeiro momento, no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Nada foi encontrado à priori. Então, retiramos a expressão “práticas pedagógicas”, recorrendo ao uso de apenas três descritores: bebês, afetividade, creche. Essa busca resultou em seis trabalhos, sendo cinco dissertações e uma tese. Após esse resultado, fizemos a busca com os descritores: bebês, afetividade, creche, práticas educativas. Apareceram dois trabalhos, sendo dois também encontrados no resultado da busca anterior. Em decorrência disso, mantive a análise dos seis trabalhos encontrados.

Entre eles, a partir do resumo, dois se mostraram interessantes e em condições de impulsionar reflexões e dialogar com a proposta da pesquisa. O primeiro trabalho selecionado, uma dissertação intitulada “Manifestações afetivas nas concepções e práticas educativas no contexto da creche: reflexões a partir da perspectiva walloniana”, foi defendida no ano de 2012. Na pesquisa, a autora, Viviane Aparecida Ferreira Favareto Cacheffo, investigou as concepções de afetividade sob o olhar das professoras de uma creche universitária e buscou observar como essas professoras lidam com as manifestações afetivas das crianças.

Embasada pela teoria walloniana de afetividade, a pesquisa demonstra que as concepções de afetividade e suas manifestações são definidas com base nas relações de interação estabelecidas entre professoras e crianças com as crianças. No que tange a serem afetivas, todas as professoras constantemente se posicionam como afetivas e consideram que a relação professor-criança é marcada pela afetividade, que se traduz em respeito às especificidades e demandas da criança.

O segundo trabalho selecionado, intitula-se “As reações das educadoras diante dos bebês e suas demandas no cotidiano da creche” (2012), de autoria de Rubiara Duarte. A autora buscou conhecer as principais demandas das crianças na creche e analisar como as professoras se posicionam frente às demandas dos bebês e crianças na creche. Os resultados mostraram que as crianças demandam interações regulares, atenção, etc. Mostraram, também, a importância da mediação do adulto no decorrer das práticas pedagógicas e as divergências entre os

posicionamentos em relação às demandas dos bebês e crianças: de oito professoras que participaram da pesquisa, cinco mostraram-se solícitas às demandas, assumindo uma posição de compreensão e acolhimento a essas demandas, enquanto três professoras assumiram uma posição elencada pela pesquisadora como apática, agressiva e intolerante frente às demandas apresentadas.

Dos outros quatro trabalhos, um foi conduzido pelo viés psicanalítico, abarcando principalmente a relação materna com os bebês, outro comparava a natureza das interações dos bebês em diferentes faixas etárias, o terceiro analisava o desenvolvimento e o comportamento dos bebês na creche e o quarto tinha por objetivo mensurar em que grau as relações afetivas acontecem em um ambiente virtual de aprendizagem. Por não apresentarem potência em termos de diálogo com a pesquisa, esses trabalhos não foram analisados na íntegra.

A partir da leitura do resumo desses trabalhos e das buscas realizadas na plataforma, foi possível compreender a necessidade de desenvolver pesquisas que propunham reflexões sobre os modos como são constituídas as relações entre professoras e bebês, nos espaços coletivos de cuidado/educação, sobretudo nas creches, onde os bebês passam muito tempo com as professoras.

Por esse motivo, encontramos em alguns conceitos de Bakhtin e Vigotski a possibilidade de dar contorno às questões que movem este trabalho. É disso que tratamos a seguir.

2.1 O ENCONTRO COM BAKHTIN E A ALTERIDADE NA RELAÇÃO EU-OUTRO

Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1895-1975) foi um importante filósofo, pensador e teórico, cujos escritos e contribuições direcionam muitas pesquisas e saberes no campo da linguagem e da educação na contemporaneidade. Tratamos, neste trabalho, do conceito de “alteridade”, cunhado por ele e seu círculo, para problematizar a relação constituída entre professoras e bebês no berçário de uma creche conveniada no município de Juiz de Fora/MG.

Em “*Para uma filosofia do ato*”, Bakhtin (2012) traz a noção do não-álibi para tratar da questão da responsividade. Parece-nos pertinente pensar, à luz da perspectiva bakhtiniana, que é importante assumirmos o fazer docente como ato. Primeiro como ato de implicação, de envolvimento. Para Bakhtin, todo ato acontece carregado de uma responsabilidade. Desse modo, não pode ser algo que acontece de forma naturalizada, pois estamos sempre diante do outro e, assim, somos responsáveis pelo outro. Essa noção teórica pode nos ajudar a pensar o fazer docente com os bebês permeado pela linguagem como fenômeno vivo, “que em diferentes formas de

enunciação, medeia o ato pedagógico entre os sujeitos envolvidos no contexto educativo.” (Castro, 2016, p. 44).

Nesse movimento, toda ação é representada pela participação pessoal do ser que é único, ou seja,

para enraizar a ação, a participação pessoal do ser único e do objeto único deve estar em primeiro plano, porque mesmo se você for um representante de um grande todo, você será primeiro e antes de tudo um representante pessoal. E o próprio grande todo é composto não de momentos universais ou gerais, mas de momentos concretamente individuais (Bakhtin, 2012, p. 71).

Por meio da citação, é possível perceber que Bakhtin (2012) traz a dimensão da unicidade do ser, revelando que, antes de representar o macro, há a representação do eu, individual, pessoal e único, que paradoxalmente não se constitui de maneira isolada, mas interligada à coletividade. Então, só eu mesmo posso ocupar esse lugar, por isso que esta é uma condição ética e responsiva, ninguém ocupa esse lugar de frente do eu.

Dessa maneira, começamos a pensar em alteridade atrelado à relação *eu-outro* e a entendê-la como definidora das relações que estabelecemos uns com os outros. Todas as nossas relações são orientadas pela nossa unicidade, que se forma a partir da relação com o outro de forma arquitetônica em que dois mundos de consciência se encontram e agem. Bakhtin (1993) afirma que:

o mundo em que um ato realizado se orienta sob a base de sua participação única no Ser - este é o objeto da filosofia moral. Mas o ato ou ação não conhece esse mundo como uma entidade de conteúdo determinado; o ato realizado tem a ver apenas com uma única pessoa e um único objeto, quando, além do mais, essa pessoa e esse objeto são dados em tons individuais emocionais-volitivos. Esse é um mundo de nomes próprios, um mundo desses objetos e de datas particulares da vida. Uma descrição probatória do mundo de uma vida-ação única, de dentro da ação realizada e sob a base de seu não-álibi no ser, constituiria uma *confissão*, no sentido de um relato individual e único a alguém de suas próprias ações. Mas esses mundos concretamente individuais, irrepetíveis, de consciências que realmente agem (dos quais, como componentes reais, o Ser-evento unitário e único vem a ser composto) incluem momentos comuns - não no sentido de conceitos universais ou leis, mas no sentido de momentos ou constituintes comuns em suas várias arquitetônicas concretas. É essa arquitetônica concreta do mundo real do ato realizado que a filosofia moral tem de descrever, isto é, *não* o esquema abstrato mas o plano ou desenho concreto do mundo de uma ação ou ato unitário e único, os momentos básicos concretos de sua construção de sua mútua disposição. Esses momentos básicos são eu-para-mim, o outro-para-mim e eu-

para-o-outro. Todos os valores da vida e cultura reais estão dispostos em torno dos pontos básicos arquitetônicos do mundo real do ato realizado ou ação: valores científicos, valores estéticos, valores políticos (incluindo tanto os éticos como sociais), e, finalmente, valores religiosos. Todos os valores espaço-temporais e todos os valores de conteúdo são atraídos para e concentrados em torno desses momentos centrais emocionais-volitivos: eu, o outro, e eu para o outro (Bakhtin, 1993, p. 71-72).

O tamanho dessa citação se justifica pela sua importância. Elegendo a perspectiva bakhtiniana neste trabalho, compreendemos o conceito de alteridade a partir da relação eu-outro, em que há o conhecimento de si ocorre por intermédio do conhecimento do outro. Para Bakhtin, a alteridade está relacionada ao movimento contínuo de enxergar o outro em suas singularidades, por meio do excedente de visão, em que o *eu* se distancia para enxergar esse *outro*, diferente de *mim*:

situados num ponto exotópico, eu e o outro nos encontramos mutuamente numa contradição factual absoluta: onde, dentro de si mesmo, o outro nega a si mesmo, nega seu dado-existência, eu, a partir do lugar que sou o único a ocupar na existência, fixo como valor e válido essa mesma atualidade que é objeto de sua negação — uma negação que não é, para mim, senão uma modalidade de sua atualidade. Aquilo que o outro tem direito de negar em si mesmo é o que tenho direito de validar e de salvaguardar nele; por isso, sou a causa da geração de sua alma num novo plano de valores da existência. O centro dos valores na visão que o outro tem de sua própria vida e na visão que eu tenho dela não coincide. No acontecimento existencial, essa contradição recíproca dos valores não pode ser eliminada. Ninguém poderia ocupar uma posição neutra acerca de mim e do outro; o ponto de vista abstrato-cognitivo ignora os valores; ora, uma orientação axiológica implica que ocupemos, relativamente a ela, o lugar que somos os únicos a poder ocupar no acontecimento único da existência (Bakhtin, 1997, p. 142-143).

O lugar que eu ocupo, só eu posso ocupar, por isso a unicidade do ser é tão relevante nos escritos bakhtinianos, pois demarca a unicidade de cada sujeito, bem como a constituição da unicidade a partir da relação com o outro. Para Bakhtin, só existimos a partir do outro, que nos constitui, ou seja,

a existência se instaura, de uma vez por todas, entre mim, que sou único, e todos aqueles que são os outros para mim; a posição está tomada e, daí em diante, qualquer ato e qualquer juízo só podem ser feitos a partir dessa posição que eles postulam enquanto tais. Sou o único em toda a existência a ser eu-para-mim, e todos os demais são os outros-para-mim — tal é a posição fora da qual, para mim mesmo, não há, e não poderia haver, um valor qualquer, fora da qual não tenho acesso ao acontecimento existencial: é aí que teria começado, para mim, e começa sempre, qualquer acontecimento, seja ele qual for. Um ponto de vista abstrato não

capta a dinâmica factual da existência, sua realização axiológica ainda aberta. No acontecimento singular e único da existência, é impossível ser neutro (Bakhtin, 1997, p. 143).

Nesse sentido é que a alteridade se instaura na relação entre o eu e o outro, trazendo a impossibilidade da neutralidade e a posição valorativa que emana de um sujeito que é singular. Para Bakhtin, “se, com minha atividade, crio o corpo exterior do outro em termos de valores, é graças a essa ótica determinada precisamente pela alteridade do outro, uma ótica que é orientada para a frente de mim mesmo e não é invertível para a minha direção” (Bakhtin, 2006, p. 78). Isso significa dizer que estamos sempre nos relacionando com o outro a partir do nosso centro de valor.

O modo como nos dirigimos a alguém é também construído socialmente. Quando pensamos em centro de valor, observamos que Fanti (2020) aborda

a relação indissociável entre o eu e o outro, considerando que cada um ocupa um lugar único, um centro de valor concreto, responsivo e responsável, o que institui uma alteridade constitutiva produtora de sentidos em determinadas condições sócio-histórica. (Fanti, 2020, p. 08).

Em uma unidade institucional, as relações estão sendo constituídas a partir do modo como valoramos o outro.

A entonação da palavra expressa o modo como se valora o outro ou como se valora algo. Estar atento à entonação, como se ela fosse a vida da linguagem (como se fosse isto que a tornasse viva), é estar atento ao modo como nos posicionamos frente ao outro, como o assumimos enquanto sujeito que se apropria, constitui-se e responde ao que ouve e sente. Exercer o cuidado no modo de se posicionar frente às crianças de zero a três anos, nos contextos de Educação Infantil, é primordial para que transpareça a importância que atribuímos a elas e também para que se mantenha num patamar de igualdade a sua autoria na relação; essas são algumas das características dialógicas das relações (Castro, 2016, p.48).

É importante salientar que o ser humano está inserido em um mundo que se organiza por intermédio da linguagem em determinada cultura. Enquanto seres de relações e de linguagem, nos constituímos por meio do compartilhamento de signos presentes na história, no tempo e nas relações sociais. No entanto, o autor, a partir dos escritos de Oliveira (2018, p. 172), nos ensina que “a necessidade do outro para se constituir como sujeito não o torna idêntico a esse outro”, mas

o permite se reafirmar como sujeito singular a partir da relação com o outro. A autora continua salientando que:

para os autores do Círculo a relação com a alteridade não torna os indivíduos idênticos. Eles podem concordar com seu outro, ou para usar a metalinguagem do Círculo, manter relações dialógicas de concordância com relação a fatos, acontecimentos, pessoas etc., mas não relação de identidade, não diluir sua singularidade como ser humano (Oliveira, 2018, p. 173).

Considerando que os bebês ainda não se inscrevem na dimensão da expressão verbal, como seria possível identificar ou mapear a relação de alteridade entre professoras e bebês? Compreendemos, na perspectiva bakhtiniana, que “a vida é dialógica por natureza” (Bakhtin, 2006, p. 348) e a linguagem, como mediadora das relações humanas, é o que permite a dialogicidade. Nesse sentido, como poderíamos pensar a presença da alteridade nessa relação? Trazendo a linguagem como mediadora das relações, indagamo-nos se as professoras percebem os bebês como constitutivos de uma relação dialógica. Como será que as professoras percebem os bebês?

A partir disso, podemos pensar o conceito de alteridade na medida em que, para Oliveira (2018, p.173-174) “[...] o essencial dessa relação com a alteridade é a garantia do espaço de dizer e de ser ouvido, é a presença de mais de uma consciência, de mais de um ponto de vista, sem a desqualificação do outro”. Argumentos que os bebês estão no processo de constituição da consciência de si. Se para a relação de alteridade existir é necessário dizer e ser ouvido, em que situações os bebês podem exercitar isso?

Oliveira (2018) traz também a dimensão ética como um elemento importante e imprescindível na relação com o outro. É a partir disso, da relação com o outro por meio da linguagem e da implicação da dimensão ética com o sujeito, que a autora salienta que “[...] a relação com a alteridade se materializa na linguagem” (Oliveira, 2018, p. 173).

Quando pensamos em relações dialógicas e alteritárias, observamos que Bakhtin, por meio dos escritos de Oliveira (2018, p. 174), nos mostra que as relações são diversas, abarcando espaços constituídos pela liberdade, mas também espaços constituídos pela transgressão e pela resistência, mostrando “os diferentes graus das relações dialógicas possíveis entre “eus e tus”. Schimitt (2008), citando Bakhtin, nos auxilia a compreender essa relação de alteridade. Ela salienta que,

o outro em mim, como profere Bakhtin (1993) em seus escritos, na constituição da consciência e da linguagem, aspecto fundamental das relações sociais e da

constituição do ser humano. Ou seja, é aquilo que, sendo de fora de mim, sendo do outro, me atinge, me modifica, me constitui, me completa, me diferencia, me altera, seja na linguagem, seja nos hábitos, nos gostos, nas palavras, na forma de brincar e nas diversas expressões sociais. Nas relações estamos sempre estabelecendo alteridade com o outro ser humano ou com os objetos e produções culturais que trazem em si a linguagem e sentidos atribuídos socialmente (Schmitt, 2008, p. 149).

Acreditamos que os bebês são sujeitos ativos em seu processo de desenvolvimento e, de diversas maneiras, vão dando pistas de como se sentem acerca das imposições às quais são submetidos, seja pelas professoras, seja pela rotina, pelo ambiente, pelas relações com os pares e com os adultos.

O modo como as relações vão se constituindo dentro dos espaços coletivos de cuidado e educação, sobretudo nas salas dos berçários das creches, em que a díade cuidar-educar tem um caráter muito específico, já que incluem bebês muito pequenos (4 meses a 18 meses), que estão no início da inserção cultural e da vida coletiva, podem desvelar relações alteritárias muito específicas, que não estarão o tempo todo atravessadas pela linguagem verbal, mas pelos gestos, choros, sorrisos, olhares, afeições e afecções. Como então apreender os movimentos de liberdade, resistência e transgressão?

Quando a pesquisa se insere nas práticas pedagógicas com bebês, observamos que a palavra verbal está atrelada principalmente às professoras que estão em relação com os bebês. Já as “vozes” dos bebês, na grande maioria das vezes, são manifestadas pela linguagem não verbal. Oliveira (2018) nos ajuda a pensar acerca disso, quando escreve que

para Bakhtin, as práticas discursivas nas quais a palavra de autoridade assume papel determinante ou mesmo hegemônico, manifestam discursos que exercem relações de poder que dificultam ou impedem mesmo o posicionamento de outras vozes. Mas, é preciso também atentar para o fato de que, essa palavra, embora, possa ser levada às raias do autoritarismo, ela também cria espaço para sua contestação, tornando-se “... objeto de profanação...” (BAKHTIN, 1990, p.143), isto é, possibilitando críticas e resistências. (Oliveira, 2018, p. 180)

Muitas vezes, temos o costume, por tudo o que ainda carregamos de concepções historicamente constituídas, de pensar – mesmo que brevemente – que os bebês estão circunscritos ao campo da passividade, da não resistência e da não imposição e busca por seus desejos, vontades e liberdade. No entanto, como a citação acima nos afirma, mesmo quando a palavra de autoridade

torna-se autoritária, exercendo relações de poder, podendo dificultar ou impedir o surgimento de outras vozes/palavras, há sempre uma resposta dada pelo outro que está nessa relação.

Essa contrapalavra pode ser dada por meio das múltiplas linguagens que os bebês utilizam para se comunicar, ou seja, de gestos, choros, olhares e expressões faciais, recusa alimentar, recusa ao sono. Os bebês possuem uma potência riquíssima que pode ser entendida como a “voz do bebê” nas relações estabelecidas com e por ele.

O objetivo aqui não é dizer que as vozes não seriam silenciadas, apagando essa possibilidade de comunicação a depender da prática discursiva, mas, sim, evidenciar que, mesmo quando esse outro não é visto por meio da igualdade e não tenha a alteridade reconhecida, esses elementos se fazem presentes na relação posta. Assim, “[...] rompe-se com uma visão de que o sujeito está sempre assujeitado ao outro, que lhe constitui discursivamente” (Oliveira, 2018, p. 181).

Marília Amorim, quando escreve o livro “O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas” (2004), nos diz sobre as múltiplas vozes e a produção de sentidos, texto e conhecimento por parte do sujeito/participante da pesquisa. Em suas palavras, “[...] do outro lado, há um sujeito que fala e produz texto tanto quanto o pesquisador que o estuda. (Amorim, 2004, p. 16).”

Se o pesquisador que está na relação com o participante da pesquisa (o objeto da pesquisa, como elenca Amorim) produz voz, e o participante também produz tanto como o pesquisador, diríamos que a professora tem a palavra de autoridade a partir das práticas discursivas, mas os bebês que são “o outro”, que estão “do outro lado”, também produzem vozes e sentidos, tanto como as professoras que os falam. O modo como essas vozes e sentidos são percebidos e interpretados pelas professoras, a partir da relação alteritária é o que mais nos interessou no decorrer do processo de pesquisa.

A expressão desses elementos a partir das relações dialógicas é que nos permite a relação alteritária, não a concordância o tempo todo. Para Amorim (2004), “[...] quanto à ideia de identificação e de empatia com o outro, podemos dizer que é, ao contrário, o descontínuo e o intervalo, a exotopia e a dissimetria que permitem a expressão de alteridade” (Amorim, 2004, p. 18).

Alteridade, nesse sentido, não se circunscreve nem ao movimento de concordância e nem ao movimento de discordância, mas ao movimento de colocar-se para o outro em posição de escuta e entendê-lo como distinto de si mesmo. A saber, no convívio social, independentemente do

contexto, haverá momentos de concordância, mas também estarão presentes os momentos de discordância, de conflitos, e esses elementos são constitutivos do humano, sendo imprescindível enxergar o outro em humanidade, ou seja, em relação alteritária para além do conflito.

Quando discorremos sobre alteridade, inevitavelmente, começamos a pensar no outro, pois não é possível abarcar esse outro na condição de ser isolado, independente, mas um ser outro que se constitui na relação, na pluralidade. O outro está na relação, não é igual, mas diferente e deve ser percebido como diferente (Bakhtin, 2003).

A compreensão do outro como diferente é essencial para a relação de alteridade, pois, na perspectiva bakhtiniana, entender o outro como diferente está relacionado à capacidade de compreender a diferença. Embora o ser humano se constitua na relação com o outro, ele não se torna igual ao outro. A influência do outro não determina e nem o iguala, mas possibilita que, enquanto o ser humano se constitui, ele aceite ou não a influência do outro sobre ele, sendo constitutivamente diferente do ser que está em relação com ele. É nisso que se centra a questão da alteridade, na compreensão dessa diferença constitutiva do ser.

É importante ressaltar que todo ser humano, ao interagir com os outros, possui uma relação de interdependência e se constitui por meio dessa relação, mas a alteridade tem seu sentido em reconhecer o outro em suas diferenças, em suas singularidades e (re) afirmar essas diferenças. Não estamos negando que o bebê precisa do outro para sobreviver, mas compreendendo que, para além da relação de interdependência, há um sujeito singular se constituindo.

Poderíamos interrogar se as professoras, de modo geral, compreendem as singularidades dos bebês no exercício das práticas pedagógicas. Será que as professoras consideram a existência de uma relação alteritária com os bebês desde os primórdios dessa relação na creche? Como é possível, em meio a um trabalho coletivo institucionalizado, compreender e possibilitar que as diferenças constitutivas do humano possam erigir e se fazer presentes e respeitadas nos mais diversos momentos de vivências na instituição?

Martins Filho (2016, p. 14) salienta que “[...] avançar nas relações com as crianças para além do controle do tempo, espaços e materiais nos parece que, ainda é”, um trabalho a ser construído junto às professoras da Educação Infantil, por intermédio da formação continuada, das pesquisas, reflexões acerca da própria prática.

O autor ainda nos alerta que, por ser o exercício da docência, muitas vezes cunhado apenas pelos adultos, por suas percepções, suas impressões, muitas instituições de Educação Infantil se

orientam por uma perspectiva prática-pedagógica de “[...] contenção dos desejos, do movimento dos corpos infantis, dos choros, das manifestações de alegria e prazer, das frustrações, dos medos, assim como, nas rotinas de cuidado e educação, o tempo é controlado pelo relógio dos adultos” (Martins Filho, 2016, p. 15).

É inegável que, ao chegarem nas instituições de Educação Infantil, tanto as professoras como os bebês são estranhos uns para os outros e, estabelecer uma relação, criar vínculos afetivos, lidar com esse outro – bebê – que é estranho à professora, por exemplo, não é apenas compartilhar do mesmo ambiente, mas se colocar em posição de escuta. Essa posição de escuta ao bebê requer uma compreensão desse outro, que é diferente da professora, que possui particularidades outras, que aprende diferente, se comporta diferente, se expressa de maneira diferente e, sem dúvidas, se constitui de forma diferente.

A relação alteritária se apresenta justamente quando não há o apagamento do sujeito, mas o reconhecimento desse outro, considerando suas possibilidades de se apresentar de maneira diferente da esperada, inclusive. Reflitamos acerca das relações estabelecidas entre professoras de bebês na creche: os bebês têm resguardado seu direito de se expressarem de outra forma que não a estabelecida pelo desejo da professora? Seus choros são interpretados de maneira respeitosa, dando-lhes a possibilidade de se expressarem?

A relação de alteridade está posta quando reconhecemos a humanidade presente no outro que está em relação conosco por intermédio do diálogo, da compreensão e da empatia. Então, é necessário colocar-se como sujeito diante de um sujeito de forma não-indiferente, abarcando a importância do outro nessa relação.

As contribuições de Costa e Diez (2012) nos auxiliam essa posição de escuta ao outro de maneira ética-alteritária. Segundo as autoras,

a relação para alcançar a alteridade é dada pela exterioridade sendo uma preocupação não para comigo, mas para com o outro. Nesse sentido, o foco da ética é o movimento de acolhida do outro e não de posse ou domínio. Não se trata de negar a racionalidade, mas a possibilidade de uma nova forma de abordagem da mesma (Costa; Diez, 2012 p.8).

Faz-se importante pensar na dimensão da ética da alteridade para tratar a questão dos bebês imersos nos espaços coletivos de cuidado e educação, cujo encontro com o outro necessita de sensibilidade e responsabilidade. “A sensibilidade e responsabilidade por outro serão colocados

como situações possíveis. O cuidado deixa de ser condição ou ideal, se tornando uma possibilidade de encontro” (Rosa, 2022, p. 60).

Nas creches, essas possibilidades de encontros acontecem todos os dias e a dimensão ética da alteridade vai nos mostrando que, cotidianamente, “[...] a escola tem uma função ética e política que é simultaneamente a do respeito à alteridade do outro, da formação da memória, das narrativas que significam o vivido e da transmissão da experiência” (Barbosa; Richter, 2015, p 496 - 497).

São esses encontros, a partir da responsabilidade com o outro que faz com que a existência desse outro não seja negada e nem reduzida, mas seja valorada e reconhecida por esse outro que está na relação. A responsabilidade está atrelada às escolhas que orientam as ações e práticas cotidianas no decorrer das relações. Para Rosa (2022), nesta compreensão, cada pessoa tem seu referencial de conduta, tem seu modelo de moralidade pelo qual pauta as suas escolhas. A responsabilidade pessoal para com a durabilidade do mundo (Rosa, 2022, p. 87).

Pensar na responsabilidade que pressupõe a durabilidade do mundo é pensar nas relações estabelecidas nesse mundo por intermédio do outro. Rosa nos esclarece que,

quando o outro olha para mim, torno-me responsável por ele. O rosto do outro me interpela, me prende pela ética de sua responsabilidade. A responsabilidade é primordial porque podemos descobrir nossa liberdade somente se as responsabilidades exigirem isso de nós. A liberdade pode ser necessária para a ética, mas uma ética da ética só é satisfeita quando a condição anterior de responsabilidade foi explorada e reconhecida (Rosa, 2022, p. 87).

Dentro dessa trama de relações em que o outro nos interpela e nos chama a uma responsabilidade, por meio da sensibilidade e da responsabilidade pessoal, nasce a relação alteritária a partir da ética da alteridade pois, “a alteridade nasce na sensibilidade. No encontro com o rosto já acontece a alteridade, sou sensibilizado por ele, logo não posso ser indiferente a ele, pois ele existe concretamente para mim”. Ou seja, “o Eu já está consciente da existência de Outrem. O que nega a alteridade é a violência” (Rosa, 2022, p. 87).

Falar em responsabilidade implica pensar em ato responsivo em Bakhtin (2003). Para esse autor, ser responsivo vai muito além de responder indagações feitas por crianças, bebês e adultos. Ser responsivo é estar implicado dialogicamente com o outro, é estar em posição de escuta para o outro, a partir de uma relação social entre dois mundos distintos que se encontram e dialogam entre si, não em posição de exclusão um ao outro, mas que se interligam.

Quando pensamos nessas relações e responsabilidades trazendo a infância, sobretudo a creche para o diálogo, nota-se que

para o adulto, a interação com o bebê nas suas múltiplas linguagens é um desafio. Compreender os desejos, as ações e a linguagem dos bebês, como agentes sociais, principalmente na Creche, exige sensibilidade e atenção permanente às suas necessidades para se pensar a alteridade infantil (Pereira, 2021, p. 252).

É ir além de estar fisicamente presente, é se dispor ativa e respeitosamente para essa pessoa que está ali para explorar o mundo à sua volta, vivenciar experiências que a constituem enquanto humanas. É estar em relação de alteridade com os bebês que estão nesse encontro que é possibilitado pelas instituições coletivas de cuidado e educação, a partir de uma postura ética que abarque esse outro em suas singularidades.

Trazendo para o diálogo essa postura ética, buscamos dizer de um acolhimento em que esse outro em relação não pode ser visto no plano cartesiano, mas de percebê-lo em individualidade, alteridade e também na coletividade nesses espaços. Embora sejam sujeitos individuais, estão imersos em um contexto coletivo, visto que,

cada vez mais bebês passam longas horas das suas vidas em Creches e escolas infantis e, embora a convivência com outros bebês e adultos qualificados para seu cuidado e educação seja um direito garantido na Constituição Brasileira, decorrente de lutas e movimentos sociais, algumas condições causam impacto nas suas vidas, como o confinamento em salas de referência com espaços restritos para movimentos e deslocamentos corporais, com os limites da autonomia de ser e estar criança pequena com suas singularidades, o que também tem implicações nos modos de administração simbólica da pequena infância (SARMENTO, 2004). (Delgado; Würdig; Cava, 2017, p. 149).

Esses bebês que estão imersos em uma cultura institucional precisam ser vistos na dimensão de sua alteridade e sua potencialidade em construir cultura, partilhar diferentes saberes e se comunicar de diferentes maneiras. Por isso, é necessária uma relação alteritária com os bebês, um encontro entre a alteridade da professora e a alteridade dos bebês, ou seja,

um encontro com a alteridade da infância [...] que rompa com a barbárie em que muitos adultos e crianças estão imersos atualmente. Este resgate a meu ver necessita que nos alfabetizemos nas múltiplas linguagens através das quais as crianças se expressam, que aprendamos a escutar, registrar e representar as vozes, os movimentos das crianças (Oliveira, 2005, p. 9).

Buscamos o conceito de alteridade em Emmanuel Lévinas para nos auxiliar nessa reflexão: “A palavra alteridade é, portanto, relação entre liberdades que não se limitam nem se negam, mas se afirmam reciprocamente” (Lévinas, 1997, p. 63). Essa definição nos permite compreender que a relação alteritária é aquela cuja polifonia de vozes está presente de maneira válida, ou seja, o pensamento polifônico “[...] inicia conversas com outras ciências, permitindo o aprimoramento do ofício a ser realizado, ou seja, a consciência de um indivíduo aceita a alteridade do discurso de outro, para que haja uma interferência entre conhecimentos” (Nunes, 2018, p. 41).

Em uma relação alteritária, a negação do outro, de suas vozes e de seu direito de se assumir como sujeito, não pode estar presente. Nessa dimensão, o que se tem é o acolhimento de diferentes vozes e de diferentes formas de existir. É na polifonia das vozes e das pluralidades de expressão, de modo que as diferentes perspectivas são/sejam validadas, permitindo consolidar o discurso da alteridade.

Observamos que a alteridade está relacionada à singularidade, à unicidade desse outro que está na relação, e a singularidade só pode ser percebida por meio da relação alteritária. Miotello, ao falar dessa singularidade, nos diz que “[...] se o outro olha pra mim e ele me constitui, então agora ele me constitui como único. Eu sou único não porque eu digo que sou único, mas porque o outro diz que eu sou único” (Miotello, 2018, p. 20).

Considerando um espaço coletivo de cuidado e educação, em que todos os bebês são tratados iguais, sendo submetidos a almoçarem no mesmo horário, se expressarem do mesmo modo em uma rodinha musical, há relação alteritária? Há uma visão de um sujeito único e singular?

Ao mesmo tempo, o outro está sendo constituído nessa relação e, independentemente do modo como essa constituição acontece, ela está ali posta nessa relação. Nesse sentido, observamos que Bakhtin (2003) nos permite pensar para além de um sujeito que é único apenas porque possui uma identidade e começamos a pensar em um sujeito alteritário.

Valdemir Miotello nos explica que

ele faz uma troca da identidade, porque esse era o lugar da constituição do sujeito – “*eu sou*” – pelo preenchimento não agora da identidade, mas daquilo que nós temos que chamar por alteridade. [...] Então, o lugar da alteridade é onde a identidade pode se constituir (Miotello, 2018, p. 22).

Nessa perspectiva, as professoras permitem estar em relações de alteridade com os bebês, possibilitando a constituição de suas identidades? Pensar em alteridade a partir da possibilidade de

ser alterado pelo outro e essa alteração enquanto constitutiva do humano, na creche, na relação professora-bebê, coloca então as professoras em um outro lugar que, para Bakhtin, é um lugar em que se firma uma responsabilidade que é fundamental: a de se colocar à escuta. Mas, o que seria colocar-se à escuta do outro?

Para Miotello (2018), a relação alteritária só se dá a partir de alguns “compromissos absolutamente fundamentais” e elenca como primeiro e mais fundamental o de colocar-se à escuta do outro que está na relação. Segundo ele, o compromisso mais fundamental,

é colocar-se à escuta, porque eu sou constituído pelo outro, então eu tenho que abrir minhas parabólicas todas, minhas antenas todas, para poder esperar o outro se dirigir a mim. Eu preciso estar à escuta. Estar à escuta é a atitude mais fundamental do ser humano. [...]. Estar na escuta. Eu não sou quem falo, sou quem escuta. O *outro* é quem fala, e não o *eu*. Eu sou um escutador. (Miotello, 2018, p. 25)

A partir desse compromisso fundamental que é o movimento de colocar-se à escuta, junto dele vem o segundo compromisso fundamental, que é o de responder de maneira responsável àquilo que é escutado. Uma vez que se coloca à escuta, a segunda atitude é o ato responsivo.

o outro te constitui e só você pode responder, o outro te constitui como único e a ti cabe o ato responsivo. Para isso, eu respondo, por isso eu respondo. [...] Respondo, no sentido de respondo, e respondo no sentido de que eu assino esse meu compromisso. Eu sou responsável. Então, essa palavra *respondo* tem duas palavras dentro dela. O responsivo e o responsável. [...] esse é o lugar constitutivo” (Miotello, 2018, p. 26).

O movimento de escuta se relaciona com o movimento de reconhecer o outro em alteridade, pois,

é na relação com a alteridade que os indivíduos se constituem, em um processo que não surge de suas próprias consciências, mas de relações sócio-historicamente situadas. Dessa forma, constituímos-nos e nos transformamos sempre pela relação com outro, uma vez que, como mostra Amorim (2004), a alteridade funda-se na relação entre o sujeito e seu outro, ou melhor, seus outros. A relação eu-outro-outros, em contextos sócio-histórico-culturais, cria a possibilidade da ampliação dos horizontes dos sujeitos, no desdobramento dos lugares enunciativos, na multiplicidade de vozes, na configuração da polifonia entre o que é dito e o como se diz [...] (Magalhães; Oliveira, 2011, p. 105)

Ao pensarmos na relação da alteridade com os bebês, é importante salientarmos a questão de que estar nesse tipo de relação, em alteridade com o outro, é possibilitar uma vivência dentro das instituições de Educação Infantil que se oriente pelo respeito ao sujeito que vivencia uma grande parte da sua infância nos espaços coletivos de cuidado/educação.

2.2 A AFETIVIDADE EM VIGOTSKI: O AFETO COMO DRAMA

A ciência é uma atividade estritamente humana. Suas criações refletem a busca por respostas a questões apresentadas num determinado período de tempo. Existe uma relação íntima entre o contexto histórico e a elaboração de teorias. Seria impossível avaliar o desenvolvimento de um pensamento fora do tempo, fora dos fatos, sem levar em conta o *zeitgeist*.
(Prestes, 2012, p. 27)

Iniciamos esta seção com a escrita de Zoia Prestes – referência brasileira nas traduções e escritos sobre Vigotski no Brasil contemporâneo – para situarmos o contexto histórico em que Vigotski, importante autor de referência neste trabalho, viveu e escreveu sua teoria. Embora esse grande autor tenha vivido poucos anos, muito contribuiu para os estudos do desenvolvimento humano na atualidade.

Lev Semionovich Vigotski (1896/1934), é o principal autor da THC, defendeu a ideia de que o desenvolvimento humano acontece por intermédio das interações sociais e também com o meio. Assim, a afetividade é como constitutiva do desenvolvimento humano e não apenas uma simples dimensão da pessoa, pois o humano, ao se desvincular da vida puramente orgânica, é um ser afetivo.

Não é exagero afirmar que, a partir das contribuições de Vigotski, a concepção sobre o desenvolvimento humano mudou. Depois de suas formulações teóricas, não é mais possível acreditar que somos apenas uma síntese da herança biológica ou produto da modelação do meio no qual estamos inseridos.

O autor afirma que somente é possível pensar a influência do meio se tomarmos o meio na relação com a história do desenvolvimento da criança e enfatiza que é na relação, sendo o meio uma categoria não universal. “Cada idade tem seu próprio meio” (Vigotski, 2018, p. 75)

Nesse sentido, a THC nos autoriza a dizer que, desde muito cedo, bebês e crianças criam e recriam o mundo e que o desenvolvimento humano não é linear, é histórico. Não é cronológico, é

pedológico, ou seja, “[...] apesar de acontecer no tempo, o desenvolvimento não é um processo organizado temporalmente de modo simples, mas de forma complexa (Vigotski, 2018, p. 22).”

Ao trazer a perspectiva do desenvolvimento humano, o psicólogo defende que a relação intrínseca do sujeito com o meio é o que o torna singular.

O mais importante para Vigotski, ao elaborar a concepção histórico-cultural, era desvendar a natureza social das funções psíquicas superiores especificamente humanas. Para ele, a psiquê humana era a forma própria de refletir o mundo, entrelaçada com o mundo das relações da pessoa com o meio. Por isso, as peculiaridades do que é refletido pela psiquê podem ser explicadas pelas condições e visões de mundo do ser humano. Vigotski não negava a importância do biológico no desenvolvimento humano, mas afirmava que é ao longo do processo de assimilação dos sistemas de signos que as funções psíquicas biológicas se transformam em novas funções, em funções psíquicas superiores. Para ele todo processo psíquico possui elementos herdados biologicamente e elementos que surgem na relação e sob a influência do meio (Prestes, 2010, p. 37).

É importante ressaltar que, o meio, o lugar, não são determinantes, pois constantemente o sujeito atua nessa relação. É nessa perspectiva que enxergamos o desenvolvimento humano com a clareza de que não apenas o meio implicará no desenvolvimento dos bebês e das crianças, mas que também os bebês e as crianças são ativamente implicados no processo do desenvolvimento.

São propulsores do desenvolvimento humano porque os nossos sentidos são construídos culturalmente e é assim que não é possível pensar a vivência descolada do meio. O modo como vivenciamos uma experiência traz marcas também do meio no qual estamos inseridos.

Vigotski, ao buscar compreender o psiquismo humano, propõe o desenvolvimento de uma perspectiva mais abrangente e integrada da criança. Isso significa dizer que ele abarca o desenvolvimento em seus diferentes aspectos: afetivo, cognitivo e motor, em uma criança que não está isolada, mas que se encontra em um contexto de vida social por meio de suas relações com o meio. Ele defende que o desenvolvimento do humano acontece por intermédio da íntima relação entre o sujeito e o meio social, já que, nesse contato, a criança começa a compor suas relações afetivas construindo a estrutura do seu “eu”, diferenciando-se do outro.

Então, o que significa falar de afeto/afetividade na relação entre professoras e bebês? De que afeto estamos falando? Neste trabalho, adotamos os termos *afeto*, *afetividade*, *afetivo* como sinônimos. Nosso objetivo é trazer, à luz da teoria vigotskiana, que traz importantes conceitos para pensarmos o ato pedagógico com os bebês, o conceito de afeto para as nossas reflexões.

Afeto, em latim (*affectur* - que significa afetar), corresponde ao sentido de afetar, tocar, e compõe o elemento básico da afetividade. Segundo o Dicionário Aurélio (1994, p. 80), o verbete afetividade descreve “afeto” enquanto um “conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, como sentimentos e paixões, acompanhados sempre de impressões de dor, insatisfação, agrado ou desagrado, alegria ou tristeza”. Assim, a afetividade é entendida como a capacidade do ser humano de ser influenciado pelo meio em que está inserido.

É importante destacar que tomamos a constituição do afetivo no humano seguindo as premissas da teoria histórico-cultural, que a compreende a partir de uma unidade de análise entre afeto/intelecto e: “[...] que pretende superar algumas dicotomias historicamente constituídas, demarcando o aporte teórico do materialismo histórico-dialético” (Gomes; Mello, 2010, p. 681). [...] “entender como se dá a constituição do afetivo significa pensar, necessariamente, num movimento ou numa transformação que esses processos sofrem ao longo do desenvolvimento humano, refletindo a especificidade e complexidade da formação humana do sujeito” (idem).

Há uma ideia muito difundida socialmente de que o afeto/afetividade está relacionado às coisas boas, aos gestos de carinho, a um abraço, por exemplo. No entanto, buscamos desconstruir um pouco essa ideia para trazer a conceituação dessa palavra de forma mais aprofundada.

Começamos por dizer que o ser humano é atravessado diuturnamente pelos afetos, cujo verbete supracitado nos traz a dimensão da palavra como a possibilidade de afetar e também de ser afetado pelo outro, seja de forma agradável, seja de maneira desagradável.

Nesse sentido, muito mais que uma troca superficial, o afeto está diretamente ligado às transformações geradas pelas relações humanas, desde os encantos aos desencantos, aos sofrimentos. É muito mais que algo externo, o afeto tem suas raízes no desenvolvimento psíquico do sujeito, fazendo parte da sua constituição, ou seja, da condição humana de existência.

É nessa linha de constituição humana que Pereira (2022) vai nos sinalizar que “[...] o conatus ou a teoria dos afetos ou afeções é um dos conceitos-chaves para a compreensão das paixões, ou seja, dos desejos” (Pereira, 2022, p. 129).

Em um importante estudo acerca de Lev Vigotski, Luiz Miguel Pereira em seu artigo “*A influência do pensamento filosófico de Spinoza na elaboração da teoria histórico-cultural por Vigotski: um breve panorama*”, vai tratar justamente sobre a influência de Spinoza nos escritos de Vigotski, o que contempla também o conceito de afeto, que aqui entendemos como sinônimo de afetividade.

Parafraseando Spinoza, Pereira (2022, p. 129) afirma que

as paixões são distinguidas a partir de duas interfaces, aquelas em que os desejos são produzidos a partir da alegria e do amor e produzem o domínio de si, são causas adequadas e promovem a liberdade, sendo, portanto, positivas. Já aquelas que produzem raiva, inveja, ódio e soberba são vinculadas à superstição e afetadas por coisas externas, sendo, por conseguinte, causas inadequadas e, como proporcionam o encarceramento do pensamento, são negativas (Pereira, 2022, p. 129).

Então, nesse sentido, o afeto é entendido como aquilo que é o próprio drama da vida, abarcando as tristezas, as alegrias, o amor, a raiva, enfim, uma série de elementos constituintes do humano em sua grande complexidade. Assim como o desenvolvimento da afetividade, o processo de desenvolvimento do humano é marcado por rupturas, retrocessos e reviravoltas.

Trazer esse conceito para pensar a educação de bebês é exercitar a consciência de que as relações atravessadas por essa educação causaram diferentes modos de ser e estar no mundo. As relações de afeto construirão, inclusive, diferentes maneiras de ser e estar nos espaços coletivos de cuidado e educação em cada sujeito.

Considerando que o desenvolvimento humano perpassa as relações de afeto, somos, o tempo todo, alterados e constituídos pelas relações afetivas, a partir da nossa ontogênese. Nesse sentido, novamente Vigotski nos auxilia a pensar sobre isso:

no processo de desenvolvimento ontogenético, as emoções humanas entram em conexão com as normas gerais relativas tanto à autoconsciência da personalidade quanto à consciência da realidade. [...] Já dissemos que, como expressava corretamente Spinoza, o conhecimento de nosso afeto altera este, transformando-o de um estado passivo em outro ativo. O fato de eu pensar coisas que estão fora de mim não altera nada nelas, ao passo que o fato de pensar nos afetos, situando-os em outras relações com meu intelecto e outras instâncias, altera muito minha vida psíquica. (Vigotski, 1999b, p. 126 apud Pereira, 2022, 134-135)

Ao tratar da questão ontogenética, é importante destacarmos que, para Vigotski, o entendimento do que é o humano se circunscreve a uma relação estabelecida entre a filogênese, definida como a história de uma espécie animal; a ontogênese, o desenvolvimento do indivíduo dentro da espécie; a sociogênese, a cultura de um grupo; trazendo a singularidade de cada fenômeno do desenvolvimento humano, a microgênese, tornando nossas experiências únicas na experiência

coletiva. Esses planos interagem e produzem o desenvolvimento e a singularidade de cada sujeito. (Lopes, 2009).

Voltemos às questões relacionadas ao afeto para refletir sobre a relação entre afeto e intelecto. De acordo com Zoia Prestes, a unidade afeto e intelecto perpassa como um fio condutor os estudos sobre a relação entre o pensamento e a fala, sobre o retardo mental, sobre a relação entre a instrução e o desenvolvimento das crianças, sobre as dinâmicas da atividade do pensamento e da ação (2010, p. 38). Então, a afetividade e a inteligência são indissociáveis na formação psíquica do ser humano, pois ambas contribuem para o desenvolvimento e constituição infantil.

É no sentido de compreender as relações afetivas entre os bebês e as professoras que uma das responsabilidades desta pesquisa se circunscreve em discutir a afetividade. Não pensando apenas em afetividade de maneira positiva, mas também nos conflitos expressos afetivamente pelos bebês e professoras.

2.3 A VIVÊNCIA E SUAS MARCAS PARA O HUMANO NA PERSPECTIVA DE VIGOTSKI

O conceito de vivência, cunhado pelo psicólogo Lev Vigotski, diz respeito àquilo que atravessa o humano, imprimindo-lhe marcas. Para Vigotski (2018) e, concordando com ele, nesse trabalho, o meio é compreendido como os sentidos e os significados que os sujeitos participantes do ambiente – no caso da creche, os bebês, as crianças e as professoras – atribuem a ele. Trazemos o conceito de meio como o lugar onde acontecem as interações entre os pares, dos pares com os adultos, ou seja, lugar das relações sociais.

De acordo com o psicólogo, “para compreender corretamente o papel do meio no desenvolvimento da criança sempre é necessário abordá-lo não a partir de [...] parâmetros absolutos, mas sim de parâmetros relativos” (Vigotski, 2010, p. 682). Isso sinaliza para a necessidade de compreendê-lo a partir da relação existente entre a criança/bebê e o meio.

Nessa perspectiva vigotskiana,

Os elementos existentes para determinar a influência do meio no desenvolvimento psicológico, no desenvolvimento de sua personalidade consciente é a *vivência*. A vivência de uma situação qualquer, a vivência de um componente qualquer do meio determina qual influência essa situação ou esse meio exercerá na criança. Dessa forma, não é esse ou aquele elemento tomado independentemente da

criança, mas, sim, o elemento interpretado pela vivência da criança que pode determinar sua influência no decorrer de seu desenvolvimento futuro.(Vigotski, 2010, p. 683).

O significado de *perejivanie*, para o dicionário Houaiss é:

“condição mental, evocada por fortes sensações e impressões. Não é apenas uma realidade direta à consciência, de seus conteúdos e de suas condições, não é apenas algo experimentado, mas também um trabalho interior, um trabalho mental”. Constituído pelo prefixo *pere-* (através) e *jit'* (viver), etimologicamente o termo significa “viver através” de algo. O vocábulo que melhor corresponde a tais acepções, em português, parece-nos "vivência", no sentido daquilo "que se viveu" ou de “conhecimento adquirido no processo de viver ou vivenciar uma situação ou [no processo] de realizar alguma coisa” (Houaiss, 2009 apud Vygotsky, 2018, p.683).

Seguindo a perspectiva da vivência como algo que depende da tomada de consciência do sujeito, como o conhecimento obtido durante o processo vivenciado, que mostra uma experiência coletiva cuja vivência é única em cada sujeito, Vigotski (2010) traz o exemplo de três crianças cujas condições familiares externas se apresentam da mesma forma para elas. O dilema se circunscreve a uma mãe que, ao ingerir bebida alcoólica, praticava maus-tratos contra os três filhos. Entretanto, o psicólogo salienta que “[...] cada uma delas tem um quadro completamente distinto de disfunção de desenvolvimento devido a uma mesma situação. A mesma circunstância resulta num quadro totalmente diferente nas três crianças” (p. 684).

Prosseguindo, a criança menor apresenta um quadro cujos sintomas são defensivos, embora demonstre indefensibilidade, perda da voz, gagueira e neuroses. Já a segunda criança, embora apresente um quadro de muito medo, ódio, trazia, também, ao mesmo tempo, um terrível apego, demonstrando um comportamento contraditório, pois, ao mesmo tempo em que queria voltar para a casa, se sentia apavorado com a possibilidade desse retorno. Por fim, o filho mais velho, demonstrava uma certa maturidade, seriedade e responsabilidade que transcendia se comparada às crianças de sua idade, pois, além de cuidar e até mesmo minimamente proteger os irmãos mais novos, sentia pena da mãe e cuidava dela em seus momentos de crise (Vigotski, 2010).

O autor vai registrar e também nos permitir compreender que é a vivência, atrelada à idade, que possibilita essa diferenciação nos modos de internalização de uma mesma circunstância, ou seja, “[...] uma mesma situação do meio, que uma mesma ocorrência num meio de várias pessoas,

surpreendendo-as nos diversos níveis etários, possui uma influência diferente sobre o desenvolvimento de cada uma” (Vigotski, 2010, p. 685) e que,

cada uma dessas crianças vivenciou essa situação de maneiras diferentes. Uma a vivenciou como um terror inconcebível e incompreensível, que a levou a uma condição de incapacidade. A outra a vivenciou de maneira concebível, como o choque entre apego intenso e sentimentos intensos de medo, ódio e hostilidade. E a terceira a vivenciou, até determinado ponto, assim como um garoto de dez ou onze anos pode vivenciá-la – como um infortúnio que recaiu sobre a família e que exige dele colocar tudo de lado para, de alguma forma, tentar minimizar esse infortúnio, ajudando a mãe doente e as crianças. Dessa forma, a situação acaba sendo distinta de acordo com aquilo que três diferentes vivências das mesmas condições suscitaram nas três crianças e ainda de acordo com a influência que tal situação exerceu em seu desenvolvimento.” (Vigotski, 2010, p. 685-686).

Assim, começamos a compreender que o modo como vivenciamos cada coisa, cada acontecimento da vida e cada experiência é diretamente influenciado pelas condições do meio, mas também pela condição de existência a qual nos encontramos. A partir disso, Lev Vigotski cunha o conceito de *vivência*, articulado à perspectiva histórico-cultural, apresentando-a da seguinte forma:

a vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. Dessa forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência (Vigotski, 2010, p. 686).

Nesse sentido, é importante ressaltar que, o desenvolvimento infantil possui uma dinâmica que não se circunscreve à passagem e organização cronológica. Isso nos permite destacar que a idade cronológica, no bebê e na criança, é diferente da idade pedológica, isto é, “[...] o ritmo do desenvolvimento, a sequência das etapas que a criança percorre, os prazos que são necessários para que ela passe cada etapa não coincidem com o ritmo do tempo, não coincidem com a contagem cronológica do tempo” (Vigotski, 2018, p. 18). Portanto, é imprescindível pensar e problematizar a rigidez das rotinas estabelecidas nas instituições de Educação Infantil ou, talvez, buscar formas de fazer com que seja compreendido efetivamente a necessidade da flexibilidade dessas rotinas.

Desse modo, entendemos que a vivência é diferente da experiência pois a vivência ressalta a unicidade de cada sujeito. Um exemplo disso é que a experiência pode ser compreendida como uma atividade proporcionada a todos os bebês em uma turma de berçário. No entanto, o modo como cada sujeito vivenciará uma experiência coletiva, é único, é singular, é irrepetível.

Assim, a experiência está no plano social, palpável. Já a vivência se constitui a partir da reelaboração da experiência, possibilitando novas formas de ser e estar no mundo, envolvendo emoções, afeto, intelecto e corporeidade. Isso significa dizer que a vivência é única dentro das experiências coletivas.

Para Lopes (2023, p. 325), “[...] a vivência se constitui como marca central de nossa condição humana” e está atrelada à indivisibilidade sujeito-meio, sendo esta “[...] envolta por uma dimensão de alteridade que reinaugura o mundo a cada evento vivenciado”.

Trazendo um pouco mais de autores importantes que estudam Vigotski, Zoia Prestes (2010) vai tecer significativas reflexões acerca do conceito de vivência e associa-o ao conceito de situação social do desenvolvimento. Nas palavras de Prestes,

Cabe-nos lembrar que esse termo está fortemente ligado também a outro conceito que é situação social do desenvolvimento. Vigotski diz que é muito diferente a percepção das vivências de um bebê e de uma criança de sete anos, pois existe uma enorme diferença entre sentir fome e saber que se está com fome. O bebê não sabe de suas próprias vivências, ou seja, não tem consciência delas. O que muda numa criança de sete anos é que surge uma estrutura de vivências quando a criança começa a entender o que significa “estou feliz”, “estou triste”, “estou zangada”, ou seja, surge uma orientação consciente em suas próprias vivências. Assim como a criança de três anos descobre as suas relações com as pessoas, da mesma forma uma criança de sete anos descobre o próprio fato de suas vivências (Vigotski, 2004 apud. Prestes, 2010, p. 119).

Mais uma vez temos um exemplo acerca de como as vivências são constituídas e influenciadas pela condição de existência de cada um. Ressaltamos que Vigotski assumiu o compromisso de estudar a criança de forma integrada, pensando em sua faixa etária, em seu meio, em suas relações. Ao assumir esse compromisso, o psicólogo traz importantes considerações sobre as relações estabelecidas ao longo da vida e, portanto, traz a importância do afeto nas relações humanas.

3 O MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA E O DESAFIO DA CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA NO CONTEXTO DA CRECHE

Este capítulo pretende situar o município de Juiz de Fora frente aos avanços, retrocessos e desafios no âmbito das instituições de Educação Infantil que cuidam/educam dos bebês e crianças pequenas no município de Juiz de Fora/MG

A história do surgimento das creches no Brasil se confunde com as necessidades provocadas pela inserção da mulher no mercado de trabalho. Atualmente, vista como um direito tanto dos bebês e crianças, quanto das famílias, os bebês chegam às instituições ainda muito novos.

De acordo com o artigo 392 do decreto Lei nº 5.452 de 01 de Maio de 1943, “a empregada gestante tem direito à licença-maternidade de 120 dias, sem prejuízo do emprego e do salário” (Brasil, 1943). Por essa razão e, para garantir que essas mães pudessem voltar ao trabalho após o período da licença-maternidade, a creche compreendida como um espaço fundamental para o compartilhamento de cuidados dos bebês e crianças pequenas, passa a receber bebês de quatro meses de vida.

A Constituição Federal de 1988 (CF, 1988) registra o direito à creche no âmbito dos direitos sociais. Ainda que muitos afirmem o atendimento na creche como direito educacional, sabemos que há uma carga muito grande em termos de concepção assistencialista, que atravessa o cotidiano das instituições. A creche é uma instituição imprescindível para as famílias de baixa renda e, sem esse equipamento, a possibilidade de trabalho de muitas famílias estaria inviabilizada, sobretudo o trabalho das mulheres.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 29, estabelece que “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Mesmo que haja a garantia legal de acesso para as crianças e bebês à Educação Infantil, ainda é preciso intensificar os estudos sobre a qualidade dessa oferta. Entretanto, para além do direito dos bebês e crianças pequenas e da possibilidade de inserção das mulheres no mercado de trabalho, no âmbito da creche, esses sujeitos têm a oportunidade de se desenvolverem de maneira coletiva, portanto, diversa.

De acordo com Santos (2019), o advento do nascimento coloca o bebê em um universo novo, com necessidade de ser interpretado e com diversos sentidos a serem construídos na relação com o outro. Na creche, como no ambiente da família, é possibilitado aos bebês entrarem no fluxo da linguagem, se expressarem de diversas maneiras, atribuírem sentidos e significados ao que está ao seu redor. Contudo, isso não é possível sem o auxílio do outro, do adulto.

Ao pensar no cotidiano das creches do município de Juiz de Fora, em que a resolução n.º 001/2013 – CME – de 01 de Outubro de 2013, que dispõe sobre o registro e a regularização de funcionamento das Instituições de Educação Infantil (Públicas, Privadas e Conveniadas) elenca que cada professora de berçário I (0 a 1 ano) pode ser responsável por até seis bebês. Nesse sentido, compreendendo as instituições coletivas de cuidado e educação como possibilitadoras de aprendizagem, interação e desenvolvimento, faz-se necessário contextualizar a organização desse espaço no município.

É importante destacar que, até 2025, a organização do número de bebês e crianças em cada sala tem sido feita levando-se em consideração a orientação do número de atendimento por profissional, bem como a da metragem do espaço físico

A distribuição de bebês e crianças por grupo etário e profissionais é apresentada no quadro “Relação bebês/crianças X professoras”, a seguir:

Quadro 1 - Relação bebês/crianças X professoras

Turma	Faixa Etária	Nº de Crianças	Nº de Professoras
Berçário I	0 a 1 ano	06	01
Berçário II	1 ano a 2 anos	06 a 08	01
2 anos	2 anos	08 a 15	01
3 anos	3 anos	15 a 18	01

Fonte: Adaptado pela pesquisadora, a partir da Resolução n.º 001/2013 (Juiz de Fora, 2013).

Cabe salientar que, quando o espaço físico comporta mais bebês e crianças do que o estabelecido nos documentos orientadores, é disponibilizado um auxiliar de turma para acompanhar o professor em suas atividades, respeitando o limite máximo de atendimento por turma apresentado no quadro acima. Além disso, quando a sala apresenta uma metragem que comporta

várias turmas de um mesmo grupo etário ou grupos etários distintos, também é possível fazer tal arranjo. Diante disso, é comum nas salas serem alocadas mais de uma turma.

Destarte, no município de Juiz de Fora/MG, a organização das creches em termos legais possui uma peculiaridade, pois, mesmo a Legislação prevendo a inclusão das creches no âmbito da Educação, no referido município essa possibilidade foi alvo de grandes conflitos políticos e de muita resistência, estando no meio do caminho entre a Assistência e a Educação.

No ano de 2024, tivemos a ampliação das vagas nas creches a partir da inauguração de quatro novas creches no município, alcançando o número de 50 instituições. A presente gestão municipal apresenta um plano de governo que visa zerar a fila de espera nas creches do município, garantindo o direito ao acesso à instituição de Educação Infantil a todos os bebês e crianças pequenas, compreendendo a faixa etária de 4 meses a 3 anos 11 meses e 29 dias.

Considerando a parceria entre a Secretaria de Educação (SE) e as Organizações da Sociedade Civil (OSCs) mantenedoras, a SE, responsável pela orientação pedagógica das creches, oferece cursos de formação continuada aos coordenadores pedagógicos das creches e estes ficam na incumbência de oferecer às professoras das creches a formação recebida pela SE.

No ano de 2024, por exemplo, foram oferecidos dois cursos de formação continuada às creches acerca dos registros pedagógicos, da documentação dos registros e das vivências dos bebês e crianças pequenas. Foram ofertadas formações acerca da construção de documentos para bebês e crianças que necessitam de adequação curricular, como o Plano de Aprendizagem e Desenvolvimento Individualizado (PADI). É importante ressaltar que os cursos de formação continuada ofertados aos coordenadores são posteriormente adequados a um arquivo e enviado às creches como sugestão de material para fazer a formação com as professoras durante as Reuniões Pedagógicas que acontecem mensalmente.

Mesmo após a oficialização da transição das creches da Associação Municipal de Apoio Comunitário (AMAC) para a SE, em 2009, em que a SE ficou responsável por repassar recursos financeiros e orientar, no que tange aos aspectos pedagógicos, as instituições, de acordo com Araújo (2019):

a história da “transição” das creches para a Educação no município de Juiz de Fora apresentou suas peculiaridades considerando que o município optou por não realizar a gestão direta dessas instituições, que continuaram administradas através de convênios com entidades filantrópicas sem fins lucrativos (Araújo, 2019, p.74).

Com essa decisão, observa-se uma grande distinção no que tange aos processos de reconhecimento, condições de trabalho e valorização das professoras que assumem o lugar de professoras de bebê e crianças pequenas na creche. Para elucidar essa questão, a dissertação de Alvim (2021) nos auxilia, pois, de acordo com a pesquisadora,

as creches de Juiz de Fora, assim como os/as profissionais, os/as docentes e as tantas famílias que recebem atendimento, estão submersas em um “Lugar” de relações precarizadas que incidem significativamente nas relações com os bebês nas salas de atividades das creches. Apesar de a transição ter ocorrido (pelo menos legalmente), ainda há muito que transpor, direitos ainda são negados (Alvim, 2021, p. 55).

A abordagem desse percurso histórico acerca das peculiaridades das creches do município de Juiz de Fora - MG já nos mostra o quanto precisamos problematizar o lugar das políticas públicas para o atendimento educacional dos bebês e as condições de valorização dos profissionais que se ocupam dos bebês no contexto da creche no município.

Corroborando com os escritos da pesquisadora, percebemos que as condições de trabalho, a valorização do trabalho, a remuneração salarial (pois a depender desse fator, muitas professoras necessitam realizar trabalhos complementares), implicam diretamente em como as professoras se relacionam com os bebês, a qualidade dessas relações em termos afetivos e, conseqüentemente, trazem implicações ao desenvolvimento dos bebês.

3.1 A ESPECIFICIDADE DA DOCÊNCIA COM BEBÊS: ENTRE A ALTERIDADE E A AFETIVIDADE NA RELAÇÃO HUMANA

A problemática gerada pelos conflitos nos espaços coletivos de cuidado e educação também perpassam as questões relativas à afetividade. Esta, aqui defendida como uma construção que atravessa as diferentes dimensões do humano, não sendo necessariamente afetividade positiva e, sim, as diferentes expressões do humano como o choro, a tristeza, o medo, a alegria, o conforto e o desconforto. Nessas relações afetivas, o bebê vai se humanizando.

Partimos da perspectiva de que o bebê só se humaniza na relação com o outro, a priori, na relação com o adulto que se dispõe a ele. Nessa relação, o afeto se apresenta como elemento primordial para a humanização do sujeito. “A unidade afeto e intelecto tem uma relação direta entre o pensamento e a fala” (Prestes, 2012, p. 38). A promoção do cuidado e da educação, se faz de

modo indissociável nos espaços coletivos de cuidado e educação por intermédio das relações afetivas.

Com os bebês, essas relações são muito peculiares, pois,

[...] os bebês possuem seu próprio tempo, seus próprios meios e modos de vivenciarem cada situação. Ao interagirem com as pessoas e os objetos disponíveis, eles mostram o que os incomoda, seus interesses, suas necessidades, suas curiosidades e seus anseios. E tudo isso baseados em suas perspectivas, as quais devem ser conhecidas e percebidas pelos adultos (Silva, 2018, p. 29).

No início da vida, o corpo biológico do bebê é um aparato essencial para o desenvolvimento, mas insuficiente. É necessário que alguém, a partir de uma relação humanizadora com o bebê, insira-o no mundo social, nos signos presentes na cultura, para que haja o desenvolvimento das funções psíquicas desse sujeito. É necessário, ainda, reconhecer a atividade dos bebês no decorrer das práticas cotidianas com esses sujeitos. É necessário dar ao bebê o direito de estranhar o adulto que está com ele e de construir relações afetivas com esse adulto.

Contemporaneamente, vemos e lemos muito acerca de considerar os bebês e crianças pequenas como sujeitos de direito. A escolha das palavras e expressões nos permitem avançar ou não em práticas que sustentam a ideia do que seria considerar os bebês como sujeitos. Corroborando com Silva (2018), é necessário ir além dessas palavras, pois

a diferença entre aqueles que consideram os bebês e dos que desenvolvem uma atitude de escuta dos bebês está na compreensão que guia o olhar docente lançado sobre eles e sobre suas relações com o entorno, ou seja, um olhar que procura estabelecer um diálogo com a criança e com o seu desenvolvimento (Silva, 2018, p. 30).

Ricardo Silva (2018) nos possibilita pensar em algo que está para além do fato de “apenas” dizer que os bebês precisam ser considerados e que consideramos, na qualidade de professoras, os bebês como sujeitos. O autor busca chamar a atenção para o desenvolvimento de uma prática cotidiana por intermédio de atitudes que permitam os bebês e crianças se assumirem como sujeitos a partir de uma escuta sensível e atenta aos seus diferentes modos de comunicação.

O exercício diário para o desenvolvimento de uma atitude de escuta aos bebês parte da primazia de considerá-los como sujeitos e se estende à possibilidade de permitir que os bebês se assumam como sujeitos ativos em seu processo de desenvolvimento. A potência e a competência

do bebê são tamanhas que, mesmo não dispondo da comunicação verbal pelo ato da fala, é capaz de mobilizar o adulto e fazer-se compreender por este. Contudo, apenas interpretar e compreender o que o bebê comunica não é suficiente. É preciso escutá-lo em sua singularidade, atendê-lo e reconhecê-lo na qualidade de produtor de sentidos e de cultura.

De acordo com Guimarães (2011, p. 17), “no contato entre adultos e crianças, a valorização da experiência coletiva e da história promove a perpetuação da cultura” e, no âmbito da creche, é que podemos observar esse misto de relações não apenas entre adultos e crianças, mas também entre os pares.

Agora, tomemos emprestado os escritos de Mikhail Bakhtin, cujos trabalhos estão localizados nos domínios da arte, mas, no entanto, nos permitem pensar nas questões relacionadas à construção da subjetividade dos bebês e crianças pequenas nos espaços coletivos de cuidado e educação.

Nesse sentido, corroborando com Daniela Guimarães, em seu livro *Relações entre bebês e adultos na creche: o cuidado como ética*, quando nos dispomos a nos relacionar com crianças pequenas que começam a andar e a movimentar-se de forma expressiva e potente no campo social, é imprescindível considerar a palavra e as construções de sentidos que insurgem nas três maneiras supracitadas (conteúdo, imagem e emoção). Desse modo, toda palavra é carregada de sentido próprio (aquele sentido de uso constante), no entanto, esse significado é reelaborado ao ser tomado para si pelo sujeito da palavra e da ação em cada momento e em cada contexto.

Assim, a autora sublinha que os sentidos acerca do mundo e das coisas são construídos por adultos e crianças por intermédio de um processo de negociação, de diálogo, de conflitos que elencam diferentes posições acerca do universo social. Nessa direção, Bakhtin nos ajuda a refletir acerca do comprometimento, da responsabilidade e, também, acerca de uma resposta do adulto que está na relação com a criança.

Acreditamos ser importante traçarmos alguns pontos de encontro entre os escritos bakhtinianos e os escritos wallonianos para dizer acerca de uma responsividade que é importante e necessária no atravessamento das relações entre professoras e bebês na creche.

Para tanto, recorreremos a um conceito central na perspectiva bakhtiniana, que é o conceito de atitude responsiva. Esse conceito se ancora no sentido de pensar em como nos colocamos no e diante do mundo, em como assumimos nossas responsabilidades na vida cotidiana, nas relações com o outro e conosco.

Tal conceito está também imbricado nas interações que ocorrem na creche, por meio do cuidado afetivo nas relações entre adultos e bebês, nos modos como as professoras olham, acolhem e afetam os bebês no cotidiano.

O ato responsivo se forja como modo de se colocar no mundo, diante de si e diante do outro. Para Bakhtin,

A vida pode ser conscientemente compreendida apenas na concreta responsabilidade. Uma filosofia da vida só pode ser uma filosofia moral. A vida só pode ser compreendida como evento em processo, e não como um Ser enquanto dado. Uma vida que se afastou da responsabilidade não pode ter uma filosofia: ela é, por princípio, fortuita e incapaz de ser enraizada (Bakhtin, 1993, p. 74).

É pensando nessa responsabilidade com o outro que o campo educacional se faz potente. Na ação educativa, a relação com o outro é necessária, a relação entre si e o outro. Na creche, há uma relação entre os bebês, as crianças e as professoras. Essas relações se apresentam por meio das dimensões do cuidado afetivo e da atitude responsiva das professoras com os bebês.

No contexto da Educação Infantil, o modo como a professora se dirige a um bebê, aos bebês ou às crianças, tem sua constituição dada socialmente. Por isso, Bakhtin elenca a importância da responsividade, uma vez que, o modo como nos dirigimos ao outro também constitui esse outro.

Acredito não ser uma tarefa simples e fácil pensar na palavra bebê. Principalmente porque esse termo abarca concepções circunscritas ao aparato social e cultural em que esse sujeito se encontra inserido.

Entretanto, para iniciarmos o diálogo sobre as relações que se estabelecem no cotidiano das instituições de Educação Infantil, compreendemos ser importante discutir concepções que atravessam esses lugares porque elas refletem e orientam as práticas cotidianas que são realizadas no interior das instituições. A Educação Infantil constitui um importante momento de aprendizado e desenvolvimento na vida dos bebês e crianças, além de ser a primeira etapa da Educação Básica. Para as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), ela se constitui como direito da criança enquanto:

sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010, p. 12).

Os bebês, na qualidade de sujeitos históricos e de direitos, se colocam no mundo por intermédio das interações sociais, com os pares, com os adultos e com os objetos, que significam o mundo ao seu redor, atribuindo-lhe sentidos a partir da produção de cultura. A partir dos seus modos de comunicar, expressar-se, os bebês, por meio dos gestos, olhares, sorrisos, choros e reações, constroem sentidos sobre o mundo em que estão inseridos, constituindo-se como sujeitos e modificando os ambientes aos quais se fazem presentes (Guimarães, 2016).

Maria Carmem Barbosa destaca que os bebês “[...] também são pessoas potentes no campo das relações sociais e da cognição” (Barbosa, 2010, p. 2). Portanto, por essas razões, precisamos pensar nas possibilidades da relação professora-bebês para o desenvolvimento desses sujeitos e de que modos as professoras se colocam nessa relação para que esses sujeitos se desenvolvam.

A perspectiva da teoria histórico-cultural compreende os bebês como seres de relações com o outro, seres potentes e ativos em seu processo de desenvolvimento. É pensando nesses processos que os estudos da professora Núbia Schaper abordam uma indagação que me provoca acerca da afetividade nas relações estabelecidas com os bebês no interior das instituições de educação infantil. Nas palavras da pesquisadora: “[...] o que significa estar com bebês cuja comunicação acontece sob outro registro que não a fala?” (Santos, 2019, p. 187).

Partindo do pressuposto de que a relação do adulto com o bebê desde o seu nascimento implica diretamente no seu desenvolvimento físico, psíquico e na construção de sua identidade, defendo, assim como Martins Filho (2016, p. 10) que as instituições de Educação Infantil necessitam ser um “[...] espaço de encontro, de afetos, de liberdade e de expressão criativa para todos os que dela fazem parte”. Para tanto, faz-se necessário que as relações estabelecidas entre as professoras e os bebês partam da premissa de um afeto que acolha as singularidades, da escuta atenta às suas vocalizações e do olhar sensível às suas manifestações.

Por muito tempo, houve equívocos concernente às questões voltadas às relações dos adultos com os bebês e crianças, considerando-os como inaptos a construir cultura, trazendo a ideia do vir a ser, desconsiderando o que esses sujeitos são no tempo presente, no agora e, portanto, os adultos precisavam sempre “transmitir” conhecimentos a estes. Ao contrário disso, é legítimo afirmar que os bebês são sujeitos de direitos, seres culturais que produzem e modificam a cultura a partir de sua inserção social. Assim, corroboro com Martins Filho (2016, p. 7) quando elenca que “[...] a criança não é, pois, um ser incapaz, mas sujeito ativo de seu próprio desenvolvimento, aprendizagem e socialização”.

O bebê, antes mesmo de nascer, transforma a vida daqueles que vão acolhê-lo, modifica a realidade material e é afetado pela vida daqueles que o recebem. Portanto, antes de nascer, além de se constituírem como seres biológicos, os bebês se apresentam também como sujeitos da linguagem e da cultura.

Já quando o grande evento do nascimento do bebê acontece, ou seja, quando o bebê nasce, há um mundo que o espera. Mesmo em movimento e mudanças constantes, há um mundo que aguarda a sua chegada e há pessoas dispostas a inserir esse novo ser num mundo que já existe. Por apresentarem demandas físicas que precisam ser atendidas pelos adultos, os bebês acabam por suscitar comunicação social, contato com diferentes adultos, diálogos, interações, etc. Nesse sentido, por meio das interações sociais, os bebês constituem-se humanos, constroem linguagem, produzem sentido, produzem e modificam a cultura (Pino, 2005).

Os bebês, mesmo não dispoindo da linguagem verbal, comunicam-se e expressam-se a partir dos movimentos corporais, dos sorrisos, balbucios, choros, expressões faciais, trocas de olhares e pela imitação. Ou seja, compreendemos que há aprendizados, por parte dos bebês, nas relações e interações com os adultos.

Isso sinaliza para algo importante: os bebês estão em constante desenvolvimento e participando ativamente do processo de seu próprio desenvolvimento. É desse modo que compreendemos que os bebês se constituem na linguagem, no contato com o outro, nas mais diversas trocas da jornada cotidiana.

A despeito dos avanços nos estudos sobre o desenvolvimento dos bebês, quando estamos imersos nos espaços coletivos de educação e cuidado, notamos que a forma como os bebês estão inseridos nessas relações requer um olhar que abarque suas especificidades, problematizando de que modos acontecem essas relações, quais laços afetivos são construídos durante esse percurso de constituição dos bebês na qualidade de seres de linguagem.

Sendo assim, no que tange às relações entre adultos e bebês para a construção da linguagem dos/nos bebês, é importante compreender a constituição, organização e os saberes/fazer presentes nas instituições de Educação Infantil, assim como problematizar, a partir de construtos teóricos, a importância das relações entre professoras e bebês no fazer docente, que demanda uma implicação de afeto, longanimidade, cuidado e educação para o desenvolvimento dos bebês.

É importante salientar que o fazer docente, no âmbito dos espaços coletivos de educação, sobretudo nas creches, propicie a construção da identidade dos bebês e crianças pequenas e que essa construção seja passível de relações que as respeitem na condição da garantia de seus direitos.

3.2 ENTRE AÇÕES E RELAÇÕES: A CONSTRUÇÃO DA LINGUAGEM DOS/NOS BEBÊS

Começamos por dizer da escolha da palavra “construção” para compor o título dessa seção. Acredito que, quando falamos principalmente acerca dos bebês, a escolha das palavras simboliza a reafirmação de uma concepção e, nesse texto, a palavra “construção” abarca o sentido de um movimento constante aprendido e apreendido de forma relacional e interacional.

Nesse sentido, já é possível sinalizar a importância de uma docência a ser construída com os bebês, considerando seus ritmos individuais e coletivos, possibilitando um desenvolvimento das múltiplas dimensões do ser humano a partir de uma relação dialética.

Para Vigotski (1998), o bebê nasce em um meio cultural já repleto de significados históricos e socialmente construídos e decodificados que, constantemente, são apropriados ressignificados pelos sujeitos de relações. Desse modo, o autor afirma que o desenvolvimento humano é um processo dialético e cultural que ocorre a partir da mediação de um outro ser social, inserido na própria cultura.

Segundo esse autor,

desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (Vigotski, 1998, p.24).

Para o psicólogo, as questões biológicas reconstróem-se gradativamente às questões sociais e isso possibilita um outro tipo de nascimento que não o nascimento biológico, mas o nascimento cultural, que é mediado pelo outro por meio da relação com o meio, ou seja, com o contexto em que o bebê vivencia, conforme enunciado no capítulo 2 deste trabalho. Assim, Vigotski (1998) aborda o desenvolvimento do sujeito como um processo cultural e dialético, em espaços e tempos específicos.

O autor assevera, ainda, a importância do outro como portador de signos para que o desenvolvimento do bebê aconteça, para que este entre no fluxo da linguagem. É importante destacar que o adulto é, inicialmente, o portador dos signos, mas isso não significa dizer que o bebê é passivo nesta relação. Ao contrário, os bebês estão o tempo todo revelando suas potencialidades.

Assim, é na relação com o outro que os bebês constroem a linguagem e se comunicam por meio delas. E de que outro falamos? Quem é esse outro que insere o bebê no mundo, inclusive na linguagem? É incontestável que, inicialmente, esse outro é o adulto na relação com o bebê logo após o seu nascimento, majoritariamente a mãe ou o adulto que se dispuser a ele.

Vigotski (1989) analisa como acontece a constituição da subjetividade do bebê a partir das interações possibilitadas no meio em que o bebê está inserido. Desse modo, a formação do “eu” é compreendida a partir dos processos de interação e negociação com os pares e com os adultos. Seus estudos nos possibilitam observar o “nascimento cultural” dos bebês, em que o ser biológico transforma-se em ser humano pela ação da cultura que ele próprio produz – na relação com o outro (Pino, 2018).

Para essa análise, o autor começa por abordar a importância do adulto na relação com o bebê para a constituição de sua subjetividade e, conseqüentemente, seu nascimento cultural. É importante destacar que é impossível falar dos bebês sem falar de quem cuida dos bebês.

Nessa relação, Vigotski (1989) começa por estudar e analisar o gesto de apontar como indicativo da gênese do processo de constituição social dos bebês. O autor ressalta que, em um primeiro momento, o gesto nada mais é que a tentativa de pegar algo ou um impulso.

Contudo, quando o gesto é percebido pelo adulto e interpretado por ele, buscando formas de ajudar o bebê, como se o bebê, ao apontar, solicitasse ao adulto, tem-se não mais um simples gesto. A partir do momento em que o adulto interpreta o gesto, este deixa de ser apenas gesto e transforma-se em apontar. É nesse momento que, o que era gesto, torna-se um signo a partir da negociação do adulto com o bebê.

Nesse sentido, o gesto só se transforma quando é significado e legitimado pelo outro que está na relação com o bebê. É a partir dessas legitimidades que o adulto vai conferindo aos movimentos dos bebês, que os seus gestos, expressões, olhares e movimentos vão se transformando em signos.

O olhar, o choro, o sorriso e os movimentos que, inicialmente eram apenas reflexos, na medida em que são legitimados pelos adultos, transformam-se em expressões significativas e possibilitam a constituição de si e o reconhecimento de si como sujeito entre outros sujeitos.

É desse modo que o ser biológico vai transformando-se também em ser social. Para Guimarães (2016, p.54), “[...] o humano não deixa de ser natureza, mas a natureza transforma-se nas relações sociais, com o mergulho na linguagem e nas experiências culturais que acontecem a partir do nascimento. Torna-se natureza humanizada”.

Portanto, há uma responsabilidade do adulto que se relaciona com o bebê para inseri-lo a partir das relações, nesse mundo que é repleto de sentidos, de significados e cultura a partir de um esforço para significar os movimentos do bebê.

Ainda de acordo com Guimarães (2016, p. 56), “[...] a resposta do outro é vida, é manter-se e sentir-se presente, sujeito, singular”. E nos perguntamos: e a não resposta? A não resposta, acarreta a morte do bebê como sujeito, como ser humano, singular, como “eu”. É necessário dizer o quanto a presença do outro é crucial para o desenvolvimento do bebê, para sua entrada na linguagem e para seu nascimento cultural. Mas é também necessário esclarecer o quanto a negação desse outro pode significar o não desenvolvimento do bebê como sujeito.

Quando pensamos na importância do outro que cuida do bebê e o legitima como ser social, de ação e relação, observamos que Henri Wallon (1986), a partir de seus escritos, corrobora com a ideia de que o desenvolvimento humano envolve muito mais que um aparato cerebral. É na fusão dessa relação com o outro, com o cuidador, que a criança participa de maneira intensa do ambiente e, apesar das sensações e as percepções ainda não se apresentarem de forma clara a esse sujeito, vai apreendendo o mundo a sua volta, iniciando um processo de diferenciação (Mahoney; Almeida, 2005).

Corroborando com Vigotski acerca do desenvolvimento psíquico e das múltiplas linguagens, Wallon nos alerta que “[...] o estudo da criança exigiria o estudo dos meios onde ela se desenvolve. É impossível de outra forma determinar exatamente o que é devido a este e o que pertence ao seu desenvolvimento espontâneo” (Wallon, 1986, p.189). Desse modo é que compreendemos que a sociedade e a cultura intervêm no desenvolvimento da criança.

Isso nos permite novamente problematizar algumas questões relacionadas ao que é estar com os bebês do ponto de vista educacional - esse é um dos meios pelo qual a criança, desde muito

pequena se insere e se desenvolve, quais são os requisitos necessários para que às professoras que se ocupam desses bebês façam com que essa ocupação produza vida e singularidade desses sujeitos.

Nesse sentido, é necessário pensarmos nos modos como esses adultos se relacionam com os bebês e crianças pequenas a fim de que os pressupostos citados anteriormente venham se efetivar. Daniela Guimarães (2016) traz indícios das consequências da não observância aos modos como os bebês se constituem, a partir de um ritmo mecânico no que tange aos cuidados com os bebês, salientando que o toque ao corpo dos bebês de forma automatizada e o pouco contato afetivo e efetivo “[...] fragilizam as possibilidades comunicativas e relacionais dos bebês, enfraquecendo a formação de iniciativas por parte deles” (Guimarães, 2016, p. 50).

Outrossim, a díade cuidado-educação acontece justamente nos momentos de troca de fraldas, banhos, alimentação e colo e, por isso, esses momentos são tão importantes para a constituição dos bebês, pois é nessa relação que os bebês se constituem, convocam e dialogam com os adultos. Os modos como as professoras tocam o corpo dos bebês e se relacionam com ele vão construindo sua personalidade e o seu “eu”, possibilitando, ou não, o desenvolvimento da parceria e da confiança entre o bebê e a professora.

Nesse sentido, compreendemos que no âmbito da creche, por exemplo, a professora possui um papel de referência para os bebês e se circunscreve na condição de mediadora semiótica para os bebês. São as professoras que, no âmbito das creches, atribuem sentido aos gestos, olhares e balbucios dos bebês.

Por passarem tantas horas ao longo do dia com os bebês, a professora possibilita a inscrição desses sujeitos nos signos culturais, dando sentido aos seus gestos, choros, sorrisos, possibilitando a construção da linguagem nos bebês. É necessário que a professora de bebês seja consciente na importância do desempenho desse papel referencial e mediador para que os bebês, a partir do compartilhamento, ingressem e produzam cultura.

É importante ressaltar que, nessa relação, não é apenas o bebê que é modificado, mas, também, o adulto, a partir do afeto e da ampliação das experiências, pois, o bebê ensina ao adulto como ele poderia inserir o seu comportamento no próprio comportamento do bebê (Fichtner, 2010). Assim, é no social, na relação, que o bebê se constitui e torna-se humano.

Entretanto, é preciso considerar as contribuições que os bebês possibilitam por intermédio de sua relação com o outro por meio da participação dos bebês no cotidiano das instituições. Para

tanto, a Convenção Internacional dos Direitos da Criança (1989) reconhece o direito à participação dos bebês e das crianças na vida cotidiana das creches.

No entanto, o que se observa ainda muito constantemente é uma postura adultocêntrica no que se refere à participação dos bebês sobre a organização dos espaços coletivos de cuidado e educação. Essa cultura, pensada de forma adultocêntrica, acaba por não reconhecer os bebês e crianças pequenas como importantes atores sociais, que produzem cultura e são sujeitos de direitos.

Martins Filho (2016, p.10) sustenta que os espaços coletivos de cuidado e educação - creches e pré-escolas precisam se apresentar como um “[...] espaço de encontro, de afetos, de liberdade e de expressão criativa para todos os que dela fazem parte”.

Isso nos sinaliza que, estar com os bebês e as crianças pequenas não se circunscreve a pensar nas condições de ensino e aprendizagem de um sujeito que virá a se tornar algo. Antes, estar com os bebês e crianças pequenas significa formar a humanidade, pensar nos desejos e necessidades que se apresentam no aqui e no agora, naquilo que é possível negociar para que a participação desses sujeitos se efetive realmente nas práticas cotidianas.

Ainda de acordo com Martins Filho (2016, p. 11), uma grande marca do trabalho das professoras das creches, principalmente as que orientam seus trabalhos nos berçários, é a de que “esse trabalho não exige muito conhecimento” e, por isso, muitas vezes o viés “gostar de crianças” é sustentado, ainda hoje, como suficiente para o trabalho com os bebês.

No entanto, para além disso, é necessária uma preocupação por parte dos profissionais da instituição em relação aos bebês que chegam e como farão para que se adaptem ao ambiente e ainda, como a creche se adapta a esse bebê que é singular e que também se insere em uma coletividade, com outros bebês que têm suas individualidades, singularidades e especificidades.

Desse modo, os bebês passam por um processo de desenvolvimento e, aos poucos, vão se apropriando do ambiente em que estão. Na medida em que se desenvolvem culturalmente naquele espaço, os bebês também imprimem suas marcas e são atravessados pela cultura do ambiente, pelos profissionais presentes no ambiente, pelas demais crianças presentes.

A professora Maria Carmem Barbosa nos ajuda a compreender essas relações que se estabelecem no ambiente da creche. Em suas palavras:

Os adultos são responsáveis pela educação dos bebês, mas, para compreendê-los, é preciso estar com eles, observar, “escutar as suas vozes”, acompanhar os seus corpos. O professor acolhe, sustenta e desafia as crianças para que elas participem

de um percurso de vida compartilhado. Continuamente, o professor precisa observar e realizar intervenções, avaliar e adequar sua proposta às necessidades, desejos e potencialidades do grupo de crianças e de cada uma delas em particular. A profissão de professora na creche não é, como muitos acreditam, apenas a continuidade dos fazeres “maternos”, mas uma construção de profissionalização que exige bem mais que competência teórica, metodológica e relacional (Barbosa, 2010, p. 06)

É preciso mais que competência teórica para ser professora de bebês (Barbosa, 2010, p. 06) pois, é na relação com os bebês, na mediação semiótica que os bebês construirão sentidos sobre si, sobre o outro e sobre o mundo. Na creche, o professor é mediador de sentidos do mundo para os bebês. Há uma mediação semiótica na relação professora-bebê. A mediação semiótica é precedida por uma intencionalidade.

Pino (2005, p. 159) aborda a mediação semiótica como “[...] caminho de passagem da criança do estado de ser biológico para o de ser cultural”. Há uma troca, não de relações biológicas entre professora-bebê, mas sim de relações semióticas, de produção de sentidos nessas relações. É essa mediação semiótica “[...] que permite à criança apropriar-se do saber humano que a capacita a interpretar o mundo e lhe dá condições para comunicar-se com os outros” (Pino, 2005, p. 160).

Isso nos permite apreender que estar em relação com os bebês, na condição de professora, requer, muito mais que o simples fato de estar no espaço com os bebês e atender às demandas de higiene e alimentação. É preciso estabelecer vínculos de afeto, é preciso conhecer os bebês e observá-los em suas particularidades, é preciso se dispor a mediar, semioticamente, esse mundo que os cerca e isso só é possível na relação, na interação com os bebês e suas famílias.

É por chegarem à creche muito novos e em processo de constituição humana que as professoras desenvolvem esse importante trabalho de possibilitarem que esses sujeitos entrem no fluxo da linguagem, constituindo-se humanos. A professora se apresenta como o outro na relação com o bebê e, por meio da mediação semiótica que estabelece com o bebê, cria-lhe possibilidades.

A todo tempo, os bebês e crianças pequenas estão sendo marcados pelas relações estabelecidas com/pelos professores, mas também atribuindo marcas ao mundo, aos professores e criando outras possibilidades para essa relação de forma ativa, potente e competente. Parafraseando (Vigotski), Pino nos alerta que “[...] a mediação necessária do outro não impede que seja ela o sujeito do processo de internalização das funções culturais, as quais já fazem parte da história social dos homens” (Vigotski, 1997 apud Pino, 2005, p. 154).

É por depender duplamente do Outro que a relação professora-bebê é sempre uma relação de possibilidades. O bebê, na medida em que se relaciona com o adulto, mobiliza o adulto, criando interpretações no adulto a seu respeito e, conseqüentemente, novas formas para essa relação. No lugar que a criança ocupa, ela mobiliza e transforma o adulto. Portanto, além de não ser uma relação passiva, do bebê em relação à professora, é também uma relação que atribui marcas a esse sujeito que se coloca em contato com o bebê.

É nas relações estabelecidas no interior das instituições coletivas de cuidado e educação que os bebês e crianças pequenas vão se constituindo, vão apreendendo e dando sentidos àquele lugar. É um duplo movimento, pois, ao mesmo tempo em que são marcados, atravessados e constituídos pelas relações estabelecidas, pelas pessoas e pela cultura do espaço, os bebês e crianças também deixam suas marcas, atribuem sentidos próprios e fazem com que os adultos se mobilizem naquele espaço.

Destarte, é necessário salientar a importância da formação inicial e da formação continuada, bem como a valorização dos profissionais da Educação Infantil para que os fazeres e saberes docentes estejam pautados em uma docência que se atente para as práticas de valorização, acolhimento e formação humana no interior das Instituições de Educação Infantil (IEIs).

Por muito tempo, ouvimos que não era necessária formação para estar com os bebês, porque os bebês só comem, dormem e choram, que os cuidados com a higiene e com a alimentação eram suficientes para ele entrar no fluxo da linguagem e nas relações que o constituem.

É preciso salientar que, a díade cuidar/educar não pode ser dissociada durante as práticas cotidianas com os bebês nas instituições coletivas de cuidado e educação e que os bebês participam ativamente dos processos de cuidado e educação. Os momentos de banho, de trocas de fraldas, de alimentação, por exemplo, não consistem apenas em momentos de cuidados, mas também em movimentos educativos, de participação ativa do bebê, de uma troca de olhar, de atenção às singularidades de cada bebê.

A aposta na participação dos bebês e crianças nas atividades muitas vezes está centrada apenas no movimento corporal da criança, apenas ao olhar atento da criança à professora. No entanto, consideramos de suma importância destacar que, estar sentado sob o controle da professora não garante participação efetiva do bebê a uma atividade. Do mesmo modo, o fato de o bebê estar em movimento durante a proposta de uma atividade, não significa que este não esteja participando efetivamente.

Muitas vezes, em nome de uma rotina pré-estabelecida, as crianças acabam não se constituindo participantes ativos no espaço da creche, desconsiderando suas necessidades reais a partir de uma concepção docente que compactua com uma

tradição política, pedagógica e cultural adultocentrada de pensar e organizar as instituições educativas, sem ouvir os bebês e as crianças e valorizar sua participação como atores sociais importantes, autores de história, produtores de culturas e cidadãos de direitos (Martins Filho, 2016, p. 10).

A construção de uma docência que respeite os bebês, as crianças e considere o que é importante do ponto de vista dos pequenos só se efetiva a partir de uma docência flexível e negociável. É importante salientar que nem tudo pode ser negociável, do mesmo modo que nem tudo precisa/deve ser inflexível. Aquilo que a criança pensa e comunica deve ser considerado, a fim de que as crianças não sejam consideradas “[...] apenas como consumidoras de um processo que é traçado e definido pela ótica dos adultos” (Martins Filho, 2016, p. 15).

Observamos que ainda é um desafio muito grande para algumas professoras compreenderem a “relevância da participação das crianças na construção da docência, no fazer docente cotidiano, principalmente no que diz respeito à observação das experiências formativas dessas quando estão entre si, as quais são tão vastas quanto suas relações com os adultos” (Martins Filho, 2016, p. 13).

O autor ainda reforça que o desafio de compreender a relevância da participação e formação da criança quando está com os pares se dá, principalmente, porque, na qualidade de adultos, estamos preocupados em sempre ensinar, instruir e transmitir algo para os pequenos, considerando que, só há aprendizado por parte dos bebês e crianças quando há a pretensão do adulto em ensinar.

Há um desafio em reconhecer os bebês e crianças como protagonistas e sujeitos que também ensinam aos adultos, que na relação com os pares e com os adultos negociam, ou tentam negociar para que seus desejos sejam atendidos.

Nesse sentido, o assujeitamento dos bebês e crianças nos espaços coletivos de cuidado e educação acaba por fechar portas aos desejos infantis, retirando o protagonismo dos bebês e crianças em nome de uma prática adultocêntrica e controladora. No entanto, quando abrimos as portas para que os bebês e crianças expressem seus desejos, permitimos-lhes escaparem dos assujeitamentos e, desta forma, têm a oportunidade de se assumirem enquanto sujeitos. Isso pressupõe atentar-se e tratar com seriedade as linguagens dos bebês e crianças pequenas,

reconhecendo-os como participantes da construção da docência e levando em consideração o ponto de vista das crianças.

É por isso que pensamos em construir uma docência com os bebês e não para os bebês. Quando falamos de bebês e crianças bem pequenas, a escolha das palavras nos alerta para uma concepção e a ideia de “construir com” nos leva à dimensão de uma participação ativa, de um respeito efetivo e à compreensão de que a ação educacional e pedagógica deve ser orientada por uma docência que se realize cotidianamente pelo prisma das relações e interações humanas, não um trabalho que se realize na contenção constante dos desejos, dos choros, das manifestações de alegria, prazer e desprazer, do movimentos dos corpos, das frustrações, medos, etc. É imprescindível se orientar pela premissa da Educação de bebês e crianças como sujeitos de direitos no contexto social que, ao se inserirem na cultura, são também produtores de cultura.

Para isso, é necessário a construção de uma docência que se ancore em uma “[...] concepção de docência apoiada no ponto de vista das crianças, na escuta das suas vozes, no olhar e percepção dos seus desejos” (Martins Filho, 2016, p.13). A construção dessa docência se orienta em uma perspectiva de aprendizagem que está para além do cognitivo, mas que abarca as múltiplas dimensões do humano, considerando a expressividade, a ludicidade, a afetividade, a produção de culturas e a amorosidade.

Desse modo, a questão da alteridade é algo interessante para se pensar e, se deslocar do lugar do eu adulto para pensar na relação de alteridade com os bebês. Mas, quando estamos diante de um bebê, estamos diante de um sujeito que está se constituindo, e precisamos nos interrogar “de que maneira essa constituição tem acontecido?” “Como as relações alteritárias são constituídas na creche?”

4 AS ESCOLHAS METODOLÓGICAS E A CONSTRUÇÃO DE UM CAMINHO

O caminho se faz caminhando.

Paulo Freire (2011).

Este capítulo tem por objetivo apresentar os caminhos metodológicos da pesquisa. Para tanto, apresentamos o campo de pesquisa, a creche, o contexto em que foi possível a produção de dados. Apresentamos quem são os participantes da pesquisa, descrevemos os instrumentos metodológicos, indicando a maneira escolhida para organizar e analisar os dados.

Estar imersa no campo de pesquisa como pesquisadora me fez compreender que é caminhando que vamos descobrindo o caminho. A pesquisa só é possível a partir de um olhar que seja atento e sensível, que contemple e considere o outro e que nos permita acolher aquilo que aparece no campo.

Foi por meio do caminhar com o campo que foi possível olhar para o que se apresentava e descobrir a necessidade de olhar para as relações alteritárias e afetivas, que eram constituídas nas interações entre as professoras e os bebês e assim delinear a questão de pesquisa, bem como seus objetivos.

Desse modo, a questão de investigação da pesquisa, já apresentada na parte introdutória deste trabalho, se coloca da seguinte maneira: **como se constitui a relação de alteridade e afetividade entre professoras e bebês em um berçário de uma creche conveniada do município de Juiz de Fora?** A partir da formulação da questão investigativa, elencamos dois objetivos a serem alcançados, sendo: (i) compreender a relação de alteridade e afetividade nas situações de cuidado/educação entre professoras e bebês; (ii) refletir como a constituição da relação de alteridade e afetividade entre professoras e bebês atravessa a prática pedagógica.

Adotamos a pesquisa de cunho etnográfica como lógica de investigação, que se insere na abordagem qualitativa de pesquisa, conforme aponta Marli André (2009). Acreditamos que esse referencial é importante por possuir condições de mapear o contexto da pesquisa, a creche, por intermédio da observação participante, de videogravações, fotografias e registros escritos em um caderno de campo, por meio da escrita de notas de campo.

A perspectiva etnográfica no campo da Educação, segundo André (2009), nos possibilita compreender que a referida perspectiva tem sua inserção na corrente idealista-subjetivista, também conhecida como fenomenológica. Segundo a autora,

a corrente idealista-subjetivista valoriza a maneira própria de entendimento da realidade pelo indivíduo. Em oposição a uma visão empiricista de ciência, busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador (André, 2009, p. 14).

Ancorada na abordagem qualitativa de pesquisa, este trabalho confirma a ideia de que é importante considerar o máximo de elementos de determinada situação em suas interações. Essa abordagem se contrapõe ao modo quantitativista de pesquisa, que, por sua vez, se circunscreve como um modo de fazer pesquisa que divide a realidade em unidades mensuráveis e analisa-as isoladamente (André, 2009).

Trazendo importantes contribuições, André (2009) nos possibilita entender que a pesquisa de inspiração etnográfica tem sua centralidade na preocupação do significado atribuído a ações e eventos pelos grupos e/ou pessoas estudados por tal perspectiva. Para a autora, em toda sociedade “[...] as pessoas usam sistemas complexos de significado para organizar seu comportamento, para entender a sua própria pessoa e os outros e para dar sentido ao mundo em que vivem. Esses sistemas de significado constituem a sua cultura” (André, 2009, p. 16). Então, a etnografia consiste na tentativa de descrever a cultura.

Desse modo, buscamos o conceito de cultura corroborando com Geertz. Em suas palavras,

o conceito de cultura que eu defendo, e cuja utilidade os ensaios abaixo tentam demonstrar, é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado (Geertz, 2008, p. 4).

Abarcando a etnografia como a tentativa de descrição da cultura e compreendendo a cultura como uma teia de relações semióticas, Geertz (2008) elenca a expressão “descrição densa”, tomada de empréstimo do filósofo Gilbert Ryle, que compreende a expressão enquanto um esforço intelectual de descrever minuciosamente os eventos, pensando nas relações semióticas construídas. Ainda concordando com Geertz, a cultura, como um sistema de signos construídos, “não é um poder, algo a quem pode ser atribuída a causa de eventos sociais, comportamentos, instituições ou processos: é um contexto, algo dentro do que os símbolos podem ser inteligivelmente – ou densamente – descritos” (André, 2009, p. 16 apud Geertz, 1973, p. 14).

Orientando o pensamento na direção de uma descrição que é densa, que busca compreender os sentidos e os significados das ações realizadas dentro de uma cultura e, no caso da pesquisa, de uma cultura institucional, Geertz (2008) ainda nos possibilita uma reflexão importante acerca da densidade da descrição. Isso só é possível a partir do momento em que o pesquisador está realmente imerso no contexto da pesquisa, por meio de uma citação em que o ato de piscar, denominado por ele como “piscadela” possui diferentes significados e sentidos:

O caso é que, entre o que Ryle chama de "descrição superficial" do que o ensaiador (imitador, piscador, aquele que tem o tique nervoso...) está fazendo ("contraíndo rapidamente sua pálpebra direita") e a "descrição densa" do que ele está fazendo ("praticando a farsa de um amigo imitando uma piscadela para levar um inocente a pensar que existe uma conspiração em andamento") está o objeto da etnografia: uma hierarquia estratificada de estruturas significantes em termos às quais os tiques nervosos, as piscadelas, as falsas piscadelas, as imitações, os ensaios das imitações são produzidos, percebidos e interpretados, e sem as quais eles de fato não existiriam (nem mesmo as formas zero de tiques nervosos as quais, como categoria cultural, são tanto não-piscadelas como as piscadelas são não-tiques), não importa o que alguém fizesse ou não com sua própria pálpebra (Geertz, 2008, p. 05).

Desse modo, abarcando os sentidos e os significados construídos em cada sociedade, podemos dizer que, dentro de uma mesma sociedade, dentro de uma mesma cidade, por exemplo, encontramos diferentes tipos de cultura: é possível observar que a cultura da família de um bebê é diferente da cultura institucional, de uma sala de berçário, por exemplo. Os modos como as relações são conduzidas são singulares àquela cultura. Laraia, ao estudar os escritos de Geertz, quando este salienta que o ser humano é apto a viver mil vidas por ser adaptável e produtor de cultura, nos diz que “[...] a criança está apta ao nascer a ser socializada em qualquer cultura existente. Esta amplitude de possibilidades, entretanto, será limitada pelo contexto real e específico onde de fato ela crescer” (Laraia, 2001, p. 33).

Isso nos indica que somos, além de produtores de cultura, o resultado da cultura na qual estamos inseridos ao longo de nossa existência, pois o “modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são assim produtos de uma herança cultural, ou seja, o resultado da operação de uma determinada cultura” (Laraia, 2001, p. 36). Nesse sentido, agimos sobre a cultura que estamos inseridos e também somos modificados pela mesma.

No entanto, o autor sinaliza algo importante a considerar: o fato de que, ao estarmos inseridos em uma cultura, em um modo de perceber o mundo, o sujeito e as formas de agir no mundo em cada situação, nos traz a percepção de que nossa cultura é a correta, nossa forma de agir é a mais apropriada, menosprezando os diferentes saberes. Em suas palavras, “[...] o fato de que o homem vê o mundo através de sua cultura tem como consequência a propensão em considerar o seu modo de vida como o mais correto e o mais natural” (Laraia, 2001, p. 38), desconsiderando as diferenças culturais.

Por essa razão, é importante que a pesquisa assuma um caráter de compreensão dos diferentes modos relacionais no contexto da creche, ao invés de meramente descrição e oposição ao que acontece. Assim, é importante nos perguntarmos: como ocorrem as relações na sala do berçário? Como os bebês se dirigem às professoras? E como estas respondem aos bebês?

Quando trazemos essa dimensão para a pesquisa, vamos então percebendo que existem diferentes formas de estar/expressar dentro e fora da instituição e, desde muito cedo, os bebês e as crianças vão se constituindo nessas diferentes maneiras de se expressarem a depender do local em que estão, ou seja,

embora nenhum indivíduo, repetimos, conheça totalmente o seu sistema cultural, é necessário ter um conhecimento mínimo para operar dentro do mesmo. Além disto, este conhecimento mínimo deve ser partilhado por todos os componentes da sociedade de forma a permitir a convivência dos mesmos. Um médico pode desconhecer qual a melhor época do ano para o plantio de feijão, um lavrador certamente desconhece as causas de certas anomalias celulares, mas ambos conhecem as regras que regulam a chamada etiqueta social no que se refere às formas de cumprimentos entre as pessoas de uma mesma sociedade (Laraia, 2001, p. 45)

É desse modo que observamos a necessidade de conhecer a cultura institucional de uma sala do berçário. Os bebês, ao nascerem, logo são inseridos em um ambiente repleto de sentidos, significados, comportamentos próprios daquele agrupamento. Mas, ao chegarem aos espaços coletivos de cuidado e educação, precisam se apropriar e significar um outro tipo de cultura, a qual estamos denominando “cultura institucional”, sendo necessário aprender diferentes modos de se expressar.

Corroborando também com André, consideramos esta pesquisa como de cunho etnográfico, pois, a autora elenca que

a etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Etimologicamente etnografia significa “descrição cultural”. Para os antropólogos, o termo tem dois sentidos: (1) um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; e (2) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas (André, 2009, p. 24).

A autora, além de caracterizar a etnografia como a descrição da cultura, trazendo à tona seus hábitos, crenças, valores, linguagens e outros aspectos de um grupo social, traz uma importante contribuição ao exprimir que o foco da educação é com o processo educativo. Essa diferença nos permite fazer a pesquisa de modo que certos requisitos não sejam necessariamente cumpridos, como, por exemplo, um extenso período de permanência do pesquisador no campo, o contato com diversas culturas, bem como o uso de vastas categorias sociais para a análise dos dados (André, 2009).

A observação participante é assim chamada “porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado” enquanto os documentos são utilizados “[...] no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes” (André, 2009, p. 24).

Ainda caracterizando a pesquisa etnográfica, entendemos que não é possível haver neutralidade no processo de pesquisa e a não neutralidade não é sinônimo de não rigorosidade. O pesquisador se apresenta como principal instrumento na coleta ou produção de dados, que, por sua vez, têm sua mediação pelo humano, pesquisador.

Nesse movimento de pesquisa etnográfica ou de cunho etnográfico o enfoque está no processo, sendo este mais importante que o produto. Também é importante ressaltar que nessa abordagem existe “[...] a preocupação com o significado, com a maneira própria com que as pessoas veem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca” (André, 2009, p. 25). Assim, a autora destaca o importante papel do pesquisador na tentativa de apreensão e descrição desses modos singulares dos participantes.

No entanto, a pesquisa de cunho etnográfica não se configura apenas pela tentativa de descrição e apreensão cultural dos participantes da pesquisa. As interpretações de uma cultura, dependem do olhar do pesquisador. Isso nos permite compreender que a pesquisa é irrepitível, tendo em vista que cada dado produzido só é assim produzido porque o pesquisador, a partir de seu olhar único, singular e irrepitível, o interpretou dessa forma.

Peirano (1995) nos ajuda a entender essa irrepetibilidade ao sinalizar que

não há cânones possíveis na pesquisa de campo, embora haja, certamente, algumas rotinas comuns, além do modelo ideal. E se não há cânones no sentido tradicional, talvez não se possa ensinar a fazer pesquisa de campo como se ensinam, em outras ciências sociais, métodos estatísticos, técnicas de surveys, aplicação de questionários. Na antropologia a pesquisa depende, entre outras coisas, da biografia do pesquisador, das opções teóricas da disciplina em determinado momento, do contexto histórico mais amplo e, não menos, das imprevisíveis situações que se configuram no dia-a-dia local da pesquisa (Peirano, 1995, p. 42).

Nessa caminhada da pesquisa, vamos trilhando um caminho que é único, com sujeitos que são singulares. Compreender a cultura de um agrupamento de bebês e suas professoras exige sensibilidade, um olhar e uma escuta para além do que é dito, do que é observado:

O texto etnográfico resultava, assim, da adequação da ambição universalista da disciplina com os dados (novos) detectados pelo pesquisador em determinado contexto etnográfico. Estes dados, por sua vez, resultavam da combinação da sensibilidade do etnógrafo e do aprendizado adquirido quando da formação do pesquisador (Peirano, 1995, p. 40).

Quando pensamos em etnografia e, no caso desta pesquisa, em se tratando de cunho etnográfico, precisamos ser aceitos como pesquisadores para que a pesquisa possa achar lugar para acontecer, em sua inteireza ou, pelo menos, na maior inteireza possível. É necessário que os participantes tenham tranquilidade para agir no contexto pesquisado e isso só acontece a partir da aceitação do pesquisador no local.

Nesse sentido, fazer pesquisa “em/de campo” é muito mais que meramente descrever o que se vê ou o que se ouve em poucos dias de observação. É permitir que os sujeitos participantes estejam a vontade em suas ações e práticas para que, de fato, conheçamos a cultura que se estabelece no lugar pesquisado.

Mariza Peirano, no texto “*A favor da etnografia*”, faz uma crítica importante acerca do modo como essa modalidade de pesquisa estava sendo conduzida por muitos pesquisadores. A autora nomeia a modalidade como “etnografia de varanda”, em que se juntavam nativos em um local e estes, enfileirados, aguardavam sua vez para dar entrevistas e fornecer os dados requisitados (Peirano, 1995).

É nesse sentido que entendemos que os participantes da pesquisa precisam aceitar o pesquisador. Mariza nos conta que a pesquisa de campo se dá por intermédio de uma relação hierárquica, não do pesquisador para os participantes, mas ao contrário disso, pois, ou ela é aceita por aqueles que participarão, ou não há possibilidade de se fazer pesquisa.

Outras importantes características da abordagem de pesquisa supracitada são o envolvimento com o trabalho de campo, a descrição e a indução. O trabalho de campo se faz a partir da aproximação de “pessoas, situações, locais, eventos, mantendo com eles um contato direto e prolongado”. Já a descrição e a indução centram-se na necessidade de descrever “situações, pessoas, ambientes, depoimentos, diálogos, que são por ele reconstruídos em forma de palavras ou transcrições literais” (André, 2009, p. 25).

Entendendo o mundo, as pessoas e as situações como dinâmicas e em movimento, a autora finaliza explicitando que

a pesquisa etnográfica busca a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não sua testagem. Para isso faz uso de um plano de trabalho aberto e flexível, em que os focos da investigação vão sendo constantemente revistos, as técnicas de coleta, reavaliadas, os instrumentos, reformulados e os fundamentos teóricos, repensados. O que esse tipo de pesquisa visa é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade (André, 2009, p. 25).

É nesse entendimento que a presente pesquisa se configura, ou seja, na descoberta de novos modos de entender a realidade do campo de pesquisa, entendendo como operam seus mecanismos de poder, resistência “[...] ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo” (André, 2009, p. 34), reconhecendo os espaços coletivos de cuidado e educação como dinâmicos.

4.1 A CRECHE COMO CONTEXTO DA PESQUISA

A escolha de uma instituição para a realização de uma pesquisa pode, muitas vezes, se apresentar como um desafio, seja pelas questões relacionadas à delicadeza existente em se fazer pesquisas com bebês, seja pelo sentimento gerado nas professoras acerca das observações de seu trabalho etc. Por essas razões, optamos por pensar em uma instituição que nos desse abertura para a realização da pesquisa. Nesse sentido, a creche escolhida já acolhia uma pesquisa desenvolvida

pelo Grupo de Pesquisa LICEDH, desde 2022, e financiada pelo CNPq³ em que me encontro como colaboradora.

Localizada no município de Juiz de Fora, polo da Zona da Mata Mineira, a creche localiza-se mais precisamente na região Nordeste do município de Juiz de Fora.

Figura 1 - Mapa do município de Juiz de Fora



Fonte: ACESSA.com (2021).

Figura 2 - Fotografia da região Nordeste do município de Juiz de Fora



Fonte: elaborado pela pesquisadora, a partir de BDG (2022).

³ Pesquisa em andamento intitulada: “Desenvolvimento cultural de bebês no contexto da Educação Infantil em três berçários brasileiros: uma análise contrastiva em Aracaju (SE), Belo Horizonte (MG) e Juiz de Fora (MG)”.

Ao entrar na creche, é possível se deparar com um espaço bastante acolhedor, com enfeites produzidos pelos profissionais da instituição e pelos bebês e crianças. A arquitetura da instituição segue o padrão das creches da AMAC⁴, com grades bem coloridas que cerca toda a instituição, árvores bem cuidadas e brinquedos construídos à mão na entrada da creche.

Figura 3 - Entrada da creche (parte externa)



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2022)

Figura 4 - Entrada da creche (parte interna)



Fonte: arquivo da pesquisadora (2022).

⁴ AMAC é uma instituição beneficente de Assistência Social, sem fins lucrativos, financiada pelo Poder Público e parceira da Secretaria de Educação para administrar uma parte das creches do município (AMAC, 2024).

A creche possui seis salas, sendo duas turmas de 3 anos, duas turmas de 2 anos, duas turmas de berçário I (BI) e duas turmas de berçário II (BII). Há uma sala de coordenação, dois banheiros para adultos, um banheiro adaptado para as crianças, uma cozinha, uma copa, uma sala de despensa, um dormitório (utilizado pelas professoras e auxiliares no horário de almoço), um refeitório para bebês e crianças e uma área com varanda, mesa e geladeira que, usualmente, é utilizada para tomar café e almoçar.

Figura 5 - Refeitório das professoras



Fonte: arquivo da pesquisadora (2022)

Figura 6 - Refeitório dos bebês e crianças



Fonte: arquivo da pesquisadora (2022)

A creche foi inaugurada em julho de 1989. Conforme o Projeto Político Pedagógico (PPP)⁵, a instituição atende a um total de 135 crianças na faixa etária de 4 meses a 3 anos e 11 meses e 29 dias de idade, na modalidade Educação Infantil. O documento apresenta e estabelece a importância do

desenvolvimento integral da criança, levando em conta o que ela traz consigo como bagagem pessoal, e suas potencialidades a serem desenvolvidas trabalhando com os eixos norteadores da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Conviver; Brincar; Participar; Explorar; Expressar; Conhecer-se (PPP, 2021, p. 12).

O documento ainda explicita sua concepção sobre a díade cuidar-educar esclarecendo que

o cuidar e o educar são indissociáveis, por isso é nosso maior compromisso fazer com que as crianças se sintam acolhidas, amparadas e respeitadas, assumindo o papel de protagonistas em seu processo de ensino aprendizagem, tendo o brincar como principal atividade seja ele livre e em outras vezes dirigido (PPP, 2021, p. 12).

É importante ressaltar que o documento da instituição propõe uma gama de objetivos a serem alcançados no decorrer das ações cotidianas. Elencamos alguns a seguir:

propiciar aos bebês e as crianças uma maior variedade de oportunidades e aprendizados, através de uma rotina flexível; proporcionar aos bebês e as crianças não somente cuidados necessários ao desenvolvimento biológico, mas oportunizar um espaço, um atendimento e um processo de aprendizagem significativo para eles; propiciar aos bebês e as crianças vivências na creche que estimulem o desenvolvimento, ampliando a visão de mundo da criança. Promover o desenvolvimento de seres livres detentores de autonomia, que possam dar sentido e direcionar suas vidas” (PPP, 2021, p. 14).

Sobre o tema da afetividade e das relações entre professoras e bebês, o Projeto Político Pedagógico da instituição possui dois objetivos traçados, sendo estes:

estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos, bebês e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social; garantir a igualdade de tratamento respeitando as diferenças e promovendo a qualidade no atendimento (PPP, 2021, p. 14;15).

^{5 5} Para garantia do anonimato do local em que ocorreu a pesquisa, este documento não estará listado nas referências desta dissertação.

4.2 A ENTRADA NO CAMPO

A entrada no campo se deu no primeiro semestre de 2023, mais precisamente no dia 06 de fevereiro de 2023. Entretanto, meu primeiro contato com a creche havia se dado no dia 25 de outubro de 2022, em decorrência da pesquisa financiada pelo CNPq, que está em andamento e já foi mencionada neste trabalho.

Recordo-me⁶ que a noite entre o dia 05 de fevereiro e 06 de fevereiro foi de muita inquietação e ansiedade. Durante a noite tive um sono muito leve, pois fiquei pensando em como seria reencontrar os bebês após quase dois meses de férias e como seria acolher outros bebês no BI. Então, cheguei à creche por volta das 07h20min. Estava um dia bonito, ensolarado, porém bastante agitado no interior da sala do berçário I.

Muitos sentimentos me atravessaram durante essa entrada no campo, dentre eles medo, alegria e angústia. Lembro-me de chegar e pensar “agora eu sou a pesquisadora” e isso me abarcava um sentimento de responsabilidade muito grande com aqueles bebês, com aquelas professoras e com a pesquisa, com a universidade, com a sociedade. Muitas expectativas foram criadas. Mas, também o sentimento de medo ficou muito forte em mim. Um novo ano se iniciava e muitas professoras novas chegaram, inclusive no berçário, permanecendo apenas uma das que eu conheci no ano anterior quando cheguei à instituição.

Em acordo com a orientadora, a coordenadora e as professoras, minhas idas à instituição se dariam às segundas-feiras, no período da manhã, durante 4 horas, ao longo de todo o ano de 2023. Por vezes, em algumas semanas, fui mais de uma vez à instituição.

O berçário onde se realiza a pesquisa se constitui de 21 bebês com idade entre quatro meses e 1 ano e 6 meses. Atualmente, a sala do berçário conta com 13 bebês do BI e oito bebês do BII. É importante destacar que dentro da sala de berçário I há uma turma de berçário II, ou seja, a sala comporta três turmas, sendo duas turmas de BI e uma turma de BII.

Na entrada da sala, há três trilhos pendurados na parede. Nesses trilhos, ficam diversos livros, alguns à altura dos bebês. Há também uma caixa de madeira no chão com alguns livros.

⁶ Acionarei a primeira pessoa do singular para falar dos sentimentos que me perpassam na condição de pesquisadora. Em alguns momentos do texto, daqui em diante, utilizarei a primeira pessoa do singular para descrever situações, percepções e sentimentos que me ocorreram durante o tempo em que estive imersa no campo da pesquisa.

Figura 7 - Fotografia da entrada da sala de berçário



Fonte: arquivo da pesquisadora (2022)

A sala era a mesma que ocupei no ano anterior, mas muitas coisas haviam mudado: havia uma decoração diferente, chamativa, com guarda-chuvas pendurados no teto com livros que eram pendurados com barbantes à altura dos bebês, móveis e um tatame. A sala possui uma bancada com vários brinquedos que ficam na altura dos bebês e quatro berços.

Figuras 8 - Sala do berçário



Fonte: arquivo da pesquisadora (2022)

Além disso, possui uma área de banho e troca dos bebês. Nessa área, ficam os pertences dos bebês e das professoras. No ano anterior, esse espaço contava com um palete de madeira com

vários livros literários, que ficavam no chão, à disposição dos bebês. Em 2023, ao ingressar na instituição, notei que este artefato não estava mais no ambiente.

Figura 9 - Fotografia da área de banho da sala do berçário



Fonte: arquivo da pesquisadora (2022)

A instituição escolhida possui uma vasta área externa com grama, árvores frutíferas e flores, onde os bebês do BII, crianças de dois e três anos utilizam cotidianamente e um solário onde os bebês do BI e do BII utilizam cotidianamente.

Figura 10 - Fotografia da área externa da creche



Fonte: arquivo da pesquisadora (2022)

O atendimento à comunidade é prestado em tempo integral, no horário das 7h às 17h, de segunda a sexta-feira. Atualmente, a instituição conta com um total de 25 profissionais, sendo uma coordenadora, uma assistente de coordenação, uma secretária, 12 professoras, quatro auxiliares de turma, três auxiliares de serviços gerais e duas cozinheiras.

Cada funcionário possui um quadro de horários próprio. A organização do horário de entrada e saída dos profissionais da instituição possui três variações: há profissionais que trabalham das 07h às 16h, das 07h30 às 16h30 e outros das 08h às 17h. Essa organização ocorre para o melhor atendimento às demandas tanto dos profissionais quanto das famílias.

Nesse ano de 2023, é importantíssimo destacar que o município de Juiz de Fora sofreu algumas mudanças no que se refere à organização do número de bebês e crianças atendidas nas creches conveniadas do município. Com o objetivo de zerar a lista de espera para matrículas no município, cada professora de berçário passou a atender até oito bebês, em vez de seis.

Cumprir destacar que, além de uma extensa carga horária de trabalho, no município, há uma grande desvalorização social desses profissionais, salários baixos e instabilidade quanto à permanência no trabalho. Tudo isso acaba por forjar particularidades no município acerca do que é ser professor de creche e impactar a prática docente, as relações entre as professoras, entre as professoras e os bebês, entre famílias e instituição.

O local onde se escolhe fazer uma pesquisa sofre as condições da política macro, mas também as condições locais trazem particularidades muito significativas nas práticas pedagógicas institucionais. Assim, podemos pensar na questão da espacialização, pois a vivência é também espacial (Lopes, 2023). De acordo com ele, “[...] ao considerarmos o espaço geográfico como constituinte do meio, podemos afirmar que toda vivência é espacial” (Lopes, 2023, p. 325).

As relações estabelecidas em uma instituição também são condicionadas às questões geográficas e espaciais. O modo como vivenciamos determinada experiência tem implicações pela localidade, pela concepção, pelas condições de trabalho, entre outras. Lopes (2023, p. 325) nos alerta que,

todo evento histórico ocorre de forma situada e sua espacialização nos diferentes lugares dá - se pelas relações humanas. É ali que nasce a linguagem, territorializada, onde as palavras se tornam enunciados no processo da vida, são carregadas de significados e valores, portadoras de geografias. É onde as forças das paisagens, em suas formas, cores, sons, aromas, sabores, texturas nos encontram. É ali também que as diferentes infâncias se estabelecem, no limiar entre as crianças e os lugares que vivenciam. As crianças, produtoras e portadoras

de linguagem e geografias, vivenciam o mundo, espacializando suas vidas, inaugurando topogêneses, enunciando seu viver.

Nesse sentido, o lugar em que as professoras e os bebês ocupam nos espaços coletivos de cuidado e educação é diferente, inclusive, das relações estabelecidas pela instituição familiar, uma vez que o espaço geográfico é outro. Assim, a vivência espacial é outra pois “[...] toda vivência espacial é marcada pela produção do inexistido, mesmo que nele, aparentemente, esteja o que comumente está espalhado pelo chão da vida” (Lopes, 2021, p. 87). Portanto,

todo ser humano, ao nascer, entra em um espaço geográfico e em um tempo histórico pré-existente, encontra paisagens geográficas criadas nas relações econômicas, políticas e sociais, oriundas das gerações que os precederam e de suas lutas por um projeto societário. A ontogênese humana é marcada por esse encontro geracional, onde o fim de uma história se encontra com o principado de outra (Lopes, 2023, p 327).

Além do encontro geracional, há demarcações da política macro e micro. No caso da rede educacional do município, observamos que ela tem sido ampliada de forma significativa, principalmente no que tange à Educação Infantil, sobretudo a ampliação do número de vagas nas creches, denominadas “instituições parceiras” – parceria firmada por meio de um convênio.

Voltando à questão da ampliação das vagas, é importante sinalizar que, com isso, há a chegada de novos profissionais durante todo o ano, mas, assim como ocorre em diversos estados e municípios, “o movimento de formação para manter a apropriação das bases teóricas estabelecidas pelos profissionais já existentes não tem sido suficiente”. Ela ainda salienta que “a formação continuada é caminho importante para a compreensão e apropriação sobre a estruturação das ações pedagógicas e sobre como uma rede de ensino concebe os conceitos de criança, infância e professora de Educação Infantil” (Castro, 2016, p. 128).

No final do ano de 2023 ocorreram as nomeações de um concurso público da rede municipal, no qual muitas professoras e coordenadoras saíram das creches. Além de melhores condições de trabalho no que tange ao número de horas, a remuneração salarial das professoras da rede municipal (que atuam na pré-escola e ensino fundamental I), atende melhor ao público de professores, além de mais dias de férias e uma série de adicionais. Com a migração de professoras e coordenadoras para as escolas e pré-escolas, durante todo o ano muitos profissionais novos chegaram às creches. Todas essas questões acabam por precarizar o trabalho das professoras da creche.

Seguindo nessa perspectiva, pensamos na questão não apenas da formação inicial, mas, também, na formação continuada. Para Castro (2016, p.128), a formação continuada é caminho “[...] importante para a compreensão e apropriação sobre a estruturação das ações pedagógicas e sobre como uma rede de ensino concebe os conceitos de criança, infância e professora de Educação Infantil” .

A SE oferece, mensalmente, cursos que se configuram como formação continuada para as creches (no município não há creches públicas, apenas creches parceiras). No entanto, as participações nos cursos oferecidos pela SME ficam restritos à participação das coordenadoras. Por mais que haja a oferta da formação, as professoras que estão cotidianamente com os bebês e as crianças não estão se formando para acompanhar a expansão das bases teóricas que ancoram a Educação Infantil.

De acordo com o PPP (2023, p. 24), “[...] com as crianças são trabalhadas as rotinas fixas e as flexíveis por salas, as rotinas fixas contemplam os horários de almoço, banho, jantar, as rotinas flexíveis contempla todo o trabalho pedagógico”. Essa rotina permite o desenvolvimento do trabalho na instituição. Por necessidade, a rotina dos berçários é peculiar e diferente das rotinas estabelecidas nas demais turmas. Vamos nos ater à rotina dos berçários, *locus* desta pesquisa. O quadro será analisado no próximo capítulo, pois há contradição entre o escrito e o observado sobre o que é apresentado no quadro 2.

Quadro 2 - Rotina dos berçários

Rotina berçário I e II
<p>07:00 às 08:00 – Acolhimento das crianças e organização de seus pertences; 08:00 às 08:15 – Desjejum na sala (BI)/ Lanche no refeitório (BII); 08:15 às 08:45 – Rodinha; 08:45 às 09:30 – Banho de sol/ Recreação/ Desenvolvimento do planejamento/Projetos; 09:30 – Suco; 09: 30 às 10:30 – Banho; 10:15 às 10:45 – Almoço (BI na sala e BII no refeitório); 10:45 – Oferecer água, higienização e preparação para o repouso; 11:00 às 13:30 – Repouso; 13:30 às 14:00 – À medida em que os bebês forem acordando, dar mamadeira e/ou fruta; 13:45 – Atividade dirigida e planejamento diário; 15:15 – Jantar (BI na sala e BII no refeitório); 15:45 às 17:00 – Higienização/ Troca de roupas- banho se necessário/Saída das crianças.</p>

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2024).

4.3 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

As participantes da pesquisa se constituem de três professoras, com idades entre 27 e 52 anos de idade, uma auxiliar de turma de 34 anos e 11 bebês com idade entre quatro meses e 1 ano e 6 meses.

Quadro 3 - Função e formação das participantes da pesquisa

Nome Fictício	Formação	Função	Tempo de atuação		Idade
			no magistério	na creche	
Cássia	Graduação em Pedagogia	Professora	1 ano	1 ano	27 anos
Ludy	Magistério/ Graduanda em Pedagogia	Professora	12 anos	1 ano	31 anos
Rosângela	Ensino Médio	Professora	7 anos	2 anos e 6 meses	52 anos
Angel	Ensino Médio	Auxiliar de turma	Não tem	1 ano e 6 meses	34 anos

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2024).

Dentro do agrupamento da sala do berçário, há três grupamentos: BI - A, BI - B e BII - A de bebês, como se observa no quadro 4:

Quadro 4 - Organização do berçário

BI - A		BI - B		BII - A	
Nome	Idade	Nome	Idade	Nome	Idade
Marcos	5 meses	Ingrid	5 meses	Marcela	1 ano e 3 meses
Leonardo	8 meses	Jonatan	6 meses	Bruno	1 ano e 4 meses
Mateus	10 meses	Amanda	9 meses	Gustavo	1 ano e 5 meses
Lucas	10 meses			Elisângela	1 ano e 5 meses

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2024).

4.4 INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Escolhemos como instrumentos metodológicos a observação colaborativa, a elaboração de Notas de Campo (NC), fotografias e videogravações. Estes instrumentos permitiram a produção e a organização dos dados para posterior análise. Compreendemos que esse movimento pode desvelar a dinâmica do trabalho na creche, os princípios pedagógicos e as concepções de infância e criança que orientam o fazer docente no cotidiano da instituição, além de possibilitar interpretações sobre as relações de alteridade e afetividade entre professoras e bebês.

Pensar na possibilidade de fazer pesquisa tendo como um dos instrumentos metodológicos a observação colaborativa significa pensar na possibilidade do pesquisador de partilhar com os bebês e as professoras as experiências, atividades, emoções e sentimentos que perpassam o ambiente da pesquisa.

Nesse sentido, a observação colaborativa se apresenta como um caminho que

[...] constrói momentos reflexivos que permitem a formação e o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais autônoma. Nessa direção, a observação colaborativa é procedimento metodológico que valoriza a participação, a colaboração e a reflexão crítica, conquanto princípios formativos (Ibiapina, 2008, p. 90).

Assim, a observação colaborativa não se circunscreve apenas ao ato de observação do cotidiano e da realidade cotidiana. Ela busca fazer com que o pesquisador possa fazer parte daquele cotidiano observado, fazendo uma reflexão crítica sobre a realidade.

Utilizamos também o registro por meio das notas de campo, sendo este um instrumento importante para a produção de dados porque a escrita permite dar contorno ao cotidiano observado, a partir da lente da pesquisadora que está inserida no campo. A escrita dessas notas de campo não aconteceu concomitantemente à observação no berçário, a fim de evitar constrangimento às professoras. Foram escritas, posteriormente, no mesmo dia em que ocorreram as observações, na tentativa de capturar minuciosamente as interações entre os bebês e as professoras, a organização do ambiente, como os bebês e professoras se orientam nesse espaço, os gestos, os silêncios, as inquietações.

Nas NC, as principais capturas são concernentes às falas das professoras em relação aos bebês, às práticas pedagógicas, aos modos como as professoras organizam o cotidiano com os

bebês, seus desassossegos com o inesperado no cotidiano, o tom de fala, as diversas expressões (faciais e corporais), os sorrisos, os choros, os descontentamentos, entre outras manifestações observáveis.

Muitas coisas não estavam na ordem do dizível, nem da palavra, mas no campo das emoções, da linguagem não verbal e, nesse trabalho, as videografações cumprem um papel muito importante. Por isso, se consolidam como um importante instrumento de produção de dados.

As filmagens começaram a acontecer com mais frequência a partir do mês de agosto de 2023, com o auxílio da filmadora. Anteriormente a isso, com a permanência na instituição desde outubro de 2022, foram feitas notas de campo de todas as idas à creche, fotografias e vídeos curtos de alguns momentos que entendemos como interessantes na relação professora-bebê. Foi necessário estar mais tempo presente durante o cotidiano da instituição para me familiarizar com os bebês e com as professoras. A utilização da filmadora aconteceu após diálogo com as professoras e autorização delas. Ou seja, ao entrar na creche, somente depois de quase dez meses, a primeira filmagem ocorreu. Ainda assim, notei que as professoras ficaram apreensivas com o uso da filmadora no primeiro dia e descrevi em uma nota de campo essa apreensão:

Cheguei na sala e Rosângela, Ludy, Cássia e Angel estavam no local com os bebês. Estefani me pergunta “você vai filmar com isso hoje?” (Eu estava entrando na sala com a filmadora e o tripé). Respondi que sim e ela indaga “vai filmar tudo? O dia todo? Ai meu Deus!”. Eu expliquei que a filmadora fazia filmagens de 29 minutos corridos e após os 29 minutos, eu colocaria para filmar novamente. Disse também que tentaria filmar o máximo possível se elas achassem ok, se elas não se sentissem desconfortáveis, mas que, para hoje, focaria em filmar o momento da rodinha, um pouco dos bebês no solário, o horário do almoço e o início do descanso, se fosse possível. Disse às professoras que se em algum momento elas quisessem que eu parasse de filmar, elas podiam me falar tranquilamente que eu pararia de realizar a filmagem sem o menor problema (NC 25/09/2023).

Apresentamos a seguir um quadro com informações sobre a produção das notas de campo, idas à creche e filmagens.

Quadro 5 - Tempo de pesquisa na instituição

Idas à creche	Tempo de permanência por dia	Tempo de permanência total	Turno de permanência	Horário	Notas de campo	Tempo de filmagem
48 dias	4 horas	192 horas	Manhã	07h30 às 11h30	49 notas	33h 58

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2024).

Para efeitos deste trabalho, das 49 notas de campo produzidas, elencamos 23 notas a serem analisadas, cujos escritos refletem as relações alteritárias e de afetividade entre as professoras e os bebês, as vivências que interpelam o cotidiano dessas relações. Das 33h58min45s de videograções produzidas, elencamos 14 vídeos, somando um total de 5h34min48s para efeitos de análise no presente trabalho. As videograções complementam as notas de campo.

Assim, o corpus de análise desta pesquisa se constitui a partir da análise das notas de campo e das videograções, buscando compreender a seguinte questão investigativa: **como se constitui a relação de alteridade e afetividade entre professoras e bebês em um berçário de uma creche conveniada do município de Juiz de Fora?**

Desse modo, fomos compreendendo, por intermédio desse percurso metodológico, a importância de estar e olhar para o outro que está na relação. Diante neste trabalho, descrevemos o movimento adotado para analisar os dados.

É importante ressaltar, ainda, que, no início do ingresso na instituição, a pesquisa ainda não estava aprovada pelo Comitê de Ética da UFJF, estando o projeto em apreciação pelo comitê. Entretanto, recebemos a aprovação da SE-JF, que reconheceu a importância da pesquisa e deu um parecer favorável à sua realização. Atualmente, a pesquisa encontra-se autorizada pelo Comitê de Ética da UFJF por meio do protocolo de nº 0303923.4.0000.5147, sob o título “A afetividade na relação professora-bebê em uma creche conveniada do município de Juiz de Fora”. A mudança do título não modifica o cerne da pesquisa e nem as relações que foram observadas, mas possibilita a abrangência de conceitos que podem ser problematizados no decorrer da escrita. Entendemos que as questões a serem discutidas perpassam pela questão da afetividade, mas está para além dela, abarcando, assim, as relações alteritárias.

4.5 OS CAMINHOS DA ANÁLISE

Diante da profusão de dados produzidos a partir das observações, das notas de campo, das transcrições das videograções, foi necessário escolher um caminho. Para efeito de análise, buscamos, a partir da constituição dos objetivos, gerar categorias temáticas com base no material empírico. A análise dos dados, em uma pesquisa de cunho etnográfico, não acontece somente quando termina a produção dos dados, mas no decorrer de todo o processo. Essa abordagem, como dito anteriormente, não se sustenta pela busca da verdade, mas pela interpretação dos significados constituídos a partir da tríade: pesquisador, participante/campo da pesquisa e campo teórico.

Nesse sentido, a análise se concentrou em três momentos: hora da alimentação/repouso, situações de acolhimento por meio da “roda de música” e hora do solário. Isso se justifica por minha presença/frequência durante esses momentos, ao longo do período de produção dos dados, e, principalmente, porque foi possível presenciar situações de tensão, conflitos e afetos entre professoras e bebês.

Contudo, não constituímos categorias separadas para a análise porque compreendemos o movimento da interação entre professoras e bebês de maneira indissociada, que acontece no fluxo de um cotidiano permeado por emoções e sentimentos de natureza variada.

A seleção dos excertos das notas de campo e das videograções foi realizada depois de uma intensa leitura, inicialmente, flutuante, e, posteriormente, focada com base nos objetivos da pesquisa. Esse movimento foi atravessado pelo cuidado em aglutinar situações pela complementaridade, similaridade, contraposição, avançando da dimensão descritiva para interpretativa, construindo significados e atribuindo sentidos à vivência no contexto da pesquisa.

5 “OU É TODO MUNDO, OU NÃO É NINGUÉM!”⁷: CONTRASTE ENTRE O DITO, O OBSERVADO E O VIVENCIADO

Em algum lugar do tempo, o mundo era cor de cinza. Graças aos índios ishir, que roubaram às cores dos deuses, agora o mundo resplandece; e as cores do mundo ardem nos olhos que as olham.

Tício Escobar acompanhou a equipe de televisão, que viajou até o Chaco, vinda de muito longe, para filmar cenas da vida cotidiana dos ishir.

Uma menina indígena perseguia o diretor da equipe, silenciosa sombra colada ao seu corpo, e olhava fixo a sua cara, muito de perto, como querendo meter-se em seus estranhos olhos azuis.

O diretor recorreu aos bons ofícios de Tício, que conhecia a menina e entendia a sua língua. Ela confessou:

- Eu quero saber de que cor o senhor vê as coisas.

- Da mesma que você - sorriu o diretor.

- E como é que o senhor sabe de que cor eu vejo as coisas?

(Galeano, 2004, p. 57)

5.1 NUANCES DO COTIDIANO

Início o diálogo deste capítulo com a clareza e, talvez, a certeza, de que o pesquisador está neste lugar de quem vê o campo de pesquisa como a pessoa do conto, que viajou de muito longe para observar, filmar, refletir, compreender e escrever, olhando, escutando e sentindo as cenas do cotidiano de um berçário em uma creche. Pesquisar é construir sentidos e significados, na companhia das bases teórico-metodológicas para os enunciados que emergem do campo.

Acredito que seja justamente essa a tarefa da pesquisa, a capacidade de ter um olhar exotópico para tudo o que acontece no cotidiano institucional, um olhar sensível, atento, curioso, mas também um olhar crítico para a realidade. Sobretudo, um olhar incompleto. Talvez por isso eu tenha escolhido a frase que dá título ao capítulo, uma frase dita pela professora, que me ajuda a pensar sobre o que pretende a pesquisa quando nos propomos a pensar em alteridade. O que significa “todo mundo” ou “ninguém”?

Captar, nas entrelinhas, as implicações da prática pedagógica, os modos como as condições trabalhistas reverberam nas relações estabelecidas com os bebês, que fazem parte desse cotidiano

⁷ Frase retirada de uma nota de campo em uma situação de alimentação dos bebês na creche.

é uma tarefa que requer um olhar sobre diferentes pontos de vista. Fiel à epistemologia que sustenta este trabalho, é possível compreender que não nos constituímos de maneira isolada, somos atravessados por um contexto mais amplo. O modo como essas professoras chegaram à creche interfere nas relações interpessoais nesse espaço ocupado. Por isso, o exercício do olhar permanente é necessário para compreender o que está para além do que se revela nas práticas pedagógicas institucionais.

Por conseguinte, é necessário destacar que as bases deste trabalho se fundamentam pelos princípios da THC, cuja base filosófica compreende o processo de humanização do sujeito a partir das relações com o outro, pela cultura e pela história. Compreendemos que pensar o desenvolvimento humano pelo viés da THC é pensar em uma vida compartilhada, uma vida cuja partilha se faz essencial por meio da palavra, dos afetos e da linguagem.

O cotidiano das instituições coletivas de cuidado e educação são, normalmente, geridos por uma rotina que permite, aos sujeitos que fazem parte da instituição, se organizarem em um determinado tempo e espaço.

Quando estamos ocupando o “chão da creche”—digo dessa maneira para trazer à tona a implicação com o campo de pesquisa, de estar verdadeiramente presente na creche e observando a rotina da instituição – somos tomados por muitos sentimentos, que atravessam nossas vidas naqueles diversos momentos: o choro dos bebês, revelando seus incômodos, seus gestos, sorrisos, vocalizações e balbucios, além de percepções sobre as relações estabelecidas entre as professoras e os bebês. Foi possível tomar consciência dessas ideias como efeito das vivências naquele contexto.

Do meu lugar de pesquisadora, vejo como a rotina que está no papel e descrita anteriormente (no capítulo metodológico) não corresponde, por vezes, à rotina vivenciada na instituição, mostrando o quanto os bebês nos interrogam e nos levam a mudar o rumo de nossas concepções, o quanto a vida é pulsante e modifica o planejamento (ou deveria modificar). Quando um bebê dorme no horário estabelecido para o almoço, deveríamos pensar sobre o que fazer: seguir o prescrito ou respeitar o ritmo do bebê? Esses “inusitados” mostram também a necessidade de pensar na flexibilidade de uma rotina estabelecida para bebês e crianças bem pequenas. Mas, essas mudanças na rotina são realizadas em detrimento às demandas dos bebês? O que acontece quando um bebê solicita essa flexibilidade por intermédio de uma demanda de sono, por exemplo?

Alguns pontos do quadro de rotinas me chamou a atenção, visto que, muitas atividades pré-estabelecidas não acontecem efetivamente no berçário observado, destacando-se a ausência de um planejamento prévio das experiências realizadas com os bebês da turma de BI – Leonardo, Amanda, Marcos, Jonatan, Ingrid, Matheus e Lucas. Ao mesmo tempo, ao pensarmos no não acontecimento de atividades pré-estabelecidas no quadro de rotinas, começamos a compreender a dinamicidade da vida, que os bebês pedem muito mais do que o que está no quadro de rotinas, que a vida e as relações estão para além disso. Mas, também refletimos acerca do tempo para planejar experiências significativas para/com os bebês, o tempo para observar e escutar os bebês. Se parecia não haver o cumprimento da rotina prescrita, curiosamente, a vida parecia se repetir como uma duplicação das ações: a mesma música, o mesmo acolhimento por meio dessas músicas, o mesmo horário para o banho, a alimentação, o repouso etc.

Começamos por pensar que, na própria rotina, o tempo de planejamento é muito curto e não traz a possibilidade para que isso ocorra de maneira coletiva entre as professoras que compartilham o mesmo espaço, com a presença de três grupos de bebês. Acreditamos que essa forma de pensar o planejamento, de maneira em que as professoras não conseguem planejar juntas para um agrupamento de bebês que compartilham a mesma sala em um período entre às 7 e às 17 horas, traz impactos significativos também no modo como as professoras fazem uma cisão entre os bebês que são de sua referência e os bebês que não são de sua referência.

Isso nos faz questionar “qual o papel das professoras na creche? O que é ser professora de bebês? Qual a concepção de bebê/criança sustenta a prática pedagógica dessas professoras?” As ações das professoras se justificam, em parte, pelas condições de trabalho, muitas vezes extenuantes? São, pelo menos, 8 horas diárias com cerca de oito bebês por professora, com uma condição salarial que não representa uma valorização do trabalho, se deparando com o não reconhecimento da importância desse trabalho pela família (em alguns casos) e pela sociedade (em geral).

Trazer a importância do planejamento não se pauta na intenção de justificar os acontecimentos, pois acreditamos que está para além da desvalorização trabalhista. Mas, é preciso pensar como são feitos os processos de humanização das pessoas que estão inseridas nesse cotidiano. É preciso pensar nas possíveis implicações da desvalorização da profissão no município e dizer da necessidade de planejamento e de formação constante para a mudança de uma concepção de bebê/criança.

Quando indagamos “o que é um bebê para você, professora? Qual a sua concepção de bebê/criança bem pequena?”, observamos que, muitas vezes, há um domínio interessante no que tange aos conceitos teóricos e atuais que respaldam a concepção de bebê/criança assumida nas diretrizes que fundamentam (ou que deveriam fundamentar) as práticas pedagógicas nas instituições coletivas de cuidado e educação. Todavia, muitas vezes, a prática pedagógica revela uma outra concepção de bebês e crianças, enraizada culturalmente, em que os bebês não são concebidos como sujeitos ativos em seu próprio processo de desenvolvimento.

Dizer que os bebês são sujeitos está para além da expressão da palavra ‘sujeito’. Ela carrega um significado que a prática pedagógica pode nos revelar se os bebês são assumidos nessa condição, daqueles que têm lugar para se expressar considerando as condições específicas do desenvolvimento, daqueles que são escutados e porque o são, podem dizer.

Trago tudo isso para dizer de um momento delicado em que o quadro de rotina da sala do berçário aborda com a nomenclatura “repouso”. No decorrer do cotidiano institucional, esse momento vem acompanhado da obrigação dos bebês e crianças dormirem. Por vezes, observei que não é um momento em que a obrigatoriedade de dormir se faça pelo menos com respeito aos bebês, de forma afetuosa e tranquila. Ao contrário, pegar os bebês no colo e acalantar é entendido como uma forma de “deixá-los manhosos”.

Nesse momento, os bebês são colocados em posições contrárias uns aos outros nos colchonetes. Um virado para cima e o outro virado para baixo, de maneira que cada bebê fique com a cabeça na direção dos pés de outros bebês, a fim de evitar que entrem em contato uns com os outros.

Talvez, pensar na delicadeza que envolve esse momento do ‘repouso’ é algo que a formação continuada pode trazer para essas professoras: a compreensão de que é necessário envolver os bebês em canções de ninar, acalantos, momentos de cuidado e também de proteção.

Quando chega a hora de dormir e se faz necessário recuperar o sossego, em todas as culturas do mundo os bebês e as demais crianças pequenas são envolvidos pelas vozes do tempo. Murmúrios, sussurros, acalantos e fórmulas mágicas contra os medos e monstros, um doce balanço melódico que serve como ponte entre a vigília e a noite, que suaviza a renúncia ao murmurinho do brincar. Porque renunciar ao prazer de explorar tudo quando o conhecimento de mundo é ainda tão limitado, separar-se dos brinquedos, dos afetos, para iniciar o caminho solitário do dormir é uma aprendizagem que precisa de companhia e envolturas (López, 2016, p. 29).

É preciso considerar, inclusive, que a creche é um espaço diferente do espaço da casa e que os bebês estão aprendendo a estar de outros modos, com outras pessoas, outros objetos, outras envolturas sonoras e estão aprendendo um novo modo de expressão.

O que conseguimos observar, inclusive, é que esses movimentos de rotina acontecem de maneira diferente para cada bebê presente na sala do berçário. Dizemos isso porque foi possível observar como se constituem questões sobre as relações étnico-raciais presentes nesse cotidiano. O tempo que os bebês negros ficam no berço quando fazem algo que desagradava as professoras (levantar-se e sair da rodinha ou não ficar sentado durante uma contação de história, por exemplo) é diferente do tempo em que bebês brancos ficam no berço pelos mesmos motivos. O tema não é o foco deste trabalho, mas não é possível desacreditar o olhar para situações dessa natureza. A realidade é que é extremamente raro chegarmos à instituição e encontrarmos um bebê branco no berço, mas os bebês negros, pelo menos um deles, sempre estão lá. E o berço, nesse caso, é um dispositivo utilizado com frequência para punição.

Não obstante, é também imprescindível elencar a importância das relações estabelecidas entre as professoras e os bebês nos momentos em que há alegria e comemoração quando um bebê dá seus primeiros passos na instituição, por exemplo, quando dá um sorriso e convoca a professora para uma brincadeira, quando manuseia um livro.

Há riquezas imensuráveis no trabalho das professoras, quando se atentam e atribuem sentidos aos choros dos bebês, às suas necessidades e em como conduzem, com maestria momentos que muitas vezes não são reconhecidos como extremamente importantes, como, por exemplo, como as professoras preparam o momento do banho e se implicam com os bebês nesse momento. Um exemplo cuja importância pode ser observada nas minúcias pode ser lembrado por meio de um registro escrito que fiz no campo de pesquisa:

Um outro fato que me chamou atenção e mostra como os bebês se acostumam com os modos os quais as professoras se organizam para estar com eles é que a professora estava completamente sem voz e, ao dar banho nos bebês, três deles choraram por não a ouvir durante esse momento. Ela sempre dá banho nos bebês conversando, brincando e cantando com/para eles. Esse episódio mostra como a professora vai constituindo, culturalmente, essa relação entre ela e o bebê (NC03LI0 - 8/11/2023).

Então, estamos diante de alguns conceitos que nos possibilitam ter esse olhar exotópico para o cotidiano da creche em que ocorre a pesquisa: é possível pensar como a relação afetiva está

presente no cotidiano institucional e impacta o modo como as professoras cuidam/educam os bebês. Do mesmo modo, é possível pensar no conceito de vivência que marca os sujeitos que estão na creche, bem como o conceito de alteridade enquanto esse outro diferente em um espaço coletivo.

Desse modo, novamente, nos interrogamos: de que maneira as relações afetivas e as relações alteritárias estão presentes no cotidiano da creche? Há espaço para se pensar em alteridade na relação entre professoras e bebês na instituição? Como a afetividade atravessa as práticas pedagógicas? Quais vivências são possibilitadas aos bebês a partir das relações estabelecidas na instituição?

Fica claro para nós que há diversas maneiras de expressar o não assujeitamento ao outro que constitui discursivamente os bebês por meio das práticas pedagógicas, ou seja, as professoras. Esse não assujeitamento pode ser expresso também pelo ato de levantar-se e sair da atividade proposta quando, por exemplo, a professora insiste que se deve estar sentado em uma roda. Enfim, de diversas e diferentes formas, os bebês se posicionam e trazem a alteridade que o constitui para a relação com o adulto.

Foi observando as relações e interações estabelecidas dentro da rotina proposta pela instituição, que o olhar para a pesquisa foi se refinando, a questão de pesquisa e seus objetivos foram alinhando-se ao que de fato desejamos compreender e problematizar.

Com a entrada na creche nossos olhares se voltaram para os momentos de grandes tensões entre bebês e professoras, situações mais específicas do cotidiano na dimensão das práticas pedagógicas, principalmente o momento conhecido como “**rodinha**”, o momento em que os bebês estão no **solário**, o momento da **alimentação - almoço** e o momento de **repouso**.

5.2 AS PROFESSORAS ENTRE SUAS HISTÓRIAS, MEMÓRIAS E DESEJOS

Passava os dias ali, quieto, no meio das coisas miúdas. E me encantei.
Manoel de Barros (1997)⁸

Pesquisar o cotidiano de uma creche, sobretudo o cotidiano dos bebês de um berçário é trazer à tona as coisas miúdas – eu diria, aparentemente miúdas – e, de certa forma, trazer um cotejo

⁸ Trecho de entrevista "Manoel de Barros faz do absurdo sensatez" ao Jornal Estado de São Paulo (18/10/97).

de diferentes ‘vozes’ que habitam esse cotidiano. Assim como Manoel de Barros, diríamos que é encantador estar imerso nesse cotidiano observando as miudezas, mas eu acrescentaria que é tão encantador quanto desafiador.

Trazer essa observação na condição de desafio se circunscreve a alguns fatores, a começar pela dificuldade que é se constituir pesquisadora no ambiente da creche e ‘dosar’ os limites da proposição da pesquisa. Um outro fator desafiante está posto em, de maneira muito respeitosa, trazer as múltiplas facetas desse cotidiano, buscando não trazer as ações por si mesmas, mas em interface com o mundo que as constitui.

Para observar as miudezas, iniciamos o processo de separação das notas de campo: o primeiro movimento realizado para separar as notas e vídeos produzidos durante a pesquisa aconteceu antes da qualificação e foi o de ler e reler por inúmeras vezes a questão de pesquisa e também os objetivos, que foram delineados com mais clareza a partir da leitura das notas e também da visualização dos vídeos. A ideia inicial foi levar ao conhecimento da banca, por intermédio das notas de campo, a partir de quais elementos estávamos elencando para sustentar os conceitos principais: *alteridade, vivência e afeto/afetividade*.

Já após a qualificação, contando com as inúmeras contribuições dos componentes da banca, nos debruçamos mais uma vez sobre as notas de campo, buscando formas de “encontrar” na escrita as relações alteritárias entre os bebês e as professoras.

Primeiramente, olhei as 26 notas que havia separado antes da qualificação e agrupei-as em um quadro separando-as em quatro grupos: *alimentação, solário, repouso e “rodinha”*. Esses quatro momentos presentes na rotina diária dos bebês são aqueles em que as professoras, a meu ver, precisavam intervir diretamente e manter uma relação mais próxima daquele grupo, observando os modos como os bebês se relacionavam entre si.

Considerando que o berçário não compreende apenas momentos de tensão, fui olhar, novamente, agora com um olhar mais sistematizado, para as 49 notas de campo e também as 38 horas e 58 minutos de videogravações. O olhar estava mais sistematizado porque tínhamos clareza do que estávamos buscando.

Nessas notas e vídeos, buscamos encontrar os momentos em que as professoras voltam a atenção para os bebês, para suas necessidades, para os conflitos que acontecem entre os bebês e como as professoras medeiam essas relações conflituosas, centrando-se nos momentos em que os

bebês envolvidos na pesquisa estavam no solário, na rodinha, no momento de alimentação e também no momento de repouso.

Para pensar as relações alteritárias, buscamos não considerar apenas o momento em que as ações estavam acontecendo, mas também trazer todo o contexto histórico, a constituição de vida dessas professoras sob a perspectiva de que não é possível desvencilhar aquilo que somos, nossa trajetória de vida, nossas concepções, da nossa prática pedagógica.

Rer as notas de campo, principalmente, me deu a possibilidade de revisitar minhas memórias e me lembrar de cada dia, literalmente cada dia, em que estive na creche, com as professoras, com os bebês. Ao mergulhar nos registros e nas memórias, ia tomando consciência de toda a conjuntura daquele árduo trabalho e isso me fez sentir o quanto é desafiadora a nossa profissão: a de ser uma professora. A pesquisa, por intermédio da releitura das notas de campo e dos vídeos, me faz perceber que ser professora de bebês abarca um desafio ainda maior, que é o de interpretar o que os bebês expressam por meio dos choros, dos sorrisos, dos gestos. Ser professora de bebês é ser colo, é ser afeto, é ser sensível, flexível e, sobretudo, profissional.

Mas, por que seria tão importante observar como os bebês passam os dias na creche sendo este dia organizado por uma rotina? O que seriam essas miudezas de que tratam essa pesquisa?

Bom, trazer os bebês e suas professoras para o centro desse processo de pesquisa é, em primeira mão, reconhecê-los na condição de sujeitos de direitos que modificam e são modificados pelo meio em que vivem – aqui, a creche, a sala do berçário, os artefatos culturais, as pessoas. Perceber as professoras nesse processo de constituição dos sujeitos é também percebê-las como propulsoras do desenvolvimento dos bebês por intermédio da prática pedagógica nesse cotidiano.

Mas quem são essas professoras que, por meio da prática pedagógica, constituem os bebês? Como essas professoras veem a prática pedagógica com os bebês? Começamos por destacar a história de vida das professoras que estão imersas nesse cotidiano, pois essa história diz de um sujeito que se implica com a constituição de outros sujeitos: os bebês.

Minha filha e meu filho entraram no colégio e quando minha filha chegou no 5º ano, ela me pediu para ajudá-la a fazer uma tarefa da escola e, quando eu olhei, e eu não sabia, eu não conhecia os números, não sabia nada. Aí, naquele dia eu tomei uma decisão: a de voltar para a escola e me formar. Paguei uma professora para auxiliar minha filha naquele período e voltei a estudar. E estudei o 5º, o 6º, o 7º, o 8º e o 9º período [ano]. Depois fiz 1º, 2º e 3º grau. Depois tive que parar porque eu engravidei. Engravidei de um segundo casamento, mas não parei de estudar. (NC49LI 20/05/2024).

Depois de ter minha filha, fui fazer magistério. Me formei em magistério e fiz cursos para preparação pra eu ter uma formação melhor, letramento, alfabetização, e continuei minha busca por ensino.

Aí trabalhei de cuidadora de idosos durante 14 anos, fui cozinheira durante uns cinco anos. No ano de 2016, me formei no magistério e aí continuei trabalhando na empresa que eu estava trabalhando de serviços Gerais. Após o meio da pandemia, eu saí da empresa e distribuí currículo e fui contratada como professora. Nessa época, eu já tinha passado nos estágios que tinha que fazer no magistério e aí fui 'pegar' crianças do berçário até os quatro anos numa outra creche em um bairro aqui perto do Ipiranga (bairro) e assim foi minha trajetória até ser contratada na instituição que estou hoje.

Hoje, tenho curso de Leitura e Escrita [Leitura e Escrita na Educação Infantil], estou fazendo curso de Educação Especial, estou fazendo Pedagogia e tem alguns outros cursos que tenho feito. Então, hoje eu falo para você: sou uma mulher que tenho três filhos, com toda dificuldade me formei e continuo procurando o crescimento na área da Educação. Sempre que posso eu faço cursos, sempre que posso, estou sempre participando de projetos. Hoje eu tenho concluído o curso da Federal "Escola Segura", tenho certificado "Vivência que encanta o momento lúdico do brincar na área externa: intercâmbio na Educação Infantil, Infância e docência", tenho o certificado do curso "enriquecendo o dia a dia no ambiente escolar", tenho "a docência com bebês e crianças na creche", tenho certificado de "alfabetização e letramento", tenho certificado de "psicomotricidade na Educação Infantil", tenho certificado "Leitura e História Infantil" e agora estou esperando o diploma da Pedagogia. Estou no segundo semestre (período) e eu ainda continuo trabalhando, pois sou promotora de eventos à noite.

Hoje estou com 53 anos, sou apaixonada pela Educação, principalmente a Educação Infantil. Gosto de criança, amo crianças e, assim, criei meus três filhos, formei os três com toda dificuldade e por isso demorei a me formar, entendeu? Hoje sou uma mulher bem realizada e sou avó de uma criança que fica em creche também (NC49LI 20/05/2024).

Trazer o relato desta professora nos mostra um pouco da condição de mulher, mãe, avó, estudante, cozinheira, cuidadora. Além das dificuldades encontradas para seguir os estudos, sua história é permeada pelos obstáculos comumente colocados para a mulher, de modo geral. Seu desejo por conhecimento é expresso pela busca por cursos e valorização pelos certificados. A creche foi a porta de entrada, mas não se apresenta para ela como porta de saída. Ela se diz realizada

no trabalho e satisfeita com a profissão, mesmo reconhecendo os desafios encontrados no cotidiano.

A segunda professora relata que, desde muito nova, em sua infância, tinha o sonho de ser professora, mas que, no decorrer do tempo, passou a ter vontade de fazer outro curso: o de Psicologia:

Meus pais se separaram quando eu tinha 7 anos. Eu tenho um irmão mais novo e, então, minha mãe me criou e meu irmão sozinha. Tinha o auxílio do meu pai, mas basicamente foi sozinha. Com 13 para 14 anos eu comecei a trabalhar sem carteira assinada. Trabalhar com ela, ajudando-a na loja em que ela trabalhava. Eu fazia esses bicos assim pra ajudar em casa. Como ela era sozinha, eu ajudava em casa e fiquei assim até uns 16 anos. Com 16 anos, eu virei Jovem Aprendiz e comecei a trabalhar na área da Administração, né? Fiz aqueles cursos do Senai e do Senac. Fiquei um ano no Senai, fiquei um ano no Senac. Fiquei fazendo aqueles cursos de Departamento Pessoal, Auxiliar Administrativo.

Passei meu Ensino Médio trabalhando e quando eu me formei, eu fui trabalhar em loja de novo. Trabalhei até os meus 19 anos em loja, só que nesse período, que foi cinco anos que eu tentava prestar o vestibular, eu tentei para Psicologia, né, que era o meu sonho fazer psicologia. Eu me via fazendo psicologia, queria ser psicóloga, desde criança. Na verdade, na infância eu queria ser professora, mas eu cresci ouvindo as professoras falando que não dava dinheiro, né, e aí eu desisti e quis fazer psicologia.

Tentei por cinco anos o vestibular e eu sempre ficava na lista de espera, ficava oito de sete vagas, nove de oito vagas, três de duas vagas. Eu sempre ficava na lista de espera e nunca era chamada e aí um detalhe que eu descobri que fui chamada pra UFJF. Fiquei na lista de espera e no segundo semestre, mas eu não vi e eu perdi essa oportunidade de fazer psicologia. Mas eu creio que tudo coopera para o bem daqueles que amam a Deus. Em 2019 eu me converti. Eu sonhava, eu desisti de fazer vestibular. Eu ficava tentando e não passava e desisti de fazer vestibular. Logo nessa época eu me converti e eu tinha desistido. E eu orei e eu falei “Deus eu não sei o que eu vou fazer, eu não quero fazer outra faculdade que não a psicologia, eu não me vejo fazendo outra coisa e então eu vou desistir”, só que pra minha mãe eu seria a primeira pessoa da família a formar, a fazer uma faculdade. Minha mãe não terminou os estudos, meu irmão também ainda estava estudando e aí pra ela eu ia ser a primeira pessoa a se formar. E aí ela não queria que eu não fizesse, ela queria mesmo, insistiu pra eu continuar estudando até passar.

E aí eu orei, uma noite eu orei e falei com Deus que eu não queria fazer outra faculdade que não fosse psicologia. E eu tive um sonho que eu estava numa sala de aula e eu estava dando aula e aí eu falei “gente, não me vejo dessa forma”, mas vai que, né. Na época eu nem tinha tanto discernimento assim, mas aí eu tentei. Era época de vestibular no segundo semestre e aí eu tentei PROUNI para Pedagogia, tentei em duas faculdades e aí eu passei nas duas opções que eu tinha colocado e aí passei e ganhei a bolsa. Fiz 3 anos de faculdade, foi EAD, né. Ainda

assim eu achava muito chato, não gostava, não me via dessa forma e aí quando eu me vi sendo professora, eu achava que era só uma porta mesmo que tinha sido aberta para mim, só para eu ter mesmo uma faculdade, para minha mãe ficar feliz, mas não era algo que eu queria fazer. E aí assim que eu formei em julho, antes de me formar na verdade, antes de eu colar grau, em julho de 2022 eu tive um sonho de novo onde eu pedia demissão do meu emprego.

E durante o período de três anos da faculdade, eu trabalhei em call center, eu trabalhava enquanto eu estudava e foi um mês antes de eu me formar, eu tive um sonho que eu saía do meu serviço e entregava meu currículo numa empresa, né, na AMAC, que é onde eu estou até hoje e lá eu teria, eu peguei a relação dos meus alunos na época, que eram alunos de berçário e fui. Entreguei meu currículo numa segunda-feira, na quinta-feira eles me chamaram pra fazer entrevista, eu fui, fiz a entrevista, na terça-feira eu passei, fiz a entrevista na terça, fiz prova. Na primeira segunda-feira de agosto eu entreguei o meu currículo lá, na quinta-feira eles me contataram falando que na terça da semana seguinte e aí no dia 11 eu fui contratada, me levaram pra conhecer a creche, a relação de fato eram as crianças que eu tinha visto no sonho, e desde então eu tenho atuado na área, tenho sido professora, tenho sido pedagoga e tenho descoberto todos os dias que não era o que eu queria mas era o que eu precisava e o que eu fui vocacionada a fazer.

Aprendi a amar pedagogia e todos os dias eu aprendo a ser professora com as crianças e, na verdade, eu não ensino, muitas coisas eu aprendo. Eu aprendo muitas coisas com eles e tenho descoberto que é a profissão que eu nasci pra ser e tenho amado viver essa jornada com eles, com meus pequenininhos. (NC49LI 20/05/2024).

As miudezas que compõem o cotidiano com os bebês são atravessadas, o tempo todo, pela história de vida das professoras que estão com eles. Observamos na fala dessa professora que não é possível nos desvencilharmos de quem somos nesse cotidiano. Trazer um pouco dessa história, ainda que de forma resumida, é trazer quem são as professoras participantes da pesquisa. É trazer a voz daquelas que passam 40 horas semanais com os bebês nas salas e suas vozes precisam ser ouvidas.

A professora Ludy, ao trazer em uma conversa a sua trajetória, salienta que não era seu desejo ser professora. No entanto, ela reflete que, após um tempo estudando, começou a se interessar pelo fazer docente e assume a identidade de professora de creche ao iniciar o trabalho com os bebês:

Eu morava no Rio de Janeiro e comecei no Ensino Médio a fazer o magistério, mas eu não queria, chorava todos os dias, porque eu não queria mesmo fazer, não queria ser professora nunca na minha vida, nunca pensei isso pra mim não.

Aí eu fui começando a fazer estágio e eu fui começando a gostar. Quando eu terminei o normal (magistério), eu não ingressei logo na profissão não, de professora não. Eu fui trabalhar no Detran e aí fiquei, fiquei lá uns três anos, de lá eu saí, fui trabalhar com telemarketing, aí depois que eu saí do telemarketing eu fui trabalhar de operadora de caixa no mercado de bairro. Mas, antes disso, eu fiz estágio remunerado por conta da faculdade, é, fiz estágio remunerado por conta da faculdade, porque eu fiquei sem trabalhar um tempo. Aí fiz estágio e depois do mercado eu fui ter o meu filho e aí não trabalhei, aí fiquei seis meses na licença maternidade e depois que eu ia voltar pra trabalhar quando acabou eu pedi pra sair, né, não fiquei mais e aí eu arrumei uma escolinha de manhã pra dar aula, aí eu tava dando [aula] numa escola particular e aí ficava na secretaria, e ficava na sala ou então onde eles me botavam, eu ficava.

Depois eu vim pra cá, pra Juiz de Fora, aí eu fui trabalhar na Almax (empresa de telemarketing), depois trabalhei no Espaço Interação que lida com autistas, né, depois eu fui ser professora de creche e hoje estou na AMAC. E essa é minha trajetória, mas eu não queria ser professora não (NC49LI 20/05/2024).

A identificação como professora de creche é demarcada também por uma trajetória de dificuldades até chegar à instituição, demonstrando o quanto se surpreenderam nesse cotidiano com os bebês e crianças e perceberam a significância deste trabalho. Trazer a real história das professoras, contada por elas mesmas, com suas palavras, nos traz a dimensão de uma vida árdua. Toda essa trajetória diz de quem são hoje e como também se relacionam entre si e com os bebês no âmbito do cotidiano.

É importante ressaltar que, embora as professoras sinalizem em suas falas o quanto a profissão docente é significativa em suas vidas profissionais, em nossa Rede Municipal de Educação, temos um cenário bastante diverso, em que refletir sobre a formação inicial e a formação continuada nos permite sinalizar o momento de chegada de diversos profissionais. Tal cenário ganha ainda mais relevo em virtude de um Concurso Público para Professor Regente A, que trouxe a migração de um quantitativo de pessoas da creche para a rede municipal.

Além disso, temos em nosso município uma diferença significativa entre os profissionais que trabalham na pré-escola (4 e 5 anos) e os profissionais que trabalham na creche (0 a 3 anos). Embora ambas as demarcações compreendam a etapa da Educação Infantil, a fragmentação não se dá apenas nos termos da diferença do local de oferta, mas também no modo como essas profissionais são vistas nas suas relações de trabalho.

A professora da pré-escola tem uma carga horária de 20 horas semanais em que, dessas 20 horas semanais, 13 horas e 20 minutos são de efetivo exercício e 6 horas e 40 minutos são destinados ao planejamento. Em contrapartida, as professoras que trabalham na creche possuem

uma carga horária de 40 horas semanais (8 horas diárias de efetivo exercício) e o planejamento está contemplado dentro dessas 40 horas de trabalho. Nesse sentido, muitas vezes, o planejamento é realizado no horário do almoço, o que acaba por comprometer a qualidade do trabalho com os bebês, já que essas relações estão também postas pelo modo de organização de trabalho. Pensar todos esses fatores significa pensar nas relações das professoras com os bebês, na possibilidade de ausência de trocas entre as professoras sobre o trabalho realizado e na exaustão produzido pelas condições materiais do próprio trabalho.

5.3 “ESTOU ENSINANDO O “NÃO” PARA ELE!” – OS SENTIDOS DA “RODINHA” PARA PROFESSORAS E BEBÊS

É inegável que, ao chegarem nas instituições coletivas de cuidado e educação, tanto as professoras quanto os bebês são estranhos uns para os outros e estabelecer uma relação, criar vínculos afetivos, se colocar para esse outro na relação é uma tarefa fundamental que temos observado se transformar em uma tarefa cujas relações são estabelecidas em função da rotina.

O momento nomeado pelas professoras como “rodinha” compreende o tempo que ocorre após o desjejum dos bebês, e inicia-se por volta das 8h15. Os bebês são colocados geralmente em roda no tatame e, junto com as professoras, cantam diversas músicas escolhidas por elas. Observamos um esforço por parte das professoras em manter os bebês atentos a elas durante o momento em que as músicas são cantadas. Um exemplo disso é que, normalmente, as professoras trocam os nomes de personagens que aparecem nas músicas pelos nomes dos bebês. Essa estratégia, às vezes, fazia com que os bebês fixassem os olhos nas professoras, mesmo que por pouco tempo.

No dicionário Houaiss, encontramos a seguinte definição para a palavra “rodinha”: “Roda pequena” e, ainda no sentido figurado “grupo, círculo de amigos ou de pessoas que têm interesses comuns”. Será que os interesses dos bebês e das professoras convergiam durante esse momento? Quais sentidos são atribuídos pelas professoras para esse momento e de que modo os bebês o vivenciam?

No início da pesquisa, havia dois bebês que não se sentavam ainda, pois tinham apenas quatro meses. Então, eles eram colocados no tatame, com um travesseiro um pouco mais alto, que os permitia observar os pares e as professoras durante o momento da “rodinha”.

Muitos conflitos são observados durante esse momento, visto que há uma certa obrigatoriedade por parte das professoras para que os bebês fiquem sentados durante esse momento, não saiam do tatame e não se relacionem com os demais bebês ou brinquedos/objetos. O que percebemos, por meio de algumas filmagens, notas de campo e observações é que essa relação com os brinquedos durante o momento da rodinha é permitida apenas a alguns bebês, enquanto outros têm os objetos retirados de suas mãos.

Nesse momento, temos observado como os bebês se (in) dispõem a essas normas e como as professoras reagem a essa (in) disposição dos bebês para as regras pressupostas. Dessas observações, notamos que alguns bebês, muitas vezes, são autorizados a se levantarem e até mesmo a saírem da rodinha, enquanto outros bebês não são autorizados a estarem de outros modos nesse momento.

Vejamos um exemplo de tensão entre a professora e o bebê no momento da rodinha registrado em uma nota de campo referente ao mês de abril:

Durante a rodinha, os bebês cantam, batem palmas e imitam as professoras em seus gestos ao som das músicas cantadas. Entretanto, durante esse movimento, Leonardo tenta sair da rodinha e até mesmo busca formas de brincar com alguns brinquedos que estavam no tatame e foi impedido pela professora que, além de retirar os brinquedos de sua mão, colocou-o sentado entre as pernas para que não se mexesse. O bebê se esforçava para sair de perto da professora que, ora colocava-o em seu colo e pegava em suas mãos para que o bebê pudesse bater palmas, ora colocava-o entre suas pernas. Por vezes, Rosângela colocava o bebê em pé, e falava “Leonardo, não não! Pirraça agora não!”. A professora chama a auxiliar e pede que ela retire os brinquedos que antes estavam com o bebê e guarde-os. O bebê permaneceu chorando bastante, a professora Cássia se ofereceu para pegá-lo e Rosângela não permitiu, dizendo que se tratava de pirraça. Durante quase todo o tempo da rodinha, o bebê permaneceu em um choro doído. A professora insistia em dizer que o bebê estava fazendo manha. Quando finalizou o momento da rodinha, parei de filmar e a professora me disse “ele já entende! Eu não pego e não deixo ele sair de perto de mim! Ele até esperneia, mas não sai! Estou ensinando o ‘não’ para ele! Ele até estava fazendo isso com a outra [professora], mas ele não pode achar que ele pode fazer isso!” (N.C e descrição de vídeo gravação 17/04/2023)

Durante esse momento, nos surgiram dois questionamentos: por que especificamente esse bebê não podia segurar um brinquedo durante a rodinha?

Esse evento ocorreu em um momento de inserção dos bebês na instituição e revela as diferentes concepções docentes e os diferentes modos de se relacionar com os bebês, diferentes maneiras de acalanto, de acolhimento e de ‘ensinar’ aos bebês. Uma professora achava importante

pegar o bebê no colo, talvez tirar o foco do bebê daquela situação de conflito. Em contrapartida, a outra professora achava necessário ensinar para o bebê que o momento da “rodinha” era importante para ele e que o bebê precisava participar dela.

Então, podemos dizer que os bebês são acolhidos pelos sentidos do mundo dos adultos e respondem a esses sentidos, expressando-se ativamente. As manifestações fisiológicas da emoção possibilitam contatos afetivos; ou seja, a expressão emocional (por exemplo, o choro ou o sorriso) contagia e provoca o adulto a responder, criando um circuito de comunicação importante (Guimarães, 2016, p. 50).

Observamos, ainda, um bebê que é ativo nesse processo e que, o tempo todo, expressa o seu desconforto, criando com as professoras diferentes maneiras de se relacionar. É importante refletir como os bebês nos convidam a pensar a proposta pedagógica de um outro lugar, de uma outra maneira. Guimarães nos mostra que,

aos poucos, se frequentam um espaço coletivo de socialização, de modo particular a creche, eles interagem também com outros adultos e outros bebês, desenvolvendo variadas referências afetivas e capacidades relacionais diversas. Ou seja, os bebês inventam caminhos de expressão, convidam os parceiros à ação compartilhada, ampliam possibilidades de manifestação de afeto e sentidos quando participam de espaços e tempos planejados para os encontros corporais, com materiais que enriquecem as experiências com o movimento e a linguagem, e na presença de adultos que valorizam suas iniciativas (Guimarães, 2016, p. 50)

Reflitamos acerca das relações estabelecidas entre professoras de bebês na creche: os bebês têm resguardado seu direito de se expressarem de outra forma que não a estabelecida pelo desejo da professora? Seus choros são interpretados de maneira respeitosa dando-lhes a possibilidade de se expressarem?

A implicação dessa professora com os bebês é algo notório. Tanto sua implicação cotidiana quanto sua busca por conhecimento para melhor compartilhar o cotidiano com os bebês. Lidar com esse outro—bebê—que é estranho à professora, por exemplo, não é apenas compartilhar do mesmo ambiente. É necessário que o adulto se coloque em posição de escuta em relação ao bebê. Essa posição está para além do sentido auditivo, requer uma compreensão desse outro, que é diferente da professora, que possui particularidades outras, que aprende diferente, se comporta diferente, se expressa de maneira diferente e, sem dúvidas, se constitui de forma diferente.

Os bebês e crianças bem pequenas possuem diversas formas de comunicar seus interesses, desejos, desinteresses etc. Estabelecer uma relação alteritária, dialógica, exige do adulto esse olhar e escuta sensíveis que abarque a interpretação respeitosa dessas diferentes formas de comunicação. Só assim será possível reconhecer suas diferenças, observando que cada bebê é diferente, possui suas singularidades, seu tempo de aprendizado.

Se defendemos que é necessário estabelecer diálogos entre professoras e bebês, do mesmo modo, é importante pensar na natureza desse diálogo e o que constitui uma relação alteritária entre essas pessoas. Começamos por destacar que o diálogo se centra na possibilidade de falar, ouvir e ser ouvido. A alteridade está colocada a partir dessas três dimensões, buscando compreender o outro como diferente e, portanto, não há espaço para a sobreposição, mas sim para a complementaridade, reconhecendo a interdependência nessa relação (Amorim, 2004).

A relação alteritária se apresenta justamente quando não há o apagamento do sujeito, mas a validação desse outro considerando suas possibilidades de se apresentar de maneira diferente da esperada, inclusive.

Nosso objetivo é pensar nas relações alteritárias entre os bebês e as professoras “tendo como referência a alteridade entre indivíduos distintos, de um diálogo no qual os interlocutores não imponham suas crenças e verdades ao outro, mas que ambos possam complementar suas visões” (Nunes, 2018, p. 53-54).

Mesmo bem pequenos, os bebês têm suas visões de mundo e competência suficiente para apresentá-las a um adulto que se dispõe a eles em condição de uma escuta atenta. Maria Carmen nos orienta que,

escutar o que dizem as crianças, estar disponível para acolher suas palavras e seus gestos, isto é, a alteridade de seus pontos de vista, é instaurar conforto, solicitude, respeito ao valorizar o realizado, não solicitar em excesso, intrusivamente, obliterando ou roubando o tempo de inventar. A vida cotidiana está permeada pela vida política nas artes do fazer, do agir, das interações lúdicas entre as pessoas e também com as coisas mundanas (Barbosa; Richter, 2015, p 496).

É nessa direção que sustentamos o reconhecimento da alteridade dos bebês a partir da responsabilidade discursiva na relação professora-bebê. Na creche, só é possível estabelecer essas relações de alteridade quando começamos a olhar para os inusitados que os bebês nos trazem e fogem à rotina preestabelecida. A autora ainda nos adverte:

conciliar, poeticamente, espaços e tempos nos quais coexistam um ver e um não ver, um saber e um não saber, talvez possa promover o reencontro com uma educação adiada que nos situe em uma interação com o mundo como retrato de um estarmos em casa, domiciliados no mundo. Supõe compreender que a vida não se impõe, mas se deixa estar no viver como um estar sendo e não como um ser imobilizado, previamente determinado, imutável (Barbosa; Richter, 2015, p 498).

Considerando a idade de vida dos bebês, mantê-los em uma roda é um grande desafio. Geralmente, a “rodinha” tem a duração entre 20 e 30 minutos e, por muitas vezes, os bebês se expressam de outros modos. Ao descrever as ações dos bebês, observamos que os sentidos atribuídos àquela situação, de fato, são profusos. As professoras buscam a quietude, a imobilidade e o silêncio dos bebês. Por outro lado, os bebês: olham, movimentam-se, engatinham, atravessam, choram, puxam, levantam-se, andam, estiram-se, brincam, falam, saem, entram, agitam-se, aproximam, permanecem, exploram, balbuciam, envolvem-se, interagem, recusam, escutam, observam.

Assegurar o momento da “rodinha” faz parte da rotina planejada pelas professoras para todas as manhãs e garantir que os bebês estejam quietos nos parece fundamental para elas. Há, ali, um momento em que as professoras buscam formas de ensinar algo aos bebês e a “rodinha” vai se constituindo com o lugar da expressão e também o lugar da não expressão.

As professoras atribuem o sentido de que lugar da expressão se constitui na medida em que, pela palavra e pela ação, as professoras vão mostrando aos bebês como elas gostariam que eles se dispusessem nesse momento: sentados, atentos, cantando e batendo palmas. Mas, há também a constituição do lugar da não expressão, quando há o cerceamento do corpo dos bebês, a partir da compreensão de que na roda, os bebês precisam aprender determinadas coisas, como o ficar sentado para garantir que aprendam a música, por exemplo.

Para os bebês, o momento da “rodinha” se apresenta como o momento em que, a partir das músicas cantadas, eles podem expressar-se a partir da dança, do diálogo com os pares, ficando de pé e dançando pela sala. Foi possível, por exemplo, observar um bebê que estava distante, brincando com outros artefatos, imitando o som de um animal, demonstrando que está atento e participando, mesmo que não estivesse sentado a ouvir a professora. Nesse esforço constante de assegurar que os bebês participem da “rodinha” sentados, os bebês vão mostrando seus diferentes modos de expressar e de estar no ambiente da creche.

Em um desses momentos, na tentativa de fazer com que um bebê de oito meses fique na roda, a professora o coloca sentado próximo a ela. O bebê busca formas de subverter o desejo da

professora e começa a espernear, saindo de perto dela. Ela então traz novamente o bebê para perto e diz a ele que não poderia sair da roda. O bebê não se contenta e passa um tempo tentando sair da “rodinha” e, no final, a professora diz:

ele já entende! Eu não pego e não deixo ele sair de perto de mim! Ele até esperneia, mas não sai! Estou ensinando o não para ele! Ele até estava fazendo isso com a outra [professora], mas ele não pode achar que ele pode fazer isso! (NC15LI 17/04/23)

O bebê também se mostra ativo nessa relação e é muito capaz de “dizer” algo por meio do que lhe é imposto naquele momento, tanto que, ao ser segurado pela professora, logo começa a espernear demonstrando que quer estar de outro modo e não do modo como lhe é exigido.

O que pretendemos refletir, aqui, são os sentidos que as professoras dão às suas relações com os bebês. Nesse excerto, observamos que a professora atribui o sentido de que o bebê já entende a partir do referencial do adulto (ela). Entretanto, a THC vai nos mostrar que há um desenvolvimento que perpassa também a idade do sujeito na atribuição de sentidos sobre o que é proposto pelas professoras.

O nascimento cultural da criança começa quando as coisas que a rodeiam (objetos, pessoas e situações) e suas próprias ações naturais começam a adquirir *significação* para ela porque primeiro tiveram significação para o Outro. [...]. Para tanto é necessário que a criança vá apropriando-se dos meios simbólicos que lhe abrem o acesso ao mundo da cultura, que deverá tornar-se seu mundo próprio. Mas apropriar-se do mundo da cultura - ou seja, o desenvolvimento cultural - é algo muito diferente de desenvolver as funções biológicas, o que, em si mesmo e dentro de certos limites, é obra da criança (Pino, 2005, p. 167).

Há um desenvolvimento cultural que se circunscreve à cultura institucional. Um processo de nascer culturalmente a partir da cultura da instituição em que estão inseridos. Esse processo, por parte do bebê, nunca é passivo, pois, dentro dessas possibilidades, os bebês também produzem cultura e, assim, produzem sentidos no ambiente em que estão inseridos.

Nesse sentido, começamos a perceber que, aos poucos, o bebê vai também se apropriando do mundo ao seu redor e, assim, dos sentidos atribuídos a cada espaço, a cada lugar, pelas pessoas que cuidam desse bebê. O que precisamos compreender é que essa apropriação não se dá a partir de uma lógica adultocêntrica e sim a partir do tempo dos bebês para que essa apropriação aconteça.

Dizer de desenvolvimento é dizer de algo processual, que demanda tempo e, aqui, o tempo do bebê, que é diferente do tempo dos adultos e que Vigotski (2018) demarca não ser o tempo cronológico.

Partimos do pressuposto de que sim, os bebês entendem muitas coisas e não são passivos na relação com os adultos, tanto que observamos que o bebê busca formas de subverter uma forma de expressão pré-estabelecida pela professora. O que estamos buscando trazer à reflexão é o fato de que os bebês muito novos ainda não se apropriaram de um sentido construído pela professora.

No entanto, nesse caso, é necessário que haja um aprendizado cultural dos sentidos que o momento da “rodinha” tem para as professoras pelos bebês que participam dessa organização institucional. Mas, para isso, é preciso tempo para que os bebês internalizem esses sentidos construídos culturalmente. Essa internalização nunca é sem o auxílio desse outro que também constitui culturalmente esse bebê, ou seja,

a internalização das características culturais da espécie passa, necessariamente, por ele, como deixa claro a análise de Vigotski. Isso não significa que a criança seja um agente passivo no processo que a converte num ser humano. Muito pelo contrário, ela participa ativamente desse processo, de maneira e em graus diferentes em função do próprio amadurecimento biológico (Pino, 2005, p. 154).

Desse modo é que defendemos a necessidade de compreendermos que os bebês precisam de tempo para se apropriarem dos diferentes espaços que os cercam e, principalmente, tempo para fazerem uma leitura desse mundo, a partir dos sentidos atribuídos pelas professoras a cada ambiente.

5.3.1 O berço e a construção de sentidos por bebês e professoras

Quando pensamos nos sentidos atribuídos pelas professoras aos diferentes momentos da rotina institucional, também nos propomos a buscar, nas entrelinhas, os diferentes sentidos que as professoras atribuem aos artefatos presentes na sala do berçário. Nesse momento, elencamos o berço e, também, o carrinho de bebê.

A sala de berçário em que esta pesquisa aconteceu, possui quatro berços. No início das observações, os bebês mais novos (havia um bebê de 4 meses e um bebê que acabara de completar 5 meses), em momentos do repouso, em que as professoras estavam na área de banho, eram

colocados no berço até mesmo por segurança para que os bebês maiores não os acessassem sem a supervisão direta das professoras. Então, observamos que as professoras atribuíam, ao berço, o sentido de algo que garantisse a segurança dos bebês mais novos. Com o passar do tempo, nesses mesmos horários, os bebês maiores eram colocados no berço pois, no entendimento das professoras, o artefato assegurava a elas a possibilidade de dar o banho nos demais bebês, evitando alguns conflitos.

É importante ressaltar que, enquanto duas professoras estavam na área de banho com dois bebês por vez, havia uma professora e a auxiliar na área da sala, supervisionando os demais bebês. No entanto, é possível perceber que ficava uma grande quantidade de bebês na área do berçário, tornando o momento dessa supervisão um momento de alerta para evitar que alguns conflitos acontecessem.

Em diversos momentos como esses descritos, observamos que as professoras utilizavam os berços como um dispositivo que as auxiliava não apenas nos momentos de descanso dos bebês.

No contexto dessa sala, o berço assumia outras funções, auxiliando as professoras a garantirem um cuidado com os corpos dos bebês em momentos específicos de uma rotina mais intensa. Tê-los na sala, permitia às professoras dar banho nos bebês evitando alguns conflitos, permitia às professoras, uma forma de “tranquilidade” para que os bebês menores dormissem fora dos colchonetes.

Da mesma forma, o carrinho de bebê também é utilizado a partir de diferentes estratégias com os bebês pelas professoras. Pelo fato de a sala de berçário ser composta por bebês, que possuem especificidades no processo de educar/cuidar, nos momentos de cuidados corporal, por exemplo, muitas vezes observando o carrinho ser utilizado pelas professoras como estratégia para acalantar um bebê que estava chorando e precisava ser ninado.

Ninar um bebê faz parte do cotidiano de uma rotina com bebês e, nas demandas que muitas vezes são inegociáveis em decorrência da própria necessidade da rotina, às vezes o colo não estava disponível e era necessário ninar os bebês de outras maneiras e a partir de outros recursos.

Muitas vezes, um bebê solicitava a atenção da professora, ou até mesmo precisava ser ninado e balançado para que pegasse no sono e o carrinho era utilizado como uma estratégia importante nesse momento. Era possível observar as professoras colocarem um bebê no carrinho, levar para a área de banho e, enquanto dava banho em outro bebê, apoiava o pé na base inferior do

carrinho para que este balançasse. Era um modo de acalantar e ninar um bebê enquanto assumia uma outra função: a de dar o banho em outro bebê.

Normalmente, na sala do berçário, os bebês dormem no berço ou no colchonete no momento do repouso, mas um dos bebês tinha preferência por dormir no carrinho, sendo balançado enquanto a professora cantava determinada música. Assim, todos os dias no horário do repouso, esse bebê era colocado no carrinho para dormir. Houve também um grande esforço por parte das professoras para compreenderem a especificidade desse bebê, que se sentia mais confortável e mais seguro em dormir no carrinho. Atender a essa especificidade requer sensibilidade, pois:

Estabelecer com um recém-nascido ou um bebê uma relação intersubjetiva é desafio mais que interessante. Nem tudo é fácil de ser decodificado, nem sempre “a capacidade de imaginar ou fantasiar” aflora de modo espontâneo para quem cuida de uma criança pequena. Pois a criança não é a única pessoa que precisa aprender um alfabeto para se comunicar; a mãe, o pai, a professora também precisam aprender a decifrar o pictograma inicialmente oferecido pelo bebê. Assim, a capacidade de fantasiar é também do adulto, que se coloca psicologicamente à disposição, empaticamente atento e disponível, e compreensivo às necessidades do bebê. O adulto precisa imaginar e colocar em palavras o que está incomodando o bebê. (López, 2016, p. 19).

Entretanto, ao passo que os bebês vão crescendo e se apropriando dos diferentes sentidos atribuídos à rotina institucional, o berço e o carrinho de bebê foram tomando diferentes sentidos para as professoras e também para os bebês, que começaram a compreender as distintas atribuições de sentido.

Ao nascer, as crianças começam imediatamente a fazer a mais difícil das aprendizagens: compreender os signos trocados pelos seres humanos ao seu redor e apropriar-se deles para se fazer compreender pelos outros. As crianças fazem isso segundo seu método próprio, que é o método de todos os seres falantes: não começando pelo começo, mas sim inserindo-se sempre em um tecido de circulação que já começou. (López, 2016, p. 16)

Percebemos que os bebês leem os diferentes sentidos atribuídos aos objetos presentes no berçário e vão percebendo em quais momentos eles são utilizados e para quais finalidades as professoras o utilizam como recurso durante a rotina cotidiana.

Um exemplo dessa leitura que os bebês, desde muito novinhos começam a fazer dos diferentes sentidos atribuídos pelos adultos aos objetos da sala de referência se dá quando, durante

o momento da “rodinha”, alguns bebês levantam ou engatinham para longe do espaço demarcado pela professora e esta, por sua vez, na tentativa de conter os bebês no espaço circunscrito, diz aos bebês *"se vocês não pararem eu vou colocar no berço"* (NC16LI 17/04/23). Os bebês imediatamente correm para longe da professora, na tentativa de não serem colocados no berço ou então voltam para a “rodinha”. O berço aparece com um outro sentido atribuído pelas professoras, trazendo-o como forma de contenção às expressões dos bebês nos momentos em que as professoras gostariam que os bebês estivessem na “rodinha”, por exemplo.

Nesses momentos, observamos que os sentidos atribuídos pelas professoras estão intrinsecamente ligados ao fato de que a participação na “rodinha” está condicionada ao modo como o corpo do bebê está posto/disposto. É como se, para elas, só houvesse aprendizagem se os bebês estiverem sentados.

Percebemos que as professoras buscam a atenção dos bebês para o que elas estão propondo, como cantar músicas, por exemplo. Há algo que guia o olhar dessas professoras por meio de uma concepção de que, para que os bebês aprendam, eles precisam estar quietos e que a atenção dos bebês não pode estar difusa.

No entanto, precisamos considerar que os bebês estão em constante processo de desenvolvimento e movimento. Muitas vezes, a visão adultocêntrica impõe a expectativa de que os bebês saibam do modo como sabemos e ajam da forma que desejamos. Contudo, o corpo dos bebês não comporta os nossos desejos. Ao trazer todas essas questões, trazemos também um bebê que interroga, que “reclama” e que busca diferentes estratégias para subverter determinadas exigências elencadas pelos adultos.

Em um desses dias de observação, me deparo com a seguinte situação: as professoras sentadas cantando diferentes músicas com os bebês. Durante esse momento, percebo que as professoras se esforçam para conduzir o momento de maneira que os bebês fiquem sentados em roda participando por meio de balbucios, de algumas palavras e também com palmas enquanto cantam. Uma grande parte daquele agrupamento participa atendendo as expectativas das professoras. A maioria das crianças do grupamento de BII, que fica junto a dois grupamentos de BI, já compreenderam essas expectativas e têm mais facilidade em atendê-las, mas, quanto ao BI, o esforço por parte das professoras é muito maior.

Leonardo, de 8 meses, começa a sair do espaço circunscrito pelas professoras, outros bebês o acompanham, inclusive um bebê da turma de BII. A professora pega Leonardo e leva novamente

para a roda e chama os demais bebês. No entanto, os bebês não atendem de imediato à solicitação feita pela professora e então ela diz, alto para que os bebês escutem: *"vou colocar no berço agora para eles verem que eu não estou brincando"* (NC14LI 10/04/2023). Nesse momento, os bebês saem correndo pela sala e a professora os alcança e os coloca no berço. Enquanto isso, Leonardo também sai da rodinha e é colocado no berço.

É importante destacar que os bebês não se conformam ao serem colocados no berço. Às vezes, brincam entre si, às vezes choram, às vezes buscam formas de chamar a atenção da professora retirando o lençol ou o travesseiro do berço e jogando no chão. Mesmo diante de uma situação imposta pelo adulto, os bebês constroem outras relações entre eles próprios nesses momentos, demonstrando sua agência por meio de suas ações. A depender dos bebês que eram colocados nos berços, eles balançavam os berços até que ambos se encontrassem e, quando isso acontecia, eles gargalhavam, demonstrando que podiam fazer outras coisas com as regras estabelecidas.

Para Castro (2016, p.38),

[...] as relações sociais presentes no cotidiano da Educação Infantil podem promover ou inibir as brincadeiras, muito embora, de qualquer sorte, as crianças encontrem por si próprias formas de subverter as regras construídas, expressando suas infâncias por meio do brincar.

Então, o berço assume diferentes lugares tanto para as professoras quanto para os bebês, pois, cada um desses sujeitos se apropria de maneiras diferentes de um mesmo objeto. São nesses processos de negociação, de transgressão, que os bebês vão se constituindo como sujeitos. Não sem o outro adulto. É importante que, nesses momentos, reconheçamos os bebês na condição de sujeitos que buscam também se expressar da maneira como conseguem e são capazes de se comunicar na relação que estabelecemos com ele.

O reconhecimento do bebê como outro do adulto, e vice-versa, permite a coordenação de intenções na comunicação. Nesse contexto, constitui-se uma rede de ações consensuais, muitas vezes sem palavras, mas mobilizadora de contato e produtora de sentidos. Nesses encontros, à medida que vão ocorrendo novos desdobramentos, a criança aprende sobre si e sobre o outro. Identifica-se e diferencia-se, aprende também a distribuir afetos, aprende a se relacionar com diferentes figuras de referência, aprende a sociabilidade (Guimarães, 2016, p. 56-57).

Se não reconhecermos que os bebês estão tentando se comunicar quando não atendem às nossas proposições, acabamos por inviabilizar uma relação alteritária que respeite o bebê enquanto sujeito. As relações alteritárias têm seu fundamento na possibilidade de enxergar a unicidade do sujeito e na constituição desse sujeito enquanto único. Vejamos:

Ao encerrar o momento do desjejum, Cássia iniciou a música “bom dia, amiguinhos, como vai?”. Eu estava sentada no chão e Bruno e Elisângela estavam em meu colo. Foi interessante notar que Cássia não colocou os bebês no tatame em roda, como geralmente as professoras fazem. Hoje, a rodinha teve uma outra configuração: os bebês puderam participar de onde estavam (NC27LI 21/08/2023).

Como relatado, costumeiramente os bebês realizam esse momento da rotina sentados no tatame e, nesse dia, realizar a “rodinha”, permitindo que os bebês participassem a seu modo, era também perceber que, além de participarem da maneira que conseguem, participam de formas diferentes por serem sujeitos diferentes. É assumir a responsabilidade sobre o outro (o bebê nesse caso) permitindo-lhe ser único. Para Bakhtin, afirma-se a responsividade por meio da relação de alteridade pois, “[...] dessa relação, emana um dever que é absolutamente singular e que só cabe nessa relação” (Miotello, 2018, p. 21).

Compreendemos que só assumimos o lugar da responsividade quando percebemos o outro em relação de alteridade. Naquele dia, tanto os bebês quanto as professoras puderam vivenciar aquele momento da ‘rodinha’ de forma diferente e ocupar uma posição diferente. “O outro me tira desse meu lugar de ser sempre o mesmo, ele vai me constituindo único em cada relação de alteridade” (Miotello, 2018, p. 23).

Permitir que os bebês se expressem é compreender, por intermédio da sensibilidade, que eles utilizam o corpo como linguagem para se comunicarem com o mundo, com o outro e, desse modo, vão constituindo sua subjetividade.

5.4 “OLHA COMO ELE TE RESPEITA, NÉ?”: OCORRÊNCIAS NO SOLÁRIO

Na creche em que esse estudo se realizou, é notória a preferência dos bebês e crianças pela área externa. A área externa carrega o sentido de liberdade dentro da instituição. Há a possibilidade de um brincar mais livre e com menos intervenções dos adultos.

Para os berçários, é ofertado o solário como área externa aos bebês. É um espaço cimentado e cercado por grades coloridas. No solário, o contato é restrito apenas aos bebês e suas professoras. Já no espaço amplo da área externa, é possível observar diariamente as turmas de 2 anos e 3 anos.

Os bebês vão para o solário, geralmente quando termina a “rodinha”. Trata-se de um momento em que as relações entre professoras e bebês se intensificam. Nesse espaço da creche, as professoras costumam dizer que precisam “estar mais atentas”, pois é um espaço mais aberto e, por isso, acontecem mais conflitos entre os bebês, sendo necessária a intervenção delas.

No solário, costumam ficar as três turmas (duas de BI e uma de BII), junto com as três professoras de referência e a auxiliar de turma. Alguns brinquedos são disponibilizados no ambiente e muitas vezes ocorre uma disputa entre os bebês por um brinquedo específico (é comum a disputa por um cavalinho de plástico). Ao serem levados para o solário, são disponibilizados aos bebês alguns objetos para brincar: um brinquedo grande em formato de tartaruga que funciona como uma piscina de bolinhas e brinquedos da sala, que são levados pelas professoras para o solário.

A seguir, dentre muitos exemplos, elencamos um, também retirado de uma nota de campo realizada em agosto de 2023:

Uma situação que me chamou muito a atenção ocorreu enquanto estávamos no solário apenas eu e Rosângela. Em uma disputa por um brinquedo (um cavalinho de plástico que possui uma base que permite às crianças balançarem), Bruno deu um tapa em Amanda, que já estava sentada no brinquedo. Ao perceber a atitude de Bruno, a professora Rosângela retirou o bebê de perto da colega, colocando-o entre suas pernas (a professora sentou-se) e disse que Bruno estava de castigo. Bruno começou a espernear, deitando-se no chão, chorando muito alto. A professora aproveitava o momento para dizer a ele que não podia bater nas crianças. No entanto, Bruno já estava chorando, esperneando e a professora continuava o segurando para que não saísse e permanecesse deitado no chão. Em determinado momento, a professora levanta-se e Bruno segue deitado chorando. Ao redor do solário, estavam outras professoras de outras turmas. Ainda de pé, a professora começa a falar “você pode parar de bater nos seus colegas! Pode parar mesmo, tá me entendendo?!” Ao redor, as professoras olhavam com um olhar de aprovação e uma disse “olha, como ele te respeita, né?!” E a professora continuava falando com o bebê e olhando para as demais professoras (NC29LI 30/08/2023).

Durante a situação de conflito, é comum que as professoras advertam os bebês e até mesmo os coloque sentados durante um pequeno período para “pensar” no que fizeram. Geralmente, quando acontece algum episódio de conflito entre os bebês, é notória a preocupação das professoras

em relação às famílias. A dificuldade em estabelecer uma relação de parceria com as famílias, que levasse à compreensão de que os bebês estão se constituindo nessas relações e de que estão ainda aprendendo constantemente os diferentes modos de se expressar, acaba por causar nas professoras diferentes formas de mediar os conflitos.

No entanto, mesmo diante dos conflitos, é necessário encontrar lugar para a alteridade durante as intervenções pedagógicas das professoras com os bebês, pois, “é nesse movimento do adulto responder cuidadosamente ao outro-criança, sem que um se sobreponha ao outro, buscando compreender seus diferentes modos de manifestar sentimentos, desejos e necessidades, que exercitamos a alteridade” (Castro, 2016, p. 66).

Nessa trama,

a alteridade só pode se estabelecer tendo como fio condutor um ato com responsividade, na perspectiva de agir e responder com responsabilidade em relação a si e ao outro [...]. Em contextos de Educação Infantil, isso inclui os modos como se fala, os tons das enunciações, o que se enuncia por palavras ou por gestos, olhares e movimentos (CASTRO, 2016, p. 66 - 67).

Enfim, o que se propõe e como se organiza a prática pedagógica definem a relação de alteridade entre os sujeitos, principalmente entre adultos e crianças

Nesse sentido é que vamos observando como acontecem as relações entre os bebês e as professoras, que também perpassam pelas relações afetivas. Compreendemos que, o modo que o bebê se expressa afeta diretamente a professora, que busca formas de intervir, estabelecendo relações de afeto com o bebê também.

Como destacado anteriormente, estar nesse espaço de liberdade para os bebês nos parece também bastante desafiador para as professoras, que ficam em “estado de alerta” o tempo todo para evitar que alguma coisa aconteça e, assim, gere um desconforto entre as famílias dos bebês e a instituição. Começamos a refletir sobre isso a partir de um evento que ocorreu enquanto os bebês estavam sob supervisão de uma professora no solário:

Quando Rosângela chega ao solário, a professora relata o ocorrido a ela dizendo "Bruno mordeu a mão da Elisângela, mas não vai precisar fazer ocorrência não pois já está sumindo a marquinha". Rosângela em tom alto e olhando para Bruno grita bastante preocupada "ele fez o quê??" E vai em direção ao bebê. A professora então ressalta que o bebê já havia pedido desculpas e Rosângela completa "não tem essa não, sabe por quê? Senão ele vai achar que pode ficar mordendo". E continua, agora se dirigindo ao bebê "venha aqui, Bruno! Você

não pode morder os colegas! Quem morde é 'au au'! Vai ficar sentado aqui perto da tia pra você pensar no que você fez! Pode sentar aí! Você não vai sair daí!". Ao colocar o bebê sentado ao lado da professora, Rosângela diz "quando isso acontecer, tem que colocar ele sentado para ele pensar!". O bebê chorou bastante quando foi colocado sentado e Elisângela vai até ele e lhe entrega um brinquedo. (NC19LI 22/05/2023).

Iniciamos a reflexão destacando que na creche em que ocorre a pesquisa há uma forma de registro denominada “ocorrência”. Na instituição, esse registro de ocorrência é feito quando algo “inesperado” acontece nas particularidades da instituição. Coloco entre aspas a palavra inesperado para trazer à reflexão de que os bebês estão se constituindo e que o inesperado para os adultos é o esperado se considerarmos os bebês como sujeitos que se expressam pelas diferentes linguagens e, suas ações são comunicativas de suas alegrias, frustrações e descontentamentos.

Contudo, estabelecer uma boa relação entre instituição e família se apresenta como um desafio, pois, fazer com que as famílias compreendam as diferentes linguagens dos bebês nos parece algo a ser alcançado para que as relações entre os bebês sejam vistas pelas professoras de maneira mais harmônica.

As observações por parte das professoras quando as crianças estão brincando no solário estão, na maioria das vezes, ligadas ao cuidado para que os bebês não entrem em um conflito que pode resultar no registro de uma ocorrência. Nessa linha de pensamento, muitas vezes a observação deixa de ser uma observação atenta e contemple as singularidades dos bebês e passa a ser uma observação para evitar os conflitos.

Observamos que há, atrelado a isso, uma concepção de que os bebês não mordem para se comunicar. No entanto, compreendemos que a mordida se constitui como uma linguagem recorrente dos bebês e das crianças como uma forma de comunicar alguma coisa que não necessariamente é um desconforto.

Ao contar para Rosângela o ocorrido, a professora ressalta que “a marquinha [da mordida] já estava sumindo” como uma forma de tranquilizá-la de que não precisaria fazer um registro daquele acontecimento pois, ao registrar, seria também necessário comunicar à família o acontecimento. Havia receio por parte tanto da professora que estava supervisionando os bebês quando Bruno morde Elisângela, quanto da professora que chega e, ao receber a notícia, sente que precisa ensinar ao bebê que os seres humanos não mordem. Contudo, “[...] o processo de desenvolvimento infantil não é um mero crescimento quantitativo de determinadas

particularidades; não é um processo que se resume apenas a crescimento ou incremento” (Vigotski, 2018, p. 29). Vigotski ainda ressalta que,

a criança não é um simples adulto de tamanho pequeno; ela é um ser que se difere do adulto não apenas porque é menor em tamanho, não porque pensa de forma menos desenvolvida, digamos, ou por outras razões. A criança é um ser que se difere do adulto qualitativamente pela estrutura de todo o organismo e de toda a personalidade (Vigotski, 2018, p. 29).

Compreender que os bebês se comunicam de diferentes maneiras e entender essas diferentes formas de comunicação ainda se constitui como um desafio para nós adultos. Observamos que os bebês conseguiram resolver o conflito, tanto que Elisângela lhe entrega um brinquedo ao observar o choro do colega.

É imprescindível considerarmos que o modo como nos relacionamos com os bebês é atravessado pelas nossas concepções de sujeito, de bebê, de infâncias, de práticas pedagógicas. Para Machado e Brostolin (2022, p. 41) “[...]as concepções de crianças e infâncias podem colaborar com suas escolhas em relação às suas práticas e à interação com as crianças”. As autoras prosseguem nos alertando que:

considerar a criança um sujeito de direito pressupõe pensar nas práticas pedagógicas que traduzem esse conceito, implicando um rompimento com concepções e visões universais da criança e da infância, que ainda são recorrentes nas instituições de Educação Infantil, mesmo que os discursos sejam diferentes. Nesse sentido, chamamos a atenção para a importância da formação continuada, defendendo a formação dos profissionais da Educação Infantil, não só como direito, mas também como um direito da criança (Machado; Brostolin, 2022, p. 55).

Então, estamos diante de sujeitos que se comunicam de diversas e distintas formas dos adultos, que já possuem a palavra oralizada como recurso comunicativo. Compreendê-los requer de nós, adultos, não apenas sensibilidade, mas, também, formação, como possibilidade de reflexão constante sobre a prática e, sobretudo, possibilidade de transformação da própria prática pedagógica, para que esta não seja apenas ação, aquilo que pode e é realizado de forma mecânica, e se torne um ato pedagógico, planejado, sensível e respeitoso.

Entender que, muitas vezes, os próprios bebês dão conta de resolver seus conflitos e que os conflitos também são constitutivos do desenvolvimento infantil, nos permite assumir uma postura de mediação também respeitosa. Isso não é apartar da responsabilidade docente que assume uma

postura mediadora, mas é também trazer à tona a potência dos bebês, permitindo que eles se assumam como sujeitos. Para isso,

no desenvolvimento de sua prática pedagógica, o docente da Educação Infantil precisa compreender as crianças em seus próprios universos, considerando seus modos de vida, superando a lógica da escolarização e atendendo as crianças a partir de suas demandas, de maneira a constituir um espaço em que as crianças sejam reconhecidas “como seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber o que ainda não sabem” (FREIRE, 2000, p. 40), em uma perspectiva de humanização e emancipação (Machado; Brostolin, 2022, p. 43).

Acreditamos ser esse um grande desafio da docência com os bebês em nossa sociedade: a de assumi-los como sujeitos no plano das ações pois, para isso, como já expresse anteriormente, é necessário formação. Formação para trazê-los para esse lugar de sujeitos e sensibilidade para que possamos deslocar nosso olhar para enxergar a partir das lentes dos bebês.

É necessário formação para planejar o cotidiano com os bebês pois, “[...] a atividade intencional, planejada e refletida poderá transformar o já existente. Isto eleva a atividade prática a um lugar de grande importância nas relações sociais; sem ela nada seria possível de modificar” (Castro, 2016, p. 197).

Todos esses atravessamentos acabam por nos fazer refletir inclusive no caráter prescritivo de quem está fora desse cotidiano, pois muitas vezes desconsideramos a preocupação das professoras em estar o tempo todo dando conta de tudo para que não precisem assinar uma “ocorrência”. É fundamental olharmos para esses momentos para compreendermos o porquê o cotidiano não acontece do modo como as próprias professoras gostariam. Elas estão a todo momento voltando sua atenção ao que os bebês estão fazendo e em tensionadas, com receio de que algo fuja ao controle do que a família espera. Intencionalmente, as professoras buscam maneiras de cercear algumas relações para que o “inesperado” não aconteça. A atenção para evitar que algo aconteça não permite, inclusive, que o corpo da professora esteja disponível para o brincar, para o colo, para outras relações com os bebês.

O que nos chama muito a atenção, ainda, é a ideia de que, a ação retirar o bebê de perto do outro e o colocar sentado “de castigo” traz, para as professoras, a ideia de que os bebês estão pensando no que fizeram. Em diversos momentos, é muito presente na fala das professoras a expressão “você vai ficar sentado para pensar no que você fez”, na tentativa de dizer aos bebês que

o que estão fazendo não seria o correto. Os sentidos construídos pelas professoras é de que os bebês, quando colocados sentados de “castigo”, estão pensando em algo de “errado” que fizeram.

É importante salientar novamente que as professoras se encontram na responsabilidade por muitos bebês, cotidianamente, o que, além de sobrecarregar o trabalho delas, impossibilita a atenção integral aos bebês. Então, de que maneira, em um contexto coletivo de cuidado/educação de bebês, se consolidam as relações alteritárias, considerando todos esses aspectos que impactam diretamente as práticas pedagógicas entre professoras e bebês?

Tomemos emprestado o pensamento de Lev Vigotski para salientar que a vivência dos bebês no berçário está diretamente ligada às condições desse meio com os elementos que o atravessam—o modo como as políticas públicas são organizadas para esse contexto. Para ele,

na medida em que as ações da criança vão recebendo a significação que lhe dá o outro – nos termos propostos pela tradição cultural do seu meio social – ela vai incorporando a cultura que a constitui como um ser cultural, ou seja, como um ser humano. [...] O desenvolvimento humano passa, necessariamente, pelo Outro; portanto, a história de cada uma das funções psíquicas é uma história social. (Pino, 2005, p. 66).

Pino (2005), ao concordar com Vigotski (2018), salienta que o meio não se circunscreve apenas ao espaço físico, mas, para além disso, o meio é, também, componente humano. Na perspectiva do autor, o meio é tudo o que constitui circunscritamente o espaço social em que a criança “[...] se insere, isto é, os artefatos culturais e históricos que permeiam dado contexto e o aparato humano que constitui, mantém e modifica as relações” (Castro, 2016, p. 42).

Quando a professora Rosângela vê o bebê chorando por estar no carrinho, ela logo se prontifica a retirá-lo e o orienta. Ao mesmo tempo em que ela interfere na ação da outra professora (que havia colocado o bebê no carrinho), ela tenta fazer com que ele tenha uma convivência mais harmoniosa com os outros bebês para que não precisasse ficar no carrinho.

Em alguns momentos, há, entre as professoras, a consciência de que elas são referência para alguns bebês, mas que compartilham o cuidado e educação de todos os bebês que estão ali na sala, como o descrito acima. Rosângela não era a professora de referência do bebê que estava no carrinho, mas, naquele momento, compreendeu que ele precisava sair dali e conversou com ele para que não “batesse” nos outros bebês.

Em outros momentos, por todo o atravessamento das condições desse trabalho, percebemos a cisão do trabalho entre as professoras, atribuindo a responsabilidade sobre cada bebê à sua professora de referência.

Inicialmente, minhas idas à creche eram apenas às segundas-feiras pela manhã e, no segundo semestre, passou a acontecer também às quartas-feiras. Digo isso para contextualizar um pouco das condições de trabalho das professoras. Rosângela, por exemplo, trabalhava também em *buffets*, que aconteciam com mais frequência aos finais de semana e, na segunda-feira, muitas vezes, a professora chegava à creche sem ter dormido por ter passado a noite trabalhando. Muitas vezes ela chegava à creche contando “*tô virada hoje [querendo dizer que não dormiu]! Cheguei em casa já eram 4 horas da manhã e aí não deu mais para dormir porque às 7 horas eu tenho que estar aqui!*” (NC19LI 22/05/2023).

É nesse sentido que acreditamos que todo o contexto dentro e fora da instituição implica no modo como as professoras se relacionam com os bebês e também os bebês com as professoras. Carregamos marcas e nos constituímos através de todas as relações que estabelecemos em todos os âmbitos de nossas vidas. Desse modo, Alvim (2019, p. 149) afirma que “a dura e dupla jornada de trabalho vivenciada por tantas mulheres, os baixos salários, a desvalorização social e tantos outros fatores ainda traduzem aspectos do fazer docente na creche”.

Assim, novamente questionamos: como acontecem as relações alteritárias, considerando as condições de trabalho dessas profissionais? Socialmente, qual a importância desse trabalho? Além desta desvalorização, há a atribuição de que essa é uma tarefa de cunho feminino, sob a hipótese de que a mulher, de forma inatista, está apta a cuidar/educar os bebês e as crianças.

Alessandra Ribeiro (2020) nos alerta que

O exercício da docência com bebês e crianças bem pequenas é tido, ainda, como um trabalho pouco prestigiado, atrelado à figura feminina e, portanto, amalgamado à experiência da maternidade, à mulher “educadora nata” (ARCE, 2001), uns dos motivos pelos quais ainda perdura a compreensão de que não se faz necessária uma formação específica para assumir tal papel, basta “gostar de criança” e/ou “ter jeito” (Ribeiro, 2020, p. 82).

Ao tratar dessa dimensão do trabalho pedagógico, é que compreendemos o porquê de tamanha desvalorização e sobrecarga. Além disso, prevalece a concepção de que estar com os bebês é apenas “olhá-los brincar”, de que não é necessário planejamento. Para Martins Filho e Delgado (2016),

uma marca forte é a de que esse trabalho [docência com bebês] não exige muito conhecimento. Por isso, surgem representações associadas à maternagem e ao gostar de cuidar de crianças, representações essas que tendem a um espontaneísmo e romantismo da profissão. Tais noções também estão atreladas à crença de que o trabalho com bebês e crianças bem pequenas não exige muito planejamento, redundando na concepção de que o trabalho realizado nos berçários tem menor valor, comparado aos níveis subsequentes da Educação Básica (Martins Filho, Delgado, 2016, p. 12).

Então, além de pensar nos aspectos e desafios do próprio fazer docente, precisamos pensar nas condições adversas que atravessam esse cotidiano das professoras, que não trabalham apenas na instituição, mas precisam buscar complementação de renda fora do ambiente de trabalho na creche por conta da grande desvalorização dos profissionais.

Quando estamos imersos nesse cotidiano e nosso objetivo é observar, registrar e buscar compreender, começamos a perceber o quanto essa rotina é intensa e, ao final do ano letivo, o quanto as professoras estão sobrecarregadas. Me interrogava como esse cotidiano se dava em meio a tantas dificuldades e conflitos e, também, como os bebês se constituem nesse cotidiano. Vejamos mais um exemplo dos bebês e professoras no solário:

Vendo a disputa por brinquedos e percebendo que os bebês estavam com pouquíssimos brinquedos no solário, Rosângela sai para buscar brinquedos e volta com uma caixa de brinquedos. Ao vê-la voltando com a caixa de brinquedos, Ludy comenta com Cássia “você está vendo que ela está trazendo os brinquedos, né? Depois eu não vou catar brinquedo nenhum, pode ter certeza!”. No entanto, ao final das brincadeiras no solário, Ludy começa a cantar “cata aqui, cata ali, vamos arrumar” e ao som dessa música, tanto ela quanto os bebês foram recolhendo os brinquedos (NC47LI 11/12/2023).

Ao mesmo tempo, trazemos também a preocupação da professora ao perceber que chegou a levar os bebês para a área externa e, um tempo depois nota que não havia levado brinquedo para que os bebês pudessem brincar:

No solário, os bebês ficaram alguns minutos sem brinquedo e, enquanto isso, observavam, por entre as grades que separam o solário da área externa, as crianças de 2 e 3 anos brincarem. Logo Regina se deu conta que não haviam brinquedos e, colocando as mãos na cabeça disse “uai, gente, eu não trouxe brinquedo pra cá não” e saiu correndo para buscar os brinquedos (bolinhas, algumas rodela de papelão, caixas de ovo e outros diversos brinquedos que os bebês utilizam para brincar diariamente) (NC35LI 25/09/2023).

Notamos o quanto a sobrecarga de trabalho acaba por trazer implicações nos modos como as relações entre professoras e bebês vão se estabelecendo. Enquanto há uma professora que percebe a necessidade de levar mais brinquedos para o solário, a outra, embora perceba essa necessidade, se sente sobrecarregada e, inicialmente, se recusa a recolher os brinquedos.

No excerto acima, observamos o quanto é necessário uma prática pedagógica que esteja organizada de maneira a contemplar os bebês em suas múltiplas agências. Quando essa prática pedagógica é invisibilizada pela rotina intensa cotidianamente, ela se torna uma ação mecanizada, onde a observação atenta e sensível não encontra espaço.

Em um outro momento, cheguei a registrar em uma nota de campo acerca dessa sobrecarga das professoras: *“Entramos para a sala já no horário do almoço, que foi uma correria, pois havia um total de dezenove bebês e apenas Cássia e Angel”* (NCLI33 18/09/2023).

Ainda refletindo acerca das condições de trabalho, muitas vezes presenciei as professoras do berçário tendo que deixar suas turmas para auxiliar em outra turma porque a professora regente da outra turma precisou faltar. Então, mais uma vez, presenciamos as professoras do berçário sendo sobrecarregadas: *“Voltamos para a sala do berçário e Kellen já não estava mais na sala pois precisou ir para a turma de 3 anos substituir uma professora que havia faltado”* (NCLI34 20/09/2023). Diante disso, nos questionamos novamente: como estabelecer relações alteritárias considerando todo esse cenário?

O modo como as professoras conduzem suas práticas pedagógicas abarcando os movimentos de cuidado e educação dos bebês, demonstra também o modo como esse outro (bebê) é valorado pela professora, que, muitas vezes, deixa de colocar os bebês em um centro de valor atravessado por uma relação alteritária por estar sobrecarregada.

Havia bem menos bebês, comparado aos outros dias, principalmente no BII, que tinha apenas Elisângela e Bruno e as professoras comentaram, várias vezes, acerca da importância de não ter tantos bebês a seus cuidados. Cássia dizia “o dia fica mais leve, não só para nós, professoras, mas, também, para eles, pois a gente dá conta de dar mais atenção, carinho! Acho que o número máximo de bebês por professoras deveria ser apenas 05!”. Realmente foi um dia bastante tranquilo e, após o almoço, Cássia fez os bebês dormirem, ninando-os e cantando para eles. (NC39LI 09/10/2023)

Observamos que a própria professora começa a refletir acerca de sua prática pedagógica e a problematizar a quantidade de bebês por professora no berçário. Ela demonstra que isso implica

diretamente no modo como ela se relaciona com os bebês, que a atenção aos bebês é mais presente, o carinho e, até o modo como ela conduz o momento de repouso dos bebês, ganha uma entonação diferente, pois ela consegue cantar em particular para os bebês e niná-los, dando colo. Castro (2016, p. 48) salienta que,

A entonação da palavra expressa o modo como se valora o outro ou como se valora algo. Estar atento à entonação, como se ela fosse a vida da linguagem (como se fosse isto que a tornasse viva), é estar atento ao modo como nos posicionamos frente ao outro, como o assumimos enquanto sujeito que se apropria, constitui-se e responde ao que ouve e sente. Exercer o cuidado no modo de se posicionar frente às crianças de zero a três anos, nos contextos de Educação Infantil, é primordial para que transpareça a importância que atribuímos a elas e também para que se mantenha num patamar de igualdade a sua autoria na relação; essas são algumas das características dialógicas das relações.

Além disso, cantar para os bebês quando estão se organizando para dormir é envolver os bebês em uma outra rede de significados, é acalmá-los e enxergá-los como humanos. “A voz de quem canta é a rede na qual as crianças apoiam suas fragilidades e assim fazem crescer as suas fantasias” (López, 2013, p. 26).

Acreditamos que uma rotina em que a sala é organizada com um número excessivo de bebês para poucas profissionais acaba fragilizando as relações entre as professoras e os bebês, pois as relações, não apenas de cuidados corporais, mas também de experiências coletivas com os bebês, acabam por reduzir a autoria dos bebês nas relações, implicando em momentos de mais conflitos entre os bebês e mais necessidade de intervenção das professoras. Quando isso acontece, as professoras acabam por deixar de lado a observação que contemple as especificidades do grupamento de bebês para ‘tomar conta’ o tempo todo para que “ocorrências” não aconteçam.

É por essas razões que pensar as relações entre as professoras e os bebês pelo viés da alteridade pode permitir às professoras perceberem os bebês de forma integral e em pleno desenvolvimento.

5.4.1 Situações no solário: entre as demandas dos bebês e a cultura institucional

Ao trazer eventos atravessados por uma relação direta das professoras com os bebês, o que pretendemos, nesta pesquisa, é refletir de maneira crítica acerca das relações de cuidado e educação

que são estabelecidas no âmbito do berçário e pensar de que maneira a alteridade está posta nessas relações.

Sempre observei as professoras solícitas em buscar interpretar aquilo que os bebês demandavam, estabelecendo a relação de quem supre as diversas necessidades dos bebês. Sem dúvidas, as professoras estão preocupadas com o bem-estar dos bebês, em mantê-los seguros, em cumprir com a rotina institucional. Essas questões ficaram claras durante o período de observações na creche.

O que pretendemos é compreender: “de que maneira (s) os bebês podem se assumir enquanto sujeitos através de uma relação alteritária que os permitam se situar de acordo com suas especificidades?”.

Castro (2016, p. 182) nos sinaliza que “[...] é pela troca social da consciência da(s) professora(s) com a consciência da(s) criança(s), em uma via de mão dupla, tanto na compreensão do que é proferido quanto na atribuição de sentidos, que é desenvolvida a alteridade [...]” tratamos, aqui, a alteridade como uma relação entre consciências através de uma via de mão dupla, onde é possível ao bebê “dizer” e ser ouvido pela professora e vice e versa.

A partir disso, nos propomos pensar “como garantir esse diálogo atravessado por uma rotina pré-estabelecida?” “Quais brechas essa rotina nos abre para que as especificidades apareçam?” “Em quais momentos há lugar para que as subjetividades se apresentem?” “Como as professoras se colocam em posição de escuta aos bebês e suas necessidades diante dessa rotina?” “Há, na creche, lugar para os inusitados considerando o corpo dos bebês e suas necessidades?”

Reflitamos a partir de uma situação ocorrida no solário que traz à tona as necessidades fisiológicas de um bebê e as concepções das professoras atravessadas pelas (im) possibilidades da rotina da creche.

Rosângela acolhe o bebê, mas diz “colo, não, Jonatan!”. O bebê volta a chorar e Rosângela conclui que ele está com fome, pois não quis tomar o leite da creche e a mãe de Jonatan, ao levá-lo hoje, não havia dado mamã ao bebê que ainda mama no peito. Nas palavras de Rosângela “ela [mãe de Jonatan] trouxe ele, deixou ele na sala e saiu para comprar lenço umedecido e, ao voltar à creche para entregar o lenço, me perguntou se podia dar mamã pra ele, mas ela não podia mais pois ela já tinha saído da creche e eu não posso desrespeitar as regras da creche!”. Cássia interrompe e diz que a mãe perguntou se poderia oferecer o mamã para o bebê. Ludy, professora de referência de Jonatan, diz “agora tem que esperar o horário do almoço que é daqui a pouquinho!”. Olhei no relógio e eram exatamente 09h18min e disse “mas ainda são 09h18min e o almoço é só às 10h15min!”. Já na hora do almoço ela me disse: “Lídia, eu não deixei dar o

biscoito pro Jonatan não porque senão depois ele acostuma a comer nesse horário, entende? Se a mãe dele não deu o peito pra ele em casa, aí já é problema dela, eu não posso fazer nada! Se eu deixo dar um biscoito, ele vai entender 'ah, não vou tomar esse mingau não [o bebê também não quis o mingau oferecido pela creche quando chegou] porque depois eu vou ganhar biscoito mesmo' e aí depois eu não tenho o que fazer, porque eles se acostumam rapidinho com essas coisas" (NC37LI 02/10/2023).

Diante desse excerto, começemos por refletir no modo como os bebês comunicam suas necessidades, seus desejos e incômodos de diversas formas. Jonatan chora na tentativa de comunicar uma necessidade alimentar que é interpretada pelas professoras a partir do momento em que se dispõem a pensar na chegada do bebê na creche naquele dia.

Ao comunicar uma necessidade que, em um primeiro momento, não havia sido interpretada como tal, a professora se abaixa e, enquanto o bebê a abraça, buscando acalanto, a professora sinaliza “colo não, Jonatan”. Em contrapartida, ela oferece ao bebê o abraço, abaixando-se à altura do bebê. Após ficar um tempo abraçada ao bebê, a professora se levanta e diz ao bebê que vá brincar, mas o bebê volta a chorar, permitindo à professora concluir que Jonatan sentia fome naquele momento, o que é corroborado por outra professora.

Sabemos que, desde a tenra idade, os bebês possuem a complexa tarefa, ou seja, da grande operação de decodificação dos signos para entrar no “diálogo/conversa” com a mãe ou outro que assume a função de cuidar. Há um investimento feito pela mãe em termos de gestos e expressões faciais para que o bebê entre nessa “conversa” e “leia” o seu rosto. Isso nos permite apreender que o bebê vai desenvolvendo competências para se inscrever nesse diálogo, nessa conversa. Isso não é possível sem o outro.

Assim como a mãe, que investe no gesto e nas expressões faciais, quando o bebê chega à creche, a professora precisa se ocupar desse lugar para que, agora, o bebê “leia” seu rosto e entre no fluxo dessa “conversa”. Nas palavras de Angel Pino,

a constituição da criança como um ser humano é, portanto, algo que depende duplamente do outro: primeiro, porque a herança genética da espécie lhe vem por meio dele; segundo, porque a internalização das características culturais da espécie passa, necessariamente, por ele, como o deixa claro a análise de Vigotski. Isso não significa que a criança seja um agente passivo no processo que a converte num ser humano. Muito pelo contrário, ela participa ativamente desse processo, de maneiras e em graus diferentes em função do próprio amadurecimento biológico (Pino, 2005, p. 154).

No entanto, o bebê também realiza grandes esforços para que seja compreendido e tenha assegurado seus desejos e necessidades. É possível perceber que, a partir de uma relação alteritária com o bebê, a professora Rosângela buscava formas de acalotá-lo por meio do diálogo e da disposição corporal, o que se mostrou insuficiente diante da demanda do bebê naquele momento.

Em nome de uma rotina pré-estabelecida, que demarca os horários para cada etapa do dia, nos parece não abrir espaço para as singularidades, para as necessidades fisiológicas de um bebê de apenas 1 ano de idade que, ao não aceitar o leite ofertado no primeiro horário de funcionamento da instituição, teria de aguardar o horário do almoço para se alimentar. Nos perguntamos: será que as professoras compreendem a necessidade da flexibilidade na rotina? Ou será que a própria creche não permite essa flexibilização? O que significa cuidar e educar um bebê cujo tempo cronológico não corresponde às necessidades particulares de cada bebê?

Nesse excerto começamos a compreender que é necessário muito mais que “gostar de bebês” para cuidar e educar os bebês ou até mesmo “ser mãe” para ser uma professora de bebês. Esses atributos têm, há muito tempo, sido considerados quase como sinônimos de uma professora que compreende bem o que é cuidar e educar os bebês em nossa sociedade.

Trazer à tona que, para ser professora de bebês é necessário estudar o desenvolvimento dos bebês, conhecer sobre os diferentes modos de comunicação dos bebês e deslocar o olhar para observá-los de maneira contemplativa ainda nos parece pouco importante em nossa sociedade.

Uma sociedade que ainda acredita que não é preciso de muito para cuidar e educar um bebê sob a premissa de que os bebês não nos exigem muito pois, afinal, eles “só comem, dormem e choram”, nos mostra o quanto precisamos avançar para compreender as diferentes linguagens dos bebês e trazê-las para nosso centro de valor para responder a eles de maneira responsiva.

O avanço dos estudos vem mostrando ao longo dos anos que os bebês fazem muito mais e possuem mais características do que as citadas, precisando ser atendidos não apenas em suas necessidades fisiológicas, mas, também, afetivas, cognitivas, etc., apesar dos avanços nos estudos sobre desenvolvimento humano, ainda se mantém predominantemente, no decorrer das práticas pedagógicas, uma concepção prática dos bebês como passivos, que não têm o que dizer e nem podem contestar a palavra do adulto.

É necessário mais do que os fazeres maternos, é necessário desenvolver práticas que levem os bebês e as crianças a construir sua identidade, na relação com os pares e com os outros e

possibilitar que esse ambiente seja o de um ambiente privilegiado de convivência entre crianças e adultos e diferentes culturas (Barbosa, 2010).

É nesse sentido que estabelecer uma relação alteritária é estabelecer uma relação dialógica que busca trazer para o centro de valor o que é enunciado pelo outro de forma responsiva. Para Castro (2016, p. 183), “[...] a participação de uma pessoa na vida da outra é uma atividade participativa e demanda responsabilidade. Não basta apenas conviver, é necessário compreender quais são os aspectos sociais e ideológicos que o levam a agir de um modo ou de outro”.

Dar uma resposta responsiva a esse sujeito que nos interpela, nos interroga e nos “chama” à responsabilidade de um olhar que não esteja mais voltado ao que nós, apenas com nossa visão adultocêntrica, pensamos, mas, muito mais, aquilo que é da ordem do outro, requer de nós o deslocamento desse olhar para que seja dada uma resposta responsável e responsiva.

O que significa, para um bebê de 1 ano de idade, esperar cerca de 57 minutos para se alimentar a partir do momento em que esse bebê, por meio do choro, nos comunica que sente fome?

Talvez, trazer questões elementares para refletir sobre quais relações estabelecemos com os bebês, nos permita compreender que a alteridade só está posta nas relações em que esse sujeito é ouvido e respondido responsivamente.

O que queremos, aqui, neste trabalho, não é discutir um posicionamento, a partir do que acreditamos ser certo ou errado. O que pretendemos é refletir acerca das diferentes concepções de desenvolvimento humano e aprendizagem baseado nos excertos elencados e, a partir disso, trazer possibilidade de avanço nas práticas pedagógicas com os bebês.

Abarcar o conceito de alteridade nessas relações traz para nós a perspectiva de um novo olhar para o sujeito, a partir do deslocamento do olhar. Compreendemos que esse olhar deslocado só é possível a partir da abertura para o novo, para esse sujeito que se apresenta com suas especificidades.

Sabemos que “[...] as relações que são estabelecidas entre professoras e crianças produzem sentidos na constituição destes sujeitos de pouca idade, conforme a atribuição de valores que lhes conferem os adultos” (Castro, 2016, p. 184) e precisamos nos indagar sobre quais sentidos permitimos aos bebês atribuírem às nossas ações pedagógicas por intermédio do nosso ato de cuidar.

O processo de atribuição de sentidos dos bebês às regras de convivência, aos limites estabelecidos pelos adultos acontece de maneira gradativa e, acreditamos que, um bebê de 1 ano

compreende muitas outras coisas, no entanto, não dispõe de maturidade suficiente para compreender que, caso ele não aceite o alimento oferecido no momento do desjejum que acontece por volta das 8h, ele só poderá se alimentar novamente no horário de almoço, ou que, caso ele não aceite o alimento oferecido no momento do desjejum, às 09h15min ele sentiria fome e teria que aguardar o horário do almoço.

Então, precisamos considerar que esses elementos não estão condicionados apenas ao ato de cuidar, mas, intrinsecamente estão relacionados ao ato pedagógico, que nos possibilita pensar o modo como as professoras se atentam para o que os bebês expressam, qual o valor atribuído ao que o bebê comunica. Castro (2016, p. 187) nos ajuda a compreender esses aspectos destacando que os

aspectos voltados ao cuidado e à atenção minuciosa às relações entre as pessoas participantes dos contextos coletivos de Educação Infantil podem favorecer a efetivação das relações de alteridade. Observar, interpretar e compreender as enunciações das crianças pode contribuir para que suas apropriações e aprendizagens se legitimem em relações de respeito e reciprocidade com aqueles com quem se relacionam (CASTRO 2016, p. 187).

Os bebês são ativos nesse processo de comunicação e atribuição de sentido, mas ainda é necessário que, um adulto mais experiente interprete e o responda de forma a contemplar suas necessidades. Contemplar os bebês nessa trama dialógica, relacional, pode permitir a ele compreender gradativamente que o que ele expressa é valorizado pelas professoras a partir do acolhimento.

Os bebês e as crianças bem pequenas possuem diversas formas de comunicar seus interesses, desejos, desinteresses, entre outros sentimentos, e estabelecer essa relação alteritária e dialógica requer do adulto esse olhar e escuta sensíveis que abarque a interpretação respeitosa dessas diferentes formas de comunicação. Só assim será possível estabelecer uma relação de alteridade com os bebês, reconhecendo suas diferenças, observando que cada bebê é diferente, possui suas singularidades, seu tempo de aprendizado.

O que podemos afirmar é que, enquanto uma das professoras, que não era a professora de referência do bebê, buscava acolhê-lo diante de seu choro incessante, se viu também em um desafio em relação ao que fazer, uma vez que a professora de referência orienta que o bebê aguardasse o horário da próxima refeição.

Ao estar diante de uma mãe que lhe pergunta se poderia oferecer o leite materno ao filho após ter se retirado e retornado à instituição, a professora sinaliza à mãe que não poderia transgredir

uma regra institucionalizada e, o que buscamos refletir é acerca de quais estratégias seriam possíveis utilizar em um momento como esse para atender à necessidade do bebê. É importante ressaltarmos que não se trata de um desejo do bebê, mas de uma necessidade humana, uma necessidade à sobrevivência do bebê.

É imprescindível que, como professores, pensemos mais nos bebês a partir do que eles expressam no tempo presente, nas vivências e interpelações cotidianas, ou seja, considerar esses sujeitos como verdadeiros partícipes da vida que acontece na creche, acolhendo-os mais no momento presente e menos no que eles poderão se tornar após atendermos uma necessidade iminente.

A preocupação imediata da professora era a de que o bebê se acostumar a não se alimentar quando a rotina impunha e passaria a “querer” se alimentar de opções alternativas. No entanto, ao pensar apenas no que a rotina propõe e o que pode vir a ser caso ofereçamos uma alternativa ao bebê a partir de sua solicitação, anulamos o sujeito nessa relação, que acaba por não conseguir dizer e ser ouvido a partir dessa mediação.

Quando a professora sinaliza *“Se eu deixo dar um biscoito ele vai entender ‘ah, não vou tomar esse mingau não [o bebê também não quis o mingau oferecido pela creche quando chegou] porque depois eu vou ganhar biscoito mesmo’ e aí depois eu não tenho o que fazer, porque eles se acostumam rapidinho com essas coisas”* (NC37LI 02/102023), ela demonstra preocupação com o que poderia suceder após a flexibilização.

Essa preocupação nos revela a mecanicidade da ação da professora que, ao considerar a necessidade de aguardar o próximo horário da refeição, também se preocupava no que hipoteticamente poderia suceder caso o bebê se alimentasse de algo que não estava previsto no cardápio e na rotina institucional.

Acreditamos que quando nos preocupamos mais com o ‘vir a ser’, com aquilo que pode acontecer posteriormente apesar de não termos controle dessa situação, acabamos por desconsiderar o sujeito, não estabelecendo uma relação de alteridade em função de algo que poderia ou não acontecer.

Defendemos que, no âmbito institucional, embora haja normativas que visem o bom funcionamento, os bebês que dela fazem parte, não podem ser olhados de maneira hegemônica, considerando os bebês e crianças de modo equivalente, pois os sujeitos não são iguais. A instituição

precisa ser o lugar onde a alteridade é estabelecida nas relações entre professoras e bebês, de modo que suas necessidades possam ser ouvidas com atenção e atendidas de forma a respeitar os bebês.

Um bebê de 1 ano de idade está se constituindo nessas relações institucionais e seu corpo biológico não se conforma a essas regras que, muitas vezes, são estabelecidas de maneira engessada e hegemônica, sem espaço para a singularidade e a especificidade. Bem verdade é que a instituição nos educa e nos constitui e como vimos refletindo, de forma gradativa. Os bebês vão construindo os diversos sentidos atribuídos pelos adultos e por eles mesmos às diferentes formas de ser e estar em cada um desses ambientes.

A vida institucional não deveria se sobrepor às necessidades individuais do sujeito que dela faz parte. Compreender a importância de respeitar as regras institucionais faz parte de compreender como a nossa sociedade se organiza e compreendemos que se a família se atrasa para levar a criança até à creche ou para buscá-la, há um impacto nos modos de funcionamento institucional. No entanto, uma necessidade fisiológica de um bebê extrapola as defesas sobre as questões normativas.

A partir disso, nos perguntamos “como é que as professoras poderiam se organizar diante de uma regra institucional?”. As professoras e toda a equipe da creche também estão sujeitas às normas institucionais. Tanto que é notório que não comem quando querem e, até as idas ao banheiro, muitas vezes, não acontecem quando o corpo solicita e sim em momento oportuno a depender do fluxo de demandas no berçário.

O que queremos chamar a atenção a partir dessa reflexão é que, nós, adultos, temos o recurso da palavra, que nos permite se fazer entendidos com mais facilidade e clareza. Já o bebê busca se fazer entendido pelo choro incessante e nós é quem precisamos compreendê-los nas entrelinhas de sua comunicação e fazer uma ‘leitura humanizada’ dessas normas para que esse sujeito seja levado em conta.

Quando não os levamos em conta a partir de uma leitura humanizada das normas que regem as longas horas que os bebês passam na instituição, corremos o risco de, no plano das ações, nos relacionarmos com esses sujeitos como se fossem objetos, que não têm desejos próprios, não têm singularidades e especificidades. Isso ocorre porque não abrimos brechas quando se trata de uma regra imposta institucionalmente.

Abrir essas brechas só é possível a partir de uma escuta ativa desse sujeito. Elencamos a ideia de uma escuta ativa para destacar que esta só se configura desse modo pois demanda uma resposta responsiva, respeitosa e contemplativa.

A escuta ativa, na qual quem se dispõe a compreender o outro responde ao que foi enunciado e configura, empaticamente, um conhecer do outro de modo mais aprofundado. Isto é, um descontentar-se com o aparentemente visível, não se limitando à ótica das evidências, procurando dar atenção ao que está expresso nas entrelinhas, nas enunciações não verbais, plenas de emoções e indicações do que pode ser necessário à criança (Castro, 2016, p 219).

Trazer isso à tona nos permite dizer que as professoras compreendem o que é ouvir os bebês e, em inúmeros momentos, há uma escuta ativa do que o sujeito interpela. Entretanto, ouvir não basta. Precisamos escutá-los e nos perguntar “o que fazemos com a escuta aos bebês? Que respostas daremos a eles que contemplem suas demandas?”

Dessa forma, quando um bebê chora e vem ao nosso encontro, é necessário nos atentarmos a esse choro, principalmente quando esse recurso comunicativo nos indica que algo não vai bem, de que há um incômodo e que, quando um bebê solicita colo, não é indicativo de manha, mas indicativo de necessidade de acolhimento.

A professora que acolhe o bebê, sem necessariamente pegá-lo no colo, compreendia, naquele momento, que o bebê não estava bem, que havia ali a necessidade de uma escuta enquanto a outra professora não demonstrou um movimento de escuta ativa a solicitação do bebê, atentando-se apenas à normativa institucionalizada, ao passo que prevaleceu a ideia de que no cotidiano deveria seguir a regra como sempre acontecia, independente do que o sujeito demandava. Trazer, empaticamente, o bebê para o centro de valor nas relações estabelecidas cotidianamente ainda é um desafio.

Este movimento de tornar a palavra-alheia – aqui entendida não somente a palavra, mas também as atitudes e as posturas (o conjunto de enunciados) – como suas próprias, é um processo de grande complexidade. A característica dialógica das relações sociais é apropriada pelas professoras de modo processual; embora, muitas vezes, elas demonstrem tomar consciência deste movimento, em outros momentos a formação ideológica cunhada pelo senso comum prevalece (Castro, 2016, p. 223).

É importante destacar que, a professora que inicialmente acolhe o bebê, não era a professora de referência do bebê. No entanto, a professora entendia ser necessário acolhê-lo e buscar formas de solucionar a demanda apresentada pelo bebê, ainda que não tenha sido possível, visto que, por não ser a professora de referência do bebê, não pôde ir além de externar sua opinião e seu desejo

de que o bebê pudesse se alimentar “fora do horário” preestabelecido. Enquanto isso, a professora de referência centrava sua opinião nos sentidos que o bebê poderia, hipoteticamente, construir a partir da oferta do alimento alternativo, a saber, “[...] pelo uso dos signos e da linguagem é que representamos o mundo e lhe damos significado, atribuímos determinados sentidos aos seus objetos e aos seus eventos” (Bujes, 2001, p. 229).

Ao refletirmos acerca desse compartilhamento de signos e da linguagem que circula nos espaços coletivos de cuidado e educação, observamos que, inevitavelmente, esses espaços são atravessados por uma docência compartilhada em que as professoras, a partir de uma gama de saberes que ora convergem e ora divergem entre si, vão se constituindo nesse fazer cotidiano e também constituindo os bebês.

O que pretendemos aqui é compreender esse espaço da docência compartilhada como lugar de constituição de todos os sujeitos que dela fazem parte, sejam professoras, auxiliares, bebês e pesquisadoras.

Abarcamos o sentido de compreender esse espaço da creche e da docência compartilhada como espaço de formação dessas professoras. Compreendemos que, a partir da divergência de opiniões acerca dos eventos que ocorrem cotidianamente no berçário, há a possibilidade de deslocamento do olhar de uma professora ao que a outra professora diz ou propõe. As relações estabelecidas no âmbito desses espaços:

nos auxilia na compreensão das contradições existentes no processo educacional e na formação intersubjetiva e profissional das professoras. As relações de que fazem parte, nas quais constituem sua autoconsciência, são dialéticas e produzem sentidos que são reafirmados ou refutados de acordo com as experiências de que participam. Longe de ser um processo linear, a formação da autoconsciência é produzida constantemente pelas trocas sociais da vida cotidiana e do contexto profissional (Castro, 2016, p. 224).

É a partir de um posicionamento, que muitas vezes se apresenta e é visto como um conflito, que as professoras vão se constituindo e a elas é permitida a reflexão sobre suas ações. Compreendemos ser formativa as divergências de opiniões pois é a partir dela que o outro tem a possibilidade de deslocar seu olhar e enxergar a partir da ótica de quem lhe interroga.

Muitas vezes, tendemos a ver as divergências como um ponto negativo tanto no que tange às professoras quanto no que tange os bebês. Entretanto, quando há duas compreensões distintas

acerca de um mesmo fato, há ali a possibilidade do deslocamento do olhar e, conseqüentemente, a de mudança de uma concepção acerca dos modos de estar com os bebês, por exemplo.

Ludy leva Ingrid para o solário e coloca a bebê no chão em um local com sol. A bebê ainda não engatinha muito e começa a chorar depois de alguns minutos exposta ao sol. Ludy começa a dizer “a Ingrid não gosta de sol! Toda vez que a gente coloca ela no sol, ela chora! Pode reparar! Mas ela precisa ficar um pouco no sol!”. Bom, eu particularmente já estava com dificuldade de permanecer no sol, pois estava de fato bastante quente, mas segui observando. Rosângela interfere e pergunta “mas você já parou pra pensar que a pele dela pode ser muito fininha e muito sensível ao sol e o fato de ela não andar ainda não deixa com que ela escolha ficar no sol ou não?”. Aparentemente, Ludy não dá muita atenção de imediato, mas logo em seguida acaba retirando a bebê do sol, que fica mais calma na sombra. (NC42LI 06/11/2023).

A pergunta que nos fizemos ao nos depararmos com esse evento foi “de que modo as professoras constroem sentidos sobre os bebês?”. Trazer esse evento para reflexão nos permite buscar compreender justamente que maneiras as professoras encontram para pensar no que é “melhor” para os bebês nos momentos da rotina institucional e como, ao trazer sua concepção sobre uma prática com os bebês, de forma reflexiva, pode também modificar o olhar da outra professora.

Nesse evento, destacamos a preocupação da professora em levar a bebê para a área em que havia sol, pois considerava importante a bebê ficar um pouco “no sol”. Pouco tempo depois, a bebê inicia um choro sinalizando à professora seu desconforto em estar no local. Nesse momento, a professora percebe o choro, interpreta que a bebê estava incomodada por estar exposta ao sol e começa a construir seus conhecimentos acerca do momento em que a bebê, ao estar exposta ao sol, chora.

A professora, a partir do choro do bebê, compreende que a bebê chora porque não gosta de estar exposta ao sol e, em contrapartida, entende que embora não goste, precisa ser exposta ao sol, pelo menos um pouco, pois é importante para a saúde da bebê.

O que nos chama a atenção é que, ao elencar o motivo pelo qual a bebê precisava estar um pouco exposta ao sol, a outra professora propõe outra compreensão acerca do porquê de a criança estar chorando e, em tom sereno, argumenta “mas você já parou pra pensar que a pele dela pode ser muito fininha e muito sensível ao sol e o fato de ela não andar ainda não deixa com que ela escolha ficar no sol ou não?” (NC42LI 06/11/2023), trazendo outras possibilidades de diálogos acerca do choro da bebê.

Os diferentes sentidos construídos acerca de um mesmo fato fazem com que ambas as professoras construam sentidos novos. Uma professora que, ao imaginar que a bebê chorava apenas por “não gostar de sol”, durante o momento em que construiu sua opinião, teve a oportunidade de refletir sobre outra ótica a partir do contraponto da outra professora, enquanto esta, ao ouvir o ponto de vista da outra, pôde construir uma outra hipótese acerca do motivo do choro da bebê.

Entendemos pertinente salientar que a professora, ao ouvir o ponto de vista da outra, não retirou imediatamente a bebê do sol. Ela precisou de tempo, ainda que pouco, para deslocar o olhar e perceber que a hipótese levantada pela colega de profissão poderia fazer sentido para aquela bebê, especificamente, uma vez que a maioria dos demais bebês estavam expostos ao sol brincando.

Quando a prática pedagógica é assumida pela prerrogativa da compreensão do ponto de vista do outro, estamos assumindo um compromisso com as crianças. [...] Compreender a criança como sujeito único, individual, não generalizada no grupo, mas afirmada singularmente e sempre em relação com os outros, são dimensões constitutivas da docência na Educação Infantil (Castro, 2026, p. 227-228).

Aqui observamos uma prática pedagógica que se faz a partir da consideração do ponto de vista não apenas do bebê, mas também da outra professora que, de maneira respeitosa, expressa seu ponto de vista assumindo aquela bebê a partir de sua singularidade.

Quando assumimos o sujeito como único, não buscamos trazer uma posição individualista, mas sim uma relação alteritária, em que esse sujeito é contemplado inclusive naquilo em que, naquele momento, a distinguia de todos os demais bebês.

Muitas vezes, a dificuldade em perceber esses sujeitos como individuais e singulares, que estão inseridos em um contexto coletivo, acaba por não permitir uma rotina flexível que atenda às necessidades e demandas dos bebês, tornando-a uma prática adultocêntrica.

No momento em que compreendemos a necessidade individual do sujeito, este estando inserido em um coletivo, estabelecemos ali uma relação de alteridade com esse sujeito. Para Castro (2016, p. 228), “[...] a vida individual do sujeito é estabelecida pela vida social, que sempre deve se sobrepor às características estritamente biológicas, complexificando-se nas relações sociais”.

Além disso, deslocar nosso olhar para compreender o olhar do outro e, neste caso, uma professora deslocar seu olhar para compreender sob o ponto de vista de uma outra professora acerca de uma bebê, nem sempre é uma tarefa muito simples. No entanto, é necessária a essa docência

compartilhada, em que temos a possibilidade de transformar não apenas a prática em si, mas também o modo como olhamos para os bebês.

A abordagem histórico-cultural, com destaque baseado nos pensamentos de Lev Vygotsky e Mikhail Bakhtin nos auxilia a partir da compreensão central de que os seres humanos se constituem por meio das relações estabelecidas com os outros. É a partir disso que os pressupostos da THC de Vigotski (1998) e a perspectiva dialógica-discursiva de Mikhail Bakhtin (2003), que compreendemos o papel da linguagem na constituição dos sujeitos.

Ao abordarmos a compreensão da linguagem como propulsora da constituição humana, entendemos como dialógica a partir do momento em que pelo menos dois sujeitos proferem seus enunciados, não de maneira isolada, mas a partir da coparticipação do outro, proporcionando o “encontro de duas consciências” (Bakhtin, 2016).

Durante o encontro de duas consciências a partir do diálogo, há a presença da escuta. Uma escuta que é atenta, ativa e que nos propõe a dar uma resposta responsiva a esse sujeito. No caso dos bebês, maior precisa ser o movimento de escuta para que consigamos “ouvi-los” a partir de suas múltiplas maneiras de expressar.

A dimensão da escuta, buscando no agir das crianças o principal canal para melhor conhecermos delas e interpretarmos suas —vozes!, em um movimento de ir ao encontro de suas perspectivas, parece ser plausível na Educação Infantil. Isto possibilita estruturar novas particularidades comunicativas no contexto coletivo, rompendo com posturas impositivas (CASTRO, 2016, p. 231).

A postura de uma das professoras em se preocupar com a necessidade de assegurar que a bebê, durante o tempo em que estava no solário, pudesse ficar exposta ao sol e a postura da outra professora em se atentar ao que a bebê poderia estar expressando um desconforto por sua própria disposição física, nos revela o cuidado necessário que essas professoras tiveram ao buscar formas de interpretar o que a bebê “dizia”.

A professora Ludy, ao ouvir a hipótese da professora Rosângela, se apropria do discurso de Rosângela, compreendendo que o incômodo da bebê poderia estar relacionado a alguma condição física que estava para além do gosto por estar no sol e, ao ser retirada do local ensolarado, se tranquiliza, permitindo que a professora Ludy compreendesse que Rosângela poderia ter razão.

É necessário garantir esses elementos nas relações com os bebês por meio de uma educação que se oriente na perspectiva de reconhecimento alteritário dos bebês a partir de uma relação dialética. Nesse sentido, Nunes esclarece que,

de maneira geral, a alteridade pode ser entendida como a distinção do eu em relação ao outro, distinção essa que é posta em uma associação dialética discursiva. O diálogo trabalhado em Bakhtin abarca a importância da escuta do outro e sua fala constitui fator elementar para a construção do discurso da alteridade [...] (Nunes, 2018, p. 08).

Assim, compreendemos o ambiente da creche como ambiente de formação a partir do compartilhamento de concepções entre as professoras que compartilham o mesmo espaço quando estas se permitem ouvir também os pares. A relação de alteridade entre uma professora e um bebê é também perpassada pelas relações entre as professoras, que, juntas, olham para o coletivo de bebês e trazem os diferentes pontos de vista acerca dos bebês.

Assim, os processos de desenvolvimento e constituição humanos dos bebês enquanto estão imersos no ambiente da creche são marcados por relações que atribuem marcas aos bebês e a quem se relaciona com eles. O encontro entre professoras e bebês é passível de transformação e construção de histórias, a partir das interações e do compartilhamento de signos, de sentidos sobre o mundo.

Ainda trazendo a perspectiva dessa formação por meio do compartilhamento da prática docente, é interessante observar que, muitas vezes, a sensibilidade de uma professora em relação a um bebê desencadeia nas outras professoras uma reflexão sobre a prática, promovendo essa sensibilidade.

As relações na creche, principalmente no berçário, se dão por outra ordem em virtude das especificidades dos próprios bebês. Consequentemente, as relações com as famílias também são diferenciadas.

Cheguei à creche às 07h30min. Me organizei para iniciar as filmagens assim que cheguei, mas ao entrar na sala, senti que o clima estava diferente. Então optei por não iniciar as filmagens de imediato e observar quando as professoras estariam receptivas à filmagem. Rosângela e Cássia me deram bom dia, mas a professora Ludy me pareceu bastante irritada. Ela me olhou e, ao invés de responder 'bom dia', me disse "o dia já começou péssimo! Mal começou a segunda-feira e tem reclamação!". Perguntei o que havia acontecido, já que a professora dirigia a fala a mim e ela, em tom de choro, desabafou dizendo que a

mãe da bebê chegou dizendo que não era pra economizar nas fraldas e mandar a bebê assada para casa não. Ela me diz “eu disse pra ela que assim como todos os bebês, a Ísis é trocada assim que notamos que fez xixi/cocô e que ela não era melhor que os outros bebês, não”.

Um tempo depois, Ingrid tentava chamar a atenção de Ludy com sorrisos e pequenos gritinhos, mas ela passava dizendo “sério, não estou aguentando nem olhar para ela [a bebê]”. A professora estava visivelmente triste, principalmente porque Ingrid era a bebê mais nova e o cuidado de Ludy com Ingrid era muito perceptível. Angel estava passando nesse momento e disse “mas a criança não culpa, Ludy. A gente não pode descontar a raiva dos pais na criança”. Seu tom de voz era sereno e acolhedor, embora Ludy não tenha dito nada, senti que ela compreendeu que a Angel estava sendo sensata (NC 04/12/2023).

A percepção da formação compartilhada se dava o tempo todo entre as professoras. Entretanto, trazer as famílias para esse diálogo é um desafio, mesmo. Não porque as instituições não estão dispostas a buscar esse diálogo, mas porque são saberes diferentes, concepções de educar e cuidar diferentes. Segundo Barbosa,

Muitas relações se estabelecem numa sala de berçário: relações entre as crianças e entre os adultos e as crianças. Porém, as relações que se estabelecem entre os diferentes adultos — pais, professores e demais profissionais — não podem ser descuidadas. Apesar de realizarem atividades diferenciadas, professores, gestores e os diversos profissionais da escola, todos trabalham tendo um objetivo comum: oferecer às crianças e às famílias uma escola de qualidade. Muitas vezes, as dificuldades nas relações entre os adultos acabam afetando o trabalho pedagógico e também as próprias crianças. É indispensável que esses fatos sejam observados e que se criem na escola momentos de formação para partilha das dificuldades e resolução de conflitos, para a comunicação, a integração e comemoração dos êxitos (Barbosa, 2010, p. 06).

Cuidar para que as relações entre famílias e instituições sejam formativas é também abrir espaço para o estabelecimento de relações alteritárias entre as professoras e os bebês.

A escola, por meio de seus gestores e professores, tem o compromisso de construir relações com as famílias. As relações podem ser propiciadas por distintas formas de encontro, mais ou menos formais, em situações individualizadas ou coletivas que favoreçam a escuta e as trocas, como reuniões, entrevistas, festas. Assim, as famílias irão sentir-se valorizadas e reafirmadas em sua função parental de responsáveis pela educação de seus filhos. [...] Uma relação de confiança dos pais ou responsáveis com a escola facilita estabelecer vínculos seguros dos bebês com a instituição (Barbosa, 2010, p. 06 - 07).

Embora esse evento tenha ocorrido ao final do ano e, em nossa percepção, a família de Ingrid e a professora de referência da bebê tinham uma boa relação, foi desafiador quando a professora se viu diante de uma queixa da família da bebê e isso trouxe, de imediato, consequências para a relação da professora com a bebê.

5.5 “OU É TODO MUNDO, OU NÃO É NINGUÉM!” – ALTERIDADE, AFETO E ALIMENTAÇÃO

Um momento que nos chama a atenção é o momento da alimentação. Os bebês possuem uma rotina de banho antes do horário da alimentação, o que, aparentemente, relaxa os bebês e também os deixam sonolentos na grande maioria das vezes. Entretanto, o que podemos observar é que há uma obrigatoriedade para que os bebês almoce naquele horário estabelecido na rotina. Isso, muitas vezes, leva a uma não flexibilização e a não importância sobre as condições dos bebês na hora do almoço.

Muitas vezes o bebê, após o banho, começa a ficar sonolento e chega até a dormir, mas é acordado pelas professoras para que almoce. Uma rotina que é rígida, muitas vezes não permite às professoras considerarem algumas particularidades dos bebês. Muitas vezes, a necessidade de atender aquilo que está proposto no quadro de rotinas pode impactar outras funções, como, por exemplo, a das auxiliares de serviços gerais e das cozinheiras, que cuidam da sala e preparam o alimento engessa a rotina.

Outras vezes, assim como os adultos, os bebês possuem particularidades que os tornam únicos e singulares e, em um espaço coletivo de cuidado e educação, é importante se atentar a isso. Esse evento, que traz consigo o título dado a esse capítulo, abarca as circunstâncias descritas acima. Leiamos:

Sempre observo um bebê se alimentando e tomando água. [...] No entanto, hoje ele estava sem o copo com água e notei que ele comeu menos. A professora então me perguntou “você acha que ele comeu bem? Comeu, né?” Eu disse que achava que o bebê ainda queria continuar se alimentando (a professora queria retirar o prato de comida do bebê após os demais bebês terminarem de comer). Ela disse que não deu o copo com água pra ele pois está tirando essas “manias” que ele tem: “Porque não pode, só ele ter o copo com água! Ou é todo mundo, ou não é ninguém! Não é só ele que pode não, ué! Eu fico morrendo de dó porque deve mesmo estar sendo mais difícil de engolir, mas não posso permitir que ele seja tratado melhor que os outros” (NC47LI 04/12/2023).

Seguimos questionando ao nos deparar com eventos como esse: onde está o lugar da alteridade na relação descrita? Por que a singularidade deve ser apagada e todos devem se expressar de igual modo e até se alimentar de igual modo?

Esse evento é interessante para refletirmos acerca das relações que são estabelecidas dentro dos espaços coletivos de cuidado e educação. Ao mesmo tempo em que a professora se preocupa com o modo como o bebê se alimenta, acredita que ele não pode ser tratado de maneira diferente dos outros bebês, uma vez que, faz parte da rotina dos bebês tomar a água após o almoço, quando retornam para a sala.

Isso nos permite refletir um pouco sobre como a professora coloca em xeque sua própria ação, sua própria prática, mas, ao mesmo tempo, se vê em uma situação difícil, em que acha necessário tratar os bebês da mesma maneira.

Mesmo esse sendo um hábito que o bebê praticava desde o início do ano, nas duas últimas semanas de trabalho na instituição naquele ano, a situação chamou a atenção da professora. Há uma rotina pré-estabelecida que leva as professoras ao entendimento de que não há espaço para as singularidades em muitos momentos do cotidiano.

Observamos que a professora se preocupou com o bebê naquele momento e, ao mesmo tempo, se preocupa com as exigências de uma rotina, de uma rotina pré-estabelecida em que, comumente os bebês tomam a água após terminarem de almoçar e, de certa forma, reflete brevemente sobre isso. Daniela Guimarães nos orienta acerca desse processo de reflexão sobre a própria prática, em que esta precisa estar em consonância com a ética do cuidado.

considerar a qualidade ética do cuidado implica, para além do entendimento às necessidades básicas das crianças (muito importante também no cotidiano), que as recriadoras possam se envolver em um trabalho sobre si mesmas, que coloque em questionamento seus modos de fazer, sentir, olhar e agir com as crianças. (Guimarães, 2009, p. 107).

É nessa perspectiva que precisamos avançar na reflexão acerca de um cuidado ético que não visa apenas o atendimento às necessidades básicas dos bebês e das crianças, mas refletir sobre os modos que esses cuidados acontecem, problematizar uma rotina em que o tempo está sendo considerado apenas cronologicamente, o que não compreende ao tempo dos bebês e suas necessidades.

Castro (2016, p. 178) elenca que

se torna necessário abranger, na concepção de cuidado, as necessidades fisiológicas das crianças, suas necessidades emocionais, o compartilhamento das experiências, a relação temporal e a compreensão de que a atenção a estes aspectos é o que viabiliza a educação das crianças.

Então, muito mais do que perceber essas necessidades, é também necessário acolhê-las em sua inteireza. A complexidade desse movimento de ouvir os bebês, tê-los como sujeitos e acolhê-los traz a difícil tarefa de cuidar e educar os bebês de forma indissociável.

Estamos diante de uma sociedade que menospreza a prática pedagógica que ocorre nas creches, sob o viés de que na creche não é preciso de muito para cuidar de bebês e que é “só atender às necessidades básicas: banho, alimentação, repouso e brincar” como se isso não fosse tão importante e, diríamos, o mais importante para a sobrevivência desse bebê.

No entanto, para estar com os bebês, para ser professora de bebês, é necessário assumir a responsabilidade que essa complexa tarefa exige: é necessário ter um olhar que vai além do dizível, é necessária a sensibilidade de compreender o que está para além das palavras, é necessário ver, observar, interpretar e ler as entrelinhas. Pensar nesse cuidado físico é ir além de atender uma demanda fisiológica, é estabelecer momentos de relação com os bebês, é enxergá-los como sujeitos e tudo isso é também educar os bebês.

Percebemos que ter esse olhar ainda é difícil para as professoras. Enxergar a educação nos momentos de cuidado corporal, nos momentos de atenção às necessidades fisiológicas dos bebês ainda é um desafio a ser superado efetivamente. No entanto, é necessário compreender que se nesses momentos

[...] há diálogo, se o adulto conversa com o bebê nos momentos de cuidados corporais, olha nos olhos, tocando-o afetuosamente, desenvolvem-se a parceria e a autoconfiança, o que permite ao bebê dar-se conta de si mesmo, assim como expressar-se de forma segura e prazerosa (Guimarães, 2016, p. 51).

Quando nos propomos a refletir acerca dos diferentes momentos da rotina que nos cerca e nos conduz no dia a dia institucional, percebemos que somos ‘tomados’ pela rapidez com que essa rotina acontece e, por muitas vezes, temos o sentimento de que ela nos ‘atropela’. Tudo é tão rápido, tão intenso e, ao mesmo tempo, tão necessário que quase não nos damos conta da infinidade de coisas que acontecem simultaneamente nesse espaço. É nessa trama gigantesca de relações que a

rotina acontece, em suas mais diversas formas, considerando os diferentes sujeitos que dela fazem parte.

A reflexão de Barbosa (2006) está centrada no modo de organização das rotinas e no caráter prescritivo delas, destacando que:

raramente uma sugestão de rotina é acompanhada de uma possível explicação sobre a seleção ou a escolha de atividades ou materiais, ou mesmo de justificativas que indiquem os motivos pelos quais a manhã se inicia com um determinado tipo de atividade e é finalizada com outro. A rotina torna-se apenas um esquema que prescreve o que se deve fazer e em que momento esse fazer é adequado (Barbosa, 2006, p. 36).

É comum ouvirmos que “os bebês, as crianças, o humano, precisam de rotina”, mas precisamos nos atentar ao que significa uma rotina nas instituições de Educação Infantil, como essa organização é compreendida pelos que dela fazem parte (tanto adultos quanto bebês e crianças).

“Quais são os sentidos produzidos pelas professoras acerca desses momentos estabelecidos pela rotina institucional?” “Há lugar para as demandas dos bebês? “há flexibilidade?” “Quantas vezes pudemos ver o deslocamento da professora, do lugar dela, para o lugar em que ela pode deixar o sujeito dizer e, porque ele pode dizer, se assumir como sujeito diante das ‘normas’ preestabelecidas pela rotina?”

Compreendemos a importância da rotina como possibilidade de organização pedagógica e até mesmo como organizadora do cotidiano dos bebês para que, gradualmente, vão compreendendo a organização e funcionamento da instituição. No entanto, quando a rotina vem se apresentando como marcador fidedigno de toda a organização institucional, trazendo a inflexibilidade de emergência de um sujeito que não se expressará do mesmo modo durante todos os dias em que estiver na instituição, é preciso repensar qual o sentido produzido nessa organização.

O que pretendemos refletir nesta seção não se circunscreve à nomenclatura – embora consideremos de extrema relevância a proposição da autora – mas sim acerca do modo como a rotina, quando não compreendida como um marcador importante para a organização e planejamento das ações, deixa de considerar as subjetividades. Nosso intuito é trazer à reflexão sobre como as especificidades do sujeito bebê estão para além da organização cotidiana da rotina.

Falar de bebês é falar de especificidades e de flexibilidade. Nesse sentido, acreditamos que uma rotina engessada, inflexível, acaba por impossibilitar que os bebês se assumam como sujeitos.

A organização dos tempos e espaços é imprescindível, mas essa organização precisa considerar os sujeitos que dela fazem parte e não invisibilizá-los.

Trazemos para esse diálogo a necessidade de pensarmos que, assim como nós adultos, os bebês podem e têm necessidades diferenciadas, como, por exemplo, a necessidade de tomar água durante os diferentes momentos da rotina cotidiana e não apenas após o almoço, por exemplo, ou apenas quando retornam do solário/área externa em um dia ensolarado.

Uma rotina rígida, muitas vezes, não permite às professoras considerarem as particularidades dos bebês. A necessidade de atender aquilo que está proposto no quadro de rotinas, engessa as relações estabelecidas com os bebês. Assim como os adultos, os bebês possuem particularidades que os tornam únicos e singulares e, em um espaço coletivo de cuidado e educação, é importante se atentar a isso.

É a partir desse movimento de acolher o sujeito que a alteridade se instaura na relação entre o eu e o outro trazendo a impossibilidade da neutralidade e sim a posição valorativa que emana de um sujeito que é único. Para Bakhtin, “se, com minha atividade, crio o corpo exterior do outro em termos de valores, é graças a essa ótica determinada precisamente pela alteridade do outro, uma ótica que é orientada para a frente de mim mesmo e não é invertível para a minha direção” (BAKHTIN, 2006, p. 78).

A partir disso, compreendemos que, para ser professora de bebês, é necessário assumir a responsabilidade que essa tarefa exige: ter um olhar que vai além do dizível, sensibilidade para compreender o que está para além das palavras, observar, interpretar e ler nas entrelinhas. Pensar nesse cuidado físico, é estabelecer momentos de relação com os bebês, é enxergá-los como sujeitos e permitir que os bebês desse lugar.

Reflitamos a partir de um outro evento descrito no excerto abaixo:

Próximo ao horário do almoço, Gustavo (1 ano e 5 meses) pedia água insistentemente, estava calor, mas sua solicitação não foi atendida. Eu estava no canto da sala filmando e observando a cena. Ao pedir água à professora Cássia, ela, com voz mansa, olhando para o bebê, diz “querido, tem rotina na creche e você vai precisar respeitar! Não é na hora que você falar que você vai beber [água] não! É na hora que eu falar! A água é só depois do almoço”. (NCLI43 13-11-2023)

Trazer o destaque para essa questão da rotina nos permite refletir que o ser humano possui demandas fisiológicas que não condiz com o que a rotina estabelece previamente. Destacar a

necessidade de pensar em uma rotina flexível, ainda nos parece bastante importante na contemporaneidade, visto que se faz necessário trazer as diversas particularidades do humano para esse cotidiano.

Em um dia como esse, destacado no excerto, observar e refletir sobre essa cena nos faz problematizar e refletir sobre a relação de alteridade, que possibilita que o bebê seja visto a partir de sua singularidade. Isso só é possível a partir de uma posição dialógica, cujo sujeito é percebido em sua integralidade e não apenas como objeto dessa rotina.

Bakhtin (2003, p. 348) nos auxilia a compreender um pouco acerca da dialogicidade da vida, trazendo a necessidade de, na qualidade de professoras, dialogar com os bebês de uma maneira plena, considerando todos os aspectos da vida. Para ele,

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana.

Acreditamos que, devido às inúmeras demandas e ao próprio modo de compreender a rotina institucional, a professora, naquele momento, não percebeu a necessidade iminente de atender à solicitação do bebê. O costume rotineiro em seguir as proposições escritas na folha da rotina que fica colada na parede da sala não permitiu à professora, naquele instante, observar o bebê a partir de uma relação alteritária.

A professora se preocupa em dar uma resposta ao bebê, explicando a ele que existem regras, dizendo em tom sereno “*querido, tem rotina na creche e você vai precisar respeitar!*” (NCLI43 13-11-2023). Do nosso ponto de vista, nos perguntamos: o que significa dizer a um bebê de 1 ano e 5 meses que na instituição as regras são sinônimo da rotina já estabelecida e, portanto, será altamente necessário se submeter a essas regras?

Nesse sentido, é de grande importância ressaltar que o desenvolvimento infantil possui uma dinâmica que não se circunscreve à passagem e organização cronológica. Isso nos permite destacar que a idade cronológica, no bebê e na criança, é diferente da idade pedológica, isto é,

o ritmo do desenvolvimento, a sequência das etapas que a criança percorre, os prazos que são necessários para que ela passe cada etapa não coincidem com o ritmo do tempo, não coincidem com a contagem cronológica do tempo (Vigotski, 2018, p. 18).

Portanto, é imprescindível pensar e problematizar a rigidez das rotinas estabelecidas nas instituições de Educação Infantil ou, talvez, buscar formas de fazer com que seja compreendido efetivamente a necessidade da flexibilidade dessas rotinas.

Observar os bebês a partir da cronologia do tempo é observá-los apenas do ponto de vista biológico. Então, tomemos de empréstimo uma reflexão de Luciene Pereira. Segundo ela, os bebês precisam deixar de ser vistos “[...] apenas no campo do biológico e serem entendidos como sujeito ativo e produtor de cultura, cujos espaços possibilitem exercer suas agências na sua heterogeneidade, para que o adulto reconheça sua alteridade” (Pereira, 2021, p. 320).

Somente quando os adultos que se ocupam dos bebês na creche, em atitude de implicação e escuta ao bebê, buscarem compreender a singularidade de cada bebê que está inserido no coletivo, é que vão efetivamente perceber que os bebês possuem alteridade.

Um outro dado que nos chamou a atenção quando pensamos as relações alteritárias, a vivência dos bebês e as relações afetivas, foi pensar nas relações de cuidado e, nessa referida instituição, notamos que as professoras também estão imersas em uma realidade em que os saberes e os fazeres estão sendo construídos a partir da ideia de que, quanto mais rápido se realiza os cuidados corporais, por exemplo, melhor é a professora. Há o entendimento de que basta conseguir alimentar vários bebês em um curtíssimo período de tempo e dar banhos muito rápidos para se constituir uma boa professora. É importante destacar que há uma cobrança para que esse “dar conta” em um curto período de tempo aconteça.

Quando isso se dá dessa maneira, começamos a refletir no modo como os bebês vivenciam as práticas de cuidados corporais, no momento da alimentação, por exemplo. Muitas vezes, nesse horário, inclusive em virtude da rotina, vários bebês são alimentados simultaneamente com uma rapidez que não permite às professoras se relacionarem com os bebês de forma a considerá-los nesses momentos.

O período para a alimentação e banho dos bebês é curto, se inicia por volta das 10h15 e algumas professoras já saem para almoçar às 11h. Nesse intervalo de tempo, as professoras precisam dar almoço aos bebês, dar água, dar banho em alguns e colocá-los no colchonete para dormir. No entanto, mesmo em meio às imposições de uma rotina que faz com que as professoras ‘cronometrem’ o tempo de alimentar e colocar os bebês para dormir, as professoras buscam encontrar formas de conhecerem os bebês, seus modos de se sentirem mais seguros para dormir e também como cada um se organiza nesse momento: há bebês que, para dormir, precisam de um

paninho que trazem de casa, outros só dormem com determinada mantinha e Elisângela precisa de música para dormir. Observemos:

A bebê rola de um lado para o outro e não dorme. Uma auxiliar de serviços gerais agora tenta fazê-la dormir, já que, hoje, a professora de referência não estava presente. Ludy, ao perceber a cena, fala com a auxiliar e Angel que Cássia já se acostumou a colocar Elisângela para dormir com música e diz “ela está muito mal acostumada, aí quando a Cássia não está aqui, a gente tem que ficar nesse aperto com essas crianças e eu não tenho internet para colocar musiquinha não!”. Então eu me ofereci dizendo que eu tinha internet e poderia colocar a música se ela quisesse. Ludy, aparentemente aliviada, diz “pode colocar, mas tem que ser aquela ‘brilha, brilha estrelinha’ porque ela só gosta de dormir com essa!”. Foi dito e feito, coloquei a música sugerida por Ludy e Elisângela dormiu antes mesmo da música terminar. (NC34LI 20/09/2023).

Então, para nós, neste trabalho, a relação alteritária se dá quando as relações permitem que esse sujeito se assumam como tal. Nesta pesquisa,

o movimento de alteridade [...] é vivido [...] também entre os próprios sujeitos da pesquisa que se implicam e afetam-se mutuamente. A escuta responsiva e ativa possibilita alterar-se a partir do enunciado do outro. A relação dialógica e alteritária permite dilatar e (re)construir os sentidos da docência. Neste movimento, os sentidos sobre a educação das crianças pequenas são distendidos, cotejados, problematizados (Guimarães; Arenhart; Santos, 2019, p.11).

Esse excerto nos permite corroborar com Bakhtin/Volochinov e Vigotski, pois

É na relação com a alteridade que os indivíduos se constituem, em um processo que não surge de suas próprias consciências, mas de relações sócio-historicamente situadas. Dessa forma, constituímos-nos e nos transformamos sempre pela relação com outro, uma vez que, como mostra Amorim (2004), a alteridade funda-se na relação entre o sujeito e seu outro, ou melhor, seus outros. A relação eu-outro-outros, em contextos sócio-histórico-culturais, cria a possibilidade da ampliação dos horizontes dos sujeitos, no desdobramento dos lugares enunciativos, na multiplicidade de vozes, na configuração da polifonia entre o que é dito e o como se diz, em que “a palavra se dirige e nesse gesto o outro está posto” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1984 [1929], p. 113) (Magalhães; Oliveira, 2011, p. 105 - 106).

Perceber que era necessário colocar uma música, aliás, uma música específica para que a bebê conseguisse dormir, é reconhecê-la em sua alteridade e estabelecer com ela uma relação que considere uma particularidade. A professora que estava na sala, naquele momento, não dispunha

de subsídios para atender à bebê, mas permitiu, com minha intermediação, a bebê fosse contemplada em sua integralidade. Isso nos diz de uma prática pedagógica que busca minuciosamente os interesses dos bebês.

A relação de alteridade, nessa perspectiva, organiza-se a partir de uma dinâmica complexa entre o pessoal e o social, que só pode ser compreendida no contexto de mútuas e contínuas relações, o que possibilita a produção de novas reorganizações a partir do compartilhamento de sentidos e significados (Magalhães; Oliveira, 2011, p. 106).

No momento descrito no excerto supracitado, a relação entre as profissionais que estavam no berçário e a bebê perpassa pelos três conceitos centrais deste trabalho: a relação de alteridade, a afetividade e também a vivência.

A relação de alteridade estava posta na medida em que a professora reconhece a bebê em sua singularidade. Em um momento em que todos os bebês dormiam – ou tentavam dormir – no silêncio da sala, em que as professoras falavam baixinho, suas vozes e cantos eram recolhidos, Elisângela era um diferencial: precisava da música para pegar no sono. Havia a complexidade entre o que era pessoal (singular de Elisângela) e o que era social (o modo de organização do coletivo de bebês no momento do repouso). Em diversos momentos em que todos os bebês eram vistos apenas no coletivo, enxergá-los em suas individualidades nos diz da construção de uma relação respeitosa.

As relações cotidianas com os bebês na creche são construídas a partir das contínuas relações que são estabelecidas pelos bebês. De um lado, temos a professora de referência da bebê que, naquele dia, não estava presente no horário de repouso da bebê. Do outro lado, temos a professora Ludy, que não é a professora de referência da bebê, mas estava atenta às suas particularidades pois, além de notar que a bebê precisava da música para dormir, sabia exatamente qual música deveria ser colocada.

Seu incômodo se circunscrevia ao fato de não dispor naquele momento de internet no smartphone para atender à demanda de Elisângela e isso a colocava em dificuldade ao imaginar que a bebê não conseguiria dormir e não em perceber e precisar atender à demanda da bebê. No momento em que a professora sinalizava que a bebê estava “mal-acostumada”, ela demonstra logo em seguida sua dificuldade em atender à necessidade da criança.

A relação de afeto/afetividade era perceptível a partir do momento em que, por meio de uma relação alteritária, a professora se solidariza com a situação da bebê e permite que a música

seja colocada. A ideia do afeto como possibilidade de afetar o outro e deixar-se afetar estava posta na relação entre professora e bebê, a saber, a professora se permite afetar com o que a bebê demandava.

Por fim, compreendemos que a vivência de Elisângela no decorrer do tempo em que estava na creche, no momento do repouso, a fazia adormecer por meio da música. De acordo com Prestes (2012, p. 119), “o modo com que o ambiente e as especificidades da criança a influenciam está definido na perejivanie”. Isso nos permite compreender que a bebê era influenciada a partir do que o ambiente da creche proporcionava, ou seja, o modo como estava organizado o repouso fazia com que Elisângela apresentasse essa especificidade.

5.6 “AGORA VOCÊ VAI FICAR SEM... NINGUÉM MANDOU VOCÊ JOGAR” – O REPOUSO

Por fim, destacamos outro momento de relação entre as professoras e os bebês – o horário do repouso, que ainda não é compreendido como apenas horário de repouso, mas sim um horário em que todos os bebês devem dormir. Os bebês são colocados em colchonetes no tatame e nos quatro berços presentes na sala.

Há um lugar definido previamente para cada bebê de maneira que aqueles que “mais dão trabalho”, de acordo com as professoras, são deixados no berço para que não acordem os outros quando acordam primeiro. Já nos colchonetes, os bebês que “mais dão trabalho” são colocados nas extremidades para, caso acordem, serem colocados novamente para dormir ou para que as professoras consigam sentar-se perto deles e mantê-los quietos para não acordar os demais.

É importante ressaltar que o que aqui é descrito como “mais dão trabalho” significa que esses bebês demoram mais a pegar no sono, costumam cantarolar nesse momento e, quando acordam antes dos demais, choram ou começam a brincar e acabam acordando os demais bebês.

Esse momento é um momento em que as professoras repreendem os bebês. Elas cobrem completamente os bebês, inclusive o rosto, e colocam um bebê virado para cima e outro bebê virado para baixo, de modo que não se comuniquem, conversem ou brinquem entre si.

Apresentamos a seguir um excerto retirado de uma nota de campo do mês de setembro de 2023:

Já após o almoço, os bebês estavam sendo colocados para dormir. Elisângela chegou à creche sem seu bico e começou a pedir “bubu” (modo como chama o

bico). Foi lhe dado um bico da creche para dormir, mas ela estava estranhando bastante o bico e, em determinado momento, entre coloca e tira o bico da boca, Elisangela deixa o bico cair e o objeto escorrega para longe. Ludy recolhe o bico e fala “agora você vai ficar sem, ninguém mandou você jogar!” e a bebê dorme sem o bico (N.C 13/09/2023).

Na pesquisa, observamos esse movimento descrito acerca das relações dialógicas e das relações alteritárias entre as professoras e o pesquisador, mas o que pretendemos observar, compreender e problematizar, é como essas relações se constituem entre as professoras e os bebês. Como está posta a relação de liberdade, mas também como estão colocadas as relações de resistência e de transgressão a partir do que é imposto aos bebês no decorrer das práticas pedagógicas, seja pelas professoras, pela dinâmica das atividades conduzidas, seja pela organização do ambiente. Se tomamos a ideia da alteridade como algo que me atravessa na relação com o outro, como os bebês alteram, modificam, impactam esse outro da relação?

Muitas vezes, a busca por um resultado unânime em uma atividade e a busca por manter o controle de tudo dentro dos berçários, por meio de mecanismos de controle dos corpos dos bebês, da negação de suas particularidades, culminam em relações não-alteritárias, ou seja, relações que não trazem os bebês – o outro – para o centro de valor, pois, embora a atividade seja realizada com os bebês, seus gostos não são validados, suas “vozes” não são ouvidas, principalmente porque não há escuta naquele momento da relação, há apenas a imposição e o desejo do adulto (PEREIRA, 2021).

O momento do repouso dos bebês é um momento bastante desafiador, principalmente pela constante tentativa de fazer com que todos os bebês durmam ao mesmo tempo, apagando-lhes as singularidades. Ainda precisamos refletir acerca de um planejamento que contemple esse horário de maneira que os bebês que não quiserem dormir possam ter esse direito assegurado também.

Assegurar, dentro do planejamento da prática pedagógica, diferentes formas dos bebês serem/estarem nesse espaço é também trazer a alteridade para os saberes e fazeres cotidianos.

Assumir a prática pedagógica com responsabilidade, prevendo constantemente a alteridade das crianças nos planejamentos, de modo horizontal, é uma grande tarefa. Ao mesmo tempo, tarefa imprescindível, que exige entender a docência como constituída também no tempo e no espaço da própria prática (Castro, 2016, p. 66).

Nosso objetivo é pensar nas relações alteritárias entre os bebês e as professoras “[...] tendo como referência a alteridade entre indivíduos distintos, de um diálogo no qual os interlocutores não imponham suas crenças e verdades ao outro, mas que ambos possam complementar suas visões” (Nunes, 2018, p. 53-54).

Mesmo bem pequenos, os bebês têm suas visões de mundo e competência suficiente para apresentá-las a um adulto que se dispôr a eles em condição de uma escuta atenta. Maria Carmen nos orienta que,

escutar o que dizem as crianças, estar disponível para acolher suas palavras e seus gestos, isto é, a alteridade de seus pontos de vista, é instaurar conforto, solicitude, respeito ao valorizar o realizado, não solicitar em excesso, intrusivamente, obliterando ou roubando o tempo de inventar. A vida cotidiana está permeada pela vida política nas artes do fazer, do agir, das interações lúdicas entre as pessoas e também com as coisas mundanas (Barbosa; Richter, 2015, p 496).

É nessa direção que sustentamos o reconhecimento da alteridade dos bebês a partir da responsabilidade discursiva na relação professora-bebê. Na creche, só é possível estabelecer essas relações de alteridade quando começamos a olhar para os inusitados que os bebês nos trazem e fogem à rotina preestabelecida. A autora ainda nos adverte:

conciliar, poeticamente, espaços e tempos nos quais coexistam um ver e um não ver, um saber e um não saber, talvez possa promover o reencontro com uma educação adiada que nos situe em uma interação com o mundo como retrato de um estarmos em casa, domiciliados no mundo. Supõe compreender que a vida não se impõe, mas se deixa estar no viver como um estar sendo e não como um ser imobilizado, previamente determinado, imutável (Barbosa; Richter, 2015, p 498).

A partir desse movimento cujo encontro com os bebês na creche possibilita a presença de uma polifonia de vozes e as mais variadas singularidades que perpassam os espaços coletivos de cuidado e educação, Barbosa e Richter (2015) continuam a enfatizar a dimensão da potencialidade dos bebês nas relações com os adultos. Segundo as autoras, “o encontro entre o velho e a criança, forma-se um nó apertado de saberes que – por sua radical alteridade – torna-se difícil definir o que um deve ao outro. Dessa aproximação entre ambos, emergem nascimentos e acontecimentos” (Barbosa; Richter, 2015, p 504).

De acordo com Nunes (2018, p. 41), a polifonia discursiva - ou a polifonia de vozes – só se faz presente por intermédio da alteridade, ou seja, do reconhecimento desse outro que está na

relação. Em suas palavras, a polifonia “[...] só é possível na medida em que o autor considera a resposta do outro, permitindo que a alteridade seja um dos seus pontos de referência”.

São nos múltiplos encontros entre adultos e bebês que é possível observar a polifonia por meio da relação alteritária, quando há uma professora que se coloca em posição de escuta à singularidade do bebê, que entende que, naquele momento, determinado bebê pede e precisa de um colo – um pedido que é feito por meio do choro, do gesto – e atende a esse ‘pedido’, que percebe, nas entrelinhas, que embora seja “hora de almoçar”, determinado bebê precisa dormir até mesmo para conseguir se alimentar melhor depois. São os encontros com o outro que permitem essas trocas.

Estar e escutar o outro que está em relação é possibilitar que esse outro exista a seu modo, ou seja,

escutar o outro, é tornar-se responsável por ele, é englobar sua resposta em uma réplica comprometida. O silêncio da consciência do eu é necessário para a escuta do outro. As crenças pessoais devem adormecer para que a consciência permita enxergar o outro e o mundo, melhor ainda, para que ela se transforme com o mundo (Nunes, 2018, p. 53-54).

Pensando ainda nos bebês a partir da dimensão de uma escuta que abarque esse olhar que permita enxergar esse outro – bebê – na relação com a professora, vemos o quanto é imprescindível que o adulto problematize suas crenças pessoais para pensar a dimensão ética e educacional que deve permear essa relação, a fim de manter uma proposta educacional que seja integral às necessidades e direitos dos bebês que estão nos espaços da creche, apostando na relação alteritária e horizontal com os bebês.

Esse é um tema importante quando trazemos a relação professora-bebê na dimensão do cuidar-educar, porque, ainda na contemporaneidade, muitas vezes os discursos reconhecem os bebês como potentes na relação com a professora, mas, nas entrelinhas, nas práticas de cuidado e educação, há o apagamento desse sujeito: de seu tempo, seus gostos, seus desejos e suas singularidades e, por consequência, o não reconhecimento de sua alteridade.

6 UMA PAUSA NA CAMINHADA: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tenho o privilégio de não saber quase tudo. E isso explica o resto.

Manoel de Barros (2010, p. 461)

Inauguramos a escrita deste trabalho com uma frase de Manoel de Barros que trazia a incompletude como uma riqueza imensurável, pois mostra um mundo de possibilidades, de abertura, de vontade de saber. Agora, para finalizar o trabalho, digo, dar uma pausa na escrita das reflexões, recorreremos novamente a Manoel de Barros para destacar que é um privilégio seguir não sabendo quase tudo. Não saber nos move, nos orienta a buscar, a compreender, a refletir e a conhecer...as coisas, o mundo, os outros, os bebês, as professoras.

A escrita deste trabalho permitiu olhar para o caminho e suas transformações e porque pude olhar, consegui dar lugar e contorno às minhas reflexões. Chegar ao destino com vontade de “partir novamente”.

Por não saber quase tudo, principalmente sobre os bebês, é que durante a pesquisa buscamos compreender esses sujeitos nas relações com as suas professoras no berçário. Buscamos observar suas potencialidades e “ouvir” o que os bebês têm a nos dizer ao longo desse processo de constituição.

Inspirada durante essa travessia, pude tecer algumas considerações. Não diria conclusões pois acreditamos que um texto é, por natureza, incompleto. Cada leitor, ao lê-lo, produzir outros sentidos, numa relação de complementariedade do saber. Tivemos a pretensão de trazer reflexões com a certeza de que ainda não sabemos quase tudo e que, a cada (re) leitura, aprendemos ainda mais.

Para trazer essas reflexões, trilhamos alguns caminhos. Iniciamos o processo da pesquisa e, durante a estadia no campo, os olhares se voltaram para a seguinte questão investigativa: **como se constitui a relação de alteridade e afetividade entre professoras e bebês em um berçário de uma creche conveniada do município de Juiz de Fora?** A partir da formulação da questão, caminhamos a fim de responder a dois objetivos, sendo: **(i) compreender a relação de alteridade e afetividade nas situações de cuidado/educação entre professoras e bebês; (ii) refletir como a constituição da relação de alteridade e afetividade entre professoras e bebês atravessa a prática pedagógica.**

Com os objetivos delineados e o desejo de conhecer os bebês, as professoras, o contexto da creche e o que nele se revelava, iniciamos uma revisão de literatura no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, a fim de se aproximar da produção acadêmica em torno do que buscávamos compreender. O que percebemos, ao fazer esse levantamento inicial, é a necessidade de produções que abarquem reflexões sobre o tema deste trabalho.

O diálogo com Bakhtin e Vigotski foi necessário e ampliou os horizontes do olhar e do sentir. Permitiu capturar, nas entrelinhas, o texto no contexto e fez compreender a necessidade de observar atentamente, questionar, refletir, duvidar, trazendo a incerteza como companheira incômoda desse percurso. Esse movimento, por vezes doloroso, ajudou no afastamento de análises aligeiradas e de uma escuta embrutecida para a prática das professoras na creche. O diálogo entre os autores possibilitou refletir sobre como o campo se revelava, entre potências e fragilidades, as relações humanas.

Destacamos o contexto histórico de constituição das creches no município de Juiz de Fora, destacando as particularidades das instituições, em especial, as características da oferta de Educação Infantil, em que a pesquisa ocorreu. Acreditamos ser importante destacar tais aspectos pois as práticas pedagógicas são atravessadas por todo o contexto da macropolítica, que produzir corpos exauridos pelas condições materiais de existência e precariedade das condições de trabalho. Ainda nesse capítulo, destacamos o modo de constituição da linguagem nos bebês e a sua constituição como sujeito de direitos, mesmo diante de uma rotina institucional pré-estabelecida.

Descrevemos, efetivamente, o campo da pesquisa e seus participantes. Tentamos traduzir, por meio da escrita e das imagens, o processo de entrada na instituição, as negociações, os êxitos e fracassos. Indicamos o modo de produção dos dados e os desafios que se colocam ao fazermos pesquisas com os bebês e suas professoras.

Por fim, esquadrihamos os dados, num movimento de ir e vir, de ler e reler, de juntar palavras, de interpretar e dar sentido. Delineamos as análises do cotidiano da creche (principalmente, depois da qualificação) buscando “escovar as palavras”. Para a construção das análises, foi necessário selecionar as notas de campo e refletir, minuciosamente, acerca de cada evento descrito e olhar para além do que estava escrito, buscando enxergar a potência dos sujeitos em cada situação vivenciada no cotidiano. Encontramos a contradição e compreendemos que ela é inerente à existência humana.

Em cada excerto destacado em uma nota de campo, encontramos as concepções que guiavam as ações das professoras e, simultaneamente, os modos de respostas dos bebês. Destacamos o quanto, muitas vezes, as concepções são construídas pelos diferentes lugares ocupados e papéis assumidos por elas. Durante a constituição da pesquisa, ao refletir sobre as relações alteritárias entre professoras e bebês, fomos observando que não é possível estabelecermos uma relação alteritária se não levamos em consideração, o que o outro, que está na relação, emana, demanda e manifesta.

Bakhtin nos auxilia a compreender que a alteridade na relação com o outro advém do movimento de perceber a unicidade desse outro, diferente de mim e de todos os demais. Mas, como perceber essa unicidade a partir do preestabelecimento de uma rotina, que muitas vezes tenta o apagamento do sujeito e das singularidades que o constitui?

É nesse movimento que defendemos a importância de, no espaço das instituições coletivas de cuidado e educação, coexistirem diversas vozes e possibilidades de encontros no que tange a uma relação alteritária com os bebês e as crianças. Acreditamos que estar com o outro vai muito além de estar no mesmo ambiente, é preciso se implicar com esse outro, é preciso enxergá-lo como um sujeito que tem o que dizer e que, muitas vezes, fará isso por meio dos gestos, dos choros, dos sorrisos, entre outras manifestações.

Diante disso, compreendemos que é preciso assumir a docência com os bebês como um ato pedagógico, pois, quando assumida como ato, é também responsiva, trazendo à tona os bebês e crianças como sujeitos. A perspectiva da docência como ato só é possível quando começamos a ver o outro em uma relação de alteridade.

Assim como Miotello (2018) nos alertou durante a construção desse trabalho, “o lugar da alteridade é onde a identidade pode se constituir”. Então, a relação de alteridade entre as professoras e os bebês se dá quando é permitido aos bebês apresentarem suas marcas identitárias, suas singularidades e especificidades.

A reflexão crítica também se deu a partir do momento em que começamos a pensar “Quais subsídios formativos as professoras têm para assumir a docência como ato pedagógico? Qual formação inicial e continuada as professoras têm? Qual possibilidade de formação continuada a rotina de trabalho das professoras possibilitam?”.

Essas perguntas continuam a ecoar após a pausa na escrita deste trabalho, pois acredito que é necessário propiciar formação às professoras para que o fazer docente seja realizado de forma

respeitosa aos bebês e crianças, mas também às professoras em suas condições trabalhistas. Uma formação que não deveria acontecer no varejo, sem rosto e sem história. Mas, que deveria partir do próprio contexto de inserção delas, das questões encarnadas pela materialidade da vida concreta. Defendemos uma política de formação que inclua questões como essas discutidas neste trabalho. Por mais pesquisas que discutam o delicado e complexo processo de relações de alteridade entre adultos e bebês.

Nesse sentido, vamos entendendo que a constituição dessa docência singular precisa carregar uma identidade em que as professoras se reafirmam, por intermédio das práticas pedagógicas, na condição de professoras de bebês, que fazem marcas na constituição subjetiva deles.

Trazer o bebê para o centro de valor significa estabelecer uma relação de alteridade, não de silenciamento do que é esse outro naquele momento da relação, é possibilitar que ele se expresse e suas expressões não sejam compreendidas apenas como “manha”. É perceber que, muitas vezes, por intermédio do choro, o bebê está comunicando incômodos e resistindo a determinadas imposições feitas pelos adultos.

Destaco Mia Couto (2007), na epígrafe do trabalho, quando diz que “não é o destino que conta mas o caminho”. Volto a citá-lo, a partir do mesmo livro: *Terra Sonâmbula*: “O que faz andar a estrada? É o sonho. Enquanto a gente sonhar, a estrada permanecerá viva. É para isso que servem os caminhos, para nos fazerem parentes do futuro”.

REFERÊNCIAS

- ACESSA.COM. Notícias. Região e bairros. **Portal Acessa.com**, Juiz de Fora, MG, 30 de novembro de 2021. Disponível em: <https://www.acesa.com/jfmapas/regioes.php>. Acesso em: 10 mar. 2024.
- AMAC - ASSOCIAÇÃO MUNICIPAL DE APOIO COMUNITÁRIO. **Sobre a AMAC**. Juiz de Fora, MG, 2024. Disponível em: <https://amac.org.br/sobre/>. Acesso em: 10 set. 2024.
- BGB Imagens Aéreas. Bairro Vale dos Bandeirantes. **BGB**, Juiz de Fora, MG, 05 maio 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BvehAJLe-Hk&t=5s>. Acesso em: 10 set. 2024.
- ALVIM, T. C. R. **Tecendo relações sobre as perspectivas de poder e cuidado**: o que dizem as professoras de uma creche conveniada do município de Juiz de Fora/MG. 2021. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Juiz de Fora, 2021.
- AMORIM, M. **O Pesquisador e seu Outro**. São Paulo: Editora Comportamento, 2004.
- ANDRADE, S. A.R. **A afetividade e suas implicações no processo ensino-aprendizagem**: uma leitura fundamentada na psicogenética de Henri Wallon. 2004. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-graduação em Educação, Maringá, 2004.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papyrus, 2009.
- ARAÚJO, V. C. **O programa Proinfância e seus desdobramentos**: o caso do município de Juiz de Fora/MG. 2019. 290 f. Tese (Doutorado em Educação). – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Juiz de Fora, 2019.
- BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato**. Austin: University of Texas Press, 1993.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4ª Ed. 2ª tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. 2ª.ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.
- BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. 1ª ed São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

- BARBOSA, M. C. S. Especificidades da ação pedagógica com os bebês. In: ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO. Perspectivas atuais. **Anais [...]** Belo Horizonte, p.1-17, 2010.
- BARBOSA, M. C. S.; RICHTER, S. R.S. Mia Couto e a educação de crianças pequenas: alteridade, arte e infância. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 485-518, 2015.
- BARBOSA, M. C.S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARROS, M. **Menino do mato**. Caderno de Aprendiz. São Paulo: Editora LeYa, 2010.
- BRASIL. **Decreto-lei nº 5.452. Consolidação das Leis do Trabalho**. 01 de maio de 1943, São Paulo, v. 7, 1943.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. **Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990**. Convenção sobre os Direitos da Criança. Brasília, DF, 1990. Disponível em: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/DEC%2099.710-1990?OpenDocument. Acesso em: 10 mar. 2024.
- BRASIL. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n.248, p. 278333- 27841, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil e dá outras providências. Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf Acesso em: 21 abril 2024.
- BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF, 2013. Disponível em: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2012.796-2013?OpenDocument. Acesso em: 21 abril 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Bebês como leitores e autores**. 1ª.ed.- Brasília: MEC/SEB, 2016. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v.5). Disponível em: <https://lepi.fae.ufmg.br/publicacoes/colecao/>. Acesso em: 10 abril 2024. .
- BUJES, M.I.E. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- CACHEFFO, V. A. F. F. **Manifestações afetivas nas concepções e práticas educativas no contexto da creche: reflexões a partir da perspectiva walloniana**. 2012. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Programa de Pós-graduação em Educação, Presidente Prudente, 2012.

CASTRO, J. S. **A docência na educação infantil como ato pedagógico**. 2016. 343f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Florianópolis, SC, 2016.

COSTA, W. D.; DIEZ, C. L. F. A relação do eu-outro na educação: abertura à alteridade. IX ANPED SUL, **Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, 2012.

COUTO, M. **Terra Sonâmbula**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1992.

DANTAS, H. Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: DE LA TAILLE, **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992. pp.?

DELGADO, A. C. C; R. C. WURDIG; P. P. CAVA. Interatividade nas culturas da infância: aproximações, amizade e conflitos entre bebês. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 55, n. 44, p. 144-168, abr./jun. 2017.

DICIONÁRIO AURÉLIO. **Novo Dicionário de Língua Portuguesa**. São Paulo: Editora Nova Fronteira, 1994.

DUARTE, R. **As reações das educadoras diante dos bebês e suas demandas no cotidiano das creches** [manuscrito]– 2012.

FANTI, M. G. C. *et al.* **Círculo de Bakhtin: alteridade, diálogo e dialética**. Porto Alegre: Polifonia, 2020.

FREIRE, P. **Caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social**. 6ª ed., Editora Vozes; 2011.

FICHTNER, B. Instrumento - Signo - Mimesis - Potencial de “representações simbólicas” na perspectiva da abordagem histórico-cultural. In: SILVA, L.S.P; LOPES, J. J. M. (org.) **Diálogos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias**. Niterói: EdUFF Editora da Universidade Federal Fluminense, 2010. pp.261-268

GALEANO, E. **Bocas del tiempo**. 1ª ed. Buenos Aires: Catálogos, 2004.

GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. 1ªed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOMES, C., A. V.; MELLO, S. A. Educação escolar e a constituição do afetivo: algumas considerações a partir da Psicologia Histórico-Cultural. **Editora Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, 677-694, jul./dez. 2010

GUIMARÃES, D. O. Na creche, o cuidado como ética: caminhos para o diálogo com bebês. In: KRAMER, S. (org.). **Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil**. São Paulo: Ática, 2009. p. 95-108.

GUIMARÃES, D. O. **Relação entre bebês e adultos na creche**: o cuidado como ética. São Paulo: Cortez, 2011.

GUIMARÃES, D. O. Bebês, interações e linguagem. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Bebês como leitores e autores**. 1ª.ed.- Brasília: MEC/SEB, 2016. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v.5). Disponível em: <https://lepi.fae.ufmg.br/publicacoes/colecao/>. Acesso em: 10 abril 2024.pp. 47-82.

GUIMARÃES D. O; D. ARENHART; N. O. SANTOS. Alteridade e dialogismo na pesquisa com professoras de bebês. **Revista Zero a Seis**, Florianópolis, v. 21, n. 39, p. 16-30, jan./jun. 2019.

IBIAPINA, I. L. M. M. **Pesquisa Colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimento. Brasília: Líber Livros Editora, 2008.

JUIZ DE FORA. Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 001, 01 de outubro de 2013**. Dispõe sobre o registro e a regularização de funcionamento das Instituições de Educação Infantil (Públicas, Privadas e Conveniadas) destinadas à criança, na faixa etária de zero a cinco anos, no município de Juiz de Fora. Juiz de Fora, MG, 2013.

LARAIA, R. B. **Cultura**: um conceito antropológico. 14ª.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

LÉVINAS, E. **Sobre nós**: ensaios sobre alteridade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LIMA, V. A. B. **O desenvolvimento afetivo infantil segundo Henri Wallon**. 2011. 85f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional de Blumenau, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Blumenau, 2011

LOPES, J. J. M. O ser e estar no mundo: a criança e sua experiência espacial. In. LOPES, J. J. M; MELLO, M. B. (orgs) **O jeito que nós crianças pensamos sobre certas coisas**: dialogando com lógicas infantis. Rio de Janeiro: Rovel, 2009. pp.119-132.

LOPES, J. J. M. **Terreno baldio**: um livro sobre balbuciar e criar os espaços para desacostumar geografias- por uma teoria sobre a espacialização da vida. São Paulo: Pedro e João, 2021.

LOPES, J. J. M.; COSTA, B. M. F. Mapas vivenciais e espacialização da vida. Revista **Porto das Letras**, Porto Nacional, v.9, n.1, p. 321-335, jan./mar.2023.

LÓPEZ, M. E.; GARCÍA LORCA, F.; SPILLER, P. **Luna con duendes**: canciones, arrullos y susurros para la hora de dormir. Buenos Aires: Capital Intelectual, 2013. (Aerolitos).

MACHADO, E.; BROSTOLIN, M. Criança e infância na perspectiva da sociologia da infância e os entrelaçamentos com a Educação Infantil. In: CARVALHO, J. N. M. C. *et al.* (orgs.) **A sociologia da infância: possibilidade/s de voz e ação da criança e sua/s infância(s)**. Campo Grande, MS:Ed. UFMS, 2022.

MAGALHÃES, M. C. C.; OLIVEIRA, W. Vygotsky e Bakhtin/Volochinov: dialogia e alteridade. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n.5, p.103-115, jan./jun. 2011.

MARTINS FILHO, A. J. (org). **Educar na creche: uma prática construída com os bebês e para os bebês**. Porto Alegre: Mediação, 2016.

MARTINS, L.M.; LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018

MARTINS FILHO, A. J.; DELGADO, A. C. C. A construção da docência com bebês e crianças bem pequenas em creches. In: MARTINS FILHO, A. J. (org.). **Educar na creche: uma prática construída com os bebês e para os bebês**. Porto Alegre: Mediação, 2016. p. 09 - 22.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. Afetividade e processo de ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v.20, p. 11-30, jan./jun.2005.

MIOTELLO, V. **Por uma escuta responsiva: a alteridade como ponto de partida**. Pedro&João, 2018

NUNES, H. F. **A alteridade na prosaística de Bakhtin** [manuscrito] 2018. 84f

OLIVEIRA, A.B. F. Linguagem e Alteridade nos estritos do Círculo de Bakhtin. **Eutomia**, Recife, v.21, n.1, 169-184, jul. 2018.

OLIVEIRA, Z. R. de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 2ªed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Docência em Formação).

PEIRANO, M. **A favor da etnografia**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

PEREIRA, L. A. P. C. **Estar só/estar com o outro: sentidos expressos pelas profissionais e vivenciados pelos bebês em sua agência social**. 2021. 436 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades, Goiânia, 2021.

PEREIRA, L. M. A influência do pensamento filosófico de Spinoza na elaboração da teoria histórico-cultural por Vigotski: um breve panorama; In: MUNIZ, B. F. C.; LOPES, J. J. M.; PEREIRA, L. M. (orgs.) **A ciência romântica de Luria: contextos de uma época e estudos contemporâneos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. pp.123-141.

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

PINO, A. As marcas do humano: pistas para o conhecimento da nossa identidade pessoal. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 39, n. 142, p. 227 - 236, jan./mar., 2018.

PINO, A. A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. **Revista Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n.4, p. 741-756, out./dez., 2010.

PRESTES, Z.R. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: Repercussões no campo educacional.** Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

RIBEIRO, A. G. **As influências da formação inicial universitária no curso de Pedagogia da FAGED/UFC para as práticas de cuidado/educação na creche.** 2020. 276f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza, 2020.

Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/57371/5/2020_dis_agribeiro.pdf. Acesso em: 15 jul 2024.

ROSA, D. **Encontro dos bebês e adultos na Educação Infantil: formação docente em ato.** 2022, 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Santa Cruz do Sul.

Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Cruz do Sul, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/bitstream/11624/3547/1/Deili%20Rodrigues%20Rosa.pdf>. Acesso em: 09 mar 2023.

SANTOS, N. A. S. **Sentidos e significados sobre o choro das crianças nas Creches Públicas no Município de Juiz de Fora/MG.** 2012, 226f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Rio de Janeiro, 2012.

SANTOS, N. A. S. Sobre a necessidade de desconhecer: as professoras, os bebês e outras coisas. In: GONÇALVES, R. M.; RODRIGUES, A.; RIBEIRO, T. (org). **Cotidianos e formação docente: conversas, currículos e as experiências escolares.** Rio de Janeiro: Ayvu, 2019.pp.179-193.

SCHMITT, R.V. **Mas eu não falo a língua deles!:** as relações sociais de bebês num contexto de educação infantil. 2008, 218f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Florianópolis, 2008.

SILVA, R.*et al.* **Educação de bebês: cuidar e educar para o desenvolvimento humano.** São Carlos: Pedro&João Editores, 2018.

TIRIBA, L. **Educação infantil como direito e alegria.** 1ª ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2018.

TRISTÃO, F. C. D. **Ser professora de bebês: um estudo de caso em uma creche conveniada.** 2004.213f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

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

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n.4, p. 681-701, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia.** 1ª ed. Rio de Janeiro: E Papers, 2018.

WALLON, H. **As origens do pensamento na criança.** São Paulo: Manole, 1986.

WÜRDIG, R. C.; CAVA, P. P. Interatividade nas culturas da infância: aproximações, amizade e conflitos entre bebês. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 55, p. 144-168, 2017.

APÊNDICE A - MODELO DE NOTA DE CAMPO

	NOTA DE CAMPO	
TÍTULO:		
DATA/HORÁRIO:		
TURMA:		
PROFESSORAS:		
CÓDIGO DA NOTA:		
CÓDIGO DA FOTO:		
CÓDIGO DO VÍDEO:		
PESQUISADORA:		
BEBÊS:		

ANEXO A- TERMO DE CONHECIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa A AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSORA-BEBÊ EM UMA CRECHE CONVENIADA DO MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA/MG. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é trazer para o centro das discussões o conceito poder afetividade na creche, mais especificamente no berçário, aguçando uma reflexão sobre as práticas realizadas nessas instituições, sobre suas rotinas pré-estabelecidas, sobre as relações de afeto na dimensão das práticas pedagógicas, entre outros aspectos, permitindo a possibilidade de se considerar novas práticas, novas metodologias, priorizando sempre o desenvolvimento infantil. Nesta pesquisa pretendemos analisar como se constituem as relações afetivas entre professores e bebês na dimensão das práticas pedagógicas de uma creche conveniada do município de Juiz de Fora.

Caso você concorde em participar, vamos fazer as seguintes atividades com você: realizaremos encontros que podem favorecer a reflexão de sua prática. Também realizaremos observações no berçário onde você atua enquanto docente, observaremos, fotografaremos e filmaremos alguns dias as atividades realizadas na sua sala em momentos de contação de histórias, brincadeiras livres, rodinhas, atividades direcionadas, assim como momentos de alimentação, higienização e descanso. Estarei na instituição em que você atua uma vez por semana, de 07h às 12h durante os meses de outubro, novembro e dezembro. Esta pesquisa tem alguns riscos, que são: a probabilidade de que o indivíduo sofra algum dano como consequência imediata ou tardia do estudo através da divulgação inadequada dos dados da pesquisa, bem como que o indivíduo seja identificado por meio de alguma imagem, filmagem ou áudio decorrente das filmagens. Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem, todos os participantes serão comunicados sobre a necessidade do TCLE e também de que os dados serão registrados e organizados para fins exclusivamente da pesquisa. Ainda pensando em minimizar os riscos de identificação ou constrangimento, os nomes dos participantes serão registrados de forma fictícia e as imagens e gravações serão utilizadas com uma tarja ou desfocamento para que impossibilite a identificação dos bebês. A pesquisa pode ajudar a contribuir para o campo da educação infantil e para repensar o cotidiano e as práticas pedagógicas com bebês, além disso a pesquisa pode levar para a instituição participante a reflexão sobre o afeto, bebês e práticas nas creches.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causadas atividades que fizemos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar. Além disso, caso não queira participar, tomaremos o cuidado e a responsabilidade para que as filmagens, fotografias e escritos da pesquisa não contenham o menor em hipótese alguma. Fotografaremos e filmaremos, exclusivamente, em ângulos em que o menor não autorizado não corra o risco de aparecer nas gravações e filmagens.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 20__

Assinatura do Participante

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Lídia Mara de Souza
Campus Universitário da UFJF Faculdade
de Educação
CEP: 36036-900
Fone: (32) 99125-6296
E-mail: lidiamara141@gmail.com

O CEP avalia protocolos de pesquisa que envolve seres humanos, realizando um trabalho cooperativo que visa, especialmente, à proteção dos participantes de pesquisa do

Brasil. **Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:**

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF

Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102-3788 / E-mail: cep.propp@ufjf.br

ANEXO B - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/RESPONSÁVEIS

O menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa A AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR-BEBÊ EM UMA CRECHE CONVENIADA DO MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA/MG. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é trazer para o centro das discussões de que forma ocorrem as relações afetivas entre as professoras e os bebês na dimensão das práticas pedagógicas em uma creche do município de Juiz de Fora. Nesta pesquisa pretendemos problematizar como são constituídas as relações afetivas no berçário.

Caso você concorde na participação do menor vamos fazer as seguintes atividades com ele: realizaremos observação no berçário em que ele está matriculado, observaremos, fotografaremos e filmaremos alguns dias sua participação em momentos de contação de histórias, brincadeiras livres, rodinhas, atividades direcionadas, assim como momentos de alimentação, higienização e descanso. Estarei na instituição em que o menor está matriculado uma vez por semana, de 07h às 12h durante os meses de outubro, novembro e dezembro. Esta pesquisa tem alguns riscos, que são: a probabilidade de que o indivíduo sofra algum dano como consequência imediata ou tardia do estudo através da divulgação inadequada dos dados da pesquisa, bem como que o indivíduo seja identificado por meio de alguma imagem, filmagem ou áudio decorrente das filmagens. Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem, os participantes serão comunicados sobre a necessidade do TCLE e também de que os dados serão registrados e organizados para fins exclusivamente da pesquisa. Ainda pensando em minimizar os riscos de identificação ou constrangimento, os nomes serão registrados de forma fictícia e as imagens e gravações serão utilizadas com uma tarja ou desfocamento para que impossibilite a identificação dos bebês. A pesquisa pode ajudar a contribuir para o campo da educação infantil e para repensar o cotidiano e as práticas pedagógicas com bebês, além disso a pesquisa pode levar para a instituição participante a reflexão sobre o afeto, bebês e práticas nas creches.

Para participar desta pesquisa, o menor sob sua responsabilidade e você não irão ter nenhum custo para participar deste estudo, nem receberão qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se o menor tiver algum dano por causa das atividades que fizermos com ele nesta pesquisa, ele tem direito a buscar indenização.

Ele terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Você como responsável pelo menor poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento.

A participação dele é voluntária e o fato de não deixá-lo participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que ele é atendido. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O nome ou o material que indique a participação do menor não será liberado sem a sua permissão. O menor não será identificado em nenhuma publicação. Além disso, caso o menor não possa participar, tomaremos o cuidado e a responsabilidade para que as filmagens, fotografias e escritos da pesquisa não contenham o menor em hipótese alguma. Fotografaremos e filmaremos, exclusivamente, em ângulos em que o menor não autorizado não corra o risco de aparecer nas gravações e filmagens.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em deixá-lo participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, ____ de _____ de 20 ____.

Assinatura do (a) Responsável

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Lídia Mara de Souza
Campus Universitário da UFJF Faculdade de Educação
CEP: 36036-900
Fone: (32) 99125-6296
E-mail: lidiamara141@gmail.com

O CEP avalia protocolos de pesquisa que envolve seres humanos, realizando um trabalho cooperativo que visa, especialmente, à proteção dos participantes de pesquisa do

Brasil. **Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:**

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF

Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propp@ufjf.br

ANEXO C- AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO



Autorização

Eu, Nádya de Oliveira Ribas, Secretária de Educação de Juiz de Fora, autorizo **LÍDIA MARA DE SOUZA**, mestranda em Educação da UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora, a desenvolver a pesquisa intitulada "A afetividade na relação professora-bebê em uma creche Conveniada do município de Juiz de Fora". O objetivo central da pesquisa é compreender e analisar que relações de afeto são constituídas nas rotinas na dimensão das práticas pedagógicas em uma creche conveniada do município de Juiz de Fora/MG.

A pesquisa será realizada na creche conveniada Virginia Favero Noceli, no município de Juiz de Fora/MG, durante os anos de 2023 e 2024, utilizando as notas de campo para a produção dos dados possibilitados durante a pesquisa, problematizando as relações observadas entre professoras e criança. Serão realizadas pesquisa/levantamento bibliográfico em bancos de dados como o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Portal Scielo, as Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), os anais do Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias (GRUPECI) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

A pesquisadora deverá resguardar a participação voluntária, o sigilo, a privacidade, a não estigmatização dos participantes da pesquisa garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas, inclusive em termos de autoestima, de prestígio econômico ou financeiro.

A pesquisadora apresentará os resultados da pesquisa aos profissionais das unidades escolares envolvidas e à equipe da Secretaria de Educação, quando da entrega do trabalho final à instituição de ensino ou quando solicitado.

Juiz de Fora, 05 de junho de 2023.

Nádya de Oliveira Ribas
Secretária de Educação de Juiz de Fora

Secretaria de Educação
Avenida Getúlio Vargas, 200 – Centro - CEP: 36010-909 - Juiz de Fora – MG - Tel: (32) 3690-7634
E-mail: expedientes@pjf.mg.gov.br

Assinado por 1 pessoa: NÁDYA DE OLIVEIRA RIBAS
Para verificar a validade das assinaturas, acesse <https://juizdefora.1doc.com.br/verificacao/18DB-2D56-496E-DBEE> e informe o código 18DB-2D56-496E-DBEE.



VERIFICAÇÃO DAS
ASSINATURAS



Código para verificação: 18DB-2D56-496E-DBEE

Este documento foi assinado digitalmente pelos seguintes signatários nas datas indicadas:

✓ **NÁDYA DE OLIVEIRA RIBAS** (CPF 810.XXX.XXX-87) em 05/06/2023 17:29:31 (GMT-03:00)
Papel: Parte
Emiido por: Sub-Autoridade Certificadora 1Doc (Assinatura 1Doc)

Para verificar a validade das assinaturas, acesse a Central de Verificação por meio do link:

<https://juizdefora.1doc.com.br/verificacao/18DB-2D56-496E-DBEE>

ANEXO D - APROVAÇÃO DA PESQUISA PELO COMITÊ DE ÉTICA DA UFJF NA PLATAFORMA BRASIL

plataformabrasil.saude.gov.br/visao/pesquisador/gerirPesquisa/gerirPesquisaAgrupador.jsf

Plataforma Brasil principal sair

Público Pesquisador Alterar Meus Dados


LIDIA MARA DE SOUZA - Pesquisador | V4.0.1-RC01
Sua sessão expira em: 33min 05


Cadastros

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

- DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSORA-BEBÊ EM UMA CRECHE CONVENIADA DO MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA
 Pesquisador Responsável: LIDIA MARA DE SOUZA
 Área Temática:
 Versão: 2
 CAAE: 70303923.4.0000.5147
 Submetido em: 01/08/2023
 Instituição Proponente: Faculdade de Educação da UFJF
 Situação da Versão do Projeto: Aprovado
 Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável
 Patrocinador Principal: Financiamento Próprio



Comprovante de Recepção:  PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_2148164

+ DOCUMENTOS DO PROJETO DE PESQUISA

- LISTA DE APRECIÇÕES DO PROJETO

Apreciação *	Pesquisador Responsável *	Versão *	Submissão *	Modificação *	Situação *	Exclusiva do Centro Coord. *	Ações
PO	LIDIA MARA DE SOUZA	2	01/08/2023	01/10/2023	Aprovado	Não	