

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
EDUCAÇÃO**

LUCIENE APARECIDA PINTO COSTA PEREIRA

**ESTAR SÓ/ESTAR COM OUTRO: SENTIDOS EXPRESSOS PELAS
PROFISSIONAIS E VIVENCIADOS PELOS BEBÊS EM SUA
AGÊNCIA SOCIAL**

**GOIÂNIA
2021**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS – PUC GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO

LUCIENE APARECIDA PINTO COSTA PEREIRA

**ESTAR SÓ/ESTAR COM OUTRO: SENTIDOS EXPRESSOS PELAS
PROFISSIONAIS E VIVENCIADOS PELOS BEBÊS EM SUA
AGÊNCIA SOCIAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Pontifícia Universidade Católica de
Goiás, como requisito final para obtenção do título de
Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Sociedade e Cultura
Orientador: Dr. Romilson Martins Siqueira

GOIÂNIA

2021

P436e Pereira, Luciene Aparecida Pinto Costa

Estar só/estar com outro : sentidos expressos pelas profissionais e vivenciados pelos bebês em sua agência social / Luciene Aparecida Pinto Costa Pereira. -- 2021.

436 f.; il.

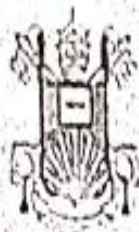
Texto em português com resumo em inglês.

Tese (doutorado) -- Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades, Goiânia, 2021

Inclui referências, f. 373-400

1. Educação de crianças. 2. Creches. 3. Professores de creches. 4. Outro (Filosofia) I. Siqueira, Romilson Martins. II. Pontifícia Universidade Católica de Goiás - Programa de Pós-Graduação em Educação - 2021. III. Título.

CDU: Ed. 2007 -- 373.2(043)



PUC
GOIÁS



ESTAR BÉ- ESTAR COM OUTRO: SENTIDOS EXPRESSOS PELAS PROFISSIONAIS E VIVENCIADOS PELOS BEBÊS EM SUA
AGÊNCIA SOCIAL

Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás,
aprovada em 31 de agosto de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Romilson Martins Siqueira

Prof. Dr. Romilson Martins Siqueira / PUC Goiás

Angela M. de Coutinho

Profa. Dra. Angela Maria Scalabrín Coutinho / UFPR

Liliane Barros

Profa. Dra. Liliane Barros de Almeida Cardoso / UEG

Divino de Jesus da Silva Rodrigues

Prof. Dr. Divino de Jesus da Silva Rodrigues / PUC Goiás

Rodrigo Fideles F. Moho

Prof. Dr. Rodrigo Fideles Fernandes Moho / PUC Goiás

Depois de tudo o que aprendemos nas ciências sociais do século XX, é preciso que os educadores aceitem que os seres humanos constituem em um campo onde agem distintas forças e que nós, os educadores, também não somos nada mais do que aquilo que os outros fizeram ou fazem de nós, e o que nós fizemos dessas influências. Passa-se a vida inteira tentando forjar um eu, uma identidade, mesmo que provisória, a partir das possibilidades e escolhas que se tem. Mas por mais que se queira fazer deste eu uma consciência una, autônoma, este eu vai continuar sendo cheio de incertezas, mobilidade, de dúvidas. Este eu, é um eu formado de outros, um eu permeado, não fixo. É um eu que emerge por amor e por força.

(Por Amor & Por Força – Maria Carmem Barbosa)

Dedico aos bebês, sujeitos desta pesquisa que na partilha do dia a dia do fazer pedagógico, vocês possam vivenciar a inteireza de suas agências sociais.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, em primeiro lugar, por ter me sustentado durante esta trajetória e por todas as bênçãos recebidas.

Agradeço ao Professor Dr. Romilson Martins Siqueira, por ter aceitado o desafio de caminhar ao meu lado, para que eu pudesse alçar voos mais altos. A você todo meu carinho, admiração e respeito por me ensinar tanto e acreditar que eu seria capaz!!!

Aos queridos professores da pós-graduação Libâneo, Iria Brzezinski, Elianda, Maria Esperança, José Maria, Beatriz, Lúcia Helena, Maria Cristina, Maria Zeneide e Romilson, todo meu afeto e minha gratidão pelas interlocuções e (des)construções sobre a educação.

Aos professores Dr. Rodrigo Fideles Fernandes Mohn e Dr. Divino de Jesus da Silva Rodrigues, grata pelas contribuições tão argutas durante a banca de qualificação.

A banca de defesa, Dra. Ângela Scalabrin Coutinho e Dra. Liliane Barros, obrigada pelas valiosas contribuições.

Ao meu grande amigo, irmão de caminhada, Dom Josias, um presente de Deus em minha vida. Obrigada por sua existência e suas orações.

Aos meus pais Luís e Araci (*in memorian*), mesmo não estando mais presentes, o amor de vocês me sustentou para que eu chegasse até aqui.

À minha família, que não mediu esforços para que tudo desse certo. Vocês foram luzes, quando tudo estava tão distante.

Ao meu companheiro e amor da minha vida Wesley, por sua compreensão e por estar ao meu lado durante esta jornada, sei que não foi fácil, mas o seu olhar amoroso me sustentou.

Aos meus filhos Luís Felipe, Marcos Vinícius e Cintya, amores da minha vida e razão da minha existência, obrigada pela paciência e por todo cuidado para que eu fizesse essa travessia de maneira tranquila.

Aos meus irmãos Márcia, Toninho, Eraldo, Evandro, Flávio e Elisângela, pela torcida e orações. Amo vocês.

Às minhas cunhadas e cunhados Maria Leila (*in memorian*), Silvana, Lília, Sandra, Cláudia, Sérgio e João, todo o meu carinho.

Aos meus sobrinhos e sobrinhas Luizinho, Marcela, Guilherme, João Gabriel, Flávia, João Victor, Camila, Lorena, Enzo, Leonardo, Ana Letícia, Maria Eduarda, Pedro, Lucas, Mateus, Beatriz e Sofia, vocês são a minha inspiração.

Aos meus sobrinhos-netos, recém-chegados ao mundo, Pedro Luís (Pepê), Manuela (Manu) e Tomaz (*in memorian*), que este mundo os acolha com profundo respeito à infância, tão necessária para termos um mundo possível.

Aos meus valiosos amigos Jossane, Solanginha, Kátya, Norma, José Carlos, Izabel, Wanda, Cíntia, Deuzélia, Florisvaldo, Denilma, Edna, Soninha e Ataíde, todos tão especiais e necessários.

Às minhas queridezas Simone, Fabiane, Karyna, Graziela, Francis, Kelly Catrine e Norma, meu amor e gratidão a vocês.

À Poliana e ao Lucas, pela cumplicidade, incentivo nos momentos mais difíceis da construção da tese.

Ao grupo de estudo GEPCEI pelos estudos tão valiosos, o qual me possibilitou crescer como pesquisadora.

Aos meus colegas do programa de doutorado em Educação da PUC Goiás, por compartilharem comigo as angústias e experiências da caminhada acadêmica.

Aos bebês agentes desta pesquisa, por me aceitarem participar dos seus momentos do estar só/estar com outro.

Às profissionais, por suas valiosas contribuições durante a pesquisa, muito obrigada pelo carinho.

Às funcionárias do CMEI e CEI, pela acolhida, pelo carinho e profissionalismo com que me receberam.

Às gestoras e coordenadoras do CMEI e CEI, por aceitarem que a pesquisa fosse realizada, meu muito obrigada.

À Secretaria Municipal de Educação de Mineiros, na pessoa da professora Adriane, obrigada por abrir as portas para que a pesquisa fosse realizada.

À secretaria de pós-graduação da PUC Goiás, gratidão por acolher os alunos com tanto zelo e respeito.

Aos meus colegas da Pedagogia Elisa, Marcelo, Irondina, Wanda, Kátya e José Humberto, pela ajuda tão necessária nos finalmente da tese.

Ao Centro Universitário de Mineiros (Unifimes), pela bolsa de estudo.

RESUMO

Este trabalho pertence à linha de pesquisa Educação, Sociedade e Cultura, intitulado ‘Estar só/estar com outro: sentidos expressos pelas profissionais e vivenciados pelos bebês em sua agência social’, o qual objetivou compreender o sentido de estar só/estar com outro para as profissionais da Educação que atuam em Centro de Educação Infantil/creche e compreender as agências sociais dos bebês no cotidiano das instituições pesquisadas. Compõem como objeto de estudo desta pesquisa o estar só/estar com outro e a agência social. Portanto, o problema de pesquisa partiu da seguinte questão: qual o sentido de estar só/estar com outro atribuído pelas profissionais de Creche e como se constitui a agência social dos bebês no contexto do trabalho educativo por elas empreendido? Para isso, este trabalho buscou, nos estudos da Sociologia da Infância, da Pedagogia e da Psicologia, compreender, de maneira mais ampla, os estudos sobre e com os bebês. Desse modo, foi realizado o Estado do Conhecimento junto ao Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD) nos últimos 7 anos, a fim de se fazer um levantamento das produções no campo da Educação e da Psicologia sobre os bebês em suas agências sociais, em contexto de creches. Também foram mapeados os artigos produzidos na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), no Grupo de Trabalho (GT) - 07 de Educação de Crianças de 0 a 6 anos, no período de 2018 a 2019. A metodologia consistiu em uma pesquisa de cunho qualitativo, do tipo etnográfica, que buscou, na abordagem materialista histórica e dialética, compreender os nexos constitutivos (historicidade e contradições). Os participantes da pesquisa foram as profissionais da educação infantil e os bebês com idade entre 1 ano e 4 meses a 2 anos e 4 meses de idade, que estão matriculados nos Centros de Educação Infantil/Creche da rede pública municipal e filantrópica da cidade Mineiros-GO. Os instrumentos de coleta de dados foram observações no campo com os bebês, anotações no diário de campo, registro de filmagens do cotidiano dos bebês, registro de fotografias, transcrição dos vídeos, microanálise dos vídeos e extração da filmagem em fotografias sequenciadas, entrevista semiestruturada com as profissionais sobre o objeto da pesquisa, leitura do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do Currículo da Educação Infantil. O referencial teórico partiu de uma perspectiva interdisciplinar dos estudos da Sociologia e da Sociologia da Infância, da Filosofia, da Pedagogia e da Psicologia que dialogam com uma perspectiva crítica do lugar social, pessoal e pedagógico dos sujeitos envolvidos no processo. 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.

Palavras-chave: Estar só/estar com outro. Agência social. Bebês. Profissionais. Subjetividade.

ABSTRACT

This work belongs to the Education, Society and Culture research line, entitled 'Being alone - being with another: meanings expressed by professionals and experienced by babies in their social agency', which aimed to understand the meaning of being alone - being with another for professionals who work in Child Education Centers / day care and understand the social agencies of babies in the daily lives of the institutions surveyed. The being alone-being with another and social agency is the object of study of this research. Therefore, the research problem arose from the following question: What is the meaning of being alone – being with another attributed by the Nursery professionals and how is constituted the babies' social agency in the context of the educational work undertaken by them? For this, it sought, in the studies of the Sociology of Childhood, Pedagogy and Psychology, to understand more broadly the studies about and with babies. Thus, a state of knowledge was researched in the Digital Bank of Theses and Dissertations (BDTD) in the last 7 years, in order to survey the productions in the field of Education and Psychology about babies in their social agencies in the context of day care centers. It was also mapped articles produced by the National Association of Pos graduate Studies and Research in Education (ANPED) Children 0 to 6 years old Education Work Group (GT-07), between 2018 and 2019. The methodology consisted of a qualitative research, of the ethnographic type, which sought in the dialectical historical materialist approach to understand the constitutive nexus (historicity and contradictions). The research participants were professionals of early childhood education and babies aged between 1 year and 4 months to 2 years and 4 months of age, who are enrolled in the Child Education Centers / Nursery of the municipal public and philanthropic network in the city of Mineiros-GO. The data collection instruments were: observations in the field with the babies, notes in the field diary, recording of daily footage of babies, recording of photographs, transcription of videos, microanalysis of videos and extraction of footage from sequenced photographs; semi-structured interview with professionals about the research object; reading of the Pedagogical Political Project (PPP) and the Early Childhood Education Curriculum. The theoretical framework started from an interdisciplinary perspective of the studies of Sociology and Sociology of Childhood, Philosophy, Pedagogy, and Psychology that dialogue with the perspective of the social place, personal and pedagogical critics of the subjects involved in the process. The results showed that being alone is experienced by all babies in the two institutions surveyed, but it is not seen as a process of interaction by the professionals, because, largely in the name of socialization, there is an excessive predominance of interaction as a form of control and regulation, which takes away from the baby the condition of living its particularities, its individual needs, affecting the baby's own agency, denying its otherness.

Keywords: Being alone - being with another. Social agency. Babies. Professionals. Subjectivity.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Dissertações e Teses por instituição/ região – Descritor “bebês” na área da Psicologia	56
Tabela 2: Ano de publicação – Dissertações e Teses –Descritor “bebês” na área da Psicologia	57
Tabela 3: Dissertações e Teses por instituição/ região – Descritor “bebês” na área da Educação	62
Tabela 4: Ano de publicação - Dissertações e Teses na área da Educação.	63
Tabela 5: Dissertações e Teses por instituição/ região – Descritor “Creche” na área da Psicologia	68
Tabela 6: Ano de publicação – Dissertações e Teses – Descritor “Creche” na área da Psicologia	68
Tabela 7: Dissertações e Teses por instituição/ região – Descritor “Creche” na área da Educação	70
Tabela 8: Ano de publicação – Dissertações e Teses – Descritor “Creche” na área da Educação	72
Tabela 9: Dissertações e Teses por instituição/região – Descritor “subjetividade” na área da Psicologia	78
Tabela 10: Ano de publicação – Dissertações e Teses – Descritor “subjetividade” na área da Psicologia	79
Tabela 11: Ano de publicação – Dissertações e Teses – Descritor “subjetividade” na área da Educação	81
Tabela 12: Ano de publicação – Dissertações e Teses – Descritor “subjetividade” na área da Educação	82
Tabela 13: Ano de publicação – Dissertações e Teses – Descritor “agência social”	84
Tabela 14: Dissertações e Teses por instituição – Descritor “agência social” nas áreas da Administração, Educação e Psicologia	85
Tabela 15: Trabalhos que se aproximam do tema da tese	86
Tabela 16: Informações referentes ao número de matrículas em Mineiros-GO.....	166

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Artigos contidos na obra <i>Estudos de bebês e diálogos com a Sociologia</i>	88
Quadro 2: Produções sobre bebês no campo da Educação Infantil.....	91
Quadro 3: Contexto socioeconômico e cultural das instituições.....	169
Quadro 4: Organização da rotina – Creche 1	183
Quadro 5: Organização da rotina – Creche 2	183
Quadro 6: Identidade pessoal	189
Quadro 7: Identidade profissional	192
Quadro 8: Identidade profissional	194
Quadro 9: Identidade profissional	195
Quadro 10: Tempo de trabalho na educação	197
Quadro 11: Qual o sentido do seu trabalho?.....	198
Quadro 12: Como você avalia seu trabalho de professora ou monitor (a) de bebês?.....	200
Quadro 13: Sente-se realizada profissionalmente?.....	201
Quadro 14: Por que escolheu essa faixa etária? Poderia explicar?.....	203
Quadro 15: Que aspecto você destacaria da sua infância como um momento marcante para sua vida e profissão?.....	207
Quadro 16: Que lugar ocupou a brincadeira na sua infância?.....	210
Quadro 17: Na sua infância, qual lugar ocupou esse estar só ou estar acompanhado?.....	212
Quadro 18: Que experiências você considera importante desse estar só/estar com o outro?.....	220
Quadro 19: Havia respeito por parte de seus pais/ mães ou responsáveis sobre esse estar só ou acompanhado?.....	225
Quadro 20: O que você compreende por criança?.....	226
Quadro 21: O que você pensa a respeito dos bebês?.....	228
Quadro 22: Fale um pouco sobre a agência social dos bebês.....	229
Quadro 23: Como você entende esse estar só/ estar com outro?.....	230
Quadro 24: Cuidar de si/ cuidar do outro. Fale um pouco sobre.....	231
Quadro 25: Que aspectos compreendem o cuidar de bebê?	233
Quadro 26: Para você, em que momento a sua ação pedagógica permite o estar só/estar com outro?.....	235
Quadro 27: Que momentos da ação pedagógica você, professor (a) ou monitor (a), acha importantes?	236

Quadro 28: Como você se aproxima do bebê?	237
Quadro 29: Estar “só ou com outro”, tem sido uma preocupação de vocês professores (as) ou monitores (as) na hora de pensar a rotina para os bebês?	239
Quadro 30: Teóricos que trabalham com a categoria “agência social”	249
Quadro 31: Creche 1 -Vídeos/músicas mais assistidas/ ouvidas em sala.....	264

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Creche 2 - Luísa (apoiada na cadeira) e João Pedro (de costa agachado) no estar só – Pátio	158
Figura 2: Creche 2 - Maria Clara descansando na cadeira	158
Figura 3: Creche 2 - Maria Clara irmã da Eloá	159
Figura 4: Creche 2 - Eloá (blusa branca), Théo (atrás do cadeirão) e Luísa (blusa rosa) no estar só.....	159
Figura 5: Creche 2 - Theo (debaixo do cadeirão) no estar só.....	160
Figura 6: Emanuely dentro da caixa com farinha só - pátio.....	160
Figura 7: Israel brincando na areia em seu momento do estar só.....	161
Figura 8: Creche 2: João Pedro de frente ao espelho no seu estar-si.....	161
Figura 9: Creche 2: João Pedro fazendo biquinho para ao espelho no seu estar só	162
Figura 10: Mapa do Estado de Goiás – destaque para Mineiros - Goiás	164
Figura 11: Fachada da Creche 1.....	171
Figura 12: Fachada da Creche 2	171
Figura 13: Entrada dos profissionais.....	171
Figura 14: Área lateral gramada.	171
Figura 15: Refeitório.....	172
Figura 16: Quadra coberta	172
Figura 17: Área de atividades lúdicas.....	172
Figura 18: Tanque de areia.	172
Figura 19: Sala de aula BII.....	172
Figura 20: Secretaria e sala da gestão.....	173
Figura 21: Refeitório	173
Figura 22: Área externa – pátio.....	173
Figura 23 Corredor do pátio externo	173
Figura 24: Sala de aula do BII.....	173
Figura 25: Sala de aula do BII.....	173
Figura 26: Bonecas na rede.	175
Figura 27: Lucas no estar só.....	176
Figura 28: João Miguel /estar com o outro.....	176
Figura 29: Maia traz os bebês de volta.....	176
Figura 30: Maia ensina o Lucas a balançar a boneca	176

Figura 31: Lucas torna a sair.....	176
Figura 32: Lucas no estar só	176
Figura 33: João Miguel vai atrás do Lucas.....	176
Figura 34: Maia traz o de volta.....	176
Figura 35: Têmis segura o Lucas pela mão.....	177
Figura 36: Israel olha para trás e João continua correr.....	177
Figura 37: Têmis busca o João Miguel e o Israel	177
Figura 38: Lucas volta a estar só.....	178
Figura 39: Maia corre atrás do Lucas	178
Figura 40: Maia busca o Lucas e a Emanuely para junto do grupo	178
Figura 41: Sala do berçário II.....	179
Figura 42: Momento do estar só.....	180
Figura 43: Momento de estar com outro	180
Figura 44: Momento de estar com outro	180
Figura 45: Raylandro e Antonella estão bebendo leite.....	185
Figura 46: Antonella se levanta para ver os colegas	185
Figura 47: Antonella se deita novamente.....	186
Figura 48: Itília adverte Antonella.....	186
Figura 49: Itília tira a mamadeira da Antonella.....	186
Figura 50: Antonella olha para Itília.....	186
Figura 51: Memórias afetivas das profissionais	205
Figura 52: Têmis em interação com a Lívia.....	206
Figura 53: Têmis e Lívia na sala, brincando e a Hanna na quadra.....	206
Figura 54: Memórias da infância das profissionais da Creche 1 e 2	209
Figura 55: Estar só/estar com outro na infância das profissionais	215
Figura 56: João Miguel lava a motoca.....	217
Figura 57: Atena observa o João Miguel.....	217
Figura 58: João Miguel na motoca.	217
Figura 59: Raylandro não aceita.....	218
Figura 60: Raylandro chora por causa compartilhar os bichinhos emborrachados do cavalo.....	218
Figura 61: Creche 1 – Lívia e Hannah no trenzinho.....	246
Figura 62: Creche 2 – Elisa, Antônio e Theo em suas agências sociais brincando embaixo da mesa de esconde-esconde	246

Figura 63: Lucas recolhe os brinquedos	254
Figura 64: Lucas aponta o brinquedo em direção à pesquisadora	254
Figura 65: Lucas se aproxima da filmadora para brincar	254
Figura 66: Têmis chama o Lucas.....	254
Figura 67: Matheus quer o brinquedo.....	255
Figura 68: Matheus bate em João Miguel	255
Figura 69: João Miguel puxa Matheus.....	255
Figura 70: Atena retira Matheus de perto da pesquisadora	255
Figura 71: João Miguel se aproxima.....	256
Figura 72: João Miguel pergunta cadê a foto	256
Figura 73: João Miguel aponta para a filmadora.....	256
Figura 74: Israel pede para ver a foto	256
Figura 75: Registro do Lucas no diário de bordo da pesquisadora	258
Figura 76: Livia e Hannah em suas.....	259
Figura 77: Hannah entrega a peça de dominó à Interlocuções com a pesquisadora pesquisadora	259
Figura 78: Lucas observa a pesquisadora fazendo seus registros.....	260
Figura 79: Capa do diário de bordo	260
Figura 80: Lucas aprecia as colheitadeiras no diário de bordo.....	260
Figura 81: Sequência de <i>prints</i> da tela de <i>Youtube</i> do desenho Animado dos <i>Les Voitures</i> - Aprenda cores com trator bola de futebol <i>Monster Truck Street</i> veículo para crianças	263
Figura 82: Maria Clara olha para a filmadora	266
Figura 83: Laura pede o cavalinho para a pesquisadora.....	266
Figura 84: Itília conversa com a Laura	266
Figura 85: Laura puxa o tripé da filmadora	266
Figura 86: Ana Júlia observa a filmadora.....	266
Figura 87: Ana Júlia e Maria Clara poem a mão no tripé da filmadora	266
Figura 88: João Pedro acena para a pesquisadora.....	267
Figura 89: Luisa dá tchau para a pesquisadora.....	267
Figura 90: Antônio pede ajuda à pesquisadora.....	267
Figura 91: João Pedro observa a filmagem	268
Figura 92: Eloá chora e pede colo a pesquisadora.....	268
Figura 93: Maria e Elisa pedem para desenhar a minhoca nos dedos da mão	268

Figura 94: Antonella lavando o cabelo da pesquisadora	268
Figura 95: João Pedro após o banho se senta ao lado da pesquisadora.....	269
Figura 96: Luísa traz o xampu para lavar o cabelo da pesquisadora.....	269
Figura 97: Panorama das categorias de análise	270
Figura 98: Creche 1 – Estar só/estar com outro dos bebês	274
Figura 99: Emmanuelyly brinca de girar	275
Figura 100: Emmanuelyly fica com vergonha.....	275
Figura 101: Emmanuelyly aceita brincar com a pesquisadora	275
Figura 102: Larissa se aproxima de Emmanuelyly.....	276
Figura 103: Larissa observa Emmanuelyly brincando	276
Figura 104: Lívia chama Larissa para brincar	276
Figura 105: Matheus resolve brincar com Emmanuelyly.....	276
Figura 106: Emmanuelyly aceita brincar com os colegas	276
Figura 107: Emmanuelyly e Matheus brincando.....	276
Figura 108: Emmanuelyly e Matheus brincam de esconde-esconde.....	276
Figura 109: Matheus tenta segurar Emmanuelyly.....	276
Figura 110: Emmanuelyly foge do colega.....	276
Figura 111: Lívia brinca de correr.....	278
Figura 112: Israel aponta para a TV e Lívia observa	278
Figura 113: Lívia não deixa a Larissa brincar.....	278
Figura 114: Lívia não aceita Larissa brincar	278
Figura 115: Creche 2 – Estar só/estar com outro dos bebês	280
Figura 116: Laura empilha as latinhas.....	282
Figura 117: Ana Júlia derruba as latinhas e Laura diz pára.....	282
Figura 118: Théo bate a mão nas latinhas	282
Figura 119: Ana Júlia joga o trenzinho em Théo.	282
Figura 120: Théo sai correndo.....	282
Figura 121: Luiza ganha um empurrão de Ana Júlia.....	282
Figura 122: Luiza é derrubada.....	282
Figura 123: Irene adverte Ana Júlia	282
Figura 124: Professora Irene conversa com Ana Júlia	282
Figura 125: Creche 1 e 2: Estar só dos bebês	284
Figura 126: Emmanuelyly tenta calçar o chinelo na boneca	288
Figura 127: Emmanuelyly observa os colegas brincarem	288

Figura 128: Emanuelly brinca ao fundo	288
Figura 129: Emanuelly observa os colegas brincando	288
Figura 130: Emanuelly encontra a motoca	288
Figura 131: Emanuelly leva a boneca para passear na motoca	288
Figura 132: João Miguel brinca separado dos colegas	290
Figura 133: João Miguel encontra dois carrinhos	290
Figura 134: João Miguel para de frente ao trenzinho	290
Figura 135: João Miguel entra no trenzinho.....	290
Figura 136: Melissa tenta entrar no trenzinho mas é barrada.....	290
Figura 137: João Miguel diz para ela sair.....	290
Figura 138: Melissa fica do lado de fora olhando	290
Figura 139: João Miguel diz para colega: sai peão	290
Figura 140: João Miguel de dentro do trenzinho diz: cavalo véio	290
Figura 141: Théó observa os colegas brincarem.....	294
Figura 142: Théó no estar só, sentado na escada.....	294
Figura 143: Théó brinca em frente ao Espelho.....	294
Figura 144: Théó conversa com o espelho	294
Figura 145: Théó escondido atrás dos cadeirões.....	294
Figura 146: Théó observa os colegas o escondido	294
Figura 147: Théó brinca com o carrinho debaixo do berço.....	294
Figura 148: Luiza observa Antonella.....	296
Figura 149: Luiza brinca com embalagem de shampoo	296
Figura 150: Luiza observa o Théó	297
Figura 151: Elisa brinca de boneca no pátio.....	299
Figura 152: Elisa cola massinha no pé da boneca	299
Figura 153: Elisa conversa com a boneca.....	299
Figura 154: Elisa alimenta sua boneca	299
Figura 155: Antônio com a girafa	300
Figura 156: Antônio brinca com a girafa.....	300
Figura 157: Antônio brinca de passear com a girafa	300
Figura 158: Israel no estar só calçando a meia.....	302
Figura 159: Israel brincando no tanque de areia.....	302
Figura 160: João Miguel no estar só brincando no tanque de areia	302
Figura 161: Laura no estar só atrás da porta.....	302

Figura 162: Raylandro brincando com os bichinhos emborrachados	302
Figura 163: Eloá embaixo da mesa em seu momento de estar só	302
Figura 164: Antonella brinca com embalagem de shampoo	303
Figura 165: Davi no estar só, brincando com os bichinhos emborrachados	303
Figura 166: Ana Júlia no estar só, calçando os sapatos dos colegas	303
Figura 167: Emanuely no estar só brincando com a mini cozinha.....	306
Figura 168: Poliana se aproxima e tenta pegar o brinquedo.....	306
Figura 169: Emanuely não aceita entregar o brinquedo	306
Figura 170: Emanuely tenta tirar as mãos da Poliana	307
Figura 171: Poliana não desiste em pegar o brinquedo	307
Figura 172: A disputa entre as duas continua e Hannah chaga para ajudar.....	307
Figura 173: Hannah ajuda a Poliana.....	307
Figura 174: Irmão da Hannah leva ela embora.....	307
Figura 175: Emanuely pede ajuda as profissionais	307
Figura 176: A bebê tenta retirar a mão da Poliana	307
Figura 177:Emanuely olha para o colega	307
Figura 178: Poliana não desiste	307
Figura 179: A bebê mais uma vez tenta ajudar a Emanuely	307
Figura 180: A bebê pede para ela deixar o brinquedo.....	307
Figura 181: A disputa continua pela posse da mini cozinha	307
Figura 182: Emanuely não desiste da mini cozinha	308
Figura 183: Israel se aproxima e Poliana vai andar e motoca com ele.....	308
Figura 184:Emanuely consegue ficar com a mini cozinha.....	308
Figura 185: Maria desce da caixa	309
Figura 186: Maria observa a profissional	309
Figura 187: Maria Clara vê a sandália da Antonella	309
Figura 188: Luisa sai debaixo da mesa.....	310
Figura 189: Eloá pede para Maria Clara tirar a sandália	310
Figura 190: Maria Clara ignora as ordens da Eloá	310
Figura 191: Eloá tenta tirar a sandália da Eloá.....	310
Figura 192: Maria entra em conflito com a Eloá por causa da sandália.....	310
Figura 193: Antonella ao ver o conflito sai debaixo da mesa	310
Figura 194: Eloá ganha uma mordida da Maria Clara.....	310
Figura 195: Irene leva Maria Clara para o berço.....	310

Figura 196: Maria Clara de castigo no berço	310
Figura 197: Israel e Larissa no tanque de areia	312
Figura 198: Israel observa as crianças do MII brincarem	312
Figura 199: Larissa tenta pegar a peneira do Israel	312
Figura 200: Israel e Larissa disputam a peneira	313
Figura 201: Israel chora por causa da peneira	313
Figura 202: Larissa e Israel em novas interações	313
Figura 203: Brincadeira no escorregador.....	316
Figura 204: Atena tenta organizar a brincadeira	316
Figura 205: Melissa vai brincar no cavalinho.....	317
Figura 206: Livia não aceita que a Livia brinca no cavalinho	317
Figura 207: Atena convence a Livia a deixar a colega brincar	317
Figura 208: Antônio não consegue pegar a motoca.....	319
Figura 209: Antônio pede a Irene uma motoca	319
Figura 210: Irene pega a motoca para o Antônio.....	319
Figura 211: A menina do MII não aceita entregar a motoca.....	319
Figura 212: Luísa brinca com brinquedo.....	321
Figura 213: Laura retira o frasco de xampu da Luísa.....	321
Figura 214: Luísa vai atrás da Laura	321
Figura 215:Luísa chora por causa do brinquedo	321
Figura 216: Laura empurra a Luísa	321
Figura 217: Luísa cai e chora	321
Figura 218: Livia brinca de boneca	324
Figura 219:Larissa se aproxima da Livia e é empurrada.....	324
Figura 220: Hannah chega para brincar com a Livia.....	324
Figura 221: Livia faz cara de brava para a Larissa.....	324
Figura 222: Livia bate no rosto da Larissa	324
Figura 223: Livia empurra a Larissa	324
Figura 224: Liva pede para a Larissa sentar	324
Figura 225: Larissa se aproxima da Hannah	324
Figura 226: Livia repreende a Larissa	324
Figura 227: Larissa observa as duas brincarem	324
Figura 228: Larissa pega a panelinha	324
Figura 229: Hannah pega a panelinha das mãos da Larissa	324

Figura 230: Livia vê a farinha caída no chão	325
Figura 231: Livia brinca de jogar a farinha na Larissa.....	325
Figura 232: Larissa sorri e sai.....	325
Figura 233: Luísa sentada no baldinho.....	326
Figura 234: Ana Júlia a empurrar a Luísa	326
Figura 235: Ana Júlia continua empurra Luísa	326
Figura 236: Irene intervém	327
Figura 237: Ana Júlia não desiste de empurra a Luísa	327
Figura 238: Irene avisa que Ana Júlia irá para o berço	327
Figura 239: Melissa dá comida na boca.....	330
Figura 240: Melissa, enquanto o alimenta, conversa do Israel com o Israel.....	330
Figura 241: Irene mede a temperatura da Luísa	331
Figura 242: Maria Clara ajuda Irene.....	331
Figura 243: Os bebês observam a Luísa.....	331
Figura 244: Maria Clara coloca as mão no rosto da Luísa	332
Figura 245: Os bebês aguardam para saber se Luísa está com febre	332
Figura 246: Os bebês se dispersam e somente Maria Clara fica	332
Figura 247: Livia assiste TV	334
Figura 248: Larissa toca na perna da Livia.....	334
Figura 249: Livia morde Larissa	334
Figura 250: Maia conversa com Livia.....	334
Figura 251: Hannah conversa com Livia.....	334
Figura 252: Hannah faz carinho na Livia	334
Figura 253: Livia retribui com um abraço.....	334
Figura 254: Théo e Eloá brincam com bambolê.....	336
Figura 255: Eloá tenta imitar os gestos do Théo	336
Figura 256: Eloá e Theo brincam juntos	336
Figura 257: Eloá acalenta Théo	336
Figura 258: Irene consola o Théo	336
Figura 259: Eloá tenta abraçar o Théo.....	336
Figura 260: Os bebês brincam no gramado	338
Figura 261: João Miguel sai para brincar com as pedrinhas	338
Figura 262: Israel se junta ao Miguel	338
Figura 263: João Miguel e Israel brincam com as pedrinhas	338

Figura 264: Lucas se junta aos colegas	338
Figura 265: Os três brincam de lançar pedrinhas	338
Figura 266: Poliana e Melissa chegam para brincar.....	338
Figura 267: Hannah se junta ao grupo.....	338
Figura 268: Têmis os chama de volta.....	338
Figura 269: Laura pega um brinquedo	341
Figura 270: Laura vai para a caixa de brinquedo	341
Figura 271: Laura sobe na caixa de brinquedo.....	341
Figura 272: Maria Clara se junta a Laura	341
Figura 273: Laura e Maria Clara sentadas na caixa de brinquedo.....	341
Figura 274: Maria Clara olha para a profissional	341
Figura 275: Irene chama à atenção da Maria Clara	341
Figura 276: Maria Clara tenta descer, mas Laura a segura	341
Figura 277: Laura e Maria Clara sorriem sentadas sobre a caixa.....	341
Figura 278: Irene pede para elas descerem.....	341
Figura 279: Irene retira as duas de cima da caixa.....	341
Figura 280: Maria Clara tenta subir mais uma vez.....	341
Figura 281: Maria se apoia no berço para subir na caixa	342
Figura 282: Laura sai e Maria Clara tenta subir na caixa.....	342
Figura 283: Maria Clara observa o movimento da rua	342
Figura 284: Livia faz tchau para a pesquisadora	344
Figura 285: João está dentro do trenzinho.....	344
Figura 286: Livia entra no trenzinho	344
Figura 287: Livia fala sobre o lobo mau	344
Figura 288: Livia ajeita o cabelo	344
Figura 289: João Miguel brinca ao fundo.....	344
Figura 290: Matheus entra no trenzinho.....	344
Figura 291: João Miguel não aceita a presença do Matheus	344
Figura 292: Hannah chega para brincar.....	344
Figura 293: Melissa chega para brincar, mas Hannah hesita em deixá-la entrar	345
Figura 294: Pesquisadora coloca a porta no trenzinho	345
Figura 295: Israel se junta aos colegas	345
Figura 296: Maria corre para ser fotografada.....	348
Figura 297: Theo se afasta para elas serem fotografadas	348

Figura 298: Laura pega a caixa de brinquedo.....	348
Figura 299: Irene guarda a caixa	348
Figura 300: Elas se organizam para tirar a foto.....	348
Figura 301: Olha o passarinho!!!.....	348
Figura 302: A foto!!!	348
Figura 303: Laura tenta abraçar o Raylandro	348
Figura 304: Laura e Rayandro entram em conflito.....	348
Figura 305: Laura sai de baixo da mesa	351
Figura 306: Laura encontra a almofada.....	351
Figura 307: Maria Clara e Laura brincam juntas.....	351
Figura 308: Raylandro chega para brincar e Maria Clara faz “psiu”	351
Figura 309: Antônio se aproxima e Maria Clara pede silêncio	351
Figura 310: Raylandro pede silêncio para Antônio	351
Figura 311: Maria Clara ameaça brigar com o Antônio.....	351
Figura 312: Raylandro bate no Antônio	351
Figura 313: Após o conflito os bebês se dispersaram	351
Figura 314: Os bebês dançam ao som do Funk do Pica-Pau.....	353
Figura 315: Lívia dança e observa o Mateus dançar	353
Figura 316: Lívia, Matheus e João Miguel olham para a TV	353
Figura 317: Creche 2 - Assistindo a TV	356
Figura 318: Sistematização da pesquisa empírica	359

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Acre
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAQI	Custo Aluno Qualidade Inicial
CE	Ceará
CEB	Resoluções da Câmara de Educação Básica
CEI	Centro de Educação Infantil
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
DCGO	Diretrizes Curriculares de Goiás
DCNEIS	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ESCS	<i>Early Social Communication</i>
FACED-UFC	Faculdade de Educação – Universidade Federal do Ceará
FAMP	Faculdades Morgana Potrich
FGV	FUNDAÇÃO Getúlio Vargas
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz
FME	Fundo Municipal de Educação
FUNABEM	Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
GO	Goiás
GT	Grupo de Trabalho
HIV	<i>Human Immunodeficiency Virus</i>
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IRDI	Indicadores de Risco para Desenvolvimento Infantil
ITERS	<i>Infant/Toddler Environment Rating Scale</i>
LDB	Leis de Diretrizes e Bases
LGBTQI+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexo, Assexuais
MA	Maranhão

MACKENZIE	Universidade Presbiteriana Mackenzie
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MG	Minas Gerais
MP	Ministério Público
NEIS	Núcleos de Educação Infantil
OSPDS	Obras Sociais da Diocese de Jataí
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PET	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PNBEM	Política Nacional de Bem-Estar do Menor
PPP	Projeto Político Pedagógico
PR	Paraná
PUCAMP	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
PUC-RJ	Pontifícia Universidade Católica de Rio de Janeiro
PUC-RS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RJ	Rio de Janeiro
SAM	Serviço de Assistência a Menores
SBP	Sociedade Brasileira de Pediatria
STF	Supremo Tribunal Federal
TAC	Termo de Ajuste de Conduta
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UCB	Universidade Católica de Brasília
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFG	Universidade Federal de Goiás

UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade de Santa Maria
UMEP	Universidade Metodista de São Paulo
UMESP	Universidade Metodista de São Paulo
UNB	Universidade de Brasília
UNCRC	Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho
UNICAMP	Universidade de Campinas
UNICAP	Universidade Católica de Pernambuco
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UNIFIMES	Centro Universitário de Mineiros
UNIFOR	Universidade de Fortaleza
UNIJUI	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
UNINOVE	Universidade Nove de Julho
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNISUL	Universidade do Sul de Santa Catarina
UNIVATES	Universidades do Vale do Taquari
UNOESTE	Universidade do Oeste Paulista

UNOPAR	Universidade Norte do Paraná
UPE	Universidade de Pernambuco
USB	Universal Serial Bus
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	30
OS CAMINHOS QUE LEVARAM À PESQUISA COM BEBÊS	30
CAPÍTULO I: OS ESTUDOS SOBRE BEBÊS NO CAMPO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA	55
1.1 A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE BEBÊS NAS TESES E DISSERTAÇÕES	55
1.2 A PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE OS BEBÊS EM ARTIGOS, LIVROS E CAPÍTULOS DE LIVROS	88
CAPÍTULO II: NOTAS DIALÉTICAS SOBRE O LUGAR DO EU E DO OUTRO NO MUNDO	96
2.1 A DIALÉTICA SOCIAL E INDIVIDUAL E A CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE	100
2.1.1 A Existência Humana na Dialética entre o Pensar e o Ser	104
2.1.2 Emoções, Linguagens e Interações Marcando o Eu e o Outro	109
2.1.3 Eu, Nós e os <i>Outsiders</i> : Dialética da Presença/Ausência Social	117
CAPÍTULO III: PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO E SOCIABILIDADE/SOCIALIDADE: A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA, SOCIAL E ACADÊMICA DA INFÂNCIA NA AFIRMAÇÃO DOS PROJETOS SOCIAIS	125
3.1 INFÂNCIA, CRIANÇA E BEBÊ: CATEGORIAS EM CONSTRUÇÃO	130
3.2 A QUESTÃO DA INFÂNCIA E DA CRIANÇA NA RELAÇÃO INDIVÍDUO/SOCIEDADE	140
3.3 O LUGAR SOCIAL DOS BEBÊS NO CAMPO CONCEITUAL	145
3.4 ESTAR SÓ NÃO É ESTAR SOZINHO: QUANDO A CRIANÇA PEDE UM TEMPO SÓ PRA ELA	151
CAPÍTULO IV: SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELAS PROFISSIONAIS SOBRE O ESTAR SÓ/ ESTAR COM O OUTRO NAS CRECHES DE MINEIROS	163
4.1 O CONTEXTO DA PESQUISA: HISTÓRIA E O DESENVOLVIMENTO DA CIDADE DE MINEIROS	164

4.2	DESCRIÇÃO DAS CRECHES PESQUISADAS: ASPECTOS FÍSICOS E PEDAGÓGICOS.....	168
4.3	O ESPAÇO E AS INTERAÇÕES NAS RELAÇÕES ESTAR SÓ/ESTAR COM O OUTRO	174
4.3.1	Horário de Funcionamento e Planejamento das Creches	180
4.3.2	O Currículo das Creches.....	181
4.3.3	A Rotina das Creches	183
4.4	OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS AO ESTAR SÓ/ESTAR COM O OUTRO SE REVELAM E ECOAM ATRAVÉS DAS VOZES DAS PROFISSIONAIS	187
CAPÍTULO V: AGÊNCIA SOCIAL E PESQUISA COM BEBÊS: DELIMITANDO CAMPOS TEÓRICOS E MODOS DE APREENSÃO EMPÍRICA		242
5.1	DELIMITAÇÃO DO CAMPO TEÓRICO DA AGÊNCIA SOCIAL.....	243
5.2	OS BEBÊS NA CRECHE: INSTRUMENTOS PARA APREENSÃO DAS PARTICULARIDADES DESSES SUJEITOS.....	251
CAPÍTULO VI: O BEBÊ CONSTRÓI OS SEUS FLUXOS NA INTER(AÇÃO) POTENCIALMENTE INFINITA		273
6.1	O ESTAR SÓ/ESTAR COM OUTRO DOS BEBÊS	273
6.2	OS BEBÊS NO ESTAR SÓ: BRINCAR, EXPLORAR E OBSERVAR	285
6.3	OS BEBÊS EM SUAS AGÊNCIAS SOCIAIS NO ESTAR COM OUTRO: CONFLITOS, DISPUTAS, CIÚMES, AFETOS, AMIZADES, CONTROLE, REGULAÇÃO E PREFERÊNCIAS	304
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....		358
REFERÊNCIAS		373
ANEXOS		401
ANEXO 1 – Folha de rosto da aprovação na Plataforma Brasil.....		401
ANEXO 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos pais/responsáveis		402
ANEXO 3 – Termo de consentimento livre e esclarecido para os profissionais		404
ANEXO 4 – Autorização da Secretaria para realização da pesquisa.....		407
APÊNDICES		408
APÊNDICE 1 – Autorização do uso de imagem		408

APÊNDICE 2 – Roteiro para as entrevistas	409
APÊNDICE 3 – Transcrição do diário de bordo	413
APÊNDICE 4 – Transcrição do episódio	418

APRESENTAÇÃO

[...] que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica, nem com balanças, nem barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.

(BARROS, 2006)

OS CAMINHOS QUE LEVARAM À PESQUISA COM BEBÊS

Quando se termina uma graduação em História, o desejo é seguir as “linhas costumeiras” que a própria formação vai delineando, porém essa linha acabou se desviando para uma outra de “errância”, não no sentido de erro, mas de deslocamento para outros espaços geográficos, pedagógicos e de novos agenciamentos.

Essa “linha de errância” conduziu-me a docência na rede pública municipal como professora de Educação Infantil e na área de formação de professores, no curso de Pedagogia do Centro Universitário de Mineiros (Unifimes), na cidade de Mineiros-GO. Para isso, foi preciso construir novos olhares, romper com ideias cristalizadas, fazer um nosso percurso, buscar outros agenciamentos para compreender, de maneira mais profunda, os bebês, as crianças e as infâncias.

Desse modo, a busca pelo aprimoramento aconteceu com a aprovação no mestrado em educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG), na linha de pesquisa - Formação e Profissionalização Docente - no ano de 2006, o qual discutiu sobre as brincadeiras a partir dos relatos de idosos da cidade de Mineiros-GO.

Contudo, era necessário ir além e em 2017, fui aprovada no doutorado em Educação pela Pontifícia Unversidade Católica de Goiás (PUC-GO), para a linha de pesquisa Educação, Sociedade e Cultura em que oportunizou-me o contato com outra área do conhecimento até então por mim desconhecido, que foi a Sociologia da Infância, bem como com autores que trabalham dentro dessa perspectiva, como Marchi (2017), Sarmiento (1997; 2003; 2004; 2008), Corsaro (1997; 2011), James (2009), Sirota (2012), Delalande (2014), Coutinho (2010), Tebet e Abramowicz (2014) e outros, suscitando inquietações sobre a agência dos bebês.

Nessa trajetória professoral e de aprimoramento, as inquietações advieram do fato de pensar como a autonomia, na agência dos bebês, era e é cerceada pelos profissionais que atuam em creches. Um exemplo é quando os bebês se desviam dos propósitos pensados pelos adultos e imediatamente são reconduzidos para o local estipulado. Dessa maneira, o tempo do estar só/estar com outro, para observar, tocar, experimentar e experienciar na instituição, é repleto

de interditos, controlado pelo tempo *cronos*, ou seja, o tempo da obediência. E mais, o choro como protesto de quem deseja ficar, para se objetivar, nem sempre é entendido pelos profissionais; ao contrário, é considerado como birra ou manha. Por quê? Porque na creche, o tempo é cindido, compartimentado; há tempo para tudo: para o banho de sol, para o brincar, para comer fruta, tomar banho e almoçar.

Diante dos fatos supracitados, busquei compreender essas questões que permeiam a creche, acurando o olhar, não com a intenção de achar a forma correta de trabalhar com bebês, mas de (des)velar, retirar os véus do que tem sido esse entendimento sobre a infância na creche.

Desse modo, foi necessário repensar sobre o sentido de estar só/estar com outro de maneira mais profunda, lembrando o que Coutinho (2010, p. 157) ressalta, em sua tese: o bebê tem “o direito à apreciação, ao isolamento e à atividade solitária”.

Justifica-se ainda a necessidade de tornar mais amplo o estudo a partir da Sociologia da Infância, da Psicologia da Infância e da própria Pedagogia da Infância com e sobre bebês, rompendo com a visão de criança idealizada, tão difundida até a década de 1980, pela abordagem biológica de desenvolvimento da criança, que “não levava em consideração a pluralidade de contextos sociais, étnico-raciais culturais e históricos que as constituíam” (TEBET; ABRAMOWICZ, 2014, p. 4). O objetivo deste estudo não é restringir a infância ao campo sociológico; ao contrário, é trazer para o diálogo outras áreas do conhecimento que são de suma importância para pensar o bebê como um ser múltiplo e em formação. E mais, os avanços teóricos na Sociologia da Infância sobre a criança e o conceito de infância, para Tebet e Abramowicz (2014, p. 45), são incipientes quando se referem aos bebês que “continuam ocupando apenas uma condição marginal em tais teorias”.

Os estudos sobre a infância, a criança e o bebê têm sido abordados nos tempos hodiernos por diversas correntes epistemológicas, principalmente no campo da Sociologia da Infância, no que tange ao lugar que a criança ocupa na sociedade. Até a Modernidade, o conceito de infância ainda era considerado como uma categoria menor. As investigações de Ariès (1981), por meio de fontes iconográficas, tendo a Idade Média como referência, contribuíram para que o sentimento pela infância começasse a ganhar forma.

Segundo Ariès (1981), foi somente a partir do século XVII que a infância passa a ser “descoberta” e a criança deixa de ser representada como um adulto em miniatura (*homunculu*). Essa ausência de “sentimento” durante o período medieval já não se faz presente na Modernidade; pelo contrário, a morte de uma criança é sentida pelos pais. Do ponto de vista econômico-social, a infância, nesse período, passa a ser vista dentro do sistema capitalista como mão de obra em potencial, um ser produtivo. Para o autor, isso não concede a ela um papel

atuante na sociedade, permanecendo à margem das relações sociais, tanto no âmbito familiar, escolar ou em qualquer setor social. É só por volta do século XVII que teóricos se despertaram para a necessidade de cuidar melhor da criança e que se consolidou uma preocupação com essa fase da vida, até então pouco perceptível. Charlot (2013, p. 170) cotejou essa concepção, ressaltando que o “adulto transforma a dependência social da criança em dependência natural”, inclusive exige da criança uma obediência que a proíbe de contestar sobre qualquer fato ou acontecimento. Qualquer ato que subverta a ordem instituída pelo adulto é passível de punição: “a dependência social da criança é, então ideologicamente pensada como libertação da criança” (CHARLOT, 2013, p.171). Uma infância que, para o autor, é marcada por uma visão adultocêntrica de sociedade, em que as contradições sociais estão ancoradas na ideia de “natureza humana” (CHARLOT, 2013, p.38), é considerada como uma etapa em que a criança é totalmente dependente do adulto, um ser inacabado, em todos os seus aspectos (biológico, psicológico, social).

Ariès (1981, p.104) expõe ainda que, até o século XVII, “o apego à infância e à sua particularidade não se exprimia mais através da distração e da brincadeira, mas através do interesse psicológico e da preocupação moral”. A introdução dos estudos psicológicos tinha por objetivo compreender a mente da criança e utilizar seus estudos na educação, traçando métodos mais adequados para ensiná-las. Essas questões tomaram uma nova direção durante o movimento iluminista (séc. XVIII), em que houve uma preocupação com a infância de maneira mais sistematizada, na qual caberia à educação a missão de lapidar esses seres imperfeitos, transformando-os em cidadãos. Foi a partir desse movimento que a criança passou a ser objeto de estudo da ciência, abrindo espaço para que a Psicologia do Desenvolvimento normatizasse a infância. Dessa maneira, “por muito tempo, as crianças foram vistas sob esse viés psicologizante que as descreviam apenas como fases ou etapas de desenvolvimento, dissociadas das condições sociais” (PEREIRA, 2010, p. 109).

Sob essa ótica, a Sociologia como ciência que surgiu durante a segunda metade do século XIX não contemplou a criança e a percepção de infância. Isso aconteceu porque estava assentada em conceitos clássicos e conservadores de uma infância passiva e contemplativa, herdeira de uma herança cultural. Portanto, o papel da educação visava a impor ao grupo social, por meio de sanções positivas e negativas às quais esse sujeito era submetido e, principalmente, as crianças, sua maneira de pensar, agir e sentir, que está instituída fora da consciência individual e se encontra na consciência coletiva.

Por isso, as instituições educacionais tinham um papel fundamental de ensiná-las a terem hábitos de higiene, cumprir horários, obedecerem aos costumes, às crenças e,

principalmente, às regras de convivência instituídas pela sociedade. É interessante ressaltar que Karl Marx (1818-1883), Max Weber (1864-1920), Émile Durkheim (1858-1917) e Marcel Mauss (1872-1950), em seus estudos, não colocaram em evidência a temática sobre infância e criança, mas deixaram suas contribuições para que se pudesse entender o lugar que foi atribuído às crianças e, sobretudo, o lugar que elas ocupam no pensamento sociológico tradicional.

Em Marx (1983), mesmo de maneira concisa, ele analisou como a sociedade capitalista explorava a força de trabalho dos operários e, conseqüentemente, das crianças. Por isso, fez severas críticas não somente como a sociedade se relacionava com a criança, mas às formas por que era explorada sua mão de obra. O autor não condenava o trabalho infantil, apenas entendia que a criança não deveria ocupar seu tempo exclusivamente trabalhando, mas era importante instruí-las, levar para a escola. Para Marx (1983, p. 82), “qualquer criança que seja, desde a idade de 9 anos, deve tornar-se trabalhador produtivo da mesma maneira que um adulto saudável não deveria ser eximido da lei geral da natureza: trabalhar para comer não só com o cérebro, mas também com as mãos”.

Tanto Marx quanto Weber (1992) compreendiam que as crianças eram subjugadas ao adulto e estavam presas à força do patriarcalismo. Percebe-se o quanto a criança não tinha um lugar na sociologia tradicional e, mais, Weber considerava o comportamento das crianças algo complicado, porque elas não respeitavam as regras. Já Durkheim (1999), pode-se dizer, foi o primeiro a dar visibilidade à criança nos estudos sociológicos, porque o autor entendia a educação como fator essencial para a construção do indivíduo.

Por isso, o conceito de educação em Durkheim (1999) é compreendido como sinônimo de socialização. Em suas análises, revelou que a educação pode contribuir para a integração social e, para isso, fundamentou-se nos fatos exteriores à consciência individual, pautando-se na consciência coletiva, e o uso da coerção imposta aos homens contribuiria para se pensar uma sociedade harmônica, porém o autor não se ateu às questões da subjetividade.

Há de se entender que nem todas as pessoas, incluindo as crianças e os próprios profissionais, estão dispostas a aceitarem padrões de comportamentos, sentimentos e ideias impostos por meio da consciência coletiva. Para se chegar a esse ideal pensado por Durkheim (1999), as condições materiais nas quais o indivíduo está inserido precisam ser pensadas, entendidas *a priori*, porque todo indivíduo possui uma capacidade reativa aos condicionamentos externos. O ser humano é um ser dotado de moral objetiva e moral subjetiva; isso foi deixado à parte dentro da sua concepção de ser social. A concepção de ser social para Durkheim (1999) é algo externo ao indivíduo, no qual a educação, por meio das regras, ensina o indivíduo a se conformar e internalizar as regras da sociedade para que se tornem hábitos.

Portanto, em Durkheim (1999), há a ideia de que a socialização se dá pelas normas e pelos valores que cumprem papel fundamental a partir dos agentes e em processos geracionais.

Nesse sentido, a infância como categoria social, no campo sociológico, só surgiu como objeto de estudo a partir da segunda metade do século XX. Segundo Sarmiento (1997), isso não significou que a infância estivesse ausente dentro do campo da Sociologia. A criança estava presente, mas não era vista dentro das suas especificidades. A demora em reconhecê-la como categoria social “permitiu que vertentes da psicologia e das disciplinas médicas assumissem a dianteira na produção de saberes sobre a criança e promovessem prescrições que prevaleceram tanto na educação familiar como escolar” (LIMA; MOEIRA; LIMA, 2014, p. 99).

Desse modo, os bebês e as crianças acabaram sendo vistas e estudadas por meio desse viés psicologizante, voltado para o desenvolvimento cognitivo. Nas instituições/creches, a rotina estabelecida era uma maneira de assegurar a aprendizagem das crianças.

A partir desse entendimento, emergem as seguintes questões: como é objetivado e subjetivado este estar só/estar com o outro na creche? Como os professores compreendem o estar só/estar com outro no dia a dia com os bebês? E os bebês, em suas agências sociais, o que fazem quando estão só? E quando estão com o outro? Os (as) profissionais compreendem que os bebês possuem agência social?

Assim, esta pesquisa intitula-se ‘Estar só/estar com outro: sentidos expressos pelas profissionais e vivenciados pelos bebês em sua agência social’ e tem por objetivos, os que se seguem:

a) Objetivo Geral

- Compreender o sentido de estar só/estar com outro para os profissionais e os bebês em suas agências sociais, na instituição Creche.

b) Objetivos Específicos

- Conhecer os participantes da pesquisa – profissionais e os bebês em creche – dentro do contexto histórico, mostrando as rupturas e continuidades dessa instituição.
- Contribuir para o campo da pesquisa dos bebês enquanto ação educativa.
- Explicitar a tensão dialética que existe dentro da área da educação em considerar o bebê como criança ou apenas bebê.
- Observar, registrar e analisar o estar só/estar com o outro na creche.

Assim, o problema que se colocou na construção deste trabalho foi: qual é o sentidos de

estar só/estar com outro atribuído pelas profissionais de Creche e como se constitui a agência social dos bebês no contexto do trabalho educativo por elas empreendido?

Quanto ao Referencial teórico, a construção de uma pesquisa implica apreender o objeto de estudo à luz das discussões da produção humana e seus nexos constitutivos na história, ou seja, requer que se compreenda como esse objeto encontra-se situado na atividade humana. Para isso, a postura epistemológica do pesquisador e a escolha do método é de suma importância, porque envolve quais caminhos perquirir, envolve uma concepção de ser humano, de sociedade e da relação ser humano-mundo, ultrapassando o sensível, o aparente, o mundo das essências, para se chegar ao concreto pensado.

Para compreender o objeto a ser pesquisado – agência social dos bebês –, nesta tese busca-se dialogar com os campos da Psicologia Histórico-Cultural, da Pedagogia da Infância e da Sociologia da Infância. Esses referenciais serão fundamentais para entender a relação entre indivíduo e sociedade, entre o particular e universal, entre o todo e as partes, sobretudo no que se refere à compreensão da infância e dos bebês em seus processos de socialização. Rechaçando a proposta durkheimiana que entendia a infância como processo evolucionista, nesta pesquisa compreende-se que tanto os sujeitos, quanto o objeto da pesquisa estão ancorados no plano da história, da cultura e da subjetividade.

Mas por que estudar sentidos de estar só/estar com outro para os professores e os bebês em Creches? Porque é a partir do dado empírico que o real passa a ser observado, buscando a essência do fenômeno, aquilo que está por detrás da aparência, o caráter dinâmico, conflitivo e histórico da realidade (FRIGOTTO, 1989). Assim, apreender a realidade na concepção dialética é articular teoria e prática. Não se pode ser materialista histórico-dialético desprezando “a concretude, a totalidade e a dinâmica dos fenômenos sociais, que não são definidos a priori, mas construídos historicamente” (GOMIDE; JACOMELI, 2016, p. 71).

Portanto, esta pesquisa se propõe a compreender estas categorias de estudo: sentido e agência social. Para compreendermos a categoria sentido, necessitamos primeiramente retomar esse conceito à luz da Psicologia Histórico-Cultural, que tem Vigotski como seu maior expoente. Os estudos sobre ‘sentido’ e ‘significado’ em Vigotski (2000) se iniciaram a partir da obra “A Construção do Pensamento e da Linguagem”.

Mas para isso, é interessante entender como se encontravam estudos da psicologia, bem como o desenvolvimento do psiquismo. Na obra Manuscrito de 1929 – O significado histórico da crise da psicologia, em que se configura um marco das ideias vigotskiana, o autor analisou as principais correntes que vigoravam naquele período, como a fisiologia, a reflexologia, o behaviorismo, a psicanálise, o personalismo e a gestalt. Ao término de suas análises, Vigotski

(2004a, p. 338) concluiu que havia uma ruptura entre a “psicologia científico-natural e a outra idealista”. Para a psicologia científica natural ou naturalista, os processos psicológicos são entendidos como processos biológicos, são forças naturais. E, para a psicologia idealista (mentalista), os processos são construídos mentalmente, ou seja, a mente é o centro de todas as entidades.

Em suas análises, Vigotski (2004a) faz duras críticas ao dualismo das psicologias (natural e idealista). Para o autor, a atividade cerebral deve ser compreendida à luz das transformações históricas que ocorrem na sociedade, porque a vida objetivada produz modificações na natureza humana, em sua consciência e no comportamento. Além da crítica ao dualismo das psicologias científico-natural e idealista, duas outras questões que se encontram claramente apontadas no Manuscrito de 1927, sob a inspiração da concepção materialista histórico-dialética, foram cruciais para a viabilidade epistemológica da inclusão do conceito de “sentido” nos últimos momentos da obra de Vigotski. Uma delas é a afirmação da consciência como objeto de estudo da psicologia, tendo como princípio explicativo as relações sociais. A outra é a incorporação de um método genético, pautado na historicidade dos processos psicológicos. Esses três pontos levaram Vigotski, já no final da década de 1920, a acentuar debates sobre a centralidade dos processos de significação na constituição social das funções psicológicas propriamente humanas, o que contribuiu, sobremaneira, para um salto qualitativo das possibilidades de estudo do psiquismo humano de um modo geral. Assim, na década de 1930, Vigotski incluiu a relação entre pensamento e linguagem no estudo da consciência e, conseqüentemente, o conceito de “sentido” na trama dos processos de significação e da cultura.

Assim, os conceitos de sentido e significado em Vigotski (2000; 2004d) estão explícitos na obra *Construção do pensamento e da linguagem*, em que o autor apresenta a centralidade do signo como parte integrante da formação dos processos humanos, evidenciando o papel da palavra. Para Vigotski (2004d, p. 83), os signos são

estímulos-meios artificiais introduzidos pelo homem na situação psicológica, que cumprem a função de auto estimulação; [...] De acordo com nossa definição, todo estímulo condicional criado pelo homem artificialmente e que se utiliza como meio para dominar a conduta – própria ou alheia – é um signo.

E no capítulo VII - *Pensamento e palavra*, Vigotski amplia a discussão sobre o sentido da palavra, a qual ele considera fundamental para a compreensão da dinâmica dos significados da língua verbal. Ademais, o mote para se estudar o desenvolvimento da consciência humana, segundo Vigotski (2000), consiste em estabelecer uma relação entre pensamento e linguagem,

relação essa que se modifica no próprio decurso do desenvolvimento da linguagem do ser humano. Não se trata de dois processos autônomos, distintos, que se decompõem; na verdade, devem ser entendidos em sua totalidade.

Os estudos de Vigotski (2000, p. 478) sobre pensamento e palavra são complexos, porque “um pensamento não coincide não só com a palavra, mas também, com os significados das palavras é que a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado. No pensamento, sempre existe uma segunda intenção, um subtexto oculto” e, mais ainda, o autor depreende que “o pensamento não se exprime em palavra, mas nela se realiza” (VIGOTSKI, 2000, p. 479).

Para Costa (1997, p. 42), “cada palavra possui um sentido, que é o significado individual da palavra. Esse significado individual, mesmo sendo composto pelo sistema objetivo de enlaces, tem relação com o momento, a situação dada e com as vivências afetivas do sujeito”. Isso impulsiona a pensar sobre o processo de construção de conceito que acontece na tenra idade, todavia não há um hiato inicial, individualizado, porque o processo é coletivo o tempo todo: o bebê, como indivíduo, vão se apropriando de todos esses aspectos da cultura, por meio da linguagem, dos gestos, de ensinamentos que são feitos. É devagar que esse sujeito vai construindo esse processo, isto é, lentamente irá compreendendo e apreendendo esse meio em que está inserido e a mediação¹ é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores².

Para Leontiev (2004, p. 279, grifos do autor), o ser humano só se humaniza pela apropriação dos objetos e significados construídos pelas gerações anteriores, ou seja, pela apropriação da cultura: “o homem é um ser de natureza social, que tudo o que tem de humano nele provém de sua vida em sociedade, no seio da *cultura* criada pela humanidade”.

Não obstante os estudos de González Rey (2007) sobre a categoria de sentido estarem fundamentados nos aportes teóricos de Vigotski (2000), González Rey (2007) ressalta que Vigotski (2000), ao longo de seus estudos, procurou estabelecer a relação entre o cognitivo e o afetivo e só conseguiu, em partes, o desenvolvimento da categoria sentido, ao escrever o livro *Pensamento e linguagem*.

Para González Rey (2007, p. 158), a definição do conceito de sentido em Vigotski –

¹ O conceito de mediação nos estudos vigotskianos é um conceito central para entender sobre o funcionamento psicológico. A mediação é um processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação. O autor em seus estudos propõe dois tipos de elementos mediadores: os instrumentos e os signos. Ver a obra: VIGOTSKI, L. S. A Formação Social da Mente. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

² As funções mentais superiores estão relacionadas ao comportamento consciente do ser humano e se referem à memória, atenção voluntária e, à percepção. Ver a obra: VIGOTSKI, L. S. A Formação Social da Mente. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

“formação dinâmica, fluida e complexa, que tem várias zonas que varia na sua estabilidade” – significou uma análise “dentro de uma organização da psique como um todo, e não apenas uma função da linguagem”. Foi a partir desse contexto que González Rey (2007) aproximou a categoria sentido de Vigotski à teoria da subjetividade, cunhando a ideia de “sentido subjetivo”, que não pode ser usada de maneira indistinta pela psicologia, visto que a subjetividade, como um nível de produção psíquica, não se separa dos contextos sociais e culturais. Assim,

[...] a categoria de sentido subjetivo, mesmo tendo sua origem na categoria de sentido de Vigotski, diferencia-se dela por enfatizar a unidade do simbólico e emocional como via de integração da experiência social do sujeito, o que não acontece apenas por experiências objetivas pontuais, e muito menos norteadas por objetos, mas representam novas produções em relação com as experiências vividas, as que são inseparáveis da organização subjetiva dos sujeitos e dos múltiplos contextos em que acontece a sua vida social (GONZÁLEZ REY, 2007, p. 175).

Portanto, a categoria sentido subjetivo, no entendimento do autor, ajuda na compreensão dos processos humanos, porque a produção de sentido inicia-se na relação do sujeito singular com experiências sociais, diferentemente de Vigotski (2000), em que a categoria sentido está relacionada com a palavra e se modifica dependendo das condições materiais em que esse sujeito está imerso.

A condição estar só/estar com outro não deve ser entendida apenas no campo da subjetividade. Os aportes teóricos do materialismo histórico-dialético compreendem que a construção da subjetividade perpassa a objetividade. Essa construção não acontece de maneira dicotômica, distinta, separada, é um processo de autoconstrução, segundo Marx e Engels (1984; 1998). Quando o ser humano se objetiva no mundo, ele muda essa realidade circunscrita, ao mesmo tempo em que também é modificado por ela. Isso ocorre em um processo dialético. Nesse aspecto, pode-se inferir que a singularidade do indivíduo só se constrói na universalidade (gênero humano) e a universalidade só se efetiva na singularidade, por meio das relações sociais, por meio da atividade humana, que é histórica e social, relações estas que são específicas do contexto em que o sujeito está inserido e se concretizam por meio das mediações (particular).

Ao tratarmos da construção da singularidade, da subjetividade do bebê, remetemo-nos à categoria agência social. Esta será abordada na tese, por sua importância no que se refere à capacidade do bebê de agir sobre o mundo, interpretando-o e reproduzindo-o. James, pesquisadora no campo dos Estudos da Infância, citada por Pires e Nascimento (2014, p. 933), em toda sua profícua produção acadêmica, “prioriza o olhar sobre a agência das crianças e sua atuação como atores sociais”. A preocupação em trazer para o bojo das discussões o conceito

de agência (do inglês, *agency*) do campo da Sociologia da Infância deve-se à maneira como as crianças eram nesse âmbito percebidas: seres dependentes, incompetentes, incapazes, imaturos, objetos a serem socializados pelos adultos.

O conceito de agência encontra-se nas investigações de Allison James, antropóloga, que busca, nos Estudos da Infância, pensar a criança de maneira interdisciplinar. Em toda sua trajetória, a autora incide seu olhar sobre a agência das crianças e as entende como atores sociais competentes, quando estão atuando em seus espaços. Allison James concedeu uma entrevista, no Brasil, para Pires e Nascimento (2014, p. 940), na qual explica o conceito de agência como uma “habilidade de agir e fazer as coisas acontecerem”. A autora acrescenta que as “discussões teóricas sobre agência/estrutura se desenvolveram e é preciso pensar sobre a dialética entre agência e estrutura em termos de análise da agência das crianças”, sobre como os adultos interpretam as ações das crianças e sobre “o crédito dado às suas ações” (JAMES *apud* PIRES; NASCIMENTO, 2014, p. 940).

Sobre agência/estrutura, Giddens (1989) tenta explicar como ocorre o funcionamento da sociedade, visando a superar ou complementar o embate que existe dentro da Sociologia, que é a questão da estrutura/ação. Para o autor, a existência de uma ação está ligada à sua intencionalidade, motivação, reflexividade, ou seja, conhecimento prático, e são essas ações que interferem nas estruturas:

A continuidade de práticas presume reflexividade, mas esta, por sua vez, só é possível devido à continuidade de práticas que as tornam intimamente ‘as mesmas’ através do espaço e do tempo. Logo, a ‘reflexividade’ deve ser entendida não meramente como ‘autoconsciência’, mas como o caráter monitorado do fluxo contínuo da vida social (GIDDENS, 1989, p. 3, grifos do autor).

Em Corsaro (2011), a categoria agência é entendida como um conceito que está ligado à maneira como as crianças vão interagindo e interferindo na sociedade e provocando mudanças. É nessa interação entre si e com os adultos que “as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações” (CORSARO, 2011, p. 31-2). Em seus estudos ele denominou de “reprodução interpretativa”, isto é, não é uma mera reprodução, mas “produção e mudanças culturais” (CORSARO, 2011, p. 31-2).

Igualmente importantes são os estudos que Tebet e Abramowicz (2014) vêm desenvolvendo no campo da Sociologia da Infância. Para as autoras, os bebês não são crianças. Sua justificativa está assentada em que “nem todos os conceitos, e nem todas as metodologias

que se aplicam aos estudos das crianças são adequadas ao estudo dos bebês” (TEBET; ABRAMOWICZ, 2014, p. 50). Mesmo com o nascimento da Sociologia da Infância, autoras estudiosas ressaltam “a necessidade de constituirmos teoricamente o bebê no interior dos Estudos da Infância, como categoria analítica independente” (TEBET; ABRAMOWICZ, 2014, p. 51), para que se possam compreender as suas singularidades.

Portanto, nesta tese, a palavra bebê será utilizada de acordo com os estudos de Coutinho (2010) e Barbosa (2010, p. 2), no qual as autoras definem bebês como seres capazes, “pessoas potentes no campo das relações sociais e da cognição” e não por faixa etária como ocorre dentro do campo da medicina e psicologia.

Já o campo de pesquisa deste trabalho será a Creche, espaço onde se constituirão os estudos. Como instituição social, sua origem esteve intimamente ligada às transformações que ocorreram na Europa, a partir do século XIV, período em que o modo de produção feudal estava em franco processo de desintegração. Em consequência, as cidades renasceram e as atividades comerciais foram se estruturando com o nascimento de uma nova classe social – a burguesia. Dessa forma, nasciam as primeiras relações capitalistas.

O avanço do capitalismo trouxe o corolário nas relações econômicas e transformou o modo como a sociedade vivia. Por exemplo, a educação de crianças pequenas, que antes era de responsabilidade da família, mais especificamente da mãe, foi outorgada a outrem, exigindo uma nova organização familiar, muito diferente da que já existia. Por outro lado, as necessidades que antes eram supridas dentro do contexto familiar, no qual seus membros produziam tudo que era necessário para sua sobrevivência, com o novo modo de produção, o ser humano passa a vender a sua mão de obra, a sua força de trabalho, para poder garantir o mínimo necessário para a perpetuação da sua espécie.

Reiteramos, ainda, que o desenvolvimento das relações capitalistas trouxe consequências nefastas ao ser humano: o culto ao individualismo, a destruição das relações sociais e a alienação dos seres humanos em relação à natureza e à sua própria atividade produtiva, fazendo com que esse mesmo ser humano fosse perdendo a sua condição humana.

A origem da instituição Creche está associada à transformação da família de extensa para nuclear. Com essas modificações, as mulheres das classes sociais mais privilegiadas foram excluídas do mercado de trabalho, pois não havia necessidade de ajudar no sustento da casa. Cabia a elas o papel de exercer a maternidade, mantendo a ideia da família, como responsável pela educação da criança pequena e, às mulheres que não possuíam um poder aquisitivo, restava o trabalho duro, no “chão” das fábricas. Por isso, as primeiras instituições

que surgiram na Europa trazem o “recorte em favor da família como matriz educativa preferencial” (OLIVEIRA, 2005, p. 58), daí a origem da palavra Creche:

[...] a palavra Creche, de origem francesa, e que significa manjedoura, foi utilizada para designar a primeira instituição criada pelo Padre Oberlim, na França, há mais de duzentos anos, para guardar e abrigar crianças pequenas consideradas necessitadas pela sociedade da época (ABRAMOWICZ; WAJSKOP, 1995, p. 9).

A origem das Creches no Brasil não se diferencia da triste realidade das crianças europeias do século XVIII, marcada pelo abandono, pelo sofrimento, pela indiferença e pela privação cultural. Tudo isso com o intuito de perpetuar o processo de exploração de mão de obra.

Segundo Merisse (1997), no século XVIII, têm-se notícias de asilos infantis por aqui, devido à alta taxa de abandono de bebês e a instituição Creche aparece por volta do século XIX. Mas, o motivo pelo qual esses índices eram altíssimos se encontrava no fato de uma sociedade marcada pelo patriarcalismo, em que o pai detinha o direito sobre todos os membros da família, “inclusive o de castigar os escravos, a mulher e os filhos” (MERISSE, 1997, p. 27).

Diferentemente dos países europeus, em que as Creches surgiram para atender às mulheres que trabalhavam nas indústrias, no Brasil, a sua origem ocorreu de maneira peculiar, ou seja, não atendia apenas às operárias de indústrias, mas aos filhos das escravas que trabalhavam como domésticas. As Creches populares, como ficaram conhecidas, priorizavam apenas a alimentação, a higiene e a seguridade física da criança, tendo como papel precípua o de combater a pobreza e a mortalidade infantil.

Diante do quadro histórico descrito, podemos afirmar que, até o final da década de 1930, a Creche não tinha uma função definida, era entendida como um espaço que auxiliava as famílias ou as substituía. A questão pedagógica não era prioridade, apenas visava ao cuidar, para que as crianças não morressem à míngua. A imagem que as Creches passavam era, de “um verdadeiro depósito de crianças”.

A Constituição de 1988 reconhece a Creche como instituição educativa, sendo “um direito de todos e dever do Estado e da família”, mais ainda, o “dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento em Creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988, p. 12, 129).

Porém, isso foi insuficiente! Mesmo com o Plano Nacional de Desenvolvimento, a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), as Leis e Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (1996) e a formulação do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1997), as crianças continuavam sendo parcialmente atendidas em suas necessidades e seus direitos, porque não havia vagas para todas as crianças.

Por volta de 1990, foi criado o Movimento Interfóruns de Educação Infantil (Mieib), constituído por 26 Fóruns Estaduais de Educação Infantil e 1 Fórum de Educação Infantil no Distrito Federal. O movimento defende o direito à educação pública, gratuita, laica, democrática, de qualidade social e livre de quaisquer formas de discriminação.

Mesmo com os avanços alcançados na educação de crianças de 0 a 5 anos de idade, em que a primeira infância se restringiu à idade de 0 a 3 anos e 11 meses (Creche) e 4 a 5 anos e 11 meses de idade (pré-escola), Rocha (1999, p. 29), em suas proposições, enfatiza que nos “modelos pedagógicos” de escola ainda prevalecem, ou melhor, a ideia de Creche ainda está vinculada a uma “pedagogia escolar”.

Daí a urgência em se trazerem os estudos das crianças não somente para o campo da Sociologia da Infância, tornando-as atores sociais. As ideias de Sarmiento (2005) vêm ao encontro dos estudos de Faria *et al.* (2015, p. 11), no campo da Pedagogia da Infância, em que as autoras propõem discutir o rompimento com as “bases epistemológicas das ciências modernas, que não levaram em conta as reflexões engajadas daqueles que são chamados de subalternos: os excluídos e as excluídas”. A proposta de Faria *et al.* (2015), em seus estudos, é buscar compreender a infância e a criança de maneira interdisciplinar, trazendo o campo da Pedagogia da Infância para dialogar com a Sociologia da Infância, com a intenção de descolonizar o pensamento que se tem sobre essa fase da vida, ou seja, desconstruir os conceitos rígidos que foram se formando durante o período Iluminista, no qual a lógica da produtividade passou a imperar e a “educação como preparação para o futuro desapropria a experiência humana das crianças”(FARIA *et al.*, 2015, p. 15). Inclusive, “as noções de gêneros, raça, etnia e idade aparecem como instrumentos de produção das crianças e da infância, ambas entendidas como um meio passivo sobre o qual se inscrevem significados culturais, codificando os sujeitos e os disciplinando” (FARIA *et al.*, 2015, p.19). O que Faria *et al.* (2015, p. 20) defendem é buscar aportes teóricos que pensem a infância dentro da “perspectiva antropofágica”.

Siqueira (2014, p. 190) também coaduna com os estudos de Faria *et al.*, ao ressaltar que

[...] a Sociologia da Infância não pode ficar circunscrita apenas ao campo sociológico. Há que buscar no campo antropológico, no campo psicológico e também no campo pedagógico o fundamental para que se (des)velem, no sentido de tirar os véus e esclarecer os princípios que ajudem a entender a infância e a criança. Ensimesmada, a Sociologia da Infância pode correr o risco de ser instrumentalizada e de ser tomada como verdade absoluta.

Nesse sentido, pode-se incorrer em mais um modismo pedagógico quando se perde a capacidade de dialogar com outras áreas do conhecimento, porque o pensamento científico precisa estar além dessas realidades que ora se apresentam, ou seja, se comprometer com a desopacização de verdades consideradas absolutas.

Diante do desmantelamento vivenciado na educação no Brasil, pensar uma pedagogia que dê voz às crianças, que rompa com o que é hegemônico, com as hierarquias, com uma “educação bancária” e saia da opacidade é imprescindível, mas manter esse pensamento para educar crianças pequenas é considerar o que Brandão (1981, p. 22) afirmou: “uma espécie de roupa de tamanho único que serve para todo mundo e para ninguém”. Na verdade, Brandão (1981) chama a atenção para essa domesticação tanto do pensamento quanto dos corpos.

Segundo Foucault (2013, p.133), desde o século XVII até a contemporaneidade, ainda prevalece a domesticação de corpos dóceis, subjugados ao poder do outro: “forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos”. Para o autor, quando a disciplina é imposta, “ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado ‘aptidão’, uma ‘capacidade’ que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso e faz dela uma relação de sujeição estrita” (FOUCAULT, 2013, p. 134).

Mesmo estando em pleno século XXI, as crianças continuam sendo preparadas para o mercado de trabalho pelas instituições, quer seja filantrópica, privada, confessional ou pública. Há toda uma interdição no processo de criação e subjetivação da/na infância, retirando o direito da criança de ser protagonista da sua própria história, ou quando há essa “permissão” por parte dessas instituições as quais as crianças frequentam, elas se tornam protagonistas do processo, porém subalternizadas pelos adultos que ainda mantêm, em seus ensinamentos, as bases epistemológicas das ciências modernas.

Tornar uma criança um cidadão de fato e de direito é respeitar suas raízes, sua ancestralidade, sua linguagem, seus desejos, apresentar um mundo em que o respeito à diferença cultural faça parte desse espaço, ou seja, propor uma educação para as crianças livre de pré-conceitos, de treinamento de habilidades e prontidões (antecipação da escolarização) e pensar uma “Pedagogia macunaímica” (FARIA *et al.*, 2015), em que a cultura lúdica possa se manifestar livre do olhar reprovador do adulto.

Em relação ao método, para a Sociologia da Infância, estudar bebês é fazê-lo a partir do entendimento de que eles são atores sociais, que fazem “parte de uma categoria estrutural e geracional, que possui suas especificidades, suas linguagens” e que estabelece, através delas, interações sociais com os outros, sejam outros bebês, outros adultos, enfim com o mundo à sua

volta (PEREIRA, 2010, p. 110). Por isso, um método na concepção marxista não se pode configurar apenas como um método para desvelar o velado. Revelar verdades *a priori* é muito mais do que isso, é uma concepção de ser humano, de sociedade, uma compreensão desse ser humano em relação ao mundo.

Com o intuito de apreender o objeto de estudo em suas múltiplas determinações, a presente pesquisa “estar só/estar com o outro: sentidos atribuídos pelos professores e a agência social dos bebês” terá como método de estudo as orientações do materialismo histórico-dialético. A escolha em trabalhar com esse método de análise é porque ele nos “permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica” (FRIGOTTO, 1989, p. 73). O método, como pontua Barbosa (2005, p. 2),

[...] não é só ponto de partida ou a forma a priori de ordenar os passos a serem seguidos no processo de investigação. Admite-se que o método, enquanto resultado de teorização e da atividade efetivadora e teorizada, portanto, enquanto manifestação da práxis. [...] é constituinte e se constitui na e pela pesquisa, daí porque ser fundamental o estudo de suas possibilidades.

Por isso, na visão marxista, o método não é apenas um conjunto de regras, pois ele é reconstruído dentro do contexto em que se encontram inseridos os objetos. Nesse ínterim, a Sociologia da Infância, a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia da Infância irão contribuir para o desvelamento do objeto que pretendemos estudar, porque, na percepção de Coutinho (2010, p. 51),

[...] um dos pressupostos da Sociologia da Infância é a ideia de que a infância deve ser estudada a partir de si própria, de que as crianças são as melhores informantes sobre as questões que lhe dizem respeito. Tratando-se de bebês, há questões importantes a serem debatidas em torno da relação estabelecida entre eles e o/a pesquisador/a, a da escolha de instrumentos de recolha de dados e do trato dispensado aos dados coletados.

Por serem as crianças “as melhores informantes”, rompemos com a concepção negativa de infância, em que o infante era considerado o que não fala e, se não fala, não tem voz nem direito. A Sociologia da Infância faz o caminho inverso e marca a “legitimidade da competência social dos bebês pelo descortinamento de seus modos de ser e estar no mundo, não pela fala, mas por suas múltiplas outras formas de comunicação que possuem” (COUTINHO, 2010, p. 51).

Assim, Christensen e James (2005) nos alertam que, ao pesquisar crianças, o método de pesquisa “seja apropriada aos grupos envolvidos” e ao contexto sociocultural, porque cada

agrupamento possui suas particularidades, não são grupos hegemônicos. Por isso, é importante saber qual abordagem ou concepção dentro dos estudos da Sociologia da Infância mais se aproximam ou se distanciam do objeto a ser pesquisado.

Por tal motivo, buscaremos, nos estudos da Sociologia da Infância anglo-saxônica de Corsaro (2011), ampliar o entendimento sobre como os bebês participam coletivamente da sociedade e, ao mesmo tempo, são participantes ativos. Ademais, a escolha em trabalhar com essa abordagem é porque “abrange praticamente todas as áreas de inscrição das crianças nos respectivos mundos sociais [...] às culturas de pares” (SARMENTO, 2009, p. 12); e o conceito de “reprodução interpretativa” (CORSARO, 2011). O conceito “culturas da infância”, expresso nos estudos de Sarmiento (2004), também será utilizado, porque “as crianças interpretam, simbolizam e comunicam as suas percepções de mundo” (CORSARO, 2011, p. 22) quando estão em contato com os adultos, entre pares ou até mesmo quando estão sós. Esse conceito será conveniente para compreendermos as categorias sentidos e agência social.

Sobre a metodologia de pesquisa, este estudo consiste em uma pesquisa de cunho qualitativo do tipo etnográfica e o seu universo foi a Rede Municipal de Ensino de Mineiros-GO. A cidade possui, segundo as estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 68.154 habitantes e dista 430 km da capital de Goiás.

Atualmente, a Secretaria Municipal de Educação possui 20 escolas do ensino fundamental: sendo 12 urbanas e 8 na zona rural. Dessas 20 escolas, 14, já incluindo a zona rural, atendem à pré-escola e ao ensino fundamental. A educação infantil (0 a 3 anos e 11 meses) conta com 6 creches municipais e 6 filantrópicas, que, a partir de 2021, serão municipalizadas. A rede possui somente uma Escola Municipal de Educação Infantil (Emei) que atende a crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses. Portanto, os participantes da pesquisa foram os profissionais (professores e monitores) e os bebês de 16 meses a 2 anos e 7 meses de idade da rede municipal e filantrópica de Mineiros-GO.

A opção pela pesquisa qualitativa é porque o objeto que estudamos é uma construção histórica. E mais,

[...] o método qualitativo é adequado aos estudos da história, das representações e crenças, das relações, das percepções e opiniões, ou seja, dos produtos das interpretações que os humanos fazem durante suas vidas, da forma como constroem seus artefatos materiais e a si mesmos, sentem e pensam (MINAYO, 2008, p. 57).

A escolha em utilizarmos a etnografia como metodologia de pesquisa, aliada ao materialismo histórico-dialético, é porque o objeto aqui estudado é uma construção social.

Segundo André (1995, p. 41), “a pesquisa do tipo etnográfico, que se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária”. Reconstruir o processo não é ter um olhar sobre a criança, e, sim, com a criança.

Por isso, Corsaro (2005, p. 443) ressalta que “fazer pesquisa etnográfica com crianças pequenas envolve um certo número de desafios uma vez que os adultos são percebidos como poderosos e controladores de suas vidas” e esse tipo de pesquisa demanda tempo em seu processo de observação mais acurado, ainda mais quando os sujeitos da pesquisa são bebês (16 meses a 28 meses). O autor ainda argumenta

[...] que a entrada no campo é crucial na etnografia, uma vez que um de seus objetivos centrais como método interpretativo é estabelecer o status de membro e uma perspectiva ou ponto de vista de dentro (RIZZO et al., 1992). A aceitação no mundo das crianças é particularmente desafiadora por causa das diferenças óbvias entre adultos e crianças em termos de maturidade comunicativa e cognitiva, poder (tanto real como percebido) e tamanho físico (CORSARO, 2005, p. 444).

Além da aceitação e do grau de participação, o autor alerta para “os efeitos das práticas rotineiras de coleta de dados” (CORSARO, 2005, p. 445), porque, ao pesquisar crianças em suas práticas, é a produção humana que estará em evidência, ou seja, a cultura. Dessa maneira, compreender a cultura de onde está se investigando é apreender a pesquisa etnográfica em todo seu processo dialético.

Para Geertz (1989, p. 15), o conceito de cultura coaduna com o de Weber (1992), o qual considerou “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”. Nesse sentido, trabalhar com etnografia é fazer uma descrição densa desse ser histórico que será observado. Na visão de Geertz (1989, p. 7),

[...] é como tentar ler (no sentido de ‘construir uma leitura de’) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado (grifo do autor).

Daí a importância de as pesquisas com crianças passarem pelo comitê de ética, para que as regras de conduta sejam respeitadas, principalmente com as que ainda não possuem uma linguagem verbal desenvolvida, como é o caso de bebês: “repensar a atuação do pesquisador tanto em seu caráter operatório-metodológico quanto ético” (CARVALHO; MÜLLER, 2010,

p. 66). Mais uma vez a importância de se preservar a integridade dos sujeitos da pesquisa, prevendo todos os riscos e benefícios.

Assim, a presente pesquisa seguiu criteriosamente todas as etapas do projeto, no que tange aos termos de consentimento livre e esclarecido; ao resguardo da integridade física e moral dos sujeitos; à devolutiva dos resultados da pesquisa aos professores(as), aos pais e à Secretaria Municipal de Educação.

Quanto aos processos de organização da pesquisa, foram realizadas as seguintes atividades:

- 1) levantamento de teses e dissertações nos programas de Educação e Psicologia junto à plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) dos últimos sete anos, ou seja, no período de 2011 a 2018, com os descritores bebês, subjetividade, creche e agência, com a finalidade de mapear os trabalhos publicados, os que mais se aproximam da temática e as lacunas existentes sobre o objeto de pesquisa.
- 2) Revisão da literatura sobre a primeira infância e as categorias sentido, agência social e bebês, as quais constituem a base que norteará toda a pesquisa.
- 3) Encaminhamento do projeto de pesquisa ao Conselho de Ética da Universidade para aprovação e consentimento de sua realização. Após a autorização, prosseguimos como estabelecido ou de acordo com as adequações deliberadas pelo respectivo conselho.

Os procedimentos e instrumentos da pesquisa foram fulcrados na Resolução n. 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

No que se refere à amostra da pesquisa, conforme o artigo 2º, inciso XXI, da Resolução 510/2016, que retrata sobre o Protocolo de Pesquisa, esclarecemos que os participantes do estudo são bebês, com idade entre 1 ano e 4 meses a 2 anos e 4 meses de idade, os quais estão matriculados nos Centros de Educação Infantil/Creche da rede pública municipal e filantrópica da cidade Mineiros-GO. A opção por trabalhar com a primeira infância é devido às poucas pesquisas sobre bebês. As já existentes têm se direcionado para crianças com idade entre 4 e 5 anos e que possuem o domínio da fala.

Para o recrutamento da amostra de pesquisa, primeiramente foi realizada uma visita à Secretaria Municipal de Educação (SME) de Mineiros, em que estavam presentes a diretora pedagógica e a coordenadora dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e Centro de Educação Infantil (CEIs). O projeto foi apresentado e, após dirimir todas as dúvidas, a SME prontamente deu o parecer favorável para que a pesquisa fosse realizada. Em seguida, com o

auxílio da coordenadora da educação infantil, realizamos o levantamento da quantidade e o perfil das creches e, por meio do sistema de cumbuca, foram sorteadas duas instituições, sendo uma municipal e outra filantrópica, em que a pesquisa seria realizada. A ideia de ser fazer o sorteio foi para garantir que houvesse equanimidade nas escolhas dos CMEIs e CEIs.

Após o resultado, a SME marcou uma nova reunião com as gestoras das instituições onde a pesquisa seria realizada, para que a pesquisadora pudesse expor o projeto. Durante a reunião, as gestoras deixaram transparecer que estavam apreensivas com a ideia de uma pessoa “avaliando” o trabalho delas no CMEI e CEI. Inclusive sinalizaram que as próprias professoras estavam temerosas. A fala da pesquisadora foi de tranquilizá-las e deixar muito claro que o objetivo da pesquisa não era tecer críticas à instituição nem avaliar, mas buscar um entendimento maior sobre os bebês em suas agências sociais.

Outro critério adotado e esclarecido aos gestores foi o de que, caso houvesse mais de uma sala nas creches, a escolha seria pelo menor número de bebês por sala, para mais bem proceder com as observações. Cada gestora recebeu uma cópia do projeto de investigação, em seguida assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) e agendou a ida da pesquisadora às instituições.

No dia 31/07/2019, às 16h, a pesquisadora reuniu-se com a Creche 1³, respeitando-se o dia e o horário marcados. Durante a reunião, foi apresentado o projeto e o protocolo de pesquisa, com o intuito de sanar as dúvidas e esclarecer que o TCLE assegurará que suas identidades sejam preservadas, como está previsto no art. 3º, inciso VII, Resolução 510/2016. Uma das professoras, por insegurança, não queria mais participar da pesquisa e a dúvida era se a pesquisadora iria dizer o que ela estava fazendo de errado. A pesquisadora contornou a situação e expôs que o objetivo da pesquisa era apreender os bebês em suas agências sociais, nos momentos em que eles estão só/estão com o outro, e não para fazer intervenção no trabalho realizado com eles. Satisfeitas, as duas professoras regentes da sala e a monitora assinaram o TCLE. Em relação aos pais, o CMEI agendou o encontro com a pesquisadora nos dias 5 e 6/08/2019, às 17h. Caso algum pai/responsável não pudesse comparecer, teria outro dia para participar.

Foi exatamente o que aconteceu: no dia 05/08/2019, três pais avisaram à gestora que não poderiam comparecer. A reunião foi muito tranquila e, durante a exposição do projeto, a pesquisadora deixou muito claro que, se houvesse qualquer dúvida antes ou durante a pesquisa, estaria à disposição para qualquer esclarecimento. Caso algum pai/responsável não quisesse

³ Na tese, as Creches serão identificadas apenas como Creche 1 e Creche 2, para resguardar o anonimato das instituições de acordo com o TCLE.

que seu filho ou filha participasse da pesquisa, não teriam nenhum problema, seja de ordem financeira ou judicial. Todos foram unânimes em dizer que estavam ansiosos para terem a devolutiva da pesquisa e que aceitavam todos os procedimentos que seriam utilizados no processo de observação, inclusive assinaram outro documento – uma declaração que autorizava as imagens dos bebês para uso exclusivo da pesquisa. Em seguida, foram assinados o TCLE e a referida declaração por todos os presentes. No outro dia, às 17h, a pesquisadora se reuniu com os três pais que não haviam comparecido e explicou todo o procedimento e o objetivo do projeto de pesquisa; em seguida, assinaram o TCLE e a declaração.

A reunião, na Creche 2 com as profissionais, aconteceu no dia previsto (2/08/2019), às 16h, quando a pesquisadora expôs como seria desenvolvido o projeto de pesquisa. Ao término, as profissionais perguntaram se, caso houvesse alguma dúvida sobre como lidar com os bebês, se a pesquisadora poderia responder. Prontamente, foi dito que a função da pesquisadora não era de orientar ou de fazer qualquer intervenção pedagógica, mas compreender esse universo em que os bebês estão. As profissionais sorriram e disseram que era uma “pena”. Em seguida, assinaram o TCLE e marcou-se a reunião com os pais/ responsáveis para o dia 05/08/2019, às 7h.

À reunião na Creche 2 com pais/responsáveis, 100% compareceram e a pesquisadora seguiu o mesmo protocolo que havia feito na Creche 1. Os pais agradeceram por seus filhos(as) participarem da pesquisa e, em seguida, assinaram os TCLE e a declaração de consentimento da imagem dos bebês.

Quanto aos procedimentos da pesquisa, para compreendermos a temática sobre estar só/estar com o outro e agência social dos bebês, utilizamos a observação nas Creches e, antes de adentrar ao campo e iniciar a pesquisa, fez-se necessário conhecer o espaço em que os bebês estavam inseridos, como eles e os(as) profissionais que trabalham nas instituições ocupam esses lugares.

No dia 6/08/2019, às 7h20, na Creche 1, deu-se o primeiro contato com os sujeitos da pesquisa, quando foi observada a reação de todos (bebês e profissionais) frente a uma nova pessoa e iniciado um processo de aproximação, de maneira muito cuidadosa, para não causar um mal-estar nos participantes da pesquisa. Após o primeiro contato, o termo de assentimento foi conduzido da seguinte maneira: por meio de uma roda de conversa, a professora da sala apresentou a pesquisadora aos bebês, informando que ela gostaria muito de ficar uns dias na sala com eles, vendo-os brincar, mas que a pesquisadora só poderia ficar se eles deixassem.

Assim, iniciei a minha conversa com os bebês; ao término da fala da professora, ⁴Lívia e Hanna foram as primeiras a dizerem “pode”; em seguida, João Miguel disse: “não!!!”. A professora perguntou se a pesquisadora poderia ir embora, ele sorriu e balançou a cabeça que não. Depois os outros bebês levantaram as mãos.

Na Creche 2, o contato com os bebês para fazer o termo de assentimento ocorreu de maneira inesperada. Assim que terminou a reunião com os pais, a professora convidou a pesquisadora para ir até a sala conhecer os bebês e, imediatamente, fez as apresentações, perguntando se eles iriam deixar a pesquisadora ficar na sala com eles e que ela iria tirar muitas fotos. Laura disse: “foto?”, a pesquisadora confirmou, e ela prontamente respondeu: “eu quero”; em seguida, todos levantaram a mão e o Theo continuou a falar: “foto, foto, foto”.

Todo esse procedimento foi filmado como forma de garantir e respeitar a privacidade dos bebês, conforme exposto na resolução 510/2016 no capítulo 3, artigo 5º, inciso I, porém, somente na Creche 2, não aconteceu como foi planejado, porque a pesquisadora não estava com a filmadora. Pode se afirmar que durante a pesquisa, o processo de assentimento junto aos bebês foram se consolidando a medida, que eles iam convivendo com a pesquisadora.

No que diz respeito à coleta de dados, a entrada no campo para apreender os processos de subjetivação e agência social dos bebês teve início no dia 07/08/2019, na Creche 1, e, na Creche 2, no dia 22/08/2019, foi instalada uma filmadora na sala e no pátio nas duas instituições para registrar as atividades trabalhadas com eles, objetivando depreender como os bebês convocam o outro ou se afastam, utilizando o olhar, o apontar, o sorriso, o choro e tantas outras linguagens que possuem nessa relação que estabelecem com os profissionais, com seus pares e consigo mesmos.

Ademais, todo o trabalho dos profissionais junto aos bebês passou pelo processo de observação por meio de filmagens, fotografias e registros no diário de campo, com o intuito de observar, através das atividades (cuidar e educar) e para além dessas atividades, como ocorre o processo de estar só/estar com outro e agência social dos bebês.

Na Creche 1, o berçário II tem 11 bebês, com idade entre 20 meses e 27 meses, mas apenas um não participou da pesquisa, porque, desde o retorno das atividades, não regressou à instituição. Em relação à Creche 2, o berçário II possui 12 bebês matriculados, com idade de 16 meses a 28 meses. A observação dos bebês aconteceu a partir da rotina em que estão inseridos e teve a duração de duas semanas, em cada instituição (municipal e filantrópica),

⁴ O nome dos bebês citados na tese, não são fictícios, porque a pesquisadora preferiu manter os nomes, uma vez que foram feitos os termos de consentimento juntos aos pais/responsáveis e o processo de assentimento com os bebês.

sendo uma em sala de aula de seus agrupamentos e outra no pátio. O tempo previsto para a pesquisa e permanência na Creche era de cinco horas/relógio, mas a pesquisadora acabou se ausentando da instituição somente no horário da soneca dos bebês, que era das 11h às 14h, perfazendo um total 6h30/relógio por dia local da pesquisa.

Nesse ínterim, todo processo de observação foi fotografado, sendo que, na Creche 1, 828 fotos foram tiradas e, na Creche 2, 602, totalizando 1.430 fotos de vários momentos do cotidiano dos bebês: quadra, tanque de areia, café da manhã, almoço, jantar, momentos com Deus, momentos cívicos, atividades lúdicas, hora do banho, hora da soneca, hora da fruta, assistindo à TV, fotos em que estão sós ou estão com o outro, enfim registros de ações dos bebês com seus pares ou com a professora e monitora. As filmagens nas duas instituições eram iniciadas logo que os pais/responsáveis se retirassem das salas. A partir daí, todo o cotidiano dos bebês, seja nas áreas externas (pátio) ou nas salas de seus agrupamentos, nos períodos matutinos e vespertinos, foi registrado e os vinte dias de pesquisa, sendo dez dias na Creche 1, num total de 35h57seg de gravação, e dez dias na Creche 2, com 47h19min32seg de filmagem, perfazendo um total de 82h20min29seg.

As filmagens de cada instituição foram transcritas em formato de episódios (Apêndice 4) da seguinte maneira: primeiramente, dividiu-se em dois momentos todo cotidiano vivenciado pelos bebês: estar com o outro e estar só. Foram descritos 220 vídeos da Creche 1, nos seguintes episódios:

- ✓ acolhida (brinquedos + TV);
- ✓ café da manhã;
- ✓ atividade em sala;
- ✓ atividade no pátio e/ou na quadra, tanque de areia;
- ✓ hora da fruta;
- ✓ preparativo para o banho matutino (TV);
- ✓ almoço;
- ✓ mamadeira;
- ✓ assepsia das fraldas + TV;
- ✓ hora da fruta;
- ✓ atividade no pátio (momento cívico, com Deus, brinquedos);
- ✓ atividade no pátio e/ou na quadra, tanque de areia;
- ✓ jantar;
- ✓ preparativo para o banho vespertino +TV;
- ✓ Brinquedos + TV, mamadeira, atividade pedagógicas.

Na Creche 2, foram descritos 245 vídeos dos dez dias de pesquisa. Os episódios retrataram os seguintes aspectos:

- ✓ acolhida (brinquedos +TV);
- ✓ café da manhã;
- ✓ mamadeira;
- ✓ rodinha de conversa;
- ✓ atividade em sala, atividade no pátio externo;
- ✓ hora da fruta;
- ✓ preparativo para o banho matutino;
- ✓ banho (*in loco* – foram duas filmagens);
- ✓ vestimenta das roupas e brincadeira livre + TV;
- ✓ almoço;
- ✓ assepsia das fraldas + mamadeira e brincadeira livre;
- ✓ jantar;
- ✓ preparativo para o banho vespertino;
- ✓ vestimenta das roupas + brincadeira livre + TV.

A pesquisadora analisou vídeo por vídeo dos períodos matutino e vespertino, buscando compreender em que momentos os bebês vivenciavam o estar com o outro e o estar só, e suas agências sociais. Seus processos de interação e sociabilidade com as profissionais e a pesquisadora que, também, estão presente nos episódios. Em cada ação do cotidiano, principalmente os diálogos entre os bebês e entre as profissionais e os bebês, foi preservado o jeito que cada um se expressava, incluindo os registros dos choros, das brigas, das fugas de cada um, das brincadeiras de rodas entre eles, das disputas pelos brinquedos e das perguntas dirigidas à pesquisadora. Incluíram-se ainda, nessas transcrições, os minutos em que cada episódio aconteceu. Todas as transcrições dos vídeos totalizaram 712 páginas⁵.

Os diários de bordo das duas instituições foram feitos diariamente durante o período que aconteceram as observações. Buscou-se fazer anotações do dia a dia dos bebês em suas sociabilidades de estar só/estar como outro, perfazendo vinte diários digitalizados, sendo dez de cada instituição, perfazendo um total de 123 páginas digitalizadas⁶.

Outro procedimento realizado junto a essas profissionais foi a entrevista semiestruturada Apêndice 2 por meio da qual se buscou conhecer primeiramente a sua identidade pessoal, profissional, suas memórias da infância, seus saberes e fazeres pedagógicos, salvaguardando o

⁵ O quadro de entrevistas está disponível no Apêndice 2.

⁶ Transcrição do diário 1 disponível no Apêndice 3.

que está expresso no artigo 6º, da Resolução CNS n. 510/16. No total foram realizadas cinco entrevistas em horário estipulados por cada uma, sendo duas professoras e uma monitora na Creche 1 e uma professora e uma monitora na Creche 2. É importante salientar que, na Creche municipal, uma profissional regente em sala trabalha 6h/relógio (7h às 13h) e a outra 5h (13h às 17h) e, na filantrópica, cada uma faz 8h por dia, com intervalo de 2h para o almoço. As entrevistas foram feitas individualmente com cada profissional e transcritas literalmente.

Também foram estudados documentos, como a Proposta Pedagógica e o Currículo das Instituições, com o intento de compreender o objeto a ser pesquisado. Durante a pesquisa, serão identificadas quais as categorias de análise que mais se aproximam e se distanciam do objeto de estudo. E, por último, os resultados serão descritos e analisados pela pesquisadora.

Consoante os instrumentos de coleta de dados da pesquisa, a seleção do material empírico foi feita por meio de anotações em diário de campo; registro de filmagens do cotidiano do bebês; registro de fotografias; transcrição dos vídeos; microanálise dos vídeos e extração da filmagem em fotografias sequenciadas; triangulação dos dados: diário, fotografia e vídeos; entrevista semiestruturada com os profissionais sobre o objeto da pesquisa (Apêndice 2); leitura do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do Currículo da Educação Infantil. Todos os instrumentos utilizados tiveram a autorização prévia das instituições, dos pais, das mães ou dos responsáveis e serão de uso ‘exclusivo’ da pesquisa. Todos os dados estão transcritos, porém não foram levantadas as categorias que emergiram durante a pesquisa.

Por fim, pesquisar sobre o sentido de estar só/com o outro, tendo os professores e os bebês como agentes sociais da pesquisa, é desvelar o que está velado dentro do espaço Creche, é compreender que “as rotinas podem tornar-se uma tecnologia de alienação quando não consideram o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos” (BARBOSA, 2000, p. 45).

Em relação ao método de exposição, o trabalho está estruturado em seis capítulos, a saber: o primeiro capítulo, intitulado *Os estudos sobre bebês no campo da produção científica*, apresenta o estado do conhecimento a respeito das produções publicadas no banco de dados da BDTD no período entre os anos de 2011 a 2018 e dos artigos apresentados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), do GT 07 da Educação de crianças de zero a seis anos, referentes a 2018 e 2019, buscando compreender as lacunas e as tendências investigativas.

No segundo capítulo, *Notas dialéticas sobre o lugar do eu e do outro no mundo*, discutimos a construção da subjetividade humana, mediada pelo ‘outro’ no campo social e

individual, a partir da Sociologia, História e da Psicologia. É por meio do outro e com o outro que o ser humano vai se constituindo em suas singularidades-particularidades-universalidade.

O terceiro capítulo, intitulado *Processos de socialização e sociabilidade/socialidade: a construção histórica, social e acadêmica da infância na afirmação dos projetos sociais*, discute, com fundamento nos aportes teóricos do campo da História e da Sociologia, a ausência e a presença das crianças e dos bebês como uma categoria social. E, em nome de uma socialização verticalizada e de caráter hegemônico, as crianças foram sendo inscritas pelo olhar sempre vigilante do adulto, desconsiderando suas especificidades. Nessa tensão, mostra o não-lugar do estar só dentro das instituições pesquisadas.

O quarto capítulo, *Sentidos atribuídos pelas profissionais sobre o estar só/estar com o outro nas creches de Mineiros-GO*, apresenta o contexto da pesquisa, em seus aspectos físicos e pedagógicos, e os sentidos expressos pelas profissionais sobre o estar só/estar com outro. O ponto de partida para a apreensão do estar só/estar com outro foram as entrevistas feitas com as profissionais. O lugar de fala de cada uma possibilitou conhecer a trajetória profissional e a concepção de infância, criança e bebês que elas carregam para dentro das instituições que reverberam em suas práticas pedagógicas.

O quinto capítulo, intitulado *Agência social e a pesquisa com bebês: delimitando campos teóricos e modos de apreensão empírica*, aborda a categoria agência social com suporte nas análises bibliográficas de Giddens (2003; 2008) sobre estrutura e agência, e em Allison James (2008; 2009) do campo da Sociologia Infantil, que traz a discussão a partir da *Sociologia do discurso da criança e da infância*, reconhecendo os infantes como agentes de suas ações.

Por fim, o sexto capítulo, intitulado *O bebê constrói os seus fluxos na inter(ação): potencialmente infinita*, apresenta os momentos do estar só/estar com outro dos bebês na creche 1 e creche 2, evidenciando que, mesmo frente aos interditos dos adultos, os bebês, em suas agências, rompem com as ações imperiosas dos adultos, durante as rotinas culturais. Desse modo, esse capítulo se atém aos episódios que retratam os bebês em suas reproduções interpretativas/agências sociais durante o estar só/estar com outro.

Assim, nesses processos agênticos dos bebês, a pesquisa buscou verticalizar a fala das profissionais, com o olhar e a auscultação, nas interações entre pares e com os adultos nos momentos do estar só/estar com outro, para depois contrapor a essas relações assimétricas, marcadas por rotinas que reverberam num processo de visuo-ação. Ter um olhar atento para as agências dos bebês, seja de qual condição social for, é uma maneira de compreender as suas especificidades.

CAPÍTULO I

OS ESTUDOS SOBRE BEBÊS NO CAMPO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA

O presente capítulo faz um levantamento junto ao Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), especificamente na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com o intuito de mapear, nos últimos sete anos, pesquisas que estão sendo desenvolvidas sobre bebês em Creche no Brasil, bem como as lacunas existentes no campo teórico da educação e da psicologia, observando quais são as tendências investigativas e quais as confluências metodológicas. Da mesma forma, busca apreender o movimento do debate nos principais artigos e publicações pertinentes ao tema sobre os bebês.

1.1 A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE BEBÊS NAS TESES E DISSERTAÇÕES

É interessante ressaltar que empreender um estado do conhecimento sobre as produções já publicadas tornou-se imprescindível para realizar a pesquisa. O estado do conhecimento possibilitou conhecer os temas já publicados, o que contribuiu para que o percurso investigativo fosse mais profícuo. Para organizar o mapeamento sobre agência social dos bebês, utilizamos como critério rastrear as dissertações e teses entre os anos de 2011 a 2018, utilizando os seguintes descritores: bebês, Creche, subjetividade e agência social. Em seguida, fizemos a leitura dos resumos coletados que mais se aproximam da temática, leitura das teses e dissertações completas que são congruentes ao objeto de pesquisa e averiguamos as lacunas existentes.

As análises das dissertações e teses foram cruciais para a construção deste projeto de pesquisa, porque possibilitou redirecionar o caminho a ser percorrido, o tema a ser abordado, as interlocuções e as conformidades entre um trabalho e outro. Nesse aspecto, segue adiante o estudo exploratório, quantitativo e descritivo do levantamento sobre agência social dos bebês, utilizando a palavra-chave “bebês” como critério para iniciar o mapeamento.

Ao realizarmos o levantamento, foi encontrado um total de 479 trabalhos, entre dissertações e teses, sobre o descritor bebês, disponibilizados em vinte páginas na BDTD. Dessas, 239 se referem às bebidas lácteas, soja, alcóolicas, energéticos, café, isotônicos; apenas 240 estão voltados para bebês/crianças. Assim, houve necessidade de se fazer um recorte na área do conhecimento, buscando, nos programas de pós-graduação em Psicologia e Educação, refinar a busca por trabalhos que contemplassem o descritor.

Nos programas em Psicologia, aparecem 89 trabalhos nas universidades brasileiras que dedicaram a estudar sobre bebês. Seguem-se as instituições que têm se debruçado, nos últimos sete anos, a pesquisar a temática por região (Tabela 1).

Tabela 1: Dissertações e Teses por instituição/ região – Descritor “bebês” na área da Psicologia

Região	Instituição	Dissertações	Teses	Total por Instituição	Total por Região	
					Dissertações	Teses
Norte	UFPA	6	0	6	8	0
	UFAM	2	0	2		
Nordeste	UFBA	1	0	1	3	2
	UNICAP	1	1	2		
	UNIFOR	1	1	2		
Centro-oeste	UnB	3	0	3	3	1
	UCB	0	1	1		
Sudeste	USP	16	2	18	38	10
	UNESP	7	2	9		
	UFSCAR	3	2	5		
	UFES	1	2	3		
	UERJ	1	0	1		
	UFMG	1	0	1		
	UFJF	1	0	1		
	PUC-SP	4	1	5		
	MACKENZIE	2	0	2		
PUC-Campinas	2	1	3			
Sul	UFRGS	9	7	16	17	7
	UNISINOS	6	0	6		
	PUC-RS	2	0	2		
Total	20	69	20	89		

69 dissertações em todo o Brasil

20 teses em todo o Brasil

Fonte: Portal da BDTD - Elaborada pela autora.

Dentre as universidades elencadas na Tabela 1, as que mais se dedicaram a estudar sobre bebês se encontram na região sudeste do Brasil, como a Universidade de São Paulo (USP), que foi a que mais publicou pesquisas na área da psicologia, com 16 dissertações e 2 teses; a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), que teve 7 dissertações e 2 teses publicadas; a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), com 4 pesquisas em nível de mestrado e 1 de doutorado; a Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), foram 3 dissertações e 2 teses; a Pontifícia Universidade Católica de Campinas (Pucamp), 2 pesquisas em nível de mestrado e 1 tese; a Universidade Presbiteriana Mackenzie (Mackenzie), que publicou apenas 2 dissertações; a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), com 1 dissertação e 2 teses; e as demais Universidade Federal do Juiz de Fora (UFJF), Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) publicaram apenas uma dissertação.

Já na região Sul, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) produziu 9 dissertações e 7 teses; a Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), 6 dissertações; e a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), 2 dissertações. Em relação à região Centro-Oeste, a Universidade de Brasília (UNB) publicou 3 dissertações e a Universidade Católica de Brasília (UCB), 1 tese.

Na região Nordeste, foram 3 dissertações e 2 teses, sendo que a Universidade Católica de Pernambuco (Unicap) teve 1 dissertação e 1 tese publicada; a Universidade Federal da Bahia, 1 dissertação e 1 tese; e a Universidade de Fortaleza (Unifor), com apenas 1 dissertação publicada. A Universidade Federal do Amazonas (Ufam), com 2 dissertações e a Universidade Federal do Pará, 6 dissertações, na região Norte.

Nesse sentido, as publicações *stricto sensu* sobre a área da infância continuam se concentrando nas regiões sul e sudeste do Brasil, as outras regiões têm produzido pesquisas sobre essa faixa etária de maneira muito incipiente.

A Tabela 2 subsequente apresenta as 89 pesquisas citadas, publicadas a partir de 2011 a 2018 nos programas de Psicologia, com o descritor “bebês”.

Tabela 2: Ano de publicação – Dissertações e Teses –Descritor “bebês” na área da Psicologia

Ano	Dissertações	Teses	Total
2011	6	1	7
2012	13	4	17
2013	13	2	15
2014	10	2	12
2015	6	1	7
2016	11	3	14
2017	5	5	10
2018	5	2	7
Total	69	20	89

Fonte: Portal da BDTD - Elaborada pela autora.

Dessa Tabela 2, pode-se depreender que o ano de 2011 obteve 6 trabalhos *stricto sensu*, os quais versam sobre A relação mãe-bebê e a adaptação a um berçário; Ampliação de um repertório verbal de quatro bebês: ensino ecoico, relação auditivo e tato; A relação mãe-prematuro intermediada pelo Método Canguru vista à luz da teoria de Winnicott; Discriminação simples com mudanças sucessivas na função dos estímulos em bebês; O bebê imaginário e o bebê real no contexto da prematuridade; Entre o lar e a Creche: observação de um bebê através do método Bick; e uma tese intitulada A experiência e a prática da paternidade na adolescência.

O ano de 2012 foi o período mais profícuo para as produções científicas sobre o descritor “bebês”, perfazendo um total de 13 dissertações, a saber: A experiência de ser mãe e os desafios frente à carreira e a separação do bebê; Maternidade e relação mãe-bebê no contexto do luto

materno; Crenças sobre a origem dos bebês em crianças de 4 a 9 anos: uma abordagem a partir da psicogênese piagetiana e da psicanálise freudiana; Tornar-se mãe de um bebê prematuro na adolescência; Transformações no envolvimento paterno ao longo dos seis primeiros meses do bebê na Creche; Paternidade no contexto da prematuridade: da interação do bebê ao 3º mês após alta hospitalar; Cuidados parentais e trajetórias de desenvolvimento: um estudo observacional de díades mãe-bebê de dois níveis socioeconômicos de Belém, Brasil; Efeitos do luto materno na relação mãe-bebê; A relação mãe-bebê na formação da imagem corporal da criança com paralisia cerebral; Significações em relações de bebês com seus pares de idade; “Quem não pega não se apega”: o acolhimento institucional de bebês e as (im)possibilidades de construção de vínculos afetivos; Influência de variáveis maternas e da família sobre o desenvolvimento de bebês; Um objeto reluzente: passos iniciais da clínica psicanalítica com bebês de Donald Wood Winnicott. As teses publicadas foram quatro, dentre elas destacam-se: Uma proposta de análise do Coping no contexto de grupo de mães de bebês prematuros; Relação mãe-bebê no contexto do HIV: investigando as representações maternas; Desafetação no olhar da psicanálise: a função materna e a relação mãe-bebê; Práticas parentais de mães de bebês: a influência de variáveis maternas e do bebê.

Em 2013, há de considerarmos que o número de publicações também foi inaudito, com 13 dissertações sobre Interações iniciais mãe-bebê: uma comparação entre díades de bebês prematuros e nascidos a termo; O processo de separação individualização mãe-bebê ao longo do 1º ano de vida; Desenvolvimento infantil a partir da perspectiva da psicologia do desenvolvimento evolucionista: um estudo de bebês filhos de mães com depressão pós-parto; Avaliação e intervenção de bebês em instituição de acolhimento infantil; Classificação do comportamento verbal e aquisição de discriminações condicionais por bebês; Possibilidades de intervenção do psicólogo em Unidade de Terapia Intensiva Neonatais com bebês pré-termos e seus familiares; Avaliação e intervenção de bebês em instituição de acolhimento infantil; Estudo exploratório sobre o uso do protocolo de indicadores clínicos para o desenvolvimento infantil na avaliação de bebês em risco para autismo; Os sintomas psicofuncionais e a relação mãe-bebê no primeiro ano de vida; Uma cartografia dos usos da noção de reanimação psíquica na psicanálise com bebês e crianças; Mães de bebês prematuros no Método Canguru: aspectos psicossociais; Afetividade nas interações mãe-bebê prematuro no primeiro contato físico; Sentimentos e vivências profissionais de médicos frente à comunicação do diagnóstico da deficiência do bebê aos pais no momento do nascimento. Também houve a publicação de duas teses acerca de O desenvolvimento da relação do casal durante a transição para a parentalidade no contexto da reprodução assistida: um estudo longitudinal da gestação ao primeiro ano de vida do bebê;

Procedimentos e processos: uma delicada relação na aprendizagem de discriminações por bebês.

As produções de 2014 tiveram uma redução, mas mesmo assim resultaram em dez dissertações sobre O bebê que não nasceu: *stress* e *coping* da equipe de enfermagem que lida com a morte fetal; Bebês, crianças e seus pares: a participação do pequeno semelhante no desenvolvimento e na constituição subjetiva; Avaliação do responder por exclusão por bebês de até 36 meses; Entre bebê, abismo e fantasmas: narrativas sobre uma clínica em saúde coletiva; A relação mãe-bebê no contexto das dificuldades alimentares; Percepção de mães sobre vínculo e separação de seus bebês em uma unidade prisional feminina na cidade de São Paulo; A capacidade de depressão normal entre mães de bebês em UTI neonatal: uma perspectiva winnicottiana; De onde os pais olham seu bebê? um estudo acerca do olhar dos pais diante de um caso situado entre o autismo e a adoção; Indicadores de depressão materna e sintomas psicofuncionais em bebês: uma compreensão psicanalítica. As teses foram duas: Interação mãe-bebê e uso de chupeta no contexto do nascimento pré-termo: cultura, representações sociais e processo proximais; Metas de socialização maternas e estilos de interação mãe-bebê no primeiro e segundo ano de vida da criança.

No ano de 2015, em nível de mestrado, houve seis dissertações publicadas, dentre elas Interferência emocional de faces de bebês e de adultos no processamento atencional automático em homens e mulheres com e sem filhos; No campo de batalhas: um estudo das reações emocionais de pais de bebês pré-termo e suas relações com a parentalidade; O psicólogo e o bebê abrigado: um estudo winnicottiano; Enfrentamento religioso-espiritual de mães de bebês em Unidade de Terapia Intensiva Neonatal; Ansiedade materna e relação mãe-bebê; Indicadores de estresse, ansiedade e depressão de mães de bebês com risco ao desenvolvimento; e, em nível de doutoramento, apenas uma tese publicada, com o título Da reprodução assistida às dificuldades de se tornar mãe de múltiplos bebês.

Em 2016, as pesquisas a respeito de temas voltados para bebês foram 11 trabalhos dissertativos defendidos, dentre eles: O desenvolvimento emocional de crianças (de)privadas da relação mãe-bebê: uma leitura winnicottiana de métodos IRDI; Tornando-se mãe de um bebê prematuro: a emergência de significados de maternidade a partir; As relações de cuidados com bebês em Creches: um olhar possível; Retraimento social em bebês: um estudo exploratório sobre os irmãos mais novos de crianças com transtorno do espectro do autismo; Depressão pós-parto e sintomas psicofuncionais do bebê em um contexto de Psicoterapia mãe-bebê em grupo; Interação mãe-bebê: implicações da ansiedade e depressão materna crônica; O desenvolvimento da locomoção em interações bebê-bebê no contexto da Creche; Expressões

emocionais de sorriso e choro na relação do bebê com seus pares, na Creche; Variáveis sociodemográficas, depressão pós-parto e a interação entre mães de quatro a seis meses de idade; Temperamento e prematuridade: influências sobre a interação mãe-bebê; Relação entre rotina de interação social com crianças e a atenção visual a faces de bebês: estudo. As pesquisas em doutoramento perfizeram um total de 3 publicações: E o bebê? a função de cuidar na perspectiva das educadoras de berçário; Contribuições de um programa de acompanhamento baseado na abordagem pikleriana para a promoção da qualidade das interações educadora-bebê; A função educativa no laço professor e bebês a partir do desejo: alcances e limites.

Já em 2017, cinco dissertações foram publicadas, a saber: Do cuidado com os bebês ao cuidado com o educador: enlaces com o corpo e com a educação; Depressão pós-parto materna: interação mãe e bebê e processamento de faces; Mães negras: as crises próprias do tornar-se mãe e suas influências no estabelecimento de vínculo mãe-bebê; Tradução e adaptação transcultural da escala de avaliação da primeira infância para bebês; Síndrome de Down: influências na interação mãe-bebê.

Quanto às publicações das teses, foram cinco pesquisas defendidas: Inclusão de bebê com deficiência física em Creche: programa de acompanhamento para educadoras com base em conceitos winnicottianos; A experiência de cantar para bebês: um estudo fenomenológico com nomes; “Nós estamos falando! E vocês estão nos escutando?” Currículos praticados com bebês: professoras com a palavra; Apego mãe e bebê no sistema prisional; Aplicação do Early Social Communication Scale (ESCS) em bebês de 9 a 15 meses: um estudo sobre atenção compartilhada.

E, em 2018, as dissertações na área da Psicologia tiveram cinco trabalhos publicados, como Caracterização do lugar atribuído a aspectos psíquicos de bebês no discurso de profissionais; Interação mãe-bebê com suspeita de deficiência auditiva e indicadores de saúde emocional materna: comparação com a díade mãe-bebê ouvinte; Eficácia do treinamento de reconhecimento de emoções na qualidade da interação mãe-bebê em mulheres com depressão pós-parto; O que sabemos sobre bebês? Uma revisão de literatura sobre a emergência da Teoria da Mente; Responsividade materna durante o banho e amamentação: análise da interação mãe-bebê no cárcere. Em nível de doutoramento, apenas duas teses publicadas: Ensino de relações nome-objeto e aprendizagem de relações emergentes; O cuidado parental igualitário: implicações para a construção de um modelo de interação triádica pai-mãe-bebê.

Ao analisarmos os dados no BDTD, fica evidente o quanto é diminuto o número de produções acadêmicas sobre a primeira infância. Mesmo com o descritor ‘bebês’, ainda são poucos os trabalhos em relação a essa faixa etária e, menos ainda, no campo da Psicologia, em

que 89 pesquisas aparecem, somente dez publicações, sendo seis dissertações e quatro teses, e todas estão voltadas para a educação infantil, as demais referem-se a outros campos da Psicologia.

Essas seis dissertações aludem sobre O acolhimento institucional de bebês e as (im)possibilidades de construção de vínculos afetivos; Bebês, crianças e seus pares na constituição subjetiva; Relações de cuidados com bebês em Creches; Expressões emocionais de sorriso e choro do bebê com seus pares; Relação entre rotina de interação social com crianças; Do cuidado com os bebês ao cuidado com o educador. Dessas, foram lidos todos os resumos das seis dissertações, os quais reverberam para o campo da Psicanálise quando retratam sobre bebês, trazendo, para o campo das discussões, teóricos como Lacan, Freud e Winnicott. Apesar de remeterem à temática bebês, elas se distanciam da intenção desta pesquisa.

Quanto às quatro teses encontradas mediante o uso do descritor ‘bebê’, na área da educação, de três foram lidas apenas os resumos e constatamos que as pesquisas versam sobre A função educativa no âmbito professor e bebês; A função de cuidar na perspectiva das educadoras de berçário; Abordagem pikleriana para a promoção da qualidade das interações educadora-bebê. Sobremaneira, essas produções também trazem, como sustentáculo, o diálogo com a Psicanálise, distanciando novamente do referencial teórico desta pesquisa, que é a abordagem do materialismo histórico-dialético. Assim, somente uma foi lida na íntegra, que delinea sobre currículos praticados com bebês.

Escrito por Marlene Oliveira dos Santos, a referida tese, cujo título é ‘Nós estamos falando! E vocês, estão nos escutando?’ Currículos praticados com bebês: professoras com a palavra, produzida pela Universidade da Bahia (UFBA) em 2017, chamou a atenção pela proximidade com o objeto de pesquisa ‘agência social dos bebês’, em que a questão curricular e o diálogo com os profissionais, também, estarão presentes na pesquisa que irá ser desenvolvida nas Creches de Mineiros. Os estudos da autora partiram das escutas de seis professoras, cujas narrativas foram chamadas de Tertúlias Narrativas. Para isso, tomou como referência a abordagem pikleriana, que consiste em observar os bebês a partir de suas ações e não das ações dos adultos. Como instrumentos metodológicos, foram utilizados cadernos de anotações, filmagens, fotografias e buscou dialogar com vários campos do conhecimento (Pedagogia, Psicologia, Sociologia). Seus estudos apontaram que os currículos praticados com os bebês devem se concretizar nessa inteireza dos bebês em suas ações e não ao contrário. A autora ressalta a importância de apropriarmos dos processos de observação, interpretação, documentação e narração, no trabalho com bebês, para que a prática se torne mais consistente.

Com base nos estudos de Marlene Oliveira Santos, é possível pensar sobre o estar só/estar com outro e a agência social dos bebês, apesar de a pesquisa trabalhar com a abordagem pikleriana.

Nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação, encontraram-se 56 trabalhos com o descritor “bebês”, sendo 43 dissertações e 13 teses. A Tabela a seguir apresenta as universidades que vêm se dedicando a pesquisar sobre esse descritor.

Tabela 3: Dissertações e Teses por instituição/ região – Descritor “bebês” na área da Educação

Região	Instituição	Dissertações	Teses	Total por Instituição	Total por Região	
					Dissertações	Teses
Norte	0	0	0	0	0	0
Nordeste	UFBA	0	1	0	5	1
	UFC	3	0	3		
	UFPE	1	0	1		
	UFS	1	0	1		
Centro-oeste	UnB	2	1	3	4	1
	UFMT	2	0	2		
Sudeste	USP	1	1	2	17	7
	UNESP	5	1	6		
	UFSCAR	2	3	5		
	UFES	2	1	3		
	UNICAMP	1	0	1		
	UFJF	2	0	2		
	PUC-SP	3	0	3		
	UMESP	1	0	1		
PUC- RJ	0	1	1			
Sul	UFRGS	6	3	9	17	5
	UFSC	7	1	8		
	UNISINOS	0	1	1		
	UNISUL	1	0	1		
	UCS	1	0	1		
	UNIVATES	1	0	1		
UFPEL	1	0	1			
Total	22	43	14	56		
43 dissertações em todo o Brasil						
14 teses em todo o Brasil						

Fonte: Portal da BDTD - Elaborada pela autora.

Logo, após o mapeamento das universidades que pesquisam bebês na área da educação, averiguamos que, na região norte, não foi produzido nenhum trabalho com essa temática e os estados da região centro-oeste tiveram poucas produções na área da primeira infância, sendo que, no que se refere a bebês, foram apenas duas instituições: a UNB, com duas dissertações e uma tese, e a UFMT, com duas dissertações.

Outrossim, a região Nordeste apresentou cinco trabalhos publicados, ou seja, um a mais que a região Centro-Oeste. Dentre elas, estão a Universidade Federal da Bahia (UFBA), com uma tese de doutoramento; a Universidade Federal do Ceará (UFC), com três dissertações; a

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e a Universidade Federal de Sergipe (UFSE), com uma dissertação cada uma.

Indubitavelmente, as regiões sudeste e sul do Brasil vêm se destacando nas pesquisas sobre a primeira infância. Juntos, os dois estados praticamente tiveram a mesma quantidade de publicações em relação às dissertações, foram 17 trabalhos dissertativos. Quanto às teses, o Sudeste publicou uma a menos que o Sul, ficando atrás da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Em suma, a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), com cinco dissertações e uma tese; a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com seis dissertações e três teses; e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com sete dissertações e uma tese. Em seguida, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), com três dissertações; a Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), com duas dissertações e três teses; a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), com duas dissertações e uma tese e a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), com duas dissertações. Por fim, a Universidade de São Paulo (USP), com uma dissertação e uma tese; Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), com uma tese; e a Universidade Metodista de São Paulo (Umep), a Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul), a Universidade de Caxias do Sul (UCS), com apenas uma dissertação; a Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e a Universidade do Vale do Taquari (Univates), com somente uma dissertação.

A seguir, a Tabela 4 apresenta os trabalhos publicados entre os anos de 2011 a 2018 nos programas em Educação, com o descritor “bebês”.

Tabela 4: Ano de publicação - Dissertações e Teses na área da Educação

Ano	Dissertações	Teses	Total
2011	7	1	8
2012	2	1	3
2013	2	2	4
2014	5	3	8
2015	7	1	8
2016	4	1	5
2017	10	3	13
2018	6	1	7
Total	43	13	56

Fonte: Portal da BDTD - Elaborado pela autora.

Em 2011, foram sete dissertações, cujos temas se seguem: A constituição da linguagem e as estratégias de comunicação dos e entre os bebês no contexto coletivo da educação infantil; Professoras de bebês: as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente; Encontros, cantigas, brincadeiras, leitura: um estudo acerca das interações dos bebês, crianças bem pequenas e o objeto livro numa turma de berçário; Caderno meu filho: um modo de ser

mãe, organizar a família e educar o bebê a partir da escrita de si; Cuide do seu bebê do nosso jeito: a caderneta de saúde da criança ou sobre um modo de fazer viver as crianças e se educar as famílias; ‘Os bebês estão por todos os espaços!’: um estudo sobre a educação de bebês nos diferentes contextos de vida coletiva da escola infantil; Um estudo exploratório = interação socioafetiva entre bebês. Em nível de doutoramento, uma tese intitulada Formação corporal de professores de bebês: contribuições da pedagogia do teatro.

Nos anos de 2012 e 2013, o número de dissertações foram de dois trabalhos e, em nível de doutorado, houve um leve acréscimo: ao passo que em 2012 houve uma tese, em 2013, houve duas teses. A dissertações em 2012 são De mãe substituta a babá malvada?; O aprender do bebê: representações sociais; e a tese: Mulheres aprendem com mulheres: diálogo intergeracional sobre a prática de amamentar e os cuidados com o bebê. Em 2013, as dissertações são as seguintes: Discriminações condicionais em bebês de risco: o responder por exclusão; “Mas os bebês fazem o quê no berçário, hein?”: documentando ações de comunicação, autonomia. Quanto às teses, duas produzidas sobre a temática Bebês produzem música? O brincar-musical de bebês em berçário; Isto não é uma criança! Teorias e métodos para o estudo de bebês nas distintas abordagens da sociologia da infância de línguas inglesa.

Da mesma maneira, em 2014, o número de pesquisas foi de cinco dissertações publicadas: A educação de bebês e crianças pequenas no contexto da Creche: uma análise da produção científica recente; A documentação pedagógica e o trabalho com bebês: um estudo de caso em uma Creche universitária; Da família à Creche: narrativas de mães sobre processos de transição de seus bebês; Inserção na Creche e relações sociais: estudo de caso de um bebê recém-chegado; O bebê surdo na educação infantil: um olhar sobre inclusão e práticas pedagógicas. As teses concluídas, nesse período, perfazem um total de três: Bebês em suas experiências primeiras: perspectivas para uma escola da infância; Práticas de representações da institucionalização da infância: bebês e crianças bem pequenas na Creche em Francisco Beltrão/ PR (1980/1990); As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas: contornos da ação docente.

Inegavelmente, a partir de 2015, o número de dissertações cresceu: foram sete dissertações. Dentre elas, destacam-se A inserção de bebês em Creches: um olhar para as políticas públicas; “Agora quando eu olho para ele, ele sorri pra mim, porque a gente começou a ser amigo”: o que fazem juntos bebês e crianças mais velhas em uma escola de Educação Infantil; O bebê com síndrome de down; um estudo no Centro de Educação Infantil Criarte – UFES; O uso do tempo no cotidiano de bebês; Possibilidade de atividade de comunicação emocional entre bebês: um estudo a luz da teoria histórico-cultural; Educação física com bebês:

as práticas pedagógicas nas Creches da rede municipal de ensino de Florianópolis; Materiais potencializadores e os bebês-potência: possibilidades de experiências sensoriais e sensíveis no contexto de um berçário. O número de teses, inopinadamente, teve um decréscimo, chegando a uma publicação, intitulada Os processos de socialização entre os bebês e os bebês e adultos no contexto da Educação Infantil.

Em contraste, no ano de 2016, as dissertações perfizeram um total de quatro publicações, a saber: E os bebês na Creche...brincam? O brincar dos bebês em interação com as professoras; Especificidades da docência na infância: o foco no trabalho com bebês; A dimensão corporal na relação educativa com bebês: na perspectiva das professoras; Os bebês, a professora e os livros de literatura: reflexões sobre a mediação da leitura no berçário. Houve apenas a publicação de uma tese, com o título Trajetórias e caminhos: uma cartografia dos bebês.

Já em 2017, as defesas de dissertações chegaram a um total de dez: A potência das interações dos bebês em uma Creche pública do município de Juiz de Fora; “Olha só, ele me enganou! Estava com sono até agora...”. O que nos dizem os bebês?; A potência das interações dos bebês em uma Creche pública do município de Juiz de Fora; A prática reflexiva de uma professora e a sua docência junto aos bebês e às crianças pequenas; Currículo para bebês no contexto da Creche: concepções, práticas e participação das crianças; As formas de participação social dos bebês nas práticas cotidianas vivenciadas no contexto de uma Creche municipal; Teatro para bebês: desafios em cena para as artes e a educação na primeiríssima infância; Do espaço ao lugar: contribuições para a qualificação dos espaços para bebês e crianças pequenas; Batuca bebê: a educação do gesto musical; Professores de bebês: elementos para compreensão da docência masculina na educação infantil. Em relação às teses, foram três pesquisas: “Nós estamos falando! E vocês, estão nos escutando?” Currículos praticados com bebês: professoras com a palavra; Infâncias musicais: o desenvolvimento da musicalidade dos bebês; O movimento do bebê na Creche: indício orientador do trabalho docente.

Em 2018, sobressaem seis- trabalhos de dissertações, tais como: Definindo o trabalho do “professor de bebês e crianças pequenas” em centros de educação infantil do município de São Paulo no período entre 2004 a 2016: entre conceitualizações, normatizações e relatos; A leitura da documentação pedagógica com o crivo de referenciais freirianos: subsídios para uma formação de professoras que trabalham com bebês e crianças pequenas; Formação inicial de professores para a docência com bebês: o caso do Curso de Pedagogia da FACED-UFC; O que pensam as educadoras e o que nos revelam os bebês sobre a organização dos espaços na educação infantil; As dinâmicas corporais na docência com bebês; Saberes e fazeres de uma

professora de bebês na educação infantil; Ações dos bebês em diferentes formas de organização do espaço e dos materiais em um ambiente de Creche; Interação bebês com livros. Quanto às teses, apenas uma publicada: *Bébés et livres: reaktion, subtilité, réciprocité et lien*.

Das 56 produções encontradas, apenas 23 abordam de maneira mais específica sobre bebês em Creches. Dessas, vinte são dissertações e três são teses. Ao lermos os resumos das vinte pesquisas, as temáticas são congruentes com o trabalho que será desenvolvido, porque se referem a pesquisas do tipo etnográfica, que trazem os estudos da Sociologia da Infância, Psicologia Histórico Cultural, História da Infância para discutir a respeito dos processos de interações, dimensão corporal, autonomia dos bebês frente aos adultos, relações entre bebês e crianças mais velhas, ação dos bebês e as especificidades da docência na infância.

Ao término da leitura dos resumos, três produções foram lidas na íntegra. A primeira dissertação é de autoria de Rachel Freitas Pereira, publicada em 2011, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) – ‘As crianças bem pequenas na produção de suas culturas’. Trata de um trabalho que teve por objetivo analisar os processos de organização de vinte crianças e compreender como ocorre as interações e como se organizam nesse processo. A autora buscou, na Sociologia da Infância, na Psicologia Cultural de Barbara Rogoff, trazer uma abordagem socioantropológica, junto à pesquisa de cunho etnográfica. O intuito era apreender as interações com as crianças e não sobre as crianças. Assim, uma questão interessante no processo de observação de Pereira (2011) com as crianças é a sozinhez, que aparece durante a pesquisa, compreendida como momentos de algumas quererem ficar consigo mesmas, o que não é entendido pelas outras crianças ou adultos. Portanto, a presente dissertação publicada trouxe uma grande contribuição para a pesquisa que desenvolvida, principalmente no tocante ao referencial teórico, a metodologia de pesquisa e ainda oportunizou retomar a questão do estar só/estar com outro, assunto que não é discutido na academia.

O segundo trabalho – ‘Possibilidade de atividade de comunicação emocional entre bebês: um estudo à luz da teoria histórico-cultural’, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, publicada em 2015, por Adriane Pereira Borges Scudeler – é uma dissertação que aproxima da intencionalidade da presente pesquisa, pelo viés da teoria histórico-cultural e porque prima pelo estudo do desenvolvimento da personalidade das crianças, que está intimamente ligado ao estar só/estar com outro e que reverbera na discussão sobre o processo de alteridade. A dissertação mostra sobre a importância das relações afetivas e que os bebês aprendem desde que nascem, daí a importância de se buscarem variadas formas para que se objetivem neste mundo.

A dissertação de Jeniffer de Arruda, ‘Especificidades da docência na infância: o foco no

trabalho com bebês, publicada em 2016, é outra produção da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita” (Unesp). A autora propôs discutir, em sua pesquisa, se o trabalho educativo que os professores realizam junto aos bebês possui especificidades. Para tanto, ela buscou, com base nos estudos da teoria Histórico-Cultural, compreender o desenvolvimento dos bebês e as suas especificidades. Os estudos da autora efetivaram a existência da especificidade para trabalhar com bebês. Essa pesquisa, em parte, é consoante com os estudos que efetivamos sobre os processos subjetivos e a agência social dos bebês.

Quanto às teses, apenas três trabalhos discutem, de maneira mais direta, as questões sobre os bebês em Creche e as relações sociais entre professoras, bebês e crianças. Desses trabalhos, foram lidos apenas os resumos. Apesar de remeterem sobre os bebês, pesquisa etnográfica e estudos sobre a Pedagogia da Infância e Sociologia da Infância, o viés desses trabalhos está ancorado mais na questão das ações corporais dos bebês. Uma tese discute a temática a partir da teoria crítica. Consoante os estudos sobre agência social dos bebês, dessas três teses, o trabalho de Gabriela Guarnieri de Campos Tebet foi lido integralmente. Intitulado ‘Isto não é uma criança! Teorias e métodos para o estudo de bebês nas distintas abordagens da sociologia da infância de línguas inglesa’, publicado em 2013 pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), traz uma discussão muito interessante para a presente pesquisa, por abordar os estudos da Sociologia da Infância, a partir de teóricos, como Jenks (1982), Alan Prout (2005), Jens Qvortrup (2009), Leena Alanen (1988) e William Corsaro (1997). Inclusive, Corsaro (2011) faz parte do referencial desta pesquisa no tocante à cultura de pares. Ademais, a autora, em seus estudos, defende que há necessidade de, nos Estudos da Infância, o bebê se constituir como categoria analítica independente, que são processos, também defendidos por esta pesquisa. No entanto, a metodologia trabalhada por Tebet (2013) diverge da proposta da presente pesquisa. Mesmo assim, a tese contribuirá do ponto de vista teórico-conceitual para ampliar o entendimento sobre a primeira infância, sobre os estudos da Sociologia da Infância e especialmente sobre os bebês.

Sobre o descritor “Creche”, encontramos 218 resultados com essa temática e somente 114 trabalhos se referem à área da Educação e 19 estão na área da Psicologia. Os demais, que totalizam 85 trabalhos, estão alocados em programas das Ciências Agrárias, Ciências Sociais, Fisioterapia, Administração Pública, Linguística, Engenharia, Saúde, Meio Ambiente, Medicina, Nutrição e Música. A Tabela 5 subsequente apresenta as pesquisas na área da Psicologia com a palavra “Creche”.

Tabela 5: Dissertações e Teses por instituição/ região – Descritor “Creche” na área da Psicologia

Região	Instituição	Dissertações	Teses	Total por Instituição	Total por Região	
					Dissertações	Teses
Norte	UFAM	1	0	1	1	1
	UFPA	0	1	1		
Nordeste	UFPE	0	1	1	1	2
	UFPB	1	1	2		
Centro-oeste	0	0	0	0	0	0
Sudeste	USP	2	3	5	8	4
	PUC-SP	5	1	6		
	UERJ	1	0	1		
Sul	UFRGS	1	1	2	1	1
Total	8	11	8	19		

11 dissertações em todo o Brasil

8 teses em todo o Brasil

Fonte: Portal da BDTD - Elaborada pela autora.

Com base na Tabela 5, entendemos que a região Sudeste publicou 12 trabalhos com a temática Creche, sendo oito dissertações e quatro teses. A Universidade de São Paulo (USP) e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) foram as que mais produziram pesquisas nessa área.

Nas regiões Nordeste e Norte, as instituições que têm pesquisado sobre Creche no campo da Psicologia são a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE): uma tese; a Universidade Federal da Paraíba (UFPB): uma dissertação e uma tese; a Universidade Federal do Amazonas (UFAM): uma dissertação; e a Universidade Federal do Pará (UFPA): uma tese. Porém, na região Sul, somente a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) publicou trabalhos em nível *stricto sensu* e, na região Centro-Oeste, não houve pesquisas sobre Creches.

Como resultado, a Tabela 6 a seguir especifica o descritor “Creche”, demonstrando a quantidade de pesquisas por ano.

Tabela 6: Ano de publicação – Dissertações e Teses – Descritor “Creche” na área da Psicologia

Ano	Dissertações	Teses	Total
2011	3	3	6
2012	2	-	2
2013	1	1	2
2014	-	1	1
2015	3	-	3
2016	2	1	3
2017	-	2	2
2018	-	-	-
Total geral	11	8	19

Fonte: Portal da BDTD - Elaborada pela autora.

No ano de 2011, foram três dissertações intituladas Concepção de Creche em revistas brasileiras de pediatria: uma interpretação a partir da ideologia; Uma interpretação à luz da ideologia de discursos sobre o bebê e a Creche captados em cursos de pedagogia da cidade de

São Paulo; Entre o lar e a Creche: observação de um bebê através do método Bick; e três teses: O auxílio-Creche da USP e suas implicações para a educação e o cuidado infantil; Exploração lúdica e afetividade em crianças de Creche; Discursos sobre Creche na revista Pais e Filhos: análise da ideologia.

Em relação a 2012, duas dissertações foram defendidas: Discursos sobre Creche no Jornal Folha de São Paulo online (1994-2009); Transformações no envolvimento paterno ao longo dos seis primeiros meses do bebê na Creche; e nenhuma tese. Todavia, em 2013, apenas uma dissertação: Território Creche; e uma tese: Espaço e atividades em Creches: interação e desenvolvimento de crianças de 2 anos.

Também no ano de 2014, somente uma tese publicada: Impacto da interação mãe-criança e da experiência e Creche para o desenvolvimento infantil nos dois primeiros anos de vida da criança. Contudo, em 2015, os números de dissertações obtiveram um crescimento em relação ao ano anterior, foram três trabalhos defendidos: Concepções de diretoras de Centros de Educação Infantil paulistanos sobre Creche, educação e cuidado de crianças pequenas de até 3 anos; De pajem a professora de educação infantil: um estudo sobre a constituição identitária de profissional de Creche; Orientação de pais, prevenção e promoção de saúde em Creches.

Em 2016, houve duas pesquisas sobre Creches em nível de mestrado, a saber: As relações de cuidados com bebês em Creches: um olhar possível; O desenvolvimento da locomoção em interações bebê-bebê no contexto Creche; e uma tese intitulada Nichos de desenvolvimento infantil: um estudo com mães e educadoras de Creche em contexto não urbano.

Em 2017, não houve pesquisas em nível de mestrado, mas foram constatadas duas teses apenas: Cuidado, educação e vínculo na perspectiva de educadores de Creches e instituições de acolhimento; Brincar é muito mais chatinho: concepções de crianças pequenas, educadores e mães sobre a liberdade de ação em duas Creches de Jundiaí-SP. Em 2018, não houve trabalhos em nível *stricto sensu*.

Em relação ao descritor “Creche”, nos programas de Psicologia, foram computados 19 trabalhos, sendo 11 dissertações e 8 teses. Das 11 dissertações, somente dois resumos foram lidos, porque os demais não se aproximavam do objeto da presente pesquisa. Ao fazermos a leitura dos resumos, constatamos que a dissertação ‘Território Creche’ aborda sobre o cotidiano social de uma Creche, apresentando as diferentes identidades que circundam esse território. Um trabalho interessante, que possibilita pensar sobre esse território Creche, as contradições existentes num ambiente que é permeado pelo diverso e, ao mesmo tempo, tão particularizado; Já em relação à dissertação ‘As relações de cuidados com bebês em Creches: um olhar possível’,

trata-se de uma pesquisa a partir de um referencial psicanalítico, que busca a compreensão das relações de cuidados durante a rotina estabelecida dentro da instituição. Em relação às teses, somente três resumos foram lidos: ‘Exploração lúdica e afetividade em crianças de Creche’ – esse trabalho se ancora nos estudos de Piaget e Claparède, para discutir o conceito de interesse e o de pulsão em Freud; ‘Espaço e atividades em Creches: interação e desenvolvimento de crianças de 2 anos’ – faz uma comparação entre duas instituições, com vista em relação aos espaços oferecidos, a partir da abordagem ecológica de Bronfenbrenner, e, para fazer esse comparativo, o autor se fundamenta em Vigotski ao falar sobre desenvolvimento da criança; e ‘Cuidado, educação e vínculo na perspectiva de educadores de Creches e instituições de acolhimento’ – revela a ocorrência nos espaços que trabalham com a primeira infância do pensar o cuidar atrelado aos cuidados primários e os vínculos estabelecidos. Enfim, são trabalhos pertinentes e que, em parte, podem vir a contribuir com a pesquisa.

A Tabela 7 a seguir apresenta o descritor “Creche” na área da Educação por região.

Tabela 7: Dissertações e Teses por instituição/ região – Descritor “Creche” na área da Educação

Região	Instituição	Dissertações	Teses	Total por Instituição	Total por Região	
					Dissertações	Teses
Norte	UFAM	3	1	4	4	1
	UFPA	1	0	1		
Nordeste	UFC	8	2	10	13	5
	UFMA	2	0	2		
	UFBA	0	1	1		
	UFPE	1	1	2		
	UFS	1	0	1		
	UFRPE	1	0	1		
	UFPB	0	1	1		
Centro-oeste	UNB	5	0	5	9	0
	UFG	3	0	3		
	UFMT	1	0	1		
Sudeste	UNESP	9	8	17	47	24
	USP	6	7	13		
	PUC-SP	8	3	11		
	UNINOVE	6	2	8		
	UERJ	3	2	5		
	UFSCAR	4	0	4		
	UFJF	4	0	4		
	UNICAMP	3	1	4		
	FIOCRUZ	0	1	1		
	MACKENZIE	1	0	1		
	UNIFESP	1	0	1		
	UNOESTE	1	0	1		
	UMESP	1	0	1		
Sul	UFSC	6	0	6	9	2
	UNISINOS	0	1	1		
	UNISUL	1	0	1		
	UFSM	1	0	1		
	PUC-RS	0	1	1		
	UEL	1	0	1		

(Continua...)

(Conclusão)

Região	Instituição	Dissertações	Teses	Total por Instituição	Total por Região	
					Dissertações	Teses
Total	31	82	32			

82 dissertações em todo o Brasil

32 teses em todo o Brasil

Fonte: Portal da BDTD - Elaborada pela autora.

Consoante com a Tabela 7, a região Sudeste vem se despontando entre as que mais produzem pesquisas sobre o tema Creche na área da Educação. São 13 universidades tanto na esfera pública quanto no setor privado que obtiveram 71 pesquisas de nível *stricto sensu*. A Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) teve nove dissertações e oito teses publicadas, ocupando o primeiro lugar no *ranking* de produções em nível de mestrado e doutorado, seguida da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), em que foram oito dissertações e três teses. Já nas Universidades de São Paulo (USP) e Universidade Nove de Julho (Uninove), foram seis dissertações e as teses, sete (USP) e duas (Uninove). Quanto às Universidades Federais, a de São Carlos e de Juiz de Fora publicaram quatro dissertações cada uma e não houve teses publicadas. A Universidade de Campinas (Unicamp) e a Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) obtiveram três pesquisas em nível de mestrado, duas teses (UERJ) e uma tese (Unicamp). As demais, como a Universidade Presbiteriana Mackenzie (Mackenzie), Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), Universidade Metodista de São Paulo (Umesp) e a Universidade do Oeste Paulista (Unoeste), apenas uma dissertação, a Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) e a Umesp, com uma tese.

Seguidamente, a região Nordeste com 18 pesquisas, sendo oito dissertações e duas teses publicadas pela Universidade Federal do Ceará (UFC); duas dissertações da Universidade Federal do Maranhão (UFMA); as Universidades Federais da Bahia (UFBA), da Paraíba (UFPB) e de Pernambuco (UFPE), com uma tese; e as demais Universidade Federal de Sergipe (UFS), Pernambuco (UFPE) e a Rural de Pernambuco (UFRPE), com uma dissertação.

Em contrapartida, as regiões Centro-Oeste e Sul tiveram nove dissertações publicadas, sendo que a Universidade de Brasília (UnB), cinco; a Universidade Federal de Goiás (UFG), três; e a Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), uma; a Universidade de Santa Catarina (UFSC), seis; a Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul), uma; a Universidade de Santa Maria (UFSM), uma; a Universidade Estadual de Londrina (UEL), uma. Quanto às teses, somente as Universidades do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) e a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), com um pesquisa em cada instituição.

E, por último, a região Norte com apenas cinco pesquisas *stricto sensu*, sendo uma dissertação da Universidade Federal do Pará; três dissertações da Universidade Federal do

Amazonas e uma tese.

As 114 publicações supracitadas, com o descritor “Creche” na área da Educação, estão distribuídas da seguinte maneira (Tabela 8):

Tabela 8: Ano de publicação – Dissertações e Teses – Descritor “Creche” na área da Educação

Ano	Dissertações	Teses	Total
2011	6	6	12
2012	7	2	9
2013	9	2	11
2014	13	3	16
2015	10	3	13
2016	13	3	16
2017	15	8	23
2018	9	5	14
Total	82	32	114

Fonte: Portal da BDTD - Elaborada pela autora.

Na Tabela 8, o ano de 2011 apresenta seis dissertações publicadas, cujos títulos são Contribuição da Educação e da Psicologia: a importância do vínculo afetivo entre auxiliares de desenvolvimento infantil e crianças; Da agente de desenvolvimento infantil à professora de Creche: estudo sobre uma trajetória profissional a partir da categoria gênero; A construção do currículo da e na Creche: um olhar sobre o cotidiano; O sentido e o significado as práticas de cuidar e educar das educadoras de Creche: as condições subjetivas e objetivas; Tchau, Creche! Adeus, Creche! Vamos pra escola: os sentidos que as crianças da educação infantil constroem sobre a escola de ensino fundamental; Artesã do desejo: a função das educadoras de Creche na constituição subjetiva dos bebês. No tocante ao número de teses, também foram publicadas seis pesquisas, a saber: A relação entre a família e a Creche pública no cuidado e na educação das crianças; Sobre educar na Creche: é possível pensar em currículo para crianças de zero a três anos?; Na Ilha de Lia, no Barco de Rosa: o papel das interações estabelecidas entre a professoras de Creches e as crianças na constituição do eu infantil; A construção da parceria família-Creche: expectativas, pensamentos e fazeres no cuidado e educação das crianças; Bebês e crianças pequenas em intuições coletivas de acolhimento e educação: representações de educação em Creches; Educação infantil em Creches – uma experiência com a escala ITER-R.

As dissertações em 2012 foram somente sete publicações, nomeadamente: A representação de professores de educação física sobre sua docência em Creches e núcleos de educação infantil (NEIS); Direito à Creche: um estudo das lutas das mulheres operárias no município de Santo André; A prática pedagógica da díade professora-monitora na perspectiva da qualidade: um estudo em Creche; Leituras pedagógicas das crianças com deficiência em Creches e pré-escolas de Campina Grande-PB; Manifestações afetivas nas concepções e

práticas educativas no contexto da Creche: reflexões a partir da perspectiva walloniana; O atendimento de crianças com necessidades educacionais especiais em Creches e pré-escolas da rede municipal na cidade de São Luís-MA; A distribuição dos recursos financeiros para as Creches utilizando o referencial Custo Aluno – Qualidade Inicial – CAQI. Em relação ao número de teses, apenas duas pesquisas: Sentidos e significados sobre o choro das crianças nas Creches públicas do Município de Juiz de Fora/MG; Educação em Ciências e Saúde na educação infantil: um estudo na Creche Fiocruz.

Em 2013, constatamos que houve nove produções em nível de mestrado: O brincar nas produções do conhecimento da Creche UFF; Projetos de trabalho na Creche UFF: articulação com a proposta pedagógica e a produção das crianças; Concepções de Creche em artigos acadêmicos publicados nos periódicos nacionais A1 e A2 da área da educação; O que você fala, professor, tem importância?: o trabalho pedagógico na Creche e o desenvolvimento da linguagem oral da criança; Aprendizagem profissional da docência: que saberes o (a) professor (a) tem para atuar em Creches?; A constituição da profissionalização docente em Creche: narrativas autobiográficas; A formação continuada na perspectiva das coordenadoras pedagógicas de Creches municipais de Fortaleza; O que dizem os números sobre as crianças matriculadas nas Creches brasileira (2007/ 2011); A formação de professores em uma Creche universitária: o papel da documentação no processo formativo. Em relação às teses, não houve um aumento nas produções, permanecendo duas publicações, especificadamente: Formação em contexto na educação infantil: uma pareceria em busca da melhoria da qualidade de uma Creche municipal de Fortaleza; Aguçando o olhar para compreender a criança na Creche: contribuições à formação de estudantes de pedagogia.

No ano de 2014, registram-se 13 trabalhos em nível de mestrado: Mulheres cuidadoras, mulheres professoras: história, memória e formação profissional na Creche Área de Saúde da Unicamp; O coordenador pedagógico e a formação continuada dos profissionais de Creche; A relação família-Creche no programa Primeira Infância completa; Educação infantil no município de Limeira-SP: um estudo comparativo do desempenho de alunos de Creches e pré-escolas nos anos iniciais do ensino fundamental; Os significados da rotina na Creche: com a palavra coordenadora pedagógica educadoras e pesquisadora; Panorama quantitativo e qualitativo das teses sobre Creche na área de educação (2007 a 2011); O cuidar/ educar nas narrativas de professoras de uma Creche de Rio Branco/ AC; Inserção na Creche e relações sociais: estudo de caso de um bebê recém-chegado; A educação de bebês e crianças pequenas no contexto da Creche; Programa pós-Creche e atendimento público municipal: um olhar para as condições da oferta de educação para a primeira infância; A coordenação pedagógica na

educação infantil: o trabalho observado e as perspectivas da coordenadora e das professoras de uma Creche municipal; Da família à Creche: narrativas de mães sobre processos de transição de seus bebês; A documentação pedagógica e o trabalho com bebês: estudo de caso em uma Creche universitária. Em relação às teses, aparecem três trabalhos no ano de 2014: Práticas e representações da institucionalização da infância: bebês e crianças bem pequenos na Creche em Francisco Beltrão/PR (1980/ 1990); Brincando para aprender ou aprender brincando: a ludicidade no cotidiano da Creche; Dubabi Du: uma proposta de formação e intervenção musical na Creche.

Já em 2015, dez dissertações foram publicadas, a saber: Projeto político-pedagógico na Creche: participação e protagonismo da equipe de funcionárias (os) de uma unidade da rede municipal de Santo André; O uso do material apostilado em Creches municipais paulistas: a percepção dos professores; Educação de 0 a 3 anos: a qualidade na perspectiva das famílias de uma Creche conveniada; Gestão democrática e práticas participativas na educação infantil: um estudo de caso numa Creche pública municipal; Educação Física com bebês: as práticas pedagógicas nas Creches da rede municipal de ensino de Florianópolis; A atuação de uma Coordenadora Pedagógica na orquestra de intenções e ações de uma Creche de São Paulo; Formação em serviço do pessoal não docente proposta no Projeto Político Pedagógico de Creches municipais; A inclusão de crianças com deficiência intelectual em Creches e pré-escolas: dificuldades e possibilidades; Gasto aluno em Creches diretas: estudo de caso em três municípios paulistas; As especificidades das práticas educativas na Creche: o que as crianças expressam em suas vivências na educação infantil? No número de teses não houve um crescimento em 2014, permanecendo com três trabalhos, a saber: O processo de transição das Creches da Assistência Social para a Educação em Juiz de Fora/ MG (2008-2013); A presença masculina na Creche: estariam os educadores homens fora de lugar?; Construindo campos de experiências: Creche, arte, contemporânea e a poética das crianças de 0 a 3 anos.

No ano de 2016, o número de dissertações publicadas foram 13: Os espaços lúdicos como elementos formadores em uma Creche do município de Santo André; Planejamento e rotina na Creche: atuação da equipe gestora e de professoras para mudanças nas práticas educacionais; Gestão na educação infantil: um estudo em duas Creches do interior paulista; As práticas de professores de berçário no contexto da proposta pedagógica de uma Creche municipal; O desenvolvimento da linguagem oral no contexto da educação infantil: concepções e práticas docentes em uma Creche Municipal de Fortaleza; Avaliação na educação infantil: as práticas avaliativas em Creches e pré-escolas municipais de Fortaleza na perspectiva das professoras; Políticas públicas de inclusão na educação infantil: um estudo em Creches do

município de Franca; Estimulação precoce, trabalho pedagógico e a criança com deficiência na Creche; O tempo, o caminho e a experiência do coordenador pedagógico da Creche: as rotinas e os saberes; Ser professora de Creche: constituindo sua identidade profissional; Creche: desafios e possibilidades uma proposta curricular para além do Educar e Cuidar; Autoavaliação institucional participativa: uma experiência em duas Creches da Rede Municipal de São Paulo; Concepções de criança, desenvolvimento e educação infantil: uma análise interpretativa de familiares e profissionais de Creches. Já o número de teses permaneceu o mesmo dos anos anteriores, somente três publicações: Viajando pela educação da primeiríssima infância: sentidos, crenças e valores que sustentam os saberes e as práticas pedagógicas; O processo de integração da Creche ao sistema municipal de educação de São Paulo (2001-2004); Interações e desenvolvimento da linguagem oral em crianças na Creche: uma abordagem histórico-cultural.

Em relação aos anos anteriores, o ano de 2017 foi expressivo em relação a dissertações defendidas, foram 15 trabalhos: Um olhar sobre as professoras das Creches de Laguna: perfil e condições de trabalho; Narrativas de professores da Creche da Madame, no Município de Horizonte-CE: espaço e formação da criança; Como me tornei a profissional que sou hoje? Práticas pedagógicas das profissionais da Creche (0 a 3 anos); Observação e registro: instrumentos de acompanhamento e avaliação na Creche; As formas de participação social dos bebês nas práticas cotidianas vivenciadas no contexto de uma Creche municipal; Currículo para bebês no contexto da Creche: concepções, práticas e participação das crianças; A concepção de formação continuada das professoras de Creches de um município do sudeste goiano: uma avaliação a partir da teoria histórico-cultural; Formação Continuada na Creche: fatos e fotos que revelam um percurso formativo; Desejo e cuidado na educação de crianças pequenas em Creches; A tecnologia digital na integração Creche-família; Cursos de Pedagogia e a formação do professor de Creche; Linguagens da infância na perspectiva de educadores de Creche: o que revelam as narrativas; A potência das interações dos bebês em uma Creche pública do município de Juiz de Fora; “Não! A auxiliar não é a professora”: o papel das auxiliares da Educação Infantil no contexto de Creche no município de Fortaleza; Projetos amigos da natureza: uma relação entre Creche e comunidade no município de Santo André/ SP. Foram publicadas oito teses em 2017: O movimento do bebê na Creche: indício orientador do trabalho docente; A complementariedade Creche-família: retratos de uma Creche pública municipal; Afetividade na Creche: construção colaborativa de saberes e práticas docentes a partir da teoria walloniana; Avaliação na Creche: subsídios teórico-práticos a partir da análise de documentos do MEC (2000-2015); Formação continuada numa perspectiva da educação para a inteireza:

uma necessidade do professor de Creche; Ludicidade na constituição da profissionalidade de docentes de uma Creche universitária: desafios e possibilidade; O branqueamento no cotidiano escolar: práticas pedagógicas nos espaços da Creche; Creche: do direito à educação à judicialização da vaga.

No ano de 2018, foram nove dissertações: Quem ensina na Creche?: análise dos projetos políticos pedagógicos dos cursos de Pedagogia da Unesp; Indicadores para usos de objetos lúdicos: instrumentos para multiletramento em Creches; Políticas Públicas de Creches da SMED em Manaus: organização do atendimento e da oferta no sistema ensino público do município; A Educação das relações étnico-raciais na Creche: trançando as mechas da legislação federal, formação e prática das professoras; Ações dos bebês em diferentes formas de organização do espaço e dos materiais em um ambiente de Creche; A produção acadêmica sobre a função do professor de Creche: um tema em debate (2000-2015); Formação inicial docente: com a palavra, as professoras da Creche; A gestão das Creches conveniadas do Município de São Paulo: necessidades, desafios e possibilidades na ação supervisora; A qualidade das práticas educativas em uma Creche do município de Santo André/SP. O número de teses publicadas, em 2018, foi cinco: O direito à educação de crianças de 0 a 3 anos e o espaço da Creche: representações sociais de estudantes do curso de Pedagogia; Narrativas autobiográficas de professoras que atuam na modalidade de Creche: saberes necessários à profissão; O público e o privado em políticas de subvenção estatal: Programa Bolsa Creche e “*Escuelas Autogestionadas*”; A pesquisa-ação colaborativa como instrumento para construção de práticas educativas em Creche; Brinquedoteca na Creche: que espaço é esse? Um estudo de múltiplos casos em Creches públicas de Indaiatuba-SP.

É interessante ressaltarmos que cerca de 15 trabalhos com a palavra-chave “Creche” aparecem no descritor ‘bebês’, ambos nos programas em Educação. A ocorrência é factível de acontecer, porque, nos títulos das pesquisas, essas palavras estão presentes.

Dos 114 trabalhos encontrados nos programas em Educação com o descritor “Creche”, 82 são dissertações e 32 são teses. Dessas, 29 retratam sobre bebês. Porém, os que mais chamaram a atenção e de que foram lidos os resumos perfazem um total de nove produções. Os pontos nodais dessas pesquisas, observados ao realizarmos a leitura, perpassam pela questão do currículo para bebês, práticas pedagógicas, os significados da rotina, participação social dos bebês, desejos e cuidados na educação de crianças pequenas, ou seja, a grande inquietação dessas produções é como o cuidar e educar são tangenciados no currículo, respeitando as especificidades da primeiríssima infância. Vale lembrar que duas produções vão de encontro

ao método escolhido por esta pesquisa, as demais trazem questões sobre a rotina, o currículo, o cuidar e educar, que são categorias relevantes para os estudos que pretendemos realizar.

Portanto, dessas nove dissertações, somente duas foram lidas na íntegra. Uma delas retrata sobre ‘O sentido e o significado as práticas de cuidar e educar das educadoras de Creche: as condições subjetivas e objetivas’, e foi publicada em 2012 pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), de autoria de Angélica Maria Adurens Cordeiro. A dissertação não se refere à agência social dos bebês nem ao estar só/estar com outro, de maneira específica, mas aproxima-se do objeto de estudo, porque discute categorias, como Creche, sentidos, infância, criança, que compõem a presente pesquisa. Sobre a categoria Creche, a autora chama a atenção para a questão de pensar e entender esse conceito a partir da percepção que os profissionais possuem, para, depois, compreender o porquê de certas práticas pedagógicas e não outras serem realizadas nas Creches. Ademais, a categoria ‘sentido’, nessa dissertação, é estudada a partir da perspectiva histórico-cultural, que também faz parte dos estudos desta pesquisa e muito contribuirá para aprofundar a discussão acerca do estar só/estar com outro e agência social dos bebês.

A outra dissertação lida é ‘Ações dos bebês em diferentes formas de organização do espaço e dos materiais em um ambiente de Creche’, de autoria de Luciana Perpétuo Máximo, publicada em 2018, pela Universidade Estadual Júlio de Mesquita (UNESP). A autora, em seu trabalho dissertativo, pesquisou sobre as ações dos bebês em diferentes tipos de espaços e de materiais. Para isso, buscou, na etnografia, através de observação participante, compreender o espaço e o ambiente dentro da Creche. Em seus estudos, salientou a importância de não confundir espaço com ambiente. Máximo (2018) entende que espaço está ligado aos aspectos físicos e materiais de equipamentos ambiente é a composição do espaço em que se desenvolvem as interações, as emoções e os sentidos.

Nesse aspecto, a autora reiterou que os bebês possuem um enorme potencial de ação e interação, por isso a importância de conhecer suas ações, para se planejarem atividades que contemplem o ser e estar dos bebês na Creche. Dito de outra maneira, a forma como os espaços estão organizados influencia nos processos de interação, provocando as mais diversas emoções. Portanto, as questões tratadas nessa dissertação colaboram com a presente pesquisa, ao trazerem para a discussão as ações dos bebês.

Ainda sobre o descritor “Creche” nos programas em Educação, como já mencionado, 32 teses foram encontradas e versam sobre avaliação, ludicidade na constituição da profissionalidade, afetividade, formação de professores, interações e desenvolvimento da linguagem oral em crianças, a presença masculina na Creche, saberes e práticas pedagógicas.

Inclusive, foram lidos quatro resumos somente e, destes, uma tese despertou nosso interesse por uma leitura mais acurada. Tal tese é intitulada ‘Viajando pela educação da primeiríssima infância: sentidos, crenças e valores que sustentam os saberes e as práticas pedagógicas’, de Sílvia Adriana Rodrigues, publicada em 2016 pela Universidade Estadual de São Paulo “Júlio de Mesquita” (Unesp). Objetivou apreender como a instituição Creche desempenhava seu papel como espaço promotor de desenvolvimento humano e buscou compreender o papel social desses profissionais e o da Creche. As palavras-chaves que compuseram esse trabalho foram práticas educativas na/da Creche; educação da primeiríssima infância; profissionais da Creche. A autora, em seu trabalho, evidenciou qual o valor dado por esses profissionais à instituição Creche e como eles entendiam a função social da Creche. Assim, os resultados da pesquisa possibilitou ratificar que a Creche é um espaço polissêmico e polifônico – por isso ser importante tangenciar as práticas do cuidar e do educar –, voltada para os interesses infantis, com o intuito de quebrar a rigidez e inflexibilidade na organização da rotina. E mais, rechaça a resistência que as instituições têm em relação à presença masculina na docência com crianças pequenas.

Portanto, esta tese aproxima da intencionalidade da pesquisa aqui desenvolvida, no sentido de colaborar com a discussão acerca da agência social dos bebês. Isso porque, além de trazer as relações de tensão, os confrontos, ao discutir a categoria Creche e o profissionais que trabalham na instituição, Rodrigues (2016) mostra, durante todo o desenvolvimento da pesquisa, as permanências e continuidades que compõem a complexidade do fenômeno Creche, ao utilizar o método da análise do discurso, ancorado nos estudos bakhtinianos, que não é a metodologia proposta por esta pesquisa.

Nos programas de Psicologia, com o descritor “subjetividade”, foram apresentados trinta trabalhos entre dissertações e teses, dos últimos oito anos, sendo 27 dissertações e 3 teses. Dentre as trinta, destacam-se *a priori* as regiões que mais se dedicaram em pesquisas sobre subjetividade (Tabela 9).

Tabela 9: Dissertações e Teses por instituição/região – Descritor “subjetividade” na área da Psicologia

Região	Instituição	Dissertações	Teses	Total por Instituição	Total por Região	
					Dissertações	Teses
Norte	0	0	0	0	0	0
Nordeste	UFC	12	0	12	22	2
	UNIFOR	9	0	9		
	UFPB	1	2	3		
Centro-oeste	0	0	0	0	0	0

(Continua...)

(Conclusão)

Região	Instituição	Dissertações	Teses	Total por Instituição	Total por Região	
					Dissertações	Teses
Sudeste	UERJ	5	0	5	5	1
	USP	0	1	1		
Sul	0	0	0	0	0	0
Total	5	27	3			

27 dissertações em todo o Brasil

03 teses em todo o Brasil

Fonte: Portal da BDTD - Elaborada pela autora.

Os estados da região Nordeste do Brasil, juntos, produziram 24 pesquisas entre dissertações e teses, sendo que a Universidade Federal do Ceará (UFC) obteve um número considerável de produções acadêmicas sobre subjetividade, foram 12 trabalhos, seguida pela Universidade de Fortaleza (Unifor), com nove produções e a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com apenas uma dissertação e duas teses publicadas.

Na região Sudeste, somente a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) publicou cinco dissertações e uma tese sobre subjetividade. Nas demais regiões, Centro-Oeste, Norte e Sul, não houve publicações durante o período de 2011 a 2018. A seguir, as trinta pesquisas supracitadas encontram-se discriminadas conforme a Tabela 10.

Tabela 10: Ano de publicação – Dissertações e Teses – Descritor “subjetividade” na área da Psicologia

Ano	Dissertações	Teses	Total
2011	7	-	7
2012	4	-	4
2013	7	1	8
2014	1	-	1
2015	3	-	3
2016	1	1	2
2017	2	1	3
2018	1	1	2
Total geral	27	3	30

Fonte: Portal da BDTD - Elaborada pela autora.

É inquietante e, ao mesmo tempo, interessante perceber que, das trinta produções científicas na área da Psicologia com o descritor ‘subjetividade’, nenhuma discute sobre a primeira infância, o que demonstra uma lacuna a ser observada nas sete dissertações produzidas em 2011: Crepúsculo do adolescer: a literatura como espaço de construção subjetiva na passagem do laço familiar para o laço social; Os jovens e o tempo em Cabo Verde: subjetividades em transformação; Futebol de base e produção de subjetividade: o psicólogo do esporte e a construção do atleta contemporâneo; Subjetividade em situação: a narrativa literária como possibilidade de compreensão da existência em Jean-Paul Sartre; Compulsão por compras: uma análise psicossocial crítica acerca das subjetividades contemporâneas;

Subjetividade, solidariedade e trabalho: a construção dos sentidos do trabalho no contexto da economia solidária; Fetichismo da mercadoria e subjetividade contemporânea: uma análise psicossocial da crise. Quanto às teses, não houve pesquisas nesse período.

Em 2012, das produções de trabalhos em nível *stricto sensu*, somente quatro dissertações foram publicadas: Doador vivo de rim relacionado: considerações subjetivas sobre a dívida simbólica a partir da práxis do assistente social; Experiências subjetivas e perspectivas de futuro: a juventude do Centro Cultural Cartola-RJ; Estudo psicanalítico sobre os efeitos subjetivos do diagnóstico psiquiátrico de depressão; Transformação de subjetividades Apas lesão medular: em direção a hermenêutica do sujeito. Nesse período, não foram publicadas teses.

Já em 2013, sete dissertações foram publicadas: Entre identificação e nomeação: efeitos subjetivos da classificação psiquiátrica; Morte e subjetividade na hipermodernidade: a perspectiva do Budismo da Nova Tradição Kadampa; Literatura de Cordel e a construção subjetiva do herói; Modos de subjetivação dos meninos do projeto: cartografando discursos; O culto da performance na publicidade: subjetividade feminina em tempos velozes; Autoajuda, trabalho e novas subjetividades em tempos de incerteza: análise do discurso de "O monge e o executivo" e "Seja líder de si mesmo"; Economia solidária, o novo espírito do capitalismo e o governo das subjetividades: uma análise do discurso dos trabalhadores do assentamento Coqueirinho. Nesse período, apenas uma tese foi publicada: Da contemplação à imersão e subjetividade: estéticas dos museus de arte contemporânea e centros culturais.

A partir dos anos subsequentes, o número de dissertações e teses foram ínfimas. Em 2014, somente uma dissertação: O docente na corda bamba: o impacto da precarização laboral na subjetividade dos professores da rede pública de ensino do Estado do Ceará.

No ano de 2015, as dissertações produzidas foram três: Vivências subjetivas de profissionais de recursos humanos desligados de uma distribuidora de energia elétrica privatizada; Juventude, mídia e educação: novas tecnologias e produção de subjetividade em uma escola pública de Fortaleza; Os discursos do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas: adolescência, sexualidade e subjetivação.

Em relação a 2016, o número de dissertações e teses ficaram em torno de uma produção: O preceito do jejum numa instituição religiosa: implicações subjetivas a partir da ótica foucaultiana; e Satisfação conjugal e bem-estar subjetivo: Contribuições dos valores, traços de personalidade e atributos pessoais.

No ano de 2017, foram publicadas duas dissertações: Referência subjetiva significativa e adolescente em cumprimento de medida socioeducativa: uma escuta clínica; Subjetividade no

mundo do trabalho: indivíduo, neoliberalismo e resistência a partir da ressignificação da Bioeconomia; e uma tese: modos de subjetivação e processos participativos nos movimentos sociais: reflexões a partir da psicologia social. Finalmente, em 2018, houve uma dissertação publicada: Possibilidades subjetivas da prática da leitura para leitores idosos de Fortaleza/CE; e uma tese: Bem-estar subjetivo de crianças e adolescentes em situação de rua um estudo longitudinal e multimétodos.

Prosseguindo, agora na área da Educação, com o descritor “subjetividade”, foram encontradas 37 produções, sendo 20 dissertações e 17 teses. É interessante ressaltar que somente dois trabalhos aproximam do objeto desta pesquisa e se referem à infância; os demais estão pulverizados em várias áreas da Educação. Vejamos as regiões onde mais se publicaram trabalhos com a temática subjetividade (Tabela 11).

Tabela 11: Ano de publicação – Dissertações e Teses – Descritor “subjetividade” na área da Educação

Região	Instituição	Dissertações	Teses	Total por Instituição	Total por Região	
					Dissertações	Teses
Norte	UFPA	2	2	4	2	2
Nordeste	UFBA	1	1	2	1	1
Centro-oeste	0	0	0	0	0	0
Sudeste	UNINOVE	1	1	2	15	10
	UFES	2	2	4		
	UNICAMP	2	1	3		
	PUC-SP	10	6	16		
Sul	UNISINOS	0	2	2	2	4
	UEPG	0	1	1		
	UFPEL	0	1	1		
	PUC-RS	2	0	2		
Total	10	20	17			

20 dissertações em todo o Brasil

17 teses em todo o Brasil

Fonte: Portal da BDTD - Elaborada pela autora.

Na região Sudeste, especificamente, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) publicou dez dissertações e seis teses. Em seguida, as Universidades Federais do Espírito Santos (UFES) e de Campinas (Unicamp) produziram duas dissertações cada uma. Quanto às teses, a UFES, com duas pesquisas e a Unicamp com apenas uma tese. A Universidade Nove de Julho publicou uma dissertação e uma tese.

Em seguida, vem a região Sul, com seis produções, sendo duas dissertações pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), duas teses pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) e uma tese pela Universidade Estadual de Ponta Grossa e uma pela Universidade Federal de Pelotas.

Na região Norte, destaca-se a Universidade Federal do Pará (UFPA), com duas dissertações e duas teses produzidas e, finalmente, na região Nordeste, apenas uma dissertação e uma tese publicada. As 37 pesquisas supracitadas foram publicadas, consoante a seguinte Tabela 12.

Tabela 12: Ano de publicação – Dissertações e Teses – Descritor “subjatividade” na área da Educação

Ano	Dissertações	Teses	Total
2011	-	4	4
2012	3	2	5
2013	4	2	6
2014	3	3	6
2015	2	1	3
2016	3	1	4
2017	5	2	7
2018	1	1	2
Total geral	21	16	37

Fonte: Portal da BDTD - Elaborada pela autora.

Pelos dados apresentados, o número de dissertações continua sendo maior em relação ao número de teses publicadas. É somente em 2011 que não aparecem dissertações, mas foram quatro teses: Atividade docente e subjatividade: sentidos e significados constituídos pelo professor acerca da participação dos alunos em atividades de sala de aula; A dimensão subjetiva do trabalho com o jogo: um estudo com professores de educação física escolar; Poder, saber e subjatividades: constituição e formação do sujeito ADM; A maquinaria escolar na produção de subjatividades para uma sociedade inclusiva.

Em 2012, três dissertações foram produzidas: Escola de tempo integral: um estudo da dimensão subjetiva com pais e alunos; Professores de física: práticas e subjatividades no processo de ensinar; Processos de subjativação, poder disciplinar e trabalho docente no Grupo Escolar Professor Manoel Antônio de Castro (1940; 1970); e duas teses publicadas: Violências no cotidiano escolar: exclusão, adaptação e negação da subjatividade discente nas práticas educativas; Os impactos das condições de trabalho sobre a subjatividade do professor de ensino superior privado de Campinas.

A partir de 2013, houve um acréscimo na quantidade de dissertações, foram quatro produções: A dimensão subjetiva da desigualdade social: um estudo de projetos de futuro de jovens ricos e pobres; Políticas públicas e subjatividade docente: seus impactos na vida e no trabalho de professores da rede de ensino do Estado de São Paulo; Ambiente escolar: um estudo sobre a dimensão subjetiva; A práxis docente im(possível) de Literatura: teatro, subjatividade e engajamento social; e duas teses apresentadas: Educação, desigualdade e políticas públicas:

a subjetividade no processo de escolarização da camada pobre; A dimensão subjetiva da deficiência na vida no trabalho Jovens e a produção de subjetividades: vidas na festa, vidas na escola.

Novamente, em 2014, foram somente três produções: “Tia, você me adota?”: o abrigo e a escola na constituição subjetiva da criança sob tutela do Estado; Subjetividade docente: identidade e trajetória do ser professor; Felix Guattari: subjetividade, capitalismo e educação. O número de teses aumentou para três trabalhos: A dimensão subjetiva da desigualdade social: um estudo sobre a escolha do curso universitário; Fotografias pessoais no *Facebook*: corpos e subjetividades em narrativas visuais compartilhadas; Tramas de subjetivação: analítica da fabricação do PARFOR-Pedagogia-Campus de Bragança /UFPA.

Já em 2015, duas dissertações foram publicadas: Alunos bolsistas em uma escola particular: um estudo sobre a dimensão subjetiva da desigualdade social; Discursos da escola e constituição da subjetividade de estudantes com TDAH. Somente uma tese teve publicação, a saber: Biopolíticas de saúde mental, poder disciplinar psiquiátrico e modos de subjetivação de professoras primárias internadas como loucas (UFP).

Em 2016, o número de dissertações foi de três publicações: A dimensão subjetiva da relação escola-comunidade; Relações de gênero e seus efeitos discursivos na constituição de subjetividades nos cursos; O aprender como produção humana: os sentidos subjetivos acerca da aprendizagem produzidos por adolescentes em situação de vulnerabilidade social PUC-RS. A quantidade de teses defendidas não alterou, mantendo apenas uma publicação: Práticas de correção e aprendizagem: produção de subjetividades na contemporaneidade.

No que concerne ao ano de 2017, cinco dissertações foram defendidas: A dimensão subjetiva do processo de escolarização de surdos: um estudo da trajetória de dois jovens formados na Educação Básica; Significações de alunos do ensino médio sobre a contribuição dessa etapa na constituição de perspectivas de futuro profissional: um estudo da dimensão subjetiva dos processos de escolarização; A dimensão subjetiva da escolarização profissional: um estudo com jovens do ensino médio integrado ao técnico em um campus da rede federal; Os efeitos da escolarização na produção da subjetividade em sujeitos com deficiência PUC-RS. Em contrapartida, o número de teses geradas ficou em torno de duas publicações: A dimensão subjetiva da docência: significações de professores e gestores sobre “ser professor”, produzidas em um processo de pesquisa e formação; O sujeito com síndrome de *Christ-Siemens-Touraine* ou displasia ectodérmica hipodérmica: adolescência, corporeidade e subjetividade.

Ao analisarmos as produções com o descritor “subjetividade” na área da Psicologia e da

Educação, deparamo-nos com um total de 67 trabalhos publicados, sendo 27 dissertações e 3 teses no campo da Psicologia e 20 dissertações e 17 teses na Educação, as quais trazem diferentes abordagens sobre subjetividade, porém nenhuma retrata sobre a questão da subjetividade com crianças de zero a três anos. Apenas uma dissertação do programa de Psicologia, publicada pela Universidade de Fortaleza (Unifor) em 2014, com título Bem-estar subjetivo de crianças e adolescentes em situação de rua: um estudo longitudinal e multimétodos, refere sobre criança, mas não contempla o objeto pesquisado, que é a agência social dos bebês na Creche.

Por fim, em 2018, somente uma dissertação e uma tese produzida, onde predomina uma tendência a falar de mulheres na vida adulta e não dos bebês, a saber: Do retrovisor ao parabrisa: a construção da subjetividade identitária do professor e Narrativas de História de vida de mulheres idosas: Memória, subjetividade e relações de gênero. Tal predominância deve-se ao fato do pouco interesse em relação às agências do bebê.

Em relação ao descritor “agência social”, encontramos 18 trabalhos, sendo um no campo da Psicologia, três no campo da Educação e os demais se concentraram nas áreas da administração, desenvolvimento público e regional, conforme a Tabela 13 apresenta.

Tabela 13: Ano de publicação – Dissertações e Teses – Descritor “agência social”

Dissertações e teses Instituições	Áreas em que se encontram estudos			Tipos de produções	
	ADM	PSI	ED	D	T
Universidade Nove de Julho (UNINOVE)	X			0	1
Fundação Getúlio Vargas (FGV)	X			6	0
Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI)	X			1	0
Universidade Federal da Bahia (UFBA)	X			1	0
Universidade Federal da Amazônia (UFAM)	X			1	0
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	X			1	0
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)	X			1	0
Universidade Federal de Sergipe (UFS)	X			0	1
Universidade Federal do Ceará (UFC)	X			1	0
Universidade Estadual de Londrina (UEL)		X		1	0
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)			X	1	0
Universidade Federal de Goiás (UFG)			X	1	0
Universidade de São Paulo (USP)			X	0	1
TOTAL				15	3

Legenda: AD – Administração | PSI – Psicologia | ED – Educação | D – Dissertações | T - Teses
 Fonte: Portal da BDTD - Elaborada pela autora.

Os programas de pós-graduação em Administração Pública são os que mais têm se dedicado a pesquisar sobre este descritor ‘agência social’, principalmente a Fundação Getúlio Vargas (FGV). Em contraste, a Educação e a Psicologia pouco têm estudado sobre a temática.

A prova disso são as poucas produções nessas áreas do conhecimento, tampouco quando se relacionam à primeiríssima infância.

A Tabela a seguir apresenta a quantidade de dissertações e teses publicadas nos anos de 2011 a 2018, sobre o descritor “agência social”.

Tabela 14: Dissertações e Teses por instituição – Descritor “agência social” nas áreas da Administração, Educação e Psicologia

Ano	Dissertações	Teses	Admin.	Educ.	Psic	Total
2011	3	0	x	x	x	3
2012	2	0				2
2013	1	0				1
2014	5	1	x	x		6
2015	0	1				1
2016	1	1				2
2017	0	0				0
2018	3	0	x	x		3
Total geral	15	3				18

Fonte: Portal da BDTD - Elaborada pela autora.

Como demonstra a Tabela 14, apenas, em 2011, duas pesquisas, uma na área da Psicologia e outra na da Educação, produziram dissertações sobre o descritor “agência social”: Posicionamentos skinnerianos quanto ao uso do controle aversivo pelas agências de controle; e O que pode um corpo? Movimentos desejanter na educação infantil: experiências de afetos no encontro da dança com crianças e funcionários de um CMEI.

Nos anos de 2012 a 2013, as produções acadêmicas ficaram no campo da Administração. Somente em 2014 foi publicada uma tese, intitulada A urdidura do magistério primário na Corte Imperial: um professor na trama de relações e agências. De 2015 a 2017, na área da Psicologia e da Educação não teve pesquisa sobre a temática agência social, surgindo, a partir de 2018, uma dissertação: Estado da arte de pesquisas sobre letramento no Brasil: como são pesquisadas agências, eventos e práticas além da escola?

O mesmo ocorreu ao buscar, na BDTD, a palavra-chave ‘agência social’. As publicações não se aproximam da pesquisa a ser desenvolvida, ou seja, tratam de assuntos que não estão relacionados com a primeira infância. A Tabela 15 a seguir retoma todos os trabalhos elencados durante o estado do conhecimento e que aproximam dos estudos que aqui realizados.

Tabela 15: Trabalhos que se aproximam do tema da tese

Descritor	Trabalhos que se aproximam	Campo de concentração
Bebês	❖ “Nós estamos falando! E vocês, estão nos escutando?” Currículos praticados com bebês: professoras com a palavra, produzida pela (UFBA - 2017) Tese - Marlene Oliveira dos Santos.	Psicologia
	❖ ‘As crianças bem pequenas na produção de suas culturas’ (UFRGS - 2011) Dissertação - Rachel Freitas Pereira.	Educação
	❖ ‘Possibilidade de atividade de comunicação emocional entre bebês: um estudo a luz da teoria histórico-cultural’, da (UNESP – 2015) Dissertação - Adriane Pereira Borges Scudeler.	
	❖ ‘Especificidades da docência na infância: o foco no trabalho com bebês’ (UNESP - 2016) Dissertação - Jeniffer de Arruda	
❖ ‘Isto não é uma criança! Teorias e métodos para o estudo de bebês nas distintas abordagens da sociologia da infância de línguas inglesa’ (UFSCAR – 2013) Tese - Gabriela Guarnieri de Campos Tebet		
Creche	❖ ‘O sentido e o significado - as práticas de cuidar e educar das educadoras de Creche: as condições subjetivas e objetivas’ (UFSCAR – 2012) Dissertação - Angélica Maria Adurens Cordeiro.	Educação
	❖ ‘Ações dos bebês em diferentes formas de organização do espaço e dos materiais em um ambiente de Creche’ (UNESP – 2018) Dissertação - Luciana Perpétuo Máximo.	
	❖ Viajando pela educação da primeiríssima infância: sentidos, crenças e valores que sustentam os saberes e as práticas pedagógicas’ (UNESP – 2016) Tese - Sílvia Adriana Rodrigues.	
Subjetividade	Não se refere ao objeto de pesquisa	Psicologia
	Não se refere ao objeto de pesquisa	Educação
Agência social	Não se refere ao objeto de pesquisa	Psicologia
	Não se refere ao objeto de pesquisa	Educação

Fonte: Portal da BDTD - Elaborada pela autora.

Por outro lado, as metodologias utilizadas nos trabalhos pesquisados permitiram-nos entender o movimento, as contradições, o caminho perquirido, para apreender o objeto e os sujeitos estudados. Nesse aspecto, este trabalho pretende avançar no sentido de compreender o estar só, que é inerente ao campo do subjetivo, da afirmação da identidade e da personalidade, e o estar com outro, que é inseparável do campo da interação, da dialogicidade e agência, daí o ineditismo desta pesquisa: discutir essas categorias como contributo para se pensar o processo de alteridade dos bebês.

Outra relevância desta pesquisa é a desconstrução da ideia de que, nas instituições de educação infantil que atendem crianças de 0 a 3 anos e 11 meses de idade, a palavra estar só significa isolamento, falta de socialização. Mas o sentido atribuído a essa palavra pode e é subjetivada de maneira diferente por cada sujeito, em seus processos psíquicos humanos. É nesse ínterim que a construção da singularidade de cada sujeito “está sempre presente na tomada de conhecimento que o ser humano faz da realidade” (SABEL, 2006, p. 94). Portanto estar só,

para o professor regente e para o bebê, pode não ter o sentido de abandono ou solidão, como o significado da palavra assevera.

Sob esse viés, a pesquisa tem como sujeitos os professores da sala e os bebês (16 meses a 2 anos e 7 meses) em Creche⁷. A escolha por essa faixa etária se justifica porque o bebê interpela esse mundo, que é cultural, e é interpelado por ele, ou seja, está em constante interatividade com o outro, porque necessita do outro para ir se constituindo como um sujeito que é singular e universal. Por outro lado, o bebê também “transgride”, quebra as regras impostas pelos adultos, ou melhor, ele possui agência social.

Para Tebet e Abramowicz (2013), a ideia de transgressão foi proposta pelo sociólogo inglês Jenks. Esse termo está ligado à ideia de limite, no qual o sociólogo entende que só existe transgressão, porque há limite. A transgressão, segundo as autoras, não pode ser pensada como algo negativo; pelo contrário, quando o bebê transgride é a autoridade do adulto e suas fragilidades que ficam expostas. O bebê apenas rompe com aquilo que denominamos normalidade. A transgressão é, portanto, “a negação do modelo que possibilita a experimentação da liberdade e faz emergir as singularidades” (TEBET; ABRAMOWICZ, 2013, p. 5), o que esta pesquisa chama de agência social, porque tanto o bebê quanto a criança não são agentes passivos na estrutura social.

As autoras ressaltam que o conceito de transgressão não deve ser aplicado em pesquisa com bebês, porque, na concepção foucaultiana, os bebês não possuem consciência do que significa transgredir regras, sendo essa uma das características da transgressão:

Porém, ainda assim, o conceito de transgressão e, sobretudo, a metodologia de pesquisa a ele inerente podem ser significativamente úteis para o estudo dos bebês, uma vez que o conceito de transgressão existe fora da linguagem e permite contornar o problema da não compreensão da linguagem dos bebês por parte dos pesquisadores (TEBET; ABRAMOWICZ, 2013, p. 6).

De fato, compreender a linguagem dos bebês é bastante complexo, porque eles estão, no momento de descobertas, experiências e vivências afetivo-emocionais interiores. Não cabe dizer que transgridem algo, visto que os bebês, durante muito tempo, passaram despercebidos no campo das ciências humanas e sociais. Essa invisibilidade é proveniente das dificuldades em fazer pesquisas com seres tão pequenos e que, ainda por cima, não usam uma linguagem oralizada, não têm suas expressões e seus desejos compreendidos pelos adultos e, na maioria

⁷ Segundo os dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei n. 9.394/96, as Creches passaram a pertencer ao sistema de nacional de educação, tornando-se parte da Educação Básica, conforme o artigo 21, inciso I.

das vezes, não são considerados cidadãos. Essa tem sido a tônica que prevaleceu durante muito tempo, mas isso não significa que a questão esteja resolvida.

Assim, após término do mapeamento das produções publicadas na área da Psicologia e Educação, fica visível que o número de dissertações na área da primeira infância é maior em relação às teses. E o mais interessante é que a região Sudeste do Brasil é a que mais tem desenvolvido pesquisas, seguida da região Sul e, por último, do Nordeste. O estado do conhecimento contribuiu para demonstrar a ausência de estudos relacionados ao estar só/estar com outro e agência social dos bebês, e ficou evidente no levantamento dos dados que, no Centro-Oeste, especificamente no estado de Goiás, as pesquisas com bebês são diminutas, daí a importância de haver estudos mais sistematizados sobre essa faixa etária, justificando o intento desta pesquisa.

1.2 A PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE OS BEBÊS EM ARTIGOS, LIVROS E CAPÍTULOS DE LIVROS

Atualmente, os estudos sobre bebês estão mais direcionados para o campo da Sociologia da Infância, tendo à frente as estudiosas como Tebet (2013; 2019), Abramowicz (2011) e, no campo da Pedagogia, Barbosa (2000; 2010), Coutinho (2010), Martins Filho (2018), Delgado (2003), Focchi (2015), Faria e Finco (2011), Nascimento (2011), Rocha (1999) Rocha e Buss-Simão (2013) e outros.

Em 2019, Tebet lança uma coletânea de artigos totalmente direcionados aos estudos de bebês, em que reuniu pesquisadores do Brasil e de outros países, na perspectiva da Sociologia e das Ciências Sociais, objetivando “pensar a criança para além de paradigmas teóricos hegemônicos”. O livro é um trabalho hercúleo, que está dividido em seis partes, e serão aqui apresentados todos os artigos que compõem as obras na área da Sociologia e das Ciências Sociais – Estudos de Bebês e Diálogos com a Sociologia.

Quadro 1: Artigos contidos na obra *Estudos de bebês e diálogos com a Sociologia*

PARTE 1	
Fundamentos Sociológicos Clássicos e suas implicações para o estudo de bebês	
Título do capítulo	Autor
Diálogos com a Sociologia de Émile Durkheim	Sílvia Beltrane Cintra
A ação social dos bebês a partir da teoria compreensiva de Max Weber	Ângela Scalabrin Coutinho
Perspectivas marxistas da participação da Educação para Bebês nas Políticas Públicas	Cândida M ^a . Santos Daltro Alves; Erico José dos Santos; Jaênes Miranda Alves; José Wanderley Souza Oliveira
Incurções bourdieusianas na pesquisa com bebês: do método sociológico à teoria dos campos	Alan Isaac Mendes Caballero I

(Continua...)

(Continuação)

PARTE 1	
Fundamentos Sociológicos Clássicos e suas implicações para o estudo de bebês	
Anthony Giddens e a Teoria da Estruturação: apontamentos e possibilidades para o estudo de bebês	Antonio Carlos Dias Júnior ¹ Gabriela Tebet ²
6. Da Creche à internação hospitalar - as categorias de Erving Goffman para a pesquisa com bebês em instituições	Marcos Cezar de Freitas ¹
PARTE 2	
Bebês, Infância e Geração	
Os Bebês e a Infância como Geração – Diálogos com Mannheim e com questões suscitadas pela Sociologia da Infância	Gabriela Tebet
Pensar a infância para além das crianças com Hannah Arendt	Kevin Ryan
Geração como estrutura social: Perspectivas macroestruturais e implicações para o estudo de bebês a partir de um diálogo com Jens Qvortrup	Érica Mancuso Schaden ¹
PARTE 3	
Os discursos sobre bebês, a sociologia e o construcionismo social	
Os bebês, o menor e a criança na legislação brasileira: diálogos com o construcionismo social	Danyelen Pereira Lima e Marisa A. D. Demarzo
Documentação pedagógica e discursos sobre bebês e crianças: diálogos da pedagogia com a sociologia da infância	Cauê Henrique Pastrello Silva Casagrande
O campo dos estudos de bebês e a questão racial: o que nos apontam as pesquisas?	Fabiana de Oliveira
PARTE 4	
Bebês, Cultura e Arte	
Folgedos folclóricos no contexto da Creche e a participação dos bebês: diálogos com	Florestan Fernandes Ketiene Silva
As culturas infantis e os discursos das crianças a respeito dos bebês - diálogos com William Corsaro e a teoria da reprodução interpretativa	Rafaela Freitas
Bebês, Cultura e Raça em terreiros de candomblé: diálogos com Hampate Bâ	Ellen Gonzaga Lima Souza
Bebês e Creche: um diálogo com as culturas na infância	Lilian Cristina de Souza ¹
Instituições culturais e formação de público na contemporaneidade para bebês: Olhares, ações e explorações para a pequena infância sob a ótica da Sociologia da Arte.	Lidiane Cristina Loiola Souza
Encantamentos e desassossegos: fragmentos dos (des)encontros entre o cinema e a educação infantil	Wenceslao Machado de Oliveira Jr; Sandra Regina de Freitas Amaral; Marta de Almeida Oliveira; Meiry Soares da Costa Pereira; Mauro Antonio Guari; Juliana Pereira da Silva de Oliveira; Rozeli Lemos de Melo
PARTE 5	
Perspectivas sociológicas para o estudo dos bebês e suas experiências cotidianas	
Contribuições Sociológicas para o estudo dos bebês na perspectiva das relações étnico-raciais	Gabriela Guarnieri de Campos Tebet; Paulo Fabrício Roquete; Natália Lopes dos Santos; Michele Brandão Sebastião; Arlete Bonifácio ⁶ Leonardo Lacerda Campos
Como aceder ao desejo das crianças pequenas e como sustentá-lo?	Liane Mozère
Os bebês e a formação de redes - diálogos com Bruno Latour e a teoria do Ator-Rede	Loani Cristina Buzo Pontes
Sociologia da experiência e diálogos com	François Dubet; Amanda R. do Valle
A Sociologia das Emoções, em diálogo com os bebês	Pablo del Grande

(Continua...)

(Conclusão)

PARTE 5	
Perspectivas sociológicas para o estudo dos bebês e suas experiências cotidianas	
Bebê, Sociologia e Gabriel Tarde: por uma relação infinitesimal	Gustavo de Almeida Barros ¹ “Hypotheses fingo: existir é diferir” Gabriel Tarde
Bebês, indivíduos e individuações: perspectivas sociológicas	Sabrina de Oliveira
PARTE 6	
Temas contemporâneos nas pesquisas sociológicas sobre bebês	
Os bebês pervertem os tabus sociais: diálogos com estudos de gênero e teorias sociológicas feministas	Fernanda Theodoro Roveri
Sociologia Urbana e os Bebês: conversas (im)pertinentes, ou a silenciosa insurgência das crianças pequenas	Marcia Aparecida Gobbi; Maria Cristina Stello; Leite Juliana Diamante Pito
Os bebês interrogam a Infância? Um estudo dos bebês sob aportes sociológicos	Andrea B. Moruzzi Giovana Alonso
PARTE 7	
Sociologia além dos seus limites disciplinares	
Balbuciar na própria língua para, enfim, escutá-la: Bebês, Babel e geohistórias de um mundo	Jader Janer Moreira Lopes; Marisol Barenco de Mello; Luiz Miguel Pereira
Desdobrando o carrinho de passeio do bebê: Mobilidades Infantis e tecnologias do dia-a-dia	Susana Cortés-Morales; Pia Christensen
Entre a Sociologia e a Psicologia: Teoria das Representações Sociais e possibilidades para os Estudos de Bebês	Cristiane Perol da Silva
Sociologia Histórica: contribuições para o estudo dos bebês a partir de um diálogo com pesquisas sobre a família	Alex Menezes Matsuyama
Utopias e os estudos de bebês: diálogos com Boaventura de Sousa Santos Heloísa A.	Matos Lins ¹

Fonte: Tebet (2019) - Elaborado pela autora.

Os 33 artigos que compõem o livro trazem temas diversificados, ampliando a afirmação dos bebês no campo das pesquisas, os quais foram, durante muito tempo, desconsiderados como sujeitos. Inclusive o artigo 10 – “Os bebês, o menor e a criança na legislação brasileira: diálogos com o construcionismo social” – deixa claro o quão os bebês são excluídos. Os autores puderam perceber que, no Estatuto da Criança e do Adolescente, a palavra bebê é mencionada somente uma vez.

Outro campo de pesquisa (Quadro 2), para ampliar o alcance deste estudo no campo acadêmico, fizemos o levantamento dos trabalhos apresentados nas reuniões da Anped Regional em 2018, realizadas nas seguintes cidades brasileiras: João Pessoa (XXIV - Anped), Porto Alegre (XII – Anped), Campinas (XIII - Anped), Cáceres (XIV – Anped) e Rio Branco (II – Anped) e 39ª Reunião Nacional da Anped, que aconteceu na cidade de Niterói-RJ em 2019, objetivando fazer um mapeamento dos trabalhos apresentados no GT 07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos, que trazem a temática bebês no campo da Educação. O objetivo desse quadro é justamente aproximar as produções do objeto de estudos desta tese e a problemática do “estar só/estar com o outro” e dos sujeitos da pesquisa, que são os bebês.

Quadro 2: Produções sobre bebês no campo da Educação Infantil

Publicações na área da Pedagogia – Anped (2018 e 2019)		
Título	Autores	Resumo
O lugar dos bebês nas práticas pedagógicas ainda evidencia marcas de uma história carregada de negação do sujeito e de invisibilidades	*Tacyana Karla Gomes Ramos - UFS *Thamisa Sejanny de Andrade Rodrigues – UFS	Este trabalho teve por objetivo inserir “a criança em práticas discursivas por meio das quais o bebê expressa disposições emocionais e cognitivas, em resposta às pistas fisionômicas, posturais, entonacionais e outros sinais comunicativos advindos do parceiro social”. A pesquisa foi realizada em duas etapas, com objetivos “interdependentes: realização de observações e registros em vídeo a fim de caracterizar a participação social dos bebês em situações de leitura organizadas por suas professoras”.
Interações sociais entre professora e bebês nos momentos de alimentação * XXIV - Reunião Regional da Anped (2018): João Pessoa	*Thamisa Sejanny de Andrade Rodrigues – UFS	Este trabalho é um recorte de uma pesquisa de mestrado, tendo a abordagem Pikler, como pressuposto teórico. A autora defende “que cuidar e educar são elementos indissociáveis no contexto da Educação Infantil”, com o intuito de revelar as interações sociais entre bebês e sua professora, relativas ao contexto alimentar. Os sujeitos da pesquisa foram 7 bebês, com faixa etária entre 11 e 20 meses e sua professora. A pesquisa foi descritiva e exploratória, em que foram utilizados para a geração de dados :a fotografia, o vídeo e o diário de campo, buscando evidenciar as formas de participação desses bebês com sua professora em episódios interativos.
A visão das professoras sobre o choro dos bebês no ambiente da Educação Infantil *XIII – Reunião Regional da Anped (2018): Campinas-SP	*Fernanda Pedrosa Coutinho – UFMG *Iza Rodrigues da Luz – UFMG	O objetivo deste trabalho foi analisar as percepções que as professoras têm sobre o choro dos bebês na Creche. A pesquisa foi qualitativa e teve como principal método a observação participante. Participaram 12 bebês, 4 professoras e 1 auxiliar de sala. O referencial teórico conjuga estudos da psicologia histórico-cultural e da Educação Infantil. As observações aconteceram durante o segundo semestre do ano de 2017. Os instrumentos de pesquisa utilizado foram: diário de campo, vídeo-gravações das interações do grupo e entrevistas semiestruturadas com as profissionais participantes. O resultado da pesquisa indicou que as professoras percebiam o choro como uma forma de comunicação dos bebês que se relacionava o desejo de ter ou querer algo, nomeado pelas participantes como “manha”, “birra” ou pirraça”.
Bebês na Educação Infantil: o choro como desencadeador de práticas de cuidado e educação * XIII - Reunião Regional da ANPED (2018): Campinas-SP	*Laís Caroline Andrade Bitencourt – UFMG *Isabel de Oliveira E Silva – UFMG	O trabalho é resultado de um recorte de uma pesquisa de doutorado e tem por objetivo analisar as ações das professoras e da auxiliar de Educação Infantil com foco nas situações de choro das crianças e nos sentidos construídos pelas professoras sobre tais manifestações. Os instrumentos utilizados foram: observação participante com registro no diário de campo e de entrevistas semiestruturadas com 9 professoras e 1 auxiliar Os resultados apontam desafios do trabalho docente com bebês, trazendo reflexões sobre a formação e a prática docente com crianças em contexto coletivo.

(Continua...)

(Continuação)

Publicações na área da Pedagogia – Anped (2018 e 2019)		
<p>Brincadeiras interativas dos bebês na Creche: um estudo à luz de pedagogias participativas</p> <p>*XIII Reunião Regional da ANPED (2018): CAMPINAS-SP</p>	<p>*Andréa Costa Garcia – FEUSP</p> <p>*Mônica Appezzato Pinazza – FEUSP</p>	<p>Este trabalho visa analisar as brincadeiras estabelecidas nas situações de interação entre bebês e suas professoras na Creche. Os dados do trabalho compõem a pesquisa de mestrado da autora. O quadro teórico ancora-se essencialmente em perspectivas pedagógicas de natureza participativa: a Pedagogia-em- Participação, a Proposta de Elinor Goldschmied e a Abordagem Pikler. A pesquisa é qualitativa (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008), caracterizada como um estudo de caso único (YIN, 2005 e STAKE, 1999), de inspiração etnográfica (WOODS, 1999), foi realizada em uma Creche, da rede pública municipal. A duração da pesquisa foram 10 meses no cotidiano de uma sala de Berçário I (0 a 1 ano). As sessões de observação resultaram em registros escritos, fotográficos e filmicos, com captação de cenas.</p> <p>Partindo da análise do material produzido foi possível perceber que as formas como acontecem as interações das professoras com bebês, no contexto de Creche, estão em grande medida relacionadas com os contornos que a brincadeira assume e o quanto as brincadeiras podem compor situações privilegiadas para a emergência de pedagogias participativas.</p>
<p>O desenvolvimento da linguagem oral de bebês e crianças no contexto da Creche: práticas docentes em debate</p> <p>XXXIX- Reunião Nacional da Anped (2019): Niterói -RJ</p>	<p>*Ana Carine dos Santos de Sousa Paiva – UFC</p>	<p>O trabalho sobre “O desenvolvimento da linguagem oral de bebês e crianças no contexto da Creche: práticas docentes em debate”, teve por objetivo discutir as práticas educativas de linguagem oral com bebês e crianças. O lócus pesquisado foi uma Creche pública, a partir da perspectiva sociointeracionista. Os sujeitos da pesquisa foram três professoras. Os resultados apontaram que “as docentes não percebem que o desenvolvimento da LO acontece nos diferentes momentos da rotina, mesmo os que têm maior ênfase em ações de cuidado (alimentação e higiene). A pesquisa foi em duas turmas e evidenciou as precárias interações verbais entre docente e crianças, o que não favorece o desenvolvimento da LO.</p>
<p>Docência com bebês: o corpo da professora que acalma, acalenta e serena</p> <p>* XXXIX- Reunião Nacional da Anped (2019): Niterói –RJ</p>	<p>*Márcia Buss-Simão – UFSC</p>	<p>O trabalho é uma socialização de dados de uma pesquisa em nível de mestrado que objetivou compreender como a composição das relações educativas são demarcadas pelo corpo na docência com bebês. A pesquisa parte da compreensão de que as demandas corporais das professoras, nas relações educativas, nascem sobretudo das demandas corporais dos bebês. A duração da pesquisa foi de 4 meses em uma instituição pública de Educação Infantil, tendo como sujeitos duas professoras e 12 bebês. O foco de atenção, nas observações, foi registrar as dinâmicas corporais das ações das professoras, como também registrar as relações educativas entre as professoras e os bebês, optando pela utilização de instrumentos, tais como: observação participante, registros escritos, fotográficos e audiovisuais. Os dados de campo da pesquisa revelam dinâmicas corporais marcadas por uma disponibilidade corporal e emocional, por parte das professoras.</p>

(Continua...)

(Conclusão)

Publicações na área da Pedagogia – Anped (2018 e 2019)		
Deixa eu abrir a janela” – encontros e desencontros com a linguagem na Creche * XXXIX- Reunião Nacional da ANPEd (2019): Niterói -RJ	*Rachel Martins Arenari Razuk – UFRJ	Este trabalho discute a interação professor-bebê como prática pedagógica com a linguagem na Creche. Como as práticas docentes colaboram com a ampliação da simbolização, da fala e do pensamento verbal das crianças pequenas? Como se colocam como possibilidades de interação dialógica? Trata-se de resultados de uma pesquisa qualitativa realizada numa turma da Creche de uma Escola de Educação Infantil. Como estratégias metodológicas foram realizadas: observações participantes; entrevistas semiestruturadas; análise documental. Os estudos de Vigotski e Bakhtin sustentam respectivamente as concepções desenvolvimento infantil, fala e pensamento verbal bem como linguagem, formação dos sujeitos e pesquisa.
Docência com bebês em ocasiões de cuidados pessoais: interações e banho em foco * XXXIX- Reunião Nacional da ANPEd (2019): Niterói -RJ	*Thamisa Sejanny de Andrade Rodrigues – UFS *Tacyana Karla Gomes Ramos – UFS	O presente estudo é um recorte de pesquisa de mestrado, tem por objetivo analisar ações interativas de bebês e sua professora, nos momentos destinados aos cuidados pessoais, em situações de banho. Os sujeitos participantes da investigação são 7 (sete) bebês e uma professora, integrantes do agrupamento etário denominado berçário 1, de uma instituição municipal de Educação Infantil. Para tanto, compuseram as principais fontes teóricas os estudos que se inserem na(s) chamada(s) Pedagogia(s) da(s) Infância(s). Os dados foram gerados a partir de filmagens, seleção e descrição de episódios interativos. Os momentos relativos ao banho foram marcados, em geral, por significativas ações interativas entre bebês e sua professora, constituindo-se em práticas educativas importantes para o desenvolvimento integral dos bebês, que se materializaram em ações que vão para além de necessidades de higiene corporal, que integram a indissociabilidade cuidar/educar.

Fonte: Elaborado pela autora – Reunião Anped Regional – 2018 e Anped Nacional – 2019.

Dos nove trabalhos coletados nas reuniões da Anped entre os anos de 2018 e 2019, cinco produções, de maneira mais direta, corroboram o pensar sobre o lugar dos bebês nas pesquisas. O trabalho *A visão das professoras sobre o choro dos bebês no ambiente da Educação Infantil*, de Coutinho e Luz (2018, p. 1), discute que “as concepções dessas profissionais sobre como os bebês são historicamente construídas e implicam diretamente no trabalho que desenvolvem e no modo como se relacionam com eles” e que reverberam na invisibilidade dos bebês. Para isso, as autoras explicitam que o trabalho se filia aos aportes teóricos da Pedagogia da Infância, por entenderem que os bebês são “sujeitos ativos e potentes nas interações que estabelecem entre si e com os adultos” (Ibidem, p. 1-2).

No trabalho *O desenvolvimento da linguagem oral de bebês e crianças no contexto da Creche: práticas docentes em debate*, Paiva (2018) traz a discussão sobre a linguagem oral dos

bebês na perspectiva vigotskiana e walloniana. No cotidiano da Creche onde ocorreu a pesquisa, a autora traz a roda de conversa com bebês e expõe o silenciamento que essa atividade pode provocar, levando ao empobrecimento das interações entre pares, comprometendo a alteridade dos bebês e o desenvolvimento da linguagem oral.

A produção de Buss-Simão (2018) sobre *Docência com bebês: o corpo da professora que acalma, acalenta e serena* discute como esse processo de interação entre a professora e os bebês são permeados pelas categorias emoção e afetividade. A autora discute essas categorias ancoradas em Wallon e nos estudos sobre o corpo de Le Breton. Buss-Simão (2018, p. 2) explicita que “é preciso compreender que os bebês se comunicam com o corpo e as emoções, sendo que essas dimensões se entrelaçam, pois, são dimensões que perpassam por relações com o outro”. A autora sinaliza o quão importante é respeitar o tempo da criança, que muito se difere do tempo do adulto.

Outro trabalho é de Razuk (2018), intitulado “*Deixa eu abrir a janela*” – *encontros e desencontros com a linguagem na Creche*. A autora chama atenção “sobre o caráter alteritário da enunciação: [...] como uma a produção de sentidos que não se dá unicamente no “eu” ou no “outro”, mas que emerge num lugar do “entre” que afeta e altera os interlocutores, na inter-relação” (RAZUK, 2018, p. 2). Nesse sentido, Razuk (2018, p. 6) reporta-se a Bakhtin (2012), para (re)afirmar sobre a “formação docente, inicial e continuada, precisa considerar o processo dialógico como ponto chave da docência, o que inclui a escuta sensível e a responsividade”, que, entre o bebê e a professora, essa escuta se torna responsiva.

Enfim, o último trabalho *Docência com bebês em ocasiões de cuidados pessoais: interações e banho em foco*, de Rodrigues e Ramos (2018), remete à importância dos cuidados pessoais com os bebês, trazendo a discussão entre cuidar e educar. Para sustentar essa discussão, as autoras se baseiam na Pedagogia da Infância e nos estudos piklerianos.

Todos os trabalhos têm compartilhada a figura do bebê em um enfoque que valoriza os processos de interação, bem como o ambiente da Creche e o envolvimento afetivo entre os bebês, as professoras e os demais processos de acolhimento. Os textos apresentam em comum as relações dialógicas estabelecidas entre os sujeitos e a forma com que a interação entre eles é um fator propício à aprendizagem.

Desse modo, podemos inferir que os estudos sobre bebês, após o surgimento da Sociologia da Infância, contribuíram de maneira significativa para que outras áreas do conhecimento também pudessem dialogar a respeito dos bebês, inclusive retirando o estigma de que era impossível pesquisar essas criaturinhas. Como bem lembra Abramowicz (2019, p. 940): “acompanhar bebês não é compor sentidos já estruturados- podemos traçar os caminhos

já costumeiros dos adultos, como diria Deligny, ou as linhas da errância”, para quem sabe poder aprender mais com eles e a respeito deles. Para aprender mais com e sobre os bebês é necessário estar com eles, e só é possível por meio de pesquisa com metodologia sistemática. O estudo sobre e com bebês nos permite conhecer e saber sobre o sujeito e o lugar do eu e do outro no mundo e, assim, ir apropriando desse espaço e se reconhecendo nele, o que será discutido no próximo capítulo.

CAPÍTULO II

NOTAS DIALÉTICAS SOBRE O LUGAR DO EU E DO OUTRO NO MUNDO

O tornar-se humano é marcado pela imersão permanente do homem em um mundo simbólico e em um processo social contínuo e compulsivo de dar e criar sentido. Nas interações com os outros e com o mundo, em um determinado momento e contexto sócio-histórico, o homem/a mulher constrói seus significados, suas relações e a si próprio (a) enquanto sujeito. Suas relações e seu acesso ao mundo são, pois, interceptores pelo outro da linguagem, imersos que estão em sua malha de significações. É a partir dessa malha que os outros interpretam a criança desde antes do nascimento, lhe atribuem determinados papéis, tem para com ele/a determinadas expectativas, constroem para ele/a determinados contextos de desenvolvimento. Dessa maneira a constituem para o mundo assim como constituem o mundo para ela.

(ROSSETTI-FERREIRA, 1999, p. 28-33)

O objetivo deste capítulo é compreender as tensões dialéticas presentes no campo social e o individual e a construção do processo de subjetividade humana. Para perquirir esse caminho, buscar-se-á nas ciências sociais e na psicologia o modo como essas questões foram sendo pensadas. Mas, antes de fazer esse percurso, é interessante revisitar a história da própria sociedade, para entender as tensões entre o indivíduo e a sociedade, bem como analisar como o ser humano foi construindo a sua subjetividade. Busca-se, portanto, reafirmar que a infância ocupa espaço nesse campo de tensão, fato que produz significados sociais para as práticas educativas escolares e não escolares.

A assertiva de Rossetti-Ferreira possibilita o entendimento de que o tornar-se humano não é algo que ocorre de modo isolado, porque o ser humano só se objetiva e subjetiva na interação que estabelece com o meio, ou seja, numa relação entre eu e o outro. É por meio dessas malhas de significações que a autora ressalta que o eu vai-se constituindo no reconhecimento do/no outro e no estranhamento do/no outro. Esse processo dialético contribui para a afirmação do ser humano no mundo, mesmo diante das imposições que recaem sobre si enquanto sujeito histórico.

O entendimento dessa questão encontra ressonância no processo de individualização e individuação, levando em conta a relação entre sujeito e sociedade. O contrário seria considerá-los uma abstração, como se sujeito e sociedade fossem coisas distintas, autônomas e independentes entre si, ou seja, ensimesmadas.

Segundo Resende (2007), a relação entre sujeito e sociedade é marcada por contradições, conflitos e oposições que podem ser representadas tanto na esfera coletiva quanto na individual. Para tanto, a autora esclarece ainda que, mesmo com esses movimentos díspares, sociedade e indivíduos são constitutivos entre si, ou seja, se retroalimentam para que haja um movimento constante de criação e recriação. A autora assevera que:

[...] no pensamento contemporâneo, sobrevive uma tendência de considerar tanto o indivíduo como a sociedade como realidade distintas. No geral, o conceito de sociedade costuma estar referido a uma unidade indissolúvel, funcional e integrada, que se estabelece sobre estruturas imutáveis e cristalizadas e corresponde ao resultado da soma de particularidades complementares: um universal no qual o particular se resolve e não se expressa. Nessa perspectiva, o conceito de indivíduo guarda uma conotação exclusivamente singular e particular (RESENDE, 2007, p. 30).

A respeito dessa assertiva, Elias (1994, p. 7) e Resende (2007) consideram que a sociedade e o indivíduo não podem ser concebidos como algo estanque. Por isso, afirma que uma alternativa é “libertar o pensamento da compulsão de compreender os dois termos dessa maneira”. A respeito dessa visão dicotômica, que prevalece entre indivíduo e sociedade, Resende (2007, p. 30) aponta que a própria palavra indivíduo, etimologicamente originária do “latim *atomon*”, que significa indivisível, não estava relacionada “à pessoa humana”.

Por isso, quando se remete à questão do indivíduo, é como se ele existisse apartado das suas condições materiais e não fosse síntese de múltiplas determinações. Sobre essa questão, Resende (2007, p. 30) salienta que mesmo em uma “compreensão ontológica posterior, que considerou o indivíduo na sua irrestrita singularidade, o que prevaleceu foi a sua caracterização individual e não a compreensão da relação desse indivíduo com outros indivíduos” negando-o como um sujeito histórico. Pode-se dizer, que aqui está a ideia de individualização.

Para Elias (1994), o processo de individualização inicia a partir do momento em que os sujeitos se interagem. Todavia, o fato de estarem juntos ou pertencerem ao mesmo grupo social não assegura que todos terão uma percepção de mundo uniformizada, pois cada um vai construindo e constituindo a sua individualidade no grupo a que pertence. Segundo o autor, os seres humanos são maleáveis e a criança também é, porque à medida que ela cresce, vai se transformando; e a isto o autor denominou de “maleabilidade”. O mesmo acontece com o adulto, porque não há uma identidade fixa, que permanece para o resto da vida e a maneira como o sujeito age, os gostos, os pensamentos, estão sempre em processo de transformação. E

essas mudanças, dependem do convívio social, se é em grupo, se é na relação do eu (*self*)⁸ com o outro.

Elias (1994) acrescenta que é na relação do eu com o outro que o aprende a se comunicar, a controlar as paixões, as raivas, os desejos e outros tantos sentimentos, porque o sujeito, segundo ele, não sobreviveria sem a sociedade, sem a relação com o outro. E mais, cada sociedade é única, porque as relações dependem da estrutura do grupo e cada grupo constrói estruturas diferentes, baseadas nos seus valores, formas de agir e pensar. A isso o autor chamou de individualidade, indicando o quanto o sujeito tem de característica única, o quanto ele possui daquilo que é próprio de cada um.

Portanto, para Elias (1994, p. 28), “a individualidade que o ser humano acaba por desenvolver não depende apenas de sua constituição natural, mas de todo o processo de individualização. Sem dúvida, a constituição característica da pessoa tem uma influência inerradicável em todo seu destino”.

Resende (2007) faz análises mais contundentes a respeito da relação entre o indivíduo e a sociedade que reverberam na questão da construção da individualização. Suas contribuições vão além daquilo acerca do qual foi pensado por Elias (1994):

[...] a indissociabilidade da relação entre sociedade e indivíduo é nuclear no pensamento de Marx que, ao se afastar do privilégio empiricista da objetividade e do domínio idealista do sujeito, instaurou a possibilidade dessa nova forma de apreensão dessa relação: a vida individual é um modo mais particular ou geral da vida coletiva, e a vida coletiva um modo particular ou geral da vida individual. Ou seja, o indivíduo é um particular em que a totalidade social se expressa, ao mesmo tempo em que a sociedade ganha significado de um universal em que inúmeros particulares se expressam. A totalidade da vida social é muito mais do que a soma de particulares que não se dissolvem e se expressam de maneira distinta. Indivíduos, enquanto particularização do geral, do universal e da sociedade, enquanto universalização da expressão geral desses muitos particulares, constituem uma única dinâmica, que os conserva e mantém como realidades qualitativamente diferentes (RESENDE, 2007, p. 33-4).

A indissociabilidade entre sociedade e indivíduo, supracitada por Resende (2007), foi totalmente esfacelada no século XIX, devido à burguesia ter se tornado dona dos meios de produção e, com isso, o processo de individualização do sujeito, acabou cindido. Mais ainda, a liberdade tão proclamada pelo Terceiro Estado, como algo universal, transforma-se no ir e vir e a igualdade, em algo legal. E o proletariado, a nova classe emergente, é visto pela burguesia

⁸ Norbert Elias (1994) entende que a relação entre o eu e a sociedade devem vistas como interdependentes, não como algo conflitante, por isso o eu passa a ser denominado de *self*.

como um sujeito subordinado ao ideal burguês. Cabe ao proletariado somente adaptar-se à versão da classe que firma os princípios,

Vê-se que ambos se contrapõem à ideia de que o indivíduo seja um ser passível, simplesmente moldado pela sociedade. Concebem o sujeito em relação dinâmica com a sociedade na qual o sujeito é influenciado, na mesma medida, interage com a sociedade influenciando-a na medida em que se associa com outros sujeitos e adquire, no processo de produção existente, uma nova percepção da realidade, que, nem sempre corresponde à maneira de pensar vigente. A esse fenômeno Marx denomina de ideologia, não entendendo a ideologia como um conjunto de ideias vigentes, mas como uma falsa consciência da realidade. Enquanto consciência de uma classe vitoriosa, como a burguesia, ela é uma consciência verdadeira; o que a torna falsa é a ação da burguesia para que as pessoas acreditem ser esta uma consciência universal, a única consciência existente, a ser imposta à classe trabalhadora e a todos os segmentos da sociedade.

Assim, a burguesia nega aquilo que é particular ao sujeito e o coloca numa relação direta com a lei. Nessa perspectiva da burguesia não há outro processo a não ser se adaptar ao que está determinado. Os que insistem em não acatar terão contra si a ação das forças coercitivas dos quais representam as próprias leis. Essa relação implica diretamente na relação entre o processo de sociabilidade e individualidade. Nesse sentido, Assunção (2017, p.19) explica que:

[...] a sociabilidade se realiza e se confirma na individualidade e pela análise desta pode ser aquilatada: de que tipo são os indivíduos que engendra, a qualidade, o caráter, escala e limites da individuação. Assim, pontuava argutamente Chasin, os processos de individuação são sínteses máximas das formas de sociabilidade e contêm a essência de todas as formas e meios de ser e ir sendo do complexo de complexos que é a existência social. O entendimento do homem exige a compreensão da sociedade na unidade das instâncias que a integram, uma vez que a história social do homem é a história do seu desenvolvimento individual.

Entretanto, hodiernamente, com o avanço do neoliberalismo, as formas de individuação estão “limitadas pelo mesmo capital que as trouxe a lume”, por mais que o gênero humano tenha sofisticado, vem-se complexificando as formas de individuação e lutado “contra estranhamentos, pois em cada época assumem caracteres particulares” (ASSUNÇÃO, 2017, p. 19). O autor pontua que “o capital produz em larga escala um ser humano adequado às necessidades do próprio capital, conformado à amoralidade, incapaz de se autoedificar em suas potencialidades – indivíduos que apodrecem sob a própria pele” (ASSUNÇÃO, 2017, p. 20) e são extremamente mesquinhos, voltados para seus interesses pessoais, incapazes de se

reconhecerem no outro. Isso remete à frase que “Marx disse a propósito de Stirner: 'Orgulha-se da sua própria individualidade miserável e da sua própria miséria’” (CHASIN, 2017, p. 32).

Diante do exposto por Assunção e Chasin, convém ressaltar que, na visão de Marx (1985), a imensa multidão, que está fora do processo de produção, não tem uma consciência de classe e está disposta a se sujeitar à burguesia. Já o proletariado tem a consciência da exploração, porém, desconhece os fetiches que mascaram as relações de produção, alienando-se mesmo desse processo de exploração. Assim, pode imaginar estar ganhando pouco pela jornada de trabalho, desconhecendo por completo que o que ganha não é pela jornada completa, mas sim por algumas horas dessa jornada, restando outras horas pelas quais nada ganha e cujo produto das mesmas contém um valor a mais (mais-valia), que é simplesmente apropriado pelos patrões.

Chasin (2017), ao voltar-se para as ideias de Marx, evidencia o quanto o ser humano precisa lutar contra essa lógica do capital que o torna um sujeito cindido, como se todo processo de constituição da sua individualidade e subjetividade não estivesse intrinsecamente ligado as suas relações sociais.

2.1 A DIALÉTICA SOCIAL E INDIVIDUAL E A CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE

A subjetividade, aquilo que é único e singular do homem, se constitui nas relações sociais que ele estabelece com a sociedade. Sobre essa questão Silva (2009, p. 172) explica:

[...] o fato de a subjetividade referir-se àquilo que é único e singular do sujeito não significa que sua gênese esteja no interior do indivíduo. A gênese dessa parcialidade está justamente nas relações sociais do indivíduo, quando ele se apropria (ou subjetiva) de tais relações de forma única (da mesma maneira ocorre o processo de objetivação). Ou seja, o desenvolvimento da subjetividade ocorre pelo intercâmbio contínuo entre o interno e o externo, relação essa que Vigotski (1995) descreve quando se refere à gênese das funções psicológicas superiores.

Por isso, a construção da subjetividade não pode ser entendida fora desse processo e do contexto em que está imersa, ou seja, do grupo societário, no qual o homem comunga ou não com as normas existentes naquele espaço-tempo, porque é na subjetivação do sujeito que estão as marcas da sociedade. A exemplo, nas civilizações greco-romanas, marcadas pela divisão de classe, as mulheres e as crianças não eram consideradas cidadãs.

A escravidão presente em ambas as sociedades serviu para produzir a riqueza e a cultura dessas civilizações, corroborando para a construção de uma subjetividade em que as relações de poder conferiam ao homem possuidor de terras, isto é, o cidadão grego, o patrício, uma

posição como se fosse algo naturalizado. O poder da comunidade sobre o indivíduo anulava qualquer possibilidade de individuação.

Segundo Durkheim (1999; 2007), a sociedade é efêmera e as instituições sociais exercem um domínio sobre esse indivíduo. Em Weber (2012), o objeto de estudo é a ação social. Para Weber, o indivíduo existe antes da sociedade e as ações são orientadas por sentidos e motivos subjetivos. Portanto, o conceito de ação social

[...] orienta-se pelo comportamento de outros, seja este passado, presente ou esperado como futuro [...]. Os outros podem ser indivíduos e conhecidos ou multiplicada de indeterminado de pessoas completamente desconhecidos (dinheiro, por exemplo, significa um destinado a troca, que o agente aceita no ato de troca, porque sua ação está orientada pela expectativa de que muitos outros, porém desconhecidos e em números indeterminados, estão dispostos a aceitá-lo também, por sua parte, num ato de troca futuro) (WEBER, 2012, p. 13-4).

Weber (2012) entende que nem toda ação social é social. Para sê-la, necessita de um sentido. O autor no decurso da obra *Fundamentos da sociologia compreensiva* apresenta vários exemplos com a finalidade de distinguir a ação social. Um deles é a respeito do uso do guarda-chuva, pois o simples fato de abrir porque começou a chover, não pode ser considerado uma ação social: “é um simples acontecimento do mesmo caráter de um fenômeno natural” (WEBER, 2012, p. 14), porque para o autor o que faz o indivíduo se mover é o sentido que a ação tem para ele, portanto, essa ação possui um caráter subjetivo e pode ser partilhado com duas ou mais pessoas que reconhecem a importância dessa ação, não só para o outro, mas para si mesmo.

Weber (2012, p. 15) classifica as ações sociais em quatro tipos: “ação social tradicional, ação social afetiva, ação social racional com relação a valores e ação social com relação a fins”. São elas que irão guiar o indivíduo, no qual possui ação social, que por sinal são elementos constitutivos da sociedade. O caminho a ser percorrido para dirimir essa tensão entre social e individual está, para Weber, na compreensão do papel que as ações sociais possuem. De certa forma, a ação do indivíduo sobre a sociedade é importante, mas o poder, que as estruturas sociais exercem, dificulta a ação desse indivíduo, impedindo-o de agir.

Igualmente, Elias (1994), um dos maiores sociólogos contemporâneos e estudioso de Weber, dedicou a compreender essa díade entre social e individual, a partir de uma sociologia que ficou conhecida por processual. O autor enfatiza que há uma certa confusão quando se pergunta o conceito de sociedade e indivíduo. Para muitos, as duas palavras parecem ser algo simples de identificar “como uma moeda cujo valor fosse conhecido e cujo conteúdo já não precisasse ser testado” (ELIAS, 1994, p. 13). É exatamente aqui que está o ponto nevrálgico

para o autor. Mas também, o mesmo acontece, segundo Elias, no campo da psicologia em que os “indivíduos singulares” são pensados isoladamente, como se não tivessem nenhuma relação com “as demais pessoas” (ELIAS, 1994, p. 15).

Outra área da psicologia à qual Elias (1994, p.15) tece críticas é a psicologia social, ao afirmar que essa “não confere nenhum lugar apropriado às funções psicológicas do indivíduo singular”, porque considera-os somente como produto do meio social, transformando-os em uma “anima colectiva”, ou seja, tratando todos “fenômenos sociopsicológicos” como se tivessem uma alma própria, incorrendo no mesmo equívoco da psicologia, ao compreender o indivíduo de maneira isolada. Para o autor, esses dois campos não conseguem resolver a dicotomia entre indivíduo e sociedade e acabam produzindo uma antinomia.

Entretanto, a psicologia social busca estudar o comportamento do indivíduo, a começar pelo contexto social. É a partir desse lugar que a singularidade-particularidade se concretiza. Para Lane (2006, p. 10), “a grande preocupação atual da Psicologia Social é conhecer como o homem se insere neste processo histórico, não apenas em como ele é determinado, mas principalmente, como ele se torna agente da história, ou seja, como ele pode transformar a sociedade”, ao se defrontar com os outros, ele compreende que é um ser diferente e único, pois sabe tomar decisões, agir e, principalmente, refletir sobre o espaço, sobre as coisas e as pessoas.

Diante do exposto, Elias (1994, p. 15-16) assevera “para onde quer que nos voltemos, deparamos diante dessas antinomias” – indivíduo e sociedade e esclarece que a dificuldade em “coalescer” essas duas palavras está no modo como os indivíduos tentam “reconstruir no pensamento aquilo que vivenciamos cotidianamente na realidade [...] cujas peças não compõem uma imagem íntegra, que há lacunas e falhas em constante formação em nosso fluxo de pensamento”. Sobre isso, Elias (1994, p.16) enfatiza:

[...] o que nos falta - vamos admiti-lo com franqueza - são modelos conceituais e uma visão global mediante os quais possamos tornar compreensível, no pensamento, aquilo que vivenciamos diariamente na realidade, mediante os quais possamos compreender de que modo um grande número de indivíduos compõe entre si algo maior e diferente de uma coleção de indivíduos isolados: como é que eles formam uma “sociedade” e como sucede a essa sociedade poder modificar-se de maneiras específicas, ter uma história que segue um curso não pretendido ou planejado por qualquer dos indivíduos que a compõem.

Em vista disso, a sociedade e o indivíduo não podem existir um sem outro, porém, não é uma espécie de pertencimento, apenas ambos coexistem, por isso, pode se afirmar que sem o indivíduo não há sociedade e vice-versa. Essa relação de coexistência não é pacífica, mas permeada de contradições e conflitos, porque é impossível pensar o indivíduo no campo da

sociologia, se não levar em consideração a psicogênese vinda da sociogênese.

E como essa interdependência está ligada à construção da subjetividade do indivíduo? Elias (1994, p. 26-7) afirma “que somos obrigados a reconhecer que o ser humano singular é gerado e partejado por outros seres humanos”, porque o indivíduo precisa do outro, e na sociedade, na “relação com outros seres humanos é que a criatura impulsiva e desamparada que vem ao mundo se transforma na pessoa psicologicamente desenvolvida”.

Paralelamente, os indivíduos precisam entender que nunca estarão inteiramente “completos e acabados” e para chegar à “totalidade da relação entre indivíduo e sociedade” (ELIAS, 1994, p. 30), esta não poderá ser compreendida:

[...] enquanto a “sociedade” for imaginada, como tantas vezes acontece, essencialmente como uma sociedade de indivíduos que nunca foram crianças e que nunca morrem. Só se pode chegar a uma compreensão clara da relação entre indivíduo e sociedade quando nela se inclui o perpétuo crescimento dos indivíduos dentro da sociedade, quando se inclui o processo de individualização na teoria da sociedade. A historicidade de cada indivíduo, o fenômeno do crescimento até a idade adulta, é a chave para a compreensão do que é “sociedade”. A sociabilidade inerente aos seres humanos só se evidencia quando se tem presente o que significam as relações com outras pessoas para a criança pequena.

Isto implica na compreensão de que a essência humana não se dá apenas no campo biológico, mas é um “produto histórico-social”. Para isso, o ser humano precisa se objetivar, participar do mundo concreto. Dito de outra forma, o “sujeito é uma unidade múltipla, que se realiza na relação Eu-Outro, sendo constituído e constituinte do processo sócio-histórico e a subjetividade é a interface desse processo” (MOLON, 2003, p. 31). Negar ou furta-se dessa compreensão dialética em que os sujeitos são síntese de múltiplas determinações, significa voltar a uma concepção cartesiana de indivíduo, de que tudo que somos e pensamos vem da interioridade do pensamento humano. Por isso, Silva (2009, p. 172-3) enfatiza que a singularidade:

[...] é o que distingue um homem de outros, é o que o torna único na ontogênese humana. A singularidade é produto da história das condições sociais e materiais do homem, a forma como ele se relaciona com a natureza e com outros homens. Conforme a complexificação dessas relações (que foram perdendo o caráter eminentemente imediato para mediato), o indivíduo se distancia das relações imediatas, apropria-se das mediações e objetiva outras. É por isso que o homem só se individualiza, por meio da subjetividade, na relação com outros homens. A forma como indivíduo percebe e representa a realidade possibilita a construção e a atribuição de significado às suas apropriações e objetivações, produzindo, a partir das relações sociais, sentidos a essas (o conteúdo sensível, o significado e o sentido pessoal para Leontiev) de maneira única; é a sua singularidade, que é construída pela mediação do particular entre o singular e o universal.

Diante do exposto, o caminho percorrido foi de salientar que a construção da subjetividade ocorre na interface social e individual, e para Durkheim (1999; 2007) Weber (2012), Elias (1994), Marx (2004), apesar de pertencerem a universos conceituais diferentes, o grande mote desses estudiosos era romper com essa visão dicotômica, entre o social e individual, porque eles não compreendiam a relação entre indivíduo e sociedade como realidades distintas. É nesse processo que a subjetividade vai se objetivando no social e a sociedade “se constitui enquanto muitas e diferentes expressões dessa subjetividade” (RESENDE, 2007, p. 43).

Nesse sentido, em vários campos da ciência, filósofos, sociólogos, psicólogos e outros têm se debruçado e se dedicado a compreender essa relação indivíduo e sociedade, isto é, o eu e o outro.

2.1.1 A Existência Humana na Dialética entre o Pensar e o Ser

*Eu não sou eu nem sou o outro,
Sou qualquer coisa de intermédio:
Pilar da ponte de tédio
Que vai de mim para o outro.
(O outro Adriana Calcanhoto)*

A busca do entendimento sobre o eu e o outro é algo complexo, mas não impossível de ser apreendido no campo do conhecimento. Por se tratar de um tema atemporal deixa muito espaço ao debate pela sociedade. Nesse sentido, propõe-se entender como esse tema vai se materializando na filosofia grega e, ao chegar na modernidade, como ele é trazido por Descartes (2003), transformando o eu num eu totalizante, como se refere Lévinas (2008).

Vários estudiosos no campo da filosofia, desde a antiguidade até a contemporaneidade, estudaram a questão do eu e o outro. A exemplo, Sócrates (470 – 399 a.C.), ao ler o enigma no santuário de Delfos: “conheça-te a ti mesmo”, deu início, pode-se assim dizer, às inquietações sobre o eu e a busca pelo autoconhecimento. Para ele, o humano teria que conhecer a si antes de buscar um conhecimento do mundo.

A ideia de ensinar os jovens atenienses, advém da própria mãe de Sócrates, a qual era parteira (JOHNSON, 2012). Ao vê-la ajudando as mulheres a darem à luz, ele também acreditou que poderia contribuir com a sociedade, incentivando os jovens a renascer para uma nova vida, através do conhecimento. Para isso, Sócrates usou da “ironia” e da “maiêutica”⁹, como método

⁹ O método socrático é composto de duas partes: a primeira é conhecida como “ironia (do grego *eironeia*, “perguntar, fingindo ignorar”), processo negativo e destrutivo de descoberta da própria ignorância”. A segunda é

para desconstruir ideias preconcebidas, pautando por meio do diálogo com o intuito de evidenciar:

[...] a ignorância da própria ignorância: situação que, não sendo ultrapassada, prenderia a alma num estéril engano e, o que era mais trágico ainda, deixá-la-ia distante de si mesma, apartada de sua própria realidade. Para alguns — os que aceitavam submeter-se à fase construtiva da dialogação socrática —, aquele reconhecimento da ignorância do justo significado das palavras representava a oportunidade de um verdadeiro renascimento: o renascer na consciência de si mesmo, condição preliminar para a tomada de posse da própria alma (PESSANHA, 2002, p. 9-10).

O diálogo socrático, objetivava demonstrar que todo conhecimento era ilimitado, inclusive Sócrates reconhecia a sua própria ignorância ao dizer “só sei que nada sei”. Pode-se afirmar o quanto o método socrático já aventava uma preocupação com o outro, mas, primeiramente, o homem deveria ter o conhecimento de si, por isso, Sócrates traz para os seus diálogos questões morais, com o intuito de superar “o enganoso saber baseado em ideias preconcebidas” (ARANHA, 2006, p. 69). Enfim, Sócrates instigava os jovens a parirem suas próprias ideias e sair do campo da superficialidade.

Discípulo de Sócrates, Platão (2000) considerava que a política seria uma das ações mais nobres do ser humano, portanto, a participação na pólis tinha como fim a busca do bem comum, o outro, e

[...] é nesse contexto que o diálogo surge como experiência fundamental da problemática eu/outro, individualidade/alteridade. Por isso o diálogo não foi apenas uma forma de expressão privilegiada por Platão, mas refletiu também o próprio conteúdo de seu pensamento, ou seja, respeito à alteridade (TEIXEIRA; MOREIRA, 2013, p. 189).

Para Aristóteles (1987), discípulo de Platão, todas as ações do homem deveriam ser virtuosas e cada um precisa olhar para as ações do outro e querer vivenciá-las, pois somente se torna um homem virtuoso quem pratica a virtude, ou seja, ação da vontade. Por isso, no Livro V - Ética a Nicômaco, se refere à justiça como uma virtude:

[...] essa forma de justiça é, portanto, uma virtude completa, porém, não em absoluto e sim em relação ao nosso próximo. Por isso a justiça é muitas vezes considerada a maior das virtudes, e “nem Vésper, nem a estrela-d’alva” são tão admiráveis; e proverbialmente, “na justiça estão compreendidas todas as virtudes”. E ela é a virtude completa no pleno sentido do termo, por ser o exercício atual da virtude completa. É completa porque aquele que a possui pode exercer sua virtude não só sobre si mesmo,

chamada de “*maïeutica* (de *maieutiké*, “relativo ao parto”), é construtiva e consiste em dar à luz novas ideias” (ARANHA, 2006, p. 69).

mas também sobre o seu próximo, já que muitos homens são capazes de exercer virtude em assuntos privados, porém, não em suas relações com os outros [...] o pior dos homens é aquele que exerce a sua maldade tanto para consigo mesmo como para com os seus amigos, e o melhor não é o que exerce a sua virtude para consigo mesmo, mas para com outro; pois que difícil tarefa é essa (ARISTÓTELES, 1987, EN, V, 1130a).

Diante do exposto, fica claro que os gregos romperam com a visão cosmocêntrica, ao instaurarem a metafísica clássica, em que a razão tornava a mola propulsora de todo pensamento. Assim, “na metafísica o homem se revela como um ser potencial que, em busca de sua efetivação, deve alcançar sua essência – tal essência, previamente definida pela razão” (GOMES, 2006, p. 20). Porém, a maneira de pensar o *Ser* sofre mudanças radicais no alvorecer da filosofia moderna, com o pensamento cartesiano, tendo René Descartes (2003) inserido a dúvida metódica em seu pensamento filosófico. Esse método consistia em pôr em suspensão aquilo que não pode ser comprovado. A dúvida para Descartes era necessária para descobrir a substância pensante, da realidade do sujeito que pensa.

[...] acima de tudo, devemos duvidar de tudo. Como eu desejasse entregar-me inteiramente à procura da Verdade, cuidei que me fosse necessário... rejeitar como absolutamente falso o que quer que pudesse conter, a meu juízo, a menor parcela de incerteza... E já que todos os pensamentos e imaginações que nos acodem quando acordados são os mesmos que podem acudir-nos enquanto dormimos, sem que nenhum deles seja, ao mesmo tempo, verdadeiro, determinei estabelecer que tudo quanto jamais entra em meu espírito não era mais verdadeiro que as ilusões dos meus sonhos (DESCARTES, 2003, p. 14).

Para se chegar ao sujeito pensante, as ciências humanas não seriam o melhor caminho, porque Descartes as considerava uma ciência inexata, passível de equívocos, por isso, recorreu à matemática e às leis da natureza, para conhecer as coisas do mundo. E foi duvidando que chegou a este raciocínio: “[...] O fato de eu pensar revela-me a existência de algo que pensa”. Que é esse algo? Sou eu. *Cogito, ergo sum. Penso, logo existo*. A minha própria dúvida demonstra a minha existência de duvidador” (DESCARTES, 2003, p. 14).

Assim, Descartes (2003, p. 14) “conduz o ceticismo a uma certeza. Eu existo”. Se eu penso, eu sou; eu sou uma coisa pensante. E onde está o outro no sistema cartesiano? Ora, o outro é um produto de meu pensamento, assim como todas as outras coisas das quais posso ter certeza racional: “isto significa dizer que penso, tematizo, concebo o outro sempre na interioridade de meu ser, na interioridade de meu pensamento” (GALLO, 2008, p. 2).

Logo, na filosofia da representação, no sistema cartesiano, o outro não é outro, o outro sou eu mesmo, algo criado no meu pensamento, um conceito, advindo da consciência, por isso que na filosofia de Descartes não é possível ver o outro como síntese de múltiplas

determinações. Esse outro é um arremedo do meu eu: “o outro de que falo é uma representação, isto é, não tematiza o outro enquanto outro, alteridade absoluta, mas tematiza como um enfeite de meu próprio pensamento” (GALLO, 2008, p. 2).

Isso reverbera na dificuldade de encontrar a subjetividade do outro no cogito cartesiano, porque

[...] o filósofo acreditava que não era possível no encontro com o outro conhecer sua subjetividade por essa se encontrar presa e escondida em seu corpo. Dessa forma compreendeu que aquele a quem observava passava a ter uma significação conforme seu pensamento e a representação que fazia de sua imagem. O ser humano estava representado segundo a perspectiva cartesiana, como uma máquina, isso porque não haveria possibilidade de explicar o que havia em seu interior, também não sendo possível a explicação do que aparece nos gestos expressados pelo rosto (FREITAS, 2010, n.p.).

Para o filósofo, aquilo que o eu pensa sobre si, leva esse mesmo eu a pensar e julgar a necessidade do outro, tomando a sua necessidade como se fosse a, do outro, ou seja, “essa realidade está no interior, que é atribuída pelo pensamento dedutivo: conhecer o outro tendo em foco meu próprio pensamento, não necessitando de contato. O pensar cartesiano foca em um homem preso em sua solidão” (FREITAS, 2010, n.p.), envolto no individualismo, incapaz de reconhecer a necessidade do outro.

Contudo, Gomes (2008) ressalta o quão Lévinas faz duras críticas à filosofia moderna, principalmente ao cogito de Descartes (2003), por considerar o *Ser* somente como objeto cognoscível, desprezando tudo que estivesse fora do ontológico. Sobre essa questão, a autora assevera:

[...] a ontologia, ela aprisiona o *Ser* no campo do conhecimento, e este perde sua identidade. A ontologia, portanto, é uma filosofia do poder. [...] que não coloca o Mesmo em questão. [...] Uma vez que todo pensamento ocidental é ontológico, o ocidente não possibilita a *alteridade* e se reduz à mesmice, pois a identidade do *outro* é reduzida à identidade do *Eu*, abolida qualquer exterioridade (GOMES, 2008, p. 45-6).

Para Lévinas (1993, p. 83), a filosofia de Descartes está equivocada porque é ancorada numa percepção de que o cogito trouxe uma espécie de humanização ao mundo, ao colocar em evidência o eu como ser pensante, por isso “o mundo fundado sobre o cogito aparece humano, humano demais – a ponto de fazer com que se procure a verdade no ser, numa objetividade de algum modo superlativa, pura de toda ‘ideologia’, sem vestígios humanos”. Essa filosofia, interpelada por Descartes, não retira os véus que encobrem a relação entre o eu e o outro, mas dicotomiza, aumentando o fosso imposto pela própria filosofia moderna com “o outro: esse

difícil” (BRANDÃO 1982-1985, p.1); por isso, o outro, em Descartes, não passa de uma representação feita pelo eu e, por conseguinte, deverá ser ignorado ou eliminado, como tem acontecido na sociedade dos indivíduos em pleno séc. XXI.

Essa indiferença do eu para o outro, em que o eu nega a alteridade do outro, Lévinas (2008) chamou de categoria “Totalizante ou Totalidade”. A proposta do autor é estabelecer uma relação na qual não seja excludente entre as duas categorias, mas em que uma aceite a outra desprovida de interesse. Porém, essa relação nem sempre é tranquila, porque é marcada pela contradição.

Diante disso, Fabian (2007, p. 198-9) reitera o pensamento de Lévinas sobre a importância do eu e o outro na construção da alteridade:

[...] o encontro com o outro é por si só ético, responsável, um enigma e um ato des-inter-essado. É por si próprio uma responsabilidade total pelo outro, sem esperar reciprocidade, já que se trata de uma relação vertical, de não autonomia e de não horizontalidade, caso contrário, voltaríamos ao modelo de objetificação do outro, de egolatria ou egonomia, da qual Lévinas quer se afastar. É uma espécie de ingratidão do outro, pois não podemos esperar nada em troca.

Para o autor, o

[...] viver é encontrar o sentido, mediante o desejo do outro (socialidade). O desejo é tomado aqui como um gesto ético que vai do Mesmo para o Outro, sem esperança de retorno e que simultaneamente coloca para o Mesmo, o desafio do Bem antes que ele tenha optado por isso. Sou escolhido e eleito antes que eu possa me esconder. O desejo pelo outro não é escolha. É querer o bem do outro, mesmo que o outro seja o indesejável e inoportuno (FABIAN, 2007, p. 199).

Portanto, a relação entre o eu e o outro só tem sentido e significado quando se entende que: “eu sou o que sou naquilo que igualo e diferencio do outro” (SIQUEIRA, 2017, n.p)¹⁰, ou seja, é um processo de reconhecimento de si, de construção de identidade/subjetividade. Significa aquilo que marca o singular, o particular com o universal. Na sociedade do capital, o sujeito individualizado ou particularizado é o sujeito egoísta, efêmero, sujeito do processo capitalista, aquele que não se reconhece e não se identifica. O sujeito individualizado é incapaz de conviver com a diferença. Tudo que o nega, ele exclui de sua vida. É um sujeito, autorreferente, ou segundo Elias (2000), um “estabelecido”, que não sabe hospedar o estrangeiro/ o outro.

¹⁰ Romilson Martins Siqueira, registro de uma fala em sala de aula, ministrada no dia 14/07/2017, no curso de pós-graduação em *stricto sensu*, durante a disciplina “Estudos Avançados I/IV – Sujeitos e sociedade: diálogos com os estudos críticos” na PUC Goiás.

Vale ressaltar que o racionalismo de Descartes, ao consagrar o sujeito como centro das atenções do conhecimento, subordina a existência humana a algo que a precede, assim como Platão, para o qual o ser de todas as coisas só é verdadeiramente real num mundo à parte, que é o mundo das ideias. Nesse sentido, ele destoa do realismo de Aristóteles que vê a realidade das coisas nas coisas mesmas. O fato é que Descartes abre um leque de discussões com os empiristas modernos que só vai se tornar a preocupação principal de Kant, que busca resgatar a ciência e a filosofia, e mais tarde, dos existencialistas, que reagem fortemente a essa ideia de o ser humano ter uma essência, enquanto ser pensante, que preceda a sua existência. Contudo, é valioso o que os filósofos clássicos gregos e os filósofos modernos proporcionaram, em termos de discussão acerca dessa dinâmica do ser e sobretudo da relação indivíduo sociedade.

2.1.2 Emoções, Linguagens e Interações Marcando o Eu e o Outro

[...] a oposição indivíduo-sociedade não é de ordem metafísica, que é de ordem histórica e, por conseguinte, perpetuamente modificável, ultrapassável.

(ZAZZO, 1978, p. 26)

Para elucidar esta temática do eu e o outro, faz-se necessário buscar o conceito na ciência da psicologia, e mais especificamente na psicologia histórico-cultural em Vigotski (2000; 2006,), Wallon (1975; 1986; 2005), Zazzo (1978a; 1978b), Almeida (2014) e Lane (1989; 2006). Nessa perspectiva, o ser humano é por natureza um ser social, porque sozinho ele não consegue sobreviver, necessita do outro para garantir a sua sobrevivência.

É por meio do outro que o ser humano vai se apropriando do espaço, marcado pelas emoções, linguagens e interações, que aprende e apreende a cultura e, ao mesmo tempo, vai se tornando, um ser único, ou seja, um sujeito o qual “o seu organismo é uma infraestrutura que permite o desenvolvimento de uma superestrutura que é social e, portanto, histórica” (LANE, 1989, p.12). A partir desse processo de interação entre o eu e o outro, que o sujeito singular-particular-universal se concretiza. Segundo Lane (2006, p. 12):

O ser humano ao nascer necessita de outras pessoas para a sua sobrevivência, no mínimo de mais uma pessoa, o que já faz dele membro de um grupo (no caso, de uma díade — grupo de dois). E toda a sua vida será caracterizada por participações em grupos, necessários para a sua sobrevivência, além de outros, circunstanciais ou esporádicos, como os de lazer ou aqueles que se formam em função de um objetivo imediato.

É na Psicologia Sócio-Histórica que se busca pressupostos epistemológicos do

materialismo dialético, devido à necessidade de compreender “a reconstrução de um conhecimento que atenda à realidade social e ao cotidiano de cada indivíduo e que permita uma intervenção efetiva na rede de relações sociais que define cada indivíduo” (LANE; CODO, 1989, p. 15-6).

De fato, o homem é um ser social, pois desde o nascimento necessita do outro para sobreviver. Nessa relação inicial, adulto-criança, existe um modelo em cada cultura. Modelo, este, de práticas essenciais que interferem de alguma forma na vida de cada ser. Assim, ao formar os grupos sociais com normas, leis e regras é o que, realmente, vai caracterizar os papéis e condutas sociais, determinando as relações do Eu-Outro.

Essas relações do Eu com o Outro nos remete a Wallon ao discutir sobre o Outro no campo da psicologia psicogenética. Segundo Almeida (2014, p. 596), o “problema do Outro é também problema do Eu, da condição humana”, considerado por muitos estudiosos como algo insolúvel. No campo teórico, Zazzo (1978a) também elucida essa insistência em dicotomizar o Eu e o Outro. A respeito dessa problemática, Zazzo (1978a, p. 27) explica:

[...] isto significa, mais directamente no que nos respeita, a nós, psicólogos, que a solidão, a separação não se encontra na natureza do homem. A imagem tradicional do organismo; a noção de indivíduo traz consigo a ideia de um isolamento inicial. E o nosso destino seria então ir à procura da nossa alma, errar em busca de outrem. Daí toda uma filosofia de desesperança.

A solidão é um momento de estar sozinho, de desesperança e não de estar só, como elenca esta pesquisa. Na perspectiva de Wallon (*apud* ZAZZO, 1978a, p. 27):

[...] nós não nascemos separados, não nascemos solitários. Vivemos os nossos primeiros tempos em estreita união com outrem, em simbiose, sem mesmo o sabermos e tanto mais profundamente. E o nosso eu formou-se, foi talhado neste tecido primitivo no qual se desenhou ao mesmo tempo uma imagem complementar, «esse fantasma de outrem que cada um traz em si» para toda a vida, e que nos serve de intermediário, de mediação com os outros reais, com a sociedade tal como ela é.

A partir dessa assertiva, pode-se inferir que na psicologia walloniana, o papel do Outro é fundamental para o desenvolvimento da consciência do Eu, porque “o indivíduo, se ele se aprende como tal, é essencialmente social. Ele o é, não em virtude de contingências externas, mas devido a uma necessidade íntima. Ele o é geneticamente” (WALLON, 1986, p. 164). A questão do social para Wallon já está posto no biológico, porque o ser humano só se faz no social, ele se humaniza com o Outro.

Para Vigotski (2004b), o fator biológico é o que determina toda a base do ser humano, uma vez que o organismo desenvolve reações em que serão organizadas a estrutura e seu

próprio o desenvolvimento. E através da experiência do indivíduo, uma vez que só se modifica experiências inatas através da própria experiência.

Sobre essa assertiva, Vigotski (2006, p. 34, tradução nossa) compreende que “é no processo de desenvolvimento histórico, que o homem social modifica os modos e procedimentos de sua conduta, transforma suas inclinações e funções naturais, elabora e cria formas de comportamentos especificamente culturais”. Nesses comportamentos estão ligados as vivências e as experiências de cada indivíduo.

A respeito da vivência, outra categoria central nos estudos de Vigotski (2010), no qual define de “*pereživánie*”¹¹, o autor reverbera que nem toda experiência do sujeito pode se transformar em vivência, porque nem sempre uma experiência nos afetam, trazem impactos para a vida do ser humano. Já a vivência é uma unidade da consciência de uma experiência imediata da vida.

Deste modo, Vigotski (2010) ressalta que a vivência sempre provoca impactos na vida do ser humano, modificando-o e toda a realidade que está circunscrita a ele. Na vivência, o sujeito passa a olhar objeto e o seu entorno de maneira diferente, é um processo de desopacização da realidade. Por isso, cada um vive sua *pereživánie* de modo diferente, mas é preciso compreender que a vivência não é algo particular de cada pessoa e nem do ambiente social em que está inserida, entretanto é uma relação entre individual e social.

Para Vinha & Welcman (2010, p. 686):

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. Por isso, parece apropriado conduzir de maneira sistemática a análise do papel do meio no desenvolvimento da criança, conduzi-la do ponto de vista das vivências da criança, porque na vivência, como já coloquei, são levadas em conta todas as particularidades que participaram da determinação de sua atitude frente a uma dada situação.

Destarte, as vivências contribuem para que a personalidade de cada sujeito em processo

¹¹ O excerto se refere a “A quarta aula: a questão do meio na pedologia de Vigotski’ e traz o seguinte entendimento sobre o termo *pereživánie* [переживание] como uma “condição mental, evocada por fortes sensações e impressões. P. 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” (TVOROGOV *apud* VINHA, 2010, p. 683).

de interação com o outro vão se consolidando, e com isso, as emoções também são apreendidas no processo de socialização com o outro e as relações se modificam e transformam através da linguagem.

O desenvolvimento da linguagem para Vigotski (2000a) tem um lugar central, porque para ele é por meio da linguagem que o sujeito pode se comunicar com o outro, compartilhar ideias e interagir. A linguagem também é um grande regulador de condutas, porque ao conseguir expressar seus sentimentos pelo uso da fala, a relação eu e o outro se modifica, e mais, a linguagem corrobora para o desenvolvimento da personalidade, na vivência com o outro, possibilita a expressar as emoções.

Segundo Vigotski (2004b), a emoção nada mais é do que um sistema de reações relacionado de modo reflexo a qualquer estímulo, seja ele interno ou externo, uma vez que

o sentimento não surge por si só em estado normal. É sempre antecedido desse ou daquele estímulo, dessa ou daquela causa seja ela externa ou interna. [...] o homem que o experimenta e o outro que observa as expressões externas deste terão noções inteiramente diversas desse sentimento (VYGOTSKI, 2004b, p. 131).

Sabe-se que as emoções na concepção vygotskiana se encontram no campo das funções psicológicas superiores, portanto, são culturalmente aprendidas e variam de contexto para contexto. Outrossim, a emoção para Wallon (1975) não é algo mecanicista, ao contrário, inicia logo que o sujeito chega ao mundo e as primeiras experiências passam pelo campo das emoções, porque as relações socioafetivas são construídas na interação eu e o outro, isto é, o homem é um ser sociocultural e suas experiências são baseadas nas interações com os da mesma espécie (WALLON, 1975; VYGOTSKI, 2006; VIEIRA, 2012).

Por isso, Galvão (1995, p. 61) elucida: “as emoções, assim como os sentimentos e os desejos, são manifestações da vida afetiva. Na linguagem comum costumam-se substituir a emoção por afetividade, tratando os termos como sinônimos”. A autora expõe ser um equívoco muito grande tratar a afetividade e a emoção como se fossem a mesma coisa, inclusive ela diferencia que a primeira é um “conceito mais abrangente no qual se inserem várias manifestações” e a segunda “possui características específicas que as distinguem de outras manifestações da afetividade. [...] sempre acompanhadas de alterações orgânicas” (GALVÃO, 1995 p. 61), tais como: mudança da frequência cardíaca, o rubor no rosto, a boca fica com uma sensação de secura, mudança na fisionomia facial, pois acabam se tornando visível aos olhos do outro e ao mesmo tempo contagia o outro “por seu poder mobilizador no meio humano” (GALVÃO, 1995 p. 61). Alencar e Francischini (2016, p. 98) compreendem que

[...] é por meio das emoções que a condição biológica do ser humano se converte em social. [...] as emoções têm base orgânica; contudo, para o autor, apresenta um caráter social que permite à criança maximizar e especializar suas relações humana e sociais. [...] a emoção constitui-se como um fenômeno dinâmico que ultrapassa sua condição primária de estado orgânico, cumprindo uma função mediadora na socialização dos sujeitos.

As emoções estão interligadas com o comportamento, e entendê-las nos remete a Wallon (2005, p.14), que preconiza que é “no movimento dos outros que tomarão forma as suas primeiras atitudes”, desde a tenra idade. Desta maneira, o Eu se constrói na relação com o Outro ao apreender os costumes, a cultura, as emoções durante as relações de trocas afetivas que são mediadas pelas emoções, ou seja, “antes de pertencer a si próprio, pertence ao seu meio” (ALMEIDA, 2014, p. 596). A autora acrescenta que:

[...] o processo de desenvolvimento psíquico do indivíduo caminha, portanto, da socialização para uma diferenciação gradual, que torna cada indivíduo um ser único e diferente dos demais. Essa relação indivíduo-meio social é recíproca: o meio social transforma o indivíduo, e este transforma o meio social por suas reações (ALMEIDA, 2014, p. 596).

Assim sendo, pode-se perceber que na construção do Eu-Outro, as emoções oscilam devido aos desejos comuns e contrários dentro de uma relação social, pois as emoções evidenciam os pensamentos. Para Vigotski (2006), Wallon (1975) e Lane (2006) o mundo subjetivo, desde a mais tenra idade, é construído paulatinamente e faz parte do processo de aprendizagem e desenvolvimento, que o acompanhará ao longo de sua vida. Segundo Almeida (2014, p. 597),

[...] a relação Eu-Outro não significa negar a importância do meio físico para a evolução das espécies, mas, sim, afirmar que a característica da espécie humana é o fato de ter sobreposto ao meio físico o meio social, espaço no qual estão em constante complementação/oposição o Eu e os Outros.

Por outro lado, Almeida (2014, p. 597) salienta ainda que

[...] o indivíduo pensa, sente e age de acordo com os padrões culturais de seu grupo; a vida intelectual supõe a vida social; é o meio social que oferece as balizas para a expressão de emoções, sentimentos e paixão, que englobam a dimensão afetiva; é, enfim, o meio que impõe possibilidades/limites ao desenvolvimento cognitivo-afetivo-motor do indivíduo.

Reitera-se que a relação Eu-Outro está além da interação entre duas pessoas. O coletivo é constituinte na formação do Eu. Isto é, eu me vejo também no outro, minhas atitudes e ações,

nos meus movimentos e expressões, na forma de expressar a linguagem, dentre outros aspectos. Quando o meu Eu está sendo formado, é no outro que determinados eventos vão sendo apreendidos, memorizados e revelados. A memória como um dos importantes aspectos da cognição é uma das funções mais ativas durante nossas ações. É ela que move o Eu a agir de determinada forma pelo que foi apreendido por meio da imitação. A imitação do outro é guardada na memória, e isso nos leva a agir da mesma forma, seja pelo ambiente familiar, pelo coletivo e/ou pela cultura.

A imitação é um aspecto relevante na relação com o outro, porque a criança “procura uma pessoa no outro. Imitar alguém é, primeiro, admirá-lo, mas é também, em certa medida, querer substituir-se-lhe” (WALLON, 1975, p. 67). Faz-se importante salientar que, na fase infantil, a educação que a criança recebe, pelo meio familiar e a escola são também fontes de imitação do outro, uma vez que a escola também responde pelas suas necessidades. As necessidades da criança não são somente satisfeitas com a presença do outro, muitas vezes, ela mesma se satisfaz através da sua própria fantasia, momento relevante na expressão do comportamento infantil.

A criança expressa a sua fantasia no momento do brincar individual e coletivo. É importante o momento do estar só, pois nele a criança consegue interagir consigo mesma, seja em imagens, pensamentos ou ações, e ela precisa também desse momento, o que deveria ser compreendido pelo adulto.

Portanto, Wallon (1975), ao compreender a relação entre o Eu e o Outro em seus estudos, responde a seguinte questão: “Quem és tu, que posso saber de ti?”:

[...] tu e eu não somos seres separados, consciências fechadas, mas abertos e prometidos um ao outro antes de nos termos encontrado. É certo que pode haver divórcio entre ti e eu, tal como em mim mesmo. Divórcio de um instante ou afastamento irremediável. Contudo, nesse caso, é preciso que a amargura da separação ou a indiferença não nos façam renegar a alegria que já não conhecemos. Podemos sofrer de solidão. O mal é menos profundo do que se julga, de qualquer modo não é essencial à nossa natureza. li: preciso que o saibamos para não cultivarmos com uma lógica medonha uma filosofia do absurdo. Para conservarmos os nossos profundos recursos, as nossas possibilidades de amor, o nosso verdadeiro significado. A minha verdade não é a solidão. É o meu encontro contigo (ZAZZO, 1978b, p. 65-6).

É nesse encontro com o outro, como reverbera, Vigotski (2004c), Wallon (2005) e Lane (2006), que o Eu tornará indivíduo singular, ou seja, que o humano irá subjetivar-se. Dito de outro jeito, a individualidade se constrói na universalidade “e ao mesmo tempo e do mesmo modo que a universalidade se concretiza na singularidade, tendo a particularidade como mediação” (OLIVEIRA, 2001, p. 1).

Para Vigotski (2004b; 2004c) o papel do Outro é imprescindível para que o sujeito se constitua, e nesse processo, é por meio da linguagem segundo o autor, que o sujeito se torna consciente de si. Lane (2006) coaduna com o pensamento de Vigotski, a respeito do papel da linguagem no desenvolvimento do sujeito. Em contrapartida, Wallon entende que a “origem da consciência está na emoção, “operando a passagem do mundo orgânico para o social, do plano fisiológico para o psíquico” (GALVÃO, 1995, p. 57).

Sabe-se que as emoções influenciam no comportamento e expressa pela linguagem, movimentos corporais têm efeitos cognitivos e o efeito disso é que os estados emocionais preparam um processamento congruente com a emoção. As emoções podem ativar conceitos e ações baseadas em regras vivenciadas, e a manipulação dos estados emocionais pode promover mudanças no que se avalia de conceitos aprendidos, a linguagem é extremamente motivadora das emoções.

A Psicologia Sócio-Histórica. e a psicologia psicogenética de Wallon buscaram mostrar que a construção do sujeito, em seu processo de hominização, não acontece apartada do contexto social. São as relações entre o eu e o outro “passivo e ativo” (LANE, 2006, p. 40), que marcam o lugar do eu e o outro na sociedade. A linguagem é o principal meio de movimentar todas as relações sejam perceptivas, observacionais, emotivas, dentre outras. É pela linguagem e por meio da linguagem que o processo de desenvolvimento, aprendizagem e personalidade do sujeito vão se consolidando.

A linguagem falada esboça significativamente o modo como se percebe o mundo. Os objetos como a forma de direcionar aos outros são mediadas pelo idioma. Vigotski (2006, p. 136, tradução nossa) afirma que

a participação da linguagem nos processos da memória, a verbalização da memória são muito notáveis na tenra idade. A criança não recorda frequentemente a situação concreta, direta, nem tão pouco, um ou outro sucesso, sem uma espécie de anotação verbal do sucedido. É próprio da tenra idade a memorização em signos, a memorização em palavras.

Springer & Deutsch (1998, p. 183) escrevem que “a linguagem é uma habilidade complexa e multifacetada que compreende a formação de sons, o desenvolvimento de sofisticados sistemas de regras e a existência de uma vasta quantidade de informação, de sentidos e significados”, de cada cultura. O sistema sonoro da prática da linguagem se inicia desde a tenra idade com uma sequência de sons guturais, lalação, balbucios, gestos de comunicação, primeiras palavras e frases simples. Conforme Vigotski (2006) o desenvolvimento da linguagem infantil,

não se deve ao aumento das dificuldades fisiológicas e físicas e sim ao desenvolvimento dos significados funcionais da linguagem. [...] O desenvolvimento da linguagem infantil se realiza mediante o desenvolvimento do sistema dos fonemas e não pela acumulação de sons isolados. O fonema é um som semântico e [...] a percepção do fonema se realiza sobre um fundo da linguagem humana. A criança ao ouvir a linguagem dos adultos dispõe de um fundo linguístico amplo. [...] Quando a criança domina a estrutura das relações entre o fonema e o fundo, já domina toda a estrutura. Por exemplo, a conjugação de um verbo lhe leva ao domínio das regras e da conjugação (VYGOTSKI, 2006, p. 353, tradução nossa).

Não se pode deixar de mencionar o aspecto semântico da linguagem. Vigotski (2006, p. 354-5) sintetiza o aspecto semântico da linguagem em quatro características:

1. O aspecto fônico da linguagem infantil se desenvolve em dependência direta e funcional do aspecto semântico da linguagem infantil, isto é, está sujeito a ele.
2. O aspecto fônico da linguagem funciona segundo as leis das relações fonológicas, a palavra pode reconhecer-se sobre o fundo de outras. Para a criança esse fundo é a linguagem sensorial, isto é, o que fala à nossa volta.
3. O crescimento e desenvolvimento da linguagem estão relacionados com a diferenciação semântica.
4. A trajetória do desenvolvimento linguístico não é a via do desenvolvimento dos elementos da linguagem. Em cada idioma há diversos sistemas para estabelecer os tipos de relação das unidades sonoras semânticas. A criança assimila o sistema de sua configuração e, dentro dele, domina os diversos tipos de relações e em seguida domina a estrutura (tradução nossa).

Bem se vê que o processo de desenvolvimento da linguagem é complexo, o sujeito cresce num meio de comunicação social, e a linguagem surge pela necessidade que têm de se comunicar. A forma gestual de se comunicar, que antecede a linguagem, muitas vezes é o gesto indicativo, o de apontar. A imagem visual direta é fator relevante nesse processo, pois o indivíduo em tenra idade não sabe comunicar o que não vê. Ainda conforme Vigotski (2006, p. 357):

o ato da comunicação origina o desenvolvimento da generalização. Ao longo de toda a infância se conserva o predomínio da linguagem passiva sobre a ativa. A criança aprende a compreender a linguagem antes de generalizar. Portanto, ao falar da assimilação da linguagem a criança deforma a palavra, mutila as palavras que ouve do adulto, isto é, se trata da compreensão deformada por parte da criança da linguagem dos adultos. Isso significa que a criança se desenvolve como um todo social, como um ser social. No entanto, o significado das palavras infantis varia em cada etapa de idade, já que o grau de adequação da comunicação da criança com o adulto se modifica em cada etapa da idade. O tipo de generalização determina o tipo de comunicação possível entre a criança e o adulto. A situação social confere as palavras diversos significados e estes se desenvolvem. A principal nova formação central da tenra infância está vinculada à linguagem, graças às relações distintas que a criança estabelece com o meio social, o bebê modifica sua atitude ante a unidade social da que ele faz parte. Toda palavra infantil, por primitiva que seja, é parte de um todo dentro do qual se interrelaciona com a forma ideal, que é a fonte do desenvolvimento linguístico da criança. Tal é a gênese do desenvolvimento das relações da criança com os adultos a colaboração com eles. São eles que impulsionam a criança a uma nova via de

generalização ao domínio da linguagem, O domínio da linguagem leva a uma configuração nova de toda a estrutura da consciência. A percepção humana se organiza de acordo com uns princípios muito complicados. O primeiro deles é o caráter da percepção.

Assim, o pensamento do indivíduo, no início da primeira infância, pode alcançar com maior rigor e rapidez o seu desenvolvimento e generalização. Ao se sentir falando sobre as coisas e as dominando, a criança manifesta relações das coisas entre sua atribuição com o objeto. A linguagem seja ela em qualquer idioma é o maior meio de comunicação entre os seres humanos. É por ela e com ela que todo o processo social se justifica e se concretiza marcando o eu e o outro.

2.1.3 Eu, Nós e os *Outsiders*: Dialética da Presença/Ausência Social

“Vejo, sou visto, logo existo”.

(Aubert e Haroche)

O olhar sociológico sobre o Eu e o Outro na sociedade é sempre de “estranhamento”. Isso porque esse olhar não é neutro e quem olha sempre parte de uma vivência social, marcada por saberes cotidianos, em uma sociedade multifacética. Foi exatamente isso que fez Comte, Marx¹², Durkheim e Weber, os pensadores clássicos da sociologia, ao analisarem as contradições vigentes no século XIX, quando esta surgia como ciência.

Durante esse período, houve mudanças significativas, advindas principalmente dos meios de produção, das relações de produção e como extensão a mudança na mentalidade social vigente. Essas mudanças foram decorrentes das relações sociais estabelecidas e de uma complexificação extremamente significativa na visão de mundo, causando o estranhamento como um processo longo e complexo. A sociologia, enquanto ciência, surge como uma tentativa de entender e explicar as novas formas e estruturas sociais estabelecidas pela sociedade capitalista.

O que seria então esse Eu para o campo da sociologia? Seria o jeito de buscar a compreensão desse todo, trazendo a discussão das classes sociais e a luta de classes como motor da história, conforme aponta a sociologia crítica. Foi exatamente o que aconteceu com Marx (2006), no 18 Brumário, Durkheim (2007) com a teoria do fato social (ou conhecida por corrente funcionalista, procurou uma relação existente entre consciência coletiva, instituições

¹² É importante ressaltar, que Marx não fez nenhum estudo dentro da metodologia, proposta pelo campo sociológico, mas foi incluído e representado pela corrente da sociologia crítica.

sociais e indivíduo) e com Weber (2012), que buscou a compreensão do processo histórico específico de cada sociedade e a intrínseca teia das ações sociais, traçadas pelo indivíduo. Esse eu, também se sentiu estranho, perdido, mutilado, esquecido, um outro eu, por uma nova conjuntura econômica, social, política e cultural inaugurada pela consolidação do sistema capitalista. Um século de muitas contradições e intensa luta em toda a Europa, marcada por uma sociedade capitalista extremamente agressiva, sobretudo com as camadas mais populares.

A partir desses elementos, o olhar sociológico sobre o Eu e o Outro, será compreendido à luz dos estudos contemporâneos de Elias (1990; 1994; 2000), Le Breton (2018) e Aubert & Haroche (2013). Estes autores, tomando por base a escola clássica da sociologia, construíram reflexões pertinentes para a compreensão do lugar que o sujeito se defronta na sociedade do capital. A tônica das produções teóricas desses sociólogos foi compreender as tensões entre indivíduo e sociedade, entre o Eu e o Outro, e tantos Outros que ajudam a construir o meu Eu, na sociedade em que a primazia da aparência tem sobreposto o da essência, num constante desejo de desaparecer de si, na sociedade dos indivíduos. Em que o Nós-Eu, na balança tem pendido para um Eu, no qual insiste em reascender o *cogito* cartesiano.

O caminho trilhado por Elias (1994)¹³, adveio de suas inquietações sociológicas, o qual procurou fazer uma síntese tanto da influência das estruturas sociais, como também da capacidade desses indivíduos de fazerem suas escolhas, ou seja, agirem sobre a sociedade, objetivando resistir “aos dualismos simplistas e as categorizações estereotipadas” (COSTA, 2017, p. 3) do campo do conhecimento, os quais influenciaram a sociologia. Então, Elias (1990, p. 141) cria um dos conceitos fundantes que é o de *configuração social*¹⁴ que “serve, portanto, de simples instrumento conceptual que tem em vista afrouxar o constrangimento social de falarmos e pensarmos como se o «indivíduo» e a «sociedade» fossem antagônicos e diferentes”.

Com isso, o autor buscou superar outros conceitos, como: estrutura, função e organismo, que no seu entendimento, limitava a capacidade de se fazer uma reflexão mais pontual da sociedade. Isto porque, durante o nascimento da sociologia, houve uma transposição dos conceitos das ciências “físicas” e ‘biológicas’ para esse campo, que para Elias (1994, p. 121) eram pouco produtivo, para pensar a sociedade. Quando se refere sobre a estrutura, por exemplo, é como se fosse algo externo ao indivíduo. Então, a saída foi tentar construir uma

¹³ Norbert Elias, no corpo da tese será citado apenas como Elias.

¹⁴ “Configuração social” para Elias (1990, p. 141), é algo abrangente e relacional, por isso o autor primeiramente tenta desvincular “a ideia do eu como «estando numa caixa fechada» e do homem como *Homo clausus*”, com o intuito de mostrar que a relação entre indivíduo e sociedade é de interdependência. Elias na obra “Introdução à Sociologia”, propõe duas formas de interdependência: afetiva e política, em que estas mudam conforme “as sociedades se tornam cada vez mais diferenciadas e estratificada” (ELIAS, 1990, p. 147).

outra maneira de ver a sociedade, objetivando superar a dicotomização entre indivíduo e sociedade, que para Durkheim como foi supracitado, a sociedade impunha sobre o indivíduo, ou que o indivíduo em sua ação social vinha antes da sociedade, como pensava Weber (2012). A ideia de configuração social é uma síntese entre estrutura¹⁵ e agência¹⁶,

Para entender o conceito de configuração social, Elias (1990) considerou alguns elementos para pensar uma configuração, tais como: relações de poder, rede de interdependência, estrutura, regras e valores. Na obra “Introdução a Sociologia, o autor utiliza a metáfora de um tabuleiro de jogo, para explicar o conceito de configuração social.

Segundo Elias (1990), a sociedade só pode ser compreendida, se entender esses elementos, que compõem a configuração social. Como se daria esse jogo dentro da configuração social? O autor usa de um tabuleiro (xadrez ou dama), o tabuleiro em si é a configuração social. Para o indivíduo entender o jogo, necessita de compreender a historicidade desse jogo, porque determinada peça está naquele lugar, porém, essa historicidade precisa ser considerada, as relações de poder existente e os interesses envolvidos no jogo.

É nesse aspecto, que Elias (1990) remete a ideia de rede de interdependência, porque uma peça só desloca para um lugar, em função do oponente deslocar a peça para outro lugar, ou seja, o sujeito age porque tem uma certa liberdade para fazer, mas ele considera alguns elementos como: as regras do jogo, os interesses envolvidos do outro jogador. Isso seria uma configuração social, entendendo esses elementos, entende-se como a sociedade se configura e esse processo não pode ser visto de maneira estática (ELIAS, 1990, p. 99-111). Esse conceito é entendido como um “padrão mutável criado pelo conjunto dos jogadores”, no qual eles possuem uma “interdependência” que hora são aliados ou adversários, formando um “entrançado flexível de tensões” (ELIAS, 1990, p. 142).

Portanto, para Elias (1990), uma configuração social é um movimento dialético da realidade, algo provisório, espaço de síntese dessas teias de relações de interdependência. Ademais, esse conceito é substancialmente caro a Elias (1990), porque possibilita compreender o lugar do eu e do outro na sociedade, em que a sociogênese está intrinsecamente imbricada na

¹⁵ Conceito de estrutura encontra-se na obra “A sociedade dos indivíduos”, no qual Elias (1994) apresenta três tipos de estrutura: a social, a histórica e a psíquica. Para o autor as estruturas são manifestações que emergem do indivíduo e da sociedade, a partir das relações dessas estruturas. Segundo Mocelin (2010, n. p.) “o indivíduo é a expressão singular da conformação histórica, o que permite a conscientização deste e de sua individualidade e é através das funções sociais que as pessoas desempenham entre si, seja em relação a si ou aos outros que se institui o que chamamos de sociedade e na sua formação ulterior estruturas que denominamos de estruturas sociais.

¹⁶A origem do termo agência, advém da sociologia weberiana - ação social, que foi ampliada por Elias (1990) no conceito de configuração social, ao entender que ação do indivíduo sobre a sociedade provoca mudanças não só nas estruturas, mas no próprio indivíduo. Mas foi com Giddens (2003) que o conceito de agente e agência, estão mais explícito na teoria do estruturacionismo que é uma síntese entre estrutura e agência (ação), que será abordado posteriormente.

psicogênese, em que nós-eu, vai constituindo a “identidade-eu-nós” (ELIAS, 1990, p. 151), na tentativa de superar o “*homo clausus*”, no qual é desprovido do nós. Assim, Elias (1994, p. 22) pontua que:

[...] numa palavra, cada pessoa que passa por outra, como estranhos aparentemente desvinculados na rua, está ligada a outras por laços invisíveis, sejam estes laços de trabalho e propriedade, sejam de instintos e afetos. Os tipos mais díspares de funções tornaram-na dependente de outrem e tornaram outros dependentes dela. Ela vive, e viveu desde pequena, numa rede de dependências que não lhe é possível modificar ou romper pelo simples giro de um anel mágico, mas somente até onde a própria estrutura dessas dependências o permita; vive num tecido de relações móveis que a essa altura já se precipitaram nela como seu caráter pessoal. E aí reside o verdadeiro problema: em cada associação de seres humanos, esse contexto funcional tem uma estrutura muito específica. [...] Entretanto esse arcabouço básico de funções interdependentes, cuja estrutura e padrão conferem a uma sociedade seu caráter específico, não é criação de indivíduos particulares, pois cada indivíduo, mesmo o mais poderoso, mesmo o chefe tribal, o monarca absolutista ou o ditador, faz parte dele, é representante de uma função que só é formada e mantida em relação a outras funções, as quais só podem ser entendidas em termos da estrutura específica e das tensões específicas desse contexto total.

São essas redes de dependência do eu-nós, nas quais a sociabilidade que é “inerente aos seres humanos” vai se constituindo e ao mesmo tempo forjando a historicidade, do indivíduo, que possui sua capacidade de agência, isto é, de fazer escolhas, mesmo quando as relações de poder impelem para outra direção. Com efeito, os indivíduos com seus *habitus*, vão integrando na sociedade e nesse processo se modificam e vão modificando, ao se relacionarem com seus pares.

Por isso, a teoria de configuração social em Elias (1994) compreende a interdependência funcional, isto é, nós dependemos uns dos outros e essas relações de interdependências estão sempre envoltas de poder, conhecimento e emoções. Portanto, para o autor, cada indivíduo que compõe a sociedade é um indivíduo singular em seu tempo e espaço, por conseguinte, é impossível pensar em um modelo de sociedade.

Sobre essa questão, Mondardo (2009, p. 3, grifo do autor) em seus estudos sobre Elias assinala que as sociedades são:

[...] “projetadas” por tramas de relações sociais, de funções, de cadeias de atos (ações) que Norbert Elias chama de “fenômenos reticulares”, e que são produzidos no interior de uma rede móvel humana de relações de interdependência composta por *estruturas*, por *cadeias*, por limites e por *possibilidades*.

É nessa relação indivíduo e sociedade, marcada por espaços, tempos e ritmos diferenciados, que a individuação vai se concretizando. Assim, na sociedade do capital existe a ideia de “auto-imagem” a qual segundo Elias (1994, p. 32), “induz o indivíduo a se sentir assim:

“estou aqui, inteiramente só”. [...] Ela constituiu a expressão de uma singular conformação histórica do indivíduo pela rede de relações por uma forma de convívio dotada de uma estrutura muito específica”. O autor continua:

[...] o abismo e o intenso conflito que as pessoas altamente individualizadas de nosso estágio de civilização sentem dentro de si são projetados no mundo por sua consciência. Em seu reflexo teórico, eles aparecem como um abismo existencial e um eterno conflito entre indivíduo e sociedade (ELIAS, 1994, p. 32).

Para Le Breton (2018, p. 39), o indivíduo, quando chega nesse estágio, cria muros em volta de si para não ser incomodado “não ser engolido por relações não desejadas. O indiferente põe uma espécie de vidraça entre ele e o mundo”. Por isso, o autor relata que o desaparecer hoje possui muitas formas, dentre elas: o isolamento total, em que o indivíduo vai embora e não deixa uma pista sequer, outros preferem mudar de local ir para o campo, com a intenção de terem mais privacidade. Um Eu desejoso de mais individualidade, outros, ainda, buscam a imersão em atividades, que chegam a ficarem esgotados e que “para seus adeptos uma fonte de dissolução de si, uma clivagem que lhes permite abandonar qualquer outro engajamento” (LE BRETON, 2018, p.77).

Foi exatamente este o caminho perquirido pelo autor, na obra *Sociedade dos Indivíduos - Parte III* (denominada de “Mudanças na balança nós-eu”), no qual Elias (1994) faz uma discussão ontológica sobre o pensamento cartesiano, ao afirmar que o “*cogito*” trouxe “uma crescente mudança de ênfase na auto-imagem humana, uma mudança da superposição da identidade-nós à identidade-eu, então vigente, para seu inverso”. O que levou o autor a denominar de ““*homo clausus*” – ou do eu desprovido do nós, em sua solidão voluntária ou involuntária” (ELIAS, 1994, p. 161-3).

Além de Descartes, Elias (1994) também encontrou essa anomia na filosofia “Berkeley, Kant e Husserl”, na qual o conhecimento é considerado inato, um atributo dado a priori ao indivíduo, um verdadeiro “*homo philosophicus*”, em uma sociedade composta de “massas de eu”, apartado da sociedade, desse “nós-eu”. O autor relata que a balança nós-eu, durante muito tempo, estava mais propensa ao nós e “em épocas recentes, tem pendido intensamente, muitas vezes, para o eu” (ELIAS, 1994, p. 165).

Mas também, essa mesma balança, tem pendido mais para o eu. Elias (1994), assevera, que na “estrutura atual da sociedade humana, ao contrário, a expressão “nós” – e, portanto, também *habitus* social dos indivíduos num sentido mais amplo – tem muitas camadas” (p. 166). A exemplo, o autor refere que o uso do pronome “nós” está mais presente entre as relações

familiares, “à afiliação a um país”, porém, mesmo nesses grupos, como o familiar, tem ocorrido mudanças circunstanciais em relação ao sentimento entre os próprios membros e sua compreensão, ou seja, os motivos que têm levado a esse processo de mudança e só podem ser compreendidos dentro das configurações sociais.

Nesse sentido, Elias (1990, p. 135) ao referir sobre o uso dos pronomes na sociedade pelos indivíduos, reitera que:

[...] não pode haver um «eu» sem que haja um «tu», «ele», «ela», «nós», «vós», «eles». É perfeitamente ilusória a utilização dos conceitos de eu ou ego, independentemente da sua posição dentro da trama de relações a que se referem os restantes pronomes. Os pronomes pessoais são no seu conjunto uma expressão elementar do facto de que cada um se relaciona fundamentalmente com os outros e de que cada ser humano individual é essencialmente um ser social.

Elias (1990) entende o quanto o indivíduo estabelece vínculos de acordo com as suas redes de interdependência e é somente dentro das configurações sociais que ele consegue ter uma percepção dessa identidade Eu-Nós. Elias (1990, p. 139) denota:

[...] o sentido que cada um tem da sua identidade está estreitamente relacionado com as «relações de nós» e de «eles» no nosso próprio grupo e com a nossa posição dentro dessas unidades que designamos por «nós» e «eles». Contudo, os pronomes nem sempre se referem às mesmas pessoas. As configurações a que habitualmente se referem podem mudar no decurso de uma vida, tal como uma pessoa muda. Isto é verdadeiro não só para todas as pessoas consideradas separadamente como também para todos os grupos e mesmo para todas as sociedades.

Para Le Breton (2018, p. 10),

[...] em uma sociedade onde se impõem a flexibilidade, a urgência, a agilidade, a concorrência, a eficácia etc., ser si mesmo já não é algo evidente visto que a todo instante urge expor-se ao mundo, adaptar às circunstâncias, assumir sua autonomia, estar à altura dos acontecimentos. [...] A tarefa de individuação é árdua, sobretudo quando se trata de ser exatamente si mesmo.

A crítica posta pelo Le Breton (2018) retrata uma realidade em que falta ao sujeito aquilo que ele nomeia como “apoio social”. O indivíduo tornou-se o único “responsável por si mesmo”, mesmo desprovido de recursos financeiros, “sobretudo, simbólicos para assumir uma liberdade que não escolheu, mas que lhes é outorgada pelo contexto democrático de nossa sociedade. E nessa busca ele está sozinho” (LE BRETON, 2018, p. 11). Nesse contexto, o sujeito, ao tentar se impor, passa a ser visto como um *outsiders*, expressão criada por Elias & Scotson (2000), no qual o autor retrata o processo de marginalização imposto ao Outro, por ser diferente, por ser negro, por ser mulher, por ser criança, por ser índio, por ser membros da

comunidade LGBTQI+, por ser nordestino, por ser goiano, por ser cigano, por ser deficiente e tantos outros “ser”. Os “*outsiders*”, são indivíduos que não possuem vínculo, vivem acuados, ressentidos, sentem-se homens reificados. As desigualdades sociais escancaram os “*outsiders*” que existem em cada esquina, em cada recanto desse mundo, julgando e tratando-os como de “menor valor humano”, em nome dos “Estabelecidos”.

Analogamente, as ideias de Elias & Scotson (2000), Enriquez (2013) expõem o quanto os “*outsiders*”, em seus processos de resistência contra os “Estabelecidos”, “sabem bem que lutar com o rosto descoberto os torna alvos fáceis para o poder (e com frequência pagam com a vida o não conformismo)”, porém, continuam resistindo “movidos por uma ética da convicção”, para que suas vozes se tornem polifônicas e possam ser atendidos em suas reivindicações (ENRIQUEZ, 2013, p. 274).

Em decorrência, os vínculos – que vem do latim *vinculum* significa *união ou ligação de uma pessoa ou coisa com a outra*, tornam-se mais fragmentados. Segundo Le Breton (2018, p. 12), o vínculo social vira “mais um dado de ambiência do que uma exigência moral. Para alguns, ele é apenas o teatro indiferente de sua projeção pessoal”, dentro de uma sociedade cujo “indivíduo contemporâneo mais se conecta do que se vincula. [...] Prefere exatamente relações superficiais que instaura ou abandona como lhe aprouver”. As consequências dessa superficialidade estão ligadas às pressões do mercado como a “concorrência entre colegas”, “pressão hierárquica”, que refletem nas relações de vínculo. Assim, “cada executivo é coagido a se individualizar para se proteger, contribuindo assim a fragmentação das formas possíveis de solidariedade e oposição” (LE BRETON, 2018, p. 65).

E para não serem engalfinhados pelo próprio sistema, criam *modus operandi* de estabelecer relações entre o Eu e o Outro, tornando-os visíveis. Até o século XIX “era preciso ocultar a intimidade: por uma inversão de valores, nessas mesmas sociedades, para existir é preciso que se exiba a intimidade” (AULBERT; HAROCHE, 2013, p. 13). A respeito dessa visibilidade, Aubert e Haroche (2013) trazem uma discussão profícua na obra - *Tirania da Visibilidade*, ao retratar sobre a “injunção da visibilidade”, com o desenvolvimento das “mídias e das tecnologias onipresentes que exigem uma produção contínua e ilimitada de si mesmo” (AULBERT; HAROCHE, 2013, p. 13).

Aulbert & Haroche (2013) usam o *cogito* cartesiano como metáfora, para mostrarem que um “novo *cogito* parece ter sido substituído”, ao invés do “penso, logo existo”, hoje seria “Vejo, sou visto, logo existo”, levando ao retrocesso do invisível, em que o discurso passa a ser substituído pela imagem, “do registro do simbólico para o do imaginário e do registro do sujeito

para o do eu” (AULBERT; HAROCHE, 2013, p. 13), tornando-o alienado e ensimesmado, a sua existência vinculada na visibilidade do outrem.

Desta maneira, o processo de subjetivação que Elias (1994) chama de identidade nós-eu, pautada no “Vejo, sou visto, logo existo” (AULBERT; HAROCHE, 2013) é marcada pela tensão entre o visível e o invisível. O homem sempre teve a necessidade de “ser visível”, por isso, a ideia de “talento” surgiu com objetivo de distinguir um indivíduo do outro, dar mais visibilidade para que ele possa “mostrar *eu sólido*”. Logo, o que faz o homem a ter uma vida menos insossa é o grau de visibilidade, “focalizar os olhares dos outros em si mesmo”. Os homens que são bem-sucedidos são considerados pessoas felizes, ao contrário, os infelizes são vistos como “inúteis para o mundo” (ENRIQUEZ, 2013, p. 273).

São essas concepções inatistas, como o “talento”, que vão se cristalizando na construção da identidade nós-eu, o homem vai aos pouco se perdendo de si, na busca desenfreada de encontrar a si, na sociedade do espetáculo, em que a aparência sobrepõe a essência, alienando de si e da sociedade. Nesse aspecto, pode-se inferir que

o indivíduo se encontra não imerso no mundo, mas separado dele por algo que, a um só tempo, lhe permite comunicar com ele, impedindo-o de ter acesso direto a ele, e que é então uma mediação. Daí um problema de autenticidade: “o espetáculo” é o que separa da interioridade, única realidade humana considerada “autêntica” contra as miragens da aparência e da submissão à opinião do outro (HEINICH, 2013, p. 323-4).

O presente capítulo tratou do tema desta tese a partir daquilo que se compreende como universal na constituição da relação eu-outro-nós. Buscou apreender o tema no diálogo interdisciplinar da psicologia, sociologia e filosofia. Como síntese desses debates, reafirma-se aqui a impossibilidade de compreender o ser humano dicotomizando dos aspectos objetivos e subjetivos que constituem sua condição história e sua presença no mundo. O próximo capítulo tratará de buscar o tema da criança e da infância nos seus aspectos singulares no campo da história e da produção da pesquisa sobre a área.

CAPÍTULO III

PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO E SOCIABILIDADE/SOCIALIDADE: A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA, SOCIAL E ACADÊMICA DA INFÂNCIA NA AFIRMAÇÃO DOS PROJETOS SOCIAIS

Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem segundo a sua livre vontade; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime o cérebro dos vivos como um pesadelo.

(MARX, 2006, p. 15)

O presente capítulo tem por objetivo a construção de marcos referenciais para a compreensão da infância, da criança e dos bebês como categorias sociais e históricas no campo de tensão entre aquilo que orienta os processos de socialização ou sociabilidade em um projeto de sociedade e de educação. De modo geral, toma o campo de debate acadêmico na afirmação ou negação da identidade dessas categorias sociais. Tem-se como ponto de partida a distinção entre *Socialização e sociabilidade/socialidade*, a fim de compreender o lugar semântico e político em que tais categorias sustentam a distinção de projetos sociais e educativos.

Buscando-se a palavra socialização no dicionário do Pensamento Marxista, dois significados são encontrados, um na área antropológica e educacional e outro na área econômica. Na antropologia e na educação o ato de socializar uma pessoa está relacionado a um processo de aprendizagem, seja ele formal ou informal, no qual possa aprender a cultura da comunidade, os costumes, as regras, a língua, os preceitos morais na relação com o outro.

A partir dessa compreensão, é possível entender que o conceito de socialização está ligado ao de pertença social, ou seja, o indivíduo para se socializar, precisa interagir com o meio em que vive, porque ao nascer não nascemos homens, mas há toda uma disposição para isso. O que irá determinar essas disposições é a interação com os membros da sociedade e sem essas, as manifestações humanas desapareceriam.

Outro aspecto sobre socialização que o dicionário do Pensamento Marxista traz é que

[...] também tem um papel restritivo, e por vezes até mutilador. Ao transferir uma cultura específica para um indivíduo, a comunidade (família, escola, vizinhança, Estado) impõe certas ideias e normas tradicionais ao jovem, e é mais comum que o faça rigidamente, de maneira heteronômica. A grande espontaneidade, curiosidade e criatividade da criança tende ser sufocada sob pressão do superego. Além de certos limites, a repressão social externa ou internalizada, produz um “pequeno homem” em

grande escala, uma personalidade e acaba dando todo apoio a líderes e movimentos autoritários (BOTTOMORE, 2001, p. 342).

Nesse sentido, pode depreender quando o processo de socialização não respeita as peculiaridades da pessoa humana e esse ocorre por meio da força. As maneiras de pensar, agir e se relacionar com outro provoca no indivíduo uma passividade, o medo de tomar decisões, e este passa a pensar a partir do que os outros pensam, não se reconhecendo como sujeito de direito. O perigo reside em voltar-se para um individualismo extremado, ou mesmo, autoritário. Para Durkheim (2007), o indivíduo precisa dessa coerção para viver em sociedade e a escola daria uma grande contribuição, asseverando a socialização do indivíduo para que pense no coletivo.

Para Durkheim (2007), é papel da família é educar, e esta educação se dá pela ação das gerações mais velhas sobre as mais novas por meio da transmissão e assimilação de valores. Assim, a escola, considerada uma das mais poderosas instituições sociais, tem para ele uma importância fundamental, porque será capaz de preparar as crianças e os jovens para a sociedade, impondo-lhes as formas de comportamento e valores determinados como “aceitáveis” do ponto de vista civilizatório. A escola é para ele o local em que o indivíduo terá a oportunidade de se relacionar com os seus semelhantes, aprender as regras de convivência, o que chama de moral social, por meio da qual se internalizará a ideia de sociedade no indivíduo.

Durkheim (2007) afirma que é por meio dos processos educacionais que a integração social se efetiva, levando o indivíduo à solidariedade social, proveniente de dois tipos de consciência: a coletiva e a individual. Em sua visão, cada indivíduo traz consigo uma consciência individual, na qual sofre influência da consciência coletiva. Essa combinação tem por função fazer pressão (externa) aos indivíduos no momento de suas ações ou escolhas, para que os valores morais não se esvançam.

Assim, o ser social é expressão da consciência individual e consciência coletiva, uma sociedade só existe dependendo do grau de consenso entre seus membros, consenso esse que consiste na adequação da consciência individual à consciência coletiva, ambas importantes para promover a integração social entre os indivíduos, levando-os a dois tipos de solidariedade: a mecânica¹⁷ e a orgânica¹⁸.

¹⁷ A “solidariedade mecânica” segundo Durkheim (1999), é encontrada em sociedades tradicionais ditas “primitivas” ou formadas por “clãs”, com fortes laços religiosos e familiares. São sociedades simples que não possuem uma maior sociedade compartilhavam dos mesmos valores religiosos e interesses materiais para a sobrevivência do grupo, isto fazia com que se tornassem coesos socialmente.

¹⁸ A “solidariedade orgânica”, é fruto das desigualdades sociais e se encontram em sociedades mais “complexas” ou “modernas”, ditas capitalistas, mais industrializadas, com planificação da produção e organização social do trabalho na qual reina a divisão do trabalho (DURKHEIM, 1999).

Essa consciência coletiva se manifesta de maneira diferente em cada sociedade, chamada por Durkheim (1999) de “substrato social”, definido pela forma como cada indivíduo se organiza para sobreviver dentro da sociedade. Nesse aspecto, Elias (1994) concorda parcialmente com Durkheim, mas esclarece que no processo de configuração social, as ações sociais dos indivíduos nem sempre são concordantes.

A análise durkheimiana revelou que a educação pode sim contribuir para integração social, sendo a coerção imposta aos seres humanos, uma forma de contribuir para se pensar uma sociedade harmônica. Porém, Durkheim (1999) não se ateve às questões da subjetividade que são inerentes ao indivíduo. Há de se entender que nem todos os indivíduos estão dispostos a aceitar padrões de comportamentos, sentimentos e ideias impostos pela consciência coletiva. Para se chegar a esse ideal pensado pelo autor, as condições materiais vivenciadas pelo indivíduo precisam ser pensadas, entendidas a priori, porque cada um possui uma capacidade reativa aos condicionamentos externos. O homem é um ser dotado de moral objetiva e moral subjetiva, isso foi deixado à parte dentro da sua concepção de ser social.

Na concepção de Durkheim (1999), o ser social é algo externo, no qual a educação, por meio das regras, visa tornar o indivíduo conformado com as intempéries que surgem, internalizando as regras da sociedade para que se tornem hábitos. Portanto, em Durkheim a ideia de que a socialização se dá pelas normas e pelos valores é papel dos agentes em processos geracionais.

Essa concepção é muito destoante da matriz do materialismo histórico-dialético, porque

[...] o gênero humano tem se desenvolvido ao longo da história social, isso não implica necessariamente a adoção de uma perspectiva evolucionista linear, homogênea e etnocêntrica. Quando é adotada a perspectiva materialista histórico-dialética, o desenvolvimento da humanidade é analisado como um processo histórico contraditório, heterogêneo, que se realiza por meio das concretas relações sociais de dominação que têm caracterizado a história humana até aqui (DUARTE, 2012, p. 39).

Não se pode pensar o ser social como indivíduo histórico ou como ser apenas natural. Ele é um ser natural humano e a sua existência só se dá porque nada está pronto na natureza, conforme as necessidades do ser humano. É preciso dominar a natureza, transformá-la e humanizá-la, pois ao transformar essa natureza, ele também é transformado. O desenvolvimento humano é um processo dialético e não evolucionista. É neste ínterim, que o ser humano torna-se um ser histórico, um ser social, que se apropria dos meios de produção, não de maneira isolada e sem conflitos.

Para Marx e Engels (1998) a socialização do ser humano não pode ser explicada somente por meio de um processo evolutivo, no qual o ser humano recebe uma educação geral a partir da família, da comunidade ou da educação escolar. Ao reportar as Teses de Feuerbach, particularmente a de número três, pode-se ter o seguinte entendimento:

A doutrina materialista que pretendem que os homens sejam produtos das circunstâncias e da educação, e que, conseqüentemente, homens transformados sejam produtos de outras circunstâncias e de uma educação modificada, esquece que são precisamente os homens que transformam as circunstâncias e que o próprio educador precisa ser educado (MARX; ENGELS, 1998, p. 100).

Marx (2004) não aceita essa concepção determinista da sociologia em seus estudos. Segundo o seu entendimento, o ser humano é produto do contexto, mas possui capacidade para mudar a realidade na qual está circunscrito. O homem, ser genérico, comporta de acordo com a sua espécie, portanto, livre.

Em Marx (2004, p.107), a ideia de socialização é entendida como processo social de interação com o outro, porque a “minha existência é atividade social; por isso, o que faço a partir de mim, faço a partir de mim para a sociedade, e com a consciência de mim como um ser social”. Nesse sentido, existe uma linha tênue a qual liga o pensamento de Elias (1994) ao de Marx (2004), particularmente no sentido do processo de interação dos indivíduos: os dois entendem a importância das relações sociais na socialização e sociabilidade do indivíduo.

Sendo assim, pode-se evidenciar que um ser que não tenha sua natureza fora de si não é nenhum ser natural, não pode ser considerado um ser objetivo, não pode ser um ser social, pois para sê-lo, primeiro ele precisa ter um objeto para si e ao mesmo tempo ser objeto para outrem: “um ser não-objetivo é um não-ser”, [...] ele existiria isolado, solitariamente” (MARX, 2004, p. 127).

Por isso, a vida individual e a vida genérica não são coisas diversas, ao contrário, essa relação é mútua e não se esgota em si mesma. O homem necessita do outro para se objetivar, e assim, se tornou e entendeu como um ser genérico, um ser social. Isso significa que Marx e Engels (1984; 2004), em sua obra *A ideologia alemã: teses sobre Feuerbach*, estabeleceram quatro premissas da atividade social do homem que são importantes para que ele se constitua um ser histórico. Essas premissas, à luz do materialismo histórico-dialético, não podem ser entendidas como algo estanque.

A primeira é que “os homens têm de estar em condições de viver para poderem fazer história” (MARX; ENGELS, 1984, p. 31). E para isso, precisam satisfazer suas necessidades. A segunda premissa é o caráter dialético do reino das necessidades, pois implica dizer que o

processo de socialização deve ser visto na relação indivíduo-sociedade como algo em movimento. Marx e Engels (1984), ao se referirem à terceira premissa, apontam para as mudanças que o homem produz e reproduz na sociedade. A quarta premissa do aspecto social retrata sobre a produção da vida tanto objetiva quanto subjetiva, para assegurar essa produção da vida, somente por meios das relações sociais.

Para os autores, a “produção da vida, tanto da própria, no trabalho, como da alheia, procriação, surge agora imediatamente como uma dupla relação: por um lado como relação natural, por outra como relação social” (MARX; ENGELS, 1984, p. 32). É importante ressaltar que o modo de produção, em cada sociedade, não retrata apenas os aspectos econômicos, mas a maneira como os homens produzem e reproduzem a vida material, espiritual, como ele se objetiva enquanto ser humano.

A partir dos pressupostos acima é possível dizer que a criança é um ser que está em plena atividade social, um ser genérico porque possui atividade vital consciente e suas relações vão se ampliando a partir das mediações.

Por isso, o processo de socialização em Marx (1984; 1998), constitui-se de movimentos de troca entre a objetivação e a subjetivação e não de domínio das paixões, dos instintos, como pensava Durkheim (1999), levando o indivíduo a privação, sacrifícios, subordinação, obrigando a aceitar interesses que não são em nome de uma sociedade harmônica, coercitiva, no qual a educação escolar teria um papel muito significativo para a harmonia na sociedade.

Na lógica da sociedade capitalista, a socialização torna-se mais um instrumento de integração entre os seres, aos ritmos, normas, exigências da sociedade, com vistas a adaptá-lo ao meio, um processo de assujeitamento. Martins (2009, n.p) expõe que

[...] a sociabilidade é uma construção histórica produzida coletivamente, envolvendo relações de poder e refletida em cada sujeito singular por diferentes mediações, expressando, assim, um ordenamento mais ou menos comum sobre as formas de sentir/pensar/agir. A sociabilidade neoliberal no século XXI indica que há um padrão predominante de percepções, pensamentos e comportamentos que deve ser seguido por todos que desejam ser considerados bons cidadãos e bons trabalhadores (grifos do autor).

Mas o que de fato os significados de socialização ou socialidade implicariam no campo da infância e da criança? Na história da infância e da criança, o que se tem observado é a afirmação de um processo de socialização como forma de integração e conformação, de um tipo de indivíduo. Ideia essa advinda do pensamento durkheimiano, no qual a criança era vista como objeto de socialização, logo deveria ser socializada.

Visão esta que desconsiderou o bebê e a criança como um agente socializador, um agente social. A socialização e sociabilidade não são palavras que possuem o mesmo significado. O ser humano quando nasce, se depara com um mundo em que a cultura e as estruturas sociais já estão postas, para que possa compreender o meio, ele necessita apreender essa cultura e a maneira como esse processo de aprendizagem ocorrerá, é o que se denomina de socialização. A sociabilidade é capacidade do indivíduo de estar com o outro, entender o outro e conviver com as diferenças, se colocando sempre no lugar do outro.

Trabalhar a partir da concepção que o bebê e a crianças são agentes socializadores é constituir-los como sujeitos nesse processo.

3.1 INFÂNCIA, CRIANÇA E BEBÊ: CATEGORIAS EM CONSTRUÇÃO

Revisitar o passado, e nele a construção histórica da infância, torna-se necessário, porque esse passado, ainda está presente. Por isso, a “volta ao passado só interessa na medida em que realiza a mediação do presente e revela o que está velado” (LIMA, 2005, p. 27). O que Marx (2006) chamou à atenção é exatamente sobre a maneira como os sujeitos se apropriam do passado. Se quiser revivê-lo, ele será uma farsa, uma tragédia sem precedente, que continuará aniquilando e segregando crianças, homens e mulheres. Todavia, tomado como processo reflexivo, ele pode constituir-se ponto de partida para uma reconstrução histórica.

Nesse sentido, buscaremos aqui compreender as tensões e os dilemas que permeiam o conceito de infância nesse percurso histórico e apreender o quanto essa categoria geracional foi desconsiderada e ignorada em todo o processo, chegando ao século XXI, com os riscos de se constituir como a uma “infância *fetichizada*” (LIMA, 2005). Por isso, voltar à história é um exercício para entender o complexo e multifacetado processo de construção social que este conceito percorreu.

Durante a Pré-história, algumas crianças eram vítimas de canibalismo, em que os próprios pais alimentavam dos seus filhos e o conceito de infância nesse período era inexistente. Com o processo de sedentarização, o surgimento da agricultura e da propriedade privada, nascia então um novo modo de produção: o asiático e o escravista.

As sociedades, grego e romana, que se desenvolveram esses modos de produções, a infância não era percebida, os pais tinham direito de vida e morte sobre os filhos. A maior preocupação entre os gregos era formar bons cidadãos para a *pólis*, para evitar que os jovens se corrompessem.

Kohan (2003) ressalta que, para Platão (2000), a saída para evitar a degeneração do futuro cidadão grego era a educação. Para isso, Platão (2000) em sua obra *A república*, já sinalizava que os cidadãos atenienses deveriam ser educados pelo Estado e que só tivessem filhos no qual pudessem sustentar. E mais, propõe que a educação até os 20 anos fosse igual para todos, depois cada um aprenderia de acordo com a classe social em que estava inserido.

Sobre a educação, Kohan (2003, p. 28-9) assevera que a “visão platônica da infância se enquadra, então, em uma análise educativa com intencionalidades políticas”. Por isso, “não faz da infância um objeto de estudo em si mesmo relevante” e só o é para “possibilitar que a *pólis* atual se aproxime o mais possível da normatizada” (KOHAN, 2003, p. 28-9), uma infância que foi pensada e percebida enquanto possibilidade.

O autor acrescenta que no “grego clássico”, não existia uma palavra “específica e exclusiva para alguma etapa da vida ou idade em particular. [...] tampouco há no mundo greco-romano um substantivo abstrato derivado desta raiz temática que signifique ‘infância’”. Portanto, a acepção da palavra infância, surge com os romanos, e é derivado do latim “*infantia*” que “designa literalmente a ausência da fala” (KOHAN, 2003, p. 32). A desintegração do Império romano levou a um novo modo de produção – o feudal, inaugurando o período medieval em que não havia uma centralidade política e o teocentrismo era um pensamento preponderante.

Segundo Ariès (1981, p. 17), o sentimento de infância não existia durante a Idade Média, porque em seus estudos iconográficos, até o século XI, “a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la”. Chegou a afirmar que “é mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo” (ARIÈS, 1981, p. 17). Inclusive até os sete anos de idade não havia roupas que diferenciavam as meninas dos meninos, todos usavam uma espécie de camisola e na fase pueril, as crianças trajavam as roupas que os adultos vestiam, no qual inibia os movimentos delas na hora das brincadeiras.

Conforme Ariès (1981), foi somente a partir do século XVII, que a infância passa a ser “descoberta” e a criança deixa de ser representada como um adulto em miniatura (*homunculu*), essa ausência de “sentimento” durante o período medieval, já não se faz presente na Modernidade, pelo contrário, a morte de uma criança é sentida pelos pais. E “dois sentimentos da infância” afloram, segundo Ariès (1981): a “paparicação” e “exasperação”, os quais foram amplamente criticados pelos moralistas e os educadores do século XVI, tendo Montaigne (1533-1592) como um dos maiores opositores sobre esse jeito de tratar as crianças.

Ainda segundo Ariès (1981), isso não concede à criança um papel atuante na sociedade, permanecendo à margem das relações sociais, tanto no âmbito familiar, escolar ou em qualquer

setor da sociedade. Assim, a infância vai sendo instituída no espaço-tempo, na sociedade do capital, mas a criança não é entendida como um sujeito instituinte, ao contrário, o objetivo é integrá-lo no ritmo do cotidiano adultocêntrico.

A justificativa estava assentada apenas na preservação da vida, devido alto índice de mortalidade infantil. Outro motivo, era que a razão nessa etapa da vida, não havia emergido. Portanto, as crianças precisavam ser corrigidas e não paparicadas. Por isso, o “apego à infância e à sua particularidade não se exprimia mais através da distração da brincadeira, mas do interesse psicológico e da preocupação moral” (ARIÈS, 1981, p. 103-4)

Nessa mesma vertente, Postman (2011, p. 29), salienta- que “no mundo medieval não havia nenhuma concepção de desenvolvimento infantil, de pré-requisitos de aprendizagem sequencial, de escolarização como preparação para o mundo adulto”.

Paradoxalmente, Le Goff (*apud* COSTA, 2002, p. 1) reverbera que Ariès (1981), ao buscar a infância durante o período medieval nas artes, concluiu que ela não tivesse existido e “que a criança foi um produto da cidade e da burguesia e, portanto, o mundo rural não a conheceu. Pior: a conheceu sim, mas a desprezou, marginalizando-a”.

Costa (2002) salienta que, durante esse período, o número de infanticídio era nulo, devido a influência das tradições germânicas que não possuíam essa prática de rejeitar as crianças, tendo o poder de vida e morte sobre elas. Isso não significa que o índice de mortalidade infantil fosse baixo, ao contrário, o número de crianças que morriam acometidos por doenças como escorbuto era altíssimo.

Apesar das críticas que Ariès (1981) recebeu, principalmente Stearns (2006), Heywood (2004) e Kuhlmann Jr. (2007), e outros, há de se considerar que seus estudos foram um marco na história porque trouxeram questões da infância que até então eram entendidas como um fenômeno natural.

As contraposições aos estudos de Ariès (1981), elaboradas por Stearns (2006, p. 11), estão sustentadas nas afirmativas que “todas as sociedades ao longo da história, e a maior parte das famílias, lidaram amplamente com a infância e a criança”, porque isso é inerente, independente em qual sociedade a criança está inserida, ela será cuidada, e mais, “a infância pode apresentar variações impressionantes de uma sociedade ou de um tempo a outro” (ARIÈS, 1981, p. 12). Outrossim, Warde (2007, p. 25) elenca que, após a publicação de seus estudos, Ariès (1981) foi chamado de amador “nas lidas historiográficas”, por, apressadamente, concluir que não havia um lugar para infância no século XII.

Outra incongruência encontrada nos estudos de Ariès (1981), segundo Heywood (2004), é que ao falar sobre o sentimento de infância desconsiderou-a como um processo dialético,

entendendo-a como uma construção linear, em que os fatores políticos, econômicos e sociais que estão presentes na sociedade não acarretavam mudanças na maneira como a infância era concebida. Consoante a Heywood (2004), Kuhlmann JR. (2007, p. 30) também contrapõe as ideias de Ariès (1981), ao afirmar que

[...] é preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre essa fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las como produtoras da história.

Pode-se dizer que, já a partir do século XVI, os moralistas como Blaise Pascal (1623-166), La Fontaine (1621- 1695) e Rochefoucauld (1613-1680) evidenciavam um interesse no psicológico das crianças. Foi nesse período que houve a preocupação em separar as crianças dos adultos e, para isso, as escolas teriam um papel importantíssimo, porque era uma maneira de mantê-las afastadas desse meio e ao mesmo tempo preparar para o mundo adulto. Esses estudos psicológicos mesmo que incipientes tinham por objetivo compreender a mente da criança e utilizar seus estudos na educação, traçando métodos mais adequados para ensiná-las. Essas questões tomaram uma nova direção, durante o movimento iluminista (séc. XVIII), em que houve um cuidado com a infância de maneira mais sistematizada, na qual caberia à educação a missão de lapidar esses seres imperfeitos, transformando-os em cidadãos.

E foi exatamente com Rousseau (1999) que a infância, no século XVIII, foi-se despindo dos velhos paradigmas de considerar a criança como um adulto em miniatura, um ser incompetente. Além do mais, Pereira (2008, p. 39) expõe que, “quando a criança é vista assim, ela deixa de ser para ser o que o outro deseja que ela seja e, com isso “antecipa as estações””. Rousseau (1999, p. 8) adverte que “queixamo-nos da condição infantil e não vemos que a raça humana teria perecido se o homem não tivesse começado por ser criança”. Por isso, o autor vê a necessidade de conhecer a infância, aproximar da criança que vive essa etapa da vida, respeitando a sua natureza humana.

Para tanto, Rousseau (1999, p. 309), faz a seguinte assertiva: “é preciso estudar a sociedade pelos homens e os homens pela sociedade; que quiser tratar separadamente a política e a moral nada entenderá de nenhuma das duas”. Todo o cuidado com a infância, reverberou para o surgimento de uma pedagogia romântica que influenciou vários estudiosos do século XIX, dentre eles: Fröebel (1782-1852), Pestalozzi (1746- 1827), Decroly (1871-1932) e Montessori (1870-1952).

Essa dialogicidade, entre indivíduo e sociedade pensada por Rousseau (1999), a respeito

da infância, mostrou que esse conceito não pode mais singularizar a infância, porque essa categoria é plural, síntese de múltiplas determinações. Entretanto, “ao mesmo tempo em que se tem o crescimento da importância e da valorização da infância, também permanece a rejeição da sua alteridade (COSTA *et al.*, 2020, p. 5).

Com o advento da 2ª Revolução Industrial, no século XIX, período esse marcado “pela crença no progresso e na ciência, mobilizando as nações ocidentais a se adaptarem aos novos instrumentos e processos produtivos” (KUHLMANN JR., 2007, p. 26), a infância passa a ser vista dentro do sistema capitalista como mão de obra em potencial, um ser produtivo.

Tomada como construção histórica e social, portanto, presente em todos os tempos históricos, a infância também é objeto de estudo de Charlot (2013). Segundo o autor, o “adulto transforma a dependência social da criança em dependência natural” (CHARLOT, 2013, p.170). Inclusive exige da criança, uma obediência que a proíbe de contestar sobre qualquer fato ou acontecimento. Qualquer ato que subverta a ordem instituída pelo adulto é passível de punição: “à dependência social da criança é, então ideologicamente pensada como libertação da criança” (CHARLOT, 2013, p.171). Uma infância, que para o autor é marcada por uma visão adultocêntrica de sociedade, em que as contradições sociais estão ancoradas na ideia de natureza humana, é considerada como uma etapa em que a criança é totalmente dependente do adulto, um ser inacabado, em todos os seus aspectos (biológico, psicológico, social). Para Sarmiento (2007, p. 28):

[...] os séculos XVII e XVIII, que assistem a essas mudanças profundas na sociedade, constituem o período histórico em que a moderna ideia da infância se cristaliza definitivamente, assumindo um carácter distintivo e constituindo-se como referenciadora de um grupo humano que não se caracteriza pela imperfeição, incompletude ou miniaturização do adulto, mas por uma fase própria do desenvolvimento humano.

De fato, o período da infância, nada mais é do que o tempo que a criança precisa para se evoluir, tanto nos aspectos físicos, emocionais e culturais, própria do desenvolvimento humano.

No Brasil, os estudos de Rizzini (2004, 2011), Kuhlmann Jr. (2007), Vasconcelos (1997) e Marcilio (1997) reverberam que as crianças e os adolescentes possuem uma longa trajetória de institucionalização, marcada pelo abandono, infanticídio e castigos excessivos. Segundo Rizzini (2004, p. 22), durante o período colonial no Brasil (1530 a 1808), a cargo dos jesuítas, “foram sendo criados no país colégios internos, seminários, asilos, escolas de aprendizes artífices, educandários, reformatórios, dentre outras modalidades institucionais”.

Quanto às crianças, estas eram encaminhadas à roda de expostos, uma espécie de “cilindro oco de madeira, com uma pequena abertura, que girava em torno e um eixo horizontal” (MERISSE, 1997, p. 28), onde eram colocados os “enjeitados”. Esse sistema de atendimento surgiu devido ao alto índice de crianças abandonadas em Salvador, frutos de uniões ilegítimas, “exploração sexual dos senhores sobre suas escravas” (MERISSE, 1997, p. 28). Em 1731 foi aberta a primeira roda de expostos em Salvador, posteriormente, no Rio de Janeiro (1738) e no Recife (1789), ambas sob a incumbência das Santas Casas de Misericórdia. E os recursos para custear as despesas eram provenientes das câmaras municipais (MARCILIO, 1997), que relutavam em não querer assumir tais compromissos.

A Casa da Roda no Brasil era a única maneira de não deixarem as crianças morrerem à míngua, porém o número de rodas era insuficiente para atender a demanda, que crescia a cada dia. Por isso, muitas foram entregues a amas-de-leite que recebiam para alimentá-las e acabavam introduzindo alimentos que não eram recomendados pelos médicos. Essa alimentação era à base de farinha de tapioca, levando as crianças a contraírem uma constipação intestinal da qual raramente sobreviviam (DEL PRIORE, 2002). Segundo Rizzini (2004, p. 23),

[...] a criação coletiva de crianças pequenas nas Casas de Expostos, em um período anterior às descobertas de Pasteur e da microbiologia, resultava em altíssimas taxas de mortalidade. A amamentação artificial era um risco sério para as crianças, obrigando as instituições a manterem em seu quadro de pessoal amas-de-leite, responsáveis pela amamentação de um grande número de lactentes. No Brasil, muitas escravas serviram nesta função, alugadas por seus proprietários. As amas externas eram frequentemente acusadas de maus tratos aos expostos, pelas Misericórdias e pelos higienistas que passaram a se ocupar do tema no século XIX.

As rodas de expostos permaneceram em vigor no país até na primeira metade do século XX. Para Merisse (1997, p. 28, grifos do autor), essas instituições que acolhiam as crianças e não foram capazes de evitar que um número bastante considerável viessem a óbito, até porque a aliavam “à figura da criança morta (o “anjinho”), cujo póstumo destino celeste compensaria largamente sua curta e trágica passagem terrena”. Portanto, a ideia que se cotejava era de que as crianças sempre alcançariam o reino do céu.

A partir do século XIX, a Inglaterra apertou ainda mais o cerco contra a escravidão no Brasil, ávida por mercados consumidores, e precisava urgentemente obter de volta todo dinheiro investido no território brasileiro, então, a única solução seria implantar a mão-de-obra livre. Entretanto, os senhores de escravos eram contrários à abolição porque, com a Lei Eusébio de Queirós (1850), já vedava o tráfico de escravos. Como fariam para obter mais escravos para as lavouras de café, caso a Lei do Ventre Livre fosse aprovada? Sem contar que o escravo era uma

mercadoria altamente valiosa. A decisão foi por um processo de transição lenta e gradual (FAUSTO, 2007).

Porquanto, em 28 de setembro de 1871, foi promulgada a Lei do Ventre Livre ou Lei Rio Branco, ela previa que todas as crianças nascidas a partir da promulgação da lei, seriam consideradas livres, contudo, para que se efetivasse a alforria, a criança ficaria sob a tutela do senhor da escrava até aos oito anos de idade. Assim, a presente Lei n. 2.040 estabelecia que

Art. 1º Os filhos de mulher escrava que nascerem no Imperio desde a data desta lei, serão considerados de condição livre.

§ 1º Os ditos filhos menores ficarão em poder o sob a autoridade dos senhores de suas mãis, os quaes terão obrigação de criá-los e tratá-los até a idade de oito annos completos. Chegando o filho da escrava a esta idade, o senhor da mãi terá opção, ou de receber do Estado a indemnização de 600\$000, ou de utilizar-se dos serviços do menor até a idade de 21 annos completos. No primeiro caso, o Governo receberá o menor, e lhe dará destino, em conformidade da presente lei. A indemnização pecuniaria acima fixada será paga em titulos de renda com o juro annual de 6%, os quaes se considerarão extinctos no fim de 30 annos. A declaração do senhor deverá ser feita dentro de 30 dias, a contar daquelle em que o menor chegar à idade de oito annos e, se a não fizer então, ficará entendido que opta pelo arbitrio de utilizar-se dos serviços do mesmo menor.

§ 2º Qualquer desses menores poderá remir-se do onus de servir, mediante prévia indemnização pecuniaria, que por si ou por outrem offereça ao senhor de sua mãi, procedendo-se a avaliação dos serviços pelo tempo que lhe restar a preencher, se não ouver accôrdo sobre o quantum da mesma indemnização (BRASIL, 1871).

Ficam evidentes os interesses econômicos expostos na Lei 2.040, não havendo uma real preocupação com a criança, mas em como manter a mão-de-obra escrava. Ademais, os legisladores não faziam nada que viesse a prejudicar os interesses financeiros dos senhores de escravos (RIZZINI, 2011), ou seja, uma lei que não marca o lugar da criança negra na sociedade, uma infância sem rosto e sem voz, à mercê das prescrições de adultos ensimesmados.

As mudanças sociais ocorridas no final do século XIX no Brasil, tais como a urbanização e uma incipiente industrialização, levaram médicos a se preocuparem com os surtos epidêmicos, inclusive as rodas de expostos passaram a ser alvo de grandes críticas. Outra preocupação latente das autoridades jurídicas era sobre o abandono moral por parte das famílias que não conseguiam se impor perante os filhos. Para reverter esse quadro, juristas se apoiaram no discurso médico-filantrópico, alertando que a causa da criminalidade estava na incapacidade da família que “abandona os filhos à própria sorte ou os explorava”, classificando, dessa maneira, a infância em: “perigosa e perigo de o ser” (RIZZINI, 2011, p. 121-2).

O verificar desses problemas apontam que a infância passa a ser entendida como um perigo iminente, que impediria o país de concretizar o seu “projeto civilizatório”. Por isso, era necessário intervir, elaborar leis que pudessem frear essa “desordem moral”, sem buscar

compreender os motivos que conduziram a população a viver na criminalidade, na indolência, na ociosidade e na mediocridade. Um projeto de sociedade precisa, inicialmente ir à raiz do problema que tem gerado a desigualdade social. Infelizmente, essa não era a tônica da discussão, mas sim a questão da “raça, clima, tendência hereditárias, condições de vida familiar e social” (RIZZINI, 2011, p. 123-4).

Em decorrência, um novo Código (Decreto n. 17.943A, de 12 de outubro 1927) foi elaborado por Mello Mattos, conhecido por Códigos de Menores de 1927, composto de 231 artigos, referentes a abandono, menores delinquentes, perda de pátrio poder, liberdade vigiada e muitos outros requisitos com um único objetivo: controlar, impedir que o menor se tornasse um delinquente. Nesse sentido, o código¹⁹ visava que

Art. 2º Toda criança de menos de dous annos do idade entregue a criar, ou em ablactação ou guarda, fóra da casa dos paes ou responsaveis, mediante salario, torna-se por esse facto objecto da vigilancia da autoridade publica, com o fim de lhe proteger a vida e a saude.

Art. 3º Essa vigilancia comprehende: toda pessoa que tenha uma creança lactante ou uma ou varias creanças em ablactação ou em guarda, entregue aos seus cuidados mediante salario; os escriptorios ou agentes de informações que se occupem de arranjar collocação a creanças para criação, ablactação ou guarda (BRASIL, 1927).

Percebemos que, no capítulo 2 do artigo 2º e 3º, a expressão bebê que está intitulada de “creanças da primeira idade”, não havendo uma preocupação em especificar quem era essa criança, mas como seriam educadas, controladas pelo modelo de médico-higienista. Quanto às questões do Código, Lima e Demarzo (2019 p. 197-198) salientam:

[...] aos bebês ficava reservado um papel preventivo à criminalidade e a visão do vir a ser era mais espúria que aquela utilizada pela psicologia na compreensão de um ser incompleto que ia tornar-se um adulto. Aqui, o vir a ser é carregado de preconceito e de diferenciação social e racial. Nessa perspectiva, ia moldando-se a forma como os bebês eram cuidados e compreendidos. O cuidado com a saúde, ainda na mais tenra idade, visava não à proteção à vida, em seu sentido dignificante e humano, mas a uma perspectiva eugenista e higienista de prevenção da criminalidade.

O próprio Código também assevera uma preocupação com as crianças serem alimentadas por terceiros, caso isso viesse a se concretizar, todas seriam passíveis de vigilância, com o intuito de assegurar a dignidade e a integridade física das crianças. Para isso, o Código imputava uma série de exigências. Uma delas é que “entregar uma creança à criação, ablactação

¹⁹ O Decreto n. 17.943A, de 12 de outubro 1927, foi transcrito como se encontra no portal da Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-17943-a-12-outubro-1927-5018>.

ou guarda, mediante salário, é obrigado sob as penas do art. 388 do Código Penal, a fazer declaração perante funcionário do registro especial a esse fim” (BRASIL, 1927).

A partir de 1941, durante o governo de Getúlio Vargas, foi criado Serviço de Assistência a Menores (SAM), ligado ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores. Toda legislação desse órgão estava respaldada no Código do Menor, cuja função era atender menores de 18 anos. Segundo Rizzini (2004), o SAM representava “mais uma ameaça à criança pobre do que propriamente proteção”, a autora denominou esse órgão de “Escola do Crime”, “Fábrica de Criminosos”, “Sucursal do Inferno”, “Fábrica de Monstros Morais” (RIZZINI, 2011, p. 266), que, ao invés de ajudar esses menores, colaboraram para aumentar a delinquência.

No lugar do SAM, foi criada a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (Funabem), ligada à Política Nacional de Bem-Estar do Menor (PNBEM), durante a Ditadura Civil-Militar. O intuito era apagar a visão sombria que o SAM deixou no período varguista. Com as mudanças no contexto político, econômico e cultural no país, o Código do Menor de 1927 foi novamente elaborado e a criança de zero a seis anos de idade passava a não ser mais considerada um perigo, mas a agudização estava na exclusão por completo dos bebês. Segundo Lima e Delamarzo (2019, p. 199), “a única menção que é feita a eles ao longo de todo o documento, ao se referir ao processo de adoção”, mais uma vez não há um lugar para o bebê, eles ainda são considerados os “*in-fans*”, seres incompletos.

Com a redemocratização do país a partir da década de 80, as “irmãs siamesas” como era conhecido o PNBEM e a Funabem, passam a ser questionadas, porque para esses órgãos “a família era tomada como locus produtor e reprodutor da marginalidade, taxada de leviana e irresponsável na criação de seus filhos” (BECHER, 2011, p. 13 *apud* RODRIGUES, 2001, p. 91). Consequentemente, os embates se acirraram sobre os direitos sociais e, nesse ínterim, a Constituição Federal de 1988 é aprovada, contribuindo para a discussão sobre os direitos das crianças, que até então eram vistos como “perigosos”.

A Constituição Federal de 1988 tentou abarcar todos os anseios da sociedade brasileira que, após um período de vinte anos de cerceamento político, social e cultural, vislumbrou a possibilidade de garantir os seus direitos expressos naquela que seria uma das mais avançadas constituições que o Brasil já teve. Entretanto, no que concerne à questão da infância, “a palavra bebê não aparece nem nas seções ou artigo referentes à infância e à criança” (LIMA; DEMARZO, 2019, p. 200). Mais uma vez, as especificidades foram deixadas de lado e o bebê permanece no anonimato, subsumido dentro do contexto das legislações.

Essas questões estão expressas no artigo 208, inciso IV, e no artigo 227, conforme se segue:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
IV - Educação infantil, em Creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;
(Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990 – é fruto das reflexões de movimentos sociais e organizações não governamentais, que lutaram para incluir na Constituição Federal os direitos das crianças e dos adolescentes. A aprovação do ECA rompe com a visão de que crianças desprovidas de condições financeiras deveriam ser retiradas de circulação. O grande avanço do estatuto foi considerá-las como sujeito de direitos.

Para Lima e Demarzo (2019, p. 200), o ECA “traz uma nova classificação de idade para a criança, criando um novo grupo etário, o do adolescente”, contudo os autores chamam a atenção pelo fato de os bebês estarem “embutidos no grupo das crianças” e, mais, “aparece no ECA apenas uma vez e é relacionada a um período de tempo e não ao indivíduo”). Essa invisibilidade prevalece porque os bebês continuam fazendo parte da “categoria analítica “criança”” (LIMA; DEMARZO, 2019, p. 203), além disso, no mundo dos negócios (negação do ócio), são seres improdutivos, não cidadãos e a criança em si permanece fetichizada.

A Sociologia como ciência, não contemplou a criança e a percepção de infância. Isso aconteceu, porque estava assentada em conceitos clássicos e conservadores de uma infância passiva e contemplativa, herdeira de uma herança cultural. Portanto, o papel da educação visava impor ao grupo social através de sanções positivas e negativas do qual esse indivíduo fazia parte e, principalmente, as crianças: suas maneiras de pensar, agir e sentir que estão instituídas fora da sua consciência individual e que se encontram na consciência coletiva.

Por isso, as instituições educacionais tinham um papel fundamental de ensiná-las a terem hábitos de higiene, cumprir horários, obedecerem aos costumes, às crenças e, principalmente, às regras de convivência instituídas pela sociedade. É interessante ressaltar que Karl Marx (1818-1883), Max Weber (1864-1920) e Émile Durkheim (1858-1917) em seus estudos, colocaram em evidência a temática sobre infância e criança e deixaram suas contribuições para que se possa entender o lugar que foi atribuído às crianças, mas, sobretudo, o lugar que elas ocupam no pensamento sociológico tradicional.

Em Marx (2004), a infância, mesmo de maneira concisa, não era o objeto de estudo do autor durante o século XIX em que viveu. A grande preocupação de Marx era analisar a forma como a sociedade capitalista explorava a força de trabalho dos operários, consequentemente, as crianças. Por isso, ele faz severas críticas não como a sociedade se relacionava com a criança e, sim, como era explorada sua mão de obra.

Weber (1992) compreendia que as crianças eram subjugadas ao adulto e estavam presas à força do patriarcalismo. Ambos percebem o quanto a criança não tinha um lugar na sociologia tradicional, e mais, considerava o comportamento das crianças algo complicado, porque elas não respeitavam as regras. Já Durkheim pode-se dizer que foi o primeiro a dar visibilidade à criança nos estudos sociológicos, porque o autor entendia a educação como fator essencial para a construção do indivíduo.

Em função disso, o conceito de educação em Durkheim é compreendido como sinônimo de socialização. O ser humano dotado de moral objetiva e moral subjetiva foi deixado à parte dentro da sua concepção de ser social. Portanto, em Durkheim a ideia de que a socialização se dá pelas normas e pelos valores é papel dos agentes e em processos geracionais.

Nesse sentido, a infância como categoria social, no campo sociológico, só surgiu como objeto de estudo a partir da segunda metade do século XX. Segundo Sarmiento (2008), isso não significou que a infância estivesse ausente dentro do campo da Sociologia. A criança estava presente, mas não era vista em suas especificidades. A demora em reconhecê-la como categoria social, “permitiu que vertentes da psicologia e das disciplinas médicas assumissem a dianteira na produção de saberes sobre a criança e promovessem prescrições que prevaleceram tanto na educação familiar como escolar” (LIMA *et al.*, 2014, p. 99). Assim, a infância e a criança permanecem sob o olhar vigilante do adulto, vista e pensada em seus processos evolutivos, marcada por etapas ou fase de desenvolvimento, corroborando com uma infância em que os bebês e as crianças, na relação indivíduo e sociedade, eram entendidas como “a-social”. Já no século XXI, os estudos e pesquisas estão voltados para o ser humano desde a sua concepção.

3.2 A QUESTÃO DA INFÂNCIA E DA CRIANÇA NA RELAÇÃO INDIVÍDUO/SOCIEDADE

O adulto escreve a infância e inscreve a criança.
(GOUVEA, 2008)

A percepção que se tem sobre a infância e a criança no contexto da sociedade, sempre foi marcada por uma visão adultocêntrica, porque é o adulto quem escreve sobre a história da infância, a partir do seu olhar. Um olhar que é vigilante, repleto de “expectativas sociais dirigidas ao sujeito infantil” (GOUVEA, 2008, p. 106). Assim, a criança vai sendo inscrita na sociedade por meio de discursos, modelos e práticas, desconsiderando-as em suas agências sociais, contribuindo sobremaneira para sua marginalização e instrumentalização.

Sarmiento (2005) acrescenta que essa visão sobre infância e a criança advém de uma perspectiva biologista que considerava a infância, como um período intermediário da vida adulta, ou seja, em processo de maturação e no campo da psicologia, compreendiam o seu desenvolvimento apartado do contexto social. Desse modo, os estudos psicológicos passaram a classificar e enquadrar as infâncias de maneira linear e etapista, influenciando o campo da pedagogia.

Essas concepções culminaram com uma ideia de infância e de criança homogênea, corroborando para o aumento da exclusão e da invisibilidade das crianças pobres e negras no contexto social. Sobre essa questão, Gouvea (2011, p. 549) sinaliza que foi

[...] a partir do século XIX que as ideias de progresso e de evolução serviram de eixo explicativo para a compreensão das diferenças não apenas culturais, mas, também, sociais, raciais e geracionais. A diferença foi analisada, então, como expressão da inferioridade, no interior de um processo evolutivo universal, unilinear e etapista.

Consequentemente, as crianças que não encaixassem nesse perfil social, principalmente as pobres e “povos ditos primitivos”, tinham que submeter a “à lógica e à cultura superiores, de maneira a superar sua menoridade constitutiva” (GOUVEA, 2011, p. 549). À medida que a sociedade foi se complexificando, a infância e a criança acabaram submetidas as forças hegemônicas do capital, “demarcada pelo discurso que converteu a “questão social” em “problema social” ou “pauperismo”. [...] crivadas por padrões de controle, administração e também de assujeitamento” (SIQUEIRA, 2011, p. 24). Ainda, Siqueira (2011, p. 24) salienta que

[...] a questão social, reduzida a dimensão do pauperismo, não se deu apenas no trato com a infância e a criança, mas com o conjunto da sociedade, demarcando modos de sociabilidade entre os indivíduos. Isso significa que a questão social, da forma como foi constituída no século XIX, ainda reverbera e redefine as políticas de gestão e administração da sociedade no século XXI.

Com a Declaração dos Direitos da Criança, em 1924, a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças (UNCRC), realizada na cidade de Nova York em 1989, a criança passa a ser vista como sujeito de direito. Os países signatários se “comprometem assegurar a proteção dos menores contra as agressões” e qualquer tipo de violência. Diante dessas mudanças, o conceito de infância e de criança não conseguiu romper a dicotomia que “ora se discrimina, ora se reconhece a criança. Mais do que isso, a identidade da criança passa a ser instrumentalizada, transformada em políticas de gestão, afirmada de fora para dentro, portanto

reificada” (SIQUEIRA, 2012, n.p.).

Com efeito, a sociologia da infância, a partir dos anos 90, emerge como um campo da sociologia com o intuito de “constituir a infância como objeto sociológico” (SARMENTO, 2005, p. 361), considerando a importância dos estudos da infância a partir dela mesma e de uma compreensão de infância no plural. Assim, advogava a infância como uma categoria social do tipo geracional.

Para o autor, a compreensão da infância como categoria social significa que ela faz parte da sociedade e como tal está intrinsecamente ligada as outras estruturas, nas quais provoca mudanças e por elas também é modificada. A infância do tipo geracional é entendida como uma categoria que não desaparece com uma nova temporalidade da vida, mas para o Sarmiento (2005, p. 365), o conceito de geração deve ser reconstruído:

[...] considerando para além das suas dimensões externas e internas e de varável independente ou dependente, os elementos sincrónicos e diacrónicos presentes na respectiva construção social. O objetivo é historicizar o conceito de geração, sem perder de vista as dimensões estruturais e interaccionais.

E nesse sentido, pode-se depreender, que não é possível falar de infância e criança no singular. Essas duas categorias devem ser pronunciadas no plural, porque tanto a infância quanto a criança estão situadas num determinado espaço e tempo, por isso, não se pode pensar a infância e a criança como se fossem a mesma coisa em todos os lugares e nem como palavras intercambiáveis e interdependentes uma da outra. A respeito disso, Siqueira (2011, p. 1) expõe que

[...] as duas categorias, se se aproximam e se afirmam, também se afastam e se negam e não são as mesmas. Ambas se constituem como categorias históricas e sociais, mas a criança revela o indivíduo e a infância revela o tempo social e histórico em que esse indivíduo se constitui e constrói a sua história.

Ainda sobre essa questão, Siqueira (2011) acrescenta que o processo de construção da infância e da criança foram negadas, abstraídas, marginalizadas e ausentes de debates “que explicitassem o que lhe é universal e singular, pela ausência de tensionamento entre o natural-social, ausência das discussões de classe social de discussões sobre o que caracteriza o seu tempo”. Mas também, considerar os dois conceitos de maneira “interdependente”, corre o risco de não perceber as tensões e contradições que permeiam a infância e a criança.

Por isso, Charlot (2013, p. 159) adverte que a “nossa imagem da infância é uma imagem contraditória”. De fato, representamos a criança atribuindo-lhe características que se opõem

umas às outras. Essas contradições, continuam presentes nas sociedades ocidentais, em que “a criança é inocente e má; a criança é imperfeita e perfeita; a criança é dependente e independente” (CHARLOT, 2013, p. 160). Outra imagem na qual não está clara na sociedade, é sobre a criança como ator social, há uma dificuldade em entender que elas possuem agência social, que não são seres incompetentes, “passivo ou que não tem “nada” a dizer sobre o mundo em que vivemos” (MARCHI, 2017, p. 633). A criança não só compreende, mas também apreende a maneira dos adultos interagirem com elas e com os outros ao seu entorno.

E mais, Charlot (2013, p. 168) ressalta o quão a criança tem sido vista como “o reflexo do que o adulto e a sociedade querem que ela seja e temem que se torne, isto é, do que o próprio adulto e a própria sociedade querem e temem ser”. Isso acontece porque o adulto tenta transparecer para a criança aquilo que ele mesmo desejaria ser. E assim, vai impondo uma autoridade sobre a criança, utilizando da justificativa “a socialização”, que reverbera num processo de submissão e de dependência da criança.

O autor lembra que esse agir do adulto é uma maneira de legitimar o poder e criar uma “dependência social da criança [...] pensada como libertação [...]. Ela é totalmente afastada dos circuitos de produção e só considerada pelas nossas sociedades, enquanto consumidora ou filha de consumidor” (CHARLOT, 2013, p. 171). Nesse sentido, o papel da criança nas relações sociais é ignorada pelos adultos e sua participação nas decisões, principalmente daquilo que lhe diz respeito, é praticamente anulada porque não são ouvidas, não buscam compreender seus sentimentos e nem sobre como pensam a respeito daquilo que lhe é de direito.

Sarmiento (2005, p. 367) relembra que foram os estudos de Ariès (1981) que culminaram com o desenvolvimento de “uma consciência de alteridade das crianças em relação aos adultos”, os quais foram importantes para que a história da infância fosse construída. E foi durante esse período da Modernidade, que as crianças foram retiradas do cotidiano dos adultos, criando instituições nas quais pudessem trabalhar com elas separadamente, mas o número de instituições não era suficiente para atender toda a demanda. Muitas ficaram relegadas a própria sorte. Podemos dizer que, nessa etapa da vida, a infância começava a “constituir-se como um grupo com um estatuto social diferenciado”, ou seja, a infância passa a ocupar um lugar na sociedade.

O autor assevera que essa institucionalização levou ao desenvolvimento da especificidade da infância, o qual denominou de “construção simbólica” (SARMENTO, 2005, p. 368). Junto a isso iniciaram as interdições simbólicas, principalmente, dentro das instituições com normas e regulação das crianças, tratando-as como “um ser associal” (PIRES, 2010, p. 146), que necessitava de ser disciplinada para viver em sociedade, isso vem ao encontro do que

Charlot (2013) cotejou, ao afirmar do controle excessivo do adulto sobre a criança.

Ademais, Sarmiento (2005, p. 370) explica que essa “administração simbólica” sobre a infância se deve a carga semântica que a palavra carrega, *in-fans* – o que não fala; corroborando para uma “desqualificação da voz das crianças na configuração dos seus mundos de vida e a colonização autocentrada dos modos de expressão e de pensamento das crianças”, dificultando o processo da individuação durante a infância.

Assim, a questão da infância e da criança na relação sujeito de direito e sociedade tem assumido um “caráter paradoxal”. Segundo Sarmiento (1997), vários paradoxos permeiam a infância, dentre eles: o baixo índice de natalidade nos países ocidentais, especificamente de primeiro mundo, tem levado a uma mudança no que tange ao lugar social da infância na sociedade; a aprovação dos Direitos da Criança em que todos os países assinaram o tratado em defesa da criança assegurando-a como sujeito de direito, “não foi suficiente para garantir uma melhoria substancial das condições de vida das crianças”, que são as maiores vítimas das guerras, da pobreza, da Aids, da “prostituição infantil associada ao “turismo sexual””, exploração do trabalho infantil, “recrudescimento em alguns países muçulmanos da excisão praticada em crianças”; crianças em situação de rua; recrudescimento da miséria e da fome nas “zonas degradadas dos subúrbios ou nas *inner cities* das grandes cidades” (SARMENTO, 1997, n.p.). Esses paradoxos demonstram a incapacidade do adulto de olhar para a infância, com respeito e seriedade e fazer valer as leis que foram elaboradas com o intuito de proteger a criança em sua infância.

Outro paradoxo encontra-se na escola que atribui à criança “o futuro do mundo num presente de opressão”, como se ela fosse um vir-a-ser e que só pode provar sua existência, sua capacidade na adultice. Em relação a seu “estatuto social”, Sarmiento (1997, p. 8) sumaria Jens Qvortrup, ao relatar:

[...] no facto de os adultos desejarem e gostarem das crianças, apesar de “produzirem” cada vez menos crianças e cada vez disporem de menos tempo e espaço para elas; no facto de os adultos acreditarem que é bom para as crianças e os pais estarem juntos, mas cada vez mais viverem o seu cotidiano separados uns dos outros; no facto dos adultos valorizarem a espontaneidade das crianças, mas as vidas das crianças serem cada vez mais submetidas às regras das instituições; no facto de os adultos postularem que deve ser dada a prioridade às crianças, mas cada vez mais as decisões políticas e económicas com efeito na vida das crianças serem tomadas sem as ter em conta; [...] no facto de, sendo as escolas consideradas pelos adultos como importantes para a sociedade, não ser reconhecido como válido o contributo das crianças para a produção do conhecimento; no facto de, em termos materiais, a infância ser importante para a sociedade, mais do que para os próprios pais, ao mesmo tempo que a sociedade deixa a maior parte das despesas aos cuidados dos pais e das crianças.

Portanto, as contradições vivenciadas por essas duas categorias reverberam o quanto o adulto precisa compreender que a infância vive um “entre-lugar”, “uma fusão de tempos” (SARMENTO, 2007) que, ao mesmo tempo, aproxima e distancia desse mundo adultizado.

3.3 O LUGAR SOCIAL DOS BEBÊS NO CAMPO CONCEITUAL

O bebê, por ainda ser pequenino, vê o mundo a partir do adulto, que aos poucos vai apresentando-lhe o meio. Desde as suas primeiras relações com o ambiente, o bebê vai se constituindo como pessoa de desejos e ações sobre si mesmo e com o outro, emergindo assim na cultura. Mattos (2018, p. 98-9) pressupõe que,

no primeiro gesto de olhar e ser olhado por outrem, por alguém que lhe é semelhante e o acolhe, o bebê inaugura a sua vida como pessoa. [...] Ao ingressar em contextos e círculos de convivência mais amplos, o bebê precisa ser tomado em sua singularidade, de modo que seja olhado, considerado em seus processos subjetivos, com respeito aos seus estados de integração; [...]. Ainda, e sobretudo, o bebê assim compreendido, é essa coisa atual e, por isso, pessoa sobre quem não cabe fechar definições, mas, em estado de dedicação solidária e generosa, em cumplicidade operante caminhar com ele.

O bebê, como “ser de relação”, precisa do outro para sobreviver e se constituir como ser humano. Dessa maneira, não é possível defini-lo, mas é necessário estar com o bebê, ajudá-lo em seu processo de desenvolvimento, visando não só olhar para as suas impossibilidades, incompletudes e sim para as suas possibilidades, objetivando (des) velar o seu universo.

Ariès (1981, p. 6) pressupõe que a “História social da criança e da família” não encontra a palavra bebê. Ao se referir sobre “as idades da vida”, escreve que as idades correspondiam “aos planetas, em número de 7” e a “primeira idade é a infância que planta os dentes e essa idade começa quando a criança nasce e dura até os sete anos”. Percebe-se a ausência da nomenclatura bebê nos estudos de Ariès (1981). Nesse período, o bebê era enfaixado “como um dispositivo de controle do corpo” (TEBET; ABRAMOWICZ, 2018, p. 927), impedindo que ele pudesse movimentar-se. O lugar que o bebê ocupou durante toda a história da infância é de um ser dependente e improdutivo, uma “tábula rasa”, que deveria ser inscrita.

Do ponto de vista social, Rosemberg (2015) tece críticas na própria composição arquitetônica das cidades, expondo as dificuldades das mães ou responsáveis de transitarem com os bebês nas ruas, devido à falta de pavimentação adequada das calçadas e dos transportes públicos. A cidade é um ambiente hostil aos bebês, porque não foram projetadas pensando nelas enquanto cidadãos. A autora ressalta que os parques infantis não foram pensados para atender

aos bebês nesses espaços, alertando o quanto eles são excluídos e considerados sociais pela própria sociedade que os acolhe e nega o direito de serem sujeitos de direitos.

Tebet e Abramowicz (2018, p. 928) explicam que, “do ponto de vista da Medicina, da Psicologia e da Psicanálise, [...] autores como Melanie Klein, Ana Freud, Henri Wallon, Donald Winnicott, Françoise Dolto e Emmi Pikler” deram visibilidade aos bebês, diferenciando das crianças, ou seja, os bebês a partir desses estudiosos, passaram a ser estudados como um campo conceitual, que possui especificidade. A respeito da psicanálise, Barbosa (2012, p. 263) discorre que os trabalhos de “Dolto, Winnicott atestam as competências do bebê”, suscitando questões sobre o porquê estudá-los. A esses questionamentos, a autora responde que

[...] a prematuridade neuropsíquica do bebê, condição em que o tempo cronológico é vital para que certas funções orgânicas e psíquicas se valham da permeabilidade à incidência da linguagem evidencia, pois, o lugar decisivo do outro em um tempo preciso da constituição psíquica, à qual se atrela o desenvolvimento. Nesse primeiro tempo, cabe à mãe ou cuidador instituir o campo do Outro, condição para o advento do sujeito. A submissão do filhote do homem à ordem simbólica imposta pela linguagem constitui, assim, uma condição prévia e absoluta da subjetividade e das relações que o sujeito estabelece com o outro (BARBOSA, 2012, p. 264).

Portanto, para a psicanálise, é possível compreender os bebês, por meio do estudo do “psiquismo infantil, buscando estabelecer a “relação do inconsciente com a estrutura da linguagem”, porque mesmo antes de nascer “a criança já está inserida em uma ordem simbólica que preexiste a ela; entretanto, será pela via de uma colagem identificatória que ela irá semblantear a realização de um ideal parental” (BARBOSA, 2012, p. 265). Dessa maneira, os estudos psicanalíticos vão marcando o lugar dos bebês no campo conceitual na infância.

No campo da Psicologia Sócio-Histórica, Vigotski (2006) e Wallon (1975) preconizam que o mundo subjetivo do bebê e as suas integrações e experiências com o outro são construídos gradualmente. As relações do bebê com outras pessoas e o comportamento de outros convertem-se no processo de desenvolvimento cultural. Vigotski (2006, p. 271) afirma que

a criança vai se desenvolvendo ao longo do seu processo de aprendizagem. O próprio processo de aprendizagem se realiza sempre em forma de colaboração com os adultos e constitui pelas interações de ideias e afetos como uma das leis gerais do desenvolvimento social da criança.

O bebê em todo o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, vai apreendendo as leis e regras impostas pelo adulto em seu meio e assim vai se formando como ser sociocultural. Ao se formar ser sociocultural através do brincar, do brinquedo e do relacionar com o outro, vai se constituindo como pessoa em si mesma.

Já no campo conceitual dos bebês na medicina, Tebet e Abramowicz (2018, p. 929-30) relatam os trabalhos de Emmi Pikler, que preconizam a “importância do diálogo com os bebês”, enfatizando a “autonomia, o brincar livre, o respeito”. Os estudos dessa médica austríaca têm sido basilares para a Pedagogia da Infância, principalmente no Brasil, com crianças de zero a três anos de idade, e para a teoria pikleriana, que entende essa autonomia do bebê.

Nos estudos antropológicos, os bebês, segundo Gottlieb (2009, p. 313), foram “negligenciados” porque não se faziam presentes no conceito de cultura, quanto aos métodos da disciplina por várias razões:

[...] as memórias e o status parental do próprio antropólogo, a questão problemática da agência dos bebês e sua suposta dependência de outras pessoas, suas rotinas ligadas às mulheres, sua aparente incapacidade de comunicação, sua propensão inconveniente a vazar através de vários orifícios, e seu aparente baixo grau de racionalidade.

Gottlieb (2009, p. 328) em seus estudos afirma que os bebês podem ser atores sociais e que “uma antropologia dos bebês (e de seus cuidadores) poderia contribuir para os permanentes debates sociais e filosóficos sobre o papel da educação na formação humana” com “uma etnografia de bebês”.

Compartilhamos com esse pensamento de Gottlieb (2009), ao constatar, na presente pesquisa, através dos dados, que os bebês ao serem atores sociais e promotores de cultura, são também agentes sociais entre pares e nas relações com o adulto. Uma vez que o adulto, ao apresentar o mundo ao bebê, insere-o na própria cultura. Assim, o bebê, ao criar e participar da sua própria cultura, atribui significados a partir do seu lugar social. Para a sociologia da infância, somente agora, o estudo sobre bebês ocupa um espaço ascendente nas pesquisas.

Tebet e Abramowicz (2013, p. 50) argumentam que de “modo geral”, os estudos sobre os bebês ainda são diminutos e que os bebês não são crianças. A justificativa está assentada que “nem todos os conceitos, e nem todas as metodologias que se aplicam aos estudos das crianças são adequadas ao estudo dos bebês”. Mesmo com o nascimento da Sociologia da infância, a autora ressalta “a necessidade de constituirmos teoricamente o bebê no interior dos Estudos da Infância, como categoria analítica independente” (TEBET; ABRAMOWICZ, 2013, p. 50), para que se possa compreender as suas singularidades.

O bebê como categoria independente, nos estudos de Tebet e Abramowicz (2018, p. 932) explicitam que as abordagens que compõem os Estudos da Infância como: a estrutural-categorial, pós-estruturalistas de maneira profícua vêm dando visibilidades aos bebês. E na Filosofia, o entendimento sobre lugar dos bebês que ele “não foi assujeitado às normas e aos

padrões da sociedade, não foi submetido totalmente aos dispositivos de construção de indivíduo. E é essa condição que torna o bebê um ser tão potente e singular” (TEBET; ABRAMOWICZ, 2018, p. 936).

Os estudos de Dolto (*apud* TEBET; ABRAMOWICZ, 2018, p. 929) reafirmam a contribuição da psicanálise, os quais ressaltam que “os bebês entendem tudo o que lhe dizemos”, desde a mais tenra idade. Tais estudos, para as autoras, serviram para alavancar outros campos do conhecimento, principalmente da sociologia da infância, como campo da auscultação da criança.

Quanto ao campo da Educação, o lugar dos bebês está diretamente ligado à luta de mulheres trabalhadoras que, na década de 1970, lutaram por instituições que pudessem deixar seus filhos: “isso impôs à Educação o desafio de constituir, no nível político e prático, princípios para o trabalho cotidiano no atendimento ao grupo etário compreendido por zero a três anos” (SALUTTO; NASCIMENTO, 2019, p. 18).

Mesmo com o atendimento de bebês nas instituições públicas, privadas filantrópicas, o lugar dos bebês permaneceu por muito tempo subsumido. Isso se deve ao fato de os bebês não possuírem uma linguagem desenvolvida, serem dependentes dos adultos, configuravam como não atores sociais. Para Gobatto e Barbosa (2019, p. 2), “a invisibilidade do estatuto social das crianças e dos bebês construiu imagens de infância que por muito tempo obscureceram suas potencialidades”. As autoras acrescentam:

[...] no campo da educação é possível identificar a repercussão desse fato histórico no (des)lugar dos bebês na educação infantil — seja em nível macro, com a sua ausência no âmbito das políticas públicas, seja em nível micro, com a sua expressão em vivências nas instituições pautadas pela não participação dos bebês (GOBATTO; BARBOSA, 2019, p. 2-3).

Assim, os discursos sobre os bebês estavam assentados na “incompletude e da imaturidade, distanciando-se do conceito de criança como sujeito de direito e capaz de participar dos contextos em que vive” (GOBATTO; BARBOSA, 2019, p. 3-4), inclusive na questão pedagógica, os bebês eram reduzidos apenas ao cuidar. Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 93.94/1996 (LDB), as instituições que atendem crianças de zero a três anos de idade incluíram o educar nas rotinas e as Creches passaram a se atentar para as questões pedagógicas na relação cuidar-educar.

Ainda sobre o lugar dos bebês no campo conceitual, a Pedagogia da Infância tem trazido para o centro das discussões, com a ajuda da Sociologia da Infância, a categoria bebê e uma tensão tem se evidenciado a respeito: até quando uma criança pode ser considerada um bebê?

Segundo Coutinho (2010, p. 80), as instituições de ensino que trabalham com crianças com idade entre zero a três anos de idade diferenciam o que é bebê de criança pequena, usando a demarcação cronológica como “um importante marcador social nas sociedades modernas ocidentais”, que caracteriza as etapas do desenvolvimento humano vinculado às idades, herança do campo da medicina e da psicologia comportamental.

Coutinho (2010, p. 81) vai na contramão dessa ideia ao argumentar em seus estudos que,

[...] mais do que a idade, as experiências que estão vinculadas a ela é que nos permitem (ou não) considerá-la como um elemento identitário nas ações e nas relações das crianças, assim a ideia da “idade” como traço da ação social das crianças é revelada pelas próprias crianças de diferentes modos na complexidade da estruturação dos seus cotidianos e das suas relações.

Discussões sobre corte etário dos bebês também podem ser encontradas nos estudos de Semiologia Médica da infância em que as etapas estão divididas em: “recém-nascido (de zero a 28 dias de vida); lactente (de 29 dias de vida a 2 anos de idade); pré-escolar (dos 2 aos 7 anos de idade); escolar (dos 7 aos 10 anos de idade); adolescente (dos 10 aos 20 anos de idade)” (COSTA *et al.*, 2014, p. 130). Nessa perspectiva, o bebê até 28 dias é denominado de recém-nascido e, assim que completa dois anos de idade, deixa de ser bebê e passa a ser considerado uma criança. Entretanto, Gottlieb (2009, p. 317) expõe que essa divisão “não é uma certeza biológica”, mas algo criado pela sociedade ocidental e que tornou “uma convenção cultural”.

Analogamente, Wallon (2007), ao categorizar os estágios do desenvolvimento psíquico da criança, entende que nem sempre a idade cronológica corresponde a idade mental, porque “não existe conteúdo mental que possa ser rigorosamente identificado como de uma idade específica, pois depende de estruturas anteriores e seu aparecimento está condicionado às condições do meio” (SANTOS, 2013, p. 82). Assim,

[...] para ocorrerem, essas mutações exigem períodos de latência; tornam o crescimento descontínuo, dividem-no em etapas ou em idades que não correspondem mais, instante por instante, à soma dos dias, meses e anos. Uma sucessão mais ou menos longa de idades cronológicas pode se inserir na duração de uma mesma idade funcional. Não há mais similitude entre as idades da criança e as da infância (WALLON, 2007, p. 192).

Sobre essa questão do corte etário, Barbosa (2010, p. 2) tem o seguinte posicionamento:

[...] a idade biológica ou cronológica não pode ser a única referência para definir até quando um ser humano pode ser denominado de bebê, pois as experiências culturais afetam o crescimento e o desenvolvimento das crianças pequenas [...]. Em nossa cultura talvez possamos identificar a capacidade de andar, deslocando-se com

desenvoltura, e a de falar, ainda que apenas através de palavras e pequenas frases, como sinais do final do período da vida que se define um bebê.

Nesse sentido, toma-se aqui as ideias de Aubert e Haroche (2013, p. 33) em sua obra “Tirânicas da visibilidade – o visível e o invisível nas sociedades contemporâneas”, em que os autores fazem a seguinte reflexão:

[...] a sociedade hipermoderna, que sonha ter ultrapassado a modernidade, parece se engolfar na contemplação embriagada de um imaginário visual. Ela se olha avidamente no espetáculo que apresenta a si mesma, é uma sociedade que coloca o mundo nas telas, toma pelo mundo a si mesma que ela colocou na tela.

Assim, o bebê é aquele que vive no imperativo da exibição em comerciais, na sociedade do supérfluo e arrebatado a fim de ser chamariz de adultos para o consumo. Dito de outra maneira, os bebês são tomados pela sociedade que, “a cada dia mais os têm transformado em consumidores de mercadorias e bens culturais” (TEBET, 2019, p. 23). Porém, não são vistos e nem entendidos como categoria social. Vivem subsumidos na categoria criança. A pedagogia da Infância ou da Educação Infantil nos estudos de Rocha (1999), Rosemberg (2015), Barbosa (2010), Coutinho (2010; 2011; 2017), Abramowicz (2011; 2019), Tebet (2018; 2019) são renitentes em trazer para o campo das ciências sociais a importância da especificidade da categoria bebê de maneira interdisciplinar, com o intuito de pensar o lugar dos bebês na estrutura social. Sobre isso, indubitavelmente, Qvortrup (2010, p. 785) assegura que

[...] a infância é involuntariamente – gostemos ou não – parte da sociedade e da política social. Qualquer esforço para excluí-la ou mantê-la à margem é ilusório”, pois elas são afetadas por todas as decisões políticas “inclusive as que não visam à infância. Qualquer esforço para excluí-la ou mantê-la à margem é ilusório.

Rosemberg (2015, p. 165) ressalta ainda que “os bebês de 0 a 2 ou 3 anos constituem um tempo social discriminado pela sociedade latino-americana, na gestão e nas políticas públicas; as Creches não constituem uma instituição de fato integrada à educação inicial na América Latina”. Essa invisibilidade do bebê torna-o um não cidadão.

Nesse aspecto, Macedo (2016, p. 35-6) acrescenta:

[...] os bebês, a que nos referimos, são seres reais, que existem, que estão no mundo e estabelecem relações com a sociedade de forma ampla, são de carne e osso e emoção. Transformam e atuam na vida dos adultos que os cercam e agem socialmente já que a linguagem verbal não é a única forma de comunicação e expressão. Os olhares, os ruídos, as expressões e movimentos faciais e corporais muito dizem sobre os bebês.

Assim, pode-se refletir sobre esse olhar indiferente que ainda está incrustado, quando se refere ao bebê e o seu lugar no campo social, conceitual e nas pesquisas, isso nos remete aos pressupostos de Tebet (2018), quando menciona sobre os espaços percorridos pelo bebê. A autora escreve que os espaços percorridos pelo bebê, o qual ele identifica e interage é o chão, o colo, o carrinho, a cadeirinha, outros.

Na presente pesquisa, os espaços do bebê na Creche, perpassa a sala de aula, além desses espaços citados anteriormente, tem-se o refeitório, o pátio, o tanque de areia, o parque e os vários brinquedos distribuídos no pátio. O bebê ao vivenciar o seu tempo-espaço, constrói o estar só- estar com o outro.

Nesse sentido, buscou com a pesquisa observar, verificar e analisar os bebês nos vários espaços dos quais estavam imersos durante o tempo que lhes eram designados. Portanto, o tempo-espaço do bebê deve ser olhado rigorosamente com cuidados, criatividade na escolha dos materiais a serem experienciados para que o estar só-estar com o outro do bebê seja significativo.

3.4 ESTAR SÓ NÃO É ESTAR SOZINHO: QUANDO A CRIANÇA PEDE UM TEMPO SÓ PRA ELA

A expressão “estar só não é estar sozinho”, nos orienta a várias indagações, dentre elas: pode alguém separado do seu grupo, num canto brincando ou apenas com seus pensamentos, não estar só ou sozinho? A resposta com certeza será não! Isso acontece porque, de imediato, o sujeito busca na semântica da palavra o seu significado, atribuindo a ela um sentido.

O momento de estar só, para o bebê, tem o significado de estar atento à sua curiosidade interior, em que as funções psíquicas (percepção, atenção, memória, movimento, linguagem, emoção) se interligam para promover o processo de aprendizagem e desenvolvimento. O bebê, ainda por não ser provido da palavra, não tem o discernimento do seu significado em entender e/ou querer estar só. Para ele, a palavra falada soa no início como sons da língua materna e só aos poucos é que vai apreendendo a semântica.

Nesse sentido, recorre-se aos pressupostos de Vigotski (2000, p. 398) em compreender o quão dinâmico são os “significados da língua verbal” e qual preconiza que

[...] encontramos no significado da palavra essa unidade que reflete da forma mais simples a unidade do pensamento e da linguagem. O significado da palavra, [...] é uma unidade indecomponível de ambos os processos e não podemos dizer que ele seja um fenômeno da linguagem ou um fenômeno do pensamento. A palavra desprovida de

significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra.

Nos estudos vygotkianos o significado da palavra tem uma função no ato de pensar, o qual contribui para expressão da linguagem externa. Para depreender esses conceitos, a Psicologia Sócio-Histórica apreende que o sentido se manifesta de forma dinâmica, enquanto o significado é mais estável.

Com relação ao sentido de uma palavra, entende-se que esse representa um conjunto de fatos psicológicos que ela desperta na consciência do sujeito (VIGOTSKI, 2000, p. 465). Por quê? A mudança de contexto de uma palavra pode levar à mudança de sentido, o significado pode não permanecer estável durante esse processo.

O que a teoria de Vigotski (2000) traz como esclarecimento é que o “sentido” é um acontecimento semântico, é singular, se forma por meio das relações sociais, é algo culturalmente situado, não pode ser pensado fora dessa trama interacional. O “sentido”, para o autor, não se encontra na natureza e nem na mente, não é algo transcendental como pensava o idealismo. Ao contrário, tem um caráter dinâmico, porque é produzido nas práticas sociais, possui uma dimensão cognitiva e afetiva.

Isto é, a vivência do indivíduo com a palavra é quando esta tem significado e sentido para ele, apreendida no contexto de vários eventos e situações ocorridos, o que ocorre paulatinamente.

Dessa maneira, os estudos de Vigotski (2000) chamam a atenção para o caráter polissêmico da linguagem e as suas múltiplas construções de sentido que a palavra tem. A partir desse entendimento, o estar só não é estar sozinho, porque o sentido atribuído não pode ser pensado fora do contexto em que os sujeitos estão imersos. Ao pensar apenas no significado da palavra, ela remete: a solidão, infelicidade, tristeza, “sozinhos” (PEREIRA, 2011) e tantos outros estados emocionais.

Sabe-se que “Sozinhos” é um modo de sentir e de refletir o eu interior, o que ecoa ações criativas nas maneiras de pensar, sentir e agir. O emocional é o que nutre as possíveis ações e tomadas de decisões. Por isso, o estar só, como estado emocional, é entendido pelos profissionais, dentro das instituições de educação infantil ou creche como solidão e tristeza. A instituição, que atende bebês e crianças é conhecedor dos estados emocionais, pois é ela que acolhe os bebês e as crianças nos momentos em que ocorrem o choro, a irritabilidade, os conflitos, mas também ensina, socializa e compreende esses estados anímicos.

De fato, os estados anímicos ficam evidentes no momento de socialização dos bebês e crianças, na instituição de ensino. Segundo Charlot (2013, p. 346) “a criança é sempre um ser

já socializado. [...] A socialização da criança não deve ser compreendida como integração na sociedade, mas como uma socialização evolutiva”. Infelizmente, ainda permanece latente nas escolas, pré-escolas e Creches, essa concepção. Assim, ao ver uma criança afastada do grupo, em seu estar só, cria um certo mal-estar entre os adultos, porque a escola é o lugar para se socializar-se e não de estar sozinho ou de solidão.

Pais (2016, p. 10) em sua obra *Nos rastros da solidão*, no qual o autor denominou de “deambulações sociológicas”, mostra que a etimologia “da palavra solidão assenta no termo latino *solitudo*, derivado de *solus*. Por isso, a «solidão» não designa apenas – nem necessariamente – a pessoa solitária, mas conecta também com lugares solitários”.

Pais (2016) expõe que existem muitas maneiras de retratar “o fenômeno da solidão” e Durkheim foi um dos que entendeu a solidão “como qualquer outro fenômeno social. Ela é uma «coisa» com natureza própria”, mas para o campo da sociologia o grande mote é “compreender os mecanismos sociais que o produzem. Ou seja, a compreensão prévia do que significa a solidão para quem a vive é uma via mediadora para o entendimento das formas sociais como ela é vivida” (PAIS, 2016, p. 8).

Definir o que é solidão exige, segundo Pais (2016, p. 9), “descobrir a realidade da solidão em suas singularidades, porque são conceitos “demasiadamente genéricos para exprimir a essência das realidades que os sustentam”. Para desvelar, os véus que engendram a solidão, o autor em sua pesquisa foi à “procura de quem a vive” e encontrou uma compreensão em um dos seus sujeitos:

José, um velho habitante dessas margens, na sua condição de sem-abrigo, deu-me definições de solidão muito mais significativas do que as de alguns livros considerados de «especialidade». Passando a mão pelas suas longas barbas brancas, começou por estabelecer analogias entre a solidão e o solo musical, dado por um só instrumento. Mas logo depois, dando-se conta da cumplicidade dos sentimentos, sugeriu-me uma necessária distinção entre diferentes significados da «solidão» e do «estar só» (PAIS, 2016, p.10-1).

Para Pais (2016, p. 13), “a solidão diz respeito a um estado (interior) de subjectividade enquanto o «estar só» se refere mais a uma situação (exterior) visível e objectiva”, isto é, a solidão está ligada a aflição da alma, o estar só é uma ação consciente, uma ação deliberada do sujeito.

Por outro lado, Pais (2016) recomenda “desembrulhar o sentimento de solidão da ideia de «estar só». A solidão não é pouco inevitável de quem está só. É sobretudo, [...] um sentimento de quem não pode assumir uma autonomia de vida”. Pais (2016, p. 13) continua, “podemos viver um sentimento de solidão quando não estamos sós. Isso ocorre quando alguém, carente

de relacionamentos, olha em seu redor e se vê entre estranhos ou indiferentes”.

Por certo, a solidão é um estado de profundo recolhimento de mal estar consigo mesmo e com o mundo, de não se encontrar o eu no outro, bem como de não ver o outro como parte de nós. Segundo Dunker (2007, p. 19-20) a solidão:

[...] é uma das faces do que os psicanalistas chamam de separação ou de castração. Nela, o objeto com o qual nos identificamos para cobrir nossa falta e nossa falta no Outro é finalmente deslocada de sua função encobridora. [...] ela traz consigo não apenas a separação para com os outros, mas a distância e o estranhamento com relação a si mesmo. Solidão não é apenas introspecção ou introversão, mas dissolução da própria solidez do ser.

Similarmente, Le Breton (2018) chama a solidão de uma espécie de “desaparecer de si”, “branco”, em que o indivíduo se desfaz “de seu centro de gravidade”, cansado das vicissitudes de uma vida marcada por tantas exigências que a sociedade lhe impõe. Assim, “o branco é uma busca de impessoalidade, uma vontade de tão somente ser considerado de forma neutra. [...] ou uma espécie de postura zen visando a um desligamento total” (LE BRETON, 2018, p. 23).

Seguindo na mesma direção, Aubert e Haroche (2013, p. 15) referem à solidão a partir das tiranias da visibilidade que o indivíduo no mundo capitalista tem submetido:

[...] a sociedade da exibição, em que saber tudo se tornou ver tudo num mundo em que a realidade é igual ao imaginário. Em tal sociedade, o sujeito parece estar em contato apenas com as aparências e ser apenas um simulacro, um arremedo de ser engolfado num sonho em que o impossível e o irreversível, assim como a relação viva com o outro ou até mesmo com o mundo palpável, tendem a já não existir.

Pais (2016, p. 13) faz uma alusão “aos poetas e devotos, em finais da Idade Medieval, recolhiam-se em seus retiros destinados ao trabalho ou à meditação. Nesses espaços de intimidade podiam desfrutar de um isolamento desejado”. Sobre isolamento, Pais (2016, p. 13) refere-se como “expressão da liberdade de cada um em querer estar só. Nesse caso é vivido como opção e não como sofrimento”. Enquanto a solidão, é “um sentimento de quem não pode assumir uma autonomia de vida, nem ajudas que preencham esse desígnio” (PAIS, 2016, p. 13).

Nesse sentido, as crianças, em seus espaços, diante das pressões impostas pelo tempo *Krónos* que incide sobre elas, também necessitam de estar só para explorar um brinquedo, sentar e observar os colegas que estão brincando, descansar da fadiga que as atividades lúdicas proporcionam.

Segundo Le Breton (2018, p. 59), a fadiga é uma maneira do indivíduo chegar à exaustão, por exemplo, quando ele excede nos exercícios físicos, ou trabalha em demasia, só

para não ter que enfrentar a sua realidade. A fadiga é uma forma de desaparecer, com uma justificativa: estou cansado.

A criança não vai à exaustão para se refugiar do outro, como os adultos fazem. Suas fugas nada mais são que recuperar o folego, momento de fruição, descansar, sair da brincadeira, simplesmente para observar ou brincar com algo, não necessariamente com outra pessoa, mas consigo mesmo.

Portanto, elas estão só, mas não estão sozinhas. Apenas necessitam de um tempo só para elas. Isso “não implica obrigatoriamente quietude” (COUTINHO, 2010, p. 161). Como bem lembra Pais (2016, p. 14), “ninguém se sente em solidão se não sente a necessidade da presença de alguém”.

Sendo assim, estar só também faz parte do processo de individuação do indivíduo. O fato de querer se afastar não se configura um individualismo em que eu não reconheça o outro e não queira estar com o outro. A criança tem muita dificuldade de ser ela mesma, devido ao alto “nível das exigências demandadas às nossas individualidades” (LE BRETON, 2018, p. 69), dificuldade esta ainda não percebida pela criança.

Quando a criança pede um tempo, é porque precisa recarregar “baterias”, energizar-se, para continuar a se objetivar e subjetivar como indivíduo. O estar só nesse caso seria na relação entre o singular-particular-universal, a mediação (particular), para construção da singularidade do indivíduo, “a particularidade é condição *sine qua non* para compreender-se como se dá essa concretização da universalidade no vir-a-ser da singularidade” (OLIVEIRA, 2001, p. 17).

A singularidade do indivíduo é parte da sua subjetividade e, nesse sentido, Vigotski (1998) esclarece que o desenvolvimento do indivíduo é um processo contínuo e mediado pelo outro. Isto é, acontece nas relações sociais que ele vai estabelecendo no decorrer da vida. Para ele, “a estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social” (VIGOTSKI, 1998, p. 40).

Para Vigotski (1998) esse processo é mediado por meio do uso de instrumentos e signos “criados pelas sociedades ao longo do curso da história humana, mudando a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural”, porque através da “internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente provoca transformações comportamentais e estabelece um elo entre as formas iniciais e as mais avançadas do desenvolvimento individual” (VIGOTSKI, 1998, p. 9).

Vigotski (1998) ressalta que no processo de desenvolvimento do homem existem duas funções, uma função elementar ou inferior, relacionada ao biológico, presente tanto nos animais

racionais quanto nos irracionais, que são os movimentos involuntários (reflexos); e as funções psíquicas superiores que são mediadas por instrumentos e signos. Porquanto, para Vigotski (1998, p. 75), “todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual: primeiro, entre pessoas (interpsicológico), e depois, no interior da criança (intrapicológico)”. Após o nascimento do ser humano, as funções superiores vão se desenvolvendo em ritmo acelerado, devido às várias mediações de pessoas e objetos.

Para Vigotski (1998) não significa que a internalização no campo intrapsicológico seja uma mera cópia do externo, uma vez que o indivíduo nesse processo é capaz de elaborar uma síntese a partir daquilo que ficou apreendido na interação com o outro. Por isso, na perspectiva vygotskiana, esse indivíduo não é uma folha em branco a ser inscrita no mundo, como pensava Locke (1999), na teoria da tábula rasa.

[...] esta forma, temos um sujeito que não é passivamente moldado pelo meio, nem realiza suas aquisições assentado em recursos exclusivamente individuais, mas sim um sujeito interativo que se constrói socialmente, ao mesmo tempo que participa ativamente da construção do social (ARANHA, 1993, p. 26).

Segundo Marx (1978, p. 104): “quanto mais se recua na história, mais dependente aparece o indivíduo” e, portanto, mais gregado esse mesmo indivíduo se torna, mais cindido, mais dependente, ou seja, um sujeito a-histórico. Rezende (2007, p. 37) acrescenta que “essa possibilidade (de aparecer como indivíduo isolado, autônomo, independente) é uma construção histórica e não um dado natural. Portanto, o indivíduo não é isolado, mas se torna isolado mediante o processo histórico”. Elias (1994, p. 103) assevera que

[...] essas relações – todo o estilo de sua coexistência social-levam cada vez mais a um controle geral dos afetos, à negação e transformação dos instintos. A medida que prossegue essa mudança social, as pessoas são mais e mais instadas a esconder umas das outras, ou até de si mesmas, as funções corporais ou as manifestações e desejos instintivos antes livremente expresso, ou que só eram refreados por medo das outras pessoas, de tal maneira que normalmente se tornam inconscientes deles.

Le Breton (2018) coaduna com Elias (1994, p. 25) ao afirmar que essa sociedade, cada vez mais individualista, tem provocado um desejo no indivíduo de manter-se “na superfície do vínculo social, refugiado em seu personagem, sobrecarregado por uma existência que não sabe como conduzir”, por isso, vive apartado do meio, o máximo que pode, porque não consegue dar “aos outros, tampouco a si mesmo”, preferindo a solidão. Dunker (2007, p. 23) denomina de solidão uma espécie de

[...] solidão boa e necessária, cuja impossibilidade anuncia o patológico. A solidão desse tipo e dessa qualidade intensifica certas experiências perceptivas e imaginativas. É ela condição para o reconhecimento de grandes questões. Com o outro, nosso próximo e vizinho frequentemente nos esquecemos de nós mesmos, o que reaparece nas experiências de angústia, separação e luto. [...] apenas uma ação para reintroduzir parênteses de solidão em uma vida poluída por ocupações e tormentas.

Essas formas de solidão estão presentes no mundo contemporâneo e Dunker (2007, p. 24) retrata a solidão em vários campos do conhecimento e que estas sempre foram experiências enriquecedoras em todos os momentos:

[...] na filosofia: a meditação [...]. Na arquitetura: [...] com jardins [...] os claustros, os átrios, as criptas [...]. Na pintura: o tema da paisagem [...]. Na poesia: o tema da saudade, do desterro, [...] amor inconcluído. Na literatura: [...] os heróis solitários (de forma voluntária ou involuntária) Dom Quixote, Hamlet, Dom Juan, Robison Crusoe, Fausto, o *flâneur* de Baudelaire, nosso Brás Cubas.

Nesse sentido, entende-se que a solidão é algo que o ser humano necessita de momentos de afastamento, introspecção, para refletir e criar, como elenca Dunker (2007) ao escrever a necessidade de solidão para meditação que os artistas têm para compor a própria criação.

Estar só sempre esteve presente no decurso da história e a interação foi e continua sendo imprescindível para o processo de objetivação e subjetivação do indivíduo singular e particular. Mas, ao mesmo tempo, o estar só é necessário para o ser humano, porque é um momento de reflexão, de se rever, pensar em si, não está ligado ao processo de esquecimento do outro, ao contrário, para que o outro, que habita em mim, permaneça. Não como objeto, mas como um sujeito histórico.

O estar só não é negar o outro, partejá-lo do meu EU, não é uma sensação de vazio de luto, não é a sozinhez de que Pereira (2011) retrata em seus estudos. O estar só é um momento em que o bebê se descobre, e este processo de descoberta vai acompanhá-lo em várias etapas da sua vida.

A pesquisadora coaduna com Pais (2016), ao se referir sobre o estar só, expressão de liberdade como opção e não como um sofrimento. O olhar afinado, cauteloso da pesquisadora, vai além do estar só para um “estar si”, como extensão do estar só, um estar em si, atento, concentrado no desejo. A pesquisadora, ao perceber *in locus*, comprovado pelas fotos e filmagens, o estar si, nada mais é que uma ação, consciente de desejo, permeada de estímulos sensoriais, linguagem, descobertas, necessidade de perceber, explorar, criar e agir, sem deslocar do mundo externo à sua volta. As percepções do bebê, neste momento, estão mais aguçadas e o comando é o foco de atenção que desvia ou não a ação. O estar só dito aqui, bem como o estar

si, não são estados de tristeza, solidão ou sofrimento e sim o momento de escolha do bebê, em explorar, criar, manipular e aperfeiçoar o seu campo sensorial, no vir-a-ser construtivo do eu no aqui-agora.

As Figuras 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7 mostram momentos do estar só dos bebês nas duas instituições em que a pesquisa ocorreu, conforme se seguem.



Figura 1: Creche 2 - Luísa (apoiada na cadeira) e João Pedro (de costa agachado) no estar só – Pátio

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Os momentos do estar só na Figura 1 expressam o quanto a Luísa (na cadeira) e João Pedro (agachado) gostam de estar junto com os colegas, porém, apenas observam atentamente todas as ações dos colegas. Durante as atividades no pátio da Creche 2, observou-se que João Pedro sempre está no estar só, as vezes brinca com um colega, mas prefere esses momentos, devido ter chegado recentemente a instituição.



Figura 2: Creche 2 - Maria Clara descansando na cadeira

Fonte: Acervo da pesquisadora.



Figura 3: Creche 2 - Maria Clara irmã da Eloá
Fonte: Acervo da pesquisadora.

Já na Figura 2, Maria Clara depois de correr pelo pátio, foi se sentar na cadeira para descansar, no período que ficou por ali, estava atenta a tudo. Ao ver a irmã (Figura 3) da Eloá, ela a chama e pergunta sobre a colega, como é possível ver no excerto da ação educativa:

Maria Clara resolveu se sentar na cadeirinha para descansar. Ao ver a irmã da Eloá, pergunta: “Eloá?”, a irmã diz: “tá lá em casa”, ela continua: “tá em casa com a mamãe?”. Maria Clara diz algo (inaudível), a irmã da Eloá pega a bolinha e entrega nas mãos da Maria Clara e vai brincar. Ela fica sentada ali na cadeirinha, de repente levanta e chama: “menina, menina Eoá, menina vem pega”, Maria Clara se senta na outra cadeirinha e canta: “boi, boi caa peta”, a monitora que está lavando as mamadeiras diz: “boi da cara preta?”, ela diz: “não! Boi, boi, não”, não demora, se levanta e vai para outro lugar (Creche 1:Ação Educativa, 02/09/2019 - 3’45” a 5’46”).



Figura 4: Creche 2 - Eloá (blusa branca), Théo (atrás do cadeirão) e Luísa (blusa rosa) no estar só
Fonte: Acervo da pesquisadora.



Figura 5: Creche 2 - Theo (debaixo do cadeirão) no estar só
Fonte: Acervo da pesquisadora.

Nas Figuras 4 e 5, Theo, quando está no pátio externo, gosta de se esconder atrás dos cadeirões e se sentar embaixo dos cadeirões para brincar com as presilhas. Desde o início das pesquisadas pode-se verificar o quanto Theo fica no estar só e de onde se encontra, observa tudo e as vezes deixa o local para se juntar aos colegas, não demora ele retorno para o estar só. Esse tem sido seu lugar predileto nos momentos em que não quer ficar junto dos colegas. Eloá na Figura 4 está no seu estar só, porque está chateada com a sua irmã, do Maternal II, ela não quis brincar. Quando isso acontece, Eloá prefere ficar no estar só.



Figura 6: Emanuely dentro da caixa com farinha só - pátio
Fonte: Acervo da pesquisadora.



Figura 7: Israel brincando na areia em seu momento do estar só
Fonte: Acervo da pesquisadora.

No decorrer das atividades externas na Creche 1 (Figura 6), Emanuelyly entra na caixa que contém farinha e começa a brincar, enquanto seus colegas correm para ver a tartaruga. De onde se encontra, Emanuelyly brinca com a farinha, pega, solta e torna a repetir, em seguida aprecia o movimento dos colegas. Nas atividades tanto externa quanto interna da sala, Emanuelyly prefere ficar no estar só, e as vezes aceita um colega se aproximar dela. Israel, na Figura 7, pega um pedaço de galho seco e brinca como se fosse um cavalinho, de vez em quando ergue a cabeça para ver o que os colegas estão fazendo. Mesmo nas atividades interna e externas, é possível ver Israel no estar só, ainda mais quando o brinquedo lhe interessa.

É nesse ínterim que o estar-si se revela no estar só durante o processo de investigação com os bebês nas Creches. As Figuras 8 e 9 mostram o João Pedro no estar-si.



Figura 8: Creche 2: João Pedro de frente ao espelho no seu estar-si
Fonte: Acervo da pesquisadora.



Figura 9: Creche 2: João Pedro fazendo biquinho para ao espelho no seu estar só
Fonte: Acervo da pesquisadora.

João Pedro, dentro da sala, sempre ia para a frente do espelho, para se observar, em um dado momento do registro, ele se olhava, fazia gestos com a boca de abrir e fechar, sonorizava e explorava as possibilidades de expressões faciais, sem deixar de observar o meio a sua volta, característica do estar si.

O capítulo que se encerra buscou apreender o tema da criança e da infância no campo social e acadêmico. Revelou aspectos que marcaram historicamente uma infância e uma criança assujeitada do ponto de vista de como a sociedade considerou historicamente. Entre ausências e presenças na literatura e na vida social, os bebês configuram-se como uma categoria social subalternizada no campo da infância e da criança. Da mesma maneira, procurou evidenciar que esse “não lugar destinados às crianças e bebês” tem reafirmado modos de socialização que se configuram como formas de integração e coerção social infantil. Os estudos que buscaram dar visibilidade às crianças e bebês procuraram distinguir aquilo que se nomeia como sociabilidade/socialidade no contraponto à socialização e, por outro lado, evidenciou a relevância do olhar sobre o estar só do bebê. O capítulo seguinte retrata os sentidos que as profissionais atribuem ao estar só/estar com o outro.

CAPÍTULO IV

SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELAS PROFISSIONAIS SOBRE O ESTAR SÓ/ ESTAR COM O OUTRO NAS CRECHES DE MINEIROS

[...] falar de sentidos é falar de subjetividade, da dialética afetivo/cognitivo, é falar de um sujeito não diluído, de um sujeito histórico e singular ao mesmo tempo.

(AGUIAR *et al.*, 2009)

Este capítulo busca compreender os sentidos atribuídos pelas profissionais²⁰ da Creche ao estar só/estar com outro, em suas ações pedagógicas com os bebês. Tal entendimento e apreensão dos sentidos parte do empírico, para que possamos ir além das aparências, das descrições dos dados observados e entendê-los em seu processo histórico²¹, singular e particular. Ademais, o conceito de “sentido”, na teoria vygotskiana, como já foi discutido no capítulo segundo desta tese, é produzido de forma dialética – na relação entre o eu e o outro, isto é, aquilo que o outro diz, aquilo que o outro pensa, aquilo que eu leio, que toma e faz um sentido para mim, porque ele é cultural, faz parte das minhas vivências, portanto não é algo estático, está intrinsecamente ligado às práticas sociais.

A partir dessa premissa, foram realizadas várias indagações que compõem as entrevistas semiestruturadas junto às profissionais das Creches 1 e 2, a saber: qual o sentido que as profissionais das Creches dão ao seu trabalho com os bebês de 16 meses a 2 anos e 7 meses de idade? Como elas entendem o estar só/estar com o outro? Em qual momento da ação pedagógica as profissionais permitem o estar só/estar com outro? Em que momentos da ação pedagógica elas acham importante esse estar só/estar com outro? Para responder a essas elucidações das observações em campo, temos, como registro, o diário de bordo e as filmagens.

Assim, na persecução de compreendermos o sentido de estar só/estar com o outro nas vozes das profissionais e de suas ações no cuidar e educar dos bebês, é interessante voltarmos os olhos para o lugar de onde elas falam e da formação de professores, principalmente os da primeira infância. Segundo Bakhtin (*apud* MICARELLO, 2011, p. 212), “[...] o sentido se constrói no encontro/confronto entre diferentes vozes que se manifestam no ato dialógico e o

²⁰ Durante a coleta de dados sobre a pesquisa, ficou constatado que o perfil de todos os profissionais das duas instituições investigadas corresponde à presença feminina, em 100%. Portanto, neste trabalho, será nomeada a palavra profissional no feminino.

²¹ Para Marx e Engels (1998, p. 21), “primeiro pressuposto de toda a existência humana, e, portanto, de toda a história, ou seja, o de que todos os homens devem ter condições de viver para poder “fazer a história””.

acesso requer a análise dos enunciados dos sujeitos e da contrapalavra que tais enunciados suscitam em outros sujeitos”.

Por isso, desvelar o caminho a ser perquirido “[...] significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde. Compreender o fenômeno é atingir a essência [...]” (KOSIK, 1976, p. 16), é sair do aparente, é buscar os sentidos e os significados não da coisa em si, mas de como ela se manifesta.

Para apreendermos os sentidos de estar só/estar com o outro, fez-se importante conhecermos o contexto, o lugar, a história onde a pesquisa se desenvolveu, bem como a relação entre o particular, singular e o universal.

4.1 O CONTEXTO DA PESQUISA: HISTÓRIA E O DESENVOLVIMENTO DA CIDADE DE MINEIROS

A pesquisa ‘sobre’ e ‘com’ bebês ocorreu na região Sudoeste do estado de Goiás, na cidade Mineiros, onde se encontra a maior reserva do bioma cerrado, o Parque Nacional das Emas. A cidade fica distante 420km da capital Goiânia e é uma região voltada para agricultura e a pecuária. Sua história remonta à vinda dos migrantes mineiros do Triângulo Mineiro, por volta de 1873, à procura de novas terras para se estabelecerem, trazendo consigo “os escravos, tropas, traíás de cozinha, carro de boi e outros apetrechos” (SILVA, 1998, p. 10).

Segundo Silva (2019, p. 45), a origem do topônimo está relacionado à história de

um sitiante foragido, de nome João Mineiro; a causada por um boi carreiro, manhoso, chamado Mineiro; a causada pelo costume dos moradores da redondeza, ao prosear pelos caminhos bucólicos, “vamos lá nos mineiro”, ainda do tempo em que suprimia, às letras, às vezes sílabas, característica desse povo das Minas Gerais.



Figura 10: Mapa do Estado de Goiás – destaque para Mineiros - Goiás
Fonte: Google imagens.

Assim, foi acrescida à palavra mineiro a letra “s”, dando origem à cidade Mineiros, conhecida como a “princesinha do sudoeste goiano”. Além dos mineiros, vieram, para a região, os baianos, os monges beneditinos do estado de *Kansas City* (EUA), os gaúchos e os paulistas.

O processo de industrialização de Mineiros somente ocorreu no primeiro quartel do século XXI, com a instalação das indústrias, como a Marfrig Global Foods S.A (produtora de hambúrgueres e carne bovina) em 2006; a Brasil *Food* (BRF) no ano de 2007; e a ATVOS – Usina Sucroalcooleiro, por volta de 2010. Desse modo, a cidade recebeu novamente uma segunda leva de migrantes nordestinos (Bahia, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe e Maranhão) para trabalharem nessas empresas, trazendo mudanças em todos os setores da sociedade. Porém, todo processo de industrialização, dentro de uma sociedade, geralmente é marcado por polarizações, porque, ao mesmo tempo que atrai novos investimentos, ampliando a oferta de emprego, esse “progresso” traz problemas sociais, como o aumento da violência, das drogas, dos furtos e da degradação ambiental, redesenhando a cartografia da cidade. Além disso, evidencia as desigualdades sociais, “a partir das quais os homens entram em relações independentes de sua vontade” (MÉSZARÓS, 2008, p. 164), levando-os a um processo de alienação e à dicotomização entre o individual e o social.

É nesse contexto da industrialização que a ampliação dos níveis e das modalidades de ensino da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio) tiveram um aumento significativo no número de matrículas. No Ensino Superior, antes da vinda dessas empresas, a única instituição existente era o Centro Universitário de Mineiros (Unifimes), que iniciou seus trabalhos no ano de 1985. Posteriormente, vieram a Unopar, Universidade Estadual de Goiás (UEG), Faculdades Morgana Potrich (Famp) e a Universidade Aberta do Brasil (UAB).

A tabela a seguir apresenta o número de matrículas²² efetuadas na Educação Básica da rede pública estadual, municipal e privada de Mineiros, a partir da instalação das indústrias em 2006. Na série histórica, de 2007 a 2019, nota-se o movimento crescente das redes na cidade.

²² Dados obtidos no site do Censo Escolar – (Inep). Disponível em: <<http://inep.gov.br/censo-escolar>>. Acesso em: 10 nov.2020.

Tabela 16: Informações referentes ao número de matrículas em Mineiros-GO

Número de Matrículas da Educação Básica – 2007 a 2019					
Ano	Creche	Pré-escola	Ensino F. I	Ensino F. II	Ensino M.
2007	536	1.063	4.578	3.884	1.818
2008	562	1.321	4.435	3.669	1.752
2009	709	1.235	4.587	3.779	1.807
2010	678	1.286	4.062	3.970	1.863
2011	827	1.256	4.666	3.689	1.798
2012	905	1.209	5.088	3.714	1.957
2013	974	1.297	5.219	3.565	2.095
2014	1.069	1.492	5.356	3.475	2.334
2015	1.297	1.588	5.368	3.433	2.398
2016	1.294	1.745	5280	3.680	2.267
2017	1.319	1.786	5.295	3.708	1.998
2018	1.325	1.889	5.521	3.755	2.037
2019	1.345	2.041	5.313	3.808	2.094
**	150,93%	92,00%	16,06%	-1,95%	15,18%

**Índice percentual de aumento de matrículas em todos os níveis de ensino, no período de 2007 a 2019, exceto no Ensino Fundamental II.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, com base nos dados compilados no portal do Censo Escolar - Inep.

O número de matrículas²³ em 2005 e 2006 não se encontra disponível no *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) por cidade. Apresenta apenas os dados, de maneira geral, de cada região da federação. Por isso, não foi possível fazermos uma comparação mais assertiva dos anos que antecederam a vinda dos migrantes para Mineiros. Das informações extraídas do censo escolar a partir de 2007, pode-se averiguar que, em todos os níveis da Educação Básica, exceto no ensino fundamental II, houve um aumento considerável de matrículas. Na educação infantil, o número de crianças de zero a três anos cresceu 150, 93%; na pré-escola foram 92%; no ensino fundamental I, 16,06%; no ensino fundamental II, houve uma diminuição de -1,95% nas matrículas; e no ensino médio, um crescimento de 15,18%.

É importante esclarecermos que, ainda que esses dados sobre o número de matrículas na Educação Básica não seja objeto de estudo desta pesquisa, foram apresentados a título de ilustrar as mudanças que ocorreram nesse nível educacional no tocante ao número de matrículas e que acabaram impulsionando um aumento significativo por vagas em instituições de crianças de zero a três anos de idade.

Antes da chegada dos migrantes, a oferta de vagas nas Creches já era insuficiente,

²³ Mesmo o Inep não fornecendo os dados sobre o número de alunos matriculados, em 2005 e 2006, na Educação Básica por cidade, a pesquisadora buscou, junto à rede pública estadual e municipal, levantar essas informações, mas as redes não fazem esse levantamento, por meio de gráfico ou tabela. Quando necessitam de alguma informação, buscam no site do censo escolar – Inep.

porque a rede municipal contava apenas com uma Creche e as outras seis eram conveniadas/filantrópicas. Quanto à rede privada, Mineiros possui duas escolas, sendo que uma atende bebês a partir dos seis meses de idade até o Ensino Médio e a outra instituição recebe crianças de dois anos de idade ao Ensino Médio, além de uma parceria com a Unopar, para oferta de cursos tecnólogos, licenciaturas em Pedagogia, Educação Física, História, Matemática e Geografia e bacharelado em Administração e Ciências Contábeis.

Por isso, podemos depreender, por meio da tabela supracitada, que o quantitativo de crianças matriculadas na Creche em relação à pré-escola é bem menor. Isso demonstra que a oferta de vagas de zero a três anos de idade está muito aquém na rede pública. Segundo relatos da coordenadora²⁴ de matrículas da Secretaria Municipal de Educação (SME), mesmo com a construção de mais de cinco Creches municipais, a rede enfrenta problemas de judicialização junto ao Ministério Público (MP).

Para sanar a questão do número de vagas, a coordenadora informou que o prefeito, junto ao MP, firmou um Termo de Ajuste e Conduta (TAC) no ano de 2017, estabelecendo critérios para matricular as crianças enquanto não se ampliava o número de vagas. Os critérios estão pautados da seguinte maneira: a mãe tem de estar trabalhando, a renda familiar deve ser baixa, ter irmãos com idade menor de 13 anos ou crianças com deficiência e pagar aluguel. A elaboração do TAC foi um paliativo, mas ainda há 370 crianças à espera de vaga, segundo o levantamento da SME.

É interessante pontuar que essas questões de judicialização passaram a ganhar maior notoriedade junto MP, depois do reconhecimento do Supremo Tribunal Federal (STF) e da Lei n. 11.494/2007, sobre o direito da criança de estar na Creche. Segundo Cury e Ferreira (2017, p. 62),

o reconhecimento legal do direito à educação infantil – Creche – por si só não traria tanta discussão no âmbito do Poder Judiciário, se não fosse a legitimação conferida pela lei ao Ministério Público e Defensoria Pública para buscar a garantia e efetividade do direito através de ações judiciais individuais e coletivas. Assim, além dos pais ou responsáveis, o Ministério Público e a Defensoria Pública também passaram a atuar para fazer valer os direitos previstos na Constituição Federal no que diz respeito à educação, e em especial, com a educação infantil.

Nesse sentido, a SME de Mineiros prevê, para o ano de 2021, a entrega de duas Creches e acredita que os problemas sobre vagas serão solucionados. Outro relato da coordenação de

²⁴ A informação sobre o número de vagas para a Educação Infantil de zero a três anos de idade foi coletada junto à SME, através de uma visita à coordenação de matrículas, a qual prontamente forneceu os dados para compor este estudo.

matrículas é que as Creches filantrópicas, serão todas entregues para a rede municipal de ensino em 2021. Dessas, uma será desativada, por ter um espaço muito pequeno. Também será fechada uma Creche municipal, pelo mesmo motivo da filantrópica, o que perfará um total de 12 Creches municipais até o final do ano subsequente.

É desse lugar que a emerge a pesquisa sobre o estar só/estar com o outro, sentidos atribuídos pelas profissionais e agência social dos bebês na cidade Mineiros-GO.

4.2 DESCRIÇÃO DAS CRECHES PESQUISADAS: ASPECTOS FÍSICOS E PEDAGÓGICOS

A pesquisa ocorreu em duas Creches, como já aventado na metodologia, porém é salutar apresentar algumas nuances que cada uma possui no tocante à questão de localização, número de crianças atendidas, espaço que cada uma possui, horário de entrada e saída das crianças, prática pedagógica e contratação de professores. É importante ressaltarmos que as duas instituições não serão identificadas por seus respectivos nomes²⁵.

A Creche 1 foi criada por meio da “Lei de criação e denominação n. 1.818 de 10 de outubro de 2017” (PPP CRECHE 1, 2019, p. 6) e a Creche 2, no dia 08 de outubro de 2001, por meio da “Lei de Criação: Obras Sociais inscrita no Cadastro Nacional Das Pessoas Jurídicas do Ministério da Fazenda” (PPP CRECHE 2, 2019, p. 8). Ambas surgiram da necessidade de atender à demanda por vagas de crianças de 6 meses a 3 anos e 11 meses de idade em período integral. Inclusive, nos dois documentos versam o mesmo entendimento de considerar as crianças como “a clientela”, oriunda dos setores vizinhos.

Diante da necessidade de atender às famílias, as Creches 1 e 2, em seus PPP, trazem uma visão da instituição como empresa, ao se referir à comunidade como “clientela”. Na percepção de Laval (2004, p. 107),

Se a escola é vista como uma empresa agindo sobre um mercado, uma recomposição simbólica se impõe além dos círculos dos ideólogos liberais: tudo que é da escola deve poder ser parafraseado em linguagem comercial. A escola deve ter uma lógica mercadológica, ela é convidada a empregar técnicas mercantis para atrair o cliente, deve se desenvolver a inovação e esperar um “retorno de imagem” ou financeiro deve se vender e se posicionar no mercado, etc.

²⁵ Durante a descrição e análise dos dados, as duas instituições serão nomeadas por Creche 1 e Creche 2, com o intuito de resguardar a identidade de cada uma.

São termos como esse que vão adentrando às instituições educacionais e acabam provocando efeitos deletérios, porque alinha a educação a uma concepção gerencial, tornando-a mercadoria a ser consumida, pronta para atender aos desejos dos seus consumidores e do mercado. A educação é muito mais que preparar para o mercado de trabalho, é formar homens na sua totalidade, “contribuir para a formação do homem *omnilateral*” (MASCARENHAS, 2005, p. 163). Por isso, as instituições de educação “devem primar pela ‘liberdade de pensamento’ e de pesquisa, o rigor dos saberes, devem ser protegidos da empresa gestonária” (LAVAL, 2004, p. 321)

Quando uma instituição educacional não se apercebe dessas sutilezas, das facetas que o neoliberalismo vai impondo ou coaduna com esses ideais, transforma os homens em simulacro e a educação torna-se um treinamento, um adestramento, e as consequências são nefastas, principalmente na primeira infância, porque trabalha com a ideia de que a criança, desde a mais tenra idade, é um empreendedor e um gestor de si mesmo. E mais ainda, promove a competição entre as instituições de ensino e entre professores, com o intuito de atrair mais alunos ou “clientes”, mas isso não trouxe uma melhora para a qualidade da educação; ao contrário, aumentou as desigualdades sociais entre os que podem e não podem ter uma educação de qualidade.

Em relação ao contexto socioeconômico e cultural da Creche 1 e Creche 2, o quadro a seguir apresenta as nuances das instituições.

Quadro 3: Contexto socioeconômico e cultural das instituições

CRECHE 1	
Perfil socioeconômico	Creche 1/média
Número de pessoas residentes na casa	3 a 5
Classe social	Classe média baixa
Moradia	45% casa própria e 55% casa alugada
Nível de escolaridade	75% tem de 5º ao 8º ano
Renda familiar	1 a 3 salários-mínimos
Programas Sociais	30% Bolsa Família
Transporte	Bicicleta, moto e carro
Inserção profissional	Marfrig, Perdigão, Odebrecht e outros serviços
CRECHE 2	
Perfil socioeconômico	Creche 1/média
Número de pessoas residentes na casa	3 a 4
Classe social	Classe média
Moradia	70% casa própria e 30% casa alugada
Nível de escolaridade	80% Ensino Superior e 20% Ensino Médio
Renda familiar	2,5 a 4 salários-mínimos
Programas Sociais	10% Bolsa Família
Transporte	Transporte escolar, moto e carro
Inserção profissional	Professores, auxiliar administrativo, bancários, manicure, pedreiros, autônomo, e outros serviços.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com base nos dados compilados dos Projetos Políticos Pedagógicos da Creche 1 e da Creche 2 do ano de 2019.

O perfil socioeconômico da Creche 1 e 2 apresenta uma diferença significativa no tocante à moradia, ao nível de escolaridade, à renda familiar, à participação no programa social Bolsa Família e à inserção profissional. Essa disparidade ficou mais evidente em relação ao nível de escolaridade quando os pais/responsáveis da Creche 2 assinaram o TCLE. Durante o momento de apresentação do projeto de pesquisa para os pais/responsáveis, estes fizeram vários questionamentos, dentre eles, sobre qual o motivo em se pesquisar sobre os bebês; qual a relevância em pesquisar esse tema; custos; o que a pesquisadora escreveria sobre suas crianças.

Com a pesquisa em andamento, alguns pais/responsáveis da Creche 2 perguntavam sobre como estavam indo as filmagens, sobre o desempenho das crianças e sobre o tempo de finalização da pesquisa. Em relação à Creche 1, os pais ficaram mais acanhados e disseram que não entendiam sobre pesquisa, mas estavam felizes em saberem que teriam uma cópia das fotos e filmagens de suas crianças. A heterogeneidade em relação ao nível de escolaridade entre os pais não foi, em nenhum momento, um empecilho para realização da etnografia; ao contrário, a receptividade foi tamanha, que emocionou a pesquisadora.

As nuances das Creches foram mais no aspecto de entrada e saída dos bebês. Os pais/responsáveis da Creche 1, quando deixavam os bebês de manhã, sempre estavam apressados e afobados para irem trabalhar. À tarde, quando retornavam para buscarem seus filhos (as), o cansaço físico era visível, depois de um dia de trabalho extenuante.

Ambas as Creches são mantidas pelo poder público municipal, porém para a Creche 2, segundo o PPP (2019, p. 3), somente uma parte da verba advém da Prefeitura Municipal, via Secretaria Municipal de Educação. As demais verbas provêm de doações da comunidade mineirense. A verba do poder público municipal é destinada para o pagamento de professores, água, luz e para custear uma parte da alimentação das crianças.

Em relação à localização, a Creche 1²⁶ fica mais afastada do centro da cidade, próxima à rodovia. O local onde se encontra essa instituição é um espaço alugado e pertence ao Rotary Clube de Mineiros, no qual funcionava o Centro de Erradicação do Trabalho Infantil (Peti). Com a desativação, o poder público municipal fez algumas adequações para atender às crianças de zero a três anos de idade. A Creche 2²⁷ fica numa área mais centralizada, sendo o bairro considerado um dos mais nobres da cidade, antiga casa das freiras franciscanas. Ao fechar a congregação em Mineiros, o imóvel pertencente à Paróquia Divino Espírito cedeu o espaço, em regime de comodato, para que funcionasse uma Creche. Atualmente, as duas instituições

²⁶ As informações sobre a Creche 1 foram retiradas do Projeto Político Pedagógico (2019, p. 9).

²⁷ Dados retirados do Projeto Político Pedagógico (2019, p.12)

atendem a um total de 157 crianças, sendo 103 crianças na Creche 1 e 54 crianças na Creche 2. A seguir têm-se as fachadas das Creches: Creche 1 (Figura 11), Creche 2 (Figura 12).



Figura 11: Fachada da Creche 1



Figura 12: Fachada da Creche 2

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Os espaços onde as duas Creches funcionam foram adaptados para receberem as crianças. Nas figuras a seguir, é possível de se perceber o quanto o espaço da Creche 1 é amplo. Segundo o PPP (2019, p. 6), conta a área total da instituição com “1.855,3 m² e 1.211,24 m² de área construída”. A Creche 2 possui uma entrada para os profissionais (Figura 13), área verde gramada (Figura 14), refeitório (Figura 15), quadra coberta (Figura 16), área de atividades lúdicas (Figura 17), tanque de areia (Figura 18), brinquedoteca, nove salas de aulas – sendo sete com banheiros internos e duas com banheiros externos – sala de coordenação pedagógica, secretaria, sala da direção, lavanderia e uma cozinha ampla.



Figura 13: Entrada dos profissionais



Figura 14: Área lateral gramada

Fonte: Acervo da pesquisadora.

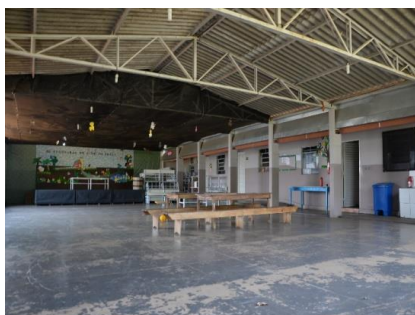


Figura 15: Refeitório



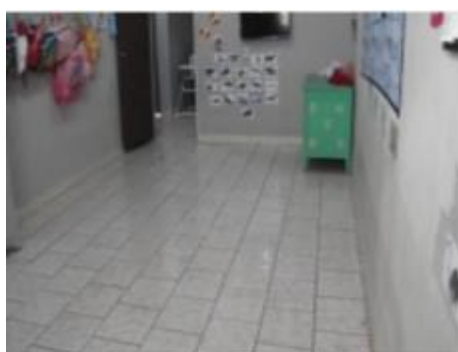
Figura 16: Quadra coberta



Figura 17: Área de atividades lúdicas



Figura 18: Tanque de areia

Figura 19: Sala de aula BII
Fonte: Acervo da pesquisadora.

Na Creche 2, como já relatado, para que o local pudesse atender às crianças, a casa passou por reformas, inclusive tendo tido algumas paredes removidas para se ampliarem os espaços e possibilitar a abertura de quatro salas de aulas com banheiros, ficando cada uma com área entre 20 e 25m². A Creche 2 possui uma secretaria e sala da gestão conjugadas (Figura 20), um refeitório (Figura 21), uma cozinha, uma lavanderia, um depósito, conjugados e um pátio semicoberto com um corredor (Figuras 22 e 23). Mesmo com todas essas modificações, o espaço não é adequado, porque as crianças ficam restritas a um espaço de 285,95m².



Figura 20: Secretaria e sala da gestão



Figura 21: Refeitório



Figura 22: Área externa - pátio



Figura 23 Corredor do pátio externo

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Já as Figuras 24 e 25 apresentam a área interna da Creche 2.

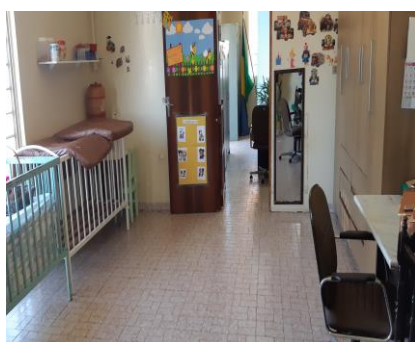


Figura 24: Sala de aula do BII

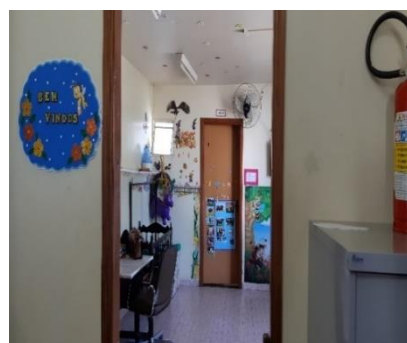


Figura 25: Sala de aula do BII

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Estudos de Horn (2004), Zabalza (1998), Abramowicz e Wajskop (1999), Brasil (2006) indicam que as limitações da estrutura física nas instituições de educação infantil dificultam a realização de um trabalho de qualidade. Nesse sentido, por mais que a gestão da Creche 2 tenha tentado otimizar o espaço para torná-lo melhor e mais agradável, o ambiente acaba sendo afetado pelo espaço físico, porque há um controle muito maior sobre as crianças, que, não tendo onde dar vazão aos seus movimentos, tendem a ficarem mais irritados. O local onde as crianças

vivenciam suas experiências de sociabilidade deve ser convidativo, generoso e de trocas de experiências ‘eu-outro’.

A arquiteta Ana Beatriz Goulart de Faria, em uma entrevista concedida a Paulo de Camargo (2008, p. 45), retrata a importância e as marcas que os espaços deixam na vida de uma criança:

Os espaços de nossa infância nos marcam profundamente. Sejam eles berço, casa, rua, praça, Creche, escola, cidade, país, sejam eles bonitos ou feios, confortáveis ou não, o fato é que influenciam definitivamente nossa maneira de vermos o mundo e de nos relacionarmos com ele.

Por isso, os espaços onde as crianças ficam precisam ser pensados, mas não a partir da ótica adultocêntrica, porque a percepção que elas têm de espaço não é a mesma do adulto. Infelizmente, essas questões acabam sendo ignoradas pelos órgãos competentes, porque acreditam que basta colocar brinquedos e pintar desenhos estereotipados nas paredes, e está tudo certo. Ademais, a maneira como um local é pensado e disponibilizado na mais tenra infância traz implicações na própria ambientação entre crianças e adultos. Para Barbosa e Horn (2008, p. 48), “o espaço refere-se aos aspectos mais objetivos, enquanto o ambiente refere-se aos aspectos mais subjetivos. Nesse contexto, não se considera somente o meio físico ou material, mas também as interações que se produzem nesse meio”.

De fato, o espaço, como local de interações, brincadeiras e aprendizagens das crianças nas instituições educativas, é extremamente relevante, uma vez que deve oportunizar vivência de aspectos sociais e individuais, corroborando para momentos de estar só/estar com o outro.

4.3 O ESPAÇO E AS INTERAÇÕES NAS RELAÇÕES ESTAR SÓ/ESTAR COM O OUTRO

As interações produzidas nos espaços da Creche e conduzidas pelos profissionais nem sempre conseguem manter os bebês atentos o tempo todo, porque a atmosfera ambiental, em determinados momentos, desperta a curiosidade dos bebês, chamando-os para explorarem outros espaços com texturas diferentes, odores, sons, cores, objetos e animais pequenos, como os insetos, ou simplesmente observar o seu entorno. “Por isso, dizemos que o ambiente “fala”, transmite-nos sensações, evoca recordações, passa-nos segurança ou inquietação, mas nunca nos deixa indiferente” (FORNEIRO, 1998, p. 233).

Durante a pesquisa, essa relação entre espaço e ambiente aflorou, principalmente, nos momentos de observação de atividades ao ar livre. Na Creche 1, por ser de área mais ampla, as profissionais, em suas “linhas costumeiras” e preocupadas em cumprir o plano de aula, não se

atentam para as necessidades dos bebês em explorar outros espaços. Esse fato pôde ser percebido por meio do diário de bordo que retrata a saga das profissionais para envolverem os bebês na brincadeira de balançar as bonecas na rede.



Figura 26: Bonecas na rede
Fonte: Acervo da pesquisa.

O brincar de balançar as bonecas, durou poucos minutos, pelo fato de terem perdido o interesse na brincadeira Lucas foi para o gramado e João Miguel o chamou de volta porque naquele momento a professora queria a atenção de todos na brincadeira com a rede. Mas Lucas não quis voltar. Maia viu que os dois haviam se distanciando e foi buscá-los para balançar as bonecas. “Balança o neném, faz ele dormir, assim, oh! Dorme neném! Faz! Que a cuca vai pegar! Vamos? Faz o Neném dormir!!!”. Lucas não aceitou brincar e por mais que Maia insistisse, ele saiu correndo e ela tentou convencê-lo a voltar mostrando uma rede grande. Lucas nem olhou e continuou com o seu processo de investigação na grama. Quando João Miguel o viu, tentou ir para onde o Lucas estava, Têmis (profissional) o segurou Maia foi buscar a Emanuely. Lucas, porém, novamente saiu e foi para o gramado, a profissional o chamou “Lucaas!!” Têmis foi buscá-lo e o trouxe de volta. Enquanto João Miguel, Mateus, Israel e Emanuely balançavam as bonecas, Têmis segurava a mão do Lucas para que ele não se distanciasse do grupo. João Miguel e Israel pararam de brincar e foram para o gramado, enquanto corriam, Israel olhou para trás para ver se a professora estava vendo. Assim, que Têmis percebeu que haviam saído, acenou para eles voltarem, sem sucesso, foi atrás deles, no momento que perceberam que Têmis ia buscá-los, voltaram para perto dos colegas (Diário de bordo – Creche 1, 07/08/2019).

As fotos da Creche 1 (Figuras de 27 a 37) demonstram os bebês no estar só/estar com outro, buscando romper com as “linhas costumeiras” propostas pelas profissionais. Vejamos:



Figura 27: Lucas no estar só



Figura 28: João Miguel /estar com o outro



Figura 29: Maia traz os bebês de volta



Figura 30: Maia ensina o Lucas a balançar a boneca



Figura 31: Lucas torna a sair



Figura 32: Lucas no estar só



Figura 33: João Miguel vai atrás do Lucas



Figura 34: Maia traz o de volta



Figura 35: Têmis segura o Lucas pela mão



Figura 36: Israel olha para trás e João continua correr



Figura 37: Têmis busca o João Miguel e o Israel

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Pelo exposto, as escapadas dos bebês do espaço-tempo-material colocaram em xeque o que as profissionais haviam planejado dentro da rotina. O fato de eles não quererem balançar as bonecas não significou uma falta de apreço à brincadeira; ao contrário, o próprio espaço e o ambiente eram mais apetedores, “mas a escola, como uma maquinaria eficiente, captura de volta esse bebê” (PONTES; TEBET, 2020, p. 9) para junto de si. Mesmo assim, eles, em suas agências sociais, resistem às imposições dos adultos e fogem para o gramado, porque “as crianças têm verdadeiro fascínio pelos espaços externos porque eles são o lugar da liberdade”, onde as vivências têm fruição, onde o adulto não controla seus corpos e o desenvolvimento integral é a prioridade, e não apenas o desenvolvimento das capacidades intelectuais (TIRIBA, 2005, p. 208).

Tem-se aqui a constatação de como o planejamento pensado pela instituição não percebe as agências sociais dos bebês nem os vê como parceiros. A preocupação recai apenas sobre o cuidado, o controle dos corpos e as normatizações, pois, diante de suas agências, poderiam ser oferecidas outras brincadeiras. Como ressalta Barros (2018, p. 4), “as interações e a brincadeira como norte do processo pedagógico, não inclui a natureza como sujeito dos processos interativos; apenas os humanos são considerados como referência”. Isso reverbera um desgaste

físico e tensões por parte dos profissionais, ao ver os bebês em suas ações, rompendo “as linhas costumeiras”, ao buscarem “uma linha de fuga” (PONTES; TEBET, 2020, p. 10).

As Figuras 38, 39 e 40 a seguir demonstram a insistência da profissional em não deixar Lucas em seu momento do estar só. Por várias vezes, ele rompeu com o instituído, mas as estruturas sociais, representadas por Maia, impedem-no de agir sobre o meio que lhe parece tão convidativo e instigante.



Figura 38: Lucas volta a estar só

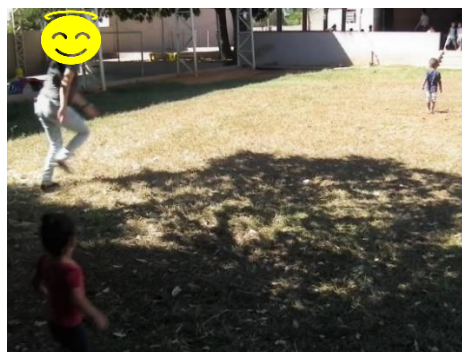


Figura 39: Maia corre atrás do Lucas



Figura 40: Maia busca o Lucas e a Emanuely para junto do grupo

Fonte: Acervo da pesquisadora.

É possível entendermos, nessa sequência de imagens, a insistência do Lucas em estar só e observar o espaço. Isso poderia se aproximar daquilo que chamamos de “achadouros” da infância, mas a professora o captura, pegando-o no colo e, de mãos dadas com a Emanuely, fazem-nos voltar para o espaço circunscrito, delimitado por ela. A respeito disso, Benjamin (2002, p. 103-4) expõe “que as crianças são especialmente inclinadas a buscarem todo local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se processa de maneira visível”. Por isso, quando os bebês se deparam com espaços abertos, eles querem exercer suas agências, portanto, pelo controle dos corpos, isso é quase impossível.

As ações dos bebês na área externa da Creche 1 denotam o quão as práticas pedagógicas ainda são hegemônicas, e os desvios das “linhas costumeira” ou da rotinização são a constatação

de que o espaço torna-se geometrizado, determina onde, quando e como o bebê e a criança pode se mover, e isso impede uma escuta atenta dos desejos e anseios deles, tornando-os seres dependentes e imaturos, que precisam ser regulados, negando “as capacidades das crianças [...] de fazer escolhas sobre o que fazem e de expressar suas próprias ideias” (JAMES; JAMES, 2008, p. 9). Ou seja, não os veem como sujeitos de direitos, ao impedirem-nos de agir sobre o espaço. Isso evidencia o quanto as ideias durkheimianas discutidas no capítulo segundo sobre o processo de socialização da criança estão arraigadas no pensamento dos profissionais que trabalham com a primeira infância.

Para a profissional Maia (Creche1), iniciante na docência com bebês, controlá-los significa, para si e aos olhos do grupo gestor, o quanto tem pulso forte, firmeza para lidar com essa faixa etária, sendo inclusive sinônimo de uma boa didática, porque tem controle da situação, controle sobre os corpos dos bebês. Isso remete à fala de Gouveia (2008, p.106), apresentada no capítulo 2, sobre o poder que o adulto tem de se inscrever sobre a criança, usando de “discursos e práticas de socialização, ao dirigirem-se à criança, constroem um imaginário sobre a infância, produzindo modelos e gestos, hábitos, comportamentos”, não respeitando a individualidade de cada um.

Mediante o exposto, as duas instituições não oferecem um lugar, uma sala na qual os bebês possam brincar de maneira mais tranquila. Na Creche 1, a sala de aula tem uma caixa de madeira, um berço onde ficam os colchões e dois armários.

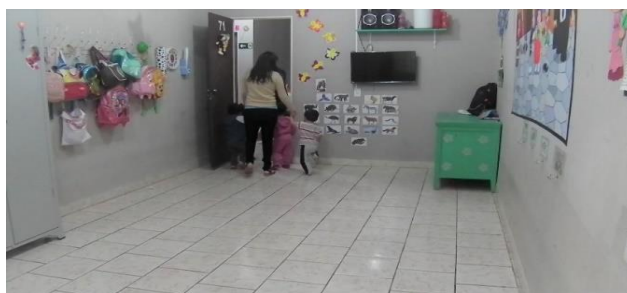


Figura 41: Sala do berçário II
Fonte: Acervo da pesquisadora.

Na Figura 41, percebemos que os bebês não têm nenhum lugar onde possam “se esconder” para brincarem ou ficarem mais tranquilos. Apesar de a sala ter pouco mobiliário, o espaço é pequeno e a porta da sala fica fechada o tempo todo. Em contrapartida, a parte externa é excelente, porém há um controle regulador de entrada e saída do espaço estabelecido para as atividades com os bebês. Na Creche 2, a sala não é ampla, mas alguns móveis servem de esconderijo para a criança brincar, deitar-se, ficar observando os colegas e até para estarem

quando estiver descontente ou emburrada com alguém. Vejamos como os bebês se organizam quando querem um tempo só para eles ou com os colegas, nas imagens seguintes.



Figura 42: Momento do estar só



Figura 43: Momento de estar com outro



Figura 44: Momento de estar com outro
Fonte: Acervo da pesquisadora.

4.3.1 Horário de Funcionamento e Planejamento das Creches

Quanto ao horário de funcionamento na Creche 1, as crianças entram às 6h50 e o portão fecha às 7h10, e a saída às 17h, com tolerância de 10 minutos para os pais/responsáveis buscá-las. Na Creche 2, a partir das 7h às 7h20, é permitida a entrada. O horário de saída, de segunda a quinta-feira, é às 17h. Somente na sexta-feira as crianças saem às 16h para as professoras planejarem. O planejamento da Creche 1 ocorre todas as quintas-feiras, depois das 17h, e a presença das monitoras nas duas instituições é facultada.

Nas Creches 1 e 2, os planejamentos são feitos por turma ou agrupamento, o corpo docente prepara todas as atividades que serão ministradas durante a semana, sob a orientação da coordenação pedagógica, tendo como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para planejarem.

Em relação aos objetivos, à missão, aos princípios da educação infantil, ao currículo, à concepção de criança, de desenvolvimento, de aprendizagem e avaliação, as duas instituições possuem a mesma compreensão. Portanto, o objetivo basilar das Creches 1 e 2, segundo os

PPP²⁸,

é proporcionar às crianças situações prazerosas de descobertas e aprendizagens, com atenção ao desenvolvimento integral, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social para contribuir na formação de pessoas cidadãs conscientes de seus direitos e deveres.

A visão da instituição é ser reconhecida como uma escola de educação infantil que seja referência de qualidade nos serviços prestados à comunidade. Para isso, as Creches 1 e 2 têm por missão “assegurar um ensino de qualidade, através de ações efetivas, inovadoras e éticas” (PPPS CRECHE 1; 2), com o objetivo de “ampliar relações sociais na interação com outras crianças e adultos, conhecer seu próprio corpo, brincar e se expressar das mais variadas formas, utilizar diferentes linguagens para se comunicar entre outros” (PPPS CRECHE 1; 2), tendo, como princípio básico, o cuidar, o educar e o brincar, para que as crianças desenvolvam a capacidade de ser e estar com outro.

4.3.2 O Currículo das Creches

Os currículos na Creche 1 e Creche 2 seguem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), em conformidade como artigo 3º do Parecer CNE/CEB n. 20/09, que estabelece:

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Desse modo, as duas Creches estruturaram o currículo em três áreas de desenvolvimento: “biológico, psicológico e sociocultural” (PPP CRECHES 1; 2). Na área biológica, os conteúdos abordados são sobre a higiene e a saúde e, na parte psicológica, a cognição, priorizando a linguagem, a matemática, as relações de domínio afetivo e psicomotor. Na área sociocultural, o autoconhecimento e a integração social, ou seja, o ‘eu-outro’, numa perspectiva “interacionista”, respeitando a faixa etária de cada criança e o seu desenvolvimento cognitivo. Além do mais, as duas instituições trabalham com projetos e subprojetos durante o ano letivo, de acordo com a necessidade de cada turma, e as datas comemorativas são inseridas dentro dos subprojetos.

²⁸ Ver o Projeto Político Pedagógico Creche 1 (2019, p. 7) e Projeto Político Pedagógico Creche 2 (2019, p. 10).

Quanto à concepção de criança, de desenvolvimento infantil e de aprendizagem, as duas instituições pesquisadas possuem uma percepção de que “a criança é um ser social e histórico, que faz parte de uma organização familiar inserida em uma sociedade caracterizada por uma cultura determinada” (PPPS CRECHES 1; 2), na qual a criança está inserida, e, ao mesmo tempo, é “profundamente marcada pelo meio social [...], mas também o marca”. No decorrer do documento (PPP), estabelecem ainda que “as crianças possuem sua natureza singular, que as caracterizam como seres que sentem pensam o mundo de um jeito muito próprio” e o desenvolvimento de cada uma ocorre mediante interações com o outro. E mais, os PPPs ressaltam o quanto as crianças se esforçam para compreenderem o mundo e, por meio das brincadeiras, revelam a si e as suas condições de vida.

Sobre o conceito de desenvolvimento e aprendizagem infantil, o PPP das Creches trazem a seguinte ideia:

O Sócio interacionismo²⁹, cujo principal expoente é o russo L.S. Vigotski, acrescenta a ideia de que desde o seu nascimento as crianças desenvolvem face ao que existe uma verdadeira atividade de pesquisa: constroem hipóteses, tateiam, experimentam, testam, reajustam suas ações. Cada descoberta conduz à nova interrogação. O sujeito constrói conhecimento de forma ativa, desenvolvendo suas estruturas de inteligência e reconstruindo suas aquisições continuamente (PPP CRECHES 1; 2).

No documento das Creches, está explícita a ideia de que, desde o nascimento, as crianças vão experienciando o mundo na relação com o outro e os outros. E é por meio desse processo que ela internaliza e vai se apropriando da cultura na qual está imersa. Ainda sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem, os PPPs afirmam que isso só é factível em interação com o outro, porque, nessa etapa da vida, a criança precisa socializar. Portanto, o estar-só nem é pensado nas duas instituições como “situações de experimentação que as crianças aprendem progressivamente os primeiros conhecimentos físicos dos objetos e, além disso, aprendem a construir outros novos objetos, atribuindo sentidos a eles” (PEREIRA, 2011, p. 169).

Com referência à avaliação, as Creches 1 e 2 seguem o documento mandatário as DCNEI, o qual estabelece: “as instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação” (BRASIL, 2019, p. 29). Seguindo as normativas do documento, as duas instituições optaram por trabalhar com relatórios semestrais, a partir dos registros das observações sistemáticas que fazem junto às crianças. No relatório

²⁹ O termo sócio interacionismo é questionado por Newton Duarte, em sua obra *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana, lançada pela Editora Autores Associados, em 2001.

entregue aos pais, as professoras colocam as fotos como um meio de ilustrar o desenvolvimento dos bebês. A seguir, é descrita a rotina das Creches 1 e 2.

4.3.3 A Rotina das Creches

Quanto a rotina das duas Creches pesquisadas, foi possível compreender que a SME, envia uma proposta para que as instituições possam montar suas próprias rotinas. Vejamos como está organizada as rotinas:

Quadro 4: Organização da rotina – Creche 1

BERÇÁRIO II	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 7h às 7h30 - Acolhida ▪ 7h30 às 8h - Mamadeira/Café ▪ 8h às 8h30 - Atividades pedagógicas, momento cívico, momento com Deus, show das estrelas (distribuídos semanalmente) ▪ 8h às 9h - Parque, brincadeiras ou atividades pedagógicas ▪ 9h - Fruta ▪ 9h às 9h50 - Banho ▪ 10h às 10h30 - Almoço ▪ 10h30 as 11h - Mamadeira ▪ 11h as 13h30 - Repouso 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 13h30 às 14h - Troca das fraldas e fruta ▪ 14h às 15h - Atividades pedagógicas, parque, momento cívico, momento com Deus, show das estrelas (distribuídos semanalmente) ▪ 15h às 15h30 - Lanche ▪ 15h30 às 15h45 - Mamadeira ▪ 15h45 às 16h40 - Banho / repouso ▪ 16h40 às 16h50 - Músicas, filmes e organização ▪ 16h50 às 17h10 - Despedida
--------------------	--	---

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com base nos dados compilados dos Projetos Políticos Pedagógicos da Creche 1 do ano de 2019.

Quadro 5: Organização da rotina – Creche 2

BERÇÁRIO II	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 7h – acolhida e uniformização das crianças ▪ 7h30 – café da manhã ▪ 8h – mamadeira ▪ 8h20h – atividade pedagógica ▪ 8h40 – banho de sol e brincadeira livre ▪ 9h – lanche “frutas ou bolacha” ▪ 9h30 – banho ▪ 10h30 – almoço ▪ 11h20 – escovação, mamadeira e repouso. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 14h – mamadeira ▪ 15h30 – lanche frutas ou bolacha ▪ 16h – banho e brincadeiras ▪ 17h – saída
--------------------	---	--

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com base nos dados compilados dos Projetos Políticos Pedagógicos da Creche 2 do ano de 2019.

Como pode se observar no quadro 4 e 5, há uma pequenas diferença entre a rotina das Creches 1 e 2. O diferencial é que na Creche 2 após a soneca da tarde, os bebês não têm atividades pedagógicas porque a profissional fica cerca de 2 horas sozinhas com os bebês no período das 13h às 15h. As duas instituições trabalham Momento Cívico, no qual os bebês e as crianças se reúnem para cantar o Hino Nacional. No Momento com Deus cada profissional fica responsável para fazer uma apresentação junto as crianças, com a finalidade de meditar sobre a palavra de Deus. Já o show das estrelas que acontece na Creche 1, também ocorre na Creche 2, cujo nome é do Show do Paraíso Infantil, nessa atividade cada professor junto com a sua

turma faz uma apresentação artística para os demais colegas. Toda a escolha das apresentações partem das profissionais, as crianças e os bebês apenas apresentam.

Na percepção das instituições, a organização da rotina junto às crianças é necessário, porque, segundo PPP da Creche 1 (2019, p. 37),

A repetição nas rotinas [...] oportuniza experiência às crianças, no sentido de continuidade, mas nada impede de fugir do tempo de ordem para o da desordem, investindo em outra dinâmica, rompendo com a burocracia escolar. [...] a rotina é uma sequência de atividades que visam à organização do tempo que a criança permanece na escola, contudo ela se apoia em momentos e situações do cotidiano.

É possível percebermos no documento que a rotina não é algo imutável, pode haver mudanças, isto é, não necessita seguir à risca o que está proposto. Sobre essa questão, Giddens (2003, p. 30), ao elaborar a teoria da estruturação, entende que o espaço e o tempo estão intrinsecamente ligados ao sistema social e “não deve ser equiparada a restrição, a coerção, mas é sempre, simultaneamente, restritiva e facilitadora”, porque isso não “impede que as propriedades estruturadas de sistemas sociais se estendam, no tempo e no espaço, para além do controle de quaisquer atores individuais”. É a partir desses pressupostos que o conceito de rotinização é analiticamente pensado por Giddens (2003, p. XXV e XXVI):

A rotina (tudo o que é feito habitualmente) constitui um elemento básico da atividade social cotidiana. [...] O termo "cotidiano" condensa exatamente o caráter rotinizado que a vida social adquire à medida que se estende no tempo e no espaço. A natureza repetitiva de atividades empreendidas de maneira idêntica dia após dia e a base material do que eu chamo de "caráter recursivo" da vida social. [...] A rotinização é vital para os mecanismos psicológicos por meio dos quais um senso de confiança ou segurança ontológica é sustentado nas atividades cotidianas da vida social. Contida primordialmente na consciência prática, a rotina introduz uma cunha entre o conteúdo potencialmente explosivo do inconsciente e a monitoração reflexiva da ação que os agentes exigem.

Com efeito, as rotinas elaboradas nas instituições de educação infantil são importantes, porque ajudam a organizarem os espaços-tempos, o cotidiano, mas também contribuem para que os bebês e as crianças pequenas aprendam, por meio da recursividade das regras, modos de convivência, hábitos que são próprios de cada cultura, ampliando os processos de sociabilidade, oferecendo o que Barbosa (2000, p. 44) chamou de uma “estabilidade e segurança aos sujeitos” independentes de serem crianças ou adultos.

Contudo, as rotinas na Creche 1 e 2 não acontecem como estão expressas no documento. Essa flexibilidade na prática fica comprometida entre o que está proposto no PPP e o vivenciado no cotidiano. Durante a pesquisa, foi possível perceber o quanto as rotinas tornam-se

engessadas, e os próprios profissionais acabam entrando nesse processo de rotinização e não se atinam para o excesso de controle sobre as crianças, no qual afetam a si mesmo.

Diante disso, os bebês sentem o controle que paira sobre eles durante o período em que estão na Creche, uma vez que a rotina estabelecida pela própria instituição é a mesma para todas as turmas. Por exemplo, na Creche 1, o que difere é o horário do almoço dos bebês para as crianças maiores, eles não têm contato com as outras turmas. Na Creche 2, os bebês almoçam junto com as crianças, porém cada uma fica em suas mesas e são as profissionais, em ambas as instituições, que servem a comida. Para Barbosa (2000, p. 45),

As rotinas podem tornar-se uma tecnologia de alienação quando não consideram o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos. Quando se torna apenas uma sucessão de eventos, de pequenas ações, prescritas de maneira precisa, levando as pessoas a agirem e a repetirem gestos e atos em uma seqüência de procedimentos que não lhes pertence nem está sob seu domínio, é o vivido sem sentido, alienado, pois está cristalizado em absolutos.

O excerto do diário de bordo vem ao encontro do que Barbosa (2000) tem discutido a respeito das rotinas nos espaços educativos com crianças. A preocupação de Itília (profissional Creche 2) em cumprir com o tempo determinado para os bebês tomarem a mamadeira leva-a a exigir que eles ajam conforme o estabelecido, isto é, o controle de como devem se comportar na hora de mamar:

[...] Itília apressa Raylandro para terminar de tomar o leite e diz: “vamos eu tenho que lava!!!” Em seguida, Irene (profissional) olha para a Antonella e diz: “vamos Antonella, termina!” Antonella se levanta e olha para os colegas que estão brincando. Em seguida, torna a deitar no colchonete. Itília mais uma vez fala: “Antonella, termina!”. Ela mama vagarosamente, e de repente, ergue-se do colchonete e continua a tomar o leite em pé. Sem avisar, Itília tira a mamadeira da boca da Antonella e sai para lavar. Antonella não chora, apenas olha para a profissional e logo vai brincar [...]. (DIÁRIO DE BORDO, 02/09/2019).



Figura 45: Raylandro e Antonella estão bebendo leite



Figura 46: Antonella se levanta para ver os colegas brincarem



Figura 47: Antonella se deita novamente



Figura 48: Itília adverte Antonella



Figura 49: Itília tira a mamadeira da Antonella



Figura 50: Antonella olha para Itília

Fonte: Acervo da pesquisadora.

O excerto e as imagens reverberam o quanto as profissionais que trabalham com a infância têm se tornado reféns dessa temporalidade, sendo encasteladas e encastelando os bebês dentro das instituições. Ademais, esse tempo demarcado, estipulado para realizar a assepsia das mamadeiras, não é percebido pela Antonella. Na primeira infância, as crianças não entendem os adultos em suas cronologias, porque elas vivem o tempo *Aión*, que é o tempo do deleite, do não linear, do recursivo, da experiência estética, da criação, do lúdico, do estar só/estar com o outro, do ócio, o tempo da qualidade e não da quantidade. Os adultos vivem o tempo *Khronos* (cronológico) o que, segundo Khoan (2008), faz com que esqueçam o que está expresso no Estatuto da Criança e do Adolescente sobre direito da criança de ser criança e não um *homúnculo*. Para Dário Jr e Silva (2018, p. 301) em entrevista ao filósofo Khoan,

[...] na escola, além de organizar o tempo cronologicamente por quantidade de tempo, por número de movimentos temporais, organizamos o tempo por oportunidade, pensamos que há certas coisas que só se pode fazer em determinados momentos e não em outros. E pensamos que todas as crianças devem fazer certas coisas em certo momento. Mas o *kairós* pode não ser o mesmo para distintas crianças.

O tempo *khronos* afeta as experiências cotidianas nas Creches, transformando esse espaço em corpos atomizados, porque a maneira como as rotinas são estruturadas “muitas vezes

atende não as necessidades dos bebês e, sim às dos adultos que ali trabalham. [...] planeja-se uma rotina linear, rígida que não considera o que os bebês de fato precisam para o seu desenvolvimento” (PEREIRA, 2018, p. 144). Isso acarreta um estresse não só aos profissionais, mas aos bebês que ficam irritados por não terem a liberdade de continuar suas descobertas em suas “linhas de errâncias” e dos profissionais porque há toda uma agência a ser cumprida diante de um tempo Kronos que a tudo cronometra.

Eisenberg (2011, p. 80) reitera que a criança “não compreende o tempo da mesma maneira que adultos; sua compreensão é restrita ao contexto em que os conceitos são utilizados, seja ele pragmático ou linguístico”. O que significa que a noção de tempo na infância, para ser apreendido, necessita do desenvolvimento da linguagem, que contribuirá na formação de conceitos, que “são inicialmente amorfos e encontram a sua concretude nas palavras” (EISENBERG, 2011, p. 80). Isto é, são as palavras que vão dando forma ao conceito, quanto mais ricos e constantes forem os diálogos estabelecidos com os bebês e as crianças sobre o passado e o futuro, maior a possibilidade de compreenderem a palavra e o significado, e as suas nuances, porém isso leva um tempo para ser desenvolvido, não é algo imediato, mas mediado pelas interações.

Porquanto, a rotina, como já citado por Barbosa (2000), é algo alienante, fixo e de uma rigidez que compromete o trabalho na primeira infância. Para a pesquisadora, a palavra rotina deve ser substituída por jornada, marcha ou caminho que se faz no dia a dia. Isso leva a um movimento constante, de aprimoramento por parte dos profissionais, construindo e reconstruindo sua pedagogia. Porém, as duas instituições preferem essa denominação e constatamos que o estar só, em seu quadro de horário, não é contemplado e, em nenhum momento, há um olhar direcionado para os bebês terem um tempo só para eles. Todas as atividades pedagógicas estão voltadas para o estar com o outro em nome de uma socialização que normatiza os corpos e os gestos de cada criança.

4.4 OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS AO ESTAR SÓ/ESTAR COM O OUTRO SE REVELAM E ECOAM ATRAVÉS DAS VOZES DAS PROFISSIONAIS

*Ai palavras, ai palavras!
Que estranha potência a vossa!
Todo sentido da vida principia a vossa porta;
[...] sois o sonho e sois a audácia, calúnia, fúria, derrota...*
(MEIRELES, 1965)

Ouvir as profissionais sobre os sentidos que elas atribuem ao estar só/estar com outro é

“identificar a potência das palavras, mais precisamente dos sentidos que elas assumem nos discursos de profissionais docentes que atuam na educação infantil” (RODRIGUES, 2016, p. 114). O ecoar dessas vozes polifônicas, vindas da Creche 1 e 2, far-se-á presente nas entrevistas do tipo semiestruturada, que “[...] favorecem não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” (TRIVIÑOS, 2017, p. 152), possibilitando ao pesquisador interagir com o pesquisado no momento da coleta de dados.

Marconi e Lakatos (2003, p. 195) acrescentam que “a entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional”. E foi exatamente como ocorreram as entrevistas com as cinco profissionais das duas instituições pesquisadas. Logo após o encerramento das observações sobre e com os bebês, que duraram dez dias em cada Creche, as entrevistas foram agendadas a partir da disponibilidade das profissionais. O fato de serem entrevistadas levou-as a um certo receio em não saber como iriam responder às questões.

Nos dias que antecederam as entrevistas, as profissionais da Creche 1 queriam saber quais eram as perguntas a serem feitas a elas. A pesquisadora tentou tranquilizá-las, porém continuavam a insistir, porque nunca haviam pensado, sobretudo a respeito do estar só/estar com outro e agência social. Na Creche 2, a profissional que auxilia a regente da sala ficou muito nervosa durante a entrevista, e o tempo todo esfregava as mãos uma na outra. O olhar era de quem estava muito ansiosa. Para Almeida e Szymanski (2011, p. 89), “afetar e ser afetado é condição inerente as interações humanas, e a situação de entrevista não escapa dessa condição”.

Antes de iniciar a entrevista, a pesquisadora seguiu rigorosamente os protocolos elencados por Szymanski (2011), com o intuito de esclarecer a relevância da entrevista para compor a pesquisa com e sobre os bebês. Nesse ínterim, a pesquisadora procurou deixá-las bem à vontade, contudo o olhar de soslaio evidenciava o quanto estavam tensas. O roteiro proposto *a priori* foi para compreendermos qual o lugar de fala de cada uma, ou seja, conhecer a identidade pessoal delas. Depois, buscamos a questão da identidade profissional e a compreensão sobre o seu trabalho, memórias da infância, saberes e fazeres pedagógicos.

Nesse alinhamento, os dados obtidos foram por meio das entrevistas de cinco sujeitos participantes. Assim, a pesquisadora buscou verticalizar as falas das profissionais no sentido de apreender o objeto de estudo, que é o estar só/estar com outro e agência social dos bebês³⁰. As profissionais que participaram da pesquisa não terão seus nomes revelados, por entendermos a importância de se resguardar a privacidade de cada uma. Para isso, foram escolhidos nomes

³⁰ A entrevista com as profissionais é composto de seis blocos de perguntas, contendo de seis a dez indagações (Apêndice 2).

fictícios, retirados da mitologia grega, como uma maneira de homenageá-las, devido à relevância da mitologia em diversas áreas do conhecimento. A escolha está associada às peculiaridades das profissionais que foram se revelando durante a pesquisa com e sobre os bebês.

Para que os dados obtidos possam ser mais bem visualizados, estes foram divididos em seis blocos: o primeiro bloco trata da identidade pessoal dos sujeitos; o segundo, da identidade profissional; o terceiro, do trabalho na educação; o quarto, das memórias da infância; o quinto, dos saberes pedagógicos; e o sexto, dos fazeres pedagógicos.

O primeiro bloco de perguntas (Quadro 6) sobre a identidade pessoal das profissionais trata de estado civil, religião, número de filhos, quantas pessoas trabalham na família e exercício de outra atividade fora da educação.

Quadro 6: Identidade pessoal

Sujeitos ***	Estado civil	Religião	Tem filhos?	Renda mensal	Quantas pessoas na família trabalham?	Você exerce outra atividade?
Atena	casada	evangélica	1	4.300,00	2	não
Maia	casada	católica	não	2.220,00	2	não
Têmis	casada	católica	gestante	998,00	2	não
Irene	casada	evangélica	não	1.770,00	2	não
Itília	Solteira	católica	não	1.038,00	3	não

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, a partir das entrevistas com as profissionais das Creches 1 e 2.

Das informações obtidas no primeiro bloco de perguntas, o que chama mais a atenção é a questão salarial. Conforme está exposto, as profissionais³¹ regentes em sala das Creches 1 e 2 possuem salários bem díspares umas das outras. A diferença salarial entre as profissionais regentes de sala ocorre porque Atena é concursada da rede pública municipal e trabalha 40h/semanais, Maia possui contrato com a rede pública municipal de ensino, com jornada de 30h/semanais, e Têmis, por ocupar o cargo de monitora, faz 40h/semanais. Na Creche 2, Irene e Itília são contratadas pelas Obras Sociais (CLT) em regime de 40h/semanais, com direito a 2h de almoço. Mesmo com cargas horárias diferenciadas, Maia recebe o valor de uma graduada em Pedagogia e sem direitos a progressões e Têmis recebe um salário-mínimo como monitora ou auxiliar de sala. Em relação à Irene e Itília, seus proventos advêm de um convênio firmado

³¹ Com a intenção de resguardar a identidade das participantes da pesquisa, a pesquisadora utilizará de nomes fictícios advindos da mitologia grega. A escolha dos nomes remete às características pessoais de cada uma, que, no decorrer da pesquisa, foi possível identificá-la assim: Atena (deusa da sabedoria), Maia (deusa da primavera), Têmis (deusa da justiça), Irene (deusa da paz), Itília (deusa do auxílio, do alívio).

com o município de Mineiros³², isto é, as Obras Sociais recebem uma quantia mensal para custear todas as despesas das cinco Creches filantrópicas. O valor estipulado para cada instituição depende do número de crianças atendidas e de funcionários. Diante dessas informações, a profissional Irene não soube dizer quais os critérios que estabelecem para pagar os salários dos profissionais.

Mesmo recebendo um salário tão aquém, Irene não demonstra descontentamento com seu trabalho; ao contrário, seus olhos brilham quando se refere aos bebês de sua sala. Ela deixa transparecer uma gratidão muito grande pela instituição, devido ter sido indicada por uma colega, que a convidou para assumir o cargo de monitora. Depois de três meses, recebeu o convite da gestora para assumir a sala do berçário I no lugar da professora, que saiu por causa de problemas de saúde. A não indignação de Irene sobre o seus provimentos está alicerçada na falta de valorização do seu próprio trabalho como profissional. Essas questões advêm de uma sociedade de classe na qual as contradições são mascaradas e os embates entre trabalho e capital ficam subsumidos, porque é conveniente ao capitalismo manter toda essa lógica alienante. Para Souza (2018, p. 37),

na sociedade de classes, caracterizada principalmente pela propriedade privada dos meios de produção, o processo de apropriação das objetivações humanas (nesse tipo de sociedade) interfere na constituição da consciência humana, pois os significados e sentidos distanciam-se, tornando-se contraditórios e caracterizando a alienação.

Isso reverbera uma subordinação cada vez maior dentro do próprio sistema capitalista, fazendo com que a pessoa não se reconheça como sujeito do processo. Brasil (2005, p.13) acrescenta que o capitalismo “introjeta padrões expressivos de relações sociais divididas e divisoras, cujo conteúdo baseia-se em hierarquias e valores subjacentes às relações sociais formuladas entre os indivíduos, os grupos e na interrelação entre as instituições sociais”, afetando inclusive a formação política dos profissionais, principalmente os da educação infantil que trabalham com os bebês, “um trabalho que não se vê, que não se valoriza” (TRISTÃO, 2006, p. 40).

Outrossim, no Art. 62 da LDB 9.394/96 está expresso que a formação de professores da Educação Infantil e Ensino fundamental pode ser “oferecida em nível médio na modalidade

³² Esse convênio foi firmado entre o Fundo Municipal de Educação (FME) e as Obras Sociais da Diocese de Jataí (OSPDs), após à aprovação da LDBEN 93.94/1996, que estabelece ser responsabilidade do município a educação da primeira infância. As OSPDs solicitaram, então, uma ajuda de custo para manter as Creches, que são de responsabilidade da esfera municipal. A cada ano, o convênio é renovado e reajustado mediante um plano de trabalho apresentado pela OSPD ao executivo, que envia para a Câmara dos Vereadores para ser aprovado. Maiores informações sobre o convênio, acessar <<http://www.mineiros.go.gov.br/noticia.php?id=925>> e dirigir-se para o *link* “acesso à informação”.

normal”, corroborando para uma desvalorização do trabalho docente e a não profissionalização dessa etapa da educação. A exemplo, o salário que Têmis, Irene e Itília ganham reflete como elas são vistas dentro do sistema educacional. Em relação a isso, Oliveira (2013, p. 11-2) explica:

Essa medida reforça o que tem sido a prática de muitos gestores municipais: a de optarem por contratarem profissionais de formação de nível médio, com salários inferiores aos que são pleiteados pelos profissionais de nível superior. Essa prática assenta-se, em geral, na justificativa de que para cuidar de criança pequena não é necessária a formação de nível superior, contribuindo para uma ideia de que a Educação Infantil pode ser exercida de forma amadora, por qualquer pessoa que se disponha a fazê-lo, sem a necessidade de uma preparação específica. Em última instância, não precisa ser profissional para atuar na educação da infância.

Desse modo, para a rede pública e privada, só é necessário ser mulher, ter disponibilidade e muito amor para trabalhar com crianças e não precisa ter uma formação sólida. Isso demonstra, a falta de respeito para com a profissão e com os bebês. É assim que as profissionais como Têmis e Itília são enquadradas e nomeadas – monitoras ou agente educativo – na rede de ensino. Seus contratos são por meio de um processo seletivo, com duração de dois anos. Essas profissionais trabalham até mais ou igual aos professores regentes de sala, mas não são consideradas professoras, apesar de o serem, pela função que exercem. Infelizmente, toda essa invisibilidade do trabalho que elas fazem é “fruto do descaso de séculos com que essa etapa da educação conviveu” (OLIVEIRA, 2013, p. 13) e ainda hoje vem enfrentando com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores, homologada pela Resolução 02/2019.

Dessa maneira, espera-se que o Art. 62 da LDB 9.394/96 passe por modificações e que a velha desculpa de não alterar o artigo porque não há dinheiro para pagar o piso salarial dos professores seja revista. Nesse meandro existe ainda a Lei de Responsabilidade Fiscal, na qual todos os entes da federação (estadual ou municipal) devem controlar os gastos públicos. Tais falácias devem ser superadas dentro do congresso, bastando que se amplie o orçamento da educação. Essa é uma tarefa árdua e exige militância por parte dos profissionais, inclusive dos monitores, que devem lutar por sua profissionalização, exigindo um plano de carreira e concurso público para se tornarem “professores de apoio”. A respeito desses profissionais-monitores, Buss-Simão (2015, p. 17), sugere que

tanto professoras como auxiliares deveriam ser denominadas docentes e lutarmos por uma carreira de magistério e piso nacional para ambas. No entanto, tal consideração não ignora as contradições políticas que geram as condições de trabalho das auxiliares, com salários mais baixos, planos de carreiras ineficientes e desvalorização profissional.

Ademais, a autora entende que o trabalho tanto das professoras quanto das monitoras “se constitui em uma docência compartilhada” (BUSS-SIMÃO, 2015, p. 17), e não pode ser entendido como um mero apêndice, porque o trabalho com crianças de zero a três anos de idade possui uma especificidade, precisa ser planejado e de profissionais qualificados, este é um direito assegurado pela LDB 9.394/1996.

O segundo bloco de perguntas (Quadro 7) trata da identidade profissional dos sujeitos da pesquisa, bem como de grau de escolaridade, tempo de formação e especialização, áreas em que verticalizaram o conhecimento no campo da educação, participação em cursos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação (SME) e número de formações em que estiveram presentes no último semestre.

Quadro 7: Identidade profissional

Sujeitos	Graduação	Tempo de formação	Possui especialização	Em qual ou quais área(s)?	Você participa de cursos pela secretaria?	De quantos cursos participou no último semestre?
Atena	Licenciatura em Pedagogia	15 anos	Sim	Psicopedagogia clínica e institucional	Sim	3
Maia	Licenciatura em Pedagogia	3 anos	Sim	Gestão Educacional em Atendimento Especializado	Sim	3
Têmis	Ciências Contábeis e graduanda em Pedagogia	4 anos	Não	Não possui	Sim	2
Irene	Licenciatura em Pedagogia	12 anos	Não	Não possui	Sim	1
Itília	Ensino Médio	9 anos	Não	Não possui	Sim	Não lembra

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, a partir das entrevistas com as profissionais das Creches 1 e 2.

Das cinco profissionais, apenas Itília não está cursando pedagogia, porque abandonou o curso por questões financeiras, mas apontou que pretende futuramente “fazer faculdade, e me formar em Pedagogia” (ITÍLIA, 2019). O fato de Irene não possuir especialização foi revelado quando a pesquisadora perguntou: sente-se realizada? Esta respondeu: “Nem tanto, porque eu

ainda não fiz outros cursos”. Novo questionamento pela pesquisadora: Que curso você gostaria de ter realizado? “Ainda não consegui fazer uma pós” (IRENE, 2019).

As Creches filantrópicas de Mineiros não possuem um plano de carreira para os profissionais que trabalham com a primeira infância nem ganham o Piso Salarial Profissional Nacional como as professoras da rede municipal. Elas fazem uma jornada de trabalho muito maior e seus proventos não passam de dois salários mínimos. A correção salarial está atrelada ao do salário mínimo proposto pelo governo federal. Mesmo as professoras pós-graduadas não recebem por suas titulações, não há um incentivo para que possam se aprimorar. A única formação continuada que recebem é oferecida pela SME. Para Irene cursar uma pós-graduação, o salário vigente que ela recebe torna inviável.

É sabido que apenas “a formação inicial não é suficiente para que o professor saiba lidar com as situações complexas que se apresentam no cotidiano escolar” (SIQUEIRA; AGUIAR; COLARES, 2015, p. 145), por isso buscar por mais formações, ter um salário condizente contribui para uma prática mais reflexiva, afastando-se do amadorismo na hora de desempenhar as funções no espaço escolar. De acordo com Abreu (2008, p. 35),

Os planos de carreira, embora se organizem numa lógica estrutural de progressão vertical e horizontal individualizada para os trabalhadores em educação, são um instrumento coletivo que promove tanto a valorização profissional, quanto a efetividade do direito à educação de qualidade para toda população brasileira. [...] Afinal, não há como realizar uma educação de qualidade com profissionais mal preparados e sem condições adequadas de formação e de trabalho. Neste sentido, um piso salarial profissional nacional, concurso público e estabelecimento de plano de carreira são instrumentos mínimos para a valorização do magistério. O Piso Salarial Profissional é, por excelência, o princípio fundamental para a garantia da educação de qualidade, pois o salário está associado à carreira, à jornada de trabalho e à formação/profissionalização dos trabalhadores, mas só terá efetividade se associado a um plano de ascensão à atividade democrática e oferta real de ascensão na atividade

Sobre a formação em pedagogia, as falas revelam os seguintes sentidos conforme o Quadro 8.

Quadro 8: Identidade profissional

Pergunta	Você considera que a sua formação lhe preparou para exercer a função de professor (a) ou monitor (a) de bebês na Educação Infantil? Comente sobre.
Atena	<i>Sim, me deu a base, mas é algo que a gente tem que estar em constante aprendizado, não é algo que está pronto. Me deu base, mas quando eu tive... quando eu passei no concurso e eu fui pra Creche, eu tive que aprender muita coisa lá.</i> A pesquisadora reforça a pergunta: [...] <i>Quando eu estava na Pedagogia eu trabalhava como vendedora, então eu não tava tendo aquela vivência, eu via lá a professora falando, mas eu não tinha aquela vivência lá, a não ser o meu filho. Aí quando eu passei no concurso e já entrei direto na pós-graduação que eu não queria parar de estudar e, eu estava na sala na Creche e tudo que eu vi que aqueles autores eu tinha estudado tava lá acontecendo, aí eu vi realmente que tem base. Foi algo assim, que me ajudou muito estar na sala de aula, então eu acho que quem está na Pedagogia tem que estar em sala de aula pra ver na prática como é que está acontecendo. Lá na faculdade tem mais a teoria, mas você está fazendo na prática lá na sua sala e eu não tive isso, então eu notei que eu fiquei meio aérea aí quando eu entrei na pós que eu já estava trabalhando com criança, aí foi totalmente diferente para mim eu ficava entusiasmada com aqueles autores.</i>
Maia	<i>Sim. Pelas aulas práticas, principalmente as práticas, a teoria ajudou bastante, mas as práticas através das brincadeiras e a teoria através do cuidar.</i>
Têmis	<i>Não. Ciências Contábeis não tem nenhuma base disso. Assim, ajuda na questão de organização, eu tento ser muito organizada, pois aprendemos muito lá, mas na questão de cuidados não ajuda.</i>
Irene	<i>Sim. Na faculdade, a gente tem a teoria e depois a gente vai para os estágios e faz a prática, então foi de muita importância para que eu fosse professora agora de Educação Infantil.</i>
Itília	<i>Não. Lá eles ensinam mais... eles preparam mais para a formação do Enem, essas coisas.</i>

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, a partir das entrevistas com as profissionais das Creches 1 e 2.

As respostas das profissionais refletem o sentido e a articulação entre teoria e prática durante o processo de formação na graduação. Foi o que Atena revelou em sua fala, ao dizer que “na faculdade tem mais teoria”, porém fica perceptível o quanto as práticas em suas falas assumem uma posição assimétrica em relação à teoria, como se ambas fossem algo que não se entrecruzasse na hora de exercer a docência. Quando Maia expõe que o brincar está mais voltado para a prática e o cuidar é mais teoria, reitera a visão dicotômica que existe dentro das instituições de ensino, com os antigos bordões “a teoria é boa no papel, mas na prática não tem nada a ver”.

Na verdade, a pedagogia é uma prática orientada por uma boa teoria e não se resume a receitas que se utilizam em prática; ao contrário, ela parte do real, elabora esse real (concreto), isto é, a teoria é o concreto pensado. Uma teoria que não ajuda a compreender o real não é uma teoria de verdade, porque ela sempre articula com as práticas, que é uma atividade humana e social, manifestada e realizada na e a partir da realidade. Uma das formas de compreender a realidade é superar o senso comum, sair da superfície para promover uma ação transformadora. Para Konder (1992, p. 115),

[...] a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da

reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática.

Nesse sentido, podemos apreender que a teoria e a prática não se separaram; apesar de ser algo distinto, uma complementa a outra. Uma prática desprovida de teoria torna-se vazia. Por conseguinte, ao indagarmos as profissionais se elas participavam de cursos e em quantos haviam comparecido, os relatos demonstraram que só participam de formações promovidas pela SME. No dia de formação, as Creches 1 e 2 suspendem as atividades com as crianças e cada professor(a) comparece no horário em que trabalha. Os do período matutino realizam os estudos das 7h às 11h e os do vespertino, das 13h às 17h. Tais os estudos são feitos separadamente, ou seja, berçário, berçário II, maternal I e maternal II.

A SME promove duas formações continuadas por semestre aos professores da educação infantil, mais quatro estudos coletivos que são feitos nas Creches e coordenados pela gestora e vice-gestora, das 18h às 19h. Os cursos de formação são obrigatórios e, ao término de cada encontro, os professores fazem uma avaliação, que é entregue à coordenação da SME - Educação Infantil, que avalia e faz a devolutiva no final do ano. Os participantes recebem o certificado de 50h e, a cada dois anos, podem requerer mudança de letra.

Em relação aos conteúdos das formações, a SME, por meio da coordenação pedagógica, escolhe um livro sobre Educação Infantil, e os profissionais fazem a leitura antecipadamente. No dia do encontro, abre-se para as discussões sobre a leitura, aliando a teoria com a prática. Assim, a metodologia utilizada, segundo o relato das profissionais, vem ao encontro das suas necessidades. Diante disso, a pergunta do quadro a seguir evidencia quais cursos contribuíram para o seu exercício de professor ou monitor (a) em sala de aula na educação infantil com bebês. Vejamos:

Quadro 9: Identidade profissional

Pergunta	Desses cursos que você elencou quais contribuíram para o seu exercício de professor ou monitor (a) em sala de aula na educação infantil com bebês? Justifique sua resposta. Caso nenhum tenha lhe ajudado, explique o porquê.
Atena	<i>Todos os cursos que a Secretaria de Educação proporciona pra nós, ela tem esse olhar cuidadoso, [...] a gente precisa melhorar, então ela busca sempre o curso que nos ajude nesses itens. [...] todos os cursos eu gosto muito porque eu sempre traz algo positivo que eu possa estar aplicando na minha sala de aula.</i>
Maia	<i>Sim, o que mais me ajudou foi a última agora do José Humberto sobre diferença da ludicidade e do brincar, porque ele explicou que a diferença do brincar para a ludicidade. Qual é a diferença? Que você tem que planejar uma atividade bem planejada com os seus objetivos, não só chegar aqui e colocar uma brincadeira para as crianças, mas sim tem que ter aquele objetivo fundamentado, isso sim é a ludicidade, então hoje depois daquela palestra dele eu comecei a elaborar melhor as minhas atividades. [...] O professor planeja em casa e depois a gente chega e executa.</i>

(Continua...)

(Conclusão)

Pergunta	Desses cursos que você elencou quais contribuíram para o seu exercício de professor ou monitor (a) em sala de aula na educação infantil com bebês? Justifique sua resposta. Caso nenhum tenha lhe ajudado, explique o porquê.
Têmis	<i>O de primeiros socorros, foi mais, foi o principal. Por quê? Nossa aqui o dia a dia é essencial saber sobre essas questões de como lidar na hora de salvar de um engasgo, de um refluxo, de uma queda, então eu acho que esse foi o principal por isso.</i>
Irene	<i>[...] acontece um curso é com integração com as outras professoras, a gente acaba trocando ideias. O que a secretaria oferece geralmente é pra isso mesmo, trocar ideias. Eles trazem novidades pra gente está lidando na sala de aula. Tem algum específico que você considera que contribuiu imensamente para a sua profissão de professora de bebês? O último que foi feito lá Unifimes com a especialista, ela chama Elisângela e o professor que trabalha com a área da música que ajudou bastante pra gente estar trabalhando ludicidade na sala de aula, história.</i>
Itília	<i>Este último me ajudou muito, porque teve mais dinâmica, e aí eu tive umas que eu usei em sala. Que dinâmicas eram essas? Dinâmicas de montar sons com as mãos, teve música com coreografias. Bem produtivas.</i>

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, a partir das entrevistas com as profissionais das Creches 1 e 2.

O sentido que as profissionais atribuem aos cursos de formação recai em uma concepção mais pragmatista e fragmentada de educação. Está pautado no “aprender a aprender” (DUARTE, 2001), o que percebemos quando elas se referiram “às novidades” que são compartilhadas nos encontros e sobre a utilidade dessas dinâmicas para serem praticadas em sala de aula com os bebês. Outro aspecto é a visão de que planejar é prescrever algo para ser executado, como se o bebê fosse um sujeito incompleto, e o único ponto de vista que deve ser levado em consideração é o do adulto. E mais, como se eles aprendessem somente aquilo que o professor(a) ensina, ignorando os processos de interação, de sociabilidade, as brincadeiras de pares e as observações que fazem quando estão só ou com o outro. Nesse sentido, Ostetto (2000, p. 193) entende que

planejar na educação infantil é planejar um contexto educativo, envolvendo atividades e situações desafiadoras e significativas, que favoreçam a exploração, a descoberta e a apropriação de conhecimento sobre o mundo físico e social. Ou seja, nesta direção o planejamento estaria prevendo situações significativas que visibilizem experiências das crianças com o mundo físico e social, em torno das quais estruturam interações qualitativas entre adultos e crianças, entre crianças, e entre crianças e objetos/mundo físico.

A defesa que aqui se propõe é de as atividades não se pautem somente na exterioridade ou naquilo que falta ao bebê e à criança pequena, voltada apenas para a transmissividade, com listas de brincadeiras e atividades direcionadas somente para o desenvolvimento motor, cognitivo e socialização do grupo, mas que a escuta ativa, as agências sociais, o estar só/estar com outro não sejam sucumbidos diante de tanta normatividade. Defendemos isso para que o próprio brincar não vá se tornando um processo de assujeitamento, com corpos seccionados, no qual o natural, o biológico, o cultural e histórico estejam separados.

Por isso, a formação continuada é um momento de as profissionais ampliarem seus conhecimentos, refletirem sobre suas práxis e “seus modos de pensar, fazer, ser e estar na profissão e no mundo (SANTOS, 2017, p. 107), refletirem sobre o processo de formação, romperem com práticas instrumentalizadas, com os estereótipos que levam às cegueiras, impondo às crianças uma educação em que elas sejam meras coadjuvantes.

Com a intenção de promover uma formação continuada aos profissionais da educação infantil, a SME trouxe os seguintes temas para as formações no ano de 2019: Lúdico na Educação Infantil e O processo de Letramento e Alfabetização na Educação Infantil. Para os estudos coletivos, priorizou conhecer o documento mandatório – Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares de Goiás (DCGO) –, com a finalidade de adotar o currículo proposto pelo estado. As discussões desse documento ficaram restritas àquilo que divergia da realidade de Mineiros e complementaram o que faltava, por exemplo, as festas típicas da cidade.

Um outro aspecto que buscou-se compreender durante a entrevista é o tempo de atuação de cada profissional na educação, quanto tempo trabalham na instituição e se tem preferência por alguma faixa etária.

Quadro 10: Tempo de trabalho na educação

Profissional	Quanto tempo está nesta Instituição	Quais as turmas em que já atuou?	Tem preferência por alguma turma?
Atena	1 ano e 6 meses	Berçário II	Berçário II
Maia	1 ano e 4 meses	Berçário I e Berçário II	Ainda não.
Têmis	1 ano e 7 meses	Berçário II	Berçário II e Maternal I.
Irene	5 anos e 9 meses	Berçário I e Berçário II	Berçário II
Itília	2 anos	Berçário II	Acho que prefiro os bebês, porque é mais fácil de lidar

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, a partir das entrevistas com as profissionais das Creches 1 e 2.

Das cinco profissionais, apenas Irene está quase a seis anos trabalhando na Creche 2, Atena, Maia e Têmis estão na Creche 1, a menos de dois anos e Itília faz dois anos na Creche 2. O fato das três profissionais da Creche 1 terem pouco tempo na instituição é porque a Creche foi aberta recentemente. Atenas (Creche 1) foi convidada pela gestora para compor o quadro de professores e as demais passaram no processo seletivo. Quanto à preferência em trabalhar com outras turmas, Maia (Creche 1) disse não saber, devido ser o primeiro ano de trabalho como professora, por isso não tem preferência. Têmis (Creche 1) ressalta que não gostaria de trabalhar

com berçário I, por ter problemas na coluna cervical. Irene e Itília (Creche 2), por acharem que os bebês são mais fáceis de lidar.

Percebemos que as profissionais têm um olhar para os bebês mais do cuidar do que o ensinar. Para Barbosa (2010, p. 6), a “profissão de professora na Creche não é, como muitos acreditam, apenas a continuidade dos afazeres maternos, mas uma construção de profissionalização que exige bem mais que competência teórica e metodológica e relacional”. A visão da autora é longínqua do lócus de pesquisa, pois o que se constatou no espaço de aprendizagem dos bebês foi realmente a extensão maternal, ou seja, apenas o cuidar, muito longe de compreender a necessidade do estar só/estar com outro dos bebês.

Sobre o trabalho na instituição, perguntamos às profissionais qual é o sentido do seu trabalho. A seguir os relatos:

Quadro 11: Qual o sentido do seu trabalho?

Pergunta	Qual o sentido do seu trabalho?
Atena	<i>É um trabalho em que eu possa estar contribuindo um pouquinho e aprendendo mais do que contribuindo, porque todo dia é diferente, porque... e eu gosto desse processo da criança de conhecer, de interagir, de socializar, de olhar diferente do adulto, e a gente vai crescendo e a gente vai perdendo isso.</i>
Maia	<i>O sentido (pausa). Bom eu gosto muito do que eu faço, o sentido eu acredito que seja o desenvolvimento dos meus alunos/ crianças. Você gosta do que faz? Sim.</i>
Têmis	<i>O meu trabalho é o cuidar que o principal, porque ainda não sou professora, mais uma hora e outra a gente acaba também educando. Ajudando na educação, no pedagógico, estar ali junto com as professoras, mas o principal é cuidar</i>
Irene	<i>Nossa! O sentido é ajudar as famílias a cuidar e ajudar no desenvolvimento da criança, de acordo com aquilo que a instituição oferece pra gente. A instituição trabalha na linha de Piaget, então a gente tenta fazer o possível pra estar ajudando os pais a lidar com os pequenos, no sentido de desenvolver a coordenação motora, desenvolver a psicomotricidade, as habilidades que eles já trazem na bagagem de casa, é só ampliar elas.</i>
Itília	<i>Eu gosto muito de crianças, é (pausa) é como se fosse um passatempo pra mim, porque eu sinto que eu não estou me esforçando pra. Não... você está trabalhando muito, mas eu tô fazendo uma coisa que eu gosto. Então, o sentido do seu trabalho aqui na Creche com os bebês é um passatempo? É o gostar! Mas, esse passatempo que você disse? É o passatempo bom, falo assim não é aquele trabalho que você vai por ir, é um trabalho prazeroso.</i>

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, a partir das entrevistas com as profissionais das Creches 1 e 2.

Os relatos sinalizam o quanto a questão do cuidar está presentificado nas falas de Têmis e Irene, ao se referirem à Creche. O protótipo que reverbera é “o modelo de Creche substituta materna” (HADDAD, 2002, p. 27-8), ou seja, um lugar de guarda, de reprodução do ambiente familiar enquanto as mães trabalham. Essa percepção de assistencialismo prevalece nas duas instituições pesquisadas, porque não há uma “compreensão da totalidade, enquanto categoria

de compreensão da realidade humana” (PAES, 2020, p. 102), o que acontece é uma reprodução, uma naturalização de uma realidade imposta pelo sistema, no qual as próprias profissionais não se apercebem, ao serem indagadas sobre o sentido do seu trabalho.

Outro elemento presente ainda nas falas de Maia e Irene é que o sentido do trabalho que realizam está voltado para as etapas do desenvolvimento infantil e das habilidades motoras (correr, pular, manusear objetos). Essa percepção é fruto da própria formação inicial, que, durante muito tempo, esteve assentada na Psicologia do Desenvolvimento, tendo como grande expoente Jean Piaget (1896-1980). A respeito da contribuição do campo da psicologia, Vasconcelos (2008, p. 75), em seus estudos, registra a seguinte afirmação:

Inicialmente, identificamos duas tendências teóricas e as acusações de serem responsáveis pela “lacuna” existente por muitos anos nos estudos das relações sociais entre crianças de pouca idade, bem como a inexistência de investigações sobre a importância dos aspectos sociais nos primeiros anos de vida. Para nós, as abordagens psicanalítica e cognitivista de Jean Piaget, apesar de laboriosamente construídas e incontestavelmente marcantes nas pesquisas em Psicologia da Infância, inclusive dos dias de hoje, deixam de registrar a riqueza e a multiplicidade da vida de relações da criança, que existe desde seu nascimento, em ambientes sociais múltiplos e, mesmo quando as reconhecem, desprezam o fato de o ambiente físico e social também se modificar à medida que a criança cresce e se transforma como sujeito social singular.

Isso balizou as formações de professores, impedindo outros olhares e novos paradigmas para se estudar a infância, reduzindo os estudos sobre bebês e crianças ao mero desenvolvimento infantil, como já referendado por Sarmiento (2008) e Abramovcz (2011). Isto é, para ser bom profissional, deve-se conhecer as fases do desenvolvimento da criança e propor atividades que as desenvolvam: “daí o paradoxo de termos crianças abundantemente (excessivamente?) escrutinadas, analisadas, classificadas como seres biopsicológicos, mas ignoradas como atores sociais, portadores e produtores de cultura” (SARMENTO; GOUVEA, 2008, p. 7).

Outrossim, Itília entende seu trabalho como um “passatempo bom”, algo prazeroso, para o que não precisa se esforçar, bastando gostar do trabalho. Para ela, isso já é o suficiente. A não compreensão do seu papel leva a uma “dissociação entre o sentido e significado da ação” (PAES, 2020, p. 130) em ser um profissional que trabalha com bebês. Diferente das demais, Atena não atribui um sentido mecânico à docência com bebês; ao contrário, procura aprender mais, sobretudo a olhar o mundo com os olhos deles, obliterando a postura de colonizador-colonizado.

Ao perguntarmos como as profissionais avaliam o seu trabalho de professora ou monitora de bebês, as respostas foram bem diversas, o que se pode constatar no quadro seguinte:

Quadro 12: Como você avalia seu trabalho de professora ou monitor (a) de bebês?

Pergunta	Como avalia seu trabalho de professora ou monitor (a) de bebês?
Atena	<p>[...] <i>Como você avalia seu trabalho?</i> <i>É um trabalho médio e que precisa ser melhorado, porque eu penso que eu tenho que buscar mais conhecimento, porque eu me deparo com muitas coisas que eu não tenho como lidar ainda na criança. Talvez se eu estudar mais eu vou conseguir resolver aquilo ali, mais fácil. E você tem conseguido fazer esses estudos? Tem buscado se aprimorar? Tem estudado?</i> <i>Não tenho. Por que?</i> <i>Porque eu entro numa rotina diária que parece eu não saio do lugar.</i> <i>A rotina te impede?</i> <i>Eu tenho os horários, eu tenho de levar (filho), eu tenho que buscar, eu tenho que... por exemplo, eu tenho que planejar, mas eu tenho a minha casa, eu tenho... aí parece que você fico ali, nossa eu queria tanto estudar, mais aí não sai.</i></p>
Maia	<p>[...] <i>Eu sou boa no que eu faço, eu acredito, apesar da pouca experiência que eu tenho e eu acredito que eu faço um trabalho bom aqui na Creche.</i> <i>Então, da pouca experiência, você acredita que seja um trabalho bom?</i> <i>Acredito que sim.</i></p>
Têmis	<p><i>Olha eu gosto muito e achei que eu nunca ia dar conta no início, era muito difícil, mas eu avalio que é prazeroso, é gostoso e eu gosto, é muito bom.</i></p>
Irene	<p><i>É um trabalho que eu gosto de fazer, amo criança, gosto muito de lidar com elas e a cada dia a gente trabalha com a diferença deles né, porque cada um vem com uma bagagem de casa, cada um tem um jeitinho de ser, então aquilo chama a atenção da gente, você quer saber mais e aprender com eles a cada dia, [...]quando você está mexendo com criança eles são verdadeiros, você está falando com eles mostrando a caminhada, ensinando a caminhar, ensinando a falar é gratificante. Não tem, acho que não tem preço.</i> <i>Como você avalia seu trabalho?</i> <i>É um trabalho bom, cansativo. Gosto muito de fazer, mas apesar do cansaço né, porque você chega cinco horas da tarde, cansada.</i></p>
Itília	<p><i>Eu acho que eu tenho muita paciência com eles, só que as vezes eu falto muita paciência e deixo a desejar.</i> <i>Em que sentido?</i> <i>Às vezes deixo a desejar no sentido de deixar eles fazerem o que quiser. Mas é um trabalho bom.</i></p>

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, a partir das entrevistas com as profissionais das Creches 1 e 2.

O que fica explícito nos relatos das profissionais, principalmente na fala de Atena, é a preocupação em realizar um bom trabalho com os bebês e a importância de continuar se aprimorando, mas os afazeres do dia a dia, como a casa, o filho, o esposo e a atividade professoral a impedem de buscar por mais formações na área da educação infantil, restringindo-se ao que a SME oferece. Durante a entrevista com todas as profissionais, foi possível percebermos, por meio do olhar e nas falas, o prazer que elas têm em trabalhar com essa faixa etária, apesar do cansaço ressaltado por Irene no dia a dia. Para Fochi (2015a)³³, o gostar de trabalhar com crianças não é suficiente, porque

³³ Documento eletrônico sem numeração de página.

Precisamos aprender olhar para as crianças como quem olha a si próprio, para entender que ali existe alguém que sente, que gosta, que não gosta, que precisa da sozinha, do silêncio, da palavra, do olhar.... Precisa de alguém com esperança de esperar ela ser bebê e aprender e descobrir as aventuras e desventuras do mundo.

Com base no exposto pelo autor, é esse olhar acurado, advindo de uma boa base teórica aliada à prática, que Itília não possui, porque sua formação é de ensino médio. Seu relato explicita uma dubiedade em relação a ter paciência ou não com os bebês e o quanto é permissiva, deixando-os fazerem o que quiserem na sala de aula. Essa incerteza “compromete a articulação dos diferentes profissionais na organização dos processos educativos” (BUSS-SIMÃO, 2015, p. 17).

São essas profissionais (monitoras) que passam a maior parte do tempo com os bebês e as crianças na Creche, o que reverbera a criação de vínculos afetivos, sem uma formação adequada e recebendo salários muito aquém das professoras regentes. As incertezas de Itília e de tantas outras vão perpetrar, caso não seja repensado o papel dos monitores na rede municipal. Inclusive, ao perguntarmos às profissionais se elas se sentiam realizadas profissionalmente, todas foram unânimes em afirmar que sim. Porém, a fala de Atena chamou a atenção, ao se referir às questões de ordem estrutural que vivencia na Creche, principalmente aos espaços disponibilizados dentro das instituições, conforme pode ser observado a seguir:

Quadro 13: Sente-se realizada profissionalmente?

Pergunta	Sente-se realizada profissionalmente?
Atena	<p>[...] Você se sente realizada na sua profissão? <i>Ah... falta muito recurso financeiro pra poder proporcionar algo muito melhor. Essa falta de recurso financeiro que você se refere é da escola, da Secretaria de Educação ou do professor? De onde provém essa falta?</i> <i>Eu falo que é falha de todos os lados: da secretaria, do município, da escola. É assim, um conjunto. Por exemplo, a escola poderia ser muito mais dinâmica, poderia ter ônibus pra gente poder levar as crianças... como posso dizer... podia ser uma aula numa uma fazendinha aqui. As Creches você pode notar, estão construindo tantas salas que hoje não tem espaço pra criança brincar mais. Hoje o que importa é a quantidade, hoje não tem um espaço como uma fazendinha pra gente ter só animais um coelho ali, uma tartaruga, que eu sempre sonhei, né! Não tem isso. [...]Eu queria uma sala que fosse aqui é pra dormir, aqui é onde vai ter a rampa de obstáculos e aqui vai ser aonde a gente vai lanchar, não tem, não tem estrutura. Ai se você quer fazer um trabalho mais ou menos diferenciado você é que tem que dar murro em ponta de faca. Você entendeu como que é? Não tem um trabalho assim.</i> <i>Você se sente ou não realizada? Porque você mencionou vários obstáculos.</i> <i>Apesar dos pesares, eu me sinto realizada porque eu faço o que eu gosto. Mas poderia ser bem melhor.</i></p>
Maia	<p>[...] <i>Porque estou na área que eu escolhi e a área que eu gosto, eu já estou até preocupada se eu não passar no concurso que eu vou ter que sair porque é a área que eu gosto.</i> <i>Que área é essa que você gosta?</i> <i>Da Educação Infantil.</i></p>
Têmis	<p><i>Sim. Eu trabalhei muitos anos em uma gráfica nada a ver, o sentido era bem outro e eu não me arrependo de ter saído, eu gosto muito.</i></p>

(Continua...)

(Conclusão)

Pergunta	Sente-se realizada profissionalmente?
Irene	<i>Nem tanto, porque eu ainda não fiz outros cursos. Que cursos você gostaria? Gostaria de fazer uma pós-graduação online, porque ainda não consegui devido as condições financeiras, porque estes cursos estão sendo bem caros.</i>
Itília	<i>Sinto. Mas pretendo crescer mais. Pretendo fazer faculdade, me formar em Pedagogia.</i>

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, a partir das entrevistas com as profissionais das Creches 1 e 2.

As falas das professoras Maia, Têmis, Irene e Itília têm uma percepção incompleta da educação infantil. Porém, o relato de Atena mostra o descontentamento em relação ao que vem acontecendo, sobretudo com as instituições de áreas maiores. Os espaços onde as crianças podem brincar estão sendo reduzidos para darem lugar às novas salas de aula, objetivando atender a um número maior de crianças. Isso compromete o trabalho das profissionais e das crianças que convivem naquele ambiente e, ao mesmo tempo, reflete e refrata a concepção de criança e infância pensado pelo poder público municipal.

Segundo Scudeler (2018, p. 133), um espaço amplo “possibilita e estimula as crianças a serem protagonistas em seus tateios e experimentações, sem necessidade da interferência direta do adulto em todos os momentos”. Além do mais, oportunizam os bebês e as crianças a ampliarem a sociabilidade, exercerem suas agências sociais, modificando a si e ao outro, tirando-os do emparedamento. Infelizmente, nem sempre os órgãos competentes estão atentos a esses pormenores, porque

aqueles que pensam e projetam os espaços das crianças não se dedicam a compreender a lógica da infância. Muitas vezes o projeto arquitetônico é realizado por uma empresa terceirizada, a partir de dados de demanda, como número de crianças e o que se quer nas salas. Essas informações são obtidas junto às equipes das Secretarias de Educação. Isto é, no processo de elaboração do projeto arquitetônico, há pouca ou nenhuma participação de educadoras, crianças e suas famílias, aqueles que farão uso do prédio que está sendo construído (TIRIBA, 2005, p. 39).

Por isso, pensar os espaços a partir do olhar de quem vivência os processos educativos é entendê-lo como detentor de cultura, o qual permite o estar só/estar com outro e tantos outros, brincar com a – e na – natureza, de manipular a areia, de coletar insetos ou ficar observando o movimento de uma borboleta. Um espaço no qual os bebês e as crianças possam fazer suas tentativas de alcançar o galho das árvores, ouvir os sons dos passarinhos, ver o quão alto os aviões voam. São nos espaços fora da sala de aula que eles aprendem o verdadeiro sentido de ser e estar no mundo. E mais, um lugar que possam ser feliz, sentirem-se acolhidos, seguros e desfrutar de uma escuta atenta por parte dos adultos. Enfim,

descobrir como a vida se desenvolve são experiências importantes que colocam a criança frente à beleza e ao mistério da vida. [...]Portanto, se esses momentos não tiverem lugar na escola ou em outros territórios educativos, talvez não aconteçam na vida de grande parte das crianças, empobrecendo o repertório de experiências que elas podem (e devem) vivenciar. Experiências estas que permitem à criança se misturar ao mundo construindo aprendizagens significativas e subjetividades (BARROS, 2018, p. 23).

Isso confirma o que já foi discutido por Sarmento (2005) e Siqueira (2011) a respeito da marginalidade da criança na sociedade capitalista, cuja finalidade é de assujeitá-la aos interesses do mundo adultocêntrico, desconsiderando suas reais necessidades e o seu papel ativo. Uma criança subalternizada só precisa de um lugar para ser assistida, já que é um ser improdutivo e sua fala não é ouvida.

Ao serem indagadas sobre o motivo da escolha em trabalharem com os bebês, as respostas das profissionais indicam que essa não foi uma opção, e, sim, uma imposição das instituições de educação infantil. Vejamos:

Quadro 14: Por que escolheu essa faixa etária? Poderia explicar?

Pergunta	Por que escolheu essa faixa etária? Poderia explicar?
Atena	<i>Eu não escolhi essa faixa etária, eu tava na loja e passei no concurso e com uma semana que saiu os nomes na lista, a Emília me ligou e ela me falou que tinha visto o meu nome lá e que tinha tido três referências muito boas sobre mim. Aí eu falei pra ela que eu nunca tinha trabalhado, assim... estado na Creche, eu não sabia como que era rotina da Creche, eu não tinha experiência. Aí ela falou pra mim que não tinha...que não queria pessoas com experiências, queria pessoas com vontade, se eu tinha vontade. Aí eu falei pra ela que eu tinha vontade de ir, de conhecer.</i>
Maia	<i>Na verdade, eu não escolhi, passei no seletivo e me mandaram para cá, mas como eu já trabalhei no Estado com os maiores, então foram duas realidades diferentes e hoje em dia se for para mim escolher entre os maiores e os pequenos eu prefiro os pequenos.</i>
Têmis	<i>Eu não escolhi né, quando me chamaram me puseram aqui e já me indicaram para ficar no BII, então eu não tive escolha.</i>
Irene	<i>Eu já trabalhei com adultos, adolescentes e não gostei. Eu acho que eles são um pouco agressivos às vezes. Não, não me identifiquei. Com as crianças a gente sente que eles são verdadeiros, criança não mente, criança é diferente é um trabalho que a gente vê o resultado.</i>
Itília	<i>Na verdade, não foi bem uma escolha, eles que escolheram a sala. Só que eu me adaptei muito bem a essa escolha.</i>

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, a partir das entrevistas com as profissionais das Creches 1 e 2.

Como é possível perceber por meio das falas das profissionais das Creches 1 e 2, as salas disponíveis eram as do berçário, portanto elas foram “escolhidas” para trabalharem com os bebês, mesmo sabendo o quão inexperientes eram. Quando Atena relata que a gestora “não queria pessoas com experiências, queria pessoas com vontade”, o que estaria por detrás dessa expressão? O que a gestora compreendia por vontade? Ter vontade de trabalhar com berçário é

um bom indício? Para Rodrigues (2016, p. 69),

penso que os saberes e fazeres dela, que permitirão ações pedagógicas de cunho profissional (ou seja, intencional e não intuitivos), são construídos e reconstruídos no processo de formação inicial e no exercício cotidiano da função, marcando, assim, a inesgotabilidade da formação.

Por isso, o trabalho com a primeiríssima infância exige um rigor. Não é uma mera adaptação a partir da experiência advinda do trabalho com crianças maiores da pré-escola ou de um ensino fundamental mais fácil. Para Fochi (2015) “precisamos inventar, uma didática do fazer!”, daquilo que é específico para os bebês, aliás as formações, durante muito tempo, nem retratavam sobre eles e a preocupação recaía somente sobre o cuidar (alimentar e higienizar), pois isso é educativo, mas os bebês carecem de algo a mais, de adultos que criem condições para descobrirem a si, o outro e o mundo, que tenham uma didática que permita escutar, interpretar as ações dos bebês, suas escolhas, suas agências. Tudo isso exige desse profissional empatia, reciprocidade com os pequenos, estar em sintonia, ou seja, ser respeitoso(a), coerente e atento(a) à sua práxis.

Um outro aspecto que atravessa a docência é a maternidade. Tal ideal é ainda muito forte para alguns gestores de CMEIs no momento de decidirem sobre quem serão os professores de bebês. Infelizmente, persiste, a visão binarista de que a mulher por vocação e por ser mãe seria a pessoa mais indicada para trabalhar com esta faixa etária. Além disso, os pais/responsáveis geralmente não vêm com bons olhos, homens trabalhando com bebês e crianças. Para trabalhar no berçário, não é necessário ter filhos, até porque o fato de ser mãe não valida a profissão de pedagoga nem confere a ela o papel de especialista em desenvolvimento infantil, como era pensado antes da aprovação da LDB 9.394/96, e tampouco agir como mãe dos bebês. Esta visão binarista de que só a mulher pode ser professora porque ela é mais sensível e os homens insensíveis, precisa ser rompida.

Quando Irene relata os benefícios em trabalhar com as crianças, porque elas são verdadeiras, não mentem, e é um trabalho que o profissional vê resultado, sua concepção de criança está assentada nos ideais rousseauianos de natureza humana, de que a criança é “inocente, criativa, espontânea e é a sociedade adulta que a corrompe” (CHARLOT, 2013 p. 37). Essa concepção perpassou os séculos XIX, XX e o seu legado ainda se faz presente entre os profissionais de educação infantil, mascarando as realidades sociais e encobrendo as desigualdades sociais (CHARLOT, 2013), não percebendo a criança como um ser de direito, apenas como um adulto em potencial, pautado no desenvolvimento psicológico.

Algumas das memórias que se traz da infância perduram para sempre. Elas são como marcas e refletem muito a maneira como vemos o mundo, o jeito com que nos relacionamos com o outro e conosco mesmos. No entanto, algumas marcas guardadas na memória causam um impacto enorme na vida de quem as vivenciou, porque “a memória não é interna, particular, não se resume ao simples armazenamento de informações, nem é uma capacidade mental pré-existente, mas é um processo construído culturalmente, tanto a estrutura como o conteúdo” (LUDWIG *et al.*, 2002)³⁴, isto é, a memória individual é produzida dentro de circunstâncias sociais. Foi exatamente a partir dessa premissa que foi perguntado às profissionais sobre que aspecto elas destacariam da sua infância como um momento marcante para sua vida e profissão.

O quarto bloco de perguntas se refere às memórias da infância, e a primeira pergunta foi sobre que aspectos as profissionais destacariam da sua infância como um momento marcante para sua vida e profissão. As repostas foram apreendidas de acordo com a imagem seguinte:

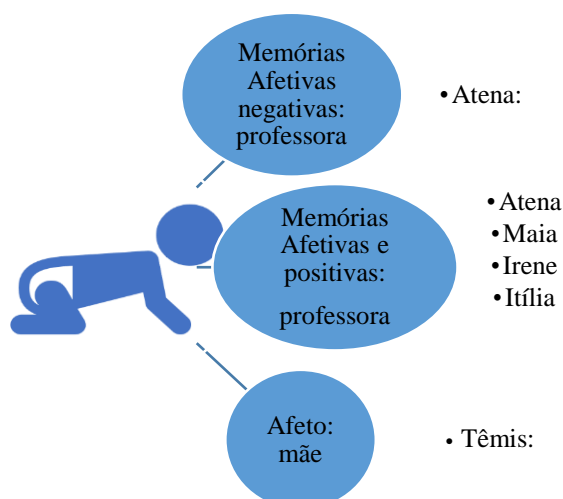


Figura 51: Memórias afetivas das profissionais

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir das entrevistas com as profissionais das Creches 1 e 2.

A imagem representa o tempo social da infância e os círculos retratam, de maneira sintética, os aspectos que marcaram a infância e as influenciaram na profissão e na vida pessoal. Essas marcas fazem parte de suas memórias afetivas, as quais perpassam as vivências na escola. Somente Têmis em seu relato se refere à mãe como uma lembrança boa, guardada em sua memória. “Minha mãe sempre foi muito presente, brincava muito, eu acho essa parte dela a interação com ela, o amor que ela tinha com a gente nessa fase, foi de muito amor e que eu carrego isso para transmitir para as outras pessoas” (TÊMIS, 2019).

³⁴ Documento eletrônico sem numeração de página.

Para Têmis, a interação com a mãe nos momentos das brincadeiras foi de muita afetividade e são esses gestos que ficaram em sua memória, como uma lembrança boa e repleta de amorosidade. É interessante ressaltar o quanto, em sua ação docente, ela traz essa vivência da infância para junto dos bebês. As Figuras 52 e 53 sinalizam os momentos de interação com a turma no qual exerce a função de monitora:



Figura 52: Têmis em interação com a Lívia



Figura 53: Têmis e Lívia na sala, brincando e a Hanna na quadra

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Para Vigotski (1998), as lembranças que ficam registradas em nossas memórias estão ligadas ao uso de signos, fruto das interações sociais.

Poder-se ia dizer que a característica básica do comportamento humano em geral é que os próprios homens influenciam sua relação com o ambiente e, através desse ambiente, pessoalmente modificam seu comportamento, colocando-o sob seu controle (VIGOTSKI, 1998, p. 68).

A isso, o autor chamou de “memória mediada”.

Vigotski (1998, p. 52) estabelece em seus estudos dois tipos de memórias: a primeira denominada de “memória natural”, “caracteriza-se pela impressão não mediada de materiais, pela retenção das experiências reais como base dos traços mnemônicos (de memória)”. Esse tipo de memória está ligado às percepções, aos estímulos externos que recaem sobre a pessoa humana, isto é, trata-se da lembrança pura, mediante os estímulos ambientais e imediatos. O segundo tipo é a “memória mediada ou indireta”, que se utiliza de “auxiliares mnemônicos, modificam a estrutura psicológica do processo de memória. [...] para além das dimensões biológicas do sistema nervoso humano, permitindo incorporar a ele estímulos artificiais, ou autogerados, que chamamos de signos” (VIGOTSKI, 1998, p. 52).

Os signos carregam afetos, emoções e sentimentos “e são utilizados em todas as manifestações concretas (desenho, escrita, leitura, o uso do sistema de números, etc.) e

significam o domínio sobre a memória e o pensamento” (LUDWIG *et al.*, 2002)³⁵.

De fato, conforme o exposto nos parágrafos anteriores, a memória é elucidada pelas vivências e experiências do nosso meio. As imagens apresentadas ilustram a princípio que Têmis busca, em suas memórias, o que mais lhe marcou, isso é transmitido no contato com os bebês. Por outro lado, percebemos e acreditamos que esse bebê, ao vivenciar e experienciar momentos como aquele, permeado de laços afetivos e simbólicos, levará para sua vida memórias positivas e significativas.

Ao evocar aspectos da infância, marcante para sua vida e profissão, Atenas chora diante das palavras cruéis e das agressões físicas cometidas pela professora alfabetizadora, mas relata a ajuda recebida de uma outra professora quando mudou de série. Maia traz à lembrança uma professora bonita e carinhosa, e o desejo de ser igual, Irene relembra os tempos que ficou na Creche e os cuidados recebidos, o que reverbera em sua docência com os bebês, e Itília fala da exigência da professora como fator positivo em sua vida. São relatos de denúncia e, ao mesmo tempo, anunciam o cuidado, a bondade e os afetos recebidos e o quanto essas vivências estão presentes no dia a dia com os bebês.

Quadro 15: Que aspecto você destacaria da sua infância como um momento marcante para sua vida e profissão?

Que aspecto você destacaria da sua infância como um momento marcante para sua vida e profissão?	
Atena	<i>Marcante na minha infância? Eu não posso nem falar que eu vou chorar. Eu tinha uma professora no pré que era muito brava e ela me batia porque eu era copista, eu só copiava, ela ia e colocava o BA e eu ia e copiava, eu não sabia ler eu tinha muito medo dela, e eu passei um inferno na mão dela porque eu era copista, e ela uma vez colocou uma menina de castigo com as mãos abertas e essa menina fez coco na roupa e todo mundo riu dela na sala e um mês depois a menina morreu atropelada perto da Unifimes. Aí eu passei pro segundo ano meio traumatizada com professor ai peguei a Eneida que foi um anjo você não tem noção na minha vida (choro). Era dinâmica ela tinha um saco de leitura e ela chegava animada e toda bonita, ela fazia as mãos, ela tinha um cabelo diferente, ela contava a história do coelho por exemplo, aí ela pegava as fichas pedaço por pedaço e contava a histórias várias vezes. Colocava as histórias das fichas dentro do saco e passava pra gente pegar e ler e eu como era traumatizada tinha medo e ela falava você vai conseguir ai eu consegui ler cenoura e aquilo foi um estalo na minha vida, ai eu disse gente eu dou conta de juntar ai comecei a ler. [...] O momento marcante dessa professora pode destruir ou marcar o aluno.</i>
Maia	<i>Da minha infância, eu me espelhava na minha professora Tatiane muito bonita que eu dizia que queria ser igual ela, só não sou loira (risos). [...] Carinhosa e eu gostava muito dela. Até hoje quando eu vou lá eu tenho que ir na casa dela. [...] Eu falava que quando eu crescesse queria ser igual ela.</i>
Têmis	<i>Na minha infância eu não tenho muito o que reclamar não, minha mãe sempre foi muito presente, brincava muito, eu acho essa parte dela a interação com ela, o amor que ela tinha com a gente nessa fase, foi de muito amor e que eu carrego isso para transmitir para as outras pessoas.</i>

(Continua...)

³⁵ Documento eletrônico sem numeração de página.

(Conclusão)

Que aspecto você destacaria da sua infância como um momento marcante para sua vida e profissão?	
Irene	<i>Quando eu fui criança eu fiquei na Creche, mas era... não tinha toda essa estrutura, era uma Creche que era só o cuidar mesmo. Eu não gostava de ficar. Era eu e o meu irmão menor a gente ficava na Creche e não gostava. Então, não gostava, mas aí gente ficava igual as crianças que chega aqui, né. Não quer ficar e depois não quer ir embora e aí... então, a memória boa que eu tenho da Creche! [...] O que essa lembrança que você tem da infância lhe marca na profissão? O trabalho da professora, o professor tem toda uma paciência, tem todo um carisma para lidar com as crianças e a hora que precisa falar sério, fala a hora que precisa ser carinhoso, hora que precisa de cuidado que é a hora que está mais doentinho, hora que está mais carente. Então, o ser professora que me deixou marcada assim, foi por isso que eu escolhi a profissão. [...] Quando eu era criança, às vezes eu tinha uma crise muito grande de bronquite, então às vezes minha mãe tinha que levar e aí aquela professora tinha aquele cuidado com o remedinho, com a cobertinha, com... sabe essas coisas. E aí a gente, hoje eu lembro assim quando tem um bebê passando por essa dificuldade também, aí eu lembro daquele cuidado, aí você fica com aquela atenção com aquela criançinha, então isso me marcou.</i>
Itília	<i>[...] Mas a minha professora, eu não se te falar certo, certinho. Só que o nome dela era Noêmia, ela (pausa) eu queria fazer as coisas com muita pressa e saia tudo errado, daí enquanto eu não fizesse tudo certo, ela não deixava eu ir embora. Eu pensava que era maldade. Só que assim, eu acho que me ajudou muito, porque foi bem na época que eu estava aprendendo a escrever, ela sempre deixava eu por último pra ir embora pra terminar as coisas que eu não fazia direito. Sempre ela fazia isso.</i>

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, a partir das entrevistas com as profissionais das Creches 1 e 2.

Os excertos demonstram a importância das relações afetivas e da influência que exercem sobre o desenvolvimento do ser humano. Um olhar reprovador por parte de quem ensina suscita uma afetividade muito negativa, provocando emoções e sentimentos que ficam para sempre na memória, como o que Atena externalizou em seu relato. Porquanto, a escola possui um papel fundamental no desenvolvimento socioafetivo da criança, até porque as trocas afetivas iniciam-se desde o princípio da vida e, à medida que vai se estabelecendo uma relação com outros humanos, os comportamentos passam a ser determinados e a personalidade vai se constituindo, segundo a teoria walloniana. Por isso, os momentos que as profissionais vivenciaram durante a sua infância estão presentificados nas suas atividades professorais, ora com gestos ternos, ora com uma escuta atenta, sorrisos largos, afago, abraços repletos de cumplicidade, e sempre com o olhar materno para dar a mão e acalantar quando o choro insiste em ficar.

E neste contexto a Educação tem papel preponderante, pois é por meio dela que as pessoas tomam contato com a realidade, com o mundo e podem aprender essa abertura ao Outro. [...] Lévinas propõe que é na abertura, na sensibilidade, do Eu ao Outro, na saída do em-si-mesmo, que o sujeito se torna responsável pelo seu próximo e encontra o seu próprio sentido de vida, realizando a justiça (COSTA; CAETANO, 2014, p. 208).

As imagens a seguir, dispostas em um diagrama em círculos (Figura 54), que no centro tem escrito “memórias da infância”, foram uma maneira de demonstrar as profissionais em seus processos de interação com os bebês, e as suas lembranças da infância, que geraram uma reflexão principalmente no cotidiano com os bebês, no qual elas puderam ressignificar

conceitos e mudar o jeito de ver as coisas. Esses depoimentos comprovam o que as teorias vygotskiana e walloniana já anunciavam: que os aspectos intelectuais não podem ser separados da volição e da afetividade. Isso nos remete às palavras de Guimarães Rosa (1986, p. 15): “mire, veja, o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam”.



Figura 54: Memórias da infância das profissionais da Creche 1 e 2

Fonte: elaborado pela pesquisadora, a partir das entrevistas com as profissionais das Creches 1 e 2.

Ainda sobre as memórias, perguntamos às profissionais qual o lugar que as brincadeiras ocuparam durante suas infâncias. Suas recordações ou lembranças não são de quando eram bebês ou crianças pequenas, mas a partir dos cinco anos de idade. Segundo Thompson (1992, p. 156),

As crianças pequenas, do nascimento até os 4 anos, têm pouca memória de longo prazo. A isso se segue um estágio de transição até os 11 anos. Muitas crianças - mais da metade delas - conservam um tipo de memória fotográfica, e também grande capacidade para decorar muito incomum em anos posteriores, muito embora haja uma minoria de adultos que ainda mantém essa capacidade.

Foi a partir dessa idade, citada por Thompson (1992) que as profissionais relataram sobre as brincadeiras da infância, suas experiências e dos lugares onde acontecia esse brincar. As respostas encontram-se no quadro seguinte e mostram que os relatos de cada uma possuem uma inter-relação, ou seja, todas brincaram muito quando eram crianças.

Quadro 16: Que lugar ocupou a brincadeira na sua infância?

Pergunta	Que lugar ocupou a brincadeira na sua infância?
Atena	<i>Ai, meu Deus!!! Eu brinquei até os 17 anos e até hoje eu brinco se deixar, porque eu gosto muito de brincar. Então, o brincar... ah! Eu lembro tanta coisa boa, a minha infância foi maravilhosa porque eu brinquei muito, muito no rio, solta no meio do mato, atrás do cavalo. [...]Ela foi essencial na minha vida com certeza. Eu brinquei muito e minha mãe, eu lembro da minha mãe, ela entrava na brincadeira, aí ela chegava lá a gente fazia aquelas casinhas enormes com lata de extrato de tomate e não tinha nada de tecnologia.</i>
Maia	<i>Nossa!!! O primeiro, eu brincava demais, graças a Deus. Fui criada sem tecnologia porque meus pais eram de renda baixa, então eu brincava muito na rua, de casinha, no quintal, de barro.</i>
Têmis	<i>Nossa!!! (risos). Todos os lugares, na cama, no quarto, na rua, na casa inteira. Que lugar essa brincadeira ocupou na sua infância? É o lugar mais importante ou você não podia brincar? Foi muito livre, livre assim, em casa e no espaço em que minha mãe olhasse, porque a gente morava na capital, então, ela tinha muito medo. Então, era pertinho dela.</i>
Irene	<i>Noossa!!! A minha infância foi uma infância bem simples então a gente brincava de casinha, subia em árvore, era época que você não tinha esses brinquedos modernos, nem falava em celular. Então, as brincadeiras eram totalmente lúdicas, como diz o professor lá da Unifimes, você brincava com que tinha, você inventava, você falava sozinha, você brincava de comidinha fazendo... ali tinha os pratinhos, brincava com terra e aquilo era comida, então era uma infância assim, eu falo que a minha infância foi feliz.</i>
Itília	<i>Foi prioridade. Eu amava brincar com as minhas coleguinhas, andar na rua da casa da minha avó. Eu sempre ia pra casa da minha avó brincar com elas. Eu sou apaixonada em brincar.</i>

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, a partir das entrevistas com as profissionais das Creches 1 e 2.

A cada relato das profissionais sobre as brincadeiras, as lembranças iam emergindo e despertando sentimentos bons que vivenciaram ao lado de irmãos, irmãs, primos, mãe, avós e colegas. À medida que iam rememorando, o sorriso ia se alargando e os olhos brilhavam de satisfação em descreverem o quanto as brincadeiras foram primordiais em suas vidas. Elas comentaram que brincavam na rua, no quintal, no mato, no rio e que eram muito livres. Utilizavam latinhas de extrato de tomate como panelinhas, tendo como elemento principal a terra para fazerem comidinha de barro, e conversavam com seus amigos imaginários: “experiências estas que permitem à criança se misturar ao mundo construindo aprendizagens significativas e subjetividades” (BARROS, 2018, p. 22).

Condizente com o autor, sabemos que o contato com a natureza é indubitavelmente importante para a saúde física e mental da criança. São esses espaços, tais como a rua, os quintais e as fazendas que oportunizam descobrir e criar movimentos corporais, explorar o entorno, entender o valor de estar com o outro ou estar só, sentir as texturas, sons, cheiros e as

cores. Ao brincarem, as crianças tornam-se verdadeiros pesquisadores do ambiente e assim vão descortinando o mundo, cada um ao seu modo e no seu tempo.

Recordar sobre as brincadeiras na infância é reconhecê-la como uma atividade extremamente valiosa para o desenvolvimento infantil. É compreender que, durante todo o processo de desenvolvimento infantil, o estar só e o estar com outro sempre estiveram presentes nas brincadeiras, visto que estar com o outro é muito mais do que estar junto. Estar com o outro é descobrir que o outro se faz presente e ao mesmo tempo se iguala e diferencia, é buscar um olhar para além de si mesmo. Por outro lado, o estar só na hora de brincar não é algo solitário, são momentos recorrentes na infância e que passam despercebidos pelos adultos.

Na concepção histórico-cultural, Leontiev (2006, p. 121) explica que “durante este desenvolvimento da consciência do mundo objetivo, uma criança tenta, portanto, integrar uma relação ativa não apenas com as coisas diretamente acessíveis a ela, mas também com o mundo mais amplo, isto é, ela se esforça para agir como um adulto”, estando só ou acompanhada. A criança sente necessidade de fazer o que o adulto faz, reproduzir suas ações, como, por exemplo, montar em um cavalo, como ressalta o autor. Na impossibilidade de executar essa ação, ela faz “um tipo de substituição; um objeto pertencente ao mundo dos objetos diretamente acessíveis a ela toma o lugar do cavalo em suas brincadeiras” (LEONTIEV, 2006, p. 121).

Isso nos remete a Vigotski (1998, p. 135), que acrescenta que “o brincar é muito mais a lembrança de alguma coisa que realmente aconteceu do que a imaginação. É mais a memória em ação do que uma situação imaginária nova”. Porquanto, na brincadeira, a criança aprende a agir sobre as coisas e são essas ações que permitirão, posteriormente, aprendizagens mais elaboradas. Por isso, o brincar é algo sério e necessário e não um passatempo ou uma frivolidade, como muitos adultos pensam: “a brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura. [...] A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social” (BROUGÈRE, 2001, p. 97-98).

Ao perguntarmos às profissionais qual lugar ocupou esse estar só ou estar acompanhado na infância, suas memórias se direcionaram para o estar com o outro, porque, nessa fase, suas lembranças se voltam para as brincadeiras com os irmãos, irmãs, primos, primas e vizinhos na rua e nos quintais. Em Goiás, principalmente nas cidades do interior, as ruas eram, até pouco tempo, um ponto de encontro, um espaço coletivo, no qual as crianças ainda podiam brincar de queimada, esconde-esconde, pular corda, brincar de bétia, pular elástico, andar de bicicleta, brincadeiras de roda e tantas outras coisas, sem medo de serem atropeladas. Com o avanço da industrialização, as crianças perderam o espaço da rua e os quintais deixaram de ser refúgio das brincadeiras e de árvores frutíferas que serviam para alimentar as famílias, passando a dar

espaços a construções verticais, isto é, prédios e condomínios fechados.

Esses espaços eram verdadeiros *locus* para as crianças estreitarem a sociabilidade com o outro, divertirem-se, fazerem amizade e aprenderem a (con)viver, um lugar de intimidade e de intensas descobertas que, aos poucos, foram perdendo suas tipologias. Segundo Tourinho e Silva (2016, p. 649),

Na esteira do processo de urbanização capitalista, e da lógica fundiária e imobiliária que o acompanhou, os quintais se converteram em uma mercadoria com valor de troca, função que, muitas vezes, suplantou seus valores culturais, ambientais e de uso. [...] Todos esses interesses em curso resultam num processo de aniquilamento ou de redução no tamanho e na importância dos quintais. O resultado concreto é que muitos quintais vêm sendo ‘tomados’ quer pela especulação fundiária, quer pelo capital imobiliário, quer pela necessidade de prover de moradias parte da família que não consegue acessar o mercado formal de terras, ou ainda gerar renda visando à complementação dos sustentos familiares.

O progresso se faz necessário, está presente em todos os campos políticos, econômicos e sociais de cada região. Porém, muitas pessoas não conseguem acompanhar as exigências do sistema capitalista, afetando principalmente as relações sociais, e as crianças são as mais prejudicadas.

Conforme Le Breton (2018, p. 11), a “velocidade, o fluxo dos acontecimentos, a precariedade do emprego, as mudanças múltiplas impedem a criação de relações privilegiadas com os outros e isolam os indivíduos”, tornando a sociabilidade mais fluida e descompromissada com o outro. Isso se reflete inclusive nas relações com a vizinhança e a intimidade de outrora, passa a não existir, principalmente nos grandes centros urbanos, afetando as relações interpessoais. Para o autor, o vínculo com o outro se transforma em algo “facultativo, ele deixa de ser um dado evidente” (LE BRETON, 2018, p. 12).

Além do mais, a perda dos espaços, tanto da rua quanto nos quintais, restringiu o brincar das crianças: a escola, as praças e os poucos parques infantis existentes na cidade. Os excertos seguintes reverberam esse estar só/estar com outro e como eram vivenciados. Vejamos:

Quadro 17: Na sua infância, qual lugar ocupou esse estar só ou estar acompanhado?

Pergunta	Na sua infância, qual o lugar ocupou esse estar só ou estar acompanhado?
Atena	<p><i>Foi muito pouco o estar só, porque eu e minha irmã nós temos uma diferença de... eu estava com 4 meses, minha mãe engravidou da minha irmã. Então, eu brincava muito mais minha irmã e meu irmão como é homem ele foi o mais novo, ele ficava muito só nas nossas brincadeiras. Nós duas sempre fomos muito unidas [...] Eu sempre estava acompanhada, ou se não era da minha mãe, era da minha irmã.</i></p> <p>O estar só você quase não vivenciou?</p> <p><i>Não, foi algo que eu quase não vivenciei quando eu era criança, na minha infância</i></p>

(Continua...)

(Conclusão)

Pergunta	Na sua infância, qual o lugar ocupou esse estar só ou estar acompanhado?
Maia	<i>Estar só, eu nunca fiquei só na minha infância, eu tenho dois irmãos, minha irmã é só um ano mais velho do que eu. Então eu sempre estava acompanhada. O estar só não acompanhou você na sua infância? Nenhum.</i>
Têmis	<i>(Pensativa) Uai... Estar só assim eu nunca fui de estar tão só, mas talvez assim, nas brincadeiras com as minhas bonecas na cama, mas eu gostava de brincar assim sabe? Mas eu sempre chamava a minha mãe ou a minha irmã, eu nunca gostei de ficar só. Então, estar com o outro, brincava muito de boneca com minha irmã e com a minha mãe.</i>
Irene	<i>A minha infância foi um pouco dura né, eu perdi minha mãe bem cedo, então assim quando eu ia completar nove anos ela faleceu e a gente ficou ali, morávamos perto da minha avó e a gente brincava ali. Os meus primos moravam com a minha avó ali bem próximo, então a gente brincava muito no quintal da casa dela. Mas, esse estar só? Qual o lugar que ele ocupou na sua infância? Você tinha esse estar só? Tinha, a gente quando é criança você tem aquele momento que você não quer brincar com outra criança, então brincava sozinha com os paninhos e as bonequinhas feitas pela mamãe. Essa hora eu até dormia com aquilo. [...] A parte minha de só, quando eu estava só, era eu e as minhas fantasias era conversando sozinha, falando com um pedacinho de pano, ou então brincando com uma boneca que estava toda acabada, era isso.</i>
Ítília	<i>[...] Eu sempre estava acompanhada. Agora estar só, eu não lembro. Como assim? Você fala, assim... é de brincar sozinha? Qual lugar o estar só ocupou? Mais ou menos? Foi menos.</i>

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, a partir das entrevistas com as profissionais das Creches 1 e 2.

Em relação ao estar só, Atenas, Maia, Têmis e Ítília responderam que praticamente não experienciaram o estar só, porque sempre estiveram acompanhadas, ora dos irmãos, ora dos parentes ou amigos. Apenas Irene afirmou que o estar só esteve presente nos momentos em que ela não queria brincar com ninguém, por isso pegava a “boneca e os paninhos feitos pela mamãe” e brincava, inclusive conversava com o pedaço de pano.

Esse tipo de brincadeira que Irene relata é denominada pela psicologia sócio-histórica de brincadeiras de papéis sociais ou conhecida como jogo protagonizado, tendo Vigotski (1998), Leontiev (2006) e Elkonin (1998) como seus maiores interlocutores. De acordo com Elkonin (1998), é a partir da ação da criança sobre os objetos que o jogo surge na primeira infância, porém é na interação com os adultos, ensinando-a manipular os objetos, que a criança vai apreendendo o mundo. O autor considera essa interação entre criança-objeto-adulto, é o início da origem do jogo protagonizado.

A origem do jogo protagonizado possui uma relação genética com a formação, orientada pelos adultos, das ações com os objetos na primeira infância. Denominamos ações com os objetos os modos sociais de utilizá-los que se formaram ao longo da história e agregados a objetos determinados. Os autores dessas ações são os adultos (ELKONIN, 1998, p. 216).

À medida que as atividades de ação sobre os objetos vão se ampliando com a ajuda do adulto, a criança busca outros objetos diferentes para substituir a ausência de um outro, por exemplo, ao utilizar uma tampinha de refrigerante como xícara para beber café. Quando a criança passa a agir dessa maneira, o autor ressalta que é o prenúncio da “ação lúdica sintetizada e, desta, à ação lúdica protagonizada (ELKONIN, 1998, p. 258). Portanto, o jogo protagonizado, para Elkonin (1998), promove o desenvolvimento psíquico da criança e, ao mesmo tempo, contribui para que incorpore as normas sociais e tenha um autodomínio da sua conduta, o que reverbera a formação da personalidade.

O fato de o estar só não ser tão amiado nas infâncias de cada profissional pode estar relacionado ao número de irmãos que cada uma possui, porque o tempo todo elas estavam muito próximas de seus pares, brincando ou fazendo algo. Nessa fase, as brincadeiras de pares são mais frequentes devido à necessidade que as crianças têm de “integrar ao *“socius”* que a cerca, assimilando seus códigos, o que lhe permite instaurar uma comunicação com os outros membros da sociedade, tanto no plano verbal quanto no não-verbal” (BROUGÈRE, 2001, p. 61-2). Outro aspecto que chama a atenção nas falas das profissionais é a presença das mães nas brincadeiras, devido não terem uma dupla jornada.

Segundo Rocha (2012), a mulher, ao sair para trabalhar, não conseguiu que as atividades domésticas fossem compartilhadas com seus companheiros. Como resultado, as crianças foram para instituições de educação infantil e elas tiveram que se desdobrar entre dar atenção aos filhos, cuidar da casa, ser mulher e cumprir a jornada de trabalho externo. Isso provocou um “desgaste físico e emocional que as trabalhadoras enfrentam devido a quantidade e à diversidade de atividades que devem realizar e às consequências sobre sua saúde física e mental, afetando inclusive seu desempenho no trabalho” (ROCHA, 2012, p. 58).

As memórias da infância que remetem a momentos de estar só/estar com outro, mais uma vez, voltam-se para o estar com o outro, associadas ao brincar. A Figura 55 a seguir, representada por uma balança, mostra o quanto o estar com outro foi mais presente na infância das profissionais, apresenta uma soma das falas de cada profissional. Vejamos:

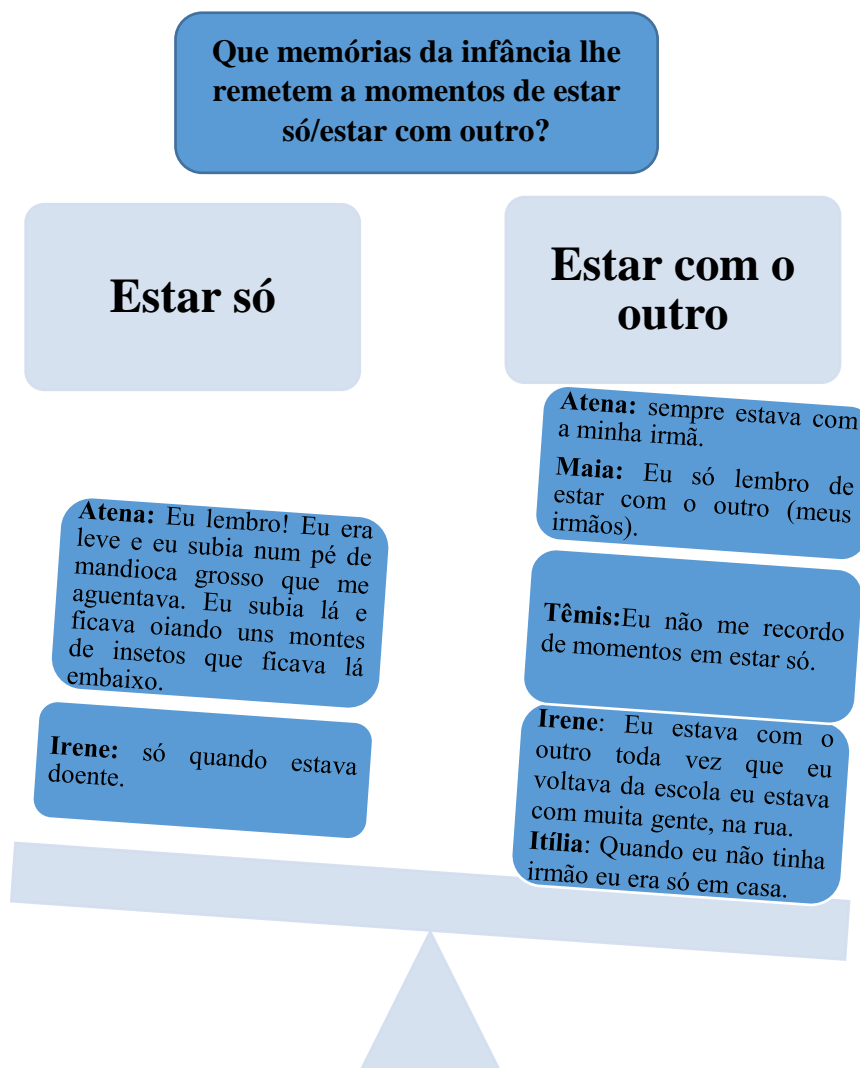


Figura 55: Estar só/estar com outro na infância das profissionais

Fonte: elaborado pela pesquisadora, a partir das entrevistas com as profissionais das Creches 1 e 2.

Pela Figura 55, observamos que somente Atena e Irene rememoram seus momentos do estar só. O ato de Atena subir no pé de mandioca para observar os insetos não demonstra, em sua fala, que era um desejo ou uma necessidade de estar consigo mesma. Para a profissional, era algo circunstancial, porque ela não tinha ninguém para brincar. O mesmo ocorreu com Irene, a recorrência com que ficava internada devido a problemas de saúde a levou a se afastar das brincadeiras e do convívio dos colegas, irmãos e primos.

Estar só não é solidão ou não ter amigos, irmãos para brincar, “trata-se de um desaparecimento provisório e controlado que não rompe com os vínculos, mas que autoriza um pequeno descanso” (LE BRETON, 2018, p. 168), isto é, um tempo para si. Nos relatos das profissionais, elas deixaram transparecer que eram momentos solitários, por estarem longe de seus pares. Embora Irene se contradiga acerca do que havia dito sobre o estar só, sendo um momento, que, para ela, “você não quer brincar com outra criança”, ao perguntarmos sobre que

memórias da infância lhe remetem a momentos do estar só, ela se refere ao fato de ter adoecido. Não era um desejo de Irene escapar dos olhares e das imposições do mundo adulto ou desfrutar de um brinquedo, foi algo imposto pelas circunstâncias.

De acordo com Dunker (2017, p. 24), “solidão não é apenas introspecção ou introversão, mas dissolução da própria solidez do ser”, um vazio difícil de ser preenchido, mesmo quando o outro está perto. Para Pais (2016, p. 10), a solidão deve ser pensada no contexto social em que ocorre, uma vez que sua manifestação acontece no campo do individual, devido à heterogeneidade de significados que abarcam a ideia de solidão. Dito de outra maneira, “a solidão tem vários rostos” (PAIS, 2016, p. 340) e, diante dessa premissa, o sentido que as profissionais deram ao estar só é o de estar sozinho, desacompanhado, sentido de solidão; por isso, Maia, Têmis, Itília disseram não terem vivenciado o estar só.

Quanto ao estar com o outro, as profissionais relatam os processos de interação entre os irmãos, primos e colegas da vizinhança durante as brincadeiras debaixo do pé de abacate, o esconde-esconde, o esconder varinha e se esconder nos quintais até o cair da noite, em meio à rua repleta de pedregulhos e muita poeira.

É nas interações com o meio que a criança “aprende a tomar consciência de si própria ao mesmo tempo como sujeito e como objecto como *Ela Própria* e com o *Outro*. [...] Toma consciência da sua pessoa. Sabe-se integrar nela os diferentes aspectos ou diferentes momentos da sua existência” (WALLON, 1975, p. 176, grifo do autor). Por isso, Irene traz, em suas lembranças, que o estar com o outro é a parte boa, significa diversão, festa, é o “Nós” da solidariedade, mas também o “Nós” da desconfiança, dos conflitos que ora restringe, ora engloba (WALLON, 1975, p. 177), deixando as marcas do humano nesse processo de interação e na formação da personalidade.

Como Wallon, Vigotski (2004b, p. 6) expõe que “o homem não entra em convívio com a natureza senão através do meio, e em função disso o meio se torna o fator mais importante, que determina e estabelece o comportamento do homem”. Nesse sentido, o meio funciona como uma espécie de molde, que dirige “suas condutas e o hábito precede a escolha, mas a escolha pode impor-se quer para resolver discordâncias quer por comparação dos seus próprios meios com outros” (WALLON, 1975, p. 167).

A partir dos pressupostos wallonianos e vygotkianos, o meio não é determinista, porque a relação entre o homem e o meio é uma relação dialética e seu desenvolvimento ocorre numa perspectiva sociocultural. Consoante às ideias dos autores, Duran (1993, p. 3-4) entende que

a interação é a condição de construção do indivíduo. Os resultados individuais da interação, que só abstratamente podemos conceber e que às vezes são teoricamente referidos como a personalidade, são importantes nos encontros posteriores entre os mesmos indivíduos e desses com outros, de tal modo que se propagam no tempo, no interior dessa relação entre os mesmos indivíduos e no espaço, participando da interação desses com outros. As mudanças coletivas dessas mudanças permitiram novas configurações sociais e culturais. As interações se revelam, então, também como condição de construção do social e do cultural, viabilizada pela participação individual em uma multiplicidade de interações.

São essas condições históricas, vivenciadas pelas profissionais por meio da interação com o outro durante a infância, que corroboraram o jeito de pensar e sentir o mundo, sobretudo no que concerne ao brincar. Durante a pesquisa, foi possível ver o quanto elas se encantavam com as brincadeiras dos bebês, chamando a atenção da pesquisadora. Uma, dentre as várias atividades, é a do João Miguel lavando a motoca, como está no excerto seguinte:

João Miguel brinca sozinho de lavar a motoca, passa a bucha esfregando-a por todo o brinquedo. A professora vê a cena e chama atenção da monitora, da pesquisadora e diz: “olha lá ele lavando a motoca com a bucha, eu não aguento ver isso não, é bonitinho demais!!!”. Depois, João Miguel abandona o objeto e vai andar de motoca (Ações educativas – Creche 1 do dia 07/09/2019 – Vídeo: 00’ 39” a 00’ 59”).



Figura 56: João Miguel lava a motoca



Figura 57: Atena observa o João Miguel



Figura 58: João Miguel na motoca

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Em outra cena no pátio externo na Creche 2, após a contação de história, Irene disponibilizou brinquedos emborrachados para todas as crianças e os bebês da Creche. De imediato, Raylandro se sentou e começou a juntar os bichinhos e, com quem se aproximasse para pegar, ele ficava bravo. O fragmento a seguir da ação educativa apresenta a fala da profissional que achou engraçadíssima a atitude do Raylandro:

Raylandro está sentado com as crianças do MI e MII e BI, brincando com os bichinhos emborrachados. Ele chora porque deseja ficar com todos para ele. A monitora do BI diz: “o Raylandro, deixa ela brincar também”, ele chora e aponta para o brinquedo que está na mão do colega e fala: “o cavalo”. A profissional Irene, diz: “olha lá professora Luciene, o Raylandro não quer deixar os outros brincarem kkk”. (Ações Educativas - Creche 2, 26/08/2019- Vídeo: 25’21: 0’0”14 a 4’43”)



Figura 59: Raylandro não aceita



Figura 60: Raylandro chora por causa compartilhar os bichinhos emborrachados do cavalo

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Para Wallon (1975, p. 165), o meio

não é outra coisa senão o conjunto mais ou menos duradouro das circunstâncias onde se desenrolam existências individuais. Ele comporta evidentemente condições físicas e naturais, mas que são transformadas pela técnica e pelos costumes do grupo humano correspondente.

Assim, as atitudes de Raylandro nada mais são do que maneiras de satisfazer suas necessidades, uma vez que os meios funcionais, como a Creche, “podem coincidir ou não com os meios locais. [...] O que importa então, sobretudo, é a semelhança dos interesses” (WALLON, 1975, p. 166). Porquanto, seus interesses vão de encontro ao de outras crianças, provocando os conflitos e choros por parte do Raylandro, que não aceita partilhar os brinquedos, porque ele ainda está muito dependente das situações atuais e o meio ao qual está imerso, fomenta reações, e ele não consegue perceber a individualidade do outro, apenas suas necessidades.

Essas evidências vêm ao encontro do que já foi discutido, no capítulo primeiro desta tese, por Rezende (2007), Elias (1994), Marx (2007), Almeida (2011) acerca do processo de

individuação do ser humano, que perpassa pela indissociabilidade entre sociedade e o indivíduo, ou melhor, o meio é imprescindível para o desenvolvimento das experiências individuais e do gênero humano. Assim, o “indivíduo apropria-se ativamente da cultura humana, porque é um ser histórico, particularidade em permanente estado de transformação” (PAES, 2020, p. 47).

As experiências vivenciadas sobre o estar só e o estar com outro compõem a penúltima pergunta do quarto bloco. A ideia das setas em posições opostas, na imagem a seguir, representa o par dialético – estar só/estar com outro. Não existe o estar só sem estar com outro. O estar com o outro explica a realidade do estar só, assim como a realidade do estar só somente existe e é explicada a partir do estar com o outro. Dito de outra maneira, para o EU poder - estar só precisa que a relação EU-OUTRO se estabeleça, porque é nesse ínterim 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” (PINO, 2005, p. 167), mas isso só é possível com a mediação do outro.

Pino (2005) acrescenta que essa relação entre o ‘eu-outro’ pode ocorrer de duas maneiras: sem a mediação de um signo, denominada de natural, a exemplo de quando o bebê chora. A outra, cultural, “[obedece] às formas dadas pelo homem a essa sociabilidade” (PINO, 2005, p. 164). À medida que a criança vai se desenvolvendo, ela estabelece relações com o mundo que a cerca e com as pessoas que fazem parte do seu convívio. O conhecimento que vai sendo adquirido pela criança ao longo dessa relação é mediado por um terceiro elemento – o signo, permitindo que a criança aprenda por meio da experiência com outro (PINO, 2005).

É por meio do estar com o outro, em processo de interação, que o bebê, a criança e o adulto estabelecem, para si, o momento mais adequado para estar consigo mesmos. A categoria estar só, nesta pesquisa, busca desopacizar a ideia de solidão, porque compreende que “a afirmação da individualidade reclama, muitas vezes a necessidade de «estar só», de ficar mais tempo «consigo mesmo», de «falar com os seus botões» [...]. Aliás, a identidade do «eu» reivindica essa experiência de «estar só»” (PAIS, 2016, p. 13).

Por isso, as respostas das profissionais sobre quais experiências consideraram importante desse estar só deixam perceber uma discrepância na fala de Irene em relação às perguntas anteriores, principalmente as de número 3, 4 e 5. A profissional, no primeiro momento, disse que o lugar que o estar só ocupou na sua infância foi quando brincava de boneca sozinha. Na pergunta sobre que memórias da infância lhe remetem a momentos de estar só, Irene salientou o período no qual esteve internada, e, a respeito das experiências que considera importante desse estar só, ela se refere aos amigos imaginários. O sentido atribuído por Irene a essa categoria tangencia entre o desejo de brincar só e a solidão quando estava hospitalizada. O

quadro a seguir apresenta uma síntese dos sentidos do estar só/estar com outro para as profissionais. Vejamos:

Quadro 18: Que experiências você considera importante desse estar só/estar com o outro?

Pergunta:	Que experiências você considera importante desse estar só - estar com outro?
Atena	<p><i>Uma experiência que eu estava com outro, que eu acho muito importante foi quando minha mãe foi ganhar meu irmão e deixou a gente um mês na casa da minha vó e meu vô era muito bravo e ali era muito ruim de estar, então eu fiquei um mês preocupada sem saber o que estava acontecendo, então estar com minha irmã lá, foi muito bom. Isso foi uma experiência que me ajudou estar com o outro, me trazendo segurança.</i></p> <p><i>E o estar só?</i></p> <p><i>A experiência importante era eu subir no pé de mandioca.</i></p>
Maia	<p><i>Porque você aprende muito com o outro, então eu acredito que eu aprendi muito com a minha irmã, que ela era a mais velha e com meu irmão ele nunca queria parar de brincar. Porque a minha irmã era mais velha ela cansava e nois ia ficava só eu e meu irmão, depois eu cansava e ficava só ele sozinho (risos).</i></p> <p><i>Qual experiência você acha importante estar sozinha e estar com o outro?</i></p> <p><i>Estar sozinha é bom para você se conhecer e estar com o outro você aprende com a outra pessoa.</i></p>
Têmis	<p><i>No estar com o outro talvez assim, não sei se entendi bem seria brincando com outros coleguinhas da rua ou da escola, é saber dividir. [...] Não sei se vou dar conta de responder essa.</i></p> <p><i>Eu brincava muito com os meus vizinhos, além da minha irmã e dos meus irmãos, a gente brincava muito em uma época da vida de escolinha, então assim, eu gostava de ensinar eles, só que na hora de estudar eu gostava de fazer sozinha, eu não gostava de ficar estudando junto não. Eu gosto de ensinar, só que na hora de estudar eu prefiro ficar sozinha.</i></p>
Irene	<p><i>Estar só... você lidar alí com suas memórias. Tem uma parte boa, que você está falando com você mesma, você tem os amiguinhos imaginários, conversa sozinho, conversa com as coisas.</i></p> <p><i>E quando eu estou com outro, é muita alegria assim, você ter aquela roda de pessoas pra você brincar, você aprende com ele. Alguém chegava com uma brincadeira diferente, a gente aprendia né, eu falo que a gente se desenvolve mais estando com o outro.</i></p>
Itília	<p><i>Experiências... acho que foi quando eu quebrei meu braço e a minha avó estava lá comigo.</i></p> <p><i>Ela me deixou segura, né!</i></p>

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, a partir das entrevistas com as profissionais das Creches 1 e 2.

Ainda sobre o estar só, Atena torna a falar sobre o momento em que subiu no pé de mandioca, e essa categoria, para ela, significa estar desacompanhado, algo solitário, voltado para a tristeza. A resposta de Maia não se refere a uma experiência da infância, somente relata que é um momento importante para a pessoa se conhecer. Para Têmis, estar só significa ter tranquilidade para fazer algo que necessita de silêncio, concentração, a exemplo de estudar, como ela relatou; ou seja, é um momento da sua individualidade. Itília não soube responder, porque não conseguiu entender sobre o estar só. Ela relatou, durante o período de observação com os bebês, que achava estranho o “estar só”, porque a criança precisa socializar, aprender com o outro, e não ficar sozinha.

Pensamentos como esse de Itília ainda reverberam os contextos educacionais que trabalham com a educação Infantil, inclusive os documentos mandatórios dessa etapa da

Educação Básica, como as DCNEIs e a BNCC, já que estão centrados nos processos de interação da criança com o adulto e com outras crianças. Ir na contramão dessa premissa é desconsiderar a criança como um sujeito histórico, mas não olhar para esse estar só, que é tão recorrente na infância e dentro das instituições de educação infantil, é impedir que a criança vivencie esse momento, é não considerá-la como um cidadão, um sujeito de direito, é obstar que ela exercite o autoconhecimento, a descoberta de si mesma. Portanto, pensar sobre o estar só não é fazer uma espécie de apologia ao individualismo, mas re-pensar essa categoria de maneira mais profunda, tirar os véus que impedem de ver o que está por detrás do aparente.

Isso remete aos princípios da doutrina socrática “conheça-te a ti mesmo” e “cuida de ti mesmo”, como já foi discutido no capítulo segundo desta tese, para o qual tudo tem o seu contrário, é isso que move toda a realidade. Segundo Pessanha (2002), no pensamento socrático o homem deveria cuidar da sua alma; caso contrário, não conquistaria a sua autonomia nem seria um cidadão livre.

Conhecer a si mesmo, o eu individual, suas possibilidades e limitações, é uma tarefa árdua e deve ser praticada desde a mais tenra idade. Para tanto, o adulto precisa reconhecer a alteridade do bebê, e não vê-lo apenas como um ser dependente em processo de transição para a vida adulta. Segundo Costa e Caetano (2014, p. 202), “a nossa sociedade capitalista não conduz o ser humano a amadurecer a ideia de “co-habitar com a diferença”, e muito menos nos ajuda a viver o “eu-tu profundamente”. De comum acordo com o autor, o estar só é o primeiro passo para o ser humano reconhecer que “esse mundo exige dele uma responsabilidade com o Outro” (COSTA; CAETANO, 2014, p. 204).

A experiência com o outro, como supracitado pelas profissionais, foi fundamental para o processo de aprendizagem e para estreitar os laços afetivos. Quando Atena diz que a irmã trouxe segurança em um momento da vida, no qual não compreendia o que estava acontecendo com a sua mãe (que havia ganhado bebê), a irmã foi o porto seguro dela. Segundo Wallon (1975, p. 170),

a estrutura familiar não se limita às relações filhos-pais, comporta igualmente as relações entre irmão e irmãs. [...] a criança que tem irmãos mais velhos ou mais novos faz a aprendizagem de relações muito mais variadas. [...] segundo o lugar que a criança ocupa na família.

Dessa maneira, a família, como grupo, possui ações variadas, porque depende de sua estrutura, e o papel do irmão mais velho está vinculado a esse meio. O autor esclarece que “Os mais velhos tomam inteiramente o papel dos pais assumindo prematuramente as suas

responsabilidades, o que faz com que tomem uma atitude perante a vida muitas vezes demasiado rígida para lhe ser bem adaptada” (WALLON, 1975, p. 172).

O papel assumido pela irmã de Atena foi de mãe e isso estreitou mais ainda os laços entre elas, inclusive na hora das brincadeiras e nas atividades rotineiras em casa. Corsaro (2011, p. 102) ressalta a importância da criança na participação das “rotinas culturais cotidianas”, porque são esses momentos que elas vão se tornando membros efetivos do mundo adulto e de suas culturas de pares. Para o autor, desde o momento em que a criança nasce, ela começa sua participação nas rotinas culturais da família e isso se torna “um elemento essencial da reprodução interpretativa” (CORSARO, 2011, p. 32). O termo reprodução interpretativa, segundo Corsaro (2011, p. 31-2),

abrange os aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade. [...] O termo reprodução inclui a ideia de que a criança não se limita a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudanças culturais. O termo também sugere que crianças estão, por sua própria participação na sociedade, restritas pela estrutura social existente e pela reprodução social. Ou seja, a criança e sua infância são afetadas pelas sociedades e culturas que a integram. Essas sociedades e culturas foram, por sua vez, moldadas e afetadas por processo histórico.

Esse caráter habitual que a rotina possui fornece elementos de seguridade não só para as crianças, mas também para os adultos, porque traz o sentimento de pertença ao grupo. Porém, dois elementos são essenciais na reprodução interpretativa: “a importância da linguagem e das rotinas culturais e a natureza reprodutiva da participação das crianças na evolução de suas culturas” (CORSARO, 2011). Nesse sentido, a linguagem ajuda a criança a decodificar as realidades simbólicas vigentes na estrutura local e, com isso, vão aprendendo como as regras funcionam, a partir da apropriação da cultura do adulto, mas a criança também faz outras reproduções interpretativas de seus pares com outros pares.

Sobre a cultura de pares, Sarmiento (2003, p. 11) acrescenta que ela “permite às crianças, apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que as rodeia, numa relação de convivência que permite exorcizar medos, construir fantasias e representar cenas do quotidiano”. Foi exatamente o que Têmis relatou sobre a experiência do estar com outro, ao brincar de escolinha com os irmãos e vizinhos. São brincadeiras dessa natureza que os quatro eixos estruturadores das culturas da infância como a “interactividade, ludicidade, fantasia do real e reiteração” (SARMENTO, 2004, p. 13) se fazem presentes.

A interactividade, para Sarmiento (2004, p. 14), é a capacidade da criança de estar com o outro e de se relacionar com seus pares, com os adultos, em diferentes espaços, como a escola, a família, a igreja, nas praças ou em outras atividades sociais. É nesse processo de

interactividade no qual a criança se encontra com o outro que ela vai se apropriando da cultura humana e tornando um ser singular-particular. Por isso, o papel do adulto é essencial, porque ele “atua como um mediador privilegiado, criando assim condições para um processo de interlocução que garanta uma aprendizagem significativa e mais complexa” (LIMA; LIMA, 2013, p. 211). Em relação ao eixo ludicidade, Sarmiento (2004, p. 15) discorre:

A ludicidade constitui um traço fundamental das culturas infantis. Brincar não é exclusivo das crianças, é próprio do homem e uma das suas atividades sociais mais significativas. Porém, as crianças brincam, continua e abnegadamente. Contrariamente aos adultos, entre brincar e fazer coisas sérias não há distinção, sendo o brincar muito do que as crianças trazem de mais sério.

É nos momentos lúdicos, por meio do contato com os brinquedos, com os jogos, estando só ou com o outro, que a criança vai resignificando o mundo e, ao mesmo tempo, “resiste ao mundo dos adultos” (CORSARO, 2011, p. 129), para depois se apropriar deste. O que Sarmiento (2004) chama de ludicidade nas culturas infantis Brougère (2001) denomina de cultura lúdica. Para este autor, a produção de cultura lúdica é construída a partir do momento em que a criança começa a brincar, isto é, desde bebê ela vai acumulando experiências ao brincar com a mãe e, à medida que os processos de sociabilidade vão se alargando, tanto no ato de brincar com outro ou observando os colegas e os irmãos mais velhos, isso lhe possibilita o “enriquecimento do jogo em função evidentemente das competências da criança, e é nesse nível que o substrato biológico e psicológico intervém para determinar do que a criança é capaz” (BROUGÈRE, 1998, p. 110), portanto, a cultura lúdica é produto dos sujeitos sociais.

E mais, as experiências adquiridas pela criança ao manusear um brinquedo, ou mesmo em suas culturas de pares, jamais serão as mesmas, porque cada experiência está ligada a uma realidade social e o jeito de se apropriar dessas experiências é muito particular.

O terceiro eixo, fantasia do real, está ligado ao processo de imaginação da criança, com a realidade em que ela está circunscrita, por isso as dimensões “realidade-fantasia” não podem ser dicotomizadas, porque no universo infantil estão imbricadas (SARMENTO 2004), em razão de a criança não conseguir separar o real do imaginário, uma vez que isso é constitutivo do mundo dela. Essa capacidade de permutar objetos, pessoas e situações vivenciadas nas rotinas culturais contribui não só para o desenvolvimento da sua “inteligibilidade”, mas ajuda a enfrentar situações em que o adulto muitas vezes nega-lhe o direito de ser criança. Por isso, o tempo para ela é recursivo, um *continuum* re-começar em busca de novas possibilidades para poder viver num mundo que insiste ser inóspito a ela.

Foi o que Atena relatou sobre a experiência na casa dos avós, um ambiente repleto de

interdito e nada agradável, porque a avó era uma pessoa muito brava e ela sentia muito medo. E o alívio para toda essa insegurança vivenciada era saber que tinha a irmã para brincar, e isso lhe trazia segurança, mesmo distante da mãe.

Por fim, a reiteração como último eixo estruturador das culturas da infância proposto por Sarmiento (2004), como tarefa teórica e epistemológica aos estudiosos da infância, é um eixo sobre a “não literalidade” da criança, que “tem seu complemento na não linearidade temporal” (SARMENTO, 2004, p. 17), devido à criança não conceber o tempo como o adulto. O tempo da criança é um tempo recursivo, que não se mede e está sempre pronto para começar de novo, ser reinventado e repetir quantas vezes for necessário; por isso, nas culturas de pares, as práticas são repletas de rituais que ora se rompem, provocando conflitos entre elas. Para Sarmiento (2004, p. 18):

O tempo recursivo da infância tanto se exprime no plano sincrônico, com a contínua recriação das mesmas situações e rotinas, como no plano diacrônico, através de transmissão de brincadeiras, jogos e rituais das crianças mais velhas para as crianças mais novas, de modo continuado e incessante, permitindo que seja toda a infância que se reinventa e recria, começando tudo de novo.

Isso vem ao encontro das experiências que as profissionais vivenciaram ao estar com o outro durante a infância. Foram momentos, na percepção da pesquisadora, em que a cultura de pares e as reproduções interpretativas estiveram sempre presentes e permeadas de interação com o outro, ludicidade, imaginação, num tempo recursivo em que as brincadeiras eram, por diversas vezes, reiteradas por elas. O sentido que as profissionais atribuem sobre o estar com o outro é o de poder sempre aprender com seus pares.

Ao perguntarmos para as profissionais se havia respeito por parte de seus pais/mães ou responsáveis sobre esse estar só ou acompanhado, elas foram unânimes em dizer que os pais respeitavam os momentos em que se encontravam a sós ou acompanhadas, mas dependia do lugar e com quem iriam brincar. A preocupação dos pais era que elas não ficassem fora do olhar vigilantes deles. Maia, em seu relato, ainda expõe o quanto os pais eram rigorosos com o horário e as brincadeiras não podiam ultrapassar às 18h. Os excertos a seguir evidenciam os relatos das profissionais.

Quadro 19: Havia respeito por parte de seus pais/ mães ou responsáveis sobre esse estar só ou acompanhado?

Pergunta:	Havia respeito por parte de seus pais/ mães ou responsáveis sobre esse estar só ou acompanhado?
Atena	<i>Sim! Eu estando lá em casa, eu não podia estar fora de casa. Você estando sozinha dentro de casa seus pais também não se importavam? Não. Só não podia estar fora de casa.</i>
Maia	<i>Sim. Meu pai deixava a brincar bastante sozinho ou com outra pessoa, depende, dependia as pessoas, não era todo mundo que ele deixava a gente brincar. E geralmente quando nós brincávamos com os vizinhos na rua tinha o horário também, e se a gente quisesse brincar mais ele não deixava, até 6 horas (18h) no máximo</i>
Têmis	<i>Havia respeito.</i>
Irene	<i>Havia sim, a minha mãe sempre quando você estava brincando sozinha, conversando sozinha, as vezes ela parava e ficava só observando. Meu pai nunca ficava presente, assim em casa não, mas a minha respeitava muito esse espaço da gente brincar, ela sempre falava vai brincar, vai fazer isso, vai fazer aquilo ou então incentivava dava alguma coisa pra você brincar. Eu acho que eles respeitavam muito o estar só, ou estar acompanhado. Sua mãe brigava com essa questão de estar acompanhado na rua? Era muita gente, era todas as crianças no bairro, tinha esse horário da gente saía da escola já guardava as coisas e já ia juntando aqueles meninos ali de perto tudinho, eles não falavam não. Achavam normal, acho que também eles tiveram essa infância de brincar bastante, então ela respeitava.</i>
Itília	<i>Ela sempre respeitou, assim... ela até deixava eu levar as pessoas lá pra casa, para brincar. E o estar só, tinha respeito? Tinha.</i>

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, a partir das entrevistas com as profissionais das Creches 1 e 2.

O papel da família é de suma importância no processo de individuação da criança, porque ela funciona como um agente socializador. É no grupo familiar que os padrões culturais se reproduzem, onde a criança aprende como o mundo humano funciona, demarcando os limites. Mas também é o *locus* em que as primeiras relações de afetos, formação de valores e de autoridade emergem. As falas das profissionais evidenciam como as regras eram imputadas e a preocupação dos pais com a integridade física dos filhos quando iam brincar com pessoas fora do convívio familiar. Para Lasch (1991, p. 25-6),

A união de amor e disciplina nas mesmas pessoas, mãe e pai cria um ambiente fortemente carregado, no qual a criança aprende lições que nunca esquecerá – não necessariamente as lições explícitas que seus pais desejam que conheça. Desenvolve uma predisposição inconsciente para agir de determinada maneira e recriar mais tarde, em suas relações com seres queridos e autoridades, suas primeiras experiências.

Consoante as ideias de Lasch (1991), Siqueira (2010, p. 64) complementa que a família não pode renunciar à “capacidade de dizer não e à capacidade de negociação” e a melhor estratégia para os dois momentos é o diálogo, porque, para o autor, esse seria o caminho para não cair no autoritarismo. Quando a família perde a sensibilidade humana, ela perde a capacidade de auscultação dos seus membros, mais opressora se torna e aos poucos o seu caráter formativo se esvai, comprometendo o processo de alteridade. A família, como grupo, não pode

se igualar às outras instituições, e o seu diferencial “é a reserva de afeto, cumplicidade e proteção que unem aqueles que por ela são acolhidos. No processo formativo das crianças devem estar presentes dois componentes que contribuem para a formação da subjetividade: amor e autoridade” (SIQUEIRA, 2010, p. 63-4).

Portanto, fica evidente, a partir dos relatos, que seus pais souberam compreender que o estar só/estar com outro faz parte da cultura infantil. Isso remete ao que Siqueira (2010) ressaltou sobre o amor e a autoridade no contexto familiar, condição *sine qua nom* na constituição do ‘eu’.

A ideia de criança e infância apreendida pelas profissionais e a compreensão adquirida através da formação acadêmica são reveladas no quinto bloco e no Quadro 20 a seguir, que trata da compreensão sobre as relações dos saberes pedagógicos.

Quadro 20: O que você compreende por criança?

Pergunta	O que você compreende por criança?
Atena	<i>É um sujeito com direitos [...] traz uma cultura [...] é capaz de transformar essa cultura [...] é agente ativa e criativa [...] precisa ser suprida [...] suas necessidades sociais, afetivas, emocionais, pedagógicas. [...], um ser diferente do adulto.</i>
Maia	<i>Criança é um ser inocente, [...] alegre com todos, tudo está bom as vezes, nem sempre elas gostam de alguma atividade alguma coisa.</i>
Têmis	<i>Criança é ser feliz a todo instante, ficar bem com pouco ou nada, é fazer de uma garrafa pet um brinquedo, então é sonhar e achar que tudo vai ser realizado.</i>
Irene	<i>Criança é ser feliz a todo instante, ficar bem com pouco ou nada.</i>
Itília	<i>Criança é ser sincero, [...]surpreende a gente. [...] um aprendizado dia após dia [...] uma caixinha de surpresa todo dia. Criança é aprendizado é novidade.</i>
Pergunta	Fale um pouco sobre o que é infância?
Atena	<i>[...] um período criado socialmente.</i>
Maia	<i>Infância é o período do (pausa) do nascimento até o começo da adolescência. [...] é onde você aprende a brincar sozinha, a brincar com o outro, você se desenvolve.</i>
Têmis	<i>[...] é uma fase da vida da gente que é onde a gente vai estar desenvolvendo, aprendendo, adquirindo nossa personalidade.</i>
Irene	<i>A criança pra crescer ela precisa de um adulto. Na infância tem que ter isso mesmo, [...] contato com o chão, [...] subir em árvore, tem que criar,</i>
Itília	<i>É brincar é conhecer, aprender.</i>

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, a partir das entrevistas com as profissionais das Creches 1 e 2.

As respostas às questões 1 e 2 foram agrupadas no sentido de mostrar o quanto estes dois conceitos – criança e infância – são interdependentes, porém não dizem do mesmo. Já para as profissionais, eles aparecem como se assim fosse. As falas demonstram uma vulnerabilidade do conhecimento, bem como suas atribuições pedagógicas, o que traçam uma visão superficial. Visão esta que faz com que tragam para o seu trabalho somente aquilo que supõem acreditar pela vivência do cotidiano na sua infância.

Sobre a compreensão sobre criança e infância, somente Atena refere-se à criança como um sujeito de direito e à infância, como um período criado socialmente. As demais possuem

uma concepção rousseauiana de que a criança é um ser inocente, alegre e sincera, e que a infância é uma fase da vida ou o período que inicia ao nascer e vai até a adolescência. Dessa maneira, não se pode conceber as crianças e infâncias sobre o prisma desse olhar biologicista e de sua incompletude. A criança é um ser social que constrói e participa concomitante com o adulto a própria cultura, e a infância é um tempo social.

Siqueira (2011, p. 54) expõe que “essas designações foram formas que a sociedade moderna inventou para classificar, estudar, segmentar e escolarizar a criança”, porque a infância é um “tempo social [...] e que se refaz ao longo da vida”. Daí a importância de entender por que os termos como fase, período ou estágio descontrolam a singularidade do ser criança e infância como universalidade:

Em se tratando do uso do termo *fase*, pode-se perceber a apropriação que a sociedade dele faz na formulação de seus discursos em torno da infância, principalmente quando quer destinar-lhe um lugar de destaque nas políticas ou enquadrar seus sujeitos em processos de exclusão social. A fase da infância por vezes também é tomada pelos organismos internacionais como fator de capital humano, no qual se deve investir com vistas a retornos: investir na infância é investir no futuro. Já em relação ao uso dos termos *período ou estágio*, esses aparecem marcando os discursos que a sociedade produz em relação a um estado de menoridade da infância, particularmente associando a ideia de período a certa incapacidade e incompletude ou a uma infância romantizada. Já o uso do termo *natural* aparece como característico de toda criança. Ser criança é estar na infância (SIQUEIRA, 2011, p. 54, grifos do autor).

Nesse mesmo alinhamento, Qvortrup (2010) salienta que a infância é uma categoria na estrutura social e considerá-la como uma antecipação da fase da vida adulta não é muito útil. O autor ainda ressalta que

Uma série de estudiosos tem feito declarações, às vezes na forma de teses, sobre a natureza da infância em termos estruturais. Por essa razão, a infância é "um componente estrutural e cultural específico de muitas sociedades" (Prout; James, 1990, p. 8), "um componente das estruturas da sociedade" – não uma fase preparatória" (Mayall, 1996, p. 58). [...] Ao mesmo tempo encontramos com frequência um uso da terminologia que está longe de ser consistente, oscilando entre o entendimento individual e estrutural da infância, e desatentamente utilizando os termos criança e infância de maneira permutável (QVORTRUP, 2010, p. 636).

Assim, a não clareza do que é criança e infância reverberou nas respostas sobre o que pensam acerca dos bebês. O quadro a seguir apresenta os relatos das profissionais. Vejamos:

Quadro 21: O que você pensa a respeito dos bebês?

Pergunta	O que você pensa a respeito dos bebês?
Atena	<i>[...] Quase igual o que eu falei aí, coloca aí! (risos) Bebês são cheios de energia, são criativos que experimentam o mundo de todas as formas.</i>
Maia	<i>Lindos (risos). Lindos, carinhosos [...] têm vontade própria [...] tudo tem que ser no tempo deles e não no seu.</i>
Têmis	É muito lindo, é muito puro, muito inocente, requer muito amor, muito cuidado é prazeroso.
Irene	<i>Bebês... eles são carentes, eles precisam da gente. [...] bebê é um serzinho que precisa da gente todo dia.</i>
Itília	<i>Acho que é a mesma coisa... [...] eles são muito espertos, muito... carinhoso, muito batelão (rs).</i>

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, a partir das entrevistas com as profissionais das Creches 1 e 2.

As adjetivações que as profissionais proferem aos bebês, referindo-se a eles como lindos, puros, cheios de energia, carinhosos e carentes, desconsideram que os bebês aprendem nas relações, nas vivências com o outro, e se traduzem em aprendizagem. A percepção das profissionais está ancorado nos ideias romântico da infância e não percebem que as possibilidades do bebê como um ser humano capaz. Mesmo frágil, os bebês apresentam possibilidades e capacidades, e estão o tempo todo vivenciando e sentindo tudo aquilo que vai acontecendo ao seu redor, e, nesse processo, vai se constituindo como pessoa. O bebê é um ser esperto, curioso, solidário ou não, suas vivências são de acordo com as experiências organizadas pelo adulto.

Segundo Barbosa (2010), essa visão de fragilidade e incapacidade dos bebês tem despertado estudos sobre a primeira infância no campo das ciências. Esses estudos,

vem demonstrando as inúmeras capacidades dos bebês. [...] acerca da complexidade de sua herança genética, de seus reflexos, de suas competências sensoriais e, para além de suas capacidades orgânicas, aprendemos que os bebês também são pessoas potentes no campo das relações sociais e da cognição. [...] Cada bebê tem seu ritmo pessoal uma forma de ser e de se comunicar (BARBOSA, 2010, p. 2).

Assim, o lugar que o bebê ocupa nas relações sociais, como sujeito, estimula o seu desenvolvimento, porém, se ele ocupa um lugar de objeto, não reconhecendo sua agência social, essa relação o desestimula. Por isso, o jeito como se lida com o bebê, como o tirar do berço, como limpar sua coriza, como ouvir suas queixas, choros e frustrações diz muito sobre a compreensão que o profissional tem a respeito do que é criança e infância.

A percepção que o bebê ocupa no meio social, especificamente nas duas Creches, revela o quanto a ideia de agência social está equidistante da realidade das profissionais, o que se percebe pelo quadro seguinte.

Quadro 22: Fale um pouco sobre a agência social dos bebês.

Pergunta	Fale um pouco sobre a agência social dos bebês.
Atena	<i>Nunca ouvi falar sobre agência. Deve ser de auxiliar o trabalho Agenciar... auxiliar, essa interação social, essa socialização [...] tem alguma coisa a ver</i>
Maia	<i>Não. [...] seria que eles têm vontade.</i>
Têmis	<i>Eu acredito que é como eles adquirem conhecimento e a forma como eles agem</i>
Irene	<i>Agência seria a Creche? Agência social! A socialização deles ali com o outro? Uma agência só pra colocar a criança pra socializar com as outras, é nesse sentido? [...] Não estou lembrada!</i>
Itília	<i>Não. Nunca ouvi falar sobre isso.</i>

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, a partir das entrevistas com as profissionais das Creches 1 e 2.

Ao serem perguntadas sobre a agência social dos bebês, as profissionais não entendem o sentido e o significado dessa categoria. Percebemos pelas respostas a não familiaridade com termo e as que arriscaram falar se referiram ao processo de socialização. Têmis foi a única que reportou à categoria como a forma de agir dos bebês. Assim, o conceito de agência social perpassa pelo processo de socialização e sociabilidade. Ela está presente na cultura de pares, ou seja, é um modo de estar com o outro, de agir com o outro, de “interpretar ou entender sua cultura e participar dela” (JAMES *apud* CORSARO, 2005, p. 24, tradução nossa). O que Corsaro (2011) chamou de reprodução interpretativa, Sarmiento (2004) chamou de culturas infantis.

Ademais, as profissionais vislumbram que os bebês têm ações e atuam no meio, e que esse agir se encontra longe do conceito de agência social, porque, para as profissionais, agir perpassa pelo modelo durkheimiano de socialização, no qual o adulto, por meio de práticas impositivas, vai delineando o agir, as ideias, as regras, os sentimentos dos bebês. Assim, somente o adulto ensina, sabe o que é melhor para ele e se esquece de que eles também os ensinam. Para James (2009, p. 43, tradução nossa), o adulto limita os tipos de “agência pode ser e quanta liberdade as crianças podem ter permissão para exercê-la” (JAMES, 2009, p. 43, tradução nossa).

Nesse sentido, a compreensão das profissionais sobre o estar só/estar com outro e os sentidos a isso atribuídos demonstram pouco conhecimento quanto a identificar no bebê momentos como esse. Constatamos isso por meio de suas respostas, delineadas a seguir:

Quadro 23: Como você entende esse estar só/ estar com outro?

Pergunta	12- Como você entende esse estar só/estar com outro?
Atena	<i>Eu entendo assim, que a criança mesmo ela estando no grupo, você possibilitando uma atividade para estar fazendo, ela pode querer fazer essa atividade sem, mesmo estando socializando, mais ela está brincando só.</i>
Maia	<i>Acredito que estar só quando a criança fica está sozinha, [...] aprendendo sozinha com aquele brinquedo ou atividade ela está ali sozinha, [...] mais quando ela está com o outro, ela está aprendendo com o outro e ensinando o outro.</i>
Têmis	<i>Estar só é quando você quer ficar bem reservado, brincar, mas só ali no seu mundinho, pega um brinquedo e brinca. Agora estar com outro não, você quer dividir experiência, você quer dividir amizade, o amor.</i>
Irene	<i>Eu acredito que quando a criança está só, é dela mesmo aquilo, ela não queria tá brincando, com outra pessoa. [...] Eu acho, às vezes, não é tão normal. [...] O outro é necessário, a criança precisa se socializar, ela precisa aprender [...] não só sozinha mais com o outro.</i>
Itília	<i>O estar só eu entendo assim, ele vai se expressar mais. Eles vão fazer mais coisa.</i>
Pergunta	14- Que sentido você professor (a) ou monitor(a) atribui ao estar só/estar com outro?
Atena	<i>Estar só estar com outro, sentido que temos a nossa individualidade como pessoa, mesmo estando num grupo social cada um tem sua característica e cada um vive de um jeito.</i>
Maia	<i>(Pausa) Estar só, sentido.... O sentido que eu dou quando a criança está sozinha (pausa). Estar com outros é trocar experiências, aprender com outro, dividir brinquedo, aprender a dividir e o estar sozinha é aprender sozinha.</i>
Têmis	<i>Estar só é estar reservado e estar com outro é partilhar, aprender.</i>
Irene	<i>esse espaço, quando eu estou só talvez eu quero brincar sozinha[...] quando ele está com outro ele vai estar aprendendo novas coisas.</i>
Itília	<i>O estar só é a liberdade e ou estar com outro é o aprendizado, ele vai aprender mais com as pessoas.</i>

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, a partir das entrevistas com as profissionais das Creches 1 e 2.

As respostas à pergunta doze, no Quadro 23, mais uma vez, remetem à ideia de que o estar só é estar sozinho e que a socialização inexistente quando o bebê se encontra mais afastado ou apartado do agrupamento. Para Irene, estar só não é algo normal, mas, para Itília, é sinônimo de liberdade. A maneira como as profissionais compreendem esse par dialético reflete, na questão catorze, o sentido que elas atribuem ao estar só/estar com outro. O sentido de uma palavra, como bem ressalta Barros *et al.* (2009, p. 179), “se produziria nas práticas sociais, através da articulação dialética da história de constituição do mundo psicológico com a experiência atual do sujeito”.

Consoante às ideias do autor, os sentidos que elas atribuem ao estar só/estar com outro são sínteses das múltiplas determinações, fruto das suas interações com o meio, portanto “entender o discurso do outro, nunca é necessário entender apenas umas palavras; precisamos entender o seu pensamento. Mas é incompleta a compreensão do pensamento do interlocutor sem a compreensão do motivo que o levou a emití-lo” (VYGOTSKI, 2000, p. 481). Por isso, a percepção que as profissionais possuem sobre esse momento está relacionada ao período de suas infâncias, em que estar com outro foi algo mais recorrente, principalmente durante as brincadeiras de pares, do que os momentos do estar só. O estar só, para as profissionais, causou

certo estranhamento, por considerarem que é mais na relação com o outro que o ser humano aprende.

No entendimento das profissionais, o estar só significa isolar-se, estar sozinho, uma pessoa apartada das relações socioafetivas, e é na infância, no processo de interação com seus pares e adultos, que o desenvolvimento dos bebês e das crianças acontece. Mesmo reconhecendo que, durante as atividades pedagógicas, alguns bebês gostam de brincar “sozinhos”, deixá-los separados dos demais depende do que estão fazendo e de onde estão, e, caso saiam do campo de visão no qual elas se encontram, de imediato buscam os bebês, ou, se a atividade proposta é para todo o grupo, insistem para que eles voltem.

Assim, aquilo que é particular de cada bebê é ignorado, em nome de um processo educativo que controla e decide em qual momento eles podem ou não estar só/estar com o outro. Le Breton (2018, p. 67) expõe que os sujeitos vivem essa espécie de “coerção da identidade”, porque precisam estar o tempo todo à mercê do outro, ele “pula de uma tarefa para a outra sem poder adotar um ritmo adequado”. O mesmo acontece com os bebês durante o tempo em que permanecem nas Creches. Diferentemente dos adultos, os bebês buscam sair da regulação imposta pelas profissionais, ou seja, quebram as “linhas costumeiras” e traçam novas “linhas de errância” (TEBET, 2019) para poderem exercer suas agências sociais e se subjetivarem.

Dessa maneira, estar com outro, cuidar do outro, exige um cuidar de si primeiramente, e é sobre esse cuidar de si e cuidar do outro que o quinto bloco se encerra com os relatos das profissionais acerca desse assunto.

Quadro 24: Cuidar de si/ cuidar do outro. Fale um pouco sobre.

Pergunta	Cuidar de si/ cuidar do outro. Fale um pouco sobre.
Atena	<i>Cuidar de si (pausa) cuidar do outro precisamos cuidar da gente, porque se não cuidarmos da gente você vai prejudicar o outro, a gente tem que estar bem com a gente tem que procurar cuidados emocionais, psicológicos e estando bem você pode proporcionar um cuidado melhor para o outra pessoa</i>
Maia	<i>Cuidar de si e cuidar dos outros. [...] Cuidar de si é você comer sozinho, tomar banho, é cuidar de você mesmo, sozinho, ser mais independente.</i>
Têmis	<i>Cuidar de si eu falo que é cuidar do seu corpinho, cuidar da sua boquinha, da sua mãozinha o que ele não pode fazer e cuidar do outro, vamos fazer carinho, beijinho que é demonstração de carinho.</i>
Irene	<i>eu acho que ela já vem de casa com uma bagagem assim de cuidado [...] cuidar de si ela... está no espaço dela e... (como eu que falo isso?) tem criança que já sabe cuidar de si próprio, ela já vem com aquilo de casa e quando ela cuida do outro, acho também, acho que é gratificante [...].</i>
Itília	<i>E o cuidar de si, acho que vem de dentro, ele cuidando dele mesmo.</i>

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, a partir das entrevistas com as profissionais das Creches 1 e 2.

Das cinco profissionais, Atena foi a única que ressaltou a importância de cuidar de si primeiramente, para, então, cuidar do outro. Para ela, estar bem “pode proporcionar um cuidado

melhor para a outra pessoa” (ATENA, 2019). Em relação ao cuidar de si, Amorin (2013) diz ser um grande desafio na sociedade do capital, devido às exigências que recaem sobre os ombros dos indivíduos. Le Breton (2018, p.66) adverte que essas cobranças infringidas levam à perda da “apetência de viver”, até porque o indivíduo sente-se muito cobrado e aos poucos esquece-se de si, dos seus desejos e de quem realmente é, corroborando para o adoecimento. Daí, as relações com o outro tornam-se efêmeras, superficiais, ou seja, o ser humano passa a olhar o outro, mas não consegue vê-lo, ouve, mas não escuta a necessidade do outro, falta-lhe a auscultação, que é a escuta atenta. Por outro lado, Amorim (2013, p. 437) explica que

[...] os aspectos mais valorizados pela sociedade são dinheiro, status e beleza (padrão de estética exterior preestabelecido), e onde não há lugar para demonstrarmos nossas dúvidas, fraquezas e medos; um mundo onde temos a obrigatoriedade de sermos os melhores e autossuficientes, sem necessitar da ajuda do outro. Esse processo fomenta, pelo menos, uma fragilidade, ou mesmo uma ruptura do conviver, gerando como resultado relações superficiais e vínculos efêmeros. De uma forma geral, cada um vive para si e por si. O outro não tem lugar na minha história, na minha vida, a não ser que seja para favorecer os meus planos e projetos.

Em decorrência dessas relações, o cuidar do outro torna-se algo mecânico, não se cria vínculo - palavra originária do latim “*vincire*”, estar ligado, unido ao outro (CUNHA, 1982, p. 822). O outro passa a ser moeda de troca, uma mercadoria, na sociedade do espetáculo. Chagas (2013, p. 29), em um artigo, menciona os Grundrisse de Marx e “destaca que o que especifica a sociedade capitalista é o valor de troca, o capital, e este determina o nexos da sociedade, o convívio social entre os sujeitos, fazendo com que estes assumam a forma de coisa”, moeda de troca. Assim, a “dependência mútua e generalizada dos indivíduos reciprocamente indiferentes forma a sua conexão social. Esta conexão social está expressa no valor de troca [...], isto é, num universal, no qual toda individualidade, toda particularidade, é negada e cancelada” (MARX *apud* CHAGAS, 2013, p. 29).

A negação à individualidade na sociedade do capital transforma os sujeitos em homens reificados, individualistas, que não conseguem se perceber e muito menos cuidar de si e do outro. Lidar com essas condições adversas exige, segundo Galo (1997, p.172), pensar a existência, porque a vida deve ser fundada na beleza, na criatividade, na inventividade. Mesmo diante das adversidades, o homem precisa fazer os enfrentamentos e não sucumbir. Para Galo (1997), a vida é uma matéria-prima a ser talhada como Aleijadinho, escultor brasileiro, durante o período colonial, que foi dando vida a cada escultura que fazia, isto é, “dar forma à vida é tarefa ética que nos compete como seres humanos” (GALO, 1997, p. 172).

Por isso, “o exercício da autoconsciência / autoanálise e autocrítica” (AMORIM, 2013,

p. 438) oportuniza ao sujeito tornar-se um ser humano melhor consigo mesmo e com o outro. A estética de si corrobora para que o sujeito se torne resiliente, altruísta a vá aos poucos exercendo a alteridade. Dessa maneira, as profissionais Maia, Têmis, Irene e Itília tangenciaram suas respostas para os aspectos externos por não compreenderem que o cuidar do outro é também ser um “cuidante de si” (AMORIM, 2013, p. 440), e a maneira como essa relação acontece revela que tipo de homem a sociedade possui.

Segundo Boff (1999, p. 75), “cuidar do outro é zelar para esta dialogação, esta ação de diálogo eu-tu, seja libertadora, sinérgica e construtora de aliança perene de paz e de harmonização”, é livrar o homem da escravidão que a modernidade insiste em mantê-lo acorrentado.

Nesse sentido, o próximo bloco de perguntas é sobre os fazeres pedagógicos, e uma das indagações feitas às profissionais foi no tocante aos aspectos que compreendem o cuidar de bebê. A seguir, as falas de cada uma apontam para o que elas entendem por cuidar.

Quadro 25: Que aspectos compreendem o cuidar de bebê?

Pergunta	Que aspectos compreendem o cuidar de bebê?
Atena	<i>Eu penso assim, tem que ter rotina porque se não tiver rotina, eu noto que não tem segurança. [...] o cuidar deixa a criança calma. [...] Então, tem que ter rotina, atenção, carinho, tem que... porque a rotina, faz parte também (como vou dizer), da parte pedagógica do trabalho também, porque através do cuidar a criança entende que ela precisa pentear o cabelo, que ela precisa tomar banho, ela conhece as partes do corpo.</i>
Maia	<i>[...]incentivar o bebê, não é incentivar. Mediar as atividades propostas para alcançar os objetivos da psicomotricidade. [...] Sim, fazer com que os alunos desenvolvam e aprendam a ser protagonista.</i>
Têmis	<i>Como assim? Que aspectos você compreende o cuidar de um bebê? Da saúde, do desenvolvimento. Não ficou clara a pergunta? Seria um ambiente agradável, a higiene, o desenvolvimento psicológico e o motor.</i>
Irene	<i>[...] a gente procura estar fazendo dentro da proposta pedagógica, aquilo que a instituição oferece. [...] Ah! Eu acho que quando eu tenho uma proposta de trabalho, eu chego com um plano de aula eu estou tentando fazer com que ele se desenvolva a coordenação, a motricidade, a oralidade. [...] você estar mostrando pra criança as maneiras dela ser um adulto, dela se desenvolver, ir pra frente. Quando eu trabalho oralidade ela vai desenvolver a fala, então isso é o cuidar.</i>
Itília	<i>A alimentação e higiene E assim o educar entre aspas, que é ... as vezes está batendo e aí você ensina que não pode.</i>

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, a partir das entrevistas com as profissionais das Creches 1 e 2.

Os aspectos compreendidos pelas profissionais sobre o cuidar de bebês, conforme o Quadro 25, estão voltados para a questão da rotina e, sobretudo, para o cuidar (higienização) e o educar para o desenvolvimento cognitivo (oralidade e psicomotricidade). A antinomia entre cuidar e educar prevalece nas falas das profissionais, porque esse binômio não está muito claro. Para elas, educar é desenvolver as práticas pedagógicas instrucionais, como uma etapa

preparatória para a vida adulta. Foi o que Maia elucidou sobre importância de atingir os “objetivos da psicomotricidade”, esquecendo-se de que o cuidar não é somente o corpo físico, mas o sujeito em sua inteireza.

Segundo Barbosa (2010), a função de um profissional que trabalha com bebês e crianças pequenas é acolher e incentivar que ele participe da vida compartilhada com o outro. Ademais, faz-se necessário observar, intervir, “avaliar e adequar sua proposta às necessidades, desejos e potencialidades do grupo de crianças e de cada uma delas em particular” (BARBOSA, 2010, p. 6), porque a Creche não deve ser entendida como uma extensão dos “fazeres “maternos”” (BARBOSA, 2010, p. 6), ao contrário é um espaço de educação.

Assim, o cuidar de um bebê é muito mais do que fazer a assepsia, “possui componentes racionais e cognitivos e que, dessa forma, pode ser construído em processos formativos, e considerando que a afetividade está contida no cuidado” (TRISTÃO, 2008)³⁶. Esses momentos de cuidado fazem parte da rotina da Creche e devem ser ricos de aprendizagem. Para Tiriba (2005, p. 71), a palavra cuidar

possui a mesma raiz latina da palavra pensar, pois ambas vêm de cogitare. Em português, cogitar seria a versão erudita e cuidar a versão popular do termo, que possui os significados de solicitude para com o outro e de pensamento, reflexão. Com o passar do tempo, o uso do termo no sentido de pensar foi sendo substituído pelo próprio termo pensar. Assim, cogitare passou a assumir apenas o sentido de cuidar, incluindo as dimensões de cuidar de si e de cuidar do outro.

Em consonância com a autora, Boff (1999, p. 12) ressalta que “o cuidar é mais que um ato; é uma atitude. Portanto, abrange mais que um momento de atenção, de zelo e de desvelo. Representa uma atitude de ocupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro” e educar o outro. Nesse sentido, cuidar de um bebê vai além dos aspectos físicos, de rotinas engessadas, e envolve afetividade, emoção e educar para além de práticas cristalizadas, tão valorizadas na sociedade capitalista. Para cuidar do outro, precisa-se reconhecer que o outro possui suas próprias necessidades.

Segundo Macedo e Dias (2006, p. 4)

desenvolvimento integral da criança só pode se materializar a partir da superação da dicotomia cuidar/educar e conseqüentemente, por meio da integração destes dois processos. Não se concebe mais uma educação que divide, parte o ser humano, privilegiando apenas o aspecto cognitivo em detrimento do afetivo e também do social e do motor.

³⁶ Artigo eletrônico sem numeração de página, publicado em Jeitos de Cuidar, Revista Avisa lá nº 33.

A partir das considerações das autoras sobre cuidar e educar, ficou perceptível a superficialidade das respostas das profissionais quando se referem ao cuidar, isso potencializa práticas que pouco contribuem com o desenvolvimento integral dos bebês.

Dessa maneira, a partir do entendimento que as profissionais tinham sobre o cuidar, perguntamos sobre que momento da sua ação pedagógica elas permitem o estar só/estar com outro. As respostas estão elencadas no quadro seguinte:

Quadro 26: Para você, em que momento a sua ação pedagógica permite o estar só/estar com outro?

Pergunta	Para você, em que momento a sua ação pedagógica permite o estar só/ estar com outro?
Atena	<i>Eu permito enquanto não tem briga, vamos dizer atritos entre eles, aí eu vou deixando a brincadeira evoluir. Quando eu vejo que a criança não vai machucar e quando a criança não ultrapassa tanto o limite, mesmo ela estando só, tem um limite que ela pode ir. Porque por exemplo, se eu tiver na brincadeira e eu perco a visão daquela outra criança, aí eu tenho que buscar ela pro grupo.</i>
Maia	<i>[...] eu sempre proponho atividade e chamo eles para fazer, mas geralmente tem aquelas crianças que ficam sozinhas, então eu não chamo eu deixo ela um tempo sozinha e respeito o tempo dela, e depois eu convido ela para junto das outras crianças.</i>
Têmis	<i>Estar só é quando eu percebo que ele está em segurança e eu só observo e estar com outro quando uma criança vem perguntar alguma coisa ou vem brincar comigo ou eu percebo que duas ou mais crianças estão brincando juntas, as vezes eu interajo ou as vezes deixo eles se realizarem sozinho na brincadeira.</i>
Irene	<i>Se ele acorda e tá brincando sozinho eu não vou lá atrapalhar, ele tá querendo brincar, ele quer ficar só. A gora a partir do momento que eu tô mediando uma tarefinha, aí ele vai ter que deixar aquele momentinho do lado de estar só e participar.</i>
Itília	<i>Quando a Irene (prof.^a) tira seus quinze minutos dela, que eu fica lá sala com eles, eu deixo eles livres e aí é o momento que eles ficam só, cada um fica do jeito que quer.</i>

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, a partir das entrevistas com as profissionais das Creches 1 e 2.

Pelas respostas das profissionais, percebemos que não é somente as condições do ambiente, atividades propostas e o bem-estar emocional e o querer dos bebês. No estar só/estar com outro, visto pela resposta de Irene, pelo seu querer, “Agora a partir do momento que eu tô mediando uma tarefinha, aí ele vai ter que deixar aquele lado de estar só e participar”. Diante do impedir o bebê de construir o seu espaço físico e interior, limitando a sua individualidade e o seu processo de aprendizagem, podemos entender que educar para autonomia é possibilitar à criança a construção de suas regras de conduta quanto à possibilidade individual e coletiva.

Por outro lado, podemos notar que as outras profissionais também conduzem os momentos de estar só/estar com outro dos bebês de forma prescritiva, isto é, há um planejamento e uma rotina a serem cumpridos em tempo determinado. Nesse caso, seguir à risca, com algumas modificações, é pensar ser “normal”, pelo excessivo predomínio da interação marcada pelo controle e pela regulação dos bebês, que limitam o estar só/estar com outro e agência social dos bebês.

Assim, os bebês, ao vivenciarem o modo de serem tratados pelas profissionais aqui elencado, vai apreendendo o que pode fazer e o como deve se comportar frente às exigências de cada profissional. Ao se deparar outra vez com comportamento semelhante, o bebê poderá prever os possíveis passos do adulto que está no comando, por ser educado por ele. Aquele que educa o outro, em sua prática pedagógica, “marca o corpo do outro” (DOWBOR, 2008), isto é, é modelo na visão do outro.

A questão seguinte trata sobre os momentos da ação pedagógica que o professor(a) ou monitor(a) acham importantes. As falas evidenciam que o instante mais importante é o brincar. Vejamos:

Quadro 27: Que momentos da ação pedagógica você, professor (a) ou monitor (a), acha importantes?

Pergunta	Que momentos da ação pedagógica você, professor (a) ou monitor (a), acha importantes?
Atena	<i>[...] quando ela brinca livremente, livremente que eu falo assim, com várias opções de brinquedo ela pode brincar só, agora tem atividades que ela precisa interagir com o grupo.</i>
Maia	<i>(PENSATIVA) Por exemplo em uma brincadeira de roda nesse momento tem que estar todo mundo junto é importante estar todos juntos e quando é outra atividade, uma brincadeira no parque de areia por exemplo, lá eu permito que eles fiquem juntos e só.</i>
Têmis	<i>No momento de estar só, depois que a gente passa a função que é pra brincar se ele achar que é melhor ficar sozinho para ele assimilar o que ele aprendeu é muito importante ele ficar ali sozinho. No estar com outro na hora que ele assimilou e viu que está agradável ele quer dividir.</i>
Irene	<i>[...] quando eu ofereço um brinquedo se ele não aceita e quer pegar outro, ali eu tenho que deixar ele com aquele espaço porque ele quer ficar sozinho com outra coisa, eu vou ter que entender porque ele quer outro brinquedo e não quer participar de uma brincadeira em grupo, então eu acho importante deixar ali, mais as vezes você tem que interferir porque é algo que você está trocando que vai desenvolver alguma coisa: a coordenação, tudo. Eu acho o momento da rodinha é o momento importante de estar com outro, É o momento de estar interferindo, é o momento dele estar com outro também.</i>
Itília	<i>O momento do pátio é onde eles... eu falo assim, o estar com outro. É onde eles encontram as crianças das outras salas e aí vai enturmando. E o estar só? É o momento da atividade, que eu acho que eles têm que estar só, para concentrar, fazer as atividades.</i>

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, a partir das entrevistas com as profissionais das Creches 1 e 2.

Para as profissionais, o momento importante de ação pedagógica junto aos bebês são o brincar, a brincadeira e o brinquedo. No entanto, observamos que, nas falas, não houve uma justificativa para a escolha de tal ação. Todavia, compreendemos que essa escolha de ação pedagógica se dá pelo fato de o brincar ser inerente à criança, no ela descobre o mundo que a cerca, promove a cognição e, ao mesmo tempo, a socialização. Essa percepção ocorre também devido às diretrizes curriculares que entendem o brincar na primeira infância como primazia.

Os planos semanais das Creches pesquisadas direcionam para essas ações como primordiais nos processos de desenvolvimento e aprendizagem do bebê. Cada profissional relata sua ação pedagógica em ambientes diferentes com o mesmo sentido do brincar, ou seja, não consideram que o banho, as refeições e as outras atividades são ações de aprendizagem, os

quais não podem ser vistos de maneira dicotomizada.

O profissional necessita compreender os processos de desenvolvimento infantil “para construir o seu modelo de ação, deve harmonizar o processo de individuação do bebê que recém chega a um espaço coletivo e a complexa experiências de ir tornando-se grupo cotidianamente” (FOCHI, 2018, p. 9). Esse pressuposto ilustra as ações das profissionais e o olhar sobre essa ação.

As questões 4, 5 e 6 (Apêndice 2) se referem a como os profissionais se aproximam dos bebês nos momentos do estar só/estar com outro. Perguntas e respostas foram agrupadas, por serem similares. Vejamo-las no quadro seguinte:

Quadro 28: Como você se aproxima do bebê?

Pergunta	Como você se aproxima do bebê?
Atena	<i>Chamando a criança para si, passando pra ela segurança, acolhimento e carinho também ajudam muito, pausa... e conversando e explicando pra ela que vai ficar tudo bem.</i>
Maia	<i>Oi, tudo bem. Porque quando eu chego eles ainda estão dormindo agora, mais antes quando eu chegava já estavam todos acordados, porque eles dormiam a tarde. Mais aí a gente canta musiquinha [...]. Com abraços, beijos, com carinhos.</i>
Têmis	<i>[...] a gente sempre conversa, da bom dia fala pra ele, sempre deixa muito à vontade.</i>
Irene	<i>O bebê quando chega ele não conhece a gente, tudo estranho e você chega acalentando, com todo carinho e eu chego assim. [...] Eu faço uma rodinha e proponho uma atividade, ou vamos cantar uma musiquinha.</i>
Itília	<i>Rs... eu chego conversando de mansinho e aí se ele não quiser eu deixo, mas eu sempre vou tentando.</i>
Pergunta	5- Como você se aproxima do bebê que está só?
Atena	<i>Uai como assim? Depende da brincadeira e de como ele está fazendo, se ele estiver comendo terra aí eu vou aproximar de um jeito, mas se ele estiver enchendo o potinho lá, eu vou aproximar ou ficar olhando, mas eu não vou interferir, se ele estiver jogando área na cabeça aí eu vou interferir. Então, ele pode estar brincando só, mas dependendo do que ele esteja fazendo.</i>
Maia	<i>Conversando, eu chego devagarzinho para saber o que ele está fazendo [...].</i>
Têmis	<i>Perguntando o que ele está fazendo, se pode brincar as vezes com ele, pra ele me mostrar o que ele está fazendo.</i>
Irene	<i>[...] senta perto, ou então fica só ali observando. Tem criança que não gosta nem que você chega perto. [...] eu procuro me aproximar devagar., ou você senta pertinho ou pergunta alguma coisa, se está tudo bem, é assim.</i>
Itília	<i>[...] eu chamo e pergunto o que está acontecendo, se não fala eu vou lá perto e assim vai.</i>
Pergunta	6- Como você se aproxima do bebê que está em grupo?
Atena	<i>Eu começo com diálogo perguntando o que estão fazendo e se eu posso participar ou não.</i>
Maia	<i>Eu chego no grupo também, começo a conversar, mas nunca consigo conversar com um.</i>
Têmis	<i>[...] eu falo a tia pode brincar, mostra pra mim o que que é isso, o que vocês estão fazendo.</i>
Irene	<i>Entrando no meio do grupo (risos), conversando com um, abraçando, pegando na mão de um. Geralmente o meio de aproximar é quando você coloca música ou então cantar na rodinha.</i>
Itília	<i>Aí eu chego chegando (rsrs), eu já chego sento e converso.</i>

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, a partir das entrevistas com as profissionais das Creches 1 e 2.

O aproximar do bebê requer várias estratégias gestuais, sonorizações que possam chamar-lhe a atenção e que permita a aproximação do adulto. O bebê é quem decide como quer ser aproximado, ou seja, conforme a maneira com que o adulto se aproxima, terá receptividade

ou não.

Segundo Silva *et al.* (2017, p. 41), “os estímulos captados pela visão, audição, olfato e pela própria pele fixam a atenção do bebê em direção às pessoas que o tocam e falam com ele”. De fato, podemos confirmar que a aproximação a um bebê deve ser de cautela, principalmente porque identificar o estado emocional do bebê não é fácil, precisa conhecer um pouco do seu temperamento e suas preferências.

Por outro lado, tem-se a Creche como instituição educacional e, na visão de Faria (1999, p. 71-2), as instituições:

[...] convivem com o binômio “atenção/controlar”: ao mesmo tempo em que é dada a necessária atenção às crianças, elas também estão sendo controladas para aprenderem em sociedade. Cabe garantir que a balança penda para a “atenção” e o “controle” deverá estar voltado, não para o individualismo, o conformismo e a submissão, mas para o verdadeiro aprendizado de vida em sociedade: solidariedade, generosidade, cooperação, amizade.

Sabemos que o profissional que atende aos bebês satisfaz muito dos interesses imediatos, estabelecendo uma relação de interlocução entre o bebê e a cultura, criando, assim, novas necessidades de atividades, o que leva, muitas vezes, às trocas imediatas de atividades individuais ou coletivas.

Entendemos, assim, que, na percepção das profissionais quanto ao estar só/estar com o outro dos bebês, existe o binômio “atenção/controlar” da instituição, pressuposto por Faria (1999), porém a aproximação das profissionais com os bebês da pesquisa tem certa empatia, por estarem juntos a um determinado tempo, mesmo tendo, na presença, certo distanciamento. Distanciamento este que não direciona muitas vezes para o olhar além das necessidades do bebê. Trata-se aqui da perspectiva da criança, tentar descobrir o que ela realmente deseja.

O aproximar não é entre dois corpos, mas, sim, é o saber interpretar o desejo do outro, aqui do bebê, de querer estar só ou de estar com o adulto ou o outro colega. Dessa maneira, o sexto bloco de perguntas se encerra trazendo as seguintes questões: Estar “só ou com outro” tem sido uma preocupação de vocês professores(as) ou monitores(as) na hora de pensarem a rotina para os bebês? É importante ter uma rotina? Comente. Como você, professor(a) ou monitor(a), organiza a rotina dos bebês? O quadro a seguir apresenta as falas das profissionais:

Quadro 29: Estar “só ou com outro”, tem sido uma preocupação de vocês professores (as) ou monitores (as) na hora de pensar a rotina para os bebês?

Pergunta	Estar “só ou com outro”, tem sido uma preocupação de vocês professores (as) ou monitores (as) na hora de pensar a rotina para os bebês?
Atena	<i>[...]eu não gosto muito de grupo grande de brincadeira, mesmo estando com outros maiores, eu prefiro que a minha turma brinque só. [...] Eu gosto que a minha turma brinca só a minha turma, interaja só a minha turma [...].</i>
Maia	<i>Não. Na hora do planejamento vocês não se preocupam com isso? Não.</i>
Têmis	<i>Não, eu não tenho essa preocupação não.</i>
Irene	<i>A gente pensa sim, e a criança quando está assim, na hora do nosso planejamento. [...]expõe que tem uma criança que está só, tem outra que não está parando e a gente procura fazer uma atividade pra inserir, porém, o mais complicado que eu acho, você lidar com uma criança que gosta de ficar sozinha. Mais a gente procura estar fazendo interação, a proposta da instituição é interagir. [...] A gente faz os momentos de interação só lá fora, na rotina você não pensa naquela que quer ficar sozinha.</i>
Itília	<i>[...] quem vê a rotina é a Léo (prof^a), aí eu não participo do planejamento.</i>
Pergunta	É importante ter uma rotina? Comente.
Atena	<i>É importante, porque eu falei da segurança [...] a rotina é o tempo deles. Por exemplo, é tempo que vai levar para cada coisa pra mãe chegar. Isso dá uma segurança, do que ficarem as coisas bagunçadas.</i>
Maia	<i>[...] elas ficam (como eu vou falar – modificada, mais elas já sabem o que tem que fazer, o sentido de... ela chega troca de fralda, toma banho, depois dá almoço, então ela sabe o que ela tem que fazer, elas já ficam mais independentes com a rotina na Creche. E a rotina não quer dizer que a gente tem que seguir ela, todo dia da mesma forma, a gente pode mudar.</i>
Têmis	<i>Sim. É muito importante, não que seja uma regra, porque todo dia é um dia diferente, mas se não tem a rotina parece que eles ficam sem norte que o oriente.</i>
Irene	<i>Sem a rotina não seria possível a gente manter a disciplina, a ordem [...] se eu ficar pensando só naquele, ou então na rotina para o outro que quer ficar sozinho, ou então aquele que acorda cedo ele quer que você deixa ele brincar, e os outros? [...] a rotina é importante. Eu acho se não tivesse, não funcionaria direito não.</i>
Itília	<i>[...]tem que ter a rotina de banhar, alimentar, se não tiver, acho que eles ficam mais agitados. Tem que ter a rotina.</i>
Pergunta	Como você, professor (a) ou monitor (a), organiza a rotina dos bebês?
Atena	<i>Tira as roupas antecipadamente. Peço as mães para mandarem todas enroladas (roupas na mochila) para não perder tempo.</i>
Maia	<i>Organizamos através do planejamento. [...]a gente prepara as atividades, ações pedagógicas do tempo que é até a hora do almoço e depois do almoço, que agora tem mais a hora do almoço, então são as ações pedagógicas e são de 3 a 4 atividades colocadas no planejamento.</i>
Têmis	<i>Eu não tenho acesso ao planejamento. [...] a minha rotina diária que é mais simples [...] eu arrumo a mochila, mas daí na hora da parte pedagógica [...] eu sempre tô perguntando elas como a gente vai agir no dia.</i>
Irene	<i>A gente procura fazer na hora de planejar, a rotina de cada um. [...]Jeu penso mais na horário de dormir, a criança dorme das onze e pouco até as duas horas. [...] a rotina é você estar presente com aquele que acordou e deixar o outro dormir, tem que respeitar o que está dormindo, mas também o outro não quer dormir mais. [...]a gente vai fazer aquilo e aquilo outro, mais é tudo na base da rodinha, conversando.</i>
Itília	<i>[...] a coordenadora fez a rotina e colou lá na sala, em todas as salas já têm a rotina pronta. [...]tem coisas que não saem na hora certinha, mais é aquela rotina.</i>

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, a partir das entrevistas com as profissionais das Creches 1 e 2.

Para as profissionais, o estar só/estar com outro não é prioridade, uma vez que estas não pensam elaborar a rotina dentro de um planejamento, no sentido de pensar o estar só/estar com o outro. O sentido do planejamento das profissionais desta pesquisa é em preparar atividades

que contemplam o brincar, o brinquedo, e a socialização no contexto sociocultural, tendo por objetivo cumprir a rotina estabelecida pela equipe gestora, o qual se encontra no PPP das Creches 1 e 2. Além disso, elas relataram que a rotina é muito importante, porque traz segurança para o bebê, colabora com a disciplina, e os horários que são estabelecidos promovem uma maior independência para eles.

Com efeito, as rotinas elaboradas pelas instituições de educação infantil são importantes, como já foi ressaltado, porque ajudam a organizar os espaços-tempos, o cotidiano, mas também contribuem para que os bebês e as crianças pequenas aprendam através da recursividade das regras, modos de convivência, hábitos que são próprios de cada cultura, ampliando os processos de socialização, oferecendo o que Barbosa (2000, p. 44) chamou de uma “estabilidade e segurança aos sujeitos”, independentes de serem crianças ou adultos.

A questão que fica latente nas falas das profissionais é o caráter repetitivo que essa rotina assume no cotidiano com os bebês. Durante a pesquisa, podemos presenciar, no cotidiano das duas instituições, uma rotina engessada, na qual os bebês vivenciam todos os dias as mesmas músicas, os planos de aula replicados, os mesmos filmes na hora da chegada e durante o banho e pouca variação de brinquedos e até mesmo de atividades. O papel das profissionais em sala com bebês, principalmente em uma das Creches pesquisadas, resumia-se em solucionar os conflitos que a todo momento surgia. E a maneira encontrada para dirimir os atritos era colocá-los de castigo. Inclusive, a profissional dessa instituição usava o berço como um meio para aliviar as tensões dentro da sala, principalmente na hora do banho e na troca das fraldas após a soneca.

Isso ocorreu devido ao fato de a profissional ficar sozinha com 15 bebês, por quase 1h30, porque a sua auxiliar estava em horário de almoço. Dessa forma, seu trabalho se resumia a fazer assepsia e a apartar os conflitos e, por mais que tentasse agir de forma tranquila, diante do cenário no qual estava imersa, o desgaste físico e emocional era visível em seu rosto. E os bebês ficavam por ali, sem um olhar mais verticalizado sobre seus processos de interação, sobre o seu estar só e seu protagonismo, porque a profissional estava muito ocupada para conciliar tudo isso. Essas “minúcias” (MARTIM FILHO, 2020) que ocorrem no dia a dia com os bebês, as quais não são percebidas pela profissional a impedem de planejar, de organizar as atividades e de transver o mundo dos bebês, para ir ao encontro das suas necessidades.

Silva (2018, p. 47) expõe que “nós professores e professoras de bebês, observamos atentamente aquilo que eles externalizam de diferentes formas: o olhar, o sorriso, a movimentação e, a partir destes sinais, organizamos as vivências para que o desenvolvimento ocorra”. O tempo desprendido para as atividades e necessidades do bebê estão vinculado ao

desenvolvimento de habilidades motoras e de estimulação sensorial. As vivências ricas e humanizadoras são de exploração e manipulação de objetos diversificados, considerando o tempo próprio de cada criança, organizando, assim, o espaço como elemento crucial. Repensar a rotina na Creche de maneira intencional, nesse sentido, visa ao desenvolvimento das qualidades humanas comprometidas com a rica experiência de cada bebê.

A rotina foi vivenciada por cada bebê por meio da visuo-ação, palavra criada pela pesquisadora para nomear o olhar, o entender, o conhecer e o agir das profissionais, mostrados nos dados da pesquisa. A visuo-ação significa que as profissionais agem conforme o que veem, quer dizer, no impulso e no automatismo, o que acredita ser para elas o certo. Esse certo recai pela concepção que tem de ser professora de bebê.

Nesse contexto, estar só/estar com outro, nas brincadeiras, nos brinquedos e no espaço, significa possibilidades de aprendizagens com materiais adequados. O contato e a maneira de as profissionais lidarem com o bebê apresentados até aqui corroboram as primeiras inter-relações afetivas dos bebês, sejam estas favoráveis ou desfavoráveis, uma vez que as necessidades orgânicas e sociais são satisfeitas pelos adultos.

Assim, pelo exposto dos dados sobre o sentido que as profissionais atribuem ao estar só/estar com outro, percebemos que elas têm uma percepção do cuidar/educar, do estar só/estar com outro do bebê de uma visuo-ação.

No próximo capítulo será abordado sobre a agência social dos bebês como categoria de análise e apreensão das particularidades desses sujeitos no estar só/estar com outro.

CAPÍTULO V

AGÊNCIA SOCIAL E PESQUISA COM BEBÊS: DELIMITANDO CAMPOS TEÓRICOS E MODOS DE APREENSÃO EMPÍRICA

Existem cem imagens diferentes de criança. Cada um de nós tem em seu interior uma imagem de criança que orienta sua relação com ela.

(MALAGUZZI, 1994)

O presente capítulo tem por finalidade apreender a categoria ‘agência social’ como elemento constitutivo da ação humana. Busca evidenciar o lugar do sujeito e sua presença no mundo de modo significativo e construtivo. Da mesma forma, toma como referência a perspectiva da ação social dos bebês na Creche como uma maneira de evidenciar suas particularidades.

Sabemos que a origem da categoria agência social adveio do campo da Sociologia Clássica, o qual se utiliza desse e de outros repertórios analíticos, tais como ator social, processos de socialização e protagonismo, para debater questões sociais. A Sociologia da Infância (SI)³⁷ passou a utilizar-se desse arcabouço para pensar os processos de socialização a partir da perspectiva da criança e não do adulto, criando um campo epistemológico e metodológico próprio para essa categoria social.

Reconhecer o papel social da infância, especificamente do bebê, é estar atento à escuta desses protagonistas que dão sentido aos conjuntos de símbolos, normas e valores que vão caracterizando e construindo a sua personalidade. Os jogos simbólicos e as trocas de papéis são os referenciais que possuem em suas experiências, estabelecendo-os como agentes sociais.

³⁷Segundo Sarmiento (2008, p. 18), as crianças nunca estiveram “ausentes no pensamento sociológico, desde os primeiros tempos da disciplina, o estatuto de objeto sociológico e a consideração da infância como categoria social apenas se desenvolveu no último quartel do século XX, com um significativo incremento a partir do início da década de 90. [...] a análise da infância “em si mesma”, isto é, como categoria sociológica do tipo geracional é muito mais recente. Daí a designação corrente de “nova Sociologia da Infância” para designar este renovado campo de estudos sociológicos”.

“Os estudos da criança constituem um campo multidisciplinar de estudos que tem vindo a ganhar um crescente desenvolvimento em todo o mundo, com destaque para os países de expressão inglesa. À semelhança de outros campos interdisciplinares – tais como os estudos de género, os estudos pós-coloniais ou os estudos culturais, no domínio das ciências humanas, ou os estudos da terra, as nanotecnologias ou as neurociências, no domínio dos estudos das ciências “duras”, ou ainda, os estudos ambientais, que se situam no interface dos dois domínios – o que define o campo dos estudos da criança não é a existência de uma teoria única e própria, a definição de uma autonomia epistemológica face aos saberes disciplinares, ou sequer uma metodologia exclusiva. O que define a natureza do campo multidisciplinar dos estudos da criança é a mobilização de saberes de diferentes proveniências disciplinares em torno de um objeto próprio: a criança e a infância” (SARMENTO, 2015, p. 33).

5.1 DELIMITAÇÃO DO CAMPO TEÓRICO DA AGÊNCIA SOCIAL

Para delimitarmos o campo teórico da agência social, faz-se necessário conhecermos sobre a categoria ‘agência social’. Essa categoria tem suas premissas pautadas na concepção weberiana de ação social. Weber (2012, p. 5) entende por ação

um comportamento humano (tanto faz tratar-se de um fazer externo ou interno, de omitir ou permitir) sempre que e na medida em que o agente ou os agentes o relacionem com um sentido subjetivo. Ação "social", por sua vez, significa uma ação que, quanto a seu sentido visado pelo agente ou os agentes, se refere ao comportamento de outro, orientando-se por este em seu curso.

A ação em Weber (2012) não considera que as estruturas sociais sejam empecilhos para o sujeito agir na sociedade, o que levou James e James (2008) a avaliarem o grau de independência dos indivíduos em relação às estruturas sociais vigentes na sociedade.

A respeito dessa questão, James e James (2008, p. 9) têm o seguinte entendimento:

[...] tanto para Durkheim quanto para Marx, por exemplo, a sociedade era vista como abrangente, como determinante do que as pessoas fazem por meio das várias restrições que ideias morais coletivas e instituições sociais colocam em suas ações. Para Durkheim, o “coletivo de consciências” “moldou a maneira de pensar” das pessoas sobre o mundo, enquanto para Marx, notoriamente, não é a consciência das pessoas que detém o seu ser social, mas sua posição como seres sociais, como membros da sociedade, que determina sua consciência e formas de pensar (tradução nossa).

Por outro lado, Weber (2012) realizou um caminho inverso, em relação a Marx e Durkheim, colocando a primazia no indivíduo, ou seja, a ação social sobre a sociedade. Para Weber (2012, p. 5), a “sociologia significa: uma ciência que pretende compreender interpretativamente a ação social e assim explicá-la causalmente em seu curso, e em seus efeitos”, quer dizer, as ações e os eventos sociais de um indivíduo contribuem para a estrutura da sociedade.

Por isso, James e James (2008, p. 8) acreditam que a “perspectiva weberiana oferece talvez o maior *insight* das ideias de agência, dado seu foco na ação social”, porém os autores questionam se os indivíduos teriam essa liberdade de agir na sociedade como pressupõe Weber (2012, p. 10), uma vez que a discussão sobre os “efeitos da ‘estrutura’ na capacidade das pessoas de agir livremente levou teóricos a tentarem reconciliar essas posições e argumentarem que a estrutura e a agência são importantes” (tradução nossa).

Dentre os estudiosos contemporâneos que trabalharam com o conceito de ação social e estrutura, estão Bourdieu (2001; 2003), Giddens (1997; 2003; 2008) e Latour (2005) no campo

da sociologia, contudo, aqui, será abordado o trabalho de Giddens (2003) a respeito da estruturação, porque, no campo da SI, os estudos sobre agência social perpassam pela teoria giddensiana.

Segundo Peixoto (2014, p. 94), Giddens foi influenciado pelos estudos de “Marx, Weber, Durkheim, interacionismo simbólico, fenomenologia e Wittgenstein”. A autora informa que Giddens quase não teve influência de Wittgenstein, mas fez críticas ferrenhas ao estruturalismo, ao funcionalismo e à psicanálise.

Nesse sentido, o trabalho de Giddens (2003) foi romper com o dualismo entre estrutura e ação, uma vez que o “foco incide sobre a compreensão da “agência” humana e das instituições sociais” (GIDDENS, 2003, p. XVIII), por isso tais dimensões não “podem ser vistas como conceitos independentes, uma vez que estão irrevogavelmente interligadas” (JAMES; JAMES, 2008, p. 10, tradução nossa). É por meio das estruturas que os indivíduos podem agir e, como consequência, as estruturas são resultados de suas ações.

A compreensão do conceito de agência, em Giddens (2003), está explícita em sua teoria da estruturação, na qual o autor tenta esclarecer várias antinomias existentes no campo da Sociologia, dentre elas subjetivismo/objetivismo. Seu questionamento parte de como a agência individual e coletiva são entendidas dentro das estruturas sociais. O que Giddens (2003) fez foi romper com essa visão dual entre estrutura e ação, buscando uma ontologia praxiológica da vida social, em que o agente não é um mero receptáculo do mundo societário. E mais, não é uma teoria das práticas sociais por si só, ao contrário “toma as práticas sociais como o próprio modo fundamental da existência social” (PETERS, 2017, p. 7).

Para Giddens (2003, p. 29), a existência de uma ação está ligada à sua intencionalidade, motivação, reflexividade, ou seja, ao conhecimento prático, e são essas ações humanas que são “reproduzidas por meio do tempo e do espaço”, e interferem nas estruturas, portanto elas não são independentes, mas possuem uma “dualidade”:

[...] a dualidade de estrutura é sempre a base principal das continuidades na reprodução social por meio do espaço-tempo. Por sua vez, pressupõe a monitoração reflexiva (e a integração) de agentes da *durée* da atividade social cotidiana (GIDDENS, 2003, p. 31).

A dualidade ocorre da seguinte maneira: toda ação do agente ou ator, para acontecer, precisa da estrutura e essa estrutura pressupõe uma ação que está intimamente imbricada naquela. Para Peters (2017, p. 7), a justificativa da dualidade da estrutura é uma “tentativa [...] de escapar tanto às abordagens que ‘dissolvem’ as estruturas sociais ao concebê-las como

produtos maleáveis da agência quanto às visões que reificam as estruturas sociais ao reduzir os agentes a ‘fantoques’ manipulados por elas”.

Essa visão analítica de Giddens (2003) ao estudar as estruturas sociais possibilitou a desconstrução da antinomia supracitada no campo da sociologia, corroborando com estudos da SI, para pensar as ações dos bebês e das crianças no campo da pesquisa.

Nesse sentido, a SI não se ocupa das questões pedagógicas, porém possibilita um novo olhar sobre as agências sociais dos bebês, das crianças pequenas e crianças em contextos educacionais, ao “reconhecer o seu estatuto de informante legítimo” (COUTINHO, 2010, p. 220), que possui desejos, sensibilidade, sendo atores e não meros coadjuvantes.

Para Giddens (2003, p. 10), o conceito de agência, agente ou ator humano é expresso da seguinte maneira:

"Agência" não se refere as intenções que as pessoas têm ao fazer as coisas, mas à capacidade delas para realizar essas coisas em primeiro lugar (sendo por isso que "agência" subentende poder: cf. uma definição de agente do *Oxford English Dictionary* como "alguém que exerce poder ou produz um efeito"). "Agencia" diz respeito a eventos dos quais um indivíduo é o perpetrador, no sentido de que ele poderia, em qualquer fase de uma dada sequência de conduta, ter atuado de modo diferente. O que quer que tenha acontecido não o teria se esse indivíduo não tivesse interferido. A ação é um processo contínuo, um fluxo, em que a monitoração reflexiva que o indivíduo mantém é fundamental para o controle do corpo que os atores ordinariamente sustentam até o fim de suas vidas no dia-a-dia.

Assim, o conceito de agência, em Giddens (2003) não é uma mera descrição das ações que o agente executa, entretanto, para que a agência aconteça, o agente da ação tem de ser o agente ativo. Outrossim, o autor esclarece:

[...] os agentes ou atores humanos - uso indistintamente um e outro termo – têm, como aspecto inerente do que fazem, a capacidade para entender o que fazem enquanto o fazem. As capacidades reflexivas do ator humano estão caracteristicamente envolvidas, de um modo contínuo, no fluxo da conduta cotidiana, nos contextos da atividade social. Mas a reflexividade opera apenas parcialmente num nível discursivo. O que os agentes sabem acerca do que fazem e de porque o fazem – sua cognoscitividade como agentes – esta largamente contido na consciência prática (GIDDENS, 2003, p. XXV).

Por conseguinte, toda essa capacidade reflexiva do agente é intencional, está intrinsecamente ligada ao tempo-espço, não de maneira “paramétrica”, exterior às práticas sociais, mas é algo constitutivo, porque toda ação humana só pode acontecer dentro do espaço-tempo (GIDDENS, 2003, p. 3).

Igualmente, James e James (2008) trazem o conceito de agência a partir dos estudos de Giddens (1997; 2003; 2008) e ressaltam o quão importante é para o campo dos Estudos da

Infância, particularmente por considerarem a criança subsumida nas ciências sociais.

Para os autores, as crianças são agentes sociais dentro do campo da Sociologia e sujeitos ativos “na construção de suas próprias vidas, na vida das pessoas ao seu redor e nas sociedades em que vivem” (JAMES, 2009, p. 40, tradução nossa). Na contemporaneidade, pode-se ver a criança como ator social e agente social. Essa associação entre ator social e agência é pressuposta por Mayall (*apud* JAMES, 2009, p. 41) de forma diferente:

o ator é alguém que faz alguma coisa; o agente é alguém que faz algo com outras pessoas e, ao fazê-lo, faz as coisas acontecerem, contribuindo assim para processos mais amplos de reprodução social e cultural. Assim, estudar as crianças como atores sociais é vê-las como 'ativas na construção de suas próprias vidas' e como vidas que são 'dignas de serem estudadas por si mesmas' e não apenas pelo que revelam sobre o futuro, ou sobre o desenvolvimento da humanidade. Mas, seguindo o argumento de Mayall, ver as crianças como agentes é considerá-las como tendo também um papel a desempenhar "na vida das pessoas à sua volta" nas "sociedades em que vivem" e na formação de "relações e culturas sociais" independentes. É, então, uma concepção mais desenvolvida e arredondada do que significa agir, que o conceito de "agência" fornece, e é isso que constitui o ponto de partida para muitos estudos contemporâneos do cotidiano das crianças (tradução nossa).

Assim, podemos depreender que a criança, como ator social, é aquela que está sempre em ação, porém ela pode agir não como ela quer, mas para satisfazer o outro, isto é, agir para ter a aprovação, inclusive do adulto. Já o conceito de agência torna-se mais amplo, porque possibilita o bebê e as crianças não agirem sós, mas com o outro, e, ao agir com o outro, modifica a si, aos que estão à sua volta e as próprias estruturas sociais, como se podemos ver nas figuras seguintes, as quais representam a agência social.

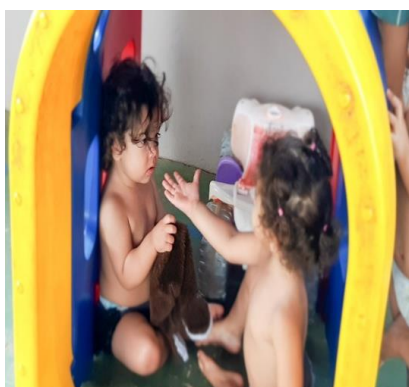


Figura 61: Creche 1 – Lívia e Hannah no tremzinho em suas agências sociais



Figura 62: Creche 2 – Elisa, Antônio e Theo brincando embaixo da mesa de esconde-esconde

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Consoante o pensamento de James (2009) sobre a ideia de agência, Sirota (2012, p. 12, tradução nossa) acrescenta que

o termo agência, traz uma concepção mais ampla do que a simples noção de ator, na medida em que não é apenas uma questão da capacidade da criança para a ação, mas também está subjacente aos próprios efeitos que sua ação (James 2009) produz na definição da situação, para os diferentes atores na presença e uso de objetos.

Dessa maneira, a delimitação do campo teórico da pesquisa está pautada nos pressupostos de Mayall (2002) e James e James (2009), os quais preconizam o surgimento da ideia de agência social, a partir da década de 1970, como novo paradigma, com o objetivo de orientar os estudos da infância e da criança. Assim, a SI rompe com o conceito tradicional de socialização da criança como um vir-a-ser, ou seja, como um “ser pré-social: as crianças são ‘invisíveis’ porque não são consideradas como seres sociais de pleno direito. Não existem porque não estão lá: no discurso social” (SARMENTO, 2008, p. 19).

James (2009, p. 37, tradução nossa) ressalta que “a socialização era vista como um processo que resgata cada criança da incompletude da ‘natureza’ e, assim, resgata a sociedade da desordem e deterioração que resultaria em sua população caso estivesse incompleta”. Desse modo, a criança era percebida “como um veículo para a reprodução da vida adulta” (JAMES, 2009, p. 37, tradução nossa).

Antes desse novo paradigma, o bebê e a criança eram compreendidos mais em seu processo de desenvolvimento humano, o que fez necessária uma reconceitualização (JAMES, 2009). Deve-se olhá-los como pessoa, que age no meio e o modifica. Vê-los nessa perspectiva de reconceitualização é dar o devido valor a eles como pessoa, a seus desejos, suas vontades, às ações que os modificam, e, assim, modificam o meio, bem como as ações do adulto e o seu olhar sobre a criança.

O novo olhar da SI vê a criança como pessoa. James e James (2008, p. 9) enfatiza que ela é capaz de “fazer escolhas sobre o que fazem e de expressar suas próprias ideias”, e com os bebês não é diferente. Delimitar o campo teórico é pensar os bebês em suas agências, considerá-las como pessoa, entendendo-as em seus processos de interação ‘eu-outro’, sem deixar de se compreender que eles possuem capacidades de agir de maneira independente, como algo constitutivo da ação humana.

Em razão disso, James (2009, p. 39, tradução nossa) ressalta que “o debate estrutura-agência fez foi levantar questões importantes sobre o papel que as próprias crianças desempenharam em seu próprio crescimento e socialização – algo que, como vimos, havia sido subestimado dentro da estrutura tradicional e dominante”, na qual a criança não era participante

ativa da sociedade.

Essa releitura que os sociólogos da infância fizeram sobre a socialização levou a construção de um novo olhar sobre a criança e a infância, rompendo com uma concepção de sociedade individualista, preocupada em preparar as crianças para a adultice. O esforço hercúleo da SI em considerar as crianças como atores sociais e “dignas de serem estudadas por si mesmas, independentemente da perspectiva e das preocupações dos adultos” (JAMES, 2009, p. 40, tradução nossa), trouxe a ideia de que elas são atores sociais e que possuem agência.

Marchi (2017) salienta que a criança como ator social é algo que já está concretizado pelas ciências sociais, o problema recai na maneira como a ideia de ator social e agente é utilizada. A autora expõe que Buckingham (2002) aventava uma preocupação sobre o conceito de agência se tornar um “*slogan* vazio [...] demasiado simplista e unicamente ‘centrado na criança’” (MARCHI, 2017, p. 618), por não pensar o conceito de maneira reflexiva.

Sobre essa questão, a autora expõe que, “além do problema histórico da não atribuição de agência social às crianças [...], o que torna essa questão também muito complexa é o fato [...] não haver unanimidade sobre o conceito, não há entendimento sobre onde [...] ele pode ser utilizado” (MARCHI, 2017, p. 621).

As críticas que recaem sobre o conceito é de pesquisadores que trabalham com a pesquisa etnográfica. Dentre eles, estão Bühler-Niederberger e Krieken (2008, p. 2), os quais expõem que o conceito de agência “não é adequado para compreender as diferenças e distinções entre crianças, especialmente diferenças de classe, porque está voltado apenas para crianças de sociedade individualizada” (tradução nossa), não contemplando outros tipos de sociedade.

Do mesmo modo, Lancy (2012) levanta vários pontos de atenção em relação ao conceito de agência. Dentre eles, o de que existe um movimento interessado em promover a agência infantil e que não é tão eficaz, tanto teoricamente quanto na prática, e afirma que esse movimento tem um viés “etnocêntrico, classista e hegemônico, representando o domínio da educação infantil da burguesia contemporânea” (LANCY, 2012, p. 1, tradução nossa). Além disso, o conceito se tornou dogmático, abrindo as portas para a aprovação de pesquisas com crianças. Da mesma maneira, King (2007, p. 207) ressalta que a nova SI está usando o conceito de agência social como “rótulo [...] para dar respeitabilidade científica e fornece suporte científico para campanhas pelos direitos de autonomia das crianças e contra sua opressão por adultos” (tradução nossa).

E, por fim, Oswell (2013) assevera que não se pode pensar o conceito de agência social como uma marca que toda criança individualmente carrega, uma espécie de poder. Para o autor, a agência deve ser entendida a partir das interações humanas, na coletividade.

As críticas tecidas sobre agência social das crianças por Lancy (2012) foram veementemente criticadas por Delalande (2014). A autora rebate as críticas sobre a construção do caráter etnocêntrico de agência, afirmando que “o modelo do ator mirim, da criança como pessoa, não é o único no mundo” (DELALANDE, 2014, p.4). Outro ponto é que não existe um modelo ideal de criança como ator. Mesmo a criança sendo reconhecida como cidadã, permanece sujeita a muitos deveres e poucos direitos.

Por fim, Lancy (2012) expõe que somente a ida ao campo de investigações é que possibilita compreender a agência infantil. E mais, esse agenciamento ocorre em qualquer sociedade, sendo tradicional ou individualista, mas cada uma “exerce sua agência segundo normas e valores sociais e culturais do grupo a que pertencem, com práticas que unificam os seus membros” (MARCHI, 2017, p. 625). Portanto, não é um conceito pronto e acabado em si mesmo. A busca da ciência é romper com estereótipos e dogmas imputados à criança por outros campos do conhecimento, reconhecendo que ela tem direito de ter direitos que a defendam e a protejam em suas singularidades, reconhecendo-a como pessoa humana, em sua alteridade.

Nesse sentido, será apresentado um quadro de como os autores trabalham a ideia de agência, rompendo com a dualidade entre agência x estrutura, mostrando como as crianças exercem suas agências. Vejamos:

Quadro 30: Teóricos que trabalham com a categoria “agência social”

CATEGORIA AGÊNCIA SOCIAL		
Autores	Como usam	Para que usam
James (2009)	Busca estudar grupos minoritários de criança tribal e criança como estrutura social).	Compreender como as ações das crianças são interpretadas pelos outros e como as ações delas são entendidas.
Mayal (2002)	Discutir a agência das crianças, a capacidade delas de agirem como agentes em relação aos adultos.	Entender até que ponto as crianças são capazes de exercer sua agência e os efeitos sobre a sociedade.
Willian Corsaro (2005)	Processo de reprodução interpretativa	Por meio da cultura de pares a agência coletiva das crianças, compreender como elas reproduzem e produzem as suas culturas.
Buckingham (2001)	A influência das mídias na vida das crianças, no crescer e no brincar.	Compreender se as crianças são receptoras passivas das mensagens das mídias e como elas avaliam as “representações desse mundo que são disponibilizadas para elas” e se todas.
Connolly (2004)	Para mostrar como as crianças se apropriam, retribuem e reproduzem discursos racistas.	Explorar como as ideias culturais de raça são articuladas de maneira diferente por meninos negros e meninas no contexto escolar.
Smart, C., Neale, B., Wade, A. (2001)	Exploram as experiências de desagregação familiar de crianças inglesas.	Demonstrar os diferentes tipos de agência que as crianças são capazes de exercer e como fazem para melhorar a vida pós divórcio.

(Continua...)

(Conclusão)

CATEGORIA AGÊNCIA SOCIAL		
Autores	Como usam	Para que usam
Mason, J. e J. Falloon (2001)	Experiência de crianças de famílias abusivas	Compreender como as crianças exercem a sua agência e de que maneira escolhem.
Bluebond-Langner	Compreender a agência coletiva e individual das crianças em face a situações sociais.	Mostrar o papel da criança na iniciação e manutenção da ordem social. Por exemplo, crianças em enfermarias.

Fonte: James (*apud* QVORTRUP; CORSARO; HONING, 2009).

Nota: Elaborado pela Pesquisadora.

O Quadro 30 possibilita-nos perceber que os estudos sociais da infância sobre agência vêm ganhando um espaço significativo no meio científico. O quadro revela a amplitude desse estudos, que buscaram, a partir das experiências do cotidiano das crianças, compreender como a agência social se efetiva, desconstruindo a ideia de incompletividade.

Os estudos demonstraram que existem diferentes maneiras de a criança exercer sua agência, portanto não existe um modelo, uma forma de as agências ocorrerem. Isso ficou evidente nas pesquisas que Mason e Falloon (*apud* JAMES, 2009, p. 43) realizaram com crianças em situações de abuso, em que a agência da criança pautou-se na “forma de escolha em não revelar sua experiência às agências” (tradução nossa). Outro aspecto que os estudos destacam é “o seu significado político social mais amplo para as próprias experiências das crianças” (JAMES, 2009, p. 34), rompendo com a separação entre universo infantil e mundo dos adultos.

Nesse sentido, trazer a categoria agência social para o campo de pesquisa é contribuir para o estudo da infância e da criança, não só do campo da pesquisa, mas é também uma maneira de pensar as relações assimétricas que ainda imperam sobre os bebês dentro das instituições de educação infantil, relações essas em que o bebê e a criança são percebidas como seres passivos, controlados pelo adulto, não havendo espaço para a criança agêntica, como assevera Corsaro (2011), ao retratar sobre o “modelo determinista”. O autor expõe que a socialização acontece de maneira verticalizada, em que “a criança é vista como alguém apartada da sociedade, que deve ser moldada e guiada por forças externas a fim de se tornar um membro totalmente funcional. [...] a sociedade apropria-se da criança. [...] ela é treinada para tornar-se um membro competente” (CORSARO, 2011, p. 19).

Por mais que os bebês e as crianças sejam considerados sujeitos de direitos, o modelo determinista de socialização ainda se faz presente e, com o surgimento da SI e os Estudos da Criança, os bebês passam a ser pensados como atores sociais, como reverbera Corsaro (2011). Para ele, a ideia de agência está relacionada às produções de culturas, principalmente nos processos de interação com seus pares e com os adultos. Dessa maneira, Corsaro (2011) não

utiliza o termo agência, mas reproduções interpretativas, conforme elencado no capítulo quarto desta tese.

Desse modo, o conceito de agência como categoria significa, segundo Pontes (1999, p. 7), compreender que

as categorias não são estruturas somente lógicas que a razão constrói, independentemente, nem tampouco hipóteses intelectivas, mas configuram-se como estruturas que a razão extrai do real, reproduzindo mentalmente o que realmente existe.

Portanto, quando o bebê age sobre o espaço exercendo sua agência social é exatamente para romper com as estruturas, sair das linhas costumeiras, daquilo que o adulto planeja, e ir em busca do novo, para ter a capacidade de criar, experimentar, agir sobre e com o outro, estabelecendo novas configurações através das teias de interdependência, que ora são negociadas através do consentimento do outro, ora através de conflitos.

É através dessas teias de interdependência, que o bebê vai aprendendo a interagir de várias maneiras, formando novas conexões advindas por necessidade que é socialmente geradas por interesse em ter um brinquedo, ou estar em um determinado espaço, por questões afetivas ou por outras necessidades. A partir disso, as teias de interdependência vão se transformando e outras configurações vão se estabelecendo a partir dos processos agênticos. Entender as ações sociais dos bebês a partir da categoria agência social, possibilita aos profissionais repensarem suas práticas sobre e com os bebês.

5.2 OS BEBÊS NA CRECHE: INSTRUMENTOS PARA APREENSÃO DAS PARTICULARIDADES DESSES SUJEITOS

Aprender o estar só/estar com o outro no decorrer da pesquisa foi um grande desafio. Desafio este que teve início com as filmagens, com as fotos e as anotações do diário de bordo, mostrando todos os momentos das ações dos bebês em suas agências sociais e no estar só. Tais ações perpassaram pela chegada e saída do bebê da instituição, pelas refeições (café da manhã, hora da fruta, almoço, hora da mamadeira e jantar), pelas atividades em sala (roda de conversa, contação de história, atividades dirigidas, banho e assistir à TV), pelas atividades externas (tanque de areia, pátio, quadra, área de atividade lúdica, gramado) e pelos momentos cívicos e com Deus. Esses registros capturaram as sutilezas dos bebês em suas linguagens oral e gestual. Segundo Pereira (2011, p. 76),

a utilização criativa desses instrumentos é particularmente apropriada quando se faz investigação com crianças pequenas. São ferramentas importantes de geração de dados, e maneiras importantes de garantir que esse processo abranja uma multiplicidade de perspectivas.

Ademais, foram feitas leituras profundas sobre a temática e o pensar sobre as particularidades dos bebês em suas agências sociais. Os bebês como agentes sociais, com suas singularidades no tocante à linguagem, aos movimentos, à dependência e fragilidade, estabelecem dinâmicas interativas ao se relacionarem com seus pares e com os adultos. Nessa interação, prevalecem as várias linguagens corporais: choros, birras, gritos e sorrisos.

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.

Sobre a alteridade, autores como Larossa (2017), Sarmiento (2015), Delgado e Muller (2008) reconhecem-na na infância e sugerem que as práticas educativas mudem e se dispam do dogmatismo da modernidade a que a infância foi submetida. Para isso, faz-se necessário pensar que os bebês são pessoas heterogêneas e a forma como eles veem o mundo é muito diferente da dos adultos. Segundo Larossa (2017, p. 167),

A alteridade da infância é algo muito mais radical: nada mais, nada menos que sua absoluta heterogeneidade em relação a nós e ao nosso mundo, sua absoluta diferença. E se a presença enigmática da infância é a presença de algo radical e irredutivelmente outro, ter-se-á de pensá-la na medida em que sempre nos escapa: na medida em que inquieta o que sabemos (e inquieta a soberba da nossa vontade de saber), na medida em que suspende o que podemos (e a arrogância da nossa vontade de poder) e na medida em que coloca em questão os lugares que construímos para ela (e a presunção da nossa vontade de abarcá-la).

Nesse sentido, Lévinas (1993), em sua obra *Humanismo do outro homem*, ressalta o desrespeito, a falta de responsabilidade e de sensibilidade que o homem tem com o seu semelhante na sociedade capitalista, e, com a infância, não é diferente. Por isso, a aproximação da pesquisadora com o grupo de bebês nas Creches 1 e 2 foi nessa perspectiva de entendê-los em suas heterogeneidades, como pessoas singulares, que agem e veem as coisas de outro ponto de vista. Isso remete a Larossa (2017, p. 166), o qual expõe que “a infância é um outro: aquilo que, sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento”.

É por isso que fazer pesquisa sobre a infância e, particularmente com bebês, é viver essa

inquietação do novo, do que está por vir, mas, por outro lado, deve-se entender que a infância “é portadora de uma verdade à qual devemos nos colocar à disposição de escutar; nunca é aquilo apreendido pelo nosso poder (é o outro que não pode ser submetido), mas ao mesmo tempo requer nossa iniciativa” (LAROSSA, 2017, p. 167) – uma iniciativa permeada de respeito com essa pessoa que está ávida para conhecer e experienciar as coisas que estão ao seu entorno, buscar sensações, explorar sentimentos, viver essa estesia, que é a capacidade de espantar-se com as coisas e maravilhar-se com o novo.

Nesse sentido, a postura da pesquisadora ao adentrar o campo foi de destituir-se da roupagem de “um adulto típico. [...] controlado[r] em sua interação com as crianças” (CORSARO, 2005, p. 447), mas adotar uma conduta “reativa”, sem se impor nem interferir em suas agências sociais e nos momentos do estar só, mas, ao mesmo tempo, de poder registrar todos os processos interativos entre os bebês e os adultos, e o estar só nas duas instituições e nos diversos espaços oferecidos a eles, quando brincassem no tanque de areia, na quadra coberta, no gramado, no pátio e nas salas de aulas.

A presença da pesquisadora na Creche 1 não causou estranhamento aos bebês, nem mesmo no momento de recolha do termo de assentimento. De vez em quando, olhavam para a pesquisadora e o fato de a filmadora estar na sala, de ela fotografá-los e de fazer as anotações no diário de bordo não despertou curiosidade de imediato. Todavia, quando Lucas (bebê) se aproximou da pesquisadora quando as profissionais estavam organizando a sala para levar os bebês ao refeitório, sua ação levou os outros bebês a aproximarem-se posteriormente. A seguir, pode-se visualizar esse momento:

Episódio 1: Creche 1 - Brincar com o cavalinho no tripé da filmadora

Lucas recolhe uns brinquedos e guarda no saco. Depois encontra um cavalinho no chão, apanha e aponta em direção a pesquisadora. Não satisfeito, resolve se aproximar da filmadora para colocar o cavalinho no tripé. Enquanto brinca, Lucas olha para a pesquisadora, ela sorri. Envergonhado, ele desvia o olhar. A profissional Têmis, percebe que ele está perto da pesquisadora e faz o sinal com a mão chamando-o para ajudar a guardar os brinquedos. Têmis fala: “vem ajudar a tia, vem!”. Lucas recusa o convite para sair dali e fica mais pouco brincando no tripé, não demora vai embora (DIÁRIO DE BORDO, 07/08/2019 – Linha 11 a 17).



Figura 63: Lucas recolhe os brinquedos



Figura 64: Lucas aponta o brinquedo em direção à pesquisadora



Figura 65: Lucas se aproxima da filmadora para brincar



Figura 66: Têmis chama o Lucas

Fonte: Acervo da pesquisadora.

A preocupação das profissionais era de que os bebês atrapalhassem o trabalho da pesquisadora. Assim que o Lucas se distanciou, Mateus veio ao encontro da pesquisadora, buscando ser consolado depois do conflito com o João Miguel. Observamos, nesse episódio, que a ação de curiosidade de Lucas motivou e despertou não só a curiosidade das demais crianças, mas também instaurou um elo entre as crianças e a pesquisadora. A ação social se apresenta nesse episódio como um dispositivo de aproximação e confiança, visto que, após a ação de Lucas, João Miguel recorre à pesquisadora para ser consolado. Da mesma forma, observamos o comportamento da profissional que, ao contrário de trabalhar com a curiosidade das crianças, os afastam e os recolhem para o coletivo.

Episódio 2: Creche 1 - Quero colo!!!

Mateus acompanha a profissional Atena e não pára de falar “o cao, o cao, o cao (o carro)”, ao ver o João Miguel guardando os brinquedos, Mateus bate no colega. João Miguel diz para ele: guardá!!! E agarra o Mateus pela blusa e dá uns tapas. Atena separa os dois e fala: “sem bater, Mateus! Carinho nos colegas.” Ele sai chorando e vai ao encontro da pesquisadora, e ergue os braços para ela pegá-lo. Atena fica surpresa com a atitude do Mateus e logo tira-o de perto da pesquisadora e diz: “vem cá, você quer sua fraldinha?” (Ação educativa: Chegada – 07/08/2019 – vídeo 9’34” = 7’57” a 8’36”).



Figura 67: Matheus quer o brinquedo



Figura 68: Matheus bate em João Miguel



Figura 69: João Miguel puxa Matheus pela blusa



Figura 70: Atena retira Matheus de perto da pesquisadora

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Por mais que a pesquisadora quisesse não ser notada pelos bebês e usasse de toda discrição, eles em suas agências desestabilizaram a “conduta reativa” dela, colocando-a como uma nova integrante no grupo. A ação de Mateus revelou a impossibilidade de manter-se à margem de todo processo. Segundo Schmitt (2008, p. 74), os bebês “são sujeitos e não coisas”, por isso fica difícil manter um certo distanciamento, ficar indiferente, ainda mais quando o outro necessita de um colo.

Essas relações vão se ressignificando e, ao mesmo tempo, demarcam os lugares sociais que cada um vai assumindo. O lugar da pesquisadora junto ao bebês não era mais de estranhamento e, por mais que ficasse receosa em atender às solicitações dos bebês, por não ser professora da turma, havia momentos em que certas ações não podiam ficar sem resposta.

Entretanto, todos os materiais que a pesquisadora estava utilizando, como a filmadora, o tripé, o diário de bordo, a caneta, o celular, a garrafinha de água e a bolsa, não despertaram de imediato a curiosidade dos bebês da Creche 1, mas as crianças do maternal I e II ficaram entusiasmadas e fizeram várias indagações: “– O que é isso?”, “– Deixa eu ver?”, “– Tira

foto de mim!”, “– Por que você escreve?”, “– Como você chama?”. As perguntas eram recorrentes. Bastava que um deles visse a pesquisadora que lá estavam todos a interpelá-la. A princípio, os bebês não deram importância aos materiais, isso contribuiu para que os registros, nos primeiros dias da pesquisa, não provocassem nenhuma intercorrência nas agências sociais dos bebês.

Logo após o Lucas ter se aproximado da pesquisadora, os bebês passaram a mostrar os bichinhos emborrachados e a perguntarem sobre o diário de bordo, a caneta, a garrafinha de água, o celular e a filmadora.

Episódio 3: Creche 1 - A foto

João Miguel chega perto da filmadora e fica observando, depois ele fala para a pesquisadora: “a foto, a foto titia”, ela pergunta: “a foto onde?”. João Miguel aponta para a câmera e diz: “a foto titia”. A pesquisadora volta-se para a câmera e indica: “aqui?” ele confirma: “é!”. Ela responde: “eu vou lhe mostrar”. Israel está do lado do João Miguel e pelo seu olhar ele também queria ver. Então a pesquisadora diz: “e você Israel também quer olhar?” (Ação Educativa: Brincadeira na quadra - 21/08/2019 - vídeo 0’12’’).



Figura 71: João Miguel se aproxima da filmadora



Figura 72: João Miguel pergunta cadê a foto



Figura 73: João Miguel aponta para a filmadora



Figura 74: Israel pede para ver a foto

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Quando a pesquisadora pega o João Miguel no colo, imediatamente ele olha para a lente da filmadora e aponta para imagem e diz: “minino, minino” (menino). A pesquisadora respondeu que era o menino da outra sala. Ao descer do colo, João Miguel olha para o Israel, sorri como alguém que estava feliz em descobrir o que se passava por aquela lente. A pesquisadora pega Israel no colo para contemplar a imagem vista por João Miguel. Sem dizer nada, Israel sorriu e dirigiu o seu olhar para o João Miguel. A pesquisadora coloca Israel no chão e os vê andar pela quadra. Esse episódio foi fascinante para a pesquisadora, por perceber a capacidade do bebê de se maravilhar com o novo, de se comunicar por meio do riso. Segundo Bakhtin (1997, p. 374), é o riso que “levanta as barreiras, abre o caminho. [...] O riso proporciona a aproximação e a familiaridade”. Foi por meio do riso do outro (João Miguel) que a pesquisadora foi se constituindo e ocupando o seu lugar entre os bebês, de alguém que estava pronta para escutá-los, através dos gestos, olhares, expressões faciais, do choro, isto é, dar atenção às suas curiosidades. Nesse sentido, Schmitt (2008, p. 118) assevera que:

[...] somos afetados pelo sentimento interior do outro, e co-vivenciamos com ele, empaticamente, sem perder nosso lugar, o que dá o acabamento ou resposta ao que ele sente. Com relação aos bebês, os adultos profissionais exercem uma função importante ao darem significados a essas sensações de desconforto por intermédio de suas respostas às crianças, ao defini-las e respeitá-las como seres humanos que sentem.

Podemos compreender, a cada aproximação dos bebês, os desejos manifestados e a participação ativa de cada um dentro do grupo. Assim, houve necessidade de fazer acordos, devido a muitas vezes não saírem de perto da pesquisadora, por causa dos materiais que ela utilizava. Isso gerava conflitos entre os bebês pela disputa desses materiais, o que deixava as profissionais muito desconfortáveis. Wallon (1975, p. 156-7), em seus estudos, esclarece que, na relação entre o eu e o outro, a criança se afirma e se opõe, principalmente quando se trata de partilhar coisas: “este primeiro desejo de propriedade baseia-se num sentimento de competição. Trata-se de apropriar do que é reconhecido como pertencendo aos outros. Pela violência, pela astúcia, a criança tenta transformar o teu em meu”.

Aos poucos, pesquisadora e sujeitos da pesquisa foram interagindo, como mostra o relato do episódio 4 a seguir:

Episódio 4: Creche 1: O registro

[...] Lucas se aproximou da pesquisadora, tirou a caneta da mão dela e começou a fazer seus registros no caderno. Ela perguntou se ele estava gostando da caneta, ele balançou a cabeça afirmativamente. Quando a pesquisadora pediu que ele entregasse a caneta, Lucas foi categórico “Não!”. Sua atitude despertou o interesse do Mateus que ao retirar a caneta da mão do Lucas, foi empurrado pelo colega. A pesquisadora

disse que não precisavam se desentender por causa da caneta, os dois iram deixar seus registros no diário da pesquisadora. A profissional ao ver o conflito, retirou-os e convidou todos para irem ao refeitório pintar o cartão para o dia dos pais (DIÁRIO DE BORDO, 08/08/2019 – Linha 92 a 100).



Figura 75: Registro do Lucas no diário de bordo da pesquisadora

Fonte: Acervo da pesquisadora.

O conflito expresso entre o Lucas e o Mateus pela disputa do objeto (caneta) nada mais é do que uma forma de se individualizar, buscar ocupar um lugar, opondo-se ao outro. O fato de a profissional tentar amenizar a situação retirando-os de perto da pesquisadora para que pudessem ir ao refeitório não foi salutar, porque eles não tiveram a oportunidade de se entenderem e de exercerem suas agências. O papel do profissional nas situações conflitantes entre os bebês é compreender “que o conflito não é dele, ele está fazendo a mediação, a expressão dos sentimentos, a liberdade da fala é que o vai conduzir a uma boa solução ou ao silenciamento do ocorrido” (NOGUEIRA; MONTINO, 2020, p. 197).

Nesse aspecto, a profissional privou os bebês de lidarem com suas frustrações, retirando a oportunidade de ensiná-los a importância de estar na escuta, na concepção bakhtiniana. As ações que as profissionais acabam estabelecendo com os bebês são muito mais uma relação entre professor-aluno, oriundo de um contexto histórico em que criança não sabia nada. Caberia ao adulto ensiná-la, como já abordado no capítulo terceiro desta tese. Por isso, quando os bebês começavam “a passar dos limites” na Creche 1, na percepção das profissionais, a solução era oferecer algo que os fizesse ficarem mais calmos, entretê-los com brinquedos ou jogos.

Essas atividades, recorrentes dentro da sala de aula, como, por exemplo, trazer e mostrar brinquedos para a pesquisadora, revelam a intenção dos bebês em conhecerem o diário de bordo, com várias indagações sobre o que ela fazia. Nenhum detalhe passava despercebido, tudo eles queriam saber. Mas, também, a pesquisadora buscou um espaço dentro da sala de

aula, no qual os bebês pudessem ter acesso a ela. Em face disso, arrumou uma cadeira bem pequena para se acomodar e, ao mesmo tempo, para que pudesse ficar à altura dos bebês quando eles quisessem se aproximar.

O excerto do diário de bordo seguinte ilustra o episódio 5:

Episódio 5: Creche 1 -Lobo mau e o trator

[...] Ao perceber que os bebês estavam começando entrar em atrito, Atena os chamou para brincar com o dominó dos animais. Lívia pegou o lobo e trouxe para a pesquisadora ver. Ao entregar nas mãos da pesquisadora, Lívia diz: “o logo bau, o logo bau” (lobo mau), a pesquisadora achou muito engraçadinho o jeito sério da Lívia ao mencionar a palavra lobo. Não demora, Hannah se aproxima e entra na conversa repetindo a fala da Lívia, “o lobo!”. Em seguida, Hannah mostra a pecinha de dominó e diz: “bicho!”. A pesquisadora perguntou: “que bicho é esse?”. Ela respondeu que era o “uso” (urso). A pesquisadora passou a interagir com elas, conversando sobre o urso, procurando entender o que pensavam a respeito do animal. A cada colocação da pesquisadora, Lívia e Hannah olhavam, faziam gestos com as mãos e com a face, mesmo que algumas palavras lhe soavam estranho, por não fazer parte do vocabulário. Com receio que aquele momento não fosse registrado, porque a filmadora estava voltada para os outros bebês, a pesquisadora pediu à Têmis que fotografasse aquele instante.

[...] Novamente, Lívia e Hannah voltaram para conversar com a pesquisadora sobre o bicho que elas estavam nas mãos, ao perceber a presença delas junto a câmera, Lucas se aproximou e elas saíram. A pesquisadora voltou a fazer suas anotações, o Lucas ficou olhando e perguntou: “isso?”. Ela disse que estava escrevendo, mas ele queria saber onde estava o trator. Na capa do diário de bordo da pesquisadora havia a imagem de uma colheitadeira da marca John Deere 7230J canavieiro estampada, logo que viu começou a contar 1, 2, 3, 4. Ele abria o caderno com a intenção de achar outros tratores e colheitadeiras. Mais uma vez a pesquisadora pediu para que Têmis fotografasse o Lucas junto a pesquisadora (DIÁRIO DE BORDO: 08/08/2019 – Linha 41 a 52 e 57 a 66).



Figura 76: Lívia e Hannah em suas Interloções com a pesquisadora



Figura 77: Hannah entrega a peça de dominó à pesquisadora

Fonte: Acervo da pesquisadora.



Figura 78: Lucas observa a pesquisadora fazendo seus registros

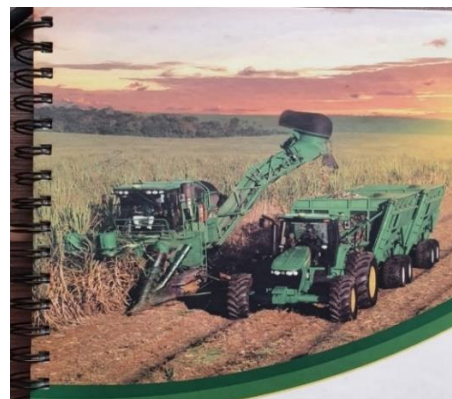


Figura 79: Capa do diário de bordo



Figura 80: Lucas aprecia as colheitadeiras no diário de bordo

Fonte: Acervo da pesquisadora.

De fato, toda essa aproximação construída com os bebês, a partir de uma entrada “reativa” (CORSARO, 2005, p. 448), possibilitou estabelecer relações de alteridade, em que o outro, os bebês, não podia ser visto a partir de uma visão cartesiana do eu penso, mas de um acolhimento desse Outro³⁸, no sentido de não o limitar, restringi-lo, mas abrir esse outro para a exterioridade (GOMES; HENDRIX, 2019). Para isso, a pesquisadora precisava responder aos chamados, às curiosidade dos bebês, não ficar apenas na posição de somente escutá-los, como ressalta Miotello (2018, p. 25-6):

[...] uma vez que eu escutei, uma vez que eu fui convocado, a minha segunda atitude é de resposta. Eu não posso, “Ah tô na minha”. Eu estou é atento. Eu estou na escuta. E eu estou te ouvindo. Estou esperando convocações, estou querendo chamamentos, estou querendo que você me defina como único. Uma vez que isso acontece, minha segunda atitude é o ato responsivo.

³⁸ Nos estudos de Emanuel Lévinas, o ‘Outro’ é uma das categorias levinasianas criadas pelo autor.

Ser responsivo na concepção bakhtiniana não é simplesmente responder às curiosidades da Lívia, da Hannah e do Lucas (Creche 1) de maneira verbal ou até mesmo gestual. A responsividade, para Bakhtin (1997), perpassa pelo ato dialógico, uma interação social entre dois mundos: a linguagem dos bebês e a da pesquisadora, que, na dialogicidade, não se excluem, ao contrário se interligam de formas diferentes, possibilitando aos interlocutores modificarem, recriarem e ressignificarem o enunciado.

O interesse de Lucas pelo diário de bordo é proveniente dos vídeos que as profissionais colocam no horário que antecede o café da manhã, o banho antes do almoço, após a soneca da tarde e no banho vespertino. A Creche 1 não utiliza programas que são veiculados nos principais canais de TV aberta no país, que são transmitidos no período matutino, nem TV a cabo. Os vídeos são oriundos do *YouTube*, os quais elas armazenam no USB (*pen drive*) para repassarem na sala nesses momentos em que estão ocupadas com assepsia dos bebês.

Deste modo, as profissionais não fazem um estudo mais acurado para as escolhas dos vídeos e músicas que serão trabalhados com os bebês. A seleção ocorre de maneira aleatória, apenas tendo o cuidado de não trazer algo impróprio a faixa etária. Mesmo assim, esses vídeos e clipes musicais revelam uma “cultura de massa” (ADORNO, 2002) no qual foi feito para ser comercializado, visando o lucro, não se importando com a formação cultural do ser humano. Os bebês acabam sendo expostos a esse tipo de cultura e a equipe gestora muitas vezes não se atenta para essas questões.

Ademais, os vídeos trazem conteúdos referentes a músicas de diferentes gêneros musicais (*funk*, sertanejo, cantigas de roda, gospel), contos folclóricos (Marsha e o Urso), cores, formas geométricas, frutas e brinquedos. Um desses é *PacMan*, *Learn Colors* e *Les voitures*, os áudios são em inglês e alguns possuem legendas.

A animação dos vídeos se aproxima do desenho dos *Teletubbies*, com uma velocidade das imagens mais lenta, poucos gestos, e os gestos que aparecem em cena são repetitivos para que os bebês possam assimilar o conteúdo, tais como as cores, os nomes de animais, as frutas e as formas geométricas. Por isso são atrativos para os bebês e as crianças pequenas. A configuração desses desenhos aproxima-se da forma de visão das crianças em desenvolvimento, porque elas enxergam por quadros, por cenas estáticas. Por isso, os bebês e as crianças sempre pedem para repetir o vídeo, porque essas cenas vão se juntando e, a partir da repetição, ganham o movimento. É nesse ínterim que os bebês compreendem as ações que ocorrem nos vídeos a que assistem.

Vale ressaltarmos que os desenhos do *PacMan* (come-come amarelo) têm a mesma ideia do *game*: uma cabecinha amarela, que sai comendo uns pontinhos, mas, no jogo, o jogador tem

que correr de uns "fantasminhas" para não ser tocado. O mesmo ocorre na animação do vídeo, o *PacMan* sai comendo tudo que vê pela frente e em caminhos bem divertidos e coloridos; com isso, os bebês ficam deslumbrados. Durante o percurso, o come-come vai revelando o nome das cores no idioma em inglês e sem repetir a pronúncia.

No *Learn Colors* e nos *Les Voitures*, a dinâmica é praticamente a mesma, com uma velocidade das ações mais devagar para que os bebês possam assimilar as informações que são exibidas. Esses desenhos trabalham com imagens de animais, frutas, objetos e veículos que vão aparecendo e caem em recipientes. À medida que os objetos vão sendo coloridos, o nome das cores e a quantidade são pronunciados em inglês, como está demonstrado na sequência de *prints* (76) que foram recortados do desenho animado *Les Voitures* - Aprenda cores com trator bola de futebol e *Monster Truck Street* - veículo para crianças, com o intuito de ilustrar como são apresentados ao público infantil.



(Continua...)

(Conclusão)



Figura 81: Sequência de *prints* da tela de *Youtube* do desenho Animado dos *Les Voitures* - Aprenda cores com trator bola de futebol *Monster Truck Street* veículo para crianças

Fonte: YouTube - Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Y2DfB3H0rug&t=2s>. Acesso em: 23 mar. 2021.

Esses desenhos não possuem um enredo, como pode ser observado na Figura 81, apenas uma sequência de ações que se repetem em todos outros vídeos, com pequenas variações de movimento, mas a ideia é sempre a mesma: colorir os objetos, animais e frutas. Portanto, esses vídeos programados pelas profissionais para os bebês assistirem em sala levaram o Lucas a estabelecer uma relação com o trator que aparece no desenho animado e o diário de bordo da pesquisadora (figuras 79 e 80), fazendo toda a diferença na plasticidade. Nesse sentido, Vigotski (2004b, p. 70) salienta:

O que se menos deve é imaginar o processo educativo como unilateralmente ativo e atribuir todo caráter ativo ao meio reduzindo a nada o caráter ativo do próprio aluno, do mestre e de tudo o que está em contato com a educação. Na educação, ao contrário não existe nada de passivo, de inativo.

Isso demonstra o caráter ativo do Lucas diante do desenho animado, como reverbera Vigotski (2004b) e a sua capacidade de materializar a imagem do desenho animado com o diário de bordo. Outrossim, observamos o quanto essas imagens contribuem para um tipo de recepção e aprendizagem: pela repetição e pela retenção. O que o bebê ou a criança conservam de todo esse aprendizado é justamente o que está sendo imposto para elas. Por essa razão, os profissionais precisam ter uma atenção mais acurada na hora da escolha do que passar para os bebês assistirem, porque esses desenhos colocam, desde a mais tenra idade, o gosto e o interesse para o que elas venham a ser consumidoras.

A respeito da TV, Barus-Michel (2013, p. 36) esclarece que as informações repassadas por esse meio de comunicação canaliza suas fantasias e seus desejos para o estímulo ao consumo:

a informação sobre os objetos de consumo passa pela publicidades figurada ou filmada e pelo videoclipe, que recorrem à fantasia, e o público acredita e deseja o que vê (“visto na TV), apesar dos truques e das manipulações possíveis. O mundo inteiro lhe é apresentado na tela por intermédio dos produtores de imagens.

Por essa razão, os bebês vão sendo induzidos, por meio das telas, a construir um tipo de EU, que é captado por essas imagens. Daí a preocupação recai sobre o que os bebês estão assistindo, sobre a qualidade dos desenhos infantis e suas abordagens. O quadro 31 a seguir apresenta uma amostra dos vídeos veiculados na sala do berçário II durante os dez dias de observação da pesquisadora na Creche 1:

Quadro 31: Creche 1 -Vídeos/músicas mais assistidas/ ouvidas em sala

PEN DRIVES DAS PROFISSIONAIS – VÍDEOS/ MÚSICAS		
Atena	Têmis	Maia
Learn Colors Baby Monkey Bath Thime Bunny Mod Finger Family Son for Kid Children	Marsha e o Urso: Abracadabra	Galinha Pintadinha
Learn Colors with Cockroach Soccer Ball for Kids-wooden Hammer Xylophone for Toddlers	Marsha e o Urso: Sessão de foto	Funk do Pica Pau
Learn Colors with Soccer Balls Invisible Bottle # wooden Hammer Xylophone for kids	Marsha e o Urso: A vassoura voadora	Homenzinho Torto” – Aline Barros
Peppa Pig	Marsha e o Urso: A caixa mágica	Baby Shark
4 colors play ice cream cups PJ Masks chupa chups/kinder Surprise Eggs	Marsha e o Urso: Viva! Verão! Férias!	Patati Patatá
Pacman Fun Play on Desert Island, Eats Fruits and slides down a magic wood slide	Marsha e o Urso: Dia de geleia	Atirei o pau no gato
Pacman have fun in Suburbs when he Found Big Surprise Diamond and meet wild animal on wood House	Marsha e o Urso: Duas é demais	Bob Trem- Aventura das figuras geométricas
Pacman watermelon roll meets a black bug, whale animal friends as he fin surprise toys on farm	-----	Les excavatrices chargent les camions avec des balles, les piscines avec des peintures
Seu Lobo com a Turma do Jambu	-----	Festa no céu
Meu novo irmãozinho – Canal do Joãozinho	-----	Sítio do Sr. Lobato
Quero ser grande – Canal do Joãozinho	-----	Caranguejo não é peixe

(Continua...)

(Conclusão)

PEN DRIVES DAS PROFISSIONAIS – VÍDEOS/ MÚSICAS		
Les voitures sont des balles de piscines avec des peintures	-----	-----
Bob – O trem dos animais	-----	-----
Gorila gigante	-----	-----

Fonte: Diário de bordo da pesquisadora de agosto de 2019.

Todos os vídeos elencados no quadro fazem parte da rotina dos bebês. No período matutino, eles quase não ouvem música. A profissional Atena utiliza mais os desenhos animados para poder cumprir com as atividades estabelecidas pela instituição. Por outro lado, Maia, no turno vespertino, prefere colocar música para os bebês e, vez ou outra, assistem a Marsha e o Urso e ao Bob Trem.

Diante de toda essa programação de vídeos organizada pelas profissionais com o objetivo promover a quietude dos bebês para que pudessem desenvolver suas atividades rotineiras, teve uma breve duração, porque, à medida que as imagens iam sendo veiculadas na televisão, os bebês passaram a estabelecer um diálogo sobre o que estavam vendo. Bastavam olhar um para o outro que a sintonia entre eles provocava o desejo de falar sobre o que viam. E o barulho emitido por cada objeto era motivo de risos e até de disputas verbais, momento em que cada um tentava impor suas ideias. Mas, quando o vídeo era de músicas que os bebês estavam familiarizados, de imediato se levantavam para dançar e começavam a correr um atrás do outro.

Dessa maneira, os vídeos veiculados na sala do berçário II acabaram promovendo uma interação entre os bebês, ao invés do silenciamento proposto/imposto pelas profissionais para que não ficassem agitados. Os bebês, como atores sociais e agentes, reagiram às imposições dos adultos. Para Marchi (2017), para os adultos, é difícil reconhecer que as crianças possuem a capacidade de agir, isso é visto como indisciplina, como se não soubessem ouvir e não conseguissem ficar quietos.

Quanto à Creche 2, a aproximação dos bebês com a pesquisadora ocorreu de maneira imediata. Assim, que ela chegou, eles foram aos poucos se aproximando. A primeira a estabelecer contato foi a Maria Clara. Os demais olhavam de longe, ávidos por entender o que significava tudo aquilo, principalmente o objeto que tinha três pés (tripé da filmadora). O episódio 6 ilustra essa aproximação:

Episódio 6: Creche 2 - A chegada da pesquisadora

Maria Clara olha para a filmadora, ela está curiosa com aquele objeto dentro da sala. Laura se aproxima da pesquisadora com voz de choro e diz: “tia que cavalo, tia”. Ela pergunta: você quer o cavalo? O que a [...] falou para você? Pergunta pra ela se pode pegar o cavalo. Pergunta para a [...], ela irá falar para você!” **Laura pede para a Itília (monitora): “pode?”**, ela responde: “**tá no horário do café da manhã**”, **inconformada**, Laura chora e Itília tenta explicar: “depois brinca com o cavalo, não precisa chorar. **Olha aqui, não tem nenhum coleguinha brincando agora, viu? Não tem nenhum coleguinha**”. Em seguida, Laura começa a puxar o tripé da filmadora e a pesquisadora pede: “cuidado! Pode cair, depois eu não tiro mais foto sua! Daqui a pouco eu mostro para você a filmadora”. Ana Júlia chega para ver a filmadora, fica ali, sorri e põe a mão. Maria Clara volta para perto da pesquisadora e faz o mesmo que a colega.

[...] **João Pedro olha para a pesquisadora e dá “tchau”**. Ele repete o mesmo gesto por três vezes e antes de sair da sala, joga beijo. Antonella olha para a filmadora e vai para o refeitório. Em seguida **Luísa passa e faz “tchau”**. **Antônio continua na sala, ele peleja para pegar o cavalinho que está no berço. Como não consegue tirar, pede a pesquisadora: “ô tia, pega”, ela avisa: “a titia pediu para deixar aí, Antônio! E agora?”** (Ação Educativa: chegada/ acolhida - 22/08/2019 - vídeo 2’58’’ - destaques da pesquisadora).



Figura 82: Maria Clara olha para a filmadora



Figura 83: Laura pede o cavalinho para a pesquisadora



Figura 84: Itília conversa com a Laura

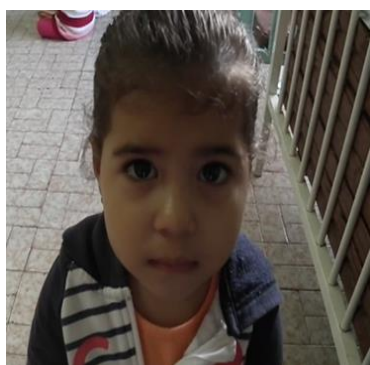


Figura 85: Laura puxa o tripé da filmadora



Figura 86: Ana Júlia observa a filmadora

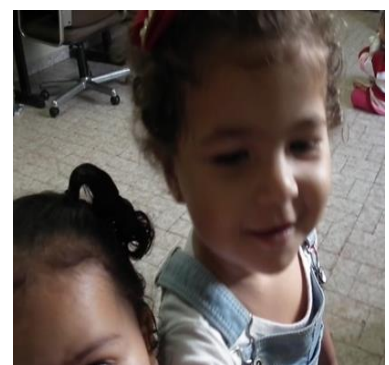


Figura 87: Ana Júlia e Maria Clara poem a mão no tripé da filmadora



Figura 88: João Pedro acena para a pesquisadora



Figura 89: Luisa dá tchau para a pesquisadora.



Figura 90: Antônio pede ajuda à pesquisadora

Fonte: Acervo da pesquisadora.

A ação educativa e as imagens apresentadas chamam a atenção de como a curiosidade, a manifestação de desejos de conhecer o desconhecido estão presentes nas agências sociais dos bebês, porém a rotina imposta no cotidiano da Creche leva as profissionais a não estabelecerem uma relação dialógica como eles. Assim, o “não” como resposta torna-se algo trivial, corriqueiro nas ações pedagógicas, o qual não é compreendido pelos bebês. Foi o que ocorreu com a chegada da pesquisadora na sala e com o brinquedo (cavalinho).

Sobre a entrada no campo, como já relatado na metodologia desta tese, os bebês não se contiveram quando viram a pesquisadora entrar com seus materiais, eles queriam ficar ali, junto a ela, ora pondo a mão, ora balançando o tripé. As profissionais se sentiram desconfortáveis ao verem os bebês querendo pegar a filmadora. Elas temiam que eles quebrassem os materiais ou que não deixassem a pesquisadora realizar o trabalho de investigação/observação. O mais laborioso foi atender às solicitações, conforme eles se achegavam.

Para a pesquisadora, o fato de ter se apresentado antes de iniciar o processo de observação junto aos bebês seria suficiente para não os deixar eufóricos. Contudo, todo empenho em não causar um certo “estranhamento” não fez com que os bebês ficassem indiferentes à pesquisadora. Esse fato ilustra-se, segundo Guimarães (2006, p. 5), em seus estudos bakhtinianos que expressam que

o ser é evento único, mas sua ação se coloca em relação ao outro. O eu não vive só para si e é na contraposição com o outro que o mundo dos sentidos possíveis se constitui. Na relação eu-outro está em jogo sempre a constituição mútua, por meio de uma responsividade axiológica. Toda fala/enunciação responde a algo, é uma tomada de posição em um curso de acontecimentos.

Porquanto, estar junto à pesquisadora, para os bebês, era fazer essa contraposição entre o conhecido e o desconhecido, entre EU-OUTRO, mediado pelos instrumentos. A curiosidade

dos sujeitos da pesquisa em desvendar o que se passava na sala de aula fez emergir uma boa relação da pesquisadora com os bebês. Sobre essa relação, Guimarães (2006, p. 6) ressalta que, “a partir dessa perspectiva, podemos dizer que tudo começa no relacionamento. A relação adulto-criança funda um modo de ser criança e um modo de ser adulto que se transformam e re-atualizam a cada instante dessa e nessa relação”.

Foi nesse confronto que os bebês foram rompendo com o que estava sendo posto pela pesquisadora e, por meio das suas agências sociais, modificaram todo o espaço e a incluíram nas atividades da sala de aula e nos espaços externos, inclusive chamando-a de tia. Para eles, a pesquisadora era mais um adulto a quem poderiam recorrer para ajudá-los em vários momentos, tais como para solucionar os conflitos entre pares, nas brincadeiras de faz-de-conta, para desenhar a minhoca nos dedos das mãos, no choro quando se sentiam desconfortáveis, ou para ficarem sentados no chão ao lado da pesquisadora ou simplesmente para darem uma espiada na filmagem. As Figuras seguintes ilustram momentos de interação dos bebês com os materiais e com a pesquisadora:



Figura 91: João Pedro observa a filmagem



Figura 92: Eloá chora e pede colo a pesquisadora



Figura 93: Maria e Elisa pedem para desenhar a minhoca nos dedos da mão



Figura 94: Antonella lavando o cabelo da pesquisadora



Figura 95: João Pedro após o banho se senta ao lado da pesquisadora



Figura 96: Luísa traz o xampu para lavar o cabelo da pesquisadora

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Em todo o processo de interação, os bebês, por meio do olhar, das expressões faciais, do uso dos brinquedos estruturados e não estruturados, dos gestos com os braços estendidos pedindo colo, das mãos abertas para receberem uma caretinha, todos esses *modus operandi* que utilizaram “são modos não-verbais que vão sendo interpretados e vividos socialmente” (GUIMARÃES, 2006, p. 6). Desse modo, os bebês, em suas linguagens, estabeleceram uma dialogicidade com a pesquisadora, ampliando o olhar dela sobre si mesma e sobre os bebês. Isso demonstra o quanto o outro (bebês) nos constitui e nós o constituímos. Nesse aspecto, Bakhtin (1997, p. 43) elucida:

Quando contemplo um homem situado fora de mim e à minha frente, nossos horizontes concretos, tais como são efetivamente vividos por nós dois, não coincidem. Por mais perto de mim que possa estar esse outro, sempre verei e saberei algo que ele próprio, na posição que ocupa, e que o situa fora de mim e à minha frente, não pode ver: as partes de seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar — a cabeça, o rosto, a expressão do rosto —, o mundo ao qual ele dá as costas, toda uma série de objetos e de relações que, em função da respectiva relação em que podemos situar-nos, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele. Quando estamos nos olhando, dois mundos diferentes se refletem na pupila dos nossos olhos. Graças a posições apropriadas, é possível reduzir ao mínimo essa diferença dos horizontes, mas para eliminá-la totalmente, seria preciso fundir-se em um, tornar-se um único homem.

Esse não conhecer que o outro tem de si mesmo, mas que somente um eu situado fora dele possui, o autor denominou de “excedente de visão estética” ou “exotopia” (BAKHTIN, 1997, p. 42), um desdobramento de olhares, no qual o outro vê aquilo que o outro nunca viu. Nesse sentido, os bebês das duas instituições, Creche 1 e Creche 2, aos poucos, foram demarcando o lugar da pesquisadora, mostrando uma eticidade nessa interação, ajudando-a em como estar com eles. Sobre esse aspecto, Bakhtin (1997, p. 45) explica como o “excedente” possibilita o conhecer o outro:

o excedente da minha visão contém em germe a forma acabada do outro, cujo desabrochar requer que eu lhe complete o horizonte sem lhe tirar a originalidade. Devo identificar-me com o outro e ver o mundo por meio de seu sistema de valores, tal como ele o vê; devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, completar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo, fora dele; devo emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que o acabe, mediante o excedente de minha visão, de meu saber, de meu desejo e de meu sentimento (BAKHTIN, 1997, p. 45).

Foi desse lugar do outro, do “excedente de visão”, que o olhar sobre todo o contexto das duas instituições se ampliou e, à medida que as análises dos dados foram acontecendo, as categorias emergiram, evidenciando o quanto a linguagem oral e gestual estavam presentes.

A Figura 97 a seguir faz um panorama das categorias de análise e as subcategorias do estar só/estar com outro:

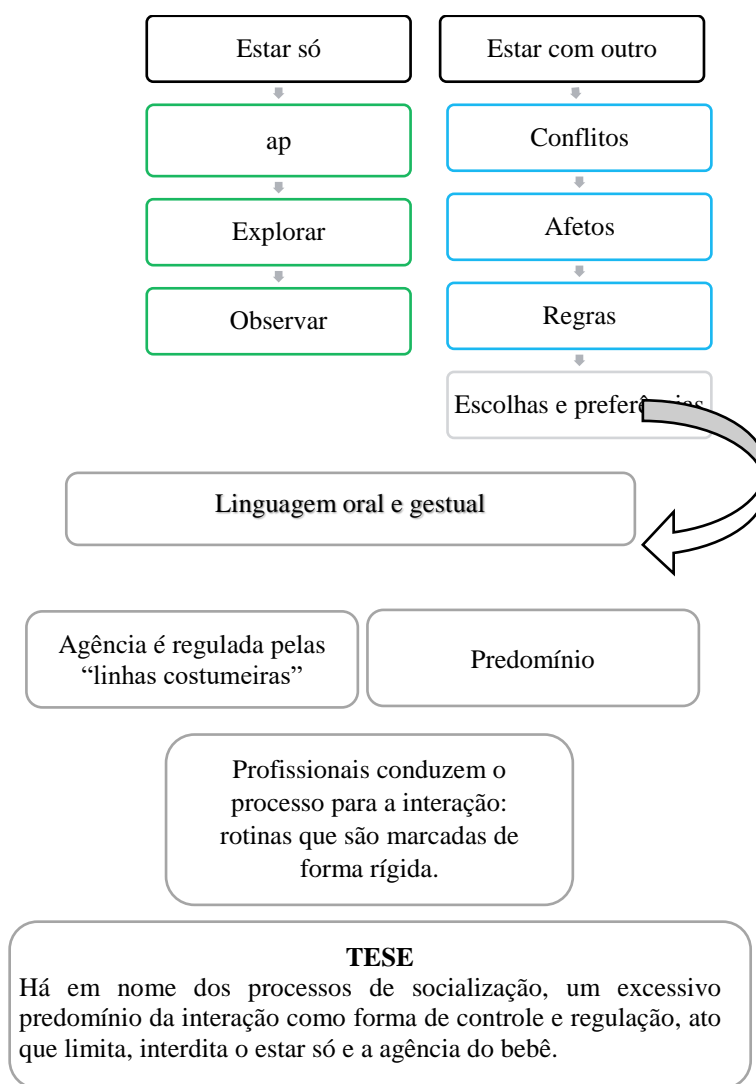


Figura 97: Panorama das categorias de análise
Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

No estar só, a categoria de estudo e de análise não é interpretada como momento ímpar da necessidade do bebê, e, sim, como momento de “querer estar sozinho”, como foi evidenciado no capítulo quarto. O estar só apresentado nesta tese por meio dos dados empíricos sinaliza que o bebê vivencia o brincar, o explorar e o observar em todas as situações do estar só. Podemos dizer que brincar, explorar e observar são subcategorias que emergiram e se interseccionam durante esse momento dos bebês, pelas observações da pesquisadora (Figura 97).

Portanto, esta tese difere dos estudos de Pereira (2011) em que o estar só é denominado de “sozinhos”, uma ação do bebê em querer ficar sozinho. A autora se refere a esse momento com um “estar consigo mesmo desenvolvendo ações de forma solitária, sem deixar de estar atento às ações dos outros” (PEREIRA, 2011, p. 104). Essa concepção de Pereira (2011) se contrapõe a de Pais (2016), porque estar só não é algo solitário. Para o bebê ou a criança, quando se afasta dos colegas para brincar com um brinquedo, a sua companhia é o brinquedo, há uma interação entre ela e o objeto, portanto não é algo solitário, “uma vez que se está rodeado de realidades significativas” (PAIS, 2016, p. 11).

Isso não significa que o bebê ou uma criança pequena não possa ter momentos de solidão, mesmo rodeado de colegas e sentir-se solitária. Pais (2016, p.13) elucida que “podemos viver um sentimento de solidão quando não estamos sós. Isso ocorre quando alguém, carente de relacionamentos, olha em seu redor e se vê entre estranhos ou indiferentes. A solidão diz respeito a um estado (interior) de subjectividade”, significa que algo está incompleto, um vazio difícil de ser preenchido. Ademais, o bebê, no estar só, pode ficar brincando consigo mesmo, por exemplo, na frente do espelho. A essa ação, a pesquisadora chamou de “estar-só” já mencionado no capítulo terceiro.

Por outro lado, o bebê, no estar com outro, potencializa e externaliza o aporte teórico desta pesquisa, uma vez que estar com o outro reflete a socialidade e os processos de interação. Nesse aspecto, têm-se conflitos, afetos, regras, escolhas e preferências entre pares, podendo classificarmos como subcategorias, o que será visto a seguir.

É no estar com o outro que os bebês exercem suas agências sociais, porém as rotinas definidas pela instituição acabam aprisionando os bebês, impedindo-os de agir e se tornarem autônomos. Nesse sentido, a tese em discussão pôde observar que, em nome dos processos de socialização, há um excessivo predomínio da interação como forma de controle e regulação, ato que limita e interdita o estar só e a agência do bebê. A seguir, será apresentado um mapeamento por instituição do estar só/estar com outro dos bebês, visando a apresentar como os bebês das duas instituições vão vivenciando o estar só-estar com outro.

Essa configuração não é algo definitivo, estático entre os bebês, porque, em seus

processos interativos no cotidiano das duas instituições, ora estão agrupados, ora estão sós. As circunstâncias que propiciam o estar só ou o estar com outro dependem muito das reciprocidades, das influências, das inter-relações, dos conflitos que emergem, das negociações entre pares e o adulto.

CAPÍTULO VI

O BEBÊ CONSTRÓI OS SEUS FLUXOS NA INTER(AÇÃO) POTENCIALMENTE INFINITA

O presente capítulo retratará sobre as agências sociais dos bebês, nos momentos do estar só/estar com o outro, tendo, como ponto de partida, a análise do material empírico constituído a partir do trabalho junto aos bebês. Para apreendermos como eles constroem seus fluxos de inter(ação) no estar só, algumas categorias, como brincar, explorar e observar, estarão presentes nos episódios, objetivando compreender o estar só, não como um momento de solidão, mas de inter(ação) e de agenciamento. No estar com outro, as categorias conflitos, disputas, ciúmes, afetos, amizades, controle, regulação e preferências permearam todo o processo interativo durante as brincadeiras com seus pares.

6.1 O ESTAR SÓ/ESTAR COM OUTRO DOS BEBÊS

No decurso da pesquisa do estar só/estar com outro no berçário II, foi possível identificar como ocorria o processo de interação, bem como o encadeamento, a dinamicidade, as sociabilidades e a locomobilidade intra e entre os bebês, que ora afinavam e ora desafinavam nessa relação EU-OUTRO. Ademais, algumas indagações foram suscitadas a respeito do estar só/estar com outro, por exemplo: Como é objetivado e subjetivado este estar só/estar com outro na Creche? E os bebês, em suas agências sociais, o que fazem quando estão só? E quando estão com o outro? Como as profissionais compreendem os momentos vivenciados pelos bebês em suas agências sociais?

Para tal, buscamos mapear, entre os bebês, os que mais vivenciaram o estar só e em que momentos da rotina se afastavam dos grupos para ficarem mais tranquilos. No estar com outro, procuramos entender em que circunstâncias as disputas, os conflitos, a não aceitação do colega, os afetos e as regras vão se constituindo. Para essa última análise, corrobora o que Elias (1994) chamou de redes de interdependência, discutido no capítulo segundo desta tese.

As redes de interdependência, para Elias (1994, p. 154), configuram-se como meio que ajuda os indivíduos a internalizarem as regras, dominarem os impulsos nas interações entre o “eu” e o “tu”, entre o “nós” e o “eles”. É nessa rede que o bebê vai se constituindo como um ser particular e aprendendo a habitar esse mundo, criando vínculos, agrupando-se com uns e afastando-se a fim de ficar mais à vontade para brincar com brinquedos estruturados e não

estruturados ou para descansar de uma atividade lúdica.

A Figura 98 apresenta como os bebês da Creche 1 vão construindo suas redes de interdependência no estar só/estar com outro.

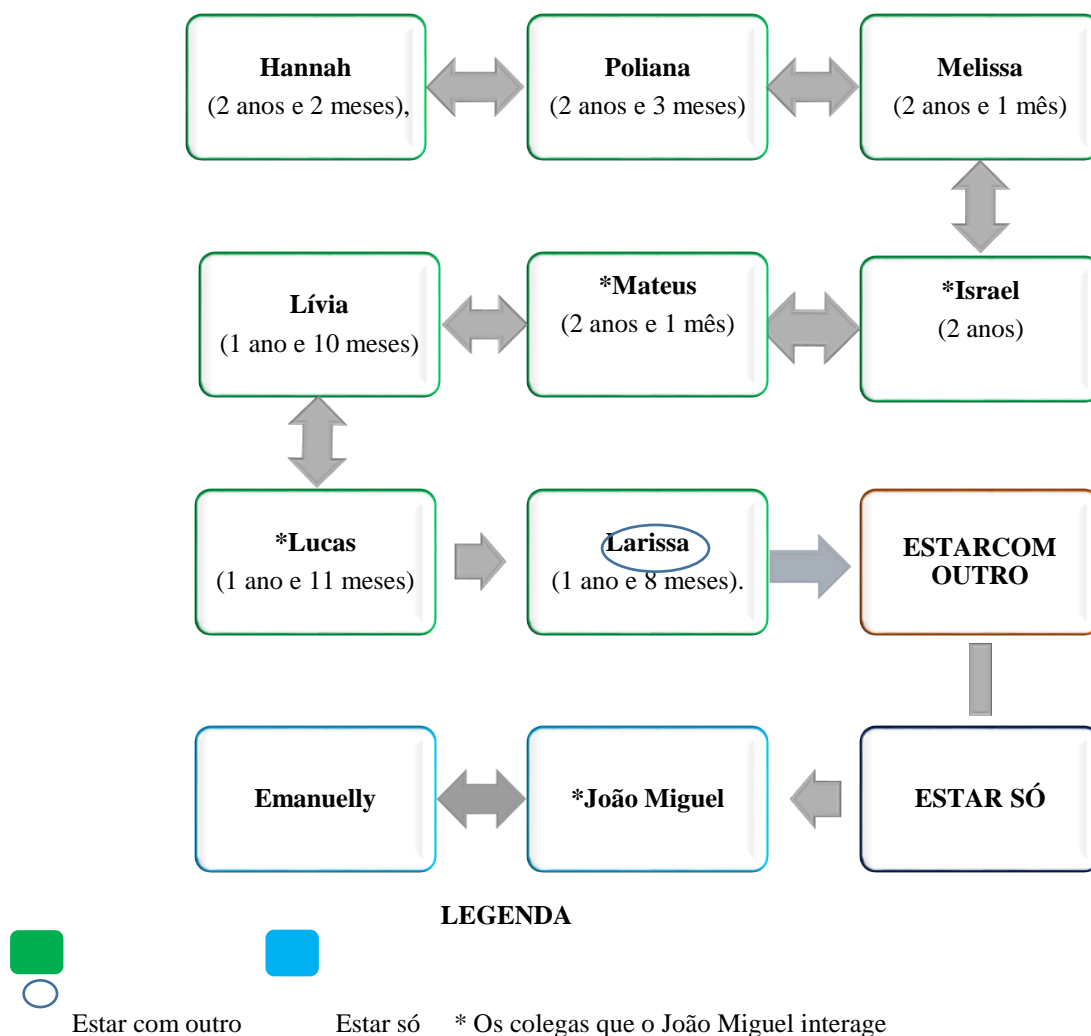


Figura 98: Creche 1 – Estar só/estar com outro dos bebês

Na turma do berçário II, conforme a Figura 98 apresenta, os bebês Hannah (2 anos e 2 meses), Poliana (2 anos e 3 meses), Melissa (2 anos e 1 mês) e Israel (2 anos) geralmente são os que mais interagem entre si (estar com outro), mas isso não significa que o Mateus (2 anos e 1 mês), a Lívia (1 ano e 10 meses) e o Lucas (1 ano e 11 meses) não possam entrar nas brincadeiras. Raramente acontece de Hannah não aceitar os colegas. Isso depende do tipo de brincadeira e do espaço em que estão. Larissa (1 ano e 8 meses) é a mais nova integrante do agrupamento. João Miguel (2 anos e 1 mês) não gosta muito de interagir com o grupo de Hannah, prefere brincar com Israel, Mateus e Lucas. Vale ressaltarmos o fato de João Miguel não saber o nome dos colegas, por exemplo chamando Mateus de “Mateusu”. Isso faz com que

haja certa confusão entre colegas na hora de brincar, uma vez que o não entendimento da linguagem clara dificulta a comunicação e compreensão do que se quer. Devido a João Miguel ainda não apresentar linguagem articulada, faz opção por ficar no estar só. Assim, a sua escolha é andar de motoca e carrinho, sem que ninguém o atrapalhe em sua brincadeira. Já Emanuely (2 anos) se encontra mais no estar só e, às vezes, brinca com um colega. Durante a pesquisa, foram poucos os momentos em que brincou em grupo. Uma dessas ocasiões, aconteceu após o banho do período vespertino.

Episódio 7: Creche 1 - Brincar de esconde-esconde

[...] A pesquisadora nota que a Emanuely está brincando de girar e faz o seguinte comentário: “que linda!” ela esconde o rosto e a pesquisadora pergunta: “você está com vergonha? Sumiu a Emanuely!”, juntas brincam de esconder. Larissa se aproxima da Emanuely, mas ela não liga para a colega. Então, ela resolve ficar de frente para a Emanuely, mas colega permanece com as mãos no rosto. Larissa se afasta e continua olhando para a Emanuely. De longe a Lívia chama a Larissa fazendo gesto com a mão, porém ela não vê. Lívia e o Mateus resolvem vir para perto da Emanuely. Ao perceberem que ela estava com as mãos no rosto, eles começam a brincar. Lívia entra na brincadeira de esconde-esconde. Emanuely esconde o rosto e faz o gesto de assustar os colegas. Ela gestualiza a mesma ação várias vezes e quando retira as mãos do rosto, Mateus, Lívia e Larissa gritam e fazem a maior farra. De repente, Emanuely cai no chão e imita um cachorrinho e volta a se esconder. Larissa e a Lívia saem e o Mateus continua a brincar com ela. Emanuely foge do Mateus porque ele quer segurá-la pelos braços (Ação Educativa: Vespertino – assepsia, ver TV e brincadeira livre - 14/08/2019 – vídeo: 28’59” -7’20” a 12’17” – destaque da pesquisadora).

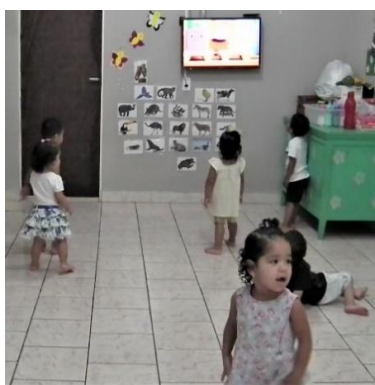


Figura 99: Emanuely brinca de girar



Figura 100: Emanuely fica com vergonha



Figura 101: Emanuely aceita brincar com a pesquisadora



Figura 102: Larissa se aproxima de Emanuely



Figura 103: Larissa observa Emmanuely brincando



Figura 104: Livia chama Larissa para brincar



Figura 105: Matheus resolve brincar com Emmanuely



Figura 106: Emmanuely aceita brincar com os colegas

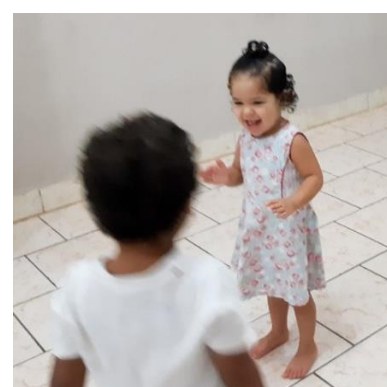


Figura 107: Emmanuely e Matheus brincando



Figura 108: Emmanuely e Matheus de esconde-esconde

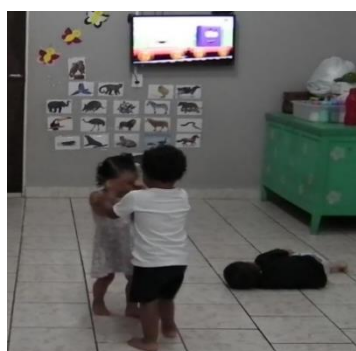


Figura 109: Matheus tenta segurar Emmanuely



Figura 110: Emmanuely brinca brincam fuge do colega

Fonte: Acervo da pesquisadora.

A brincadeira de esconde-esconde surgiu a partir do momento em que a pesquisadora percebeu que Emanuely brincava consigo mesma, tendo, como agente desse momento, o seu próprio corpo. Ao ser interpelada pela pesquisadora, ela fica envergonhada e coloca as mãos no rosto.

O ato de envergonhar-se e esconder-se é uma ação social a qual levanta dois questionamentos: "Quem é você que me observa?", "Quem invadiu minha privacidade?". Ao

mesmo tempo em que se esconde da pesquisadora, nega, no primeiro momento, o contato com os colegas que se aproximam, mas depois estabelece outras interações e acaba por consentir que os outros bebês brinquem com ela. Notamos que, nas ações partilhadas, Emanuely ora nega, ora concilia e ora inclui os colegas.

Em sua agência, Emanuely vai estabelecendo novas interações não só com os outros bebês, mas com os adultos. Essa constatação é possível de ser feita assim que ela passa a brincar de esconde-esconde, e o sorriso (a linguagem corporal/facial) foi a confirmação de que aceitava entrar na brincadeira. Segundo Tardos e Szanto (2021, p. 51): “a criança pode deter-se ao seu gosto em um objeto ou em um acontecimento. Pode interromper a cada instante sua atividade livre e espontânea e, de fato, faz isso frequentemente”. Mas, também, decide quem irá interagir e em qual momento irá acontecer. Para isso, eles se utilizam das múltiplas linguagens (gestos, risos, gritinhos e sons onomatopéicos), que são modos de interagir e descobrir outros jeitos de brincar.

O cobrir e descobrir o rosto levou Emanuely a trazer mais elementos culturais para compor a brincadeira entre pares. Isso reporta ao conceito de “reprodução interpretativa” (CORSARO, 2011, p. 36), ao ressaltar que “as crianças não se limitam a imitar ou internalizar o mundo em torno delas. Elas se esforçam para interpretar ou dar sentido a sua cultura e a participarem dela”. Por outro lado, o brincar de esconde-esconde é algo que fascina os bebês e, desde cedo, é uma brincadeira já vivenciada pela criança com a mãe. Para o contexto desta pesquisa, essa brincadeira nos permite compreender o lugar da ausência e presença do outro, bem como as possibilidades de construção e afirmação da criança quando ela compreende e sabe que o outro vai voltar a aparecer.

A mais nova integrante turma, Larissa (1 ano e 8 meses), chegou na Creche 1 na semana em que iniciou a pesquisa. Ela está classificada no grupo do estar com outro, porém os colegas não estabelecem interações mais cordiais com ela e não a deixam participar do grupo. Aliás, ela gosta sempre de estar com os colegas e, na impossibilidade de interagir com eles, tanto em sala quanto na área externa, busca brincar com as crianças de outras turmas. No entanto, a profissional Atena ficou no primeiro dia junto da Larissa, enquanto os colegas permaneceram distantes. Como ressalta Ortiz e Carvalho (2012, p. 47), Larissa se sentiu bem “à novidade do espaço e das pessoas” e, por mais que tentasse se engajar, chegar perto dos colegas para brincar, a turma não a aceitava e acabava batendo nela, numa espécie de disputa pelo espaço.

O trecho da ação educativa (episódio 8) apresenta o instante em que Lívia sinaliza, com gestos, que a Larissa não pode brincar:

Episódio 8: Creche 1: Você não pode!

Lívia para de correr e fica ao lado do Israel. Ele aponta para a TV, mostrando o desenho das formas geométricas. Lívia observa o colega dançar, depois faz o mesmo. Israel para de dançar e Lívia continua girando. Emanuely vê Lívia girando e resolve imitá-la. Larissa tenta entrar na brincadeira com a Lívia, mas ela faz o gesto negativo de não, com o dedinho, diz: “não pode, não pode” para Larissa. Porém, Larissa não desiste e volta a girar, Lívia volta a fazer gesto com mão de “não, não!!!”. (Ação educativa Vespertino: Assepsia (troca de fraldas) e brincadeira livre/TV - 14/08/2019 - Vídeo: 28’59” - destaques da pesquisadora).



Figura 111: Lívia brinca de correr



Figura 112: Israel aponta para a TV e Lívia observa



Figura 113: Lívia não deixa a Larissa brincar



Figura 114: Lívia não aceita Larissa brincar

Fonte: Acervo da pesquisadora.

As atitudes de Lívia não impediram que a Larissa continuasse a brincar de girar em torno de si mesma. Na Figura 113, ela olha para a Lívia. Nesse ínterim, inicia um “diálogo sem palavras, mas preñado de significado expressos em gestos e movimentos, [...] que ganham sentido pela significação que o outro lhe confere” (REIS, 2016, p. 45). Na verdade, é o outro que me impele a continuar ou desistir, o outro é a minha medida. Como podemos observar na Figura 114, mesmo a contragosto da Lívia, Larissa, em sua agência social, continuou a rodopiar e só parou quando não lhe interessava mais, mostrando à Lívia a sua decisão. Segundo Ortiz (2010, p. 1):

a adaptação pode ser entendida como o esforço que a criança realiza para ficar, e bem, no espaço coletivo, povoado de pessoas grandes e pequenas desconhecidas diferentes daqueles do espaço doméstico a que ela está acostumada. Há de fato um grande esforço por parte da criança que chega e que está conhecendo o ambiente da instituição, mas ao contrário do que o termo sugere não depende exclusivamente dela adaptar-se ou não à nova situação. “Depende também da forma como é acolhida”.

Nesse sentido, Larissa se esforçou para se ajustar ao ambiente da sala e, ao mesmo tempo, ser acolhida pelos colegas. Contudo, as profissionais não planejaram atividades para que os bebês da sala entendessem que uma nova colega integraria ao berçário II. Ortiz e Carvalho (2012) ressaltam o quão importante é acolher os que estão chegando, e esse é um trabalho que deve fazer parte do cotidiano das instituições, não só para os novatos, todos devem se sentir acolhidos e cuidados, o que faz parte do “*ethos* do humano” (BOFF, 1999, p. 12). O não acolhimento ou sentimentos ignorados por parte do adulto em relação ao bebê leva-o a entender que as interações entre pares devem ser sempre hostis. Larissa vivenciou essa situação assim que chegou à instituição. Os bebês tiveram dificuldade em aceitá-la como nova integrante. Quando Larissa se aproximava para entrar nas brincadeiras de roda, no escorregador, no trezinho e até para assistir à TV, era recebida com “não”, “sai” e “tapas”.

Dessa maneira, Larissa aprendeu a revidar os tapas recebidos com outro tapa. A profissional Maia, ao vê-la bater nos colegas, disse a Têmis: “ela também é brava, você viu ela batendo nos colegas?” (DIÁRIO DE BORDO, 13/08/19 -Linha 143-144). Isso denota o caráter recursivo da vida social, em que “as estruturas sociais são tanto o meio quanto o resultado da agência humana” e mais “as ações que produzem a história das coletividades humanas são sempre influenciadas por circunstâncias estruturais legadas por essa própria história. (PETERS, 2016, p. 3).

Nesse sentido, o ato de revidar para Larissa é uma maneira de demonstrar que também sabe agir assim como eles, que pode fazer o mesmo que os seus colegas fazem. Em outros momentos, quando a brincadeira era mais interessante, Larissa ficava por ali até conseguir ser aceita pelos colegas, e o Israel foi o primeiro a se aproximar dela, brincando de pega-pega. A figura subsequente apresenta o estar só-estar com outro dos bebês da Creche 2:

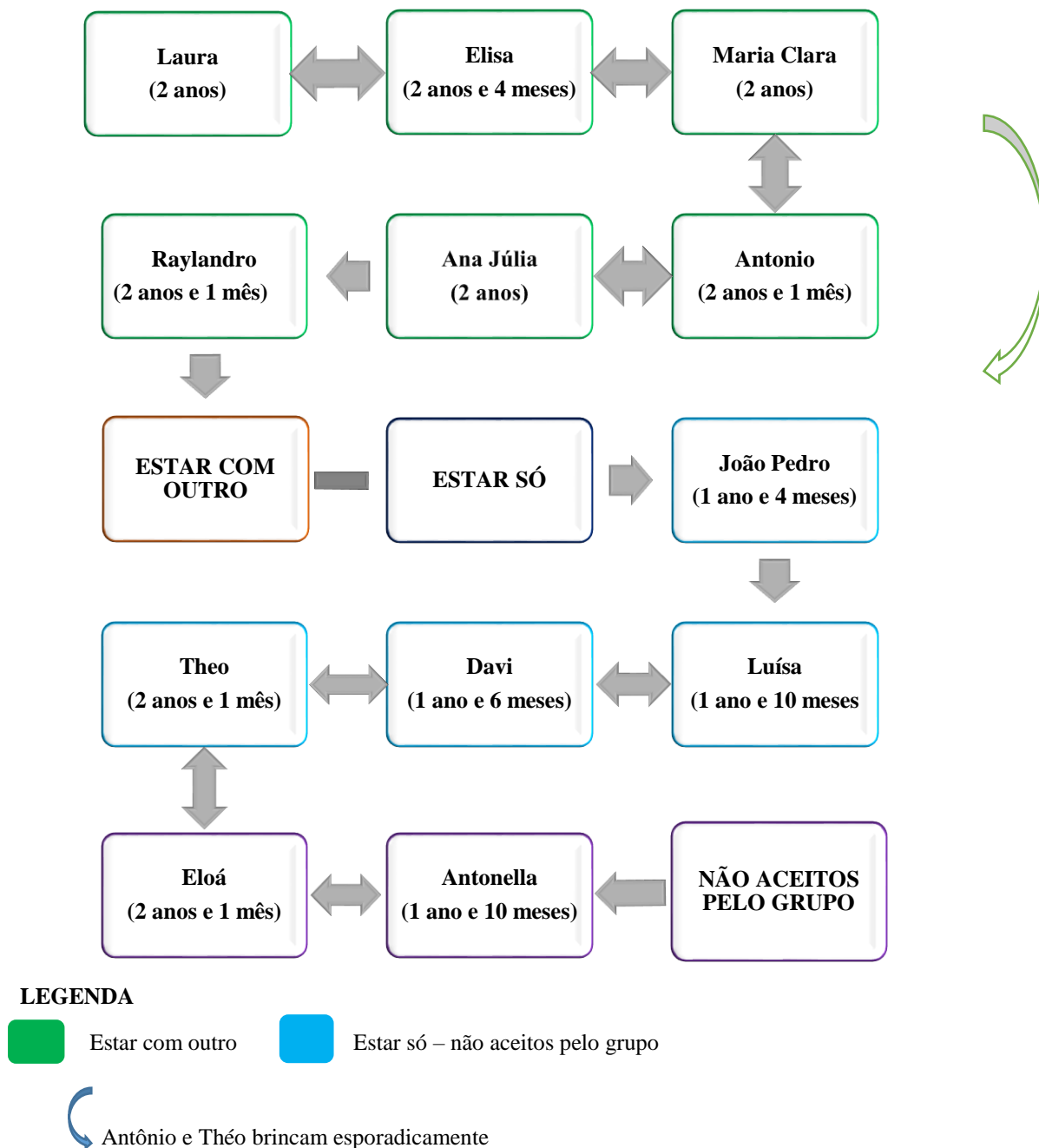


Figura 115: Creche 2 – Estar só/estar com outro dos bebês
 Fonte: Elaborado pela autora.

Na Creche 2, conforme a Figura 115 apresenta, os bebês em processo de interação no estar com outro se organizam da seguinte maneira: Laura (2 anos), Elisa (2 anos e 4 meses), Maria Clara (2 anos) e Antônio (2 anos e 1 mês) sempre estão brincando um com o outro, saindo, muitas vezes, das linhas costumeiras, planejadas pelas profissionais, para exercerem suas agências em suas linhas de errância, não no sentido de errar, mas no sentido de buscar novas experimentações (TEBET, 2015). Nesse movimento, Ana Júlia (2 anos) acaba entrando

para o grupo da Laura, e as interações e os conflitos entre eles vão ganhando novos contornos, permeados pela linguagem oral e gestual, por risos e choros. Raylandro (2 anos e 1 mês) também brinca com o grupo da Laura, mas gosta muito de ficar brincando com os bichinhos emborrachados, por isso que, na Figura 115, o seu nome foi colocado no final.

No estar só, os bebês que mais vivenciaram esse momento dentro da Creche 2 foram João Pedro (1 ano e 4 meses), Luíza (1 ano e 10 meses), Davi Lucas (1 ano e 6 meses), Théo (2 anos e 1 mês), Eloá (2 anos e 20 dias) e Antonella (1 ano e 10 meses). Desses, somente o Théo e a Eloá já estavam na Creche desde o início do ano letivo, os demais entraram no segundo semestre de 2019. Da mesma forma que a Larissa (Creche 1) não podia interagir com os colegas, porque eles não a aceitavam; o João Pedro, a Luísa, o Davi e a Antonella passaram pelo mesmo processo.

Em relação a Théo, prefere ficar no estar só e, quando deseja brincar, seu amigo preferido é o Antônio; por essa razão a seta ligando o nome do Théo com o do Antônio.

Frequentemente, o Theo e a Ana Júlia eram os que mais empurravam a Luísa. O João Pedro, o Davi e a Antonella, bastava um descuido, lá estavam os dois a derrubarem os colegas, sem um motivo aparente. A reação da profissional Irene era colocá-los no berço como uma maneira de evitar os choros. A ação educativa a seguir mostra como a Ana Júlia age ao ver a Luísa. A seguir, apresenta-se o episódio 9, denominado de “o empurrão”:

Episódio 9: Creche 2 - O empurrão

Laura reclama, porque ela empilha as latas e a Ana Júlia atrapalha. A professora chama a atenção: “ô Ana Júlia, assim você machuca o coleguinha”. Théo vem para perto da Laura e bate as mãos nas latas até derrubar tudo. Ana Júlia pega o trenzinho e taca no Théo. A professora intervém, chamando-a: “Ana...Ana Júlia...a tia vai pôr você no berço”. Théo sai correndo e não chora. Durante o ocorrido, a Luísa está observando o **Antônio pôr a mamadeira na caixa, ao ouvir o barulho das latas caindo, de imediato, olha para a Laura e depois para o Théo. [...]. Davi continua atento ao conflito. Antônio não incomoda com a briga, permanece ajeitando as mamadeiras. Davi, após a briga, tenta pisar na lata, Laura olha e ele empurra a lata para a Laura. Ana Júlia, do nada, pega na cabeça da Luísa e impulsiona para trás. A colega cai e a professora novamente a chama: “Ana...a tia vai colocar você no berço.** Você não quer brincar, não sabe brincar com o coleguinha, vai ficar no berço sem brincar. **Fica aqui um pouquinho. [...] A profissional Irene tira a Ana Júlia do berços”.** (Ação Educativa Vespertino: Assepsia (troca de fraldas) e brincadeira livre – vídeo: 28’59” - 5’13” a 10’32” - Destaques da pesquisadora)



Figura 116: Laura empilha as latinhas



Figura 117: Ana Júlia derruba as latinhas e Laura diz pára



Figura 118: Théo bate a mão nas latinhas



Figura 119: Ana Júlia joga o trenzinho em Théo



Figura 120: Théo sai correndo



Figura 121: Luiza ganha um empurrão de Ana Júlia



Figura 122: Luiza é derrubada



Figura 123: Irene adverte Ana Júlia

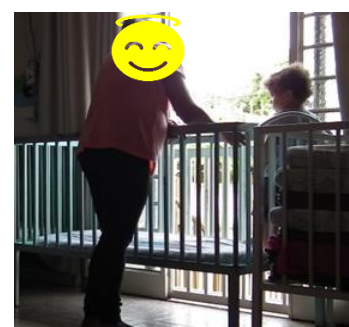


Figura 124: Professora Irene conversa com Ana Júlia

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Laura, em sua agência, pega o brinquedo não estruturado, a lata, para brincar de empilhar, mas Ana Júlia percebe que Laura não abre espaço para ela também entrar na brincadeira. Por isso, sua ação, seu modo de agir e de interagir foi colocando o trenzinho dentro da lata, no sentido de mostrar “eu quero entrar na brincadeira, veja o que eu faço mesmo você não aceitando”. As duas demarcam suas agências, Laura diz eu não quero ser incomodada, pode

ficar perto, mas não põe a mão na lata. Ana Julia expressa o seu desejo de desafiar a ordem imposta pela colega.

Em virtude disso, o processo de negociação da Laura foi, no primeiro momento, externar o seu descontentamento até ser ouvida pela professora. Isso acabou atraindo a atenção de outros colegas, principalmente do Theo, que, ao contrário da Ana Júlia, derruba as latas empilhadas, desafiando Laura. Ana Julia, por sua vez, sai em defesa da colega ao bater no Théo com o trenzinho. Davi acha interessante a disputa pelas latas de leite vazias e tenta colocar os pés, mas, ao perceber que Laura o observava, empurra o objeto para junto dela e desiste do brinquedo. Antônio, empenhado em recolher as mamadeiras, vê a confusão entre os colegas e não se envolve, acha melhor continuar ajudando Irene, e Luísa, que estava no estar só, sentada sobre o balde quando o conflito começou, passou a observar as ações dos colegas e foi empurrada pela Ana Júlia. A profissional Irene, de longe, tenta restabelecer a ordem, usando o “berço” como um meio de coibir os conflitos, a fim de que não tomassem proporções maiores, até porque não havia tempo para consolar a Luísa e conversar com a Ana Júlia, uma vez que se encontrava sozinha em sala com os bebês, já que Itília estava no seu horário de almoço. Irene, diante dos afazeres que a docência com bebês exige, não conseguiu se ater às reações da Ana Júlia em relação à Luísa, por isso o berço, para Irene, tem sido utilizado como recurso para conter os conflitos entre eles.

A partir da situação vivenciada em sala, aliada à rotina imposta, o não planejamento de atividades que ajudassem os bebês a interagirem com as crianças que chegaram depois impossibilitou às profissionais a compreensão dos reais motivos de tantos conflitos.

Para Wallon (2007, p. 186), os conflitos são provocados por ciúmes que os bebês sentem, por isso o autor expõe que o ciúme nada mais é que uma “semiconfusão entre si e o outro”, ainda mais quando o outro (Luísa) passa a ter mais atenção. É uma maneira de conseguir que os olhares se direcionem para a Ana Júlia, e não para os colegas recém-chegados à sala.

De mais a mais, Delalande (2014) enfatiza que os bebês, mesmo diante do não reconhecimento por parte dos adultos como atores sociais, continuam agindo, pois cada um do seu jeito, através das suas agências, busca um lugar para se afirmar e mostrar autonomia.

Assim, nas duas instituições (Creche 1 e Creche 2), o estar só é vivenciado por todos, mas, para alguns bebês, esse momento é mais recorrente. A seguir a Figura 125 representa os bebês que, durante a pesquisa, mais vivenciaram o estar só:

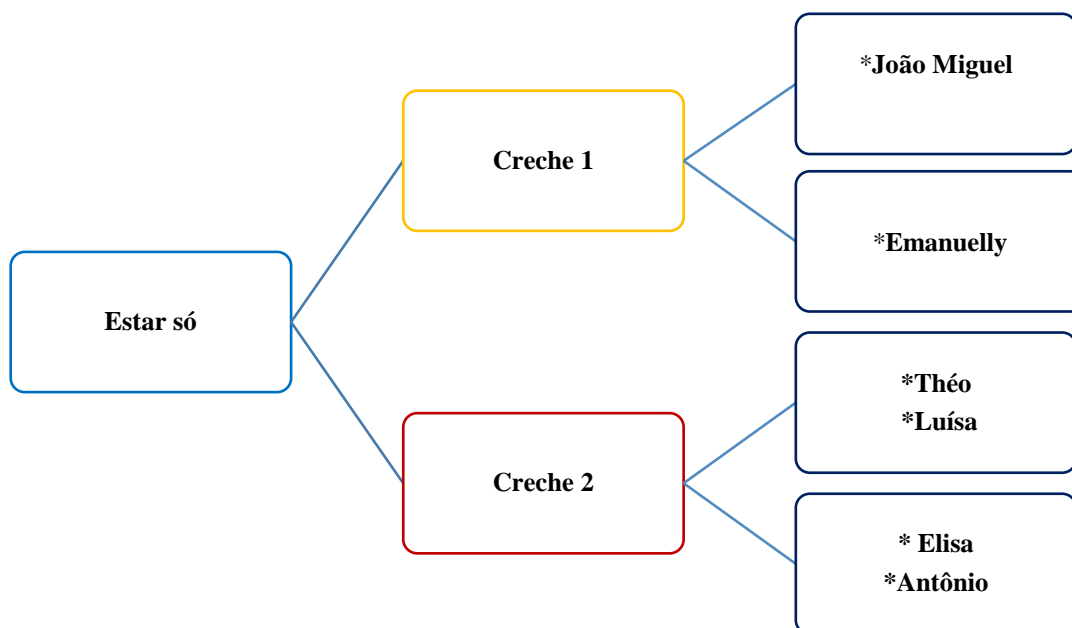


Figura 125: Creche 1 e 2: Estar só dos bebês
 Fonte: Elaborado pela autora.

Portanto, é sobre João Miguel e Emanuelly (Creche 1), Théo e Luísa (Creche 2) que esta pesquisa passa agora a tratar dos episódios que demonstrem o estar só. Soma-se a essa análise outra que demarca o lugar de Elisa e Antônio (Creche 2), que não compõem o grupo do estar só, mas, amiúde, realizam ações separadas dos colegas. Nesses episódios, serão discutidas as categorias que emergiram durante a análise dos dados: brincar, explorar e observar. Com isso, foi possível compreender que, nos momentos do estar só, os bebês brincam e exploraram os objetos e observaram tudo que estava ocorrendo.

No estar com outro, as observações dos bebês, em suas agências sociais, permitiram apreender as categorias conflitos (disputas, controle e ciúmes), afeto (cuidado, proteção e solidariedade), regras (interditos) e escolhas e preferências (amizades e interesses), as quais serão abordadas. E, devido à dinamicidade das interações entre os bebês, não será possível selecionar, no estar com outro, quem estará nos episódios, porque haverá momentos em que todos estarão presentes e outros em que apenas alguns deles.

Para isso, buscaremos, nos aportes teóricos para discutirmos as categorias, autores como Sarmiento (1997; 2004; 2007), Corsaro (2005; 2011), Brougère (2001), Ferreira (2004), Vigotski (1998; 2000; 2004b) ou Elkonin (1998), Wallon (2010) e outros.

6.2 OS BEBÊS NO ESTAR SÓ: BRINCAR, EXPLORAR E OBSERVAR

Os significados do estar só vivenciado no Berçário II das duas instituições (Creche 1 e Creche 2) pesquisadas compõem e revelam aspectos que fazem parte da cultura da infância e entre os bebês. Primeiro, destaca-se que o estar só é algo muito presente nas instituições e marcaram aspectos bem evidentes durante a pesquisa. Isso revela os cotidianos das Creches e as relações que se estabelecem entre os bebês e as crianças, no qual não se pode ignorar o significado que esses momentos expressam. Não são ações marcadas por individualismo; ao contrário, faz parte do processo de individuação. Assim, constituir-se como pessoa humana, compreender as realidades presentes e se subjetivar, são ações que não se fazem ausentes do outro. Isso nos faz reportar sobre a teoria giddesiana da dualidade ação e estrutura em que as

condições estruturais nas quais os atores agem são sempre, ainda que em graus historicamente variáveis, tanto restritivas quanto capacitadoras. Em outras palavras, as circunstâncias sócio-históricas “legadas e transmitidas do passado” impõem limites ao que os agentes podem fazer, por um lado, mas também oferecem a tais agentes, por outro lado, os recursos que os habilitam a produzir efeitos na vida societária. Se os atos pelos quais o mundo social é historicamente produzido jamais acontecem em um vácuo sócio histórico, mas são mediados pelas circunstâncias estruturais em que ocorrem, estas circunstâncias são sempre reproduzidas por aqueles atos – eis porque Giddens ama recorrer a fórmulas como “produção e reprodução” ou “constituição e reconstituição” do social. Ao sublinhar que toda ação histórica de constituição da sociedade é sempre, em algum grau, uma reconstituição, Giddens não quer sugerir obviamente que a mudança social não existe, mas, sim, que até mesmo as transformações societárias mais radicais possuem marcas de seu enraizamento no passado. (PETERS, 2016, p.3-4)

São essas condições estruturais no qual Peters (2016) expõe, que o eu na relação com outro em seus processos interativos vai se formando. Por essa razão, não é possível dicotomizar a ação da estrutura, mas entendê-la em sua dualidade.

Desse modo, com base nas relações de interação com o outro, assunto já evidenciado no capítulo segundo desta tese, e como bem ressalta Wallon (1975, p. 166), é que o “eu” vai se constituindo: “a maneira como o indivíduo pode satisfazer as suas necessidades mais fundamentais depende dele e de certos refinamentos dos costumes que podem fazer coexistir nos mesmos lugares as pessoas de diferentes meios”.

Nesse mesmo alinhamento, Ferreira (2004) acrescenta que essas relações interativas do cotidiano entre crianças-objetos, adultos-bebês-crianças somente podem ter um significado se forem construídas e compartilhadas socialmente. E é nas interações com o outro que as ações individuais vão constituindo aquilo que é particular da pessoa humana, aquilo que a iguala e a

diferencia do outro, e estão presentes nas culturas infantis. Uma dessas culturas é a brincadeira. Segundo Brougère (2001, p. 13):

não pertence à ordem do não-funcional. Por detrás da brincadeira, é muito difícil descobrir uma função que poderíamos descrever com precisão: a brincadeira escapa a qualquer função precisa e é, sem dúvida esse fato que a definiu, tradicionalmente em torno das ideias de gratuidade e de futilidade.

Consoante as ideias do autor, Friedmann (2006, p. 42) ressalta que “brinco vem do alemão *blinken*, brilhar, cintilar, no qual passou ao de agitar-se. Brincado+eira significa divertimento, passatempo, distração”. Essa característica de frivolidade da brincadeira é algo que está presente nas famílias e, para alguns profissionais, é uma atividade marcadamente presente na infância. Inclusive quando o adulto brinca de bola ou de vôlei, prefere utilizar o termo jogar, como algo mais sério. Mas foi com Rousseau (1999) que a brincadeira ganhou um *status* de algo que é inerente, próprio da infância, coisa espontânea, natural, que deveria ser respeitada e incentivada. Para o autor, não se pode apressar o curso natural das coisas, adiantar as estações, tudo tem o seu tempo. Brougère (2001, p. 97) se opõe ao pensamento rousseauiano, ao afirmar que

é preciso, efetivamente romper com o mito da brincadeira natural. A criança está inserida, desde o nascimento, num contexto social e seus comportamentos estão impregnados por essa imersão inevitável. Não existe na criança uma brincadeira natural. A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto, de cultura.

Ao nascer, é a mãe que apresenta o mundo cultural ao bebê, quando o pega no colo e começa a brincar com ele. Tais ações expressam a continuidade das relações culturais, depois do nascimento. Portanto, a brincadeira não é inata, é uma construção cultural mediada pelo outro. O bebê e a criança, quando brincam, trazem todos esses elementos aprendidos com o outro. A brincadeira é portadora das histórias de cada criança. Nela, as crianças exploram os objetos, os espaços, agem sobre o meio, observam tudo à sua volta e fazem novos arranjos. A criança “brinca não apenas porque é divertido, embora também o seja; mas o faz acima de tudo, para aprender a um dos mais fortes apelos humanos: o sentido de pertença social” (MARTINS, 2006, p. 40).

O brincar possibilita ao bebê adentrar a esse mundo ainda tão desconhecido, interagindo com o outro ou no estar só com o seu brinquedo. O brinquedo, para Kishimoto (1998, p. 7), industrializado ou criado pela própria criança, é um objeto que funciona como “suporte de brincadeira”. Igualmente, Brougère (2001, p. 40-1) entende que o brinquedo não somente é um

“suporte de ação, de manipulação, de conduta lúdica traz-lhe, também, formas e imagens, símbolos para serem manipulados”.

Por isso, quando um bebê pega um objeto para brincar, ele pode transformá-lo em qualquer coisa. Ao fazê-lo, esse objeto assume uma função lúdica e passa a ser um brinquedo durante o período em que a brincadeira acontece, porque é guiada pela imaginação de quem manipula, transformando esse objeto em qualquer coisa:

o brinquedo pode ser uma reprodução da realidade, mas trata-se de uma realidade selecionada. [...] Na brincadeira, a criança não se contenta em desenvolver comportamentos, mas manipula as imagens, as significações simbólicas que constituem uma parte da impregnação cultural à qual será submetida. [...] a criança, na maior parte das vezes, não se contenta em contemplar ou registrar as imagens: ela as manipula na brincadeira e, ao fazê-lo, transforma-as e lhes dá novas configurações (BROUGÈRE, 2001, p. 42, 47).

Além dessas novas configurações, a interação com o brinquedo leva o bebê e a criança a explorarem todas as possibilidades. Nesse processo, trazem elementos vivenciados da sua cultura, usando outras linguagens que, necessariamente, não precisam ser a oral.

Sobre o desenvolvimento da linguagem, Vigotski (2000), em seus estudos, explica que pensamento e linguagem não podem ser entendidos como sinônimos nem devem ser pensados de maneira dicotômica e estudadas isoladamente. Para compreender a relação pensamento e linguagem, o autor buscou essas explicações, tomando como referência a criança, e entendeu que, antes mesmo de ela dominar a linguagem oral/social, é capaz de resolver problemas do cotidiano, a partir dos instrumentos, sendo essa fase conhecida como “fase pré-verbal na evolução do pensamento” (VIGOTSKI, 2000, p. 128). O exemplo disso é a capacidade de a criança pegar um objeto ou brinquedo que rolou para baixo da cama, ajudar o outro quando algo está incomodando.

Vigotski (2000) ressalta que, mesmo o bebê e a criança sendo pequenos e não tendo o domínio da linguagem oral, outras linguagens como o choro, o riso, o balbucio e o grito são expressões verbais, isto é, uma maneira de se comunicar com o outro, o que o autor chamou de “estádios pré-intelectuais”, que considera “a fala infantil nesse estágio de desenvolvimento como uma forma de comportamento predominantemente emocional” (VIGOTSKI, 2000, p. 130). Assim, o contato social da criança com o outro/o adulto/as crianças maiores/ bebês colabora para que a linguagem gestual, as expressões, a empatia com o outro se amplie e desenvolva,

contudo, a descoberta mais importante sobre o desenvolvimento do pensamento e da fala na criança é a de que, num certo momento, mais ou menos aos dois anos de idade, as curvas da evolução do pensamento e da fala, até então separadas, cruzam-se e coincidem para iniciar uma nova forma de comportamento muito característico do homem (VIGOTSKI, 2000, p. 130).

Essa mudança na curva do pensamento e da fala leva a criança a se interessar por dominar a linguagem e querer saber os nomes das coisas. Ao longo da pesquisa, os bebês, tanto da Creche 1 e quanto da Creche 2, aproximavam-se da pesquisadora para perguntar sobre a filmadora. Por diversas vezes, eles a abordavam com a mesma pergunta “que isso?”. A criança “necessita da palavra e procura ativamente assimilar o signo pertencente ao objeto, signo esse que lhe serve para nomear e comunicar” (VIGOTSKI, 2000, p. 131).

Episódio 10 – Creche 1: O chinelo e a boneca

Emanuely pega uma boneca e vai para o fundo da quadra brincar (foto 48). Ao ver um chinelo no chão, apanha e tenta colocar no pé da boneca. Durante as tentativas de calçar o chinelo na boneca, ela para e observa os colegas que estavam na quadra (figura 127). Não conseguindo, abandona o chinelo, pega a boneca no colo e fica olhando o Israel e o Mateus brincando (figura 129 e 130). Depois, vê uma motoca, coloca a boneca deitada no brinquedo e sai pela quadra (figura 131), para pôr uns instantes, fita os colegas e volta a empurrar a motoca. Quando percebe alguém se aproximando ela se afasta e faz uma cara de que não gosta de ser incomodada (DIÁRIO DE BORDO: brincadeira na quadra - 07/08/2019 - Linha 28 a 35 - Destaques da pesquisadora).



Figura 126: Emanuely tenta calçar o chinelo na boneca



Figura 127: Emanuely observa os colegas brincarem



Figura 128: Emanuely brinca ao fundo



Figura 129: Emanuely observa os colegas brincando



Figura 130: Emanuely encontra a motoca



Figura 131: Emanuely leva a boneca para passear na motoca

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Podemos perceber neste episódio que a Emanuely está no fundo da quadra, em seu momento de estar só. Ela pega uma boneca e leva para o banco. Ao ver o chinelo no chão, tenta calçar na boneca por diversas vezes (Figura 126), como as profissionais fazem com ela na hora de ir para o refeitório almoçar. Mesmo absorta naquela realidade significativa, Emanuely olha para os colegas e observa o que eles estão fazendo e volta a brincar. Não há nesta ação uma linguagem oral, mas uma corporal, repleta de sentidos e significados que reverberam o que Sarmento (2004) chamou de “fantasia do real”. Segundo o autor,

O “mundo do faz de conta” faz parte da construção pela criança da sua visão do mundo e da atribuição do significado às coisas. No entanto, esta expressão “faz de conta” é algo inapropriada para referenciar o modo específico como as crianças transpõem o real imediato e o reconstróem criativamente pelo imaginário, seja importando situações e personagens fantasistas para o seu cotidiano, seja interpretando de modo fantasista os eventos e situações que ocorrem (SARMENTO, 2004, p. 11).

Ao ver os colegas brincando de motoca e cavalinho, Emanuely coloca a boneca na motoca (Figura 131) e leva-a para passear pela quadra, imitando os gestos dos colegas. Essa reprodução não é uma mera cópia da ação do outro, mas um fazer que traz elementos novos, modificados, particularizados, como salienta Corsaro (2011), uma reprodução permeada de novas interpretações. Para Oliveira (2011, p. 29), a criança, quando observa o outro fazendo algo, interessa “pela atividade que a outra realiza e tenta tomar parte dela podendo ser aceita ou não”. Na situação da Emanuely, mesmo sem estar envolvida diretamente com o outro, ela fez parte da brincadeira. Oliveira (2011, p. 32) entende “a interação humana como um dinâmico processo de expandir e restringir campos partilhados de conduta semioticamente organizados por meio da coordenação dos papéis assumidos pelos participantes de uma situação concreta”. Assim, cada um busca agir conforme suas necessidades e seus desejos, é uma espécie de relação contígua, estar próximo, mas não juntos, lado a lado com o outro.

Mesmo assim, os conflitos acabam ocorrendo por questões de disputa por brinquedo e por quererem entrar na brincadeira. É o que será apresentado no episódio a seguir.

Episódio 11 – Creche 1: Não quero ser incomodado

João Miguel brinca separado dos colegas, ele está na mureta da quadra com um brinquedo de encaixe nas mãos, arrastando a peça sobre a mureta e olha as crianças do maternal II brincando (Vídeo (3’44’’: 0’15” a 0’36’’).

[...] **quando vê o bebê de outra sala se aproximar, de imediato vai para outro lado da quadra, escora na mureta e interage com a pecinha que está nas mãos, ao perceber que o Lucas veio brincar ele muda de lugar na mesma hora.** (Vídeo (3’44’’: 2’00” a 3’36’’).

[...] Não demora, João Miguel vai para o fundo da quadra com sua pecinha, anda com ela sobre o banco de madeira, olha os meninos maiores que estão por perto. **Ele anda pela quadra, acha dois carrinhos e sai empurrando-os. Ao ver uma bola, chuta**

usando os brinquedos. João Miguel ao perceber que a profissional Maia e Melissa estavam por perto, foi embora empurrando os carrinhos. (Vídeo 3'37" - 0'10" a 3'37")

Ao chegar perto do trenzinho que estava repleto de crianças lá dentro para e se senta em frente ao trenzinho. Depois olha e segue impulsionando o caminhão (Vídeo 5'01" - 2'12 a 2'39").

[..] **Posteriormente, João Miguel entra no trenzinho com os seus carrinhos, ao ver a Melissa chegando, aponta o dedo para ela e diz: “pode entrar não. Não, pode não”, empurrando-a. Melissa fica na porta olhando para ele. João Miguel grita: “sai”, Melissa continua ali, mas resolve se afastar. Ao ver que a colega se retraiu, ele torna a falar: “sai pião” e espia pela janelinha do trenzinho, para ver onde ela está. Melissa não vai embora e João Miguel conversa com ela: “sai pião, cavalo veio”. Ela sorri e fala para pesquisadora: “João Miguel” e ele repete: “cavalo veio”. Melissa se retira e vai brincar em outro lugar (Ação Educativa: brincadeira na quadra - vídeo 8'29": 0'01" a 1'37" – Destaques da pesquisadora).**

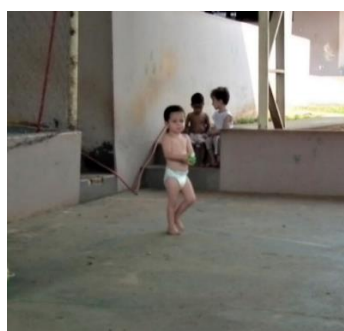


Figura 132: João Miguel brinca separado dos colegas



Figura 133: João Miguel encontra dois carrinhos



Figura 134: João Miguel para de frente ao trenzinho

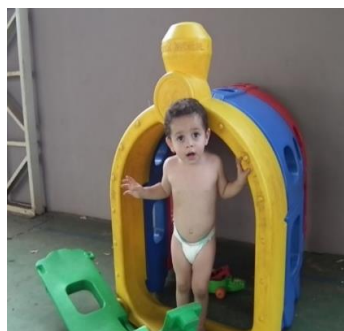


Figura 135: João Miguel entra no trenzinho



Figura 136: Melissa tenta entrar no trenzinho mas é barrada



Figura 137: João Miguel diz para ela sair



Figura 138: Melissa fica do lado de fora olhando



Figura 139: João Miguel diz para colega: sai pião



Figura 140: João Miguel de dentro do trenzinho diz: cavalo véio

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Esse episódio apresenta a saga do João Miguel para poder ficar no estar só. Entre os bebês, ele é o que mais gosta de momentos assim. Sua agência é marcada, no primeiro momento, pela interação entre ele e os brinquedos que vai encontrando na quadra para brincar. Mesmo estando só, João Miguel fica atento a todas as brincadeiras que estão ocorrendo na quadra. Como exemplo, para em frente ao trezinho para observar os colegas que estão lá dentro.

Durante o período em que ficou na quadra, brincou com a pecinha e fez dela um carrinho. Depois achou um caminhão e um jacaré de rodinhas, e explorou todo o espaço “vivido”³⁹, o qual conhece muito bem. João Miguel se esquivou ao máximo dos colegas e das profissionais, para que ninguém interrompesse o momento repleto de ludicidade, de observação e afirmação do seu espaço. Quando João Miguel entrou no trezinho, estava à procura de um lugar onde pudesse brincar tranquilamente, mas a chegada da Melissa o contrariou, porque não queria dividir com ninguém aquele lugar. Por isso, ao dizer “sai!!!”, João Miguel a interdita, mostra para ela que não deseja brincar com ninguém. Melissa não só entende, mas respeita o espaço do colega, dando uma demonstração, inclusive à pesquisadora, sobre o que é alteridade.

Segundo Vigotski (1998), o processo de desenvolvimento humano está intrinsecamente ligado à inserção do indivíduo na cultura e é por meio das atividades sociais, da mediação por instrumentos e signos que as funções psicológicas superiores (atenção, memória, pensamento, vontade, formação de conceitos e emoção) vão se desenvolver. A linguagem é um dos fatores essenciais no processo de interação na relação Eu-Outro. Para que o processo de internalização aconteça, primeiro ele passa pelas relações interpessoais ou interpsicológico, isto é, são os outros que emprestam formas diferentes de analisar e fazer, é com a ajuda do outro que as trocas, reciprocidades, oposição, negação e conflitos surgem. Depois vai para o campo das relações intrapessoais ou intrapsicológicas que possibilitam autocontrole, escolhas, automotivação, projetos individuais e coletivos.

Para o autor, “falar sobre processo externo significa falar do social. Qualquer função psicológica superior foi externa – significa que ela foi social; antes de se tornar função, ela foi uma relação social entre duas pessoas” (VIGOTSKI, 2000, p. 24). Por isso, o bebê, ao estabelecer relações sociais, a primeira ferramenta que ele utiliza é a observação. A partir daí, começa a compreender sobre os objetos e as suas funções, como as relações sociais e afetivas

³⁹ O termo ‘espaço vivido’ é um conceito proveniente da Geografia, em que a criança vai ampliando a percepção que ela tem do espaço, a partir do momento em que passa a explorar, estabelecendo as relações de proximidade e distância (ALMEIDA; PASSINI, 2002).

são estabelecidas, e passa a imitar o outro (não como uma mera reprodução), construindo o seu jeito próprio de ser e estar no mundo.

Para o João Miguel, o estar só é o momento em que ele precisa para explorar os brinquedos, tentar novas *performances* e observar tudo o que está a sua volta. E nesse processo ele tem suas preferências, uma vez que não são todos os colegas que dividem o espaço com ele, sobretudo as meninas, porque o João Miguel quase não estabelece relações interativas com elas, exceto com a Livia e a Hannah, que mormente tomam a iniciativa de inseri-lo nas brincadeiras ou adentram o espaço onde ele está. Isso pode ser visto no segmento 5.2.3 do episódio 18 – o lobo mau, o momento que a Livia entra no trenzinho em que o João Miguel está.

De fato, João Miguel usa da linguagem oral, da expressão facial e do gesto para externalizar a sua contrariedade quando não quer ser importunado, e a expressão “sai” é constante nos processos de interação com o outro ou no estar só. Com relação a isso, Oliveira (2011, p. 48) destaca que “desde cedo os atos da criança vão se ligar não só aos objetos, mas também às situações inteiras a fim de reproduzir condutas familiares ou alcançar um resultado desejável”.

Além do mais, na ação educativa, desse episódio 11, fica evidente a interdependência negociada entre João Miguel e Melissa. Segundo Andre e Espírito Santo (2012, p. 2) as “instituições constituem-se por sujeitos em intensa e contínua interdependência entre si, e não podem ser vistas como estruturas que pressionam umas às outras, mas como instâncias constituídas por agentes que se pressionam mutuamente no jogo da socialização”. Essa interdependência, advém de várias agências de socialização tais como: a família, a religião, a escola com seus pares, com as profissionais e na própria organização da sociedade.

Setton (2018) compreende que essas agências de socialização, são “matrizes de cultura” e as secciona em duas instâncias:

a família e a religião, como instâncias tradicionais da educação, e a escola e as mídias, como instâncias modernas da socialização, é forçoso observar que todas convivem de forma harmônica ou em conflito, de acordo com a configuração sócio-histórica do momento, além da faixa etária dos indivíduos, sexo e origem social (SETTON, 2018, p. 6).

Portanto, é na trama da interdependência que as ações ocorrem, foi o que aconteceu entre João Miguel e Melissa. Para assegurar seu momento no estar só, negociou com Melissa de maneira não tão amistosa a sua entrada no trenzinho.

Os próximos episódios 12, 13, 14, 15 e 16 retratarão as minúcias do estar só da Creche 2. Podemos afirmar que, entre as duas instituições, há uma sutil diferença, que recai na questão

do espaço e dos mobiliários. Ambas não possuem uma sala para quando os bebês quiserem brincar mais vontade ou descansar da fadiga que as brincadeiras provocam. Aliás, como já foi aventado no capítulo quarto, as Creches 1 e 2 não foram construídas com a finalidade de atender aos bebês e às crianças pequenas; na verdade são espaços adaptados para a educação da primeiríssima infância. Infelizmente, essa é a realidade de uma boa parte das Creches brasileiras.

Na Creche 2, os bebês procuram os lugares mais inusitados dentro da sala para desfrutarem do estar só, dentre eles: embaixo dos berços, da mesa da professora, da mesinha do filtro, nos cantos da sala e perto do espelho. No pátio, os lugares prediletos são a escadinha e atrás dos cadeirões. Esses espaços, segundo Agostinho (2003, p. 143), são denominados de espaços de privacidade para poderem vivenciar o estar só.

No Brasil, a ausência desses espaços próprios para o estar só tem levado os bebês e as crianças a criarem os seu cantinhos, mas nem sempre o local escolhido é respeitado pelo outro/profissionais e colegas de sala. Hertzberger (1999, p. 31) ressalta a importância desses lugares existirem e dá o exemplo de escolas montessorianas, onde cada sala possui um alpendre no qual a criança pode ficar mais à vontade, sem estar separada dos colegas:

O espaço da Creche tem de propiciar um “ninho seguro”, um lugar que a criança possa considerar seu, possa estar consigo mesma, num encontro íntimo com seus ritmos, pulsações e sentimentos. Um lugar em que ela tenha segurança e confiança, oportunizando sentido de pertencimento e lhe seja assegurada sua identidade pessoal (AGOSTINHO, 2003, p.139).

Mais do que ter um lugar para que os bebês vivenciem o estar só, como ressalta Agostinho (2003), as instituições, juntamente com seus profissionais, precisam reconhecer a existência desse estar só como um momento necessário ao bebê, principalmente porque as exigências da sociedade do século XXI são bem diferentes e os bebês e as crianças possuem outras necessidades que devem ser atendidas.

Episódio 12 – Creche 2: Os lugares prediletos do Théo

Theo não quis brincar com ninguém, foi para o degrau que dá acesso ao portão do depósito (figura 141 e 142) e ficou ali olhando colegas brincarem. Enquanto observava, ele conversava baixinho consigo mesmo e por mais que a pesquisadora chegasse mais perto, não foi possível ouvir o que ela falava Theo não permaneceu por muito tempo por ali, saiu pelo pátio e veio para junto do som onde se encontravam várias crianças dançando (Diário de Bordo - 22/08/2019 – Linhas 70 a 74).

Em relação à Ana Júlia, assim que o Théo entra embaixo da mesa, ela sai e vai brincar em outro lugar. Não demora Théo sai debaixo da mesa e vem para junto do espelho, conversa com as mãos no espelho e logo se senta na cadeirinha. Ele não ajuda a guardar os brinquedos, Théo levanta da cadeira e volta a se olhar no espelho e diz: “up, up”, erguendo as mãos para cima (figuras 143 e 144). Ele fecha os olhos, abre e faz: “piu, piu, mão, pow” (Ações educativas -26/08/2019 - Assepsia: troca das fraldas/brincadeira livres- Vídeo: 19’14”- (15’21” a 18’57”).

Theo está escondido atrás dos cadeirões dos bebês (figuras 145 e 146) do berçário I com uma bola na mão, conversa consigo mesmo e **quando vê que estou filmando tenta se esquivar** (Diário de Bordo - 02/09/2019 – Linhas 78 a 80).

Theo permanece debaixo do berço, mesmo com a saída do Antônio, ele empurra o carrinho para frente e para trás com uma mão e com a outra segura o carro. Posteriormente, Theo sai e se senta ao lado do berço, segurando os dois carrinhos, porém **o olhar está distante e conversa consigo mesmo** (Ação Educativa: 04/09/2019 - Banho/brincar de boneca e carrinho – Vídeo 28'59": 26'51" a 28'59"). (Destques da pesquisadora).



Figura 141: Theo observa os colegas brincarem



Figura 142: Theo no estar só, sentado na escada

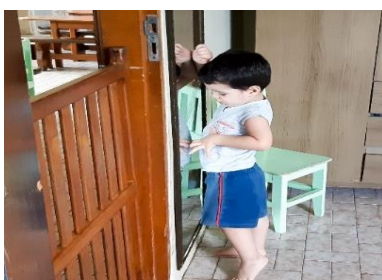


Figura 143: Theo brinca em frente ao Espelho



Figura 144: Theo conversa com o espelho



Figura 145: Theo escondido atrás dos cadeirões



Figura 146: Theo observa os colegas o escondido



Figura 147: Theo brinca com o carrinho debaixo do berço

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Nessas cenas, podemos ver o Théo em sua agência social, no seu momento do estar só. Para ele não importa se o espaço é dentro ou fora da sala, ele sempre arruma um jeitinho para brincar separado dos colegas e conversar consigo mesmo. Para Mizen e Ofosu-Kusi (2014, p. 97), agência infantil não é “apenas escolhas não mediadas e preferências pessoais”, algo voluntarioso, como ressalta o autor. A agência do Theo precisa ser compreendida nas interações sociais, porque, diante do controle e excesso de regras em que a rotina vai impondo ao cotidiano da instituição, ele busca, através dos momentos do estar só, ter autonomia para poder desfrutar de uma maior privacidade, sem cobrança e interferência de ninguém. Mas o contrário também acontece, quando tenta participar das brincadeiras com os seus coetâneos, suas atitudes acabam gerando conflitos, porque o Theo bate a mão nos brinquedos, lança objetos sobre os colegas e os empurra. A atitude das profissionais é adverti-lo com expressões, tais como: “vou pôr você no berço”, “quer ir pro berço?”, “que coisa feia!”, porém ele continua e as profissionais o colocam de castigo.

Tais expressões revelam uma espécie de castigo velado, em que não há agressões físicas nem verbais, porém as sanções impostas ao Théo, privando-o de interagir com os outros bebês, não corroboram para que ele tenha uma autopercepção das suas ações; as ameaças/os castigos provocam efeitos contrários. Como ressalta Foucault (2013, p. 113), castigo como disciplina “fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”, dependentes e sem autonomia”. Esse tipo de castigo não reconhece a alteridade do outro/bebê. Mesmo diante do controle e das regras verticalizadas.

Para Oliveira (2011, p. 26), as profissionais devem interagir e incentivar os bebês a fazerem o mesmo, e não ficar de vigília o tempo todo, controlando as ações, mas possibilitar “atividades com parceiros mais experientes e que lhe garantam complementação de papéis[...] onde predominam oportunidades de interação de coetâneos”.

De fato, as recorrentes ida para o berço levou Theo a buscar mais o estar só nas atividades dentro e fora da sala, e, enquanto observa e explora o espaço em que se encontra, ele conversa consigo mesmo, com um tom de voz baixa, quase sussurrando. As Figuras 143 e 144 mostram o momento em que Theo vocaliza suas ações em frente ao espelho, imitando personagens dos desenhos animados, numa tentativa de produzir “seus próprios mundos e cultura (CORSARO, 1997, p. 24, tradução nossa) e, no pátio, sentado no degrau da escada (Figuras 141 e 142), atrás dos cadeirões (Figuras 145 e 146) e embaixo do berço (Figura 147), pode ser visto ele conversando sem usar gestos corporais.

A essa ação conjunta entre fala e gestos, Vigotski (2000) nomeou como “linguagem egocêntrica”. Para o autor, a linguagem da criança passa por três etapas: linguagem exterior

também conhecida por linguagem oral /social, linguagem egocêntrica, linguagem interior” (VIGOTSKI, 2000, p. 137). A linguagem egocêntrica, na concepção vygotskiana, não é uma linguagem social, porque não tem por objetivo estabelecer interações com o outro, mas de orientar as ações de autorregular-se. Nessa etapa, a criança “utiliza de signos exteriores, operações externas que são usadas como auxiliares na solução de problemas internos” (VIGOTSKI, 2000, p. 138). Portanto, ao brincar, Théo usa constantemente a linguagem egocêntrica no estar só para poder executar suas ações.

Souza e Mello (2018, p. 214) assinalam que “o bebê filtra a influência externa que recebe por meio de como se sente na vivência”. Por isso, Theo continua a interagir, mantendo os conflitos com os colegas. Nesse caso, as profissionais apenas olham suas atitudes somente pelo prisma da agressão, esquece que as interações são sociais, não há interatividade se o outro ou outros não estiverem presentes, isto é, “os bebês, assim como as crianças maiores e os seres humanos em todas as idades, relacionam-se com o corpo, a mente e as emoções” (SOUZA E MELLO, 2018, p. 216).

Episódio 13 – Creche 2: Meus brinquedos preferidos.

Luísa observa o Théo gritar (figura 148), depois ela despeja xampu na bola (figura 149). Todos os dias os brinquedos prediletos da Luísa são um frasco de xampu vazio, baldinho e uma boneca. Théo bate o chocalho na parede, no guarda roupa e na cabeça do João Pedro umas três vezes, e a Luísa para de brincar com o frasco de xampu e observa as atitudes do Théo (figura 150) (Ação Educativa Brincadeira livre com brinquedos estruturados e não estruturada – 29/08/2019 Vídeo - 15”27” : 12’07” a 15’27” -Destaques da pesquisadora).



Figura 148: Luísa observa Antonella



Figura 149: Luísa brinca com embalagem de shampoo



Figura 150: Luísa observa o Théo

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Como podemos observar por meio das figuras, Luísa, em suas agências sociais dentro e fora da sala, gosta de brincar com baldinhos de lençóis umedecidos, recipientes de xampu, de creme e de boneca. Em suas interações com esses objetos, reproduz ações, que são experienciadas no dia a dia, transformando em vivências. Ela faz do recipiente de xampu uma mamadeira para dar leite à boneca, lava a sua cabeça e da boneca, transforma em garrafinha de água. Luísa faz o balde de banquinho, coloca os objetos lá dentro e encaixa em sua cabeça.

Desde o início da pesquisa, percebemos que Luísa gosta de brincar de maneira mais reservada, contudo ela não se esconde embaixo dos berços nem das mesas que se encontram na sala. O seu estar só é vivenciado de um modo bastante peculiar. Ao invés de buscar locais mais tranquilos, Luísa prefere ficar mais afastada dos colegas, de maneira que ela possa ver todo o movimento da sala. Ao longo da pesquisa, ela fez o movimento de ir de um canto ao outro da sala, sempre acompanhada por esses brinquedos e, quando os colegas se aproximavam, imediatamente ela se esquivava. Quando algo lhe chamava muito a atenção, ela interrompia a brincadeira só para poder ver o que estava acontecendo. De acordo com Pereira (2011, p. 176):

são momentos que elas não desejam vincular-se a uma outra criança, ou a alguma atividade conjunta. Elas querem apenas desempenhar sua ação. Podemos dizer, então, que essas ações também fazem parte das culturas infantis que as crianças do berçário II constroem entre elas, formas específicas de ser e estar entre elas, as quais são conhecidas e compartilhadas entre as crianças, não somente pela oralidade, mas por meio de outras formas tácitas de linguagem.

Por fazer parte da cultura infantil, esses momentos são ignorados dentro das instituições, sendo que a preocupação entre os profissionais é não perder a criança de vista e evitar os conflitos. A riqueza das ações que os bebês praticam nesses momentos necessita de um olhar mais acurado, de uma escuta atenta. Luísa, desde que entrou na Creche, por ser “mais tranquila” e não entrar em conflito com os colegas, não recebe um olhar mais atento quando do estar só, por exemplo em suas brincadeiras com brinquedos não estruturados. A riqueza na exploração

dos brinquedos, onde a ludicidade, a fantasia do real, a imitação, a reprodução interpretativa e os gestos estão presentes, passa despercebida pelas profissionais.

Ademais, Luísa chega a ficar o dia inteiro sem conversar. Ela somente balança a cabeça quando alguém pergunta alguma coisa, é como se fosse um “outsiders” (ELIAS; SCOTSON, 2000) dentro da sala. Por mais que possa parecer um exagero, Luísa se comporta como uma estranha. Suas interações com os outros são paupérrimas e nada é feito para reverter a situação. A presença do cuidar ainda é muito forte na instituição e as interações são entendidas apenas como atividades que os profissionais oferecem para todos fazerem conjuntamente. A exemplo: brincar de massinha, ouvir história, pinturas entre outras atividades. Delgado, Würdig e Cava (2017, p. 147) ressaltam que,

para que as aproximações se fortaleçam em relações de amizade, é preciso que adultos potencializem e favoreçam a interatividade entre bebês. Além disso, precisamos desconstruir a ideia de que conflitos, exclusões e disputas não fazem parte da construção dos laços de amizade.

Ainda que Luísa seja de pouca idade e aprecie os momentos do estar só, é importante considerar a interação social. Nesse sentido, Vigotski (2000) afirma que o indivíduo precisa interagir com o meio, porque é nas interações interpessoais de troca com o meio que a aprendizagem ocorre. O estar só nesse processo é resultado das interações, das vivências estabelecidas entre eu-outro. Nesse sentido, “as crianças aprendem umas com as outras sobre as emoções e seu controle, no contexto de interação do grupo de pares” (TREVISAN, 2007, p. 52).

Episódio 14 – Creche 2: Ela tá dodói!!!

Elisa está sentada no pátio brincando de colar massinha no pé da boneca. Seus gestos demonstram a seriedade e quão envolvida estava na brincadeira. Assim que terminou de colocar a massinha no pé, ela diz: “pronto, sarô o dodói!”. Em seguida põe massinha na boca da boneca e fala: “come”. Ela tenta fazer a massinha grudar na boca da boneca, mas fica difícil, mesmo assim **Elisa não desiste**. (Ação Educativa: Brincadeira livre: motocas, caminhão e bonecas no pátio - 30/08/2019 Vídeo: 1’32”- Descrição da pesquisadora).



Figura 151: Elisa brinca de boneca no pátio



Figura 152: Elisa cola massinha no pé da boneca



Figura 153: Elisa conversa com a boneca



Figura 154: Elisa alimenta sua boneca

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Nesse episódio, podemos observar Elisa no seu estar só, sentada no chão do pátio, brincando com uma boneca. Em sua agência, ela traz a experiência da vida social, ressignificado por meio da brincadeira de boneca, na qual a serenidade/introspecção e o diálogo consigo mesma são sentimentos que estão presentes durante o estar só de Elisa.

Quando deseja brincar separada dos colegas, nem sempre procura um cantinho mais tranquilo/sossegado. Para Elisa, não importa o lugar, desde que ninguém a atrapalhe. Dentre as brincadeiras de que mais gosta, a preferida é brincar de boneca. Segundo Oliveira (2011, p. 140), essas brincadeiras são denominadas de tradicionais, “são transmitidas de geração em geração, são muito apreciadas pelas crianças e constituem importante herança cultural”.

Ao brincar com a boneca, que é um suporte para a imaginação, Elisa traz o contexto ligado às suas “vivências cotidianas” à medida que interage com o brinquedo. Brougère (2001, p. 49) esclarece que, “embora a impregnação cultural passe pela brincadeira, não se deve entender isso como uma simples impregnação dos conteúdos simbólicos do brinquedo. Trata-se de um processo dinâmico de inserção cultural”. O que para Sarmiento (2004) é uma maneira particular de compreender o mundo, porque possibilita se apropriar dos códigos culturais, utilizando-se da “fantasia do real” ou de vivências imaginativas.

A massinha utilizada como um modo simbólico por Elisa para cuidar e alimentar a boneca são “gestos imitativos que reproduzem as posturas, expressões e verbalizações conhecidas pelas crianças” (OLIVIERA, 2011, p. 141). Na hora da brincadeira, Elisa traz a experiência alheia e vai assumindo papéis, como o de mãe da boneca. Sua agência nos demonstra que “o desenrolar do enredo construído pelas interações das crianças seja [é] imprevisível” (OLIVIERA, 2011, p. 141), mesmo no estar só/estar com outro.

Episódio 16 – Creche 2: Brincadeira com a girafa

Antônio, ao se deitar no chão da sala, pega uma girafa e a coloca em cima do carrinho faz vários movimentos e em seguida tenta fazê-la parar em pé. Depois brinca de passear com a girafa, repetindo o gesto várias vezes (Ação Educativa: hora do banho e brincadeira com brinquedos emborrachados – 27/08/2019 Vídeo (27’25” a 11’35” a 18’19” - Destaques da pesquisadora).



Figura 155: Antônio com a girafa

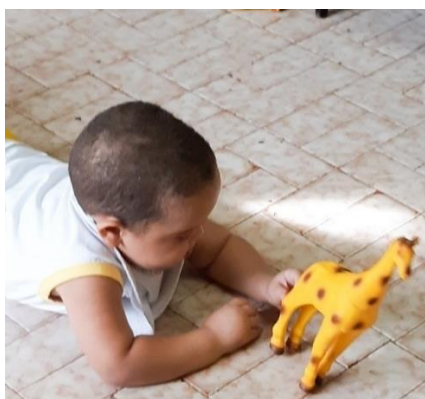


Figura 156: Antônio brinca com a girafa



Figura 157: Antônio brinca de passear com a girafa

Fonte: Acervo da pesquisadora.

O deitar-se no chão para brincar com o bichinho emborrachado (girafa) é uma maneira do Antônio expressar sua agência social, o que não deve ser “confundido com a habilidade das crianças de “escolher fazer coisas” (MIZEN; OFOSU-KUSI, 2014, p. 84), inclinação para brincar com animais/girafa ou um estado de espírito. Na Figura (155), Antônio reafirma essa agência, a sua individualidade, ao interagir com o brinquedo. Além disso, Antônio em sua ação

está explorando as relações topológicas elementares, quando põe a girafa em cima do carrinho, anda com ela para frente e para trás, vira de um lado para outro. Segundo Pérez (s/d, p. 3, tradução nossa),

muitas vezes acreditamos que todos os bebês, meninas e meninos fazem é brincar e por desconhecimento não nos damos conta que há momentos em que os bebês exploram como verdadeiros cientistas e outros em que eles jogam e como eles repetem uma ação que tem dado prazer. Como sabemos, o jogo e a exploração são atividades que permitem as pessoas se desenvolverem e evoluírem.

Quando Irene disponibiliza brinquedos emborrachados, Antônio busca sempre um lugar em que possa ter espaço para explorar as possibilidades que o brinquedo possui. Por isso, os espaços escolhidos são bem diversos, há momentos em que ele fica embaixo do berço, embaixo da mesa, deitado no centro da sala ou próximo à caixa de brinquedo. Delgado, Würdig e Cava (2017, p. 147) salientam que “os cantos e espaços ocupados pelas crianças são diferentes em função do seu tamanho, da corporeidade, da forma como se movimentam. São outras formas de apropriação dos espaços, que não são definidas e modeladas pelos modos adultos de se movimentar”.

Nesse sentido, o estar só dos bebês da Creche 1 nem sempre acontece em lugares mais reservados, até porque o espaço da instituição quase não oportuniza “esconderijos” para eles se refugiarem e, quando encontram algum lugar, geralmente é mais afastado. Com receio de que algum incidente possa acontecer, os bebês são trazidos para junto do grupo. Mesmo assim, como seres ativos, conseguem, dentro das normas impostas pelo próprio espaço, escolher lugares em que há menos pessoas transitando. Caso não seja possível, sentam-se perto de seus pares e vivenciam esse momento.

Sobre essa questão, Delgado, Würdig e Cava (2017, p. 156) asseveram que o “segredo e o esconderijo, para Carpenter, estabelecem linhas de demarcação potentes e permitem separar o que pertence ao mundo das crianças e o que pertence ao mundo dos adultos um forte indício de alteridade das culturas da infância, identificado por Sarmiento (2004)”.

Compreender que o mundo da criança e do adulto são diversos, mas se entrecruzam, é entender a infância como “categoria social do tipo geracional” (SARMENTO, 2005, p. 371). É reconhecer a criança “como os múltiplos-outro, perante os adultos” (SARMENTO, 2005, p. 372), a sua alteridade. Isto é, perceber suas particularidades, e não com um ser em “situação de transitoriedade e de dependência” (SARMENTO, 2005, p. 373).

Por isso, o estar só também faz parte da cultura infantil, porque está presente no dia a dia dentro das instituições e deve ser respeitado, não com o viés adultocêntrico, mas da criança.

Além disso, os “problemas histórico-sociais, para Elias, não podem ser explicados a partir das ações individuais nem das interações entre um ego e um alter, entre um eu e um outro, mas como parte da complexa trama de interdependências em que se desenvolvem as ações das pessoas” (MACHADO 2015, p. 1).

A seguir foram selecionadas figuras dos bebês da Creche 1 e 2 que apresentam como os bebês em suas redes de interdependência se organizam no espaço para vivenciar os momentos do estar só. Por meio das figuras, podemos perceber que os bebês sempre encontram um lugar para transformá-lo em seu. Assim, o tempo que permanecem no estar só depende de cada um e das suas necessidades, porque, ao mesmo tempo em que estão no estar só, saem para brincar com outro.



Figura 158: Israel no estar só calçando a meia



Figura 159: Israel brincando no tanque de areia



Figura 160: João Miguel no estar só brincando no tanque de areia



Figura 161: Laura no estar só atrás da porta



Figura 162: Raylandro brincando com os bichinhos emborrachados



Figura 163: Eloá embaixo da mesa em seu momento de estar só



Figura 164: Antonella brinca com embalagem de shampoo



Figura 165: Davi no estar só, brincando com os bichinhos emborrachados



Figura 166: Ana Júlia no estar só, calçando os sapatos dos colegas

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Mesmo com todas as dificuldades que as instituições têm para oferecer espaços para os bebês no estar só, Delgado, Würdig e Cava (2017, p. 156) ressaltam que “modificar espaços é um ato pedagógico de suma importância nessa fase da vida”. Sendo assim, as salas de berçário, mesmo com espaços reduzidos, poderiam colocar mobiliários por período temporário para ajudar os bebês a desfrutarem de locais mais sossegados. Os autores asseveram ainda:

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).

Por isso, pensar em espaços para os bebês vivenciarem seus momentos do estar só e do estar com outro dentro das instituições é compreender a cultura infantil, respeitá-los em suas alteridades. Igualmente, Wallon (2010), em seus estudos sobre o ato motor, assevera sobre a importância do papel do movimento para o desenvolvimento da percepção do bebê e da criança pequena. O autor salienta que as instituições deveriam romper com a rigidez dos espaços e adequá-los para os bebês poderem melhor se movimentarem. Galvão (1999, p. 72) complementa, ao afirmar que a “criança reage corporalmente aos estímulos exteriores, adotando posturas ou expressões, isto é, atitudes, de acordo com as sensações experimentadas em cada situação”.

Assim, podemos dizer que o estar só são momentos que acontecem com bastante frequência entre os bebês das Creche 1 e 2. Mesmo eles estando em atividades coletivas, como brincar na areia, com massinha, com bichinhos emborrachados ou com outros brinquedos, é

possível verificar ações do estar só. O estar só faz parte das culturas infantis e não são momentos de solidão, apenas o desejo de explorar brinquedos de maneira mais tranquila, sem que o outro interfira, ou descansar da fadiga após as brincadeiras. Também, é uma maneira de interagir não só com os objetos, mas com o outro sem estar próximo.

Dessa maneira, podemos afirmar que o estar só também é uma forma de linguagem: corporal e gestual que bebês vão compartilhando entre seus pares e com os adultos.

6.3 OS BEBÊS EM SUAS AGÊNCIAS SOCIAIS NO ESTAR COM OUTRO: CONFLITOS, DISPUTAS, CIÚMES, AFETOS, AMIZADES, CONTROLE, REGULAÇÃO E PREFERÊNCIAS

Neste segmento, será discutido o estar com outro dos bebês das duas instituições, mostrando como, em seus processos interativos entre pares, eles vão exercendo suas agências sociais, modificando os espaços com suas levezas ou não, porque os conflitos, as disputas durante as brincadeiras, as birras, os afetos, as amizades e as preferências que fazem parte da cultura infantil e vão se configurando dentro dos espaços ocupados pelos bebês. As experiências de cada sujeito foram vividas, inclusive pelo agrupamento e pela subversão às ordens instituídas pelo adulto. Nesse aspecto, destacamos, ainda, os conflitos que são resolvidos pelas próprias crianças.

Os conflitos entre pares na educação infantil é uma temática muito discutida no campo da pedagogia e psicologia, mas também tem sido abordada pela sociologia da infância com Sarmiento (1997; 2007), Ferreira (2004) e Corsaro (2011). São acontecimentos que fazem parte do dia a dia das instituições que trabalham com bebês e crianças, porque nascem dos processos de interação com seus pares. Os motivos que levam os bebês e as crianças a se envolverem em conflitos são os mais variados.

Para as profissionais que trabalham com esta etapa da Educação Básica, essas tensões geram uma grande ansiedade entre os adultos, pela dificuldade de mediar os conflitos entre os bebês. Sobretudo, porque os conflitos são frutos das interações “envoltas em emoções, as quais são aprendidas e acrescidas de experiências entre bebês, entre bebês com outras crianças e com adultos” (DELGADO; WÜRDIG; CAVA, 2017, p. 152). São momentos no qual eles vão aprendendo a lidar com as pessoas e com tudo que está à sua volta. Além do mais, a infância, como categoria social, não poder ser pensada de maneira homogênea, são várias culturas que se entrelaçam nos espaços da Creche. Sarmiento (1997, p. 7) ressalta:

A variação das condições sociais em que vivem as crianças são o principal factor de heterogeneidade. Para além das diferenças individuais, as crianças distribuem-se na estrutura social segundo a classe social, a etnia a que pertencem, o género e a cultura. Todos estes aspectos são importantes na caracterização da posição social que cada criança ocupa.

Isso reverbera os processos de interações, por isso os conflitos são inevitáveis e ao mesmo tempo muito importantes, porque ajuda na constituição da personalidade. São nesses momentos que o “eu” vai se diferenciando do outro, corrobora para a formação da vida psíquica e social dos bebês, e para a regulação (WALLON, 2010).

Os laços que os bebês vão estabelecendo e as próprias relações entre pares iniciam-se nos primeiros anos de vida “com diferenças individuais estáveis e preferências por pares emergentes aos três anos de idade” (HAY; PAYNE; CHADWICK, 2004, tradução nossa). Nesse sentido, os conflitos que bebês de dois anos de idade enfrentam geralmente ocorrem por disputa de objetos e, à medida que vão crescendo, os conflitos não desaparecem, mas são resolvidos de outra maneira. Os conflitos muitas vezes podem gerar momentos de muita tensão, incluindo movimentos bruscos, nos quais os bebês podem machucar seus pares. De acordo com Carpenter (*apud* Delgado; Würdig; Cava, 2017, p. 162):

As crianças são motivadas a continuar a exploração do mundo pela curiosidade, pelo desejo de saber e compreender, resultado do desejo de experiência e de confrontações dionisíacas frente aos limites impostos pelos ambientes sociais, naturais, assim como os limites de seu próprio corpo. Tais explorações geralmente ocorrem via atividade lúdica, com exploração, manipulação e domínio do ambiente.

Geralmente, os conflitos ocorrem devido à disputa por um brinquedo e por quererem participar das brincadeiras. Nesses casos, os conflitos acabam sendo resolvidos com mordidas, tapas, choro e uma infinidade de “nãos”, até que um desista de disputar o brinquedo ou um determinado espaço e vai embora. A respeito das disputas que geram os conflitos, Garcia, Almeida e Gil (2013, p. 28), em seus estudos sobre conflitos e agressões entre bebês, ressalta que as “interações conflituosas ou agonísticas, de crianças pequenas” são mais frequentes quando há ausência de brinquedos. Além disso, os autores salientam que os variados “tipos de brinquedos também influenciam as características das interações entre as crianças” (GARCIA; ALMEIDA; GIL, 2013, p. 28).

É importante sublinharmos que tanto os bebês quanto as crianças, independentemente do tipo de brinquedo, se os possuem ou não, fazem com que os conflitos surjam entre eles. Mas, quando há brinquedos, acabam se envolvendo mais com os objetos e tendem a ficar mais no estar só, mudando o jeito de estar com o outro. Durante a pesquisa nas duas instituições,

podemos perceber que os conflitos emergiam não só por causa dos brinquedos, mas, também, pela disputa por espaços conquistados.

Para Singer & Haan (2008, p. 5), “o conflito é um momento dentro do jogo em que o relacionamento é posto à prova. [...] não são simplesmente crises negativas: oferta de um enorme potencial tanto para desenvolver novas habilidades para aprender importantes regras sociais e morais” (tradução nossa). Sendo assim, os conflitos não podem ser visto como algo extremamente ruim no cotidiano das Creches, porque são nos momentos conflitantes que a alteridade vai se constituindo.

A seguir, o episódio 17 apresenta um momento do estar só da Emanuelly que foi interrompido pela Poliana por causa da disputa pela mini cozinha.

Episódio 17: Creche 1 – Este brinquedo é meu! - conflitos

Emanuelly está brincando com a mini cozinha), Poliana se aproxima e põe à mão no brinquedo). Irritada com a colega, Emanuelly diz: “pala”, depois dá um tapa no braço da Poliana e tenta tirar as mãos da colega sobre o brinquedo. Poliana puxa o a mini cozinha, mas a Emanuelly segura e fala: “pala, pala”. Hannah se aproxima e ajuda a Poliana a pegar o brinquedo da Emanuelly, **porém o irmão da Hannah aparece e a leva embora.** Emanuelly puxa o brinquedo e a Poliana também, nenhuma das duas desistem de lutar pela mini cozinha. Emanuelly **olha para a profissional de outra sala que está ali por perto, na esperança de receber ajuda, contudo ninguém intervém.** Emanuelly solta o brinquedo, Poliana começa a abrir as portinhas da cozinha. Prontamente, Emanuelly aproveita e puxa o brinquedo, e consegue agarrá-lo. **Poliana rapidamente segura o brinquedo, e a Emanuelly começa a reclamar. A menina do berçário II ao ver a disputa pelo brinquedo, resolve ajudar a Emanuelly, tirando a mão da Poliana, mas não consegue. Emanuelly e Poliana continuam na disputa pela mini cozinha.** Mais uma vez a menina do berçário II, puxa o braço da Poliana, no entanto não adianta. Então, ela chama a pesquisadora: “Tia, oh!”. Ela pergunta: “o que foi?”. Poliana de imediato responde: “a nenê tá bigano”. Enquanto isso, Emanuelly pejeja para retirar uma das mãos de Poliana. A menina do berçário II, resolve puxar bem de leve o cabelo da Poliana e em seguida a puxa pelo braço. Brava, Poliana olha para menina e fala: “pala de... (inaudível). Finalmente, Emanuelly pega o brinquedo e sai. Poliana sobe na motoca e o Israel sai empurrando-a (Ação Educativa: brincadeira na quadra 20/08/2019 - Vídeo 6’17’’: 0’01” a 2’28” - Descrição da pesquisadora).



Figura 167: Emanuelly no estar só brincando com a mini cozinha



Figura 168: Poliana se aproxima e tenta pegar o brinquedo



Figura 169: Emanuelly não aceita entregar o brinquedo



Figura 170: Emanuely tenta tirar as mãos da Poliana



Figura 171: Poliana não desiste em pegar o brinquedo



Figura 172: A disputa entre as duas continua e Hannah chaga para ajudar



Figura 173: Hannah ajuda a Poliana



Figura 174: Irmão da Hannah leva ela embora



Figura 175: Emanuely pede ajuda as profissionais



Figura 176: A bebê tenta retirar a mão da Poliana



Figura 177: Emanuely olha para o colega



Figura 178: Poliana não desiste



Figura 179: A bebê mais uma vez tenta ajudar a Emanuely



Figura 180: A bebê pede para ela deixar o brinquedo



Figura 181: A disputa continua pela posse da mini cozinha



Figura 182: Emanuelly não desiste da mini cozinha



Figura 183: Israel se aproxima e Poliana vai andar e motoca com ele



Figura 184: Emanuelly consegue ficar com a mini cozinha

Fonte: Acervo da pesquisadora.

A disputa hercúlea entre Emanuelly e Poliana pela posse do brinquedo foi tão acirrada que levou os colegas que estavam por perto a intervirem. O interessante é que ambas receberam apoio. Emanuelly contou com a ajuda de uma bebê de outra turma e a Poliana foi auxiliada pela Hannah. A chegada da Hannah, no primeiro momento, mostra a amizade e a relação de afeto entre elas desde o Berçário I, mas a agência social da Hannah é interrompida com a chegada do irmão, que a levou embora.

O poder do irmão mais velho restringe a ação da Hannah em ajudar a sua colega Poliana, porém, mesmo sendo convidada a ir embora, Hannah exerceu sua agência, seguindo as “normas e valores sociais culturais do grupo a que pertence, com práticas que unificam os seus membros” (MARCHI, 2017, p. 625), na posição de irmã mais nova, aceita ir embora.

Assim que Hannah sai, Emanuelly olha para as profissionais que são de outros segmentos e pede ajuda, porém não encontra apoio na disputa pelo objeto de desejo. As profissionais olharam para a situação e não a ajudaram, ignorando totalmente o pedido da Emanuelly, como se aquele conflito fosse algo menor, sem importância. Já as bebês que estavam próximas perceberam a dificuldade e foram ao encontro da colega, tentaram retirar as mãos da Poliana, mas a força com que ela segurava o brinquedo impediu-as de ajudar a Emanuelly a ficar com a mini cozinha.

Mesmo não tendo força suficiente para retirar as mãos de Poliana do brinquedo, as bebês do outro agrupamento agem independentemente das suas condições físicas, porque foi uma decisão delas em ajudar Emanuelly a ficar com o brinquedo. Na verdade, é uma relação de disputa de poder entre Emanuelly e Poliana pela posse do brinquedo. Até porque a forma como a Poliana chegou querendo pegar a mini cozinha causou um estranhamento por parte da Emanuelly, uma vez que as interações entre elas são bem diminutas.

De acordo com Garcia, Almeida e Gil (2013, p. 28), os brinquedos são classificados como “objetos de baixa especificidade, ou sucatas [...] objetos de alta especificidade, ou industrializados, como bonecas e carrinhos”. Segundo os autores, o tipo de objeto influencia muito nos processos interativos, principalmente quando são produzidos para atender um público infantil. Por isso, o bebê passa a ver esse brinquedo como algo que pertence somente a ele. Brougère (2001, p. 67) explica que a “criança passa, assim, pela experiência da posse e das negociações necessárias com os outros, diante do desejo de utilização”. Ao conseguir obter o brinquedo, como foi o caso da Emanuely, ela brinca um pouco e logo abandona o objeto.

Quando as disputas pelo controle do objeto se tornam acirradas, muitas vezes na eminência de perder a coisa em si, os bebês utilizam-se dos meios que possuem, a boca por exemplo. O episódio 18 retrata o caso da sandália da Antonella, a qual a Eloá não vai aceitar que a Maria Clara calce.

Episódio 18: Creche 2 - Essa sandália não é sua! - conflitos

Maria Clara desce da caixa, apalpa o colchão do berço, dá uma espiada na rua, chega perto da professora, vai para junto dos brinquedos e vê a sandália da Antonella em cima da mesa. Ela apanha e entra embaixo da mesa para calçar. Assim que ela chega, **Luísa sai arrastando a joaninha pelo chão. Eloá vê a colega com a sandália no pé e diz: “não” e resolve pegar.** Antonella também vai para embaixo da mesa e percebe o conflito entre a Maria Clara que não quer devolver a sandália e a Eloá que não desiste de tirar do pé da colega. **A professora de longe, adverte: “Maria Clara tira o sapato dela, Maria”, ela responde: “não!”, a professora diz: “olha, olha, vai dar briga lá!”. Maria Clara morde o braço da Eloá e a Antonella sai e fala para a pesquisadora: “tia que chielo (chinelo)”.** Eloá chora copiosamente e vem ao encontro da profissional com o braço estendido. Maria Clara volta a calçar a sandália, como se nada tivesse acontecido. **A professora põe a Maria Clara no berço e diz: “fica aqui!”** (Ação Educativa: Hora do banho -03/09/2019 Vídeo 28’59”: 17’29” + vídeo 0’019” -Destaques da Pesquisadora).



Figura 185: Maria desce da caixa

Figura 186: Maria observa a profissional

Figura 187: Maria Clara vê a sandália da Antonella



Figura 188: Luisa sai debaixo da mesa



Figura 189: Eloá pede para Maria Clara tirar a sandália



Figura 190: Maria Clara ignora as ordens da Eloá



Figura 191: Eloá tenta tirar a sandália da Eloá



Figura 192: Maria entra em conflito com a Eloá por causa da sandália



Figura 193: Antonella ao ver o conflito sai debaixo da mesa



Figura 194: Eloá ganha uma mordida da Maria Clara



Figura 195: Irene leva Maria Clara para o berço

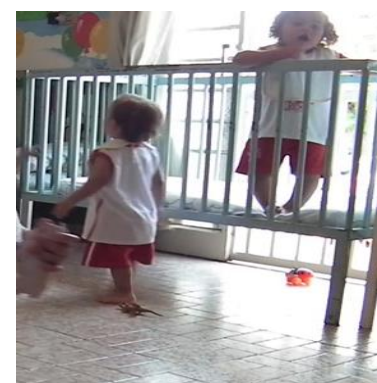


Figura 196: Maria Clara de castigo no berço

As cenas apresentadas demonstram uma das ações que a Maria Clara mais gosta: calçar sandálias e chinelos das colegas. Assim que desceu da caixa de brinquedo, ela encontrou a sandália da Antonella sobre a mesa, apanhou e foi se esconder embaixo da mesa. Eloá, ao ver a cena, não aceita e tenta convencer Maria Clara a tirar a sandália do pé. Antonella chega posteriormente, mas não fala nada apenas olha para a situação.

Incorformada, Eloá insiste com a Maria Clara, contudo ela resiste em não obedecer a ordem dada pela Eloá. Ao assumir o lugar da professora/profissional, Eloá usa do mesmo

“*modus operandi*”, a regulação que lhe é imputada na sala. Maria Clara, ao ignorar as solicitações da colega, mostra sua capacidade de agência ao fazer enfrentamentos a ela, dizendo que não iria devolver a sandália.

A agência social da Maria Clara não é algo mágico que surge do nada, “mas essa ação é sempre coletivamente engendrada (tem origem no “nós” e não no “eu”), estando apoiada em uma rede de disposição humanas e não humanas” (MARCHI, 2017, p. 628), o que corrobora o jeito de ela agir ao ser interpelada. As ações e o agir da Maria Clara estão permeadas por questões de autoridade da profissional, que regula, interfere e moraliza o espaço da sala do berçário, não porque são autoritárias, inflexíveis, mas por não disporem de tempo e ajuda de outros profissionais. Mesmo tendo uma monitora na sala, o número de profissionais é insuficiente para atender todas as demandas que uma turma de berçário exige.

Para Delgado, Würdig e Cava (2017, p. 161), fundamentados em Carpenter (2010), “um traço universal, nas culturas infantis, é o sentido da justiça”; por isso Eloá deseja tanto que a sandália seja entregue para a Antonella, porque não pertence à Maria Clara.

Dessa maneira, o tensionamento entre as duas pela disputa da sandália levou Maria Clara a morder o braço da Eloá. A profissional de longe interfere, alertando Maria Clara para que entregasse o calçado. A solução, diante do fato ocorrido, foi colocá-la de castigo e, a cada conflito travado, Irene retira-a do convívio dos colegas e a leva para o berço, demonstrando o poder do adulto quando as normas são quebradas. Para Maria Clara, o berço, como castigo, tornou um local onde ela pode brincar. Segundo Hay, Payne e Chadwick (2004, p. 86, tradução nossa),

A maioria dos conflitos entre pares jovens dizem respeito à posse de brinquedos e outros objetos (Shantz, 1987); uma outra fonte comum de problema é a violação do espaço pessoal de outra pessoa (Hay & Ross, 1982). Embora os primeiros escritores tenham caracterizado conflitos como perseguições “socialmente cegas” de interesse em brinquedos particulares (Maudry & Nekula, 1939), conflitos entre pares jovens são caracterizados por gestos comunicativos e sinais de influência social (Hay & Ross, 1982).

Ao participar das “rotinas culturais” (CORSARO, 2011, p. 32), os bebês são afetados pela própria dinamicidade da sala, das rotinas, e as profissionais conduzem todos os momentos em que estão com os bebês. Eloá, ao vivenciar isso no cotidiano, reproduz as atitudes das profissionais e a própria linguagem que elas utilizam quando algum bebê pega os calçados que estão em cima da mesa. Eloá assume a posição da profissional Irene, de cuidar para que ninguém calce o sapato dos colegas.

Além dos conflitos por disputas de objetos e brinquedos, Garcia, Almeida e Gil (2013, p. 28), enfatizam que

O tamanho dos brinquedos também foi identificado como uma variável importante sobre o tipo de interação. De Stefano e Mueller (1982), ao observarem as interações de bebês de 18 meses, identificaram que quando os brinquedos disponíveis eram grandes (não portáteis), as crianças tendiam a interagir mais do que nas situações nas quais os brinquedos eram pequenos. Da mesma forma, os brinquedos grandes favoreceram a maior ocorrência de afetos positivos, quando comparado à condição na qual os brinquedos disponíveis eram pequenos.

No próximo episódio é possível vislumbrar que o tamanho dos brinquedos reflete nas interações, nas agências sociais dos bebês e, conseqüentemente, na disputa pelos brinquedos.

Episódio 19: Creche 1 – Não pega a minha peneira! - disputas

[...] **Larissa pega a peneira em que o Israel estava enchendo com areia. Os dois disputam o utensílio**, Israel começa a puxar, a profissional Têmis intervém: “Israel, Israel!”. Atena também fala: “Israel, aqui oh!”, Israel, Israel”. **Ele não aceita perder e Têmis torna a intervir:** “ela tava brincando, Israel deixa!”. Ele se deita na areia e chora. [...] Israel enche um copo com areia e oferece a Larissa e diz: “tá!”, **ela pega e despeja no chão e acha graça. Depois segura o copo para que ela encha novamente. Atena vê a cena e diz para Têmis: “ela já está interagindo com o Israel...rs!”** (Ação Educativa: tanque de areia - 09/08/2019 Vídeo:(2’ 39” a 3’ 08” - Destaques da pesquisadora).



Figura 197: Israel e Larissa no tanque de areia



Figura 198: Israel observa as crianças do MII brincarem



Figura 199: Larissa tenta pegar a peneira do Israel



Figura 200: Israel e Larissa disputam a peneira

Figura 201: Israel chora por causa da peneira

Figura 202: Larissa e Israel em novas interações

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Podemos observar nesse episódio que os bebês estão no tanque de areia, brincando com utensílios de cozinha, sob a supervisão das profissionais Atena e Têmis. O objetivo da atividade era de que os bebês pudessem brincar de maneira tranquila, sem atritos. Contudo, a disputa pela peneira começou quando Larissa a pegou para brincar e, contrariado, Israel não aceita e tenta tomá-la de volta. Todavia, a intervenção das profissionais, em defesa da Larissa, deixou-o desapontado, o que o levou a deitar-se na areia.

Dessa maneira, Israel, em sua agência social (disputa), mostra o seu posicionamento diante da situação de ter perdido a posse do objeto que brincava, mas, ao mesmo tempo, ele teve a força de recomeçar de novo outros processos interativos com aquela que lhe tomou o objeto. O riso entre Larissa e Israel marca essa interação entre os dois, mas também uma forma de dizer que agora estava tudo bem, que ele consentia que ela brincasse com a peneira.

Por isso, é importante que o bebê que está na Creche possa interpelar, manifestar e se expressar, nesses espaços de vivências. Para tal, requer que o adulto tenha

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).

É importante elencarmos que os estudos de Sager e Sperb (1998) apontam que o quantitativo de brinquedos interfere na maneira como as crianças interagem. Sobre essa questão, os autores “verificaram que as crianças tendem a conflitar mais e a se engajar em atividades paralelas, quando a quantidade de brinquedos é menor. Quando a quantidade de

brinquedos aumenta, o brincar do tipo solitário passa a preponderar sobre os outros tipos” (SAGER; SPERB, 1998, p. 3) e os conflitos tendem a diminuir.

Nas figuras (197, 198, 199, 200, 201 e 202), cada bebê está com seus utensílios e, ao mesmo tempo, o brincar com o outro tornou-se um brincar no estar só. Para os autores Sager e Sperb (1998) e Garcia, Almeida e Gil (2013), esse tipo de brincadeira em espaços que possuem areia tende a ser mais “solitária”, porque a interação entre pares torna-se menos frequentes. Mesmo a brincadeira sendo “mais solitária”, como referem os autores, a figura 197 mostra o Israel olhando o Lucas brincar. O gesto de olhar para o outro, o manipular o brinquedo, é uma forma de interagir, como já ressaltado neste capítulo, por isso não é solitário.

No entanto, a disputa pela posse de “brinquedo e materiais utilizados pelas crianças em suas brincadeiras influenciam, decisivamente, na maneira como interagem e como brincam entre si” (SAGER; SPERB, 1998, p. 2). Por tal razão, o brinquedo estruturado ou não é um estimulador não só para a imaginação, mas possibilita que as crianças entrem em conflitos uma com as outras pela posse do objeto.

Sager e Sperb (1998, p. 3) salientam que o tamanho dos brinquedos, como já referido, influencia nas interações entre pares e podem gerar conflitos e disputas:

No caso da condição com grandes aparatos, houve significativo aumento nas interações e um aumento no nível do brincar cooperativo das crianças, que, anteriormente, brincavam sozinhas ou paralelamente. Ao contrário, o comportamento desocupado e o brincar orientado por adultos mostraram-se mais comuns em condições onde o aparato era constituído de brinquedos pequenos. Quando se comparou ambientes com aparelhos que promoviam atividades motoras amplas (correr, pular) com ambientes onde os brinquedos estimulavam atividades motoras finas (papel, tesouras, lápis), os achados demonstraram que as interações foram mais comuns naqueles ambientes onde os equipamentos propiciavam atividades motoras amplas (Vanderberg, 1981). Comportamentos pró-sociais, ou seja, comportamentos que promovem interações mais harmônicas, foram mais comuns, quando as crianças utilizaram objetos grandes (Ladd & Coleman, 1992). Os autores afirmam, ainda, que as interações sociais menos harmônicas foram mais frequentes, quando as brincadeiras utilizavam brinquedos de uso individual, como em brincadeiras com quebra-cabeças e quando os objetos estimulavam o brincar paralelo, como no caso do uso de triciclos. Materiais como blocos e pequenos brinquedos (réplicas de utensílios domésticos e carrinhos) produziram altos níveis de interações sociais negativas.

De fato, quando os bebês da Creche 1 brincam no escorregador, as interações entre eles são mais harmoniosas, eles conseguem organizar, de maneira muito tranquila, quem irá escorregar primeiro, e, por mais que as profissionais estejam por perto, não há necessidade de interferência delas. Em relação às motocas e aos cavalinhos, como os autores ressaltaram, as disputas pelo controle de quem irá ficar com o brinquedo é mais recorrente, porque a quantidade

de motocas não é suficiente e os bebês passam a disputa-las com os colegas. Garcia, Almeida e Gil (2013, p. 30) chamam esse tipo de “interação de agonística”, quando

um comportamento de uma criança direcionado a outra é seguido de uma reação de desconforto, descrita como choro, reclamação vocal, fuga, sinal de submissão (abaixar a cabeça, entregar o brinquedo em posse) ou contra-ataque, por parte do outro membro da díade.

Além da interação agonística, os autores destacam mais quatro tipos de interações: *interação amistosa*, que é realizada de maneira amigável entre pares; *interação amistosa mediada por objeto*, que acontece quando ambos direcionam para o mesmo objeto e interagem, a exemplo de quando um colega empurra o outro na motoca ou balança o colega no cavalinho; a *interação agonística mediada por objeto* significa que os pares desejam o mesmo objeto e a partir daí começam uma interação envolvendo a disputa pelo objeto; e por último a *agressão*, que consiste na tomada do objeto, usando de meios para “causar dano ou dor física (beliscar, segurar, puxar, morder, derrubar, pisar, bater, chutar, arranhar)” (GARCIA; ALMEIDA; GIL, 2013, p. 30 e 31).

Ademais, o processo de interação agonística mediada por objeto, os autores subdividiram em cinco subcategorias: disputa por objeto, utilização direta do objeto, atrapalhar a brincadeira e agonística acidental (GARCIA; ALMEIDA; GIL, 2013, p. 31). Todas essas formas de interagir, sendo de maneira amistosa ou agonística, com ou sem objeto, fazem parte do cotidiano das instituições das Creches 1 e 2.

Em relação à Creche 2, o espaço é bem diminuto e, em razão disso, não comporta um parquinho ou tanque de areia para os bebês e as crianças explorarem esses espaços. O único brinquedo grande é uma piscina de bolinha. Quanto aos brinquedos, o número de motocas é insuficiente para atender o quantitativo de crianças institucionalizadas. Dessa maneira, os bebês acabam tendo de compartilhar com as crianças do Maternal I e II as motocas e a piscina de bolinha. É nesse ínterim que as agências ficam mais evidentes entre os diferentes agrupamentos.

Ademais, as crianças das outras turmas monopolizam as motocas, impedindo que os menores brinquem, levando as profissionais a intervirem nas disputas pelos brinquedos para evitar qualquer tipo de agressão do MII em relação aos bebês. Frequentemente, as interações que o MII estabelece com o BII podem ser caracterizadas por interações agonísticas para obterem o que desejam.

Souza e Mello (2018) vão além das questões sobre os brinquedos. A autoras sinalizam que bebês e crianças passam por uma “reestruturação da personalidade” (SOUZA; MELLO,

2018, p. 217), o que Vigotski (2006) chamou de crise do primeiro ano de vida, a dos três anos e a crise dos sete anos:

Quando essa reestruturação da personalidade da criança – que abre novas possibilidades de ação para ela – não é percebida pelos adultos que a rodeiam e estes continuam a tratá-la sem considerar e sem abrir espaço para suas novas possibilidades, a ruptura vivida pela criança em relação ao seu desenvolvimento anterior e o salto para novas possibilidades se manifesta como crise: um negativismo na relação com o adulto. As marcas deste negativismo podem ser: a birra, o espernear, o jogar-se no chão, o enfrentamento do adulto (SOUZA; MELLO, 2018, p. 217-8).

Quando o profissional desconhece que as crianças passam por essas crises e continuam utilizando as mesmas estratégias sem se ater para o que está acontecendo e apenas observa o todo de maneira unilateral, as birras e agressões com seus pares, inclusive com os adultos, irão persistir.

O excerto dos diários de bordo, a seguir, apresentam primeiramente os bebês da Creche 1 em suas agências sociais, durante a brincadeira no escorregador e na disputa pela posse do cavalinho e, na Creche 2, a busca do Antônio para conseguir uma motoca para andar.

Episódio 20: Creche 1 – Brincadeira na quadra - disputas

Devido o espaço da quadra ser amplo, os bebês brincam individualmente e com seus pares. No escorregador a interação social entre eles é muito tranquila, cada um espera a sua vez de subir sem que alguém os controle. Melissa ao descer do escorregador corre subir no cavalinho deixado pela Larissa. Lívia vê a colega brincando e quer brincar, Atena diz para Lívia: “deixa ela brincar, ela chegou primeiro!”. Lívia não aceita e fala para a colega: “pode não, pode não!!!, mas a Atena insiste e ela volta a escorregar. (Diário de Bordo – 13/08/2019 – Linhas 75 a 80 - Destaques do pesquisadora).



Figura 203: Brincadeira no escorregador



Figura 204: Atena tenta organizar a brincadeira



Figura 205: Melissa vai brincar no cavalinho



Figura 206: Livia não ceita que a Livia brinca no cavalinho



Figura 207: Atena convence a Livia a deixar a colega brincar

Fonte: Acervo da pesquisadora.

A quadra onde os bebês se encontram (Figura 203) é um ambiente muito convidativo para realizar as brincadeiras entre pares e vivenciar o estar só. As interações com o outro são riquíssimas e muito dinâmicas, porque, no mesmo momento em que estão brincando, os bebês trocam de pares e vão para baixo das mesas explorarem os brinquedos, balançarem no cavalinho ou brincarem de empurrar os colegas que estão nas motocicletas. Nesse espaço, podemos perceber os diversos aspectos da agência dos bebês, um deles é a escolha de pares quando estão no estar com outro. Um dos critérios é brincar com os colegas que já convivem há mais tempo dentro da instituição ou com aqueles que estão em brinquedos que possam ser compartilhados.

As Figuras 203 e 204 mostram os bebês em suas interações amistosas, ao brincarem no escorregador. A chegada de Atena não interferiu na maneira como estavam conduzindo a brincadeira. Os bebês escorregavam e a cada retorno esperavam sua vez, e, por mais que a profissional quisesse ajudá-los a se organizarem, os bebês mostraram sua autonomia diante dela, negando a ordem dada.

Diante de um espaço tão amplo, os objetos de grandes dimensões, como é o escorregador, os bebês vão adquirindo mais autonomia e sentem que podem fazer as coisas sem a interferência do outro e as interações com os adultos responsáveis por eles. Na verdade, essas interações modificam-se, porque as cobranças, o controle sobre os bebês e os conflitos diminuem (SAGER *et al.*, 2003).

Por essa razão, o brincar na quadra é um momento muito importante para os bebês, porque eles podem exercer sua autonomia, mostrar como as culturas infantis vão se constituindo, sem o olhar do adulto dizendo o que devem ou não fazer. Nesse sentido, Sager *et al.* (2003, p. 204, 205) explicam que, “em ambientes bem definidos ocorreram mais comportamentos exploratórios, interações sociais e cooperação do que em ambientes parcialmente ou pouco definidos espacialmente”.

Porém, os conflitos (as disputas pelo brinquedo) não deixam de existir pelo fato de o espaço ser amplo. A Figura 205 mostra o momento em que a Melissa desce do escorregador e corre para brincar no cavalinho. Lívia, ao retornar para subir no escorregador, vê a Melissa no cavalinho e tenta tirar a mão da colega (Figura 206), e Atena sai em defesa da Melissa, porém a Lívia não aceita e tenta usar os argumentos que lhe são peculiares, como “pode não!”. Irritada, Melissa começa a reclamar e a profissional consegue convencer a Lívia (Figuras 206 e 207) a voltar para o escorregador.

Nessa situação, observamos a preocupação da profissional em mediar o conflito dessa “interação agonística com objeto” (GARCIA; ALMEIDA; GIL, 2013) entre Melissa e Lívia. Ao intervir, Atena não consegue perceber que os conflitos “são características comuns nas culturas infantis” (CORSARO, 2011, p. 182) e emergem exatamente a partir das relações de amizades que surgem entre os bebês. Por isso, é necessário que os bebês aprendam a resolver os conflitos e o adulto não poder fazer por eles, são momentos de aprendizagem em que a alteridade vai se constituindo e os laços afetivos com o outro se fortalecem.

Para a profissional Atena, deixar os bebês resolverem os conflitos provoca nela o medo dos bebês acabarem machucando um ao outro. Além disso, o tempo para os bebês e as crianças aprenderem a interagir de maneira mais amistosa é diferente do tempo dos adultos. Como bem ressalta Sarmiento (2004, p. 17), o tempo da criança é um tempo marcado pela recursividade (discutido no capítulo quarto):

a criança constrói os seus fluxos de inter (ação) numa cadeia potencialmente infinita, na qual articula continuamente práticas ritualizadas (“agora diz tu, agora sou eu”), propostas de continuidade (e depois...e depois”) ou rupturas que se fazem e são logo saturadas (“pronto, não brinco mais contigo”).

Isso é entender que a construção dos fluxos de inter(ação), uma ação entre duas pessoas, não segue uma linearidade, mas as rotinas culturais permitem os bebês refazer os caminhos e nesse itinerário exercer a sua agência, estabelecer novas maneiras de estar com o outro. O

próximo episódio 21, na Creche 2, retrata a busca do Antônio em conseguir uma motoca para brincar e, na impossibilidade de achar uma, ele recorre a Irene:

Episódio 21: Creche 2 – A procura de uma motoca (disputas)

Assim que o bambolê caiu no chão Theo o colocou na cabeça e foi ao encontro da profissional Irene, que estava ajudando o **Antônio a conseguir uma motoca para andar** (DIÁRIO DE BORDO: 3/09/2019 – Linhas 111 a 113).



Figura 208: Antônio não consegue pegar a motoca



Figura 209: Antônio pede a Irene uma motoca



Figura 210: Irene pega a motoca para o Antônio



Figura 211: A menina do MII não aceita entregar a motoca

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Nesse episódio 21, Antônio, em sua agência, busca conseguir uma motoca para andar; ao não conseguir, recorre a Irene. As Figuras 208 e 209 retratam Antônio vindo ao encontro da Irene, a fim de pedir que ela arrume uma motoca para ele brincar. Irene, ao avistar uma vindo em sua direção, segura e entrega para o Antônio, porém a menina do MII tentou avisar que ela estava brincando, mas a profissional decidiu que era a hora do berçário II brincar. Chateada, a menina sai e o Antonio vai passear de motoca.

A partir desse contexto, podemos depreender que a ajuda da profissional tornou “um falso e temporário senso de agência” (LANCY, 2012, p. 16, tradução nossa) ao pegar a motoca da menina para o Antônio. Esses *modus operandi* de Irene retira a liberdade e autonomia dele. O que pudemos perceber nesse episódio é que a profissional deveria encorajar o Antônio, no

entanto, o sentido de cuidar para a profissional é satisfazer a necessidade do outro, atender a todas as solicitações dos bebês, seus desejos e suas vontades. Para Irene, o bebê ainda é um ser frágil, dependente do adulto, incapaz de agir. Em entrevista durante a pesquisa (capítulo 4), a profissional deixou transparecer em sua fala uma relação muito mais maternal com os bebês.

Cuidar, como já retratado no capítulo quatro, não é só cuidar da alimentação, do sono e da higiene de cada bebê. Cuidar é tudo isso e muito mais, e acima de tudo ajudá-los a humanizar-se, estar com o outro, desenvolver todas as suas potencialidades. Não é fazer as coisas para os bebês, eles precisam ser encorajados a se sentirem capazes e a se tornarem sujeitos emancipados.

Para Tristão (2004, p. 157), cuidar não “se restringe a preservar ou salvar alguém ou alguma coisa, de modo a impedir que ela seja destruída, mas, sim, fornecer as condições para que este ser se desenvolva, de modo a ficar inteiro e poder ser quem é”. Os bebês são capazes de resolver os conflitos travados com o outro e o papel do profissional é não tomar partido, porque muitas vezes não se conhece bem como o conflito foi gerado:

Em primeiro lugar, os professores devem garantir que não se tornem parte do conflito. A este respeito, professores muitas vezes fracassaram, principalmente porque recorreram a estratégias de alto poder (Singer & Hannikannen, 2000). Metade das intervenções do professor pode ser classificada como uma forma de estratégia de alto poder, em que a professora está seguindo sua própria agenda apenas para restaurar a ordem. Na outra metade das intervenções que o professor tentou mediar entre as crianças. Quando o professor fica do lado ajudando a 'vítima', culpando o 'malfeitor', ou ao impor uma solução, corre o risco de destruir o equilíbrio de poder entre as crianças. Muitas vezes ela (sem querer) reforça o poder de uma das crianças. A criança que tem o apoio de um adulto onipotente tende a se manter em sua posição. [...] O tratamento injusto dos professores apenas alimenta mais conflito entre as crianças (SINGER, 2001, p. 11, tradução nossa).

Tomar partido de um conflito gera o risco de reforçá-lo. Nesse caso é necessário ajudar a criança a desenvolver um sentimento de pertença, promovendo atividades que ela se sinta incluída. Na Creche 2, foi presenciada mais uma situação de conflito no momento de guardar os brinquedos para eles irem almoçar. O episódio seguinte retratará como ocorreu a disputa entre Laura e Luísa:

Episódio 22: Creche 2 – É pra guardar! - ciúmes

Luísa brinca com uma embalagem de xampu, ela abre e fecha, despeja o shampoo no chão. Repete várias vezes o mesmo gesto. Laura ouve a professora pedir para guardar os brinquedos, aproxima-se da Luísa e arranca das mãos da colega o vidro de xampu. Luísa chora, grita, chora de novo e se levanta para resgatar o brinquedo, mas Laura bate na colega com a banheirinha. A profissional percebe e intervém: “que que isso, Laura!”, depois, fala para Luísa: “vai pôr lá, tá na hora de guardar”. Inconformada, Luísa tenta pegar a embalagem de volta, mas ela não devolve. Então, Luísa chora

copiosamente, Irene olha para a Luísa e diz: “aí, já sarou Luísa, sarou, sarou, sarou!”. Luísa resolve dar uma cutucada na Laura que, de imediato, empurra a colega e a faz cair sentada. [...] Luísa continua chorando porque a Laura que está com a embalagem do xampu na mão, a empurrou. Não satisfeita, Laura aproxima-se da colega e lhe dá outro empurrão. Irene indaga a Laura: “você também está batendo, Laura?”. Em seguida, pega na mão da Luísa e diz: “levanta-se, pronto. Vai guardar isso lá, Laura!” (Ação Educativa: hora do banho/ almoço - 22/08/2019 Vídeo: 27’02”:22’24” a 26’17” - Destaques da pesquisadora).



Figura 212: Luísa brinca com brinquedo



Figura 213: Laura retira o frasco de xampu da Luísa



Figura 214: Luísa vai atrás da Laura



Figura 215: Luísa chora por causa do brinquedo



Figura 216: Laura empurra a Luísa



Figura 217: Luísa cai e chora

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Luísa, por não querer entregar o brinquedo para Laura, exerce sua agência – o livre arbítrio – como ‘não quero que você pegue’. Em contrapartida, Laura, ao exercer sua autonomia, acaba entrando em disputa com a colega, impedindo-a de continuar a exercer sua agência. Segundo King (2007, p. 206, tradução nossa),

os agentes sociais não são simplesmente atores que afetam o comportamento de outras pessoas dentro da sociedade. Muito mais significativo para a teoria social, suas ações, sejam intencionais ou não, devem ter causado ou contribuído à mudança social ou resistência a tal mudança.

Com base nas Figuras 212, 213, 214, 215, 216 e 217, é possível compreendermos a resistência das duas em mudarem seus posicionamentos. Tudo começou quando a Laura se

aproximou da Luísa, que se encontrava no estar só, e pegou o frasco de xampu que ela brincava, para guardar na caixa de brinquedo. Seguindo o comando da profissional Irene, Laura não hesitou em tirar o brinquedo da Luísa. Inconformada, ela vai atrás e tenta recuperar o frasco, mas a Laura não devolve e bate na colega com a banheirinha. O choro da Luísa não convence a Laura e, quanto mais ela insiste em recuperar o xampu, mais a Laura usa da força para impedir a colega de pegar. Então, Luísa chora e espera que a profissional Irene lhe devolva o objeto.

As atitudes da Laura em relação à colega é algo vivenciado na sala, principalmente nos momentos em que os brinquedos são recolhidos. Ao participar das rotinas culturais dentro da Creche, Laura reproduz a maneira como os brinquedos são guardados pelas profissionais e pelos demais bebês, mas com algumas nuances (CORSARO, 2011), tais como uso da força, tapas e empurrões para conseguir seu intento, que é guardar os brinquedos.

Segundo Oliveira (2011, p. 135), a criança

aprende opondo-se a alguém, imitando alguém, ou apoiando-o. Ela age no presente ao mesmo tempo recortando-o segundo uma experiência passada e criando uma situação nova, pois o momento atual é único. Especialmente a criança pequena, sozinha ou na interação com parceiro adulto ou criança, responde ao “aqui e agora” da situação, nela imerge e dele emerge, navegando por meio das diferentes máscaras sociais que modelam a sensibilidade humana e a tornam uma pessoa (persona).

A criança, ao realizar uma ação, leva muito a sério o que foi solicitado e, para realizar, usa de vários meios, inclusive da força física para atingir seus objetivos. Foi o que aconteceu entre a Laura e Elisa por causa do frasco de xampu.

Irene, sem saber do ocorrido, porque estava ocupada recolhendo os brinquedos, pede para a Luísa parar de chorar, achando que ela havia caído. Singer (2001) expõe que as atitudes dos profissionais nem sempre são coerentes nos momentos em que os conflitos acontecem, porque o fazer pedagógico na sala de aula não lhe permite estar atento em tudo que ocorre em sua volta.

Por essa razão, o autor explica que

nos casos em que as crianças intimidam umas às outras, os professores têm de intervir imediatamente. Em tal situação, ela deve proibir os meios (morder, cuspir, bater que causa dor) que as crianças às vezes usam para fazer cumprir sua vontade. Em seu papel de protetora e guardiã da regra 'você não deve prejudicar uns aos outros', o professor é aceito por todas as crianças. Na verdade, a maioria das crianças olha para o professor ou pesquisador antes ou depois dessa regra ser violada (SINGER, 2001, p. 12, tradução nossa).

Muitos conflitos que ocorrem na sala são resolvidos arbitrariamente, e os motivos que levam as profissionais a agirem dessa maneira com os bebês durante os conflitos são oriundos da própria rotina imposta pela instituição e da falta de uma “cultura de Creche” (SINGER, 2001, p. 13). A ideia de construir uma “cultura de Creche” perpassa por romper com rotinas que mais se assemelham aos ritmos das fábricas controlados pelo “*tempo chrónos*” e não pelo “*tempo aión*” (KOHAN, 2003), que é o tempo dos acontecimentos, da imprevisibilidade.

Ademais, 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. Segundo Sarmiento (2005, p. 373), as crianças “são competentes e tem capacidade de formularem interpretação da sociedade dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de o fazerem de modo distinto e de o usarem para lidar com tudo o que as rodeia”.

Nesse sentido, cabe aos adultos vivenciarem com o bebê essa cultura infantil e “procurar dar sentido às linguagens da criança e responder adequadamente, pois esse diálogo somente poderá ocorrer com a materialidade do corpo capaz de expressar desejos, gostos, aflições” (RICHTER; BARBOSA, 2010, p. 87). É por meio dessas linguagens: oral, gestual, corporal e expressões que durante as interações entre pares ou com adultos que os laços de amizade vão sendo construídos, os ciúmes dos colegas emergem e as preferências tornam-se mais explícitas.

Os episódios subsequentes irão retratar como os bebês em suas agências sociais, por meio das brincadeiras, durante a alimentação, nas atividades internas ou externas à sala, vão criando os vínculos e fortalecendo as amizades. Mesmo com uma linguagem oral ainda em desenvolvimento, os bebês vão ampliando as relações de sociabilidade, (re)criando as práticas culturais.

Episódio 23: Creche 1 – Você não pode brincar!

[...] **Lívia está sentada na cadeira e a Larissa se aproxima e fica olhando para a colega. Lívia a empurra e diz: “vai pra lá!”**, Larissa não sai e a Lívia bate o bebezinho no rosto dela. Larissa olha para a Lívia e diz: “para, para!”. Hannah vem para perto da Lívia e mostra a panelinha cheia de farinha, porém, Lívia faz uma fisionomia de brava torna a empurrar a Larissa, batendo com o bebezinho na testa da colega, depois bate na barriga, mesmo assim Larissa não sai e a Lívia diz: “vai senta, agora!!!”. Larissa se aproxima da Hannah que de imediato, oferece papá para a Larissa. **Ela toca nos braços da Hannah. Lívia enciumada diz para a Larissa: “pode não! Não é seu não! Estraga não! É da Anna”**. A panelinha cai no chão e mesmo assim, a Larissa não vai embora e fica observando as duas. Larissa pega a panelinha que está no chão, a Hannah vê e tira das mãos da Larissa. Lívia ao ver a farinha no chão exclama: “caiu papá!”. Ela recolhe um pouco de farinha e joga na Larissa., que sorri para Lívia e logo vai embora (Ação educativa: Brincar com as panelinhas - 13/08/2019 Vídeo 28’59”: 9’50” a 11’22” - Destaque da pesquisadora).



Figura 218: Livia brinca de boneca



Figura 219: Larissa se aproxima da Livia e é empurrada



Figura 220: Hannah chega para brincar com a Livia



Figura 221: Livia faz cara de brava para a Larissa



Figura 222: Livia bate no rosto da Larissa



Figura 223: Livia empurra a Larissa



Figura 224: Livia pede para a Larissa sentar



Figura 225: Larissa se aproxima da Hannah



Figura 226: Livia repreende a Larissa



Figura 227: Larissa observa as duas brincarem



Figura 228: Larissa pega a panelinha



Figura 229: Hannah pega a panelinha das mãos da Larissa



Figura 230: Livia vê a farinha caída no chão



Figura 231: Livia brinca de jogar farinha na Larissa



Figura 232: Larissa sorri e sai jogando farinha na Livia

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Ante esse episódio 23, pudemos depreender dois tipos de agência: a ação de Livia, ao demonstrar para a colega que ela não era sua amiga, e Larissa, ao insistir em querer ficar, acaba provocando um conflito com a colega, e a chegada da Hannah para se juntar a elas fez com que Livia ficasse mais brava, ao perceber a proximidade entre as duas.

Livia faz parte do grupo do estar com outro e, durante a brincadeira com panelinhas e bonecas, na área de atividade lúdica, afasta-se do grupo e se senta na cadeira para alimentar o nenê. Ao ver a Larissa chegando, manda a colega ir para outro lugar, mas ela não vai embora e reage às provocações da Livia, dizendo “para!”. Hannah se aproxima e a Livia bate na Larissa por duas vezes e faz cara de brava, porém Larissa não sai. Quando Hannah oferece papá à Larissa, Livia, enciumada, diz “pode não! Não é seu não! Estraga não! É da Anna!”.

Segundo Delgado, Würdig e Cava (2017, p. 150), a “construção do sentimento de pertencimento, de ser aceito ou excluído num grupo, indica que bebês são competentes para estabelecer trocas e aprendizagens sociais e afetivas, não somente com os adultos, mas também com seus coetâneos”. Mesmo que a princípio essas trocas afetivas sejam conflitivas, essa aproximação é um bom componente para criar laços de amizade. As atitudes não tão cordiais de Livia é a busca para conhecer o desconhecido, porque Larissa é mais nova integrante da sala, elas nunca interagiram. Além disso, Livia é muito sagaz, sua prosa encanta as profissionais e seu jeitinho de ser as conquistou.

Por isso, com a chegada da Larissa e com as atenções voltadas para a colega, Livia fica enciumada quando a vê no colo das profissionais. Para Livia esse é o jeito que ela encontrou de interagir. Sobre essa questão, Delgado, Würdig e Cava (2017, p. 149) esclarecem que os bebês, não importa o gênero, possuem maneiras de interagir que diferenciam dos adultos e de “como esses laços passam por inúmeros conflitos e formas originais de resolução dos mesmos”.

Ao falar para a colega “vai pla lá!”, Livia usa da linguagem corporal, gestual, expressões faciais e da oralidade como uma forma de regular o outro e expressar suas emoções (capítulo 2). Para Wallon (2010, p. 121), “as emoções consistem essencialmente em sistemas de atitudes que para cada uma, correspondem a certo tipo de situação”. Logo, é por meio da emoção que o bebê e a criança conseguem provocar o outro, fazê-lo sair da sua condição, para que suas necessidades sejam atendidas. Foi o que a Livia fez assim que a Larissa se aproximou: pediu para ela sair e depois para não tocar no braço da Hannah, porque poderia estragar a panelinha.

Ao agir assim, dentro das “rotinas culturais”, Livia cria um ambiente seguro e um sentimento de que ela pertence ao grupo da Hannah, mesmo que para isso tenha que confrontar o outro, porque é o momento dela de estar com o outro, e esse outro, a Larissa, não tem espaço. Esse ciúme acabou levando a Livia a brincar de jogar farinha na Larissa. No primeiro momento, sorriu para Livia e logo se retirou para junto das profissionais Maia e Têmis. Esse agir de Livia e Larissa remete ao que James (2009, p. 43, tradução nossa) expõe, ao se expressar que a agência “é um atributo de cada criança. É algo que eles podem ou não optar por exercer”. No caso da Larissa, ela exerce o seu direito de fazer os enfrentamentos junto à Livia como uma forma também de estabelecer interações com a colega. O próximo episódio, mostrará outra cena de ciúmes vivenciada na Creche 2:

Episódio 24: Creche 2 – Ciúmes da Ana Júlia

Ana Júlia outra vez empurrou a Luíza que estava sentada no baldinho ela pegou o baldinho e saiu, mas a Ana Laura foi atrás e empurrou. A profissional Irene tirou a Ana Júlia de perto da Luíza e disse que não podia ficar empurrando os coleguinhas, bastou Irene descuidar que ela empurrou e ainda pressionou as costas da Luíza em direção ao chão. **Irene ficou brava e a colocou no berço de “castigo” e reforçou sua atitude dizendo assim: “você vai ficar no berço sem brincar!”.** **Os bebês ficaram olhando o que estava acontecendo** (DIÁRIO DE BORDO: 26/08/2019 Linhas: 49 a 54 - Destaque da pesquisadora).



Figura 233: Luíza sentada no baldinho



Figura 234: Ana Júlia empurrando a Luíza



Figura 235: Ana Júlia continua empurrando Luíza



Figura 236: Irene intervém



Figura 237: Ana Júlia não desiste de empurra a Luísa

Figura 238: Irene avisa que Ana Júlia irá para o berço

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Valendo-nos das figuras, é possível entendermos como Ana Júlia exerce sua agência – a interação com seus pares. Uma das maneiras que ela encontrou foi empurrando os colegas, até mesmo com a profissional Itília, ela só conversa dessa maneira e com os bebês que chegaram em agosto, Luísa, Antonella, Davi e João Pedro. Ela usa o *modus operandi* próprio para interagir com eles. O que podemos inferir desse episódio é a pouca atenção que é dada a ela dentro da Creche. Devido ao número de novatos ser bastante significativo, Irene dá mais atenção a eles, daí Ana Júlia não consegue se autorregular. Por isso, quando Ana Júlia empurra um dos colegas, é o único momento de atenção dado a ela, mesmo no banho e nas trocas de fraldas, o tempo é muito diminuto. Inclusive, quando Itília se senta no chão, de imediato, corre para sentar-se no colo da profissional e não gosta de dividir o espaço com os novatos, fica com ciúmes e chega a dar tapas nos colegas.

O ciúme é um sentimento que inicia desde a tenra idade e, entre os bebês e as crianças, o afeto em relação a uma é maior que em relação a outra criança. Ana Júlia sente que Luísa, João Pedro, Antonella e Davi invadiram o espaço que ela considerava que era só dela. A profissional Irene sente-se muitas vezes desorientada, porque, dentro da sala, os empurrões e a retirada dos brinquedos dos colegas por ela acontecem com muita frequência. A solução é tirá-la do convívio dos colegas e colocá-la no berço para que a profissional possa realizar as atividades em sala. Para Singer (2001, p. 2, tradução nossa):

os professores têm que entender a lógica de comportamento das crianças pequenas, isto é, em suas brincadeiras conjuntas e em seus conflitos. Crianças constroem lógica em ação (conhecimento procedimental) muito antes de serem capazes de verbalizar sua lógica nas narrativas.

O bebê necessita experimentar como funciona toda essa lógica do espaço em que ela está imerso e, para isso, deve interagir para poder criar os vínculos afetivos com o outro, mas,

como já abordado, nem sempre isso ocorre de maneira tranquila. Por isso, as profissionais precisam entender que os conflitos não deixarão de existir pelo fato de levá-la para o berço. Mas Irene centra-se apenas no conflito, no choro dos bebês, nos empurrões e nos brinquedos que foram retirados dos colegas.

Segundo Wallon (2007, p. 185), a retirada de um brinquedo sem o consentimento da criança se traduz na ideia de “que a força faz a lei: se dominar, poderá pegar”. Essa maneira como as profissionais medeiam os conflitos, retirando, muitas vezes, o brinquedo de um para dar ao outro, impede que se estreitem os laços de amizade entre os bebês. O autor ressalta o que fica “guardado para si, coincide com a capacidade que adquire de reagir, em oposição à situação presente, a situações de que guarda a lembrança ou que prevê” (WALLON, 2007, p. 185). Por esse motivo, o estar com outro torna-se um momento cheio de tensões e conflitos, e os bebês vão apreendendo que esse é o *modus operandi* de estar com o outro.

Mesmo tendo colocado Ana Júlia dentro do berço, assim que foi retirada, ela dá um voltinha pela sala e, ao ver o João Pedro tomando água, vai de encontro com ele e o empurra. Itília tenta impedi-la, mas Ana Júlia não para e, após empurrar o colega, ela vai para a caixa de brinquedo. A profissional Itília chama a sua atenção, no entanto ela não demonstra nenhuma reação. O excerto a seguir do diário de bordo apresenta o momento em que Ana Júlia saiu do berço e voltou a empurrar o colega:

João Pedro anda de um lado para outro e chama titiaa. Novamente Ana Júlia percebeu que o João Pedro estava distraído bebendo água o empurrou, ele saiu de perto, mas ela foi atrás e o impulsionou de novo. A profissional Itília havia acabado de chegar do almoço e viu a Ana Júlia empurrando o João Pedro, de imediato interveio e falou: “não empurra, Ana Júlia!”. Ela se retira e vai pegar um brinquedo na caixa (DIÁRIO DE BORDO: Creche 2- 26/08/2019 Linhas 43 a 46).

Itília, após o ocorrido, afaga os cabelos do João Pedro e não conversa com a Ana Júlia, não procura trazê-la para juntos dos colegas. Singer (2001) enfatiza que os profissionais precisam ter um olhar atento e sensível sobre a forma como os bebês vivenciam o seu estar com outro. Assim, “se eles não respeitarem a lógica das crianças, eles serão uma ameaça ao sentimento de segurança dessas crianças” (SINGER, 2001 p. 5, tradução nossa). Os bebês no cotidiano da Creche vão manifestando seus desejos, e o profissional, quando se dispõe a entender as singularidades e particularidades que cada um e como eles percorrerem esse caminho, compreende que os bebês possuem alteridade.

O próximo fragmento do diário de bordo da Creche 2 mostra o ciúmes que a profissional quis provocar na Ana Júlia devido ao fato de ela ter batido na Antonella.

Ana Júlia mesmo no colo da Itília virou-se para Antonella que estava sentada ao lado da profissional, bateu no rosto da coleguinha. Itília na mesma hora retirou a Ana Laura do seu colo e disse: “não vou ficar com menina feia que fica batendo, não vou! Hã, hã!” e fechou a cara para a Ana Júlia” e se afastou, pegou a Antonella no colo e a beijou, como se estivesse fazendo ciúmes, Ana Júlia ficou olhando para Itília (DIÁRIO DE BORDO: 28/08/2019 – Linhas 19-23 - Destaques da Pesquisadora).

Para amenizar a situação, a atitude da profissional em nada colaborou para minorar os conflitos entre Ana Júlia e Antonella. Pelo contrário, a interferência do adulto nessa situação provoca sentimentos avessos, fazendo com que a Ana Júlia não estabeleça uma relação mais amistosa e de amizade com a Antonella. Ademais, Itília perdeu a oportunidade de ajudá-las a se tornarem menos dependentes, aprenderem a resolver seus conflitos.

James (2009, p. 41, tradução nossa) ressalta que “existem inúmeros mal-entendidos, ambiguidades e dificuldades que as crianças precisam para resolver e interpretar o caminho”, suas agências muitas vezes reforçam as regras instituídas pela Creche, impedindo que tenham autonomia. Segundo Tristão (2004, p. 137):

Autonomia envolve formar pessoas que saibam trilhar os seus próprios caminhos, traçar a sua história, tomar decisões, construir a autoria e a liberdade. Contrapõe-se a heteronomia, que traz consigo as amarras da dependência e da subordinação às regras de outrem. Dessa forma, educar para a autonomia implica possibilitar ao educando a construção das suas regras de conduta, visando à responsabilidade individual e coletiva que permite a convivência entre humanos.

Outro momento a ser explorado no estar com outro são os laços afetivos que os bebês vão nutrindo por seus pares. Laços esses repletos de cuidado com o outro e que surgem das amizades que os bebês vão construindo durante o período em que estão na Creche.

Episódio 25: Creche 1 - Come tudo!

Após o banho, os bebês se dirigiram para o refeitório. Durante o almoço, **Melissa ao ver que o Israel não estava comendo, resolveu alimentá-lo. Ela colocava a comida na boca dele e dizia: “come tudo, tá bão?! Come tudo!”**. Melissa achou muito bom, porque a cada colherada, Israel sorria para a colega. **O interessante que ele não fez nenhuma objeção, comeu toda a comida dada pela Melissa** (DIÁRIO DE BORDO: hora do almoço - 14/08/2019 Linhas 92 a 96 - Destaques da pesquisadora).



Figura 239: Melissa dá comida na boca do Israel



Figura 240: Melissa enquanto o alimenta conversa com o Israel

Fonte: Acervo da pesquisadora.

O cuidar do outro e o afeto é uma maneira de Melissa expressar sua agência, ao ajudar o Israel a se alimentar. O prazer e a emoção expressos em seus gestos eram tão visíveis que Israel não hesitou em receber ajuda da sua colega. O convívio da Melissa com Israel vem desde o berçário I; com isso, os laços de amizade entre os dois tornou-se mais forte.

Durante a pesquisa, pudemos perceber que os dois não se envolveram em conflitos; pelo contrário, eram próximos um do outro. No decorrer do almoço, Melissa comeu sua comida e percebeu que Israel não havia terminado (Figuras 239 e 240). Ao ver Têmis alimentando Hannah, Melissa assume o papel que seria da profissional e começa a dar comida na boca do Israel. À medida que o alimentava, ia repetindo falas que teria ouvido das profissionais. Israel gostou da ideia e, a cada colherada, sorria e obedecia a todos os comandos de Melissa. A maneira afetuosa com que ela cuidou dele foi percebida por Israel.

Segundo Delgado, Würdig e Cava (2017, p. 153), “a criança aprende a reconhecer emoções dependendo do contexto em que se insere e do conhecimento que adquire acerca delas por meio de outras pessoas (TREVISAN, 2006)”. Isso pode ser entendido na relação de amizade entre Israel e Melissa, a partir de “rotinas culturais” vivenciada por eles.

Isso foi bastante significativo, pois Melissa buscou, em suas experiências, seja com as profissionais ou mesmo em sua família, maneiras de ajudar seu amigo, usando da reprodução interpretativa. Corsaro (1997, p. 18, tradução nossa) ressalta que

O termo interpretativo captura os aspectos inovadores e criativos da participação das crianças na sociedade. [...] as crianças criam e participam de suas próprias culturas de pares únicas, tomando criativamente ou apropriando informações do mundo adulto para resolver suas próprias preocupações e interesses.

Ao participar da cultura de pares e do mundo dos adultos, os bebês e as crianças podem ser vistas como “socializadores emocionais colectivos” (TREVISAN, 2006, p. 52), porque, no processo de interação, elas vão aprendendo sobre emoções e se autorregularem.

Para Wallon (2010), a afetividade está ligada às emoções. Dessa maneira, a emoção tem um poder de contagiar o outro, porque a emoção e o social estão interligados. É “pelas interações sociais que propicia, as emoções possibilitam o acesso ao universo simbólico da cultura” (GALVÃO, 1995, p. 66).

Por ser contagiante a emoção, pudemos observar isso de forma nítida entre os bebês. Quando um dos colegas apresentava qualquer problema, os bebês ficavam preocupados. O próximo episódio apresenta o desassossego dos bebês ao verem a professora colocando o termômetro na colega:

Episódio 26: Creche 2: Ela tá dodói?!

Ao término do café, os bebês voltaram para sala e beberam o leite na mamadeira. Luísa está muito gripada, a profissional Irene pede que a pesquisadora a segure no colo para ir buscar o termômetro. **Os bebês viram a cena e ficaram curiosos ao ver Irene com o termômetro nas mãos. Laura pergunta: “Tá dodói, tá dodói?”, a pesquisadora respondeu que iria ver, mas ela não se conformava e voltou a perguntar: “Tá dodói?”.** A pesquisadora respondeu: “daqui a pouco vamos saber”. Irene se senta no chão e coloca a Luísa entre suas pernas e mede a temperatura. Enquanto isso, Maria Clara, Laura, João Pedro, Davi e Elisa estão ao redor de Irene. **Maria Clara não sai do lado da colega, toca o seu rosto, verifica se está com febre, parece muito preocupada. Aos poucos os bebês vão se dispersando, e somente a Maria Clara permanece. Irene retira o termômetro e avisa: “ela não tá dodói”** (DIÁRIO DE BORDO: Linha 58-68: 04/09/2019 – Hora da mamadeira - Destaques da pesquisadora).



Figura 241: Irene mede a temperatura da Luísa



Figura 242: Maria Clara ajuda Irene



Figura 243: Os bebês observam a Luísa



Figura 244: Maria Clara coloca as mãos no rosto da Luísa



Figura 245: Os bebês aguardam para saber se Luísa está com febre



Figura 246: Os bebês se dispersam e somente Maria Clara fica

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Nesse episódio, a agência social dos bebês – o cuidado com o outro sinaliza que eles não são “atores nas sombras” (DELALANDE, 2014), porque possuem a capacidade de agirem e de se mobilizarem quando algo acontece na sala. Para Marchi (2017, p. 624), os bebês e as crianças “são seres sociais porque se comunicam com outros seres de sua cultura e, nessa comunicação atuam na reprodução e na produção de sentidos compartilhados”, como mostram as Figuras 241, 242, 243, 244, 245 e 246.

Assim que Irene sentou-se no chão (Figura 241), os bebês ficaram em volta esperando para saber se a colega estava com febre. Maria Clara colocava as mãos sobre o rosto da Luísa (Figura 242) e Laura queria saber se ela estava doente. Os demais, como João Pedro, Elisa, Davi e Eloá (Figura 243), observavam a profissional que segurava o termômetro. O mais interessante é que a Luísa quase não participa das brincadeiras de pares e raramente se envolve em conflitos, mas está sempre observando os colegas e, quando é convidada a brincar, aceita prontamente o convite. Laura é a única que brinca com a Luísa.

Mesmo assim, o interesse e a sensibilidade dos bebês em saber o que estava acontecendo com a colega demonstraram o quanto os bebês não são desprovidos de sentimentos e incapazes de estreitarem laços de amizade, afeto e cuidado com o outro. Ao contrário, as figuras mostram a afetividade dos bebês em relação à Luísa. Eles a reconhecem como uma integrante do grupo, ou melhor, nutrem laços afetivos de amizade por ela e reiteram essa afetividade em suas agências, ficando ao lado da Luísa.

Outro fato que chama a atenção nesse episódio é preocupação da Maria Clara (Figura 242) com Luísa. Durante o momento que Irene segura o termômetro, ela não saiu de perto da colega até que Irene dissesse: “ela não tá dodói!”. O sentimento de cuidado e preocupação com Luísa despertado na Maria Clara adveio das experiências sociais que foram ganhando

significado e sentido para ela e que ela transformou em vivências.

Para Vigotski (2010), a experiência não é o mesmo que vivência, porque nem tudo que se experiencia causa um impacto na vida do ser humano, o afeta e fica registrado na sua memória. Quando uma experiência afeta o indivíduo, cria-se um sentimento que, no primeiro momento, impressiona a pessoa, sensibiliza-a e depois cria um interesse, tudo orientado pela cultura em que se está inserida.

Por isso, os afetos são tudo aquilo que mobiliza o ser humano e cria um interesse por algo já experienciado, e é exteriorizado por meio da emoção (assunto discutido no capítulo segundo desta tese).

A maneira como Maria Clara ficou inquieta com a possibilidade de a Luísa estar com febre tem a ver com o meio em que ela vive. Provavelmente quando Maria Clara adoece, é assim que o contexto familiar age. Nesse sentido, Vigotski (2010, p. 686-7) esclarece que,

na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência. Por isso, parece apropriado conduzir de maneira sistemática a análise do papel do meio no desenvolvimento da criança, conduzi-la do ponto de vista das vivências da criança, porque na vivência [...], são levadas em conta todas as particularidades que participaram da determinação de sua atitude frente a uma dada situação.

Isso só é possível segundo Vigotski (2009), porque o cérebro possui uma capacidade de conservar as “experiências anteriores” e, ao mesmo tempo, “não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento” (VIGOTSKI, 2009, p. 13, 14).

Ao medir a febre colocando as mãos nas têmporas e na fronte da Luísa, Maria Clara reelabora criativamente o que ela vivenciou, trazendo novos elementos: o carinho e o cuidado com a colega, utilizando-se dos “instrumentos culturais” (PRESTES, 2013, p. 304) para estar com o outro.

No episódio 27 será apresentado o momento em que a Lívia morde a Larissa, e Hannah, com todo cuidado, mostra para a Lívia que sua atitude não foi correta:

Episódio 27: Creche 1: A mordida

Lívia está deitada no chão vendo TV, Larissa se deita ao lado da colega e toca na perna da Lívia. Ela se levanta e morde o ombro da Larissa. A profissional Maia intervém e diz: “você mordeu de novo Lívia?”. Maia levanta a Lívia do chão e fala: “a tia está triste com você de novo Lívia, olha aqui? Não pode morder a amiga, Lívia! É carinho e beijinho na amiga”. Hannah que estava deitada no chão, se levanta acaricia o cabelo da Larissa e em seguida olha para a Lívia e diz: “não pode mode ela, não pode mode ela!” e acaricia o cabelo da Lívia e fala: “não pode mode ela”. Lívia abraça

a Hannah (Ação Educativa: banho vespertino – 14/08/2019 Vídeo 22'57": 0'16" a 1'33" - Destaques da pesquisadora).



Figura 247: Livia assiste TV



Figura 248: Larissa toca na perna da Livia



Figura 249: Livia morde Larissa



Figura 250: Maia conversa com Livia



Figura 251: Hannah conversa com Livia



Figura 252: Hannah faz carinho na Livia



Figura 253: Livia retribui com um abraço

Fonte: Acervo da pesquisadora.

O episódio 27 apresenta a agência social – relações amistosas – na qual Hannah, ao presenciar o conflito entre Livia e Larissa, tomou a iniciativa de agir a partir da intervenção da profissional Maia. Hannah, em sua sensibilidade, demonstrou o cuidado e o afeto para com as duas, mas reforçando a regra a ser cumprida na escola, que é não morder o colega. Essa ação/esse agir dela ajudou a construir uma “cultura de pares” (CORSARO, 1997) entre as colegas e, ao mesmo tempo, reforçou a importância da amizade, vivenciada não só no ambiente

coletivo, mas também no doméstico.

As Figuras 248 e 249 mostram o instante em que Larissa colocou a mão sobre a perna da Lívia e ganhou uma mordida no ombro. O ciúme que ela sente da Larissa e a dificuldade em aceitar a colega têm levado a muitos conflitos, já ressaltados no episódio 23. A maneira como Maia mediu o conflito da mordida reforçou de forma negativa a ação. Segundo Hay, Payne e Chadwick (2004, p. 86), o adulto, durante o conflito entre as crianças, não deve tomar partido; ou melhor, se posicionar a favor de um em detrimento do outro, porque, ao defender uma das partes, prejudica a interação “positiva entre pares” quando forem brincar posteriormente.

Nesse episódio, a atitude da Hannah, ao ver as colegas em conflitos, despertou atenção acerca do carinho que ela tem pela Larissa e a Lívia. E mais, o cuidado, ao afagar o cabelo de cada uma, e o tom de voz que usou para ensinar a Lívia que não podia morder, toda essa sensibilidade acabou afetando a Lívia, que prontamente abraçou a colega. Mesmo assim, a profissional insistia em colocá-la sentada por causa de suas atitudes.

Contudo, Hannah, em sua agência social, ajudou Lívia a compreender que esse não era o jeito mais correto de agir e isso fortaleceu os laços de amizade entre as duas. Para Mailat (2004, p. 25), na “infância, essa característica da amizade é evidente. O amigo tem uma palavra para dizer e um olhar à parte, mais precioso do que o resto do mundo”. Dessa maneira, os laços de amizade e os sentimentos de solidariedade vão se tornando mais fortes nos processos de interação entre elas. Os laços de amizade são um grande contributo para as crianças aprenderem sobre regras e importância da sociabilidade no grupo em que estão imersas.

Ainda sobre a amizade, Delgado, Würdig e Cava (2017, p. 154) enfatizam que “Mailat (2004) aborda a amizade na infância de um ponto de vista filosófico e argumenta que ela é fruto de uma promessa de alteridade, pois o outro na amizade pode ser o companheiro ou o adversário. Portanto, ela relaciona a amizade com a liberdade”.

Outra demonstração de agência social – relações de amizade – de carinho e cuidado com o amigo, mesmo que ele não seja tão próximo, pode ser vista na seguinte conjectura:

Episódio 28: Creche 2 - O carinho

Theo pega o bambolê e brinca de girar. Enquanto Eloá tentava equilibrar o seu, ela viu o Théo girando o bambolê e resolveu fazer o mesmo. Olhou para o Theo e sorriu. Naquele momento houve interatividade, ludicidade entre os dois. Assim que o bambolê caiu no chão, Theo o colocou na cabeça e foi ao encontro da profissional Irene, que estava ajudando o Antônio a conseguir uma motoca para andar. Ele se aproximou na intenção de pegar a motoca, só que Irene não percebeu a sua presença. Chateado, saiu e acabou esbarrando na menina do maternal II e caiu. **Ficou por ali chorando e a Eloá foi tentar acalentá-lo e passou as mãos sobre os cabelos do Théo. Era visível a preocupação dela com ele. Ao ver a menina dando um abraço de desculpa, Eloá repetiu o mesmo gesto** (DIÁRIO DE BORDO: 03/09/2019 – Linhas 108 a 117 - Destaques da pesquisadora).



Figura 254: Théo e Eloá brincam com bambolê



Figura 255: Eloá tenta imitar os gestos do Théo



Figura 256: Eloá e Theo brincam juntos



Figura 257: Eloá acalenta Théo



Figura 258: Irene consola o Théo



Figura 259: Eloá tenta abraçar o Théo

Fonte: Acervo da pesquisadora.

O choro do Théo, ao cair no chão, fez Eloá exercer sua agência – o cuidado com o outro – e todo esse carinho reflete o afeto que ela recebe da irmã que está no maternal II. Sua irmã, quando a vê chorando durante as atividades externas na Creche 2, corre ao encontro da Eloá e afaga seus cabelos.

Com base nas Figuras 254 e 255, pudemos perceber que Théo se aproxima da Eloá de maneira despreocupada, apenas para brincar com o bambolê, até porque ela não faz parte rol de amizade dele, já que ele só brinca com o Antônio. Geralmente nas atividades externas, prefere ficar mais no estar só. Assim que Théo pega o bambolê, Eloá já está com o seu nas mãos e começa a imitar os gestos do colega.

Os dois brincam, olham-se e sorriem um para o outro, e Eloá achou muito boa a brincadeira de girar bambolê. Théo logo para de brincar e, ao ir em busca da profissional Irene, esbarra na menina do Maternal II e cai. Eloá o vê sentado no chão chorando, isso provocou um sentimento nela, que de imediato correu ao encontro do amigo para consolá-lo e não saiu de perto enquanto ela não percebeu que ele estava bem. Irene tentava minimizar a situação dizendo ao Théo que não era nada, que já tinha passado, mas Eloá queria abraçá-lo, dizer com gestos que ela estava ali para acalentá-lo.

Segundo Delgado, Würdig e Cava (2017, p. 154), “os bebês observam as emoções dos

seus pares e adultos e reagem a elas, tendo as crianças mais velhas um conceito mais cognitivo sobre a emoção”. É por meio das emoções externalizadas que os laços afetivos de amizade vão se consolidando entre os bebês e, por mais que não brincam frequentemente um com o outro, como é o caso da Eloá e do Théo, ela o considera como seu amigo.

Trevisan (2007, p. 53) ressalta que há uma “feminização da área afetiva. As crianças parecem transferir para os seus próprios domínios construções de gênero que estão presentes na sociedade, nomeadamente, no mundo adulto, e adaptam as suas visões aos seus universos emocionais”. Isso não significa que os meninos não sejam afetivos, mas as meninas externalizam muito mais suas emoções com gestos do que eles. Durante a pesquisa, foi perceptível a preocupação das meninas quando algo acontecia, a exemplo do que foi apresentado nos episódios 25, 26 e 27.

Estar com outro é vivenciar relações de conflitos, de afetos e de amizade, mas também de interdito, regulações não só entre pares, principalmente com os adultos. No decurso das observações nas duas instituições, os espaços dos bebês foram marcados, por diversas vezes, com atitudes regulatórias. Isso nos reporta a Faria (1999) sobre o fato de que as instituições de educação Infantil, como qualquer outra instituição, se compõem pelo binômio atenção/controle, que é exercido principalmente pelos adultos sobre os bebês e as crianças.

Os episódios 29 e 30 demarcam os interditos, controles sobre os bebês quando tentavam transgredir as “linhas costumeiras” propostas e, muitas vezes, impostas pelos adultos/profissionais. Isso causava um grande desgaste emocional e físico, porque os bebês resistiam às ordens que lhes eram imputadas, consequência de uma rotina que estabelece que há momento para cada coisa, como, por exemplo, de lançar pedrinhas para os ares. Os próximos episódios retratarão sobre essas questões:

Episódio 29: Creche 1- Atirar pedrinhas

João Miguel foge das profissionais para brincar com as pedrinhas. Israel ao ver o colega **abandona a atividade proposta por Atena e vai ao encontro do colega.** Juntos eles lançam pedrinhas para frente. Israel acaba acertando o protetor de árvore e João Miguel ao ouvir o barulho acha interessante e resolve fazer mesmo. Depois de várias tentativas, finalmente ele acerta o alvo e comemora “ahahá”. Não demora, Lucas se junta ao colegas e começam a brincar. Tudo que um faz o outro repete. Israel sobe no protetor de árvore, a Poliana que já estava por ali, acha a ideia do Israel interessante e faz o mesmo. Melissa e Hanna se aproximam e sobem no protetor de árvore. Ao ver os bebês fugindo para brincar, Têmis os chama de volta (Ação Educativa: Atividade externa na grama - 19/08/2019 VÍDEO:12’48” - 3’46” a 10’09” - Destaques da pesquisadora).



Figura 260: Os bebês brincam no gramado



Figura 261: João Miguel sai para brincar com as pedrinhas



Figura 262: Israel se junta ao Miguel



Figura 263: João Miguel e Israel brincam com as pedrinhas



Figura 264: Lucas se junta aos colegas



Figura 265: Os três brincam de lançar pedrinhas



Figura 266: Poliana e Melissa chegam para brincar



Figura 267: Hannah se junta ao grupo



Figura 268: Têmis os chama de volta

Fonte: Acervo da pesquisadora.

O episódio 29 apresenta a agência social – a escolha dos bebês, que teve início com o João Miguel. As figuras mostram o momento em que as profissionais levaram os bebês para o gramado, com o intuito de trabalharem uma atividade de psicomotricidade, em que eles deveriam colar bolinhas na fita adesiva. Não demorou, João Miguel desistiu da atividade para brincar de lançar pedrinhas para o alto e a profissional Têmis tentava convencê-lo a voltar para atividade, chamando-o de volta, até que ele atendeu a solicitação da profissional. Segundo James (2009, p. 42, tradução nossa),

As crianças vivem suas vidas dentro e entre qualquer número de instituições sociais; seja a escola, a família, o sistema legal. São essas instituições que constituem a estrutura da sociedade - aquela complexidade estruturada que molda o tecido de nossa vida cotidiana.

A agência dos bebês é afetada pela estrutura, mas, ao romper com o instituído, como fez o João Miguel e os demais bebês, isso fornece elementos aos profissionais para (re) pensarem sobre o trabalho com eles, principalmente quando as atividades ocorrem em espaços amplos e junto à natureza.

Para Delgado, Würdig e Cava (2017) e Tiriba (2018), as crianças, quando estão em ambiente natural, ficam muito deslumbradas com a possibilidade de poderem explorar esse espaço, porque tudo para elas se torna interessante. Tiriba (2018, p. 6), ao falar sobre espaços naturais, ressalta que as crianças são

apaixonadas pelos espaços ao ar livre, atentas aos animais e seus filhotes, dispostas a encontrar-se com a água - esse elemento tão precioso que dá origem à vida - elas lutam o quanto podem pelo direito de brincar com a natureza... Que paixão é essa? Quem não a vê? Quem não a escuta? Nós, que somos seus educadores, em que medida favorecemos ou criamos obstáculos à potência de agir das crianças sobre o universo que as afeta?

As indagações da autora refletem exatamente o que acontece dentro das instituições de educação infantil, quando os bebês e as crianças pequenas vão para áreas em que o ambiente natural oferece muitas oportunidades para explorarem o ambiente. No entanto, as profissionais acabam se atendo a atividades estéreis, sem sentido e significado para criança. Na primeira oportunidade, elas rompem com as “linhas costumeiras” para experienciarem as “linhas de errância”, que são mais atrativas, porque oportunizam estabelecer novas interações não só com o outro, mas com ambiente. É o momento de descoberta, de perquirir sobre as coisas que o meio oferece, de escolhas e preferências, sobretudo para estar só ou estar com o outro.

A agência social do João Miguel acabou mobilizando os outros colegas a romperem com o instituído, com o normativo, porque, além do Israel, os demais foram atraídos para brincarem com as pedrinhas e subirem no protetor de árvore. Têmis os chamou de volta e, como eles não retornaram para a atividade, ela os buscou. Sobre essa questão do espaço natural, Corsaro (2011, p. 325) ressalta um outro ponto, que é a “condição de vida das famílias e das crianças”. Com o avanço do capitalismo e as novas exigências do mundo do trabalho, as crianças sofrem com a falta de tempo dos pais e de espaços para interagirem com seus pares e os adultos. A dura rotina imposta pelo sistema tem levado a um afastamento das pessoas, as famílias, que antes tinham entre cinco e dez filhos, tornaram-se cada vez menores, “os avós e

outros familiares muitas vezes não vivem nas proximidades, e os bairros são menos coesos e comunitários do que no passado. As crianças precisam de mais oportunidades e de espaço para “tecer suas teias” coletivamente com outras pessoas” (CORSARO, 2011, p. 325).

Dessa maneira, as atividades pensadas pelos profissionais pouco contribuem para que os bebês e as crianças possam explorar os espaços e estabelecer “suas intrincadas redes” (CORSARO, 2011, p. 325), não só com o outro, mas com a natureza. Os bebês e as crianças carecem de estabelecer um contato mais direto com a natureza. Sobre isso, Barros (2018, p. 20, 21) acrescenta que há uma “necessidade de refletirmos e requalificarmos também as práticas, a organização, as rotinas e o tempo escolar, reconhecendo no valor do brincar e do aprender com a - e na - natureza um dos elementos centrais de uma educação vinculada com a própria vida”.

O episódio a seguir apresenta como os bebês, mesmo diante de espaços tão diminutos, rompem com as regras impostas pelos adultos.

Episódio 30: Creche 2- A caixa de brinquedo

Laura pega um brinquedo (figura 269) e se dirige para junto da caixa de brinquedo (figuras 270 e 271) e se senta em cima da caixa, Maria Clara vê a colega sentada na caixa, para de brincar e faz o mesmo que a Laura (figura 272). Maria Clara olha para a profissional com um olhar de quem está fazendo algo que não devia (figuras 274 e 275). **A profissional profere: “tá bonita aí em cima? Desce daí que você vai cair”, Laura conversa com a professora: “tia, Léo a tataruga, a tataruga”, ela insiste com as duas: “desce daí.... desce Maria Clara!”,** assim que ela estava descendo, Laura segura na cintura da colega e fala: “vem Maria Clara! Desce Maria Clara”, Maria Clara e a Laura chama: “Elisa, Elisa, Eloá....vem!”. Mesmo assim, Maria Clara desce e torna a subir. Ao ver Maria Clara subindo novamente, Laura diz: “vem, vem!”. Maria Clara consegue se sentar outra vez na caixa. As duas ficam sentadas e achando muito bom e de vez em quando dirige o olhar para Irene. Elas estão muito felizes sentada sobre as caixas de brinquedos. A professora reforça o pedido: “Maria Clara desce daí mais a Laura”, as duas batem as pernas na caixa. A profissional aproxima-se e tira elas de lá. (10’52” a 14’55”)

[...] Maria Clara volta a subir no berço (15’02”) para sentar-se na caixa de brinquedos, Laura vai atrás da colega. **A profissional Irene chama à atenção delas: “Maria Clara eu vou te por aqui no berço, pode parar de tá subindo. Desce daí! Desce Maria....Maria Clara”, não adianta, elas não saem. Irene volta a chamar mais uma vez: “Maria Clara...desce daí, anda!”.** Laura tenta por várias vezes subir na caixa, não conseguindo, faz o mesmo que a Maria Clara, sobe no berço segurando pela grade. Irene torna chamar à atenção, Laura mais uma vez tenta subir na caixa, porém não consegue. Maria Clara desce do berço e vai para perto do Raylandro, pega um bichinho e fica uns segundos por ali. Laura sai de perto das caixas e vai para junto da profissional Irene observá-la a vestir roupa nos colegas. (15’02” a 16’45”)

[...] Maria Clara deixa o bichinho que estava na mão cair no chão e volta a subir no berço. Ela apoia nas grades e fica em pé na caixa. De onde está, observa se a profissional vai chamar sua à atenção. De repente ela desce, coloca as mãos entre as grades do berço, apalpa o colchão, por duas vezes. Em seguida, observa a rua (Ação Educativa 03/09/2019: hora do banho - Vídeo -28’59”: 16’55 a 17’41” - Destaques da pesquisadora).



Figura 269: Laura pega um brinquedo



Figura 270: Laura vai para a caixa de brinquedo



Figura 271: Laura sobe na caixa de brinquedo



Figura 272: Maria Clara se junta a Laura



Figura 273: Laura e Maria Clara sentadas na caixa de brinquedo



Figura 274: Maria Clara olha para a profissional



Figura 275: Irene chama à atenção da Maria Clara



Figura 276: Maria Clara tenta descer, mas Laura a segura



Figura 277: Laura e Maria Clara sorriem sentadas sobre a caixa



Figura 278: Irene pede para elas descerem



Figura 279: Irene retira as duas de cima da caixa



Figura 280: Maria Clara tenta subir mais uma vez



Figura 281: Maria se apoia no berço para subir na caixa

Figura 282: Laura sai e Maria Clara tenta subir na caixa

Figura 283: Maria Clara observa o movimento da rua

Fonte: Acervo da pesquisadora.

No episódio “a caixa de brinquedo”, a agência é marcada pelo desafio da ordem instituída, uma vez que a profissional Irene havia sinalizado por diversas vezes que ali não podia mexer, sem sua autorização. O proibido desperta, impulsiona a curiosidade da Laura. Sua agência social suscita o interesse da Maria Clara em aventurar-se a subir na caixa. Ambas sabem que estão transgredindo as regras impostas por Irene, porque, à medida que permanecem sentadas, elas se voltam para a profissional com o olhar de soslaio. Porém, as duas não se importam e permanecem sentadas, e tentam convencer a Elisa e Eloá a subirem na caixa. As colegas, diante dos avisos da profissional, não quiseram se arriscar. Sentadas, as duas balançam os pés, olham-se e sorriem uma para outra; a satisfação em romper com a “linha costumeira” para experimentar novas sensações é indescritível.

Irene insistiu várias vezes para que descessem, mas foi preciso retirar as duas de cima das caixas. Mesmo assim, Maria Clara e Laura tentam subir e Irene ameaça colocar Maria Clara dentro do berço.

As duas ficam por ali tentando subir na caixa (Figura 281), mas não conseguem. O que está por detrás dessa agência, além do desafio, é a curiosidade em desvendar o que há de tão proibido que podem pegar, chegar perto para ver do que se trata. Corsaro (2011) explica que as crianças, diante das imposições dos adultos, criam meios para burlarem as regras, o que o autor chamou de “ajustes secundários” (CORSAIRO, 2011, p. 54). No caso da Maria Clara e da Laura, os ajustes que elas encontraram foi aproveitarem que Irene estava ocupada, vestindo as roupas nos colegas, para elas conseguirem alcançar o intento, que era subirem na caixa. O autor revela que nessa idade em que Maria Clara e Laura se encontram elas se divertem ao transgredirem as regras (Figura 277). Na verdade, é um desejo de se autoafirmar frente às exigências do mundo adulto e se sentirem partícipes do meio em que estão inseridas (CORSAIRO, 2011).

Além disso, a maneira como Irene reagiu ao vê-las em cima das caixas mostrou o poder do adulto. Sem dizer uma palavra, ela se aproximou das duas e as colocou no chão (Figura 279). Isso remete à ideia de que o lugar dos bebês, nesse processo, é o de não fala, é o adulto que resolve tudo.

Faria (1999, p. 72) expõe que a balança da atenção/controla “deverá estar voltado, não para o individualismo, o conformismo e a submissão, mas para o verdadeiro aprendizado de vida em sociedade: solidariedade, generosidade, cooperação, amizade”. Por isso, o papel do adulto frente aos bebês e às crianças é fundamental para garantir que possam exercer suas agências sociais e serem vistos como pessoa humana, e não como um ser incompleto.

Nesse sentido, durante o estar com outro, os bebês, em suas agências sociais, fazem suas escolhas e têm suas preferências quando estão em processos de interação. Os episódios 31 e 32 mostram que, durante as brincadeiras, as preferências entre eles vão se revelando, mas os conflitos não deixam de existir.

Episódio 31 - Creche 1: O lobo mau

Lívia passa pela pesquisadora, abana a mão e diz: “tchau, tchau”, ela pergunta: “Aonde você vai?”. Lívia entra no trenzinho, em que o João Miguel está e fala: “logo bau aqui não! vem não! vem não”, ela dá uma olhada, ajeita o corpo e fica quietinha. **João Miguel ao ver a colega entrar, se sentou no fundo do trenzinho e disse para a pesquisadora: “o lobo mau?”.** João Miguel responde: “é!”. Lívia ao ouvir a conversa do João Miguel e da pesquisadora sobre o lobo, pôs o dedinho no rosto, fez um biquinho e falou bem baixinho: “o logo bau”. A pesquisadora insiste: “cadê o lobo mau?”. João Miguel abre a mão e diz: “e foi”, Lívia aponta para frente e fala: “Alá o logo bau tudo”. A pesquisadora continua a conversar: “o lobo mau foi embora?”, ele diz: “foi eborá”. “E pra onde ele foi?”. João Miguel responde: “casa dele” e a Lívia começa a cantar: “pega o logo bau” e em seguida olha para a pesquisadora e diz: “tá co medo do logo bau tia, ta!”. A pesquisadora fala: “você está com medo do lobo mau?”, Lívia balança a cabeça afirmando e o João Miguel também diz: “com medo tia, também do lobo mau”. A pesquisadora pergunta outra vez: “ele está aqui?”, João Miguel responde: “um boa tia” (embora tia), Lívia confirma: “ta foi borá, foi borá”. A pesquisadora fala: “foi embora pra onde?”, Lívia responde: “aqui no cao (carro)!”. A pesquisadora prossegue: “no carro?”, João Miguel que está com o carrinho na mão faz: “tow tow!”, a pesquisadora comenta: “vixe Maria!”, ele sorri e continua a brincar. Lívia mostra o dedo: “dodói, aqui dodói minha. É dedo tia”, e volta a cantarolar. O cabelo da Lívia está pegando no olho, incomodada passa a mão no rosto. A pesquisadora sugere: “tira o cabelo do rosto”, ela fala: “o olho tia, o olho”. Mais uma vez a pesquisadora diz: “tira o cabelinho do rosto”, porém ela não entendia. Quando a pesquisadora passa a mão em seu cabelo e diz: “faz assim pra cima”, Lívia entende o gesto (figura 279) e em seguida coloca o dedo no nariz e fala: “é tatarro titia, é tatarro!”, a pesquisadora faz cara de espantada e pergunta: “catarro no dedo? Vixe!”. Ela volta a pôr dedo no nariz e afirma: “é tatarro!” e mostra para o João Miguel, que nem liga e começa a brincar de dar tiros “tow, tow, tow”. Lívia reproduz o mesmo som “tow, tow...”. Mateus vem para brincar no trenzinho e a Lívia fala: “enta po sentá também” (entra pode se sentar também). Feliz por estar dentro do trenzinho, Mateus sorri e o João Miguel o ameaça bater com o carrinho e diz: “sai feioso”, prontamente Mateus faz menção de ir embora, mas a Lívia se levanta e se senta entre os dois. Mateus e Lívia sorriem, ela olha para a pesquisadora e faz: “tchau”, ela repete: “tchau”. João Miguel contrariado diz: “sai”. Hannah se aproxima do trenzinho e a Lívia a convida: “enta”. Logo a Hanna avisa:

“fecha a pota, fecha a pota”, a Melissa chega e Hannah não a deixa entrar. No entanto a pesquisadora sugere: “a Melissa tem que entrar para depois fechar a porta”. Hanna aceita a sugestão e pede para a pesquisadora: “fecha a pota tia!”. Israel chega perto do trenzinho e a Hanna o proíbe: “não!”, ela olha para a pesquisadora e decide deixar o colega entrar. Os bebês gritam e a Livia avisa: “o logo bau”. Mateus se agita e a Livia fala: “ta balançano, tá balançano”. De repente, a profissional Maia chega e bate no trenzinho (...) (Ação Educativa: 20/08/2019 - Vídeo:8'29” - Destaques da pesquisadora).



Figura 284: Livia faz tchau para a pesquisadora



Figura 285: João está dentro do trenzinho



Figura 286: Livia entra no trenzinho



Figura 287: Livia fala sobre o lobo mau



Figura 288: Livia ajeita o cabelo



Figura 289: João Miguel brinca ao fundo



Figura 290: Mateus entra no trenzinho



Figura 291: João Miguel não aceita a presença do Mateus



Figura 292: Hannah chega para brincar



Figura 293: Melissa chega para brincar, mas Hannah hesita em deixá-la entrar



Figura 294: Pesquisadora coloca a porta no trenzinho



Figura 295: Israel se junta aos colegas

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Nesse episódio 31, fica demonstrada a capacidade da Lívia em sua agência social de fazer escolhas de onde deseja brincar e as redes de interações que ela estabelece com os outros bebês. Essa agência fica mais evidente quando os espaços são mais amplos, oportunizando-lhe ter mais autonomia e poder fazer escolhas. A quadra é um dos espaços em que as agências ficam mais evidentes entre os bebês, porque são em momentos como este que eles se agrupam, entram em conflitos, estreitam os laços de amizade, afeto e os diálogos ocorrem. O relato a seguir demonstra como essa agência – escolhas e preferências – ocorreu.

Quando Lívia corre para brincar no trenzinho (Figura 284), João Miguel já estava lá (Figura 285). Ela entra e ele não fica bravo, apenas se afasta. Antes de a Lívia chegar, ele não deixou a Melissa entrar, mas com a Lívia foi diferente. À medida que a pesquisadora interagiu com ela, João Miguel começou a participar do diálogo sobre onde estava o lobo mau. Lívia gosta muito da história do lobo mau, porém anda assustada, porque viu a profissional do Maternal II fantasiada de lobo. Assim que se aproximou do lobo, a profissional uivou, Lívia saiu correndo, seu coração ficou disparado e ela chorou muito. Depois do ocorrido, qualquer barulho a deixa amedrontada.

Segundo Corsaro (2011, p. 138), “Uma boa parte da cultura simbólica que as crianças trazem com elas quando entram na vida comum com pares é retirada de mitos e lendas culturais”, porém os bebês não conseguem separar o real da fantasia, mesmo que a profissional retirasse a roupa na frente da Lívia, não seria suficiente para ela não ficar com medo. O autor explica que “as crianças muitas vezes ficam aterrorizadas e agarram-se firmemente em que a estiver segurando-a” (CORSARO, 2011, p. 139).

Vigotski (2009, p. 20), em sua obra *Imaginação e criação na infância*, elucida que a “primeira forma de relação entre imaginação e realidade consiste no fato de que toda obra da imaginação constrói-se sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência

anterior da pessoa”. Nesse aspecto, a imaginação é fruto das interações sociais que o ser humano estabelece com o meio. Por mais fantasiosos que sejam os contos, as lendas e os mitos, o autor esclarece que eles “foram hauridos da realidade e submetidos à modificação ou reelaboração da nossa imaginação. [...] tomados da experiência humana real” (VIGOTSKI, 2009, p. 20).

Dessa forma, por mais que a experiência da Lívia com o lobo tenha sido aterrorizante para ela, é possível perceber o quanto a imaginação dela flui quando o assunto é o lobo mau. Vigotski (2009, p. 22) ressalta “quanto mais rica é a experiência, mais rica deve ser também a imaginação”. Dessa maneira, os bebês e as crianças necessitam de ambientes que promovam e ampliem as experiências. Por isso, “a imaginação adquire uma função muito importante no comportamento e no desenvolvimento humano” (VIGOTSKI, 2009, p. 23).

É por meio da imaginação que as experiências podem ser ampliadas, levando a pessoa a imaginar algo que “nunca viu, o que não vivenciou diretamente em sua experiência pessoal” (VIGOTSKI, 2009, p. 25). Desse modo, Lívia e João Miguel, por meio da imaginação, conversam sobre onde está o lobo. Ela afirma que ele foi embora de carro e ele diz que não está Creche. Durante a conversa, João Miguel olha para o carrinho que está segurando e traz elementos midiáticos e, ao imitar som da bala de revólver, Lívia imita o colega.

Não demorou, Mateus (Figura 291) chegou para brincar no trenzinho e Lívia permitiu que ele entrasse; no entanto, João Miguel disse “sai” para o amigo. A reação dele em relação ao amigo foi porque ele não gosta de muita gente perto quando está brincando. Segundo Delgado, Würdig e Cava (2017), os bebês fazem suas escolhas e têm preferência por certos colegas de sala. Essas preferências estão relacionadas à “construção do sentimento de pertencimento, de ser aceito ou excluído num grupo, indica que bebês são competentes para estabelecer trocas e aprendizagens sociais e afetivas, não somente com os adultos, mas também com seus coetâneos” (DELGADO; WÜRDIG; CAVA, 2017, p. 150).

Assim que Hannah (Figura 292) entrou no trenzinho, Melissa (Figura 293) chega e é rejeitada pela colega, momento em que a pesquisadora acabou interferindo na decisão da Hannah, ao sugerir que a Melissa precisava entrar primeiro, para depois fechar a porta. No entendimento da pesquisadora, a sua atitude não foi percebida pela Hannah no primeiro momento, mas, assim que o Israel chegou (Figura 295), ela olhou para a pesquisadora para verificar se podia deixar o Israel entrar ou não no trenzinho. Foi nesse instante que a pesquisadora se deu conta de que o olhar do adulto, mesmo sem proferir uma palavra, torna-se tão cerceador.

Dessa maneira, é possível perceber que Hannah possui um liderança entre a turma, e as suas atitudes dentro o trenzinho são algo experienciado com o seu irmão que estuda no Maternal

II. Por diversas vezes, ele rejeitou inclusive os bebês da sala da Hannah que queriam entrar no brinquedo. Segundo Pereira (2011, p. 137), quando a criança é rejeitada pelo grupo, “geralmente a criança que realiza a ação reage de forma mais hostil. Se a criança que tenta participar não é aceita, e não possui uma posição hierárquica ou poder no grupo, as vezes prefere afastar-se”. Foi a primeira reação da Melissa ao ouvir da Hannah que ela não podia entrar. Ela ficou de fora sem reação, somente quando a pesquisadora entrevistou que Melissa entrou.

As escolhas e preferências por certos colegas, segundo Hay, Payne e Chadwick (2004, p. 88), estão relacionado ao tempo em que estão juntos dentro da instituição; explicam que “os bebês e crianças que passam suas vidas diárias juntos desenvolvem claramente preferências por certos companheiros”.

A amizade entre bebês, na percepção de Delgado, Würdig e Cava (2017, p. 154),

pode estar conectada com sentimento de empatia, contudo não se trata apenas de sentimentos altruístas ou fraternos. [...] Essas aproximações eram, ao mesmo tempo, desafiadoras e questionadoras quanto aos papéis e ações estabelecidos nas relações entre pares.

As concepções de Pereira (2011), Hay, Payne e Chadwick (2004), e Delgado, Würdig e Cava (2017) expressam que, na amizade entre os bebês, na hostilidade entre pares, o fator tempo e os sentimentos altruístas estão presentes nesse processo de interação. E muitas vezes acompanhados de conflitos, mesmo que os espaços sejam amplos e com brinquedos de proporções maiores, como o trenzinho, as agências sociais dos bebês nesses momentos são sempre desafiadoras, ora acompanhadas de conflitos ou de companheirismo, como pôde ser visto no episódio do lobo mau. O episódio a seguir apresenta como as meninas, em suas agências, organizaram-se para tirar a foto e para permitir quem poderia estar na foto.

Episódio 32 - Creche 2: Tira uma foto?!

Laura, João Pedro, Maria Clara, Luísa e Eloá estão ao lado da pesquisadora e pedem para ver a foto, **A pesquisadora diz: “vão lá que eu vou tirar foto de vocês”. Elas correm para a porta do banheiro e o Théo que está ali, afasta para elas se organizarem.** Laura tenta subir na caixa de brinquedos e a professora adverte: **“não vai subir aí, Laura! Tira foto encostada na parede!”**. A professora abre a porta do banheiro e pede: “espera aí, só um pouquinho”, a pesquisadora avisa: “eu espero para tirar a foto”. No mesmo instante, Laura sai e vai para junto da caixa, pega e tenta subir na caixa, mas é flagrada pela professora que diz: “você não vai subir aí!”. Maria Clara encosta na porta do banheiro, faz gesto de chamar e fala: “foto, foto vem!”. A pesquisadora tira a foto da Maria Clara, Laura, Antonella e Eloá. A pesquisadora pergunta: “Antonella, cadê aquele sorriso?”, preocupada, Maria Clara tenta fazer a colega sorrir. Raylandro chega para tirar foto, mas a Laura entra no meio da Antonella e do Raylandro e diz “não” para o colega. Antonella devolve com um :não?”, ela responde “NÃO”. **Em seguida, Laura abraça o Raylandro que tenta tirar a mão da Laura do seu pescoço. Brava, ela bate no rosto do colega. Raylandro chora e**

a Irene pergunta: “ô Laura, você tá batendo?” (Ação Educativa: atividade em sala – hora da leitura 03/09/2019 Vídeo: 28’59”)



Figura 296: Maria corre para ser fotografada



Figura 297: Theo se afasta para elas serem fotografadas



Figura 298: Laura pega a caixa de brinquedo



Figura 299: Irene guarda a caixa



Figura 300: Elas se organizam para tirar a foto



Figura 301: Olha o passarinho!!!



Figura 302: A foto!!!



Figura 303: Laura tenta abraçar o Raylandro



Figura 304: Laura e Rayandro entram em conflito

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Após a soneca, a professora troca a fralda dos bebês e os deixa brincando. Em cada dia, ela coloca brinquedos variados, enquanto cumpre a rotina, que é fazer assepsia (trocar as fraldas). Neste dia, Irene trouxe o carrinho repleto de livros e revistas para eles lerem e manusearem os livros. Durante o período em que olhavam as figuras, Maria Clara, João Pedro, Laura, Eloá e Antonella se aproximaram da pesquisadora para verem a filmagem e mostrarem as figuras de animais que encontravam nas revista e nos livros.

Os bebês, diante da impossibilidade de pegarem a filmadora para poderem olhar e ver como funcionava, utilizaram de suas agências – a insistência – para convencer a pesquisadora a permitir-lhes verem a filmagem. Os meios empregados pelos bebês levaram a pesquisadora a propor um momento para tirar fotos, com o objetivo de despistar a atenção deles.

Segundo Mayall (2002, p. 33, tradução nossa), a relação criança-adulto é uma relação geracional e hierárquica, a qual pode oferecer oportunidades e limitações para a agência infantil. Foi o que a pesquisadora no primeiro momento fez: limitou o acesso à filmadora. Quando ela percebeu a maneira como os bebês estavam agindo, imediatamente mudou seu posicionamento e conseguiu estabelecer uma relação dialógica com eles.

Então, a pesquisadora pegou cada um no colo para olhar a filmagem e, quanto mais eles olhavam, mais queriam ver. Nesse meio tempo, Maria Clara quase derruba a câmera no chão; preocupada, a pesquisadora sugeriu tirar foto deles, com a intenção de amenizar a situação. Os bebês se dirigiram para perto da caixa de brinquedo e Irene sugeriu que elas encostassem na parede para serem fotografadas.

A interferência da profissional mostrou a sua posição de adulto que controla e regula as ações dos bebês, limitando o agir deles quando seriam fotografados. Para James (2009, p. 43, tradução nossa), muitos adultos limitam o tipo de agência e “quanta liberdade as crianças podem ter permissão para exercê-la”.

De fato, toda essa interferência inibiu a maneira como os bebês estavam se organizando e, ao acatarem a sugestão de Irene, João Pedro não quis tirar foto, e a Laura, assim que desceu da caixa, abraçou a Luísa e a Antonella. Maria Clara estava tão eufórica com a ideia de ser fotografada que seu corpo não se continha de tanta felicidade, a todo momento lembrava as colegas de que precisavam sorrir.

O interessante é que elas não chamaram os outros colegas. Quando Raylandro aparece, Laura não aceita e diz “não” para ele. Antonella concorda com a iniciativa da Laura e fala “não”, imitando a colega. Segundo Hay, Payne e Chadwick (2004, p. 90, tradução nossa): “inicialmente, crianças pequenas formam amizades com pares do mesmo sexo e do sexo oposto, mas gradualmente passam a preferir interagir com membros de o mesmo sexo, um fenômeno conhecido como gênero segregação”.

Foi exatamente o que aconteceu com a chegada do Raylandro. Quando Laura resolveu que ele participaria da foto, abraçando-o, Raylandro não aceita o abraço dela. Contrariada, ela bate no rosto do colega. Hay, Payne e Chadwick (2004, p. 88) explicam que situações como a das Figuras 303 e 304 acontecem, porque

A imitação é um meio importante pelo qual bebês e crianças pequenas conseguem interagir harmonicamente e negativamente com seus pares (Eckerman et al., 1989). Combinar o comportamento do colega é um importante estratégia de interação entre crianças mais novas; esta estratégia surge ao mesmo tempo em muitos contextos culturais diferentes (Eckerman & Whitehead, 1999). Com a idade, as interações são mais propensas a ser complementar, ao invés de precisamente imitativo (Camaioni, Baumgartner e Perucchini, 1991) (tradução nossa).

Ao querer fazer o mesmo que as meninas, Raylandro entra em conflito com a Laura, porque ele não foi convidado para tirar foto. Além disso, naquele espaço onde ela se encontrava não havia um lugar para o Raylandro. Ferreira (2004, p.188) esclarece que estabelecer os laços de sociabilidade “nas rotinas da cultura de pares” não é uma tarefa fácil para as crianças, porque

a contingência, precariedade e melindre que caracterizam tais ações, ao remeterem as crianças para a procura de (um) novo(s) parceiro(s) ou para a(s) tentativa(s) de entrar numa outra actividade em curso ou para se manterem sozinhas, permitem inferir que a experiência interactiva das crianças pode não ser uma tarefa fácil de concretizar. A estas dificuldades, podem juntar-se outras que se tornam mais visíveis quando, do ponto de vista das crianças, se detalham as heterogeneidades e desigualdades biossociais que subjazem às suas similitudes atribuídas e se consideram as inúmeras possibilidades que os actores têm de jogar estrategicamente com elas para serem aceites, aceitar, rejeitarem ou para procurarem ultrapassar a rejeição.

Entre os bebês (como são os da pesquisa), eles começam a utilizar de sutilezas, tais como oferecer o brinquedo que está nas mãos, fazer carinho no colega só para entrarem em determinados grupos cujas brincadeiras lhes são convidativas; em outros momentos, acabam participando sem mesmo serem convidados, mas os gestos e o sorriso do outro são o indício de que podem participar. O episódio a seguir apresenta como essa parceria entre os bebês acontece e como as agências sociais – culturas de pares – ocorrem, trazendo elementos importantes de suas vivências em suas atividades lúdicas.

Episódio 33 - Creche 2: A almofada

Laura estava debaixo da mesa colocando um sapato no pé, escondido da profissional. Depois saiu de onde está, vê a almofada no chão, pega e busca uma boneca. Em seguida põe os brinquedos próximos da parede do banheiro. Laura deita e o Antônio entrega um ursinho para a colega. Laura coloca o ursinho sobre o seu corpo e o faz ninar. Ela se levanta, posiciona a boneca sobre a almofada, tira, deita-se, novamente e deixa o ursinho de lado. Ela olha para a monitora e informa: “urso tá dormindo! Tia Maina, dormiu u urso?”. A profissional pergunta: “dormiu o urso?”. Maria Clara termina de vestir a roupa, apanha uma boneca do chão e corre para deitar-se ao lado da Laura. Ao ver a colega chegando, sorri e faz o gesto (pode deitar). Maria Clara deita de bruços e Laura abraça o ursinho e faz: “psiu” para a colega. Em seguida levanta a cabeça, olha para Maria Clara. Luísa está em pé na porta do banheiro observando as colegas brincarem. Maria Clara olha para ela e faz: “psiu”, e torna a baixar a cabeça. Raylandro chega com um bichinho de pelúcia e se deita entre a Laura e Maria Clara. Laura acha graça do bichinho, Maria Clara pede silêncio para o Raylandro: “psiu”. Antônio chama: “Maria Cara”, ela encosta o dedo nos lábios e faz: “psiu”, Raylandro também. Antônio bate o dado contra o

cone e emite um barulho, Raylandro ouve e diz: “psiu”. Antônio não para de fazer barulho, Maria Clara, mesmo deitada, avisa: “biga, biga”, ela levanta e repete: “biga, biga, você!”, e dá um tapa no colega e pede: “pala, pala!”. Raylandro levanta e empurra o Antônio. Nesse ínterim, Maria Clara pega o bichinho que o Raylandro trouxe, contrariado, tenta arrancar dos braços da Maria Clara e ganha vários tapas no rosto. A profissional chama à atenção: “Maria Clara” e a confusão continua. Ela não devolve e o Antônio que havia afastado, quando a confusão começou, volta e fala bravo com a Maria Clara: “devolve...(inaudível)”, não adianta, ela não entrega o brinquedo. Elisa sai do banheiro e fica a observar os conflitos que estão acontecendo. Maria Clara sai, levando a boneca e o bichinho, rapidamente retorna e fica por ali brincando. Antônio entra debaixo do berço, Laura se afasta do Raylandro, mas ele se deita perto da colega (Ação Educativa: Hora da banho - 04/09/2019 Vídeo: 28’59 = 20’04” a 24’33 + vídeo 0’59”).



Figura 305: Laura sai de baixo da mesa



Figura 306: Laura encontra a almofada



Figura 307: Maria Clara e Laura brincam juntas



Figura 308: Raylandro chega para brincar e Maria Clara faz “psiu”



Figura 309: Antônio se aproxima e Maria Clara pede silêncio



Figura 310: Raylandro pede silêncio para Antônio



Figura 311: Maria Clara ameaça brigar com o Antônio



Figura 312: Raylandro bate no Antônio



Figura 313: Após o conflito os bebês se dispersaram

Fonte: Acervo da pesquisadora.

No episódio da almofada, Laura inicia a brincadeira, colocando a boneca para dormir, e a sua agência – brincadeira de faz-de-conta – mobilizou o interesse da Maria Clara e do Raylandro. À medida que cada um ia entrando na brincadeira, a regra estabelecida por Laura foi o silêncio (psiu) e aceita por seus pares. É interessante perceber a seriedade e o empenho de cada um em relação ao que foi proposto, sendo que quem se aproximava não podia conversar. Antônio, ao se achegar perto dos colegas, é interpelado pela Maria Clara, que o adverte com um “psiu!”, e Raylandro reproduz o mesmo gesto da colega ao ver o Antônio chamando “Maria Cara!”.

A agência dos bebês (Laura, Maria Clara, Raylandro e Antônio) mobilizou o olhar dos colegas que estavam fora da brincadeira e das profissionais, que sorriram da maneira como eles estavam reproduzindo o momento da soneca. Essa ação mostrou a falta de autonomia dos bebês em relação a dormir ou não pós-almoço. A dura rotina da creche não abre espaço para outras possibilidades, a única alternativa é acatar o que foi estabelecido. Isto não significa que as profissionais concordam, mas diante das condições que lhes são oferecidas, quase nada pode ser modificado para atender as necessidades dos bebês que não querem dormir.

Desse modo, a autonomia dos bebês é aparente no cotidiano da creche, dá-se a liberdade de escolha em alguns momentos, como, por exemplo, na oferta de brinquedos, desde que seja os que a professora disponibilizou na hora da brincadeira, prevalecendo a decisão do adulto. Inclusive, essa palavra aparece no PPP da Creche 2 (2019, p. 12) somente na questão curricular, expressa da seguinte forma: “garantir a integração física, psíquica, social e desenvolvimento intelectual, manifestadas no desenvolvimento de habilidades que levam a autonomia da criança”. Para a instituição, a autonomia está relacionada com as habilidades e competências, isto é, com aprender a aprender.

Quando Maria Clara usa a expressão “biga” (briga) ao pedir silêncio para Antônio, oportuniza-nos a pensar o quanto o espaço em que se está inserida impacta a vida de cada umas das pessoas, porque não se vive no mundo descolado das realidades sociais, mas vivemos, produzimos e transformamos esse mundo no qual estamos. Nesse sentido, a agência é uma maneira de processar

experiência social, e de desenhar modos de enfrentar a vida. [...] uma vez que resolvem problemas, aprendem como intervir no fluxo de eventos sociais em seu entorno, e monitoram incessantemente suas próprias ações, através da observação de como os outros reagem ao seu comportamento (Giddens, 2003). (LIMA; SOUSA, 2020, p. 300).

De fato, os bebês criam estratégias, organizam-se para driblarem as sanções, os controles excessivos, os cuidados rigorosos que, inibem seus movimentos, principalmente quando o espaço da sala do BII é tão diminuto. Muito desse controle sobre os bebês por parte das profissionais advém das configurações sociais e das suas teias de interdependência com a gestão da creche, que mantem uma visão escolarizante sobre a primeira infância.

Mesmo assim, os bebês, diante das imposições, vão imprimindo suas agências na dura rotina imposta a eles. E é na interação com o outro, durante as brincadeiras de pares, que as relações dialógicas e alteritárias vão sendo vivenciadas e construídas.

Ao ver o Antônio ser firme com a Maria Clara para que devolvesse o ursinho ao Raylandro, a dialogicidade entre os dois foi marcada por tensões e conflitos, porque Maria Clara não aceita devolver o brinquedo e dá vários tapas no Antônio. O agir do Antônio em relação à Maria Clara não está descolado da realidade que ele vivencia na sala, uma vez que as profissionais geralmente “tomam partido” nas disputas por brinquedo e ele, quando viu o colega chorando, interveio no fluxo social da sala, porém a reação da Maria Clara o fez recuar em sua agência, quando não conseguiu convencê-la. Segundo James (2009), isso é passível de acontecer, porque a criança em sua agência pode ou não optar por exercê-la.

Episódio 36 – Creche 1: Funk do Pica-Pau

A TV continua ligada e a música que os bebês estão ouvindo é o “funk do pica-pau”. Poliana dança e sabe fazer a coreografia. Mateus acompanha a Poliana na dança. João Miguel está segurando na parede e ergue um pé e movimentava o corpo. Lucas chega e faz o mesmo. Lívia também se une ao Lucas e João Miguel, para de brincar de erguer o pé com as mãos na parede. (Ação Educativa: Atividade pós banho/ vespertino - 12/08/2019: 24'12" = 0'01 a 1'00").



Figura 314: Os bebês dançam ao som do Funk do Pica-Pau



Figura 315: Lívia dança e observa o Mateus dançar



Figura 316: Lívia, Matheus e João Miguel olham para a TV

Fonte: Acervo da pesquisadora.

A TV na Creche 1, como já elencado no capítulo quinto, tem sido um recurso muito utilizado pelas profissionais para que possam cumprir a rotina dentro da instituição. Um dos episódios que chamaram a atenção da pesquisadora foi sobre o *Funk* do Pica-Pau. Nesse episódio, a agência social que se configurou foi das reproduções interpretativas.

Assim que o clipe teve início, Poliana começou a dançar, colocando as mãos sobre as pernas e mexendo o bumbum, descendo até o chão. Matheus, Lívia e João Miguel, ao vê-la dançando, passaram a imitá-la, e os demais continuaram a assistir ao vídeo. Maia ficou admirada com a desenvoltura da Poliana e com a maneira como os colegas tentavam acompanhá-la. Em sua agência, Poliana demonstra a influência da “Industrial Cultural” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985), quando reproduz os gestos veiculados pela mídia, ao dançar.

O uso da TV em sala durante o período em que os bebês ficam na instituição chega a 3h30, dividido entre o período matutino e vespertino. Desse modo, como fica a agência dos bebês quando esse recurso está presente? Tornam-se passivos diante da TV? Antes de responder à indagação, a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP, 2019, p. 1), no ano de 2016, produziu o “primeiro documento sobre Saúde de Crianças e Adolescentes na Era Digital a respeito das demandas das tecnologias da informação e comunicação (TICs), redes sociais e Internet, com recomendações para pediatras, pais e educadores na era digital”. O Manual de orientação recomenda que o uso de menos tela significa mais saúde para bebê, crianças e adolescentes. Sobre a questão do uso da mídia, Buckingham (2006, p. 9), em seus estudos, assinala que há discursos contrários ao uso das mídias e que

as interpretações dessas mudanças na infância – e do papel dos meios de comunicação em refleti-las ou produzi-las – estão agudamente polarizadas. De um lado, acham-se os que argumentam que a infância tal como a conhecemos está desaparecendo ou morrendo, e que as mídias – particularmente a televisão – são as maiores culpadas.

O autor explica que os discursos propõem uma volta à infância do passado, chamado de “Idade do Ouro da Inocência” (BUCKINGHAM, 2006, p. 19), em que “a eliminação das brincadeiras tradicionais e dos estilos de vestuário tipicamente infantis” (BUCKINGHAM, 2006, p. 21) foram sendo deixadas de lado e a fronteira que existia entre o mundo infantil e o mundo adulto desapareceu, abalando as relações nesses dois universos. Segundo Buckingham (2006, p. 16-7), o problema não é encontrar culpados ou trazer de volta essa infância, até porque

Não há mais como excluir as crianças dessas mídias e das coisas que elas representam; nem como confiná-las a materiais que os adultos julguem bons para elas. A tentativa de proteger as crianças restringindo o acesso às mídias está destinada ao fracasso. Ao contrário, precisamos agora prestar muito mais atenção em como preparar as crianças para lidar com essas experiências; e, ao fazê-lo, temos de parar de defini-las simplesmente em termos do que lhes falta.

Para a SBP (2019)⁴⁰, a questão que está em voga é o tempo de exposição na frente de mídias que são prejudiciais ao ser humano, trazendo inclusive vários problemas de alterações de comportamento e de saúde. O manual elenca 15 recomendações, dentre elas:

evitar a exposição de crianças menores de 2 anos às telas, sem necessidade (nem passivamente!);
Crianças com idades entre 2 e 5 anos, limitar o tempo de telas ao máximo de 1 hora/dia, sempre com supervisão de pais/cuidadores/responsáveis;
Crianças com idades entre 6 e 10 anos, limitar o tempo de telas ao máximo de 1-2 horas/dia, sempre com supervisão de pais/responsáveis (SBP, 2019, p. 7).

Diante das recomendações da SBP, ainda há instituições de Educação Infantil de zero a três anos de idade que não seguem as recomendações do manual. Nas instituições pesquisadas, o uso excessivo da TV em sala com bebês está na própria organização que a SME estabelece, não deixando outra opção a não ser usar a TV para diminuir os conflitos que emergem no cotidiano dos CMEIs.

Retomando o questionamento anterior, o uso da TV na Creche 1 interfere em parte nas agências sociais dos bebês, porque limita as interações entre eles. A exemplo, quando estão assistindo a um desenho que lhes chama atenção, as interações ficam comprometidas, porque o olhar, os gestos, o toque, a dialogicidade ficam limitados, presos às imagens dos vídeos, tornando-os distantes um do outro, mesmo estando perto.

A foto 317 retrata os bebês da Creche 2 assistindo a TV. Podemos notar, como foi ressaltado, que eles estão no mesmo espaço, mas distantes um do outro. Isso demonstra o poder que as mídias exercem sobre o ser humano e com os bebês não é diferente, porque a linguagem audiovisual que é veiculada pelas mídias é simples e convidativa, e, ao mesmo tempo, “cativa o público e envolve-o emocionalmente” (LEITE, 2014, p. 45), provocando as mais diversas reações, como podemos observar na Figura a seguir.

⁴⁰ Para maiores informações, o Manual de orientações da SBP está disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/_22246c-ManOrient_-_MenosTelas__MaisSaude.pdf.



Figura 317: Creche 2 - Assistindo a TV

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Segundo Vigotski (2004b, p. 50), as reações humanas são captadas primeiramente pelo aparelho receptor no organismo, que é “representado por todo sistema de órgãos especiais dos sentidos: o olho, o ouvido [...], predestinados à recepção das estimulações externas, à sua análise e transmissão a um centro”. Posteriormente, esse conjunto de reações formam o que Vigotski (2004b, p. 55) chamou de “aparelho funcional executivo e efector do organismo”⁴¹, responsável pelas reações. Sobre o aparelho efector infantil, Leite (2014, p. 46-7) acrescenta que

é possível associar as sensibilidades provocadas pela TV às reações do aparelho efector infantil. Quem é que nunca sentiu um —friozinho na barriga, ou seja, um arrepio, medo, pavor, tristeza, alegria, emoções, como choro e riso, diante de algumas cenas de TV? Devido às características de inovação, a tecnologia televisiva prove-se cada vez mais com o intuito de aguçar o quanto pode esses órgãos dos sentidos, enquanto as programações atraem a atenção, a percepção e possibilitam emitir uma reação.

Dessa maneira, os bebês deixam de explorar os espaços, porque ficam presos à tela e, quando alguém se posiciona à frente da TV, geralmente entram em conflitos. Ademais, o uso da TV limita a comunicação entre pares, retira a oportunidade de aprenderem a se distrair, de explorarem o espaço onde se encontra. Por isso, Azevedo (2020, p. 76) expõe que o mais interessante é procurar saber em qual momento pais/responsáveis “sentem necessidade de oferecer as mídias digitais para seus bebês e auxiliá-las com alternativas para que a oferta dessas mídias não seja o primeiro, nem o único recurso a ser utilizado nas dificuldades cotidianas”. Para a pesquisadora, esse seria um bom caminho para se pensar antes de expor o bebê frente às mídias, limitando sua agência social.

Portanto, o capítulo que se encerra mostrou que o estar só se conceitua como momentos de interação com os brinquedos estruturados e não estruturados e, mesmo afastados do grupo,

⁴¹ O aparelho efector é um órgão que emite as reações dos estímulos recebidos. “Esse aparelho responsivo [...] é formado por exatamente todos os órgãos funcionais do organismo” (VIGOTSKI, 2004b, p. 54-5).

os bebês observam, reproduzem os gestos do outro e, se necessário, deixam seus espaços mais recônditos para ajudar um colega. A pesquisa etnográfica possibilitou identificar que o estar só é algo recorrente entre os bebês das duas instituições pesquisadas, então trata-se de uma forma de agenciamento a partir das teias de interdependência.

O estar com outro nas duas instituições é marcado por interações, repletas de afetos, cuidado com outro, de amizades e de preferências, sobretudo por conflitos na cultura de pares, os quais nem sempre são compreendidos pelas profissionais como uma maneira de os bebês interagirem entre si. Dessa maneira, as intervenções acabam se concretizando no campo da visuo-ação, que é o agir sem entender as razões porque tais conflitos ocorreram.

Para Chiaparini, Silva e Leme (2018, p. 608) “pouco se estuda nos cursos de formação sobre a complexidade das relações, o que reflete em sala de aula, onde o professor, por não estar preparado, educa moralmente, de forma improvisada, baseado apenas no bom senso”. Isso corrobora para dependência dos bebês em relação aos adultos e em nada contribuem para ampliar os laços de amizades, limitando a agência infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criança é subalternizada por distanciar-se em corpo e expressão do adulto. A criança é subalternizada por não se comunicar tal como o adulto, por não falar tal como o adulto, por não pensar tal como o adulto, por não comer tal como o adulto, por não agir tal como o adulto e por não garantir, tal como ele o faz, que a lógica capitalista da produtividade se mantenha constante. A criança é colocada à margem, é periféricamente excluída das relações, é epistemologicamente silenciada ao basear-se a sua educação e sua socialização em determinações que não consideram sua potência, sua agência, seu protagonismo, sua interferência, os relacionamentos que estabelece e a sua produção no mundo.

(MORUZZI; ALONSO, 2020)

Escrever as considerações finais significa trazer os argumentos que foram sendo construídos para respondermos ao problema da pesquisa e chegarmos à tese do trabalho. Isso implica compreender a dialeticidade do tema em seu devir-histórico.

O problema desta pesquisa assim se constituiu: qual o sentido de estar só/estar com outro atribuído pelas professoras de Creche e como se constituem a agência social dos bebês no contexto do trabalho educativo por elas empreendido?

Da mesma forma, a tese central que sustenta este trabalho é de que há, em nome dos processos de socialização, um excessivo predomínio da interação como forma de controle e regulação, ato que limita, interdita o estar só e a agência do bebê.

De modo geral, os estudos teóricos desta pesquisa podem ser sintetizados na da seguinte perspectiva: a) no primeiro momento, ratificaram conjecturas que são valiosas aos estudos da infância e da criança e que precisam continuar a serem investigados. Refere-se àquilo que o bebê possui, participa e rompe. Quanto às profissionais, aquilo que elas dispõe no exercício de sua ação pedagógica está marcado por processos de regulação e conformação; b) o segundo momento está no campo da denúncia daquilo que os bebês e as profissionais reproduzem e traduz o que precisa ser rompido e superado. A seguir, a Figura 318 demonstra a síntese desses dois movimentos, apresentando os resultados das análises do campo empírico:

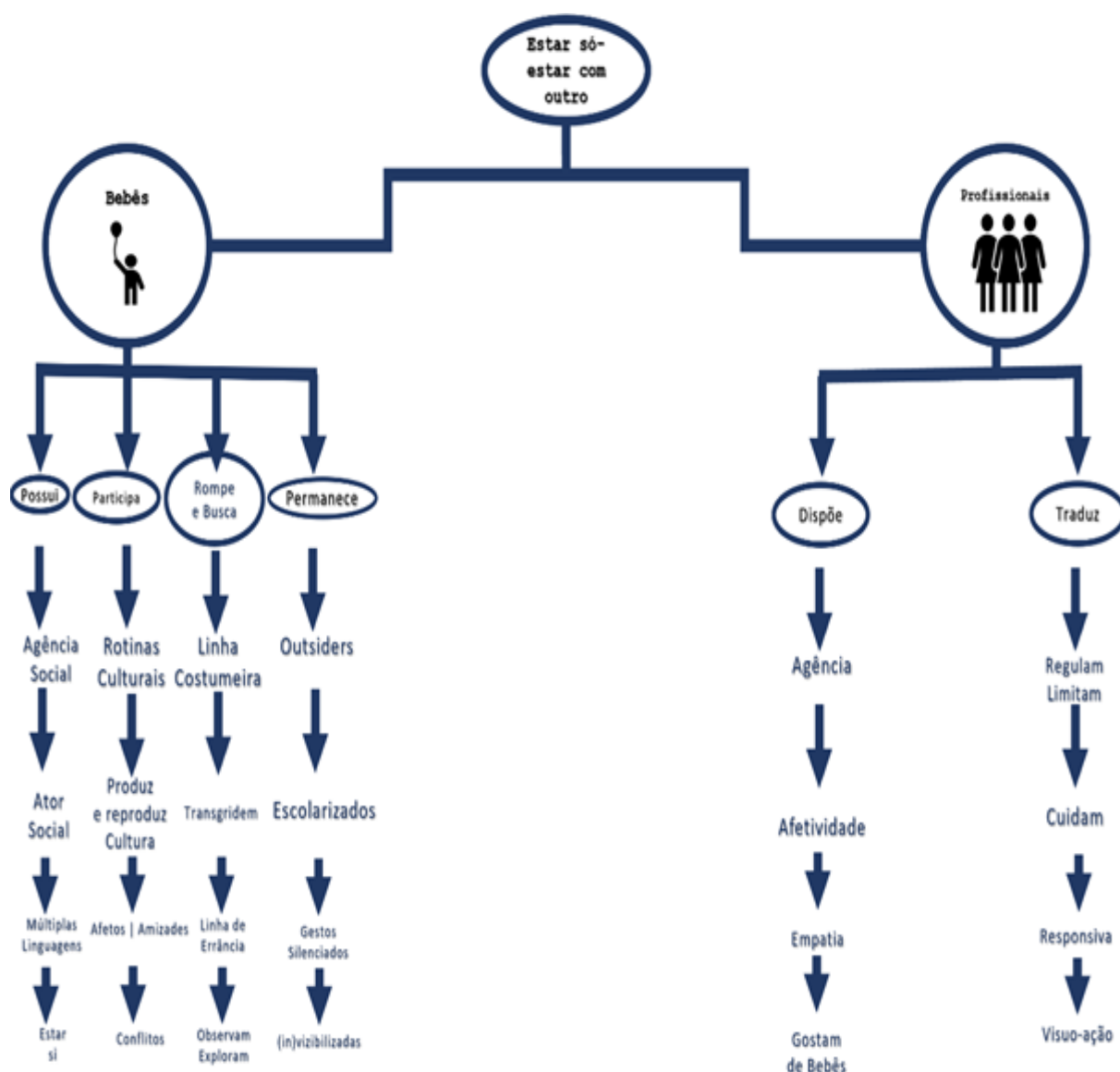


Figura 318: Sistematização da pesquisa empírica
Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Antes de iniciar a pesquisa nas duas instituições, a pesquisadora se perguntava qual era a imagem interior que carregava em sua memória sobre os bebês. Durante toda a sua formação profissional, a pesquisadora observava que os bebês não eram vistos em suas especificidades e os estudos no campo da pedagogia eram muito incipientes, prevalecendo a ideia de seres indefesos, que precisavam, sobretudo, de cuidados e de pessoas que gostassem de estar com eles.

Dessa maneira, buscou, nas palavras de Oliveira (2021), retratar as minúcias da chegada ao campo de pesquisa. Assim, “parti para dentro das escolas com olhar atento e lento, à espera de fagulhas e lampejos e, junto a cada criança, encontrei os mais diversos brilhos intermitentes,

tão mais potentes do que eu poderia imaginar [...] caminhos, aprendizados marcados no corpo todo” (OLIVEIRA, 2021, p.124), mas também foram encontrados muitos interditos, subalternidade, invisibilidade e emparedamento de bebês, alguns se portando como verdadeiros *outsiders*.

A parca produção bibliográfica de pesquisas com/sobre bebês foi constatada durante o levantamento no BDTD e revelou a quase ausência nas pós-graduações de nível *stricto sensu*. Ao realizar o estado do conhecimento, a pesquisadora observou que a região Centro-Oeste apresenta diminutas publicações e as regiões Sul e Sudeste têm desenvolvido proeminentes pesquisas nessa área, interseccionadas com a SI. Além disso, os debates acadêmicos na Anped, no GT 07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos de idade, têm reverberado discussões com base nos estudos da criança, trazendo múltiplos olhares voltados para o reconhecimento de que é possível, sim, fazer pesquisas com bebês.

Os estudos, principalmente no campo da SI, vêm apresentando, mesmo de forma implícita, sem utilizar o conceito de agência social, que os bebês são atores sociais e produtores de cultura. Contudo, os processos de interação dos bebês em suas agências no estar só, como um dos *locus* de investigação, raramente estão presentes nas produções *stricto sensu* e em artigos. Os temas têm se direcionado para as interações entre pares.

A pesquisa mostrou que as investigações sobre estar só/estar com outro: sentidos expressos pelas profissionais e vivenciados pelos bebês em sua agência social não se esgota aqui, mas acreditamos que o caminho percorrido foi considerável. Mesmo assim, há muito por desvelar quando se trata de bebês. Isso remete às ponderações de Siqueira (2017)⁴² sobre fazer pesquisas na área da educação, tendo o materialismo histórico-dialético como método. Para Siqueira (2017), “as coisas não se resolvem, as coisas se desenvolvem – esse é o devir histórico”, nada está dado, nada é definitivo, esse é o movimento da dialética (tese-antítese-síntese).

Ciente da historicidade que a pesquisa enseja, a pesquisadora procurou apreender o objeto à luz daquilo que é universal e singular, como preconiza o método de análise no materialismo histórico-dialético. Assim, durante a análise das categorias de estudo do sentido e da agência social, foi necessário buscar, no campo da história da infância, compreender a invisibilidade dos bebês e das crianças. Nesse decurso, foi possível fazer uma analogia com a

⁴² Romilson Martins Siqueira, registro de uma fala em sala de aula, ministrada no dia 24/08/2017, no curso de pós-graduação *stricto sensu*, durante a disciplina “Estudos Avançados I/IV – Sujeitos e sociedade: diálogos com os estudos críticos”, na PUC Goiás.

obra de Elias e Scotson (2000) – *Os estabelecidos e os outsiders*, a respeito da infância e da criança.

A criança como um outsider

A pesquisa sobre o estar só/estar com outro encaminha para duas reflexões: a) primeiramente, a constituição do EU não se faz apartada do contexto social. É nesse processo que a subjetividade se efetiva com base nas “redes de interdependência” (ELIAS, 1994) entre o indivíduo e a sociedade. Isso reverberou na construção histórica da infância, na qual se pode observar que as crianças, no decurso da história, foram muito estigmatizadas e eram consideradas verdadeiras imigrantes, forasteiras ou *outsiders* nas sociedades em que viveram, principalmente na ocidental europeia; b) segundo, o surgimento da SI, como afirmação de um campo teórico, trouxe um novo olhar sobre a criança e a infância, ao romper com a visão verticalizada de socialização proposta por Durkheim (2007) e ao afirmar que os bebês e as crianças possuem agência.

Quanto à primeira reflexão, reafirma-se a importância do outro na constituição da pessoa humana, em suas particularidades. Portanto, o EU só pode ser entendido no campo da indissociabilidade entre indivíduo e sociedade. É por meio dessa inerência que as “redes de interdependência” (ELIAS, 1994) vão se constituindo, à medida que o EU tem a necessidade de estar vinculado ao OUTRO, porque, “ao nascer, cada indivíduo pode ser muito diferente, conforme sua constituição natural. Mas é apenas na sociedade que a criança pequena com suas funções mentais maleáveis e relativamente indiferenciadas, se transforma num ser mais complexo” (ELIAS, 1994, p. 27). É por meio dessas redes que o ser humano acaba adentrando ao mundo simbólico, permeado por emoções advindas das interações culturais.

Por isso, os estudos de Elias (1990, 1994), Lane (2006), Wallon (1975) e Vigotski (2006), no tocante EU-OUTRO, foram fundamentais para o entendimento da construção do conceito de infância e criança, porque forneceu elementos para entender o lugar da criança e dos bebês dentro da sociedade. Segundo Sarmiento (1997, p. 2), a criança não era “um ser social relevante”, porque ainda não possuía uma linguagem desenvolvida. Somente, por meio da linguagem que a criança vai tomando consciência de si na concepção vygotskiana (2004c). Dessa maneira, a linguagem oportuniza estreitar as relações com o outro, demarcando o lugar de cada um na sociedade. Só que esse lugar não é algo estático, é sempre espaço de síntese, porque revela o jeito de ser de cada um, o que Elias (1990) chamou de “configuração social”.

Assim, a infância, dentro das configurações sociais, antes do século XVII, teve sua imagem associada à criança divinizada. Com os estudos de Ariès (1981), a criança é vista como um adulto em miniatura, não sendo considerada um sujeito de direitos. A sua existência se assemelhava aos anjos do cristianismo.

Com o avanço do processo de industrialização, urbanização e crescimento demográfico, a datar do século XVIII e XIX, a criança torna-se um problema social, sendo considerada um menor infrator, uma criança problemática, podemos afirmar que, “estabelecida” (apesar de não possuir direitos), torna-se um “*outsiders*” (ELIAS; SCOTSON, 2000), necessitando de se adequar às normas vigentes da sociedade, regidas por atos coercitivos, como uma maneira de direcionar os comportamentos de cada indivíduo.

A expressão *outsiders* na obra de Elias e Scotson (2000, p. 9) se refere aos moradores de uma comunidade fictícia, denominada de Winston Parva. Os autores relatam que, aos olhos dos estabelecidos, “considerava-se que lhes [aos novos moradores] faltava a virtude humana superior - o carisma grupal distintivo - que o grupo dominante atribuía a si mesmo” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 19). Assim, a analogia que se pode fazer está na própria maneira como os moradores de Winston Parva tratavam os novos integrantes das comunidades, isto é, como seres inferiores. De tal modo, a criança do século XVIII e XIX deveria submeter-se às ordens dos estabelecidos. Para Elias e Scotson (2000, p. 23), “um grupo só pode estigmatizar outro com eficácia quando está bem instalado em posições de poder das quais o grupo estigmatizado é excluído”.

Nesse sentido, o papel das instituições tornou-se imprescindível para a socialização da criança, a fim de inscrever a criança e a infância nos padrões do mundo adulto, projetando expectativas sobre elas, ou melhor, instrumentalizando-as. Desse modo, as crianças viviam como um *outsider* na sociedade do capital. As que ousassem desviar dos caminhos e desafiar as ordens dos “estabelecidos” eram punidas com rigor. Elias e Scotson (2000, p. 30) ressaltam que “as crianças marginalizadas são mais propensas à agressividade e, em certo sentido, materializam os estereótipos que são atribuídos [...]”. Por isso, a criança era um caso de polícia, deveria ser enquadrada nas normas sociais.

A entrada do século XX e XXI traz uma nova perspectiva no tocante à criança, considerando-a como um sujeito de direito. Desse modo, ela passa a ser chamada de sujeito, de protagonista, de ator social, de agente social. Essa mudança de nomenclatura se dá com o surgimento dos estudos da SI, que compreendem que a infância e a criança não podem ser entendidas como sinônimo, porque a criança se refere ao indivíduo e a infância trata do tempo social e histórico desse indivíduo. Assim, os estudos de Charlot (2013) e Sarmiento (2008)

contribuíram para entendermos o quanto a criança foi percebida, administrada pelos adultos, por considerá-la um *in-fans* (que não fala). Mesmo com o avanço dos estudos sociológicos sobre a infância e a criança, essa tensão dialética está longe de ser superada por muitos profissionais que trabalham com a primeiríssima infância, porque ainda se acredita na concepção de uma criança idealizada e fetichizada.

A despeito dos avanços e das conquistas nas políticas públicas nas quais a criança se tornou um “estabelecido” pela lei que a reconhece como cidadã, ela continua à margem do processo dentro das estruturas sociais. Marcada por sua invisibilidade, o infanticídio, a violência sexual, a violência psicológica, a violência institucional e a negligência e o abandono continuam presentificados na sociedade. Mais ainda, elas continuam emparedadas, sem poderem usufruir de espaços que são destinados ao seu convívio, um *outsider* do século XXI.

Ao buscarmos nas entrevistas sobre o que compreendiam por crianças, as profissionais as reconheceram como um “ser inocente”, “feliz”, “sincero” e tudo para eles é novidade” (MAIA; TÊMIS; IRENE; ÍTÍLIA, 2019). Somente Atena (2019) compreende a criança como um “sujeito de direito [...] traz uma cultura porque é agente ativa e criativa”. Por não terem clareza acerca dos conceitos de infância e criança, isso interfere em suas práticas pedagógicas. Durante o período de observação, foi possível identificarmos o quanto as profissionais estão preocupadas em ensinar os bebês e escolarizá-los.

A exemplo, quando Atena e Maia (Creche 1) contam história ou apresentam algum objeto, de imediato adotam uma postura responsiva, não no sentido bakhtiniano, mas com a intenção de obterem respostas acertadas dos bebês, visando a averiguar se houve uma “aprendizagem”. Quando os bebês respondem às perguntas das profissionais de maneira satisfatória, há todo um reforço enaltecendo a capacidade intelectual.

Em relação à Creche 2, Irene utiliza-se de atividades em folha A4 para os bebês pintarem ou desenharem coisas relacionadas aos projetos trabalhados em sala. Geralmente, ao distribuir as canetas coloridas, ela não dá opção de escolha para o bebê, o qual nem sempre aceita o que é imposto pelo adulto. Isso remete à ideia de controle, disciplinamento, já que, na realidade, o bebê não deixa de ser um *outsider* na percepção da profissional.

Percebemos o quanto o trabalho das duas instituições não está voltado para a especificidade dos interesses dos bebês, e, sim, para atender às demandas e aos interesses do sistema educacional. Ademais, a visão genérica de criança e infância por parte das profissionais reforça práticas pedagógicas administradas, interferindo na constituição da subjetividade dos bebês.

As atitudes em relação às atividades propostas pelos adultos nem sempre vêm ao encontro dos seus interesses. Por isso, os bebês acabam transgredindo o que foi proposto e buscam, em suas agências sociais, outras linhas de errância. Mas o adulto, usando do seu poder, captura-os, trazendo-os de volta.

Por conseguinte, a segunda reflexão responderá a outro objetivo desta pesquisa, que é de explicitar a tensão dialética que existe dentro da área da educação, quando se considera o bebê como criança ou apenas bebê. A compreensão a respeito dessa questão perpassa pelo corte etário, mas os estudos de Coutinho (2010), Barbosa (2010) e Wallon (2007) foram pontuais em dirimir essa tensão, porque romperam com a ideia de associar o fator cronológico com o desenvolvimento cognitivo da criança, oriundos do campo da medicina e da psicologia.

Para Arruda e Nascimento (2019, p. 273) “a idade pode ser vista como uma forma de controle social, como ordenamento das populações, atendendo a certos interesses econômicos e políticos, através de legislações, programas e demais políticas”. Isso denota, o quanto os bebês, as crianças, adolescentes e os adultos têm que se adequar as normativas, aos modelos sancionados pela sociedade.

Coutinho (2010, p. 84) esclarece que “a cronologia não é um marco estável para se deixar de ser bebê, a situação em que se encontra e as relações que se estabelecem é que definem esse lugar”. Durante o período de observação, nas creches 1 e 2, as relações entre os bebês e as crianças de outros segmentos eram marcadas pelo olhar vigilante das profissionais, que, ao verem os maiores se aproximarem, se mostravam sempre receosas, como se estivessem diante da iminência de que eles poderiam machucar os bebês.

Com a aprovação da BNCC da Educação Infantil, permanece o corte etário, porém os bebês foram considerados como tal, a partir de 0 a 1 ano e 6 meses (BRASIL, 2019). Para a rede pública municipal onde ocorreu a pesquisa, não houve mudança na maneira como eles dividem os segmentos, mantendo o corte etário de 6 meses a 1 ano de idade para o berçário I e 1 ano a 11 meses para o berçário II. Só que esses critérios não são seguidos à risca pelas instituições. Durante a pesquisa, encontramos bebês com idade de 2 anos e 4 meses nas salas onde ocorreram as observações.

Esse corte etário, segundo Coutinho (2010, p. 87), justifica-se pelo fato de que “ter crianças da mesma idade em um grupo facilitaria o desenvolvimento de propostas pedagógicas à medida que, supostamente, encontram-se em estágios de desenvolvimento similares”. Mesmo com o avanço dos estudos da SI, o recorte pelo estágio do desenvolvimento permanece muito arraigado dentro das instituições infantis.

Em relação aos bebês, em seus processos interativos com crianças que tinham pouco convívio, foi possível observarmos que nem todos se sentiam à vontade para brincar. Quando uma criança de outro segmento insistia, geralmente fugiam ou erguiam a mão para bater no colega. Dos bebês investigados, somente a Larissa (Creche 1) e Maria Clara (Creche 2) se sentiam à vontade para estarem com outras crianças, os demais se esquivavam ao máximo. Mas o contrário também aconteceu, como é o caso da Emanuely e João Miguel (Creche 1), que resistiram a se engajarem nas brincadeiras com os colegas do mesmo segmento. O fato de os bebês se engajarem ou não com outras crianças denota que, de uma maneira ou outra, os bebês estão exercendo suas agências sociais. Portanto, não se justifica o corte etário por segmento. A constituição do EU ocorre em interação com o outro, independentemente da faixa etária.

Quanto ao lugar social dos bebês, os estudos de Tebet e Abramowicz (2018) esclarecem que esse lugar ainda está sendo construído e que o campo da SI precisa de uma etnografia para os bebês. Não é possível pesquisar sobre eles, tendo como parâmetro a metodologia usada para pesquisa com crianças. O primeiro passo seria desconstruir a ideia de que o bebê é criança e buscar um campo que contemple suas especificidades.

Essa invisibilidade reverbera no campo da Pedagogia em que o bebê ainda é visto na sua incompletude, como um ser imaturo. Inclusive nas políticas públicas, o seu estatuto social é marcado pela invisibilidade. O (des)lugar dos bebês tem corroborado com a permanência das ideias assistencialistas de que o bebê necessita somente de cuidados (GOBATTO; BARBOSA, 2019). Por isso, Sarmiento (2007) ressalta a importância de se compreender a dialeticidade da infância, que, ao mesmo tempo, se aproxima e se distancia dos mundos dos adultos.

As reflexões aqui apreendidas corroboram para compreendermos o sentido de estar só/estar com outro para as profissionais e os bebês em suas agências sociais, na instituição Creche. Os dados empíricos revelaram que a categoria estar só é entendida pelas profissionais da seguinte maneira: “momento em que o bebê não está socializando”, “um momento de querer ficar sozinha”, “ficar no seu mundinho” e “querer brincar sozinha” (ATENA; MAIA; TÊMIS; IRENE; ITÍLIA, 2019).

O sentido apreendido por elas em relação ao estar só advém das experiências vivenciadas na infância. As profissionais relataram que quase não tiveram oportunidade de estarem sós. Isso se deu em função de terem irmãos, primos e vizinhos para brincarem. Portanto, não havia espaço e tempo para o estar só. Isso remete à ideia de sentido em Vigotski (2000a), na qual a palavra modifica-se de acordo com as vivências afetivas, por isso as profissionais associam a questão do estar só com as suas experiências advindas da infância.

De certa forma, essa influência reverbera na maneira como elas lidam com o estar só no cotidiano das Creches. Para as profissionais, esse momento nunca foi pensado nem planejado, porque na Educação Infantil a prioridade é o processo de socialização dos bebês. Inclusive nas DCNEI (BRASIL, 2013), os eixos da ação pedagógica são as interações e a brincadeira. É importante dizermos ainda que foi somente com a chegada da pesquisadora no campo que o estar só das crianças passou a ser percebido pelas profissionais.

É importante ressaltarmos que o estar só faz parte do cotidiano dos bebês que estão institucionalizados. Mesmo que não seja reconhecido e muitas vezes não permitido pelos adultos, eles acontecem, inclusive, nos momentos em que as atividades são coletivas, a exemplo de quando os bebês foram convidados para brincarem no tanque de areia e o estar só se fez presente. Ao observarmos os bebês, percebemos que, mesmo estando juntos, cada um brinca do seu jeito e os processos de interação ocorrem de maneira indireta e direta entre eles, permeados de gestos, olhares, risos e até de conflitos por causa de brinquedos.

O primado da interação

Os documentos oficiais da Educação Infantil, como DCNEI e BNCC, têm primado pela interação, socialização e pelos processos de adaptação da criança. Dessa forma, as duas instituições pesquisadas têm centrado suas ações pedagógica/educativa na busca em atender as propostas expressas nesses documentos. Inclusive os planejamentos, os projetos, as atividades lúdicas estão voltadas para o trabalho no coletivo, isto é, para a interação. Tudo é feito conjuntamente, tais como o banho, as refeições, a soneca, as atividades fisiológicas e as atividades pedagógicas.

Dentro desse contexto, o estar só não é pensado como uma ação pedagógica. Assim, o bebê não tem um tempo só para ele e, inclusive, alegam que, para aprender, precisa estar com o outro o tempo todo. Mesmo assim, os bebês subvertem as ordens impostas pelos adultos/profissionais, buscando outros meios para poderem usufruir desse tempo que não lhes é permitido.

As profissionais da pesquisa demonstraram a preocupação de não deixarem os bebês fora das atividades coletivas. Nesse aspecto, quando se afastavam do grupo, elas os traziam de volta, travando um incessante vai-e-vem de corpos, os que fogem e os que buscam. Porém, os bebês não desistiram facilmente. A saída foi, para alguns, insistir e transgredir a ordem estabelecida. Em muitos momentos, ficam atados aos corpos das profissionais até que desistam da ideia de sair.

Para Vygostky (1998), o ser humano só pode construir novos conceitos se estabelecer interação com outros seres humanos. Na obra *A formação social da mente*, o autor ressalta o quão importante é para as crianças que estão em processo de desenvolvimento o papel do outro social. Nas funções psicológicas, Vigotski (1998, p. 75) expõe o papel que a interação exerce no processo de formação do indivíduo, ao afirmar que ela acontece em dois níveis: “primeiro no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica)”.

Posto isso, o que tem ocorrido dentro das duas instituições pesquisadas é uma apropriação da categoria interação de Vigotski, como se a teoria desse conta de responderem aos elementos presentes. Isso significa uma falta de clareza sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Ademais, ao pensar a relação teoria e prática, o profissional precisa aprender a dar os saltos qualitativos, que a própria teoria vai exigindo. Quando isso não ocorre, a tendência é pensar a teoria pela teoria. Por isso, a categoria interação, dentro das intuições de educação infantil, tem sido excessivamente utilizada de forma monolítica, esquecendo que outras formas de expressar a interação é passar pelos momentos do estar só. Esse é um grande desafio: romper com a visão de socialização pensada por Durkheim (2007) e instrumentalizada na categoria interação vygotkiana.

Ao longo das observações, a pesquisadora percebeu que as profissionais da Creche 1 e da Creche 2 não conseguiam vislumbrar o estar só durante as atividades propostas junto aos bebês. Para elas, todas as atividades estão vinculadas ao processo de socialização, isto é, estar com o outro. Por isso, quando um bebê deseja ficar no estar só para poder interagir com seus brinquedos estruturados e não estruturados ou até mesmo para observar algo que lhes chamou a atenção, imediatamente as profissionais os trazem de volta para junto do grupo. Nesse sentido, o estar só somente é permitido quando não há outra atividade programada pelas profissionais.

Nas observações na Creche 1 e Creche 2, percebemos que, nos ambientes tanto interno como externo, há bebês que apresentam comportamento como se fossem *outsiders*. Eles não incomodam as profissionais, não entram em conflitos com os colegas, passam praticamente despercebidos no cotidiano das instituições. Somente são retirados dessa condição quando são chamados para almoçarem, fazerem assepsia e para as atividades coletivas. Infelizmente, as profissionais, preocupadas em cumprir com a rotina programada pela instituição, deixam, muitas vezes, esses bebês à margem do processo, focando no cuidar, em detrimento do educar.

Para que os bebês vivenciem momentos do estar só, é necessário que, primeiramente, os laços de sociabilidade sejam estabelecidos. Sem esse processo de interação entre pares, o estar só não acontece, porque é na relação com OUTRO que o EU se iguala e se diferencia.

Essas relações entre o EU e OUTRO são permeadas de conflitos, preferências, afetos, amizades, que ajudam na construção da subjetividade do indivíduo.

Portanto, estar só não é solidão, como ressalta Pais (2016), e, entre os bebês, é um momento de interação com seus brinquedos, de descansar da fadiga causada pelas brincadeiras, um momento de apreciação, “reprodução interpretativa”, de interações indiretas e de aprendizagem sobre as coisas.

No tocante ao estar com outro e agência social dos bebês, uma das coisas que ficou evidente durante a observação nas duas instituições é que os bebês “respondem e agem de acordo com seu entorno. Não são apenas sujeitos reativos, mas ativos também” (FOCHI, 2018, p. 9). Por isso, os conflitos, as amizades, os afetos, as preferências fazem parte desse processo de interação entre o estar com outro. De acordo com Corsaro (1997), a cultura de pares não ocorre entre os bebês, porque considera que suas ações são limitadas. Mas, em nossa pesquisa, a cultura de pares ficou evidente entre Hannah, Poliana, Melissa e Israel (Creche1), e, na Creche 2, com Laura, Maria Clara, Elisa e Antônio.

Na Creche 1 e 2, as brincadeiras de pares ocorreram durante as brincadeiras com panelinhas, motocas e bonecas, em que as reproduções interpretativas, experiências trazidas do contexto familiar são reproduzidas nas culturas de pares. Mas, durante as brincadeiras entre pares, os conflitos emergem muitas vezes por causa da disputa por brinquedos e espaço.

Para Nogueira e Montino (2020, p.194), “o conflito surge quando há necessidade de escolha em algumas situações consideradas incompatíveis, que perturbam a tomada de decisão, sendo assim, ocorre quando há um assunto de comum interesse entre duas ou mais pessoas”. Nesse aspecto, o conflito entre os bebês é maneira de um interagir com o outro. Porém, quando as profissionais se deparam com situações de conflito, acabam tomando partido, retirando dos bebês a autonomia, criando uma dependência deles em relação ao adulto, não reconhecendo a sua alteridade.

O fato de as profissionais intervirem de maneira verticalizada nos conflitos demonstra que elas não aceitam a ideia de que “os bebês sentem, gostam, não gostam e interpelam a cultura” (FOCHI, 2018, p. 9). Por isso, compreender o protagonismo dos bebês é reconhecer que eles possuem agência social, é se “distanciar de modelos clássicos de professor”, que focam em atividades mecânicas e responsivas.

Nesse sentido, reafirmamos que há uma exacerbação da interação dentro das duas instituições pesquisadas. Isso não significa uma crítica aos processos de socialização e interação dos bebês, mas é uma crítica à excessividade desses processos e à forma como isso predomina na educação e com os bebês. Ao mesmo tempo em que a socialização é importante para eles,

tira-lhes a condição de viver suas particularidades e suas necessidades individuais. Assim como os adultos necessitam de um tempo para si, os bebês precisam desse tempo como uma maneira de se individualizar.

A agência social dos bebês: itinerários para construção de pistas do cotidiano

No decurso da pesquisa, as teorias de Weber (2012), Giddens (2003), James e James (2008), James (2009), Mayall (2002), Marchi (2017), Sirota (2012) e Delalande (2014) foram cruciais para compreendermos o papel das estruturas sobre a agência social dos bebês. Para James (2009), os estudos de Giddens (2003) forneceu pistas cruciais para entender o debate entre estrutura-agência social, porque “a vida social não é apenas reprodutiva, tanto em termos de continuidade de estruturas e instituições, mas também potencialmente transformativa” (JAMES; JAMES, 2008, p. 10, tradução nossa).

A transformação que o agente provoca na estrutura também incide sobre ele. Em relação aos bebês pesquisados, foi perceptível como eles conseguem romper com as determinações impostas. No período de observação na Creche 1 e Creche 2, um dos aspectos que chamou a atenção foi a capacidade que os bebês têm de transgredirem as exigências dos adultos e da própria estrutura social. O episódio 30 (Creche 2) – A caixa de brinquedo – mostrou que, mesmo sendo algo proibido, Laura encontrou uma forma de ter acesso à caixa, transgredindo as regras estabelecidas por Irene, ao subir para ficar sentada. Sua ação mobilizou Maria Clara a fazer o mesmo. É interessante ressaltar *le savoir-faire* dos bebês de demonstrarem como o ambiente em que estão imersos é repleto de interditos. O agir de encontro às normas é um jeito de não concordarem com o como a estrutura está organizada.

Em relação à ação da profissional, denotamos que ela ficou no campo da visuo-ação, ao não perceber que as meninas agiram assim porque a caixa se tornou para os bebês da sala um fetiche, pelo fato de eles não poderem ter o acesso. Desse modo, Laura e Maria Clara rompem com as regras impostas pela profissional. Segundo James e James (2008, p. 10, tradução nossa), a ação das profissionais advém de uma “influência de longa data que a teoria tradicional da socialização exerceu sobre o estudo das crianças e da infância”.

Um outro momento foi a maneira como os bebês se articulavam para vivenciarem as brincadeiras de pares, demonstrando o quanto são ágeis e conseguem trazer os colegas para junto de si. Um exemplo é o foi exposto no episódio 31 (Creche 1) – “O lobo mau”: assim que perceberam que Lívia estava dentro do trenzinho, todos foram se achegando para brincar. A

agência dos bebês implicou na mudança de atitude da profissional Maia, que acabou indo ao encontro deles para brincar.

A capacidade dos bebês de agirem de forma afetiva, quando um colega passava por situações adversas, tais como conflitos entre pares, quedas, mordidas e outras situações, chamou a atenção da pesquisadora para o como eles manifestavam seus sentimentos pelo outro, ou melhor, como conseguiam se colocar no lugar do outro. Os episódios 26 (Creche 2) – “Ela tá dodói?!” – e 27 (Creche 1) – “A mordida” – demonstram outro tipo de agência social. Para James e James (2008, p. 11, tradução nossa), “o conceito de agência chama a atenção para as subjetividades das crianças como atores sociais independentes dentro das restrições sociais, morais, políticas e econômicas da sociedade”.

Entretanto, a agência social dos bebês não ocorre de maneira homogênea, porque cada um possui suas “rotinas culturais” (CORSARO, 2011). Portanto, isso altera as teias de interdependência, abrindo para outros tipos de configurações. Na Creche 1, João Miguel e Hannah, e, na Creche 2, Antonella e Luísa, ao saírem das linhas costumeiras, sempre que eram solicitados a voltar, não hesitavam em atender aos chamados das profissionais.

Para James e James (2008, p. 11, tradução nossa), “as crianças se revelam agentes morais capazes, 'capazes e dispostas a levar em conta a visão de outras pessoas ... e [a] deixar de lado seus próprios interesses imediatos com o objetivo de ajudar os outros' eles não 'se deram crédito por sua própria agência moral' ([MAYALL], 2002: 110)”. Nesse sentido, James e James (2008, p. 11, tradução nossa) expõem que “Mayall argumenta que isso reflete e refrata sua posição estrutural subordinada dentro da ordem geracional”.

Portanto, alguns bebês tentam sair dessa subordinação, só que são controlados pelo adulto que usa do seu poder de autoridade para regular suas agências sociais.

A institucionalização e regulação da agência dos bebês

Por meio dos estudos teóricos e empíricos, percebemos que, nas duas instituições em que a pesquisa ocorreu, existe um distanciamento entre a teoria e a prática. Associadas a essas questões, as políticas públicas direcionadas para a educação infantil, tanto em nível federal quanto municipal, corroboram para regular a ação dos profissionais que trabalham com os bebês. Com a aprovação da nova BNCC para a educação infantil, a SME tem preparado as instituições para colocar em prática essa “nova proposta” para a educação da primeiríssima infância. Mas, a BNCC não traz a concepção de infância e criança, além disso a proposta está ancorada nas competências e habilidades, advinda dos ideários neoliberais. Inclusive, há uma

nova exigência para que as graduações na área de formação de professores estejam vinculadas aos estudos da base.

Diante desse cenário, as duas instituições não fogem a esse contexto. Aliado às exigências do documento normativo, um dos aspectos que foram percebidos nas observações das duas creches é que a rotina estabelecida para o trabalho com os bebês incide sobre a ação pedagógica/educativa, na qual as profissionais acabam regulando e até limitando as agências sociais dos bebês, porque precisam cumprir com o que está proposto nos planejamentos semanais.

Outro aspecto observado é uma visão reducionista sobre criança e infância, ancorada na psicologia do desenvolvimento. Para as profissionais, os bebês ainda estão no campo do vir-a-ser, por isso precisam ser controladas e cuidadas. Além disso, o excesso de cuidados tem sido um dos empecilhos para a aquisição da autonomia, corroborando para o emparedamento dos bebês, e as atividades que são pensadas para serem trabalhadas com os bebês advêm de adaptações das atividades utilizadas com crianças maiores. Portanto, a especificidade daquilo que o bebê necessita não está presente nas práticas educativas.

Novas perspectivas de estudo

Um dos grandes desafios que a pesquisa apresenta é o de que há muito a ser pesquisado acerca dos bebês, suas agências e sobre o estar só. Apesar de os avanços estarem voltados para os estudos dos bebês, ainda não há uma metodologia específica para pesquisá-los. Portanto, eles continuam invisíveis no campo das metodologias.

Outrossim, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação infantil precisa ser pensada de maneira interdisciplinar, trazendo as perspectivas da Sociologia, da Antropologia, da História e da Geografia da Infância para dentro do campo da Pedagogia. Os estudos da criança e da infância não podem ficar presos somente ao campo da psicologia. É necessário haver um diálogo maior para se poder pensar os bebês e as crianças como categoria social, produtora e reprodutora de cultura.

Um outro desafio é repensar os espaços da educação infantil. Em nossa pesquisa, todas as instituições foram adaptadas para receber os bebês e as crianças, não seguindo os padrões solicitados pelos Parâmetros de Qualidade da Educação Infantil. Isso compromete a qualidade da educação que lhes é ofertada. Isso demonstra que as especificidades do bebê e da criança não são consideradas, elas continuam marginalizadas em suas necessidades.

Nesse sentido, a educação infantil precisa superar a visão escolarizada e o conceito etimológico de que a Creche é um espaço somente para o cuidar. Além disso, as profissionais deveriam sair do campo da visuo-ação, que limita o olhar imediatista sobre as ações dos bebês, desconsiderando-os como atores e agentes sociais. Para isso, suas ações devem estar pautadas no conhecimento sobre o bebê, a infância e a agência.

Dessa maneira, novos temas poderiam ser direcionados para a categoria visuo-ação, o estar si, estar só e ampliar os estudos sobre agência social dos bebês. Contudo, vale ressaltar que o conceito de agência social oriundo da SI é uma das possibilidades, para compreender os bebês em suas ações educativas na área da Pedagogia da Infância e não um fim em mesmo. Portanto, essa pesquisa buscou dar um pontapé inicial para novas discussões a respeito das agências sociais para e com a primeiríssima infância.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A.; WAJSKOP, G. **Creches: atividades para crianças de zero a seis anos.** São Paulo: Moderna, 1995.
- ABRAMOWICZ, Anete; WAJSKOP, Gisela. **Educação infantil creches: atividades para crianças de zero a seis anos.** 2. Ed. São Paulo: Moderna, 1999.
- ABRAMOWICZ, A. **A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância: Sociologia da infância no Brasil: (Coleções, polêmica do nosso tempo, 102.** In: FARIA, A.L. G. de; FINCO, D. (orgs). Campinas: [s. n.], 2011. 17-35 p.
- ABRAMOWICZ, A; TEBET, G.G. **O bebê interroga a sociologia da infância. In: Linhas Críticas**, Brasília, v. 20, n. 41, p. 43-61, janeiro/abril 2014. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/12417/8643>. Acesso em: 8 jan. 2019.
- ABRAMOWICZ, A. Prefácio. In: TEBET, G. (org.). **Estudos de bebês e diálogos com a sociologia.** São Carlos: Pedro e João Editores, 2019.
- ABREU, D. C. de. **Carreira e Perfil do Profissional da Educação na Red e Municipal de Curitiba: história e impacto da política brasileira de valorização do magistério.** 2008. 201 f. Dissertação (Mestre em Educação) - Universidade Federal do Paraná, 2008.
- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- ADORNO, T.W. **Indústria Cultural e Sociedade.** São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- AGOSTINHO, K. A. **O Espaço da Creche: que lugar é este?** 2003. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.
- AGUIAR, W. M. J., LIEBESNY, B., MARCHESAN, E. C.; SANCHEZ, S. G. Reflexões sobre sentido e significado In, A. M. B. Bock; M. G. M. Gonçalves, (Orgs). **A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica.** São Paulo: Cortez, 2009.
- ALANEN, L. **Rethinking childhood.** [S.l.]: Acta Sociológica, 1988 (31). 1:53-67.
- ALENCAR, E.; FRANCISCHINI, R. **A constituição do eu e a alteridade: diálogos entre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski e a psicologia psicogenética de Henri Wallon.** Natal: Ed. 8, 2016.
- ALMEIDA, L. R. de; SZYMANSKI, H. **A dimensão afetiva na situação de entrevista de pesquisa em educação.** In: SZYMANSKI, H. (Org.). ALMEIDA, L. R.; PRANDINI, R.C. A. R. **A Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva.** 4. ed. Brasília: Ed. Liber Livro, 2011. 89-100 p.
- ALMEIDA, L.R. **A questão do Eu e do Outro na psicogenética walloniana: Estud. psicol.** 4.ed. Campinas: outubro/dezembro 2014. v. 31.

ALMEIDA, R.J. **Indivíduo e sociedade no pensamento de Durkheim**. Texto inicialmente apresentado para a disciplina Teoria Sociológica I do Programa de Mestrado em Sociologia da Universidade Federal de Goiás – UFG, Goiânia, 2011 (mimeo).

AMORIM, K. P. C. **O cuidado de si para o cuidado do outro**. Revista - Centro Universitário São Camilo, 2013.437-441 p.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da Prática Escolar**: 10.ed. Campinas: Papyrus, 1995.

ARANHA, M. L. A. **História da educação e da pedagogia**: geral e Brasil. 03.ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARANHA, M. S. F. **A interação social e o desenvolvimento humano**. Temas psicol. v.1, n.3, Ribeirão Preto dez. 1993.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 02.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco; Poética**. Tradução: Eudoro de Souza. Textos de José Américo Motta Pessanha. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

ARRUDA, G. R. da S.; NASCIMENTO, A. M. do. **Onde estão os bebês nas políticas? Governar a infância para governar a vida**. Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 6 – N. Especial – pág. 264 - 278 – (jun. – out. 2020): “Educação e Democracia em Tempos de Pandemia”. DOI: <https://doi.org/10.12957/riae.2020.50633>. Disponível em: <50633-190287-4-PB (1).pdf>. Acesso em: 10 de junho de 2020.

ARRUDA, J. **Especificidades da docência na infância**: o foco no trabalho com bebês. Orientador: Elieuzza Aparecida de Lima. 2016. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016.

ASSUNÇÃO, V. N. F. Excertos sobre revolução, individuação e emancipação humana, In: CHASIN. J [S. l.], ano 23, v. 01, 31 mar. 2017. Revista on-line de Filosofia e Ciências Humanas, 1-96 p.

AUBER, N.; HAROCHE, C. (Orgs.). **Tiranias da Visibilidade**: o visível e o invisível nas sociedades contemporâneas. Trad. Francisco Fátima da Silva, Andrea Stahel. São Paulo: [s. n.], 2013. p. 13-29.

AZEVEDO, E. C. **O uso de mídias digitais por bebês e suas mães**: olho no olho X olho na tela. 2020. 103f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul., Porto Alegre, 2020.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo, Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira, São Paulo, 1997.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

BARBOSA, D. C. **A clínica psicanalítica: de crianças a bebês, uma especificidade**, São Paulo, v.17, n. 02, p. 262-277, 1 dez. 2012.

BARBOSA, I. G. **Método: em busca de uma definição**. FE/UFG, 2005 (mimeo).

BARBOSA, M. C. S. **Por amor & por força: rotinas na Educação Infantil**. 2000. 283 f. Tese (Doutorado) - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS FACULDADE DE EDUCAÇÃO, Campinas, 2000.

BARBOSA, M. C. **Especificidades da ação pedagógica com os bebês**. portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file>>. Acesso em: 10 de junho de 2018

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M.G.S. Organização do espaço e o tempo na escola infantil. In: CRAIDY C. M; KAERCHER, G. E. P. da S. (Orgs.). **Educação Infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2008.

Barros, M. I. A. de. (Org.). **Desemparedamento da infância: A escola como lugar de encontro com a natureza**. 2. ed. Rio de Janeiro: Alana, 2018.

BARROS, M. **Memórias Inventadas: A Segunda Infância**. São Paulo: Ed. Planeta, 2006.

BARUS-MICHEL. Uma Sociedade nas Telas. In: AUBERT, N.; HAROCHE, C. (Orgs.). **Tiránias da Visibilidade: o visível e o invisível nas sociedades contemporâneas**, São Paulo, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2019.

BECHER, F. **Os “menores” e a FUNABEM: influências da ditadura civil-militar brasileira**. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH. São Paulo, julho 2011.

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Trad. apresentação e notas Marcus Vinícius Mazzari. Posfácio de Flávio di Giorgi. 34. ed. São Paulo: Ed. Duas Cidades, 2002.

BITENCOURT, L. C. A.; SILVA, I. de O. e. **Bebês na Educação Infantil: o choro como desencadeador de práticas de cuidado e educação**. Trabalho apresentado no GT 07 Educação de Crianças de 0 a 6 anos. Anais da 13a Reunião Científica Regional da ANPed-Sudeste. Campinas /SP, Julho de 2018. Disponível em: <2352-TEXTOS_PROPOSTA_COMPLETO.pdf (anped.org.br)>. Acesso em: 02/ mar/ 2020.

BOFF, L. **Saber Cuidar Ética do humano - compaixão pela terra**. Petrópolis -RJ: EDITORA VOZES, 1999.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papirus, 2001.

BOURDIEU, P. **Esboço de uma teoria da prática**. In: ORTIZ, R. A sociologia de Pierre Bourdieu. São Paulo: Ed. Olhos d'Água, 2003.

BRANDÃO, C. R. **O que é o método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRANDÃO, C. R. **O outro: esse difícil**. In: Identidade e etnia - **Construção da pessoa e resistência cultural**. Campinas, 1985.

BRASIL, Biblioteca de Dissertações e Teses Digital (BDTD). Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso: outubro/2018.

BRASIL, M. N. A pedagogia do capitalismo e seus componentes. In: MASCARENHAS, A. C. B. (Org.). **Educação e trabalho na sociedade capitalista: reprodução e contraposição**. Goiânia: Editora da UCG, 2005.

BRASIL. [Constituição (1871)]. **LEI Nº 2040 de 28.09.1871 - LEI DO VENTRE LIVRE**. [S. l.: s. n.], 2010. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-Hist%C3%B3ricos-Brasileiros/lei-do-ventre-livre.html#:~:text=E>>. Acesso em: 15 ago. 2020.

BRASIL. [Constituição (1927)]. **Decreto nº 17. 943-A de 12 de outubro de 1927**. [S. l.: s. n.], 2010. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-17943-a-12-outubro-1927-501820-norma-pe.html>>. Acesso em: 15 ago. 2020.

BRASIL. [Constituição (1998)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: [s. n.], 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 17. 943-A de 12 de outubro de 1927**. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-17943-a-12-outubro-1927-501820-norma-pe.html>>. Acesso em 15 ag. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96)**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.

BRASIL. **LEI Nº 2040 de 28.09.1871 - LEI DO VENTRE LIVRE**. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-Hist%C3%B3ricos-Brasileiros/lei-do-ventre-livre.html#:~:text=E>>. Acesso em: 15 ag. 2020.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF. 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.>> Acesso em: 20 dez. 2019.

BRASIL. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998. Brasília, DF: 2019.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e Cultura**. 04. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2001. v. 43.

BROUGÈRE, G. **A criança e a cultura lúdica**. Faculdade de Educação, São Paulo, v.24, n.2, p.103-116, jul./dez. 1998. Disponível em: < <https://doi.org/10.1590/rfe.v24i2.59630>. >. Acesso em 11abr. 2021.

BUCKINGHAM, D. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Loyola, 2006.

BÜHLER-NIEDERBERGER, D.; KRIEKEN, R. Van. Persisting inequalities: *childhood between global influences and local traditions*. **Childhood** [online], v. 15, n. 2, p. 147-155, maio. 2008. DOI: 10.1177/0907568207088419

BUSS-SIMÃO, M. **Docência com bebês**: o corpo da professora que acalma, acalenta e serena. Trabalho apresentado no GT 07- Educação de Crianças de 0 a 6 anos. Anais da 39ª Reunião Nacional da ANPED. Niterói/RJ, Outubro de 2019. Disponível em: <5492-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf (anped.org.br)>. Acesso em: 06/mar/2020.

BUSS-SIMÃO, M. **Professoras de Educação Infantil**: Uma análise da configuração da docência no contexto catarinense. Trabalho apresentado no GT 07 Educação de Crianças de 0 a 6 anos. Anais da 37ª Reunião Científica da ANPED. 37ª Reunião. Florianópolis/SC, Outubro de 2015. Disponível em: < GT07-2328--Int.pdf (anped.org.br). Acesso em: 02/ mar/ 2021.

CAMARGO, P. **Desencontros entre Arquitetura e Pedagogia**, Porto Alegre, ano 06, 1 nov. 2008. Revista Pátio Educação Infantil, p. 44-47.

CARPENTER, C. Les universaux de la culture enfantine. In: ARLEO, A.; DELALANDE, J. **Cultures enfantines**. Universalité et diversité. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2010.

CARVALHO, A. F; MÜLLER, F. **Ética nas pesquisas com crianças**: uma problematização necessária. In: MÜLLER, F. (Org.). São Paulo: Ed. Cortez, 2010.

CHADWICK, A.; HAY, D. ; PAYNE, A. **Peer Relations in Childhood**. **Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines**, 2004. v. 45, 84-108 p. Disponível em:<http://dx.doi.org/10.1046/j.0021-9630.2003.00308>>. Acesso em 09 jun. 2021.

CHAGAS, E. F. **O Pensamento de Marx sobre a Subjetividade**. Revista Dialectus, Ano 1 n. 2 Janeiro-Junho 2013 p. 14-32. Disponível em: <Artigo 2 - Chagas (14-32) | PDF | Karl Marx | Sociologia (scribd.com)>. Acesso em: 12 mar 2021.

CHARLOT, B. **A Mistificação Pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. Trad. Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Ed. Cortez, 2013.

CHASIN, J. Excertos sobre revolução, individuação e emancipação humana, [S. l.], ano 23, v. 1, 1 abr. 2017. **Revista on-line de Filosofia e Ciências Humanas**, p. 01-96.

CHIAPARINI, C.; SILVA, I. M. M.; LEME, M. I. da S. **Conflitos interpessoais na educação infantil: o olhar de futuros professores e egressos**. Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 22, Número 3, Setembro/Dezembro de 2018: 603-612. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pee/a/wm4Jgs3w4hPVVRZgYZnHmLn/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 20 out 2021.

CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. **Introdução. Pesquisando as crianças e a infâncias: Culturas de comunicação**. In: Pia Christensen & Allison James (Org.). **Investigação com crianças: Perspectivas e práticas**. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, p. XII-XX, 2005.

CORDEIRO, A. M. A. **O sentido e o significado das práticas de cuidar e educar das educadoras de creche: as condições subjetivas e objetivas**. 2011. 135 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

CORSARO, W. *The Sociology of Childhood*. California: Pine Forge Press, 1997

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSARO, W.A. **Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas**. 91. ed. Campinas: Educação & Sociedade, maio/agosto 2005. 443-464 p. v. 26. Disponível em: Disponível: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a08v2691.pdf>. > Acesso em: 5 ago. 2016.

COSTA, A. O. Norbert Elias e a configuração: um conceito interdisciplinar. [S. l.], v. 19, 1 maio 2017. Revista de sociologia configurações, p. 34-48. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/configuracoes/3947>. > Acesso em: 23 jun. 2020.

COSTA, J. X. da S; CAETANO, R. F. A CONCEPÇÃO DE ALTERIDADE EM LÉVINAS: Caminhos para uma Formação mais Humana no Mundo Contemporâneo, [S. l.], ano 03 maio 2014. **Revista Eletrônica Igarapé**, p. 1-16. Disponível em: <<http://www.periodicos.unir.br/index.php/igarape>. > Acesso em: 22 mar. 2021.

COSTA, L; MAHL, M.L. **O sentimento de infância na perspectiva de Philippe Ariès**, [S. l.], ano 05, v. 08, n. 03, p. 31-36, 12 mar. 2020. Disponível em: <<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/sentimento-de-infancia>. > Acesso em: 12 mar. 2020.

COSTA, P. S. S. da; Freitas, J. S. de; Ferraz, S. J.; Grisi, E. Semiologia da infância. In: PORTO, C. C. **Semiologia médica** I. 7 Ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2014. .130-144 p.

COSTA, R. **Reordenando o Conhecimento: A Educação na Idade Média e o conceito de Ciência na Doutrina para Crianças (c. 1274-1276) de Ramon Llull**,: Anais Completos da II Jornada de Estudos Antigos e Medievais: Transformação Social e Educação. Maringá, p. 17-28, 2002. Disponível em: <https://www.ricardocosta.com/artigo/reordenando-o-conhecimento-educacao-na-idade-media-e-o-conceito-de-ciencia-expresso-na-obra>. Acesso em: 20 ago. 2019.

COSTA, S. S. d. **Dialeiticidade em sala de aula**: releitura sobre o processo de construção de escrita a partir do conceito de ZDP. 1996. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar Brasileira) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

COUTINHO, Â. M. S. **A ação social dos bebês**: um estudo etnográfico no contexto da creche. 2010. 312 p. Tese (Doutoramento em Estudos da Criança Especialidade em Sociologia da Infância) - Universidade do Minho, Portugal, 2010.

COUTINHO, Â. M. S. **Os bebês no cotidiano da creche: ação social, corpo e experiência**. Em Aberto, Brasília, v.30, n. 100, p. 105-114, set./dez. 2017. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.30i100.3313>> Acesso em: 18/09/2020.

COUTINHO, Â. M. S. **O corpo e a ação social de bebês na creche**. **P O I É S I S**: Revista do Programa de Pós UNISUL. 08. ed. [S. l.]: Ed. Tubarão, julho/dezembro v. 04, 2011. 221-233 p. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.30i100.3313>> Acesso em: 18 set. 2020.

COUTINHO, F. P.; LUZ, I. R. da. **A visão das professoras sobre o choro dos bebês no ambiente da Educação Infantil**. Trabalho apresentado no GT 07 Educação de Crianças de 0 a 6 anos. Anais da 13a Reunião Científica Regional da ANPED-Sudeste. Campinas /SP, Julho de 2018. Disponível em: < 1721-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf (anped.org.br). Acesso em: 02/ mar/ 2020.

CUNHA, A. G. **Dicionário Etimológico** – Nova Fronteira da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1982.

CURY, C. R. J; FERREIRA, L. A. M. **Judicialização da educação infantil, o trabalho dos professores e a qualidade da educação: relações possíveis**, [S. l.], v. 33, 57-78 p, 1 jun. 2017. Revista Ministério Público do Estado de Goiás.

DÁRIO JR, I. R.; SILVA, L. F. da. **A escola como experiência**: entrevista com Walter Omar Kohan. Revista Eletrônica de Educação, v. 12, n. 1, p. 298-304, jan./abr. 2018. Disponível em: < www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/download/2297/685> Acesso em 20 mar.2021.

DEL PRIORE, M. (Org.). **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Ed. Contexto, 2002.

DELALANDE, J. "O conceito de ator infantil já está desatualizado? Reflexões sobre possíveis aberturas para um conceito sempre a ser questionado", *AnthropoChildren* [Online],

Nº4 (janeiro de 2014) / Edição 4 (janeiro de 2014), URL: <https://popups.uliege.be/2034-8517/index.php?id=1927>.

DELGADO, A. C. C. **Toma-se Conta de Crianças. Os significados do trabalho e o cotidiano de uma creche domiciliar.** 2003. 292 p. Tese (Doutora em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2003.

DELGADO, A. C. C.; MULLER, F. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças In: Sílvia Helena Vieira Cruz. (Org.). **A Criança Fala: a escuta de crianças em pesquisas**, São Paulo, ed. 01, Ed. Cortez, 2008.

DELGADO, A. C. C.; MULLER, F. **Infâncias, tempos e espaços: um diálogo com Manuel Jacinto Sarmento.** Currículo sem Fronteiras, [s. l.], v. 06, ed. 01, janeiro/junho 2006. Disponível em: < www.curriculosemfronteiras.org. > Acesso em: 20 mar. 2021.

DELGADO, A. C. C.; WÜRDIG, R. C.; CAVA, P.P. **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. Disponível em: < [Interatividade_nas_culturas_da_infancia_aproximaco.pdf](#)> Acesso em: 05 abr. 2021.

DESCARTES, R. **Discurso do método: regras para a direção do espírito.** Trad. Pietro Nassetti. São Paulo: Ed. Martin Claret, 2003. Disponível em: < https://www.researchgate.net/publication/234759239_The_Logic_of_Young_Children%27s_Nonverbal_Behavior >. Acesso em: 3 mar. 2021.

DOWBOR, F.F. **Quem educa marca o corpo do outro.** 2. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2008.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. — Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção educação contemporânea)

DUARTE, N. **Lukács e Saviani: A Ontologia do Ser Social e a Pedagogia Histórico-Crítica.** In: SAVIANI, D.; DUARTE, N: Pedagogia histórico-critica e luta de classes na educação escolar. (Orgs.). Campinas, SP: Ed. Autores Associados, 2012.

DUMONT, L. **Ensaio sobre o Individualismo: Uma perspectiva antropológica sobre a ideologia moderna.** Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Ed. Rocco, 1993.

DUNKER, C. **Reinvenção da intimidade – políticas do sofrimento cotidiano.** São Paulo: Ed. Ubu, 2017.

DURAN, A. P. **Interação social: o social, o cultural e o psicológico.** 3. ed , v. 01. Ribeirão Preto: dezembro 1993.

DURKHEIM, E. **As Regras do Método Sociológico:** Trad. Paulo Neves. 03. ed. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2007.

DURKHEIM, E. **Da Divisão do Trabalho Social:** Trad. Eduardo Brandão. 2. ed. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1999.

DURKHEIM, E. **Da divisão do trabalho social. Seleção de textos de José Arthur Giannotti; traduções de Carlos Alberto Ribeiro de Moura [et. al.]**. São Paulo: Ed. Abril Cultural, 1978. 3-4 p.

EDWARDS, C; GANDINI, L; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Ed. Artmed, 1999.

EISENBERG, Z. W. **O desenvolvimento de noções temporais através da linguagem**. Porto Alegre, 2011. 80-88 p. v. 24. Disponível em: < https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722011000100010&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 7 fev. 2021.

ELIAS, N. **Introdução à sociologia**. Portugal, Lisboa: Ed. 70, 1990.

ELIAS, N. **A Sociedade dos Indivíduos**: Micha el Schrüter (Org.). Trad. Vera Ribeiro; revisão técnica de notas, Renato Janine Ribeiro. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 1994.

ELIAS, N; SCOTSON, J.L. **Os Estabelecidos e os Outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 2000.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do Jogo**. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Psicologia e Pedagogia).

ENRIQUEZ, E. **Tiranias da Visibilidade**: o visível e o invisível nas sociedades contemporâneas: O desejo de invisibilidade. In: AUBERT, N.; HAROCHE, C. (Orgs.). São Paulo, p. 33-45, 2013.

FABIAN, E. P. **A crítica ao sentido e à significação intelectualista e a defesa do sentido ético do humano em humanismo de l'autre homme de Lévinas**, ano 11, v. 08, 20 dez. 2007. Revista de Ciências Humanas, p. 187-203. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/368-1717-1-PB.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2020.

FARIA, A L. G. de; BARREIRO, A.; MACEDO, E. E. de; SANTIAGO, F.; SANTOS, S. E. dos. (Orgs.). **Invitações Pós – coloniais**. In: FARIA, A L. G. de; BARREIRO, A.; MACEDO, E. E. de; SANTIAGO, F.; SANTOS, S. E. dos. (Orgs.). **Infância e Pós-Colonialismo**: Pesquisas em busca de Pedagogias descolonizadoras. Campinas: Leitura Crítica, 2015.

FARIA, A. L. G. de. **O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma Pedagogia da educação infantil**. In: A. L. G. de PALHARES, Marina Silveira (Orgs.): Educação infantil pós LDB: rumos e desafios. Campinas: Ed. UFSCar e UFFC, 1999, p. 67-100.

FARIA, A.L. G. de; FINCO, D. (Orgs.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas, SP: Ed. Autores Associados, 2011.

FAUSTO, B. **História do Brasil**. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 2007.

FERREIRA, Manuela. **A gente gosta é de brincar com os outros meninos!** Relações sociais entre crianças num jardim de infância. Porto: Edições Afrontamento, 2004.

FOCHI, P. À Margem. In: SILVA, J.R.; SOUZA, R.A.M. de; MELLO, S. A.; LIMA, V. G. de (Orgs.). **Educação de Bebês: cuidar e educar para o desenvolvimento humano**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. 7-12 p.

FOCHI, P. Entrevista. **Palavra de ... Professor de Professor da Educação Infantil: Paulo Fochi**, [S. l.], p. ---, 9 out. 2015a. Disponível em: <http://www.tempodecreche.com.br/palavra-de/palavra-de-professor-de-professor-da-educacao-infantil-paulo-fochi>. Acesso em: 5 dez. 2020.

FOCHI, P. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário? Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva**. Porto Alegre: Ed. Penso, 2015.

FORNEIRO, L. I. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Art. Med, 1998.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes. 2013.

FREITAS, K. K. N. de. Alteridade. **Sartre, Descartes e a concepção do outro em contos de Rubem Fonseca**, [s. l.], 2010. Disponível em: <<https://www.webartigos.com/artigos/alteridade-sartre-descartes-e-a-concepcao-do-outro-em-contos-de-rubem-fonseca>>. Acesso em: 24 fev. 2021.

FRIEDMANN, A. **O brincar no cotidiano da criança**. São Paulo: Moderna, 2006.

FRIGOTTO, G. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo/SP: Cortez, 1989, p. 69-90.

GALLO, S. **Ética e cidadania: caminhos da filosofia**. Campinas: Ed. Papyrus, 1997.

GALLO, S. **Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. Anais do II Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos**, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/citations?user=W7VJ1eYAAAAJ&hl=pt-BR#d=gs_md_cita-d&u=%2Fcitations%3Fview_op%3Dview_citation%26hl%3Dpt-BR%26user%3DW7VJ1eYAAAAJ%26citation_for_view%3DW7VJ1eYAAAAJ%3AaqlVkm33-oC%26tzm%3D180>. Acesso em: 3 set. 2020.

GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GARCIA, A. C., PINAZZA, M. A. **Brincadeiras interativas dos bebês na creche: um estudo à luz de pedagogias participativas**. Trabalho apresentado no GT 07 Educação de Crianças de 0 a 6 anos. Anais da XIII – REUNIÃO REGIONAL DA ANPED, 2018, Campinas, SP, 2008. Disponível em: <2610-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf>.

GARCIA, L. T.; ALMEIDA, N. V. F. de; GIL, M. S. C. de. **Conflitos e Agressões entre Bebês e Diferentes Atributos de Brinquedos: Um Estudo Experimental.** Interação Psicol., Curitiba, v. 17, n. 1, p. 27-36, jan./abr. 2013. Disponível em:< Conflitos e Agressões entre Bebês e Diferentes Atributos de Brinquedos.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2021.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Ed. Guanabara Koogan, 1989.

GIDDENS, A. **A Constituição da Sociedade.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

GIDDENS, A. **Novas regras “do método” sociológico uma crítica positiva às sociologias interpretativas.** 2. ed. Lisboa: 1997.

GIDDENS, A. **A Constituição da sociedade:** Tradução Alvaro Cabral. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GIDDENS, A. **Sociologia.** 06. ed. Lisboa: FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN Serviço de Educação e Bolsa, 2008.

GOBBATO, C; BARBOSA, M. C. S. **Bebês no coletivo da creche: encontros e provocações redimensionando o fazer pedagógico** Linhas Críticas. 25. ed. 1-19 p.

GOMES, C. S. C. L. B. **Lévinas e o outro: a ética da alteridade como fundamento da justiça.** 2008. 90 f. Dissertação (Mestrado em Direito) –Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2008.

Gomes, F. L.; Hendrix, I. **Ética Da Alteridade Em Levinas: A Crítica À Ontologia.** 2019. Disponível em: file:///D:/Downloads/etica-da-alteridade-em-levinas-a-critica-a-ontologia-pag-288-300%20(1).pdf. Acesso em: 16 jun. 2020.

GOMES, D. R. M. **Alteridade como fundamento da justiça: um estudo da alteridade no âmbito da filialidade.** 2006. 128f. Dissertação - Faculdade de Direito. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

GOMIDE, D.C.; JACOMELI, M.R.M. **O método de Marx na pesquisa sobre políticas educacionais.** Políticas Educativas, Santa Maria, v. 10, n. 1, p. 64-78, 2016 – ISSN: 1982-3207 GOMIDE, D.CO materialismo histórico-dialético como enfoque metodológico para a pesquisa sobre políticas educacionais (2012).. Disponível: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/2/artigo_simposio_2_45_dcgomide@gmail.com.pdf>.

GONZÁLEZ REY, F. L. **As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural.** Psicologia da Educação, São Paulo, 24, 1 sem. 2007.

GOTTLIEB, A. **Para onde foram os bebês? Em busca de uma Antropologia de bebês (e de seus cuidadores).** 03. ed. Psicol. USP [online], 2009. v. 20, p. 313 – 336.

GOUVEA, M. C. S. **Infantia: entre a anterioridade e alteridade.** 2. ed. Porto Alegre: [s. n.], maio/agosto 2011. 547-567 p. v. 36. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/edu.realidade>>. Acesso em: 20 ago. 2019.

GOUVEA, M. C. **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais: A escrita da história da infância: periodização e fontes. In: GOUVEA, Maria Cristina; SARMENTO, Manuel (Org.). *Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais*. Petrópolis- RJ: Ed. Vozes, 2008.

GUIMARÃES, D. **Infância e Educação Infantil**: desafios modernos e pós-modernos - entre a criança-indivíduo e a criança-acontecimento. Anais da – PUC-Rio GT: Educação da Criança de 0 a 6 anos / n.07. Anais da 28ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu/MG, Outubro de 2005. Disponível em: <28ª Reunião Anual da ANPEd>. Acesso em: 02 mar/2021.

GUIMARÃES, D. **Entre a instrução e o diálogo**: A construção da identidade educacional das creches. 2006. Trabalho apresentado no GT 07 Educação de Crianças de 0 a 6 anos. Anais da 29ª Reunião Científica da ANPED. 29ª. Reunião. CAXAMBU/MG, Outubro de 2006. Disponível em: < GT07-2328--Int.pdf (anped.org.br). Acesso em: 02/ mar/ 2021.

HADDAD, L. **A Creche em busca de identidade**: Perspectivas e conflitos na construção de um projeto educativo. 3. ed. São Paulo: Editora Loyola, 2002.

HAY, D. F; PAYNE, A.; CHADWICK, A. *Peer Relations in Childhood. Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, v. 45, p. 84-108, 9 jan. 2004. Disponível em:< <https://doi.org/10.1590/S0102-79721998000200010>>. Acesso em: 3 mar. 2021.

HEINICH, N. **Um valor controverso**: as críticas douradas da visibilidade. In: AUBERT, N.; HAROCHE, C. (Orgs.). *Tiranias da Visibilidade: o visível e o invisível nas sociedades contemporâneas*, São Paulo, 2013.

HERTZBERGER, H. **Lições de arquitetura**. Trad. Carlos Educarado Lima Machado. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

HEYWOOD, C. **Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2004.

HORN, M. G. S. Sabores, cores, sons, aromas. A organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JAMES, A. *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. New York: Ed. Palgrave Macmillan UK, 2009.

JAMES, A.; JAMES, A. L. *Key Concepts in Childhood Studies*. London: Sage, 2008.

JAMES, A. *Agency*. In: Qvortrup, J.; Corsaro, W.; Honig, M. **The palgrave handbook of childhood studies**. London. Palgrave Macmillan, 2009, p. 34-46.

JOHNSON, Paul. **Sócrates: um homem do nosso tempo**: Trad. Leila Kommers. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 2012.

JENKS, C. (org.). **The Sociology of childhood. Essential readings**. Brookfield, VT: Gregg Revivals, 1982.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

KING, M. *The Sociology of childhood as scientific communication*: observations from a social systems perspective. *Childhood*, London, v. 14, n. 2, p. 193-213, maio 2007. DOI: 10.1177/0907568207078327.

KOHAN, W. **Infância e educação em Platão. Educação e Pesquisa**. 01. ed. São Paulo: [s. n.], janeiro/junho 2003. v. 29, 11-26 p.

KOHAN, W. O. Infância e filosofia In: SARMENTO. M. J; GOUVEA, M. C. S. (Orgs). **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis**: o pensamento de Marx no século XXI. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1992.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1976.

KUHLMANN, M. J. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2007.

LANCY, D. F. *Unmasking children"s agency*. *AnthropoChildren*, Liege, v. 1, n. 2, p. 1-20, out. 2012.

LANE, S. T. M; CODO, W. (orgs.). **Psicologia Social**: o homem em movimento. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

LANE, S. T. M. **O que é psicologia social**: (Coleção primeiros passo; 39). São Paulo: Ed. Brasiliense, 2006.

LARROSA, J. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro In: **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascarados**, Belo Horizonte, ed. 06, Ed. Autêntica, 2017.

LASCH, C. **Refúgio num mundo sem coração. A família**: santuário ou instituição sitiada? Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

LATOUR, B. *Reassembling the social: An introduction to ActorNetwork-Theory*: Oxford University Press. London: [s. n.], 2005.

LAVAL, C.A. **A Escola não é uma empresa. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina, ano 09, 1 set. 2004. *Revista Eletrônica de Ciências Sociais*, p. 434-437.

LE BRETON, D. **Desaparecer de si**: uma tentação contemporânea. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2018.

LE GOFF, Jacques. **A civilização do ocidente medieval**. Lisboa: Editorial Estampa, 1984, vol. II, p. 44.

LE GOFF, J. **A Civilização do Ocidente Medieval**. Lisboa: Ed. Estampa, 1995. v. 02.

LEITE, C. R.V. B. **A Presença da Televisão na Educação Infantil**, 2014. 143f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas de Anápolis, 2014.

LEONTIEV, A. N. **Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil**. In: VIGOSTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* 10. Ed. Trad. Maria da Penha Vilalobos. São Paulo: Ícones, 2006.

LEONTIEV, A.N. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LÉVINAS, E. **O humanismo do outro homem**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1993.

LÉVINAS, E. **Totalidade e Infinito**. Lisboa: Ed. 70, 2008.

LIMA, D. P.; DEMARZO, M.A.D. **Os bebês, o menor e a criança na legislação brasileira: diálogos como construcionismo social**. In: TEBET, G. (orgs.) *Estudos de Bebês e Diálogos com a Sociologia*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019, p. 189-206.

LIMA, J. de S.; SOUSA, E. L. de. **Autonomia das Crianças Versus Controle Institucional: Uma análise a Agência Infantil em uma Casa Abrigo de Imperatriz**

LIMA, J. M. de; MOREIRA, T. A; LIMA, M. R. C. de. **A sociologia da infância e a educação infantil: outro olhar para as crianças e suas culturas**. [S. l.], ano 01, v. 14, 1 abr. 2014. **Revista Contrapontos - Eletrônica**. Disponível em: < www.univali.br/periodicos. > Acesso em: 20 mar. 2020.

LIMA, L. L. O. **Políticas públicas para a educação infantil em Jataí: da proposição à materialização**. 2005. 153 f. Dissertação (Mestre em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2005.

LIMA, M.R.C; LIMA, J.M. **A ludicidade como eixo das culturas da infância**, [s. l.], p. 207-231, 2013. Disponível em: < <http://www.eses.pt/interaccoes>. >. Acesso em: 30 jun. 2021.

LOCKE, J. **Alguns pensamentos acerca da educação**. **Cadernos de Educação**. Fae/ UFPel, Pelotas (13): 147 – 171, ag./de. 1999.

LUDWIG, B. E.; WIRTH, I. G.; FRANCO, P. C.; DUARTE, T. F. **Memória: uma abordagem histórico-cultural**, 2002. Disponível em:< [Memória \(unicamp.br\)](http://Memoria(unicamp.br))>. Acesso em 8 jan. 2020.

MACEDO, E.E. de. **Crianças pequenininhas e a luta de classes**. Orientador: Dr.^a Ana Lúcia Goulart de Faria. 2016. 135 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2016.

MACEDO, L. C.; DIAS, A. A. **O cuidado e a educação enquanto práticas indissociáveis na educação infantil**. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 29, 2006, Caxambu. Anais da ANPED. Caxambu: GT 07, ANPED, 2006. Disponível em:< [gt07-1824.pdf \(anped.org.br\)](http://gt07-1824.pdf(anped.org.br)) > . Acesso em 12 de abril de 2021.

MACHADO, L. A. **A teia da interdependência e a sociologia figurativa de Norbert Elias**. Pernambuco, 06 jun. 2015. Disponível em: < [pesquisa & cia: a teia da interdependência e a sociologia figurativa de norbert elias \(pesquisacia.blogspot.com\)](http://pesquisa&cia;a%20teia%20da%20interdepend%C3%ancia%20e%20a%20sociologia%20figurativa%20de%20norbert%20elias(pesquisacia.blogspot.com))>. Acesso em: 20 out. 2021.

MAÏLAT, M. *L'ami: absence et préexcellence lettre à Tristan. Èrès . La lettre de l'enfance et de l'adolescence. 2004/1 no 55 pages 9 à 16 ISSN 2101-6046ISBN 2749202841.Article. Disponible en ligne à l'adresse: < <https://www.cairn.info/revue-lettre-de-l-enfance-et-de-l-adolescence-2004-1-page-9.htm>>. Acesso em: 03 maio. 2021.*

MALAGUZZI, Loris. Histórias ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artes Médica, 1994.

MANCEBO, D. **Modernidade e produção de subjetividades: breve percurso hitórico**, Psicol. cienc. Prof. Brasília, v. 22, n. 01, março 2002. Disponível em:< https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932002000100011. > Acesso em: 29 jun. 2020.

MARCHI, R.de C. **A criança como ator social - críticas, réplicas e desafios teóricos e empíricos**, Ponta Grossa, ano 02, v. 12, 1 ago. 2017. Práxis Educativa, p. 617-637. Disponível em: < <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. > Acesso em: 21 jun. 2019.

MARCILIO, M. L. **História Social da Infância no Brasil: A roda dos expostos e a criança abandonada no Brasil colonial: 1726-1950**. In: Freitas. M. (Org.). São Paulo: Ed. Cortez, 1997.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS FILHO, Altino José e DORNELLES, Leni Vieira. **Lugar da Criança na Escola e na Família: a participação e o protagonismo infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2018.

MARTINS, A.S. **Sociabilidade neoliberal**. Dicionário da Educação Profissional em Saúde, [s. l.], 2009. Disponível em: <<http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/socneo.html>. > Acesso em: 13 jun. 2020.

MARX, K. **O capital**. Rio de Janeiro: Ed. Zahar Editores, 1973.

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política**. In: Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARX, K. Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório. As diferentes questões. In: Marx; Engels. **Obras escolhidas**. Lisboa: Edições Avante!, 1983. Tomo II. p. 79-88.

MARX, K. Vorwort zur Kritik der politischen Ökonomie. In: MARX, K.; ENGELS, F. Werke (MEGA). Berlin: Dietz, 1983, v. 13

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã (Feuerbach)**. São Paulo: Ed. Hucitec, 1984.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política: Jornada de Trabalho**. In: MARX, Karl, Tradução Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. 02. ed. São Paulo: Ed. Nova Cultural, 1985.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: Tradução Luís Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1998.

MARX, K. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Ed. Boitempo, 2004.

MARX, K. **O Dezoito Brumário de Louis Bonaparte**. São Paulo: Ed. Centauro, 2006.

MASCARENHAS, A. C. B. (Org.). **Educação e trabalho na sociedade capitalista: reprodução e contraposição**. Goiânia: Ed. da UCG, 2005.

MATTOS, M. N. de S. S. **Bebês e livros: relação, sutileza, reciprocidade e vínculo**. Orientador: Dr^a Sonia Kramer. 2018. 200 f. Tese (Doutora) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

MÁXIMO, L. P. **Ações dos bebês em diferentes formas de organização do espaço e dos materiais em um ambiente de creche**. Maévi Anabel Nono. 2018. 150 f. Dissertação (Mestre em Ensino e Processos Formativos) - UNESP, São José do Rio Preto, 2018.

MAYALL, B. *Towards a Sociology of Childhood*. **Buckingham**: Open University Press. DELALANDE, J. Le concept d'enfant acteur est-il déjà perimé? Reflexions sur des ouvertures possibles pour un concept toujours a questionner. *AnthropoChildren*, Liege, n. 4, p. 1-8, jan. 2014. 2002.

MEIRELES, C. **Romanceiro da inconfidência**. Rio de Janeiro: Letras e Artes, 1965.

MERISSE, A. **Origens das instituições de atendimento à criança**. In: MERISSE, A.; ROCHA, L. C. da; VASCONCELOS, M. S., JUSTO, J. S. **Lugares da infância**: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato. São Paulo: Ed. Arte & Ciência, 1997. 25-51 p.

MÉSZÁROS, I. **Filosofia, Ideologia e Ciência Social**: Trad. Ester Vaisman. São Paulo: Ed. Boitempo, 2008.

MICARELLO, H. A. L. da S. Formação de professores da educação infantil: puxando os fios da história. In: KRAMER, Sonia; ROCHA, E. A. C. **Educação infantil**: enfoques em diálogo. São Paulo: Papyrus, 2011. p. 211-228.

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

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. 11. ed. São Paulo: Ed. Hucitec, 2008.

MINEIROS, PPP. **Anália da Costa Lima**. Secretaria Municipal de Educação, 2019.

MINEIROS, PPP. **Paraíso Infantil – Madre Joana**. Secretaria Municipal de Educação, 2019.

MIOTELLO, Valdemir. **Por uma escuta responsiva**: a alteridade como ponto de partida. São Carlos: Pedro e João Editores, 2018.

MIZEN, P. OFOSU-KUSI, Y. **Agência como vulnerabilidade**: explicando a ida das crianças para as ruas de Acra. Trad. Paul Torquist. Rev. técnica Fernanda Müller. Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 20, n. 41, p. 81-101, jan./abr. 2014. 81-101 p.

MOLON, Susana Inês. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vigotski**, Petrópolis: Ed. Vozes, 2003.

MONDARDO, M. L. **Globalização e Sociedade dos Indivíduos: Redes Sociais, Interdependência e Auto-controle**, [s. l.], 18 maio 2009. Disponível em: Disponível em: www.bocc.ubi.pt/pag/bocc-abordagem-reticular-mondardo.pdf · PDF file. Acesso em: 22 ago. 2020.

NASCIMENTO, M. L. B. P. **Sociologia da infância no Brasil**: Reconhecimento da sociologia da infância como área de conhecimento e campo de pesquisa. Algumas considerações. In: FARIA, A.L. G. de; FINCO, D. (Orgs.). Campinas, SP: Ed. Autores Associados, 2011. 37-52 p.

NOGUEIRA, R. G.; MONTINO, M. A. **A mediação de conflitos na educação infantil entre crianças de 2 e 3 anos de idade**. Revista Multidebates, v.4, n.6 Palmas-TO, dezembro de 2020. ISSN: 2594-4568

OLIVEIRA, B. **Método - A Dialética Do Singular-Particular-Universa**. V Encontro de Psicologia Social Comunitária sobre o tema O método materialista histórico dialético promovido pela Abrapso-Núcleo Bauru, Neppem e o Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências/Unesp-Bauru, 2001.

OLIVEIRA, D. A. A profissão docente na Educação Infantil. In: **Docência na Educação Infantil**. Salto para o futuro: Ano XXIII - Boletim 10, Junho 2013.

OLIVEIRA, R. **Espaços afetivos**: habitar a escola. São Paulo: Ed. do Autor, 2021.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de **Jogos de Papéis**: um olhar para as brincadeiras infantis. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Z. R. de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Docência em Formação).

ORTIZ, C. **Acolhimento e adaptação na educação infantil**. 2010. Disponível em: <http://paraalmdocuidar-educacaoinfantil.blogspot.com.br/2010/11/acolhimento-e-adaptacao-na-educacao.html><http://paraalmdocuidar-educacaoinfantil.blogspot.com.br/2010/11/acolhimento-e-adaptacao-na-educacao.html>. Acesso em: 07 mar. 2021

ORTIZ, C; CARVALHO, M. **Interações**: Ser Professor de bebês-cuidar, educar e brincar, uma única ação, São Paulo, Ed. Blucher, 2012.

OSTETTO, L. E. (Org.). **Encontros e encantamentos na educação**: Partilhando experiências de estágio. Campinas, SP: Papyrus, 2000a.

OSTETTO, L. E. (Org.). Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, L. E. (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios**. Campinas: Papirus, 2000b.

OSWELL, D. **The agency of children** - from family to global human rights. Cambridge: University Press, 2013.

PAES, P. C. D. **Vigotski fundamentos e práticas de ensino: crítica às pedagogias dominantes**. Curitiba: Appris, 2020.

PAIS, J.M. **Nos rastros da solidão. Deambulações sociológicas**. 3. ed. Berlim: Machado, 2016.

PAIVA, A. C. dos S. de Sousa. **O desenvolvimento da linguagem oral de bebês e crianças no contexto da creche: práticas docentes em debate**. Trabalho apresentado no GT 07- Educação de Crianças de 0 a 6 anos. Anais da 39ª Reunião Nacional da ANPEd. Niterói/RJ, Outubro de 2019. Disponível em: <5492-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf (anped.org.br)>. Acesso em: 06/mar/2020.

PEIXOTO, M. A. **Estrutura e Agência em Anthony Giddens: Uma análise crítica do estruturacionismo**. Revista Sociologia em Rede, vol. 4, num. 4, 2014. Disponível em: < Maria Peixoto Estrutura e Agência em Anthony Giddens | Passei Direto. Acesso em: 15 julho 2020.

PEREIRA, L. A. P. C. **Um olhar sobre a infância e as brincadeiras infantis a partir de relato de idosos da cidade de Mineiros**. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, 2008.

PEREIRA, L.A.P.C **Temas de Educação IV: olhares compreensivos: Os sentidos e significados da instituição creche nos tempos hodiernos**. In: ZANATA, B.; BALDINO, J. M.; CARNEIRO, M. E. F. Goiânia: Ed. Espaço Acadêmico, 2018.

PEREIRA, M.C. **O tempo dos bebês na Educação Infantil**: In: Silva, J. R. et al. **Educação de bebês: cuidar e educar para o desenvolvimento humano**. (Orgs). 02. ed. São Carlos: Ed. Pedro & João Editores, 2018. 143-164 p.

PEREIRA, R. F. **As culturas da infância nas dinâmicas de sociabilidade entre bebês**. Momento, Rio Grande, v. 19, n. 1, 2010. Disponível em: < <http://www.seer.furg.br/ojs/index.php/momento/article/view/1467/781> >. Acesso em: 27 maio 2021.

PEREIRA, R.F. **As crianças bem pequenas na produção de suas culturas**. Maria Carmen Silveira Barbosa. 2011. 207f. Dissertação (Mestre em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

PÉREZ, R. R. **La Exploración, Juego y Desarrollo de Niños y Niñas**. Módulo Auto-Instrutivo: Exploración, Juego y Desarrollo de niños y niñas. Disponível em:< Modulo-2-Juego-y-exploracion.pdf (dreapurimac.gob.pe)>. Acesso em 22 jun. 2021.

PESSANHA, J. A. M. **Os Pensadores: Sócrates – vida e obra**. In: Sócrates, Seleção, introdução e notas de José Américo Motta Pessanha. Brasília: Ed. Nova, maio/agosto 2002. v.

22. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1414-98932002000100011>>. Acesso em: 21 jul. 2019.

PETERS, G. **Giddens em pílulas (3): a dualidade entre ação e estrutura**, por Gabriel Peters, Rio de Janeiro, 21 dez 2016. Disponível em: <<https://blogdolabemus.com/2016/12/21/giddens-em-pilulas-3-a-dualidade-entre-acao-e-estrutura>>. Acesso em: 20 jul. 2021.

PETERS, G. **Teoria Sociológica contemporânea: autores e perspectivas: “Anthony Giddens: a dualidade da estrutura”**. In: SELL, C.E.; MARTINS, C.B. São Paulo: Ed. Annablume, 2017.

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

PIRES, F. F. & NASCIMENTO, M. L. B. P.. **O propósito crítico: entrevista com allison james**. Educ. Soc., Campinas, v. 35, nº. 128, p. 629-996, jul.-set., 2014. Disponível:< <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n128/0101-7330-es-35-128-00931.pdf>. > . Acesso: 07/11/2018

PIRES, F. **Horizontes Antropológicos: O que as crianças podem fazer pela antropologia?** 137-157 p. Porto Alegre: jul/dez 2010.

PLATÃO, 427-347 a.C. **A República**: Trad. Carlos Alberto Nunes. 03. ed. Belém: Ed. EDUFPA, 2000.

PONTES, L.; TEBET, G. **Linhas costumeiras e linhas de errância: elementos para pensar o currículo, a rotina e o cotidiano de bebês na educação infantil (no prelo)**.

PONTES, R. N. A Propósito da Categoria de Mediação. In: **Serviço Social & Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1999. n. 31.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro: Ed. Graphia, 2011.

PRESTES, Z. **A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações**. Revista Educação Pública - v. 22, n. 49/1 (maio/ago. 2013) Cuiabá, EdUFMT, 2013, 176 p. Disponível em: <<https://doi.org/https://doi.org/10.29286/rep.v22i49/1.916>>. Acesso em: maio 2021.

PROUT, A. **The future of childhood: towards the interdisciplinary study of children**. London and New York: RoutledgeFalmer, 2005. (The future of childhood series).

QVORTRUP, Jens. **Infância e Política: Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: [s. n.], set. /Dez 2010. v. 40, 777- 792 p.

QVORTRUP, J.; CORSARO, W.; HONIG, M. **The palgrave handbook of childhood studies**. London. Palgrave Macmillan, 2009.

REALE, G.; ANTISERI, D. **História da Filosofia do Humanismo a Descartes**. p. 284-316. São Paulo: Paulus, 2004.

RAMOS, T. K. G.; RODRIGUES, T. S. de A. **O lugar dos bebês nas práticas pedagógicas ainda evidencia marcas de uma história carregada de negação do sujeito e de invisibilidades.** Trabalho apresentado no GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos. Anais da 24º Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste - Reunião Científica Regional da ANPED. João Pessoa/Pb, Novembro de 2018. Disponível em: <4217-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf (anped.org.br) >. Acesso em: 06/mar/2020.

RAZUK, R. M. A. **“Deixa eu abrir a janela” – encontros e desencontros com a linguagem na Creche.** Trabalho apresentado no GT 07- Educação de Crianças de 0 a 6 anos. Anais da 39ª Reunião Nacional da ANPED. Niterói/RJ, Outubro de 2019. Disponível em:< 5468-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf (anped.org.br)>. Acesso em: 06/mar/2020.

REIS, L. Adaptação ou inserção? O momento de entrada dos bebês nas creches. In: MARTINS FILHO, A. J. (ORG.). **Educar na creche: uma prática construída com os bebês e para os bebês.** Porto Alegre: Mediação, 2016.

REPOCS, v.17, n.33, jan./jun. 2020. Disponível em: <<http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/rpcsoc/article/view/13308>. > Acesso em: 10 Abril, 2021.

RESENDE, A. C. A. **Da relação indivíduo e sociedade,** Goiânia, ano 01, v. 10, 1 jun. 2007. Educativa, p. 29-45.

RICHTER, S. R. S; BARBOSA, M. C. S. **Os bebês interrogam o currículo. As múltiplas linguagens na creche** **Educação,** Santa Maria, v. 35, ed. 1, p. 85-96, janeiro/abril 2010. Disponível em:< <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/download/1605/900>. >. Acesso em: 7 mar. 2021.

RIZZINI, I. **A Institucionalização de crianças no Brasil: Percurso histórico e desafios do presente.** Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2004.

RIZZINI, I; PILOTTI, F. (Orgs.). **A Arte de Governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

RIZZINI, I. **Meninos desvalidos e menores transviados: a trajetória da assistência pública até a Era Vargas.** In: RIZZINI, I.; PILOTTI, F. (Orgs.). **A Arte de Governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011b. 225-286 p.

RIZZINI, I. **Crianças e menores – do Patrio Poder ao Patrio Dever: uma história da legislação para infância no Brasil.** In: RIZZINI, I.; PILOTTI, F. (Orgs.): **A Arte de Governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil,** 3. ed. São Paulo: 2011c. 97-150 p.

ROCHA, A. **Trabalhadoras da Faet: condições de trabalho e sobrecarga doméstica.** São Paulo: Ed. Anita Garibaldi, 2012. ´

ROCHA, E. A. C; BUSS-SIMÃO, M. **Infância e educação: novos estudos e velhos dilemas da pesquisa educacional,** [S. l.], 1 abr. 2013. Educação e Pesquisa, p. 943-954.

ROCHA, E. A.C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia.** 2018. 291 p. Tese (Doutora em Educação) - Universidade de Campinas, Campinas, 1999.

RODRIGUES, Gutemberg Alexandrino. **Os filhos do mundo.** A face oculta da menoridade (1964-1979). São Paulo: IBCCRIM, 2001.

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

RODRIGUES, T. S. de A.; RAMOS, T. K. G. **Docência com bebês em ocasiões de cuidados pessoais:** interações e banho em foco. Trabalho apresentado no GT 07- Educação de Crianças de 0 a 6 anos. Anais da 39ª Reunião Nacional da ANPED. Niterói/RJ, Outubro de 2019. Disponível em:< arquivos_2_9. (anped.org.br)>. Acesso em: 05/mar/2020.

RODRIGUES, S. A. **Viajando pela educação da primeiríssima infância:** sentidos, crenças e valores que sustentam os saberes e as práticas pedagógicas na/da creche 2016. 253f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia Presidente Prudente, 2016. Disponível em:< Microsoft Word - COMPLETO_05 de outubro.rtf (unesp.br)>. Acesso em: 23 jun. 2021.

ROSA. J.G. **Grande sertão:** veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

ROSEMBERG, F. **A cidadania dos bebês e os direitos de pais e mães trabalhadoras:** In: FINCO, D.; GOBBI, M. A.; FARIA, A. L. G. (Orgs.). **Creche e Feminismo:** desafios atuais para uma educação descolonizadora. Campinas: Ed. Leituras Críticas, 2015. 163-185 p.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. **O tornar-se humano. Caderno de Pedagogia do Centro Universitário Moura Lacerda.** Ribeirão Preto: 1999. 28-33 p. v. 4.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou, Da educação:** Tradução: Roberto Leal Ferreira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SABEL, S. C. **A psicologia de Vigotski e o materialismo histórico dialético de Marx e Engels:** relações arqueológicas. 137 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

SAGER, F.; SPERB, T. M. **O brincar e os brinquedos nos conflitos entre crianças.** Psicologia Reflexão Crítica, [s. l.], ISSN 1678-7153. v. 11, ed. 02, p. 309-326, 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-79721998000200010>. Acesso em: 15 mar. 2021.

SAGER, F.; SPERB, T. M.; ROAZZI, A.; MARTINS, F. M. **Avaliação da Interação de Crianças em Pátios de Escolas Infantis:** Uma Abordagem da Psicologia Ambiental. Psicologia: Reflexão e Crítica, 2003, 16(1), pp. 203-215. Disponível em:< Avaliacao_da_interacao_de_crianças_em_pa (1).pdf> . Acesso em: 22 jun. 2021.

SALUTTO N; NASCIMENTO, A. M. do. **Onde estão os bebês? reflexões para sua construção conceitual a partir de um debate interdisciplinar,** João Pessoa, ano 08, v. 01, 1 jun. 2015. Áltera, p. 14-37. Disponível em:

<<https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/altera/article/view/40759/27859>> . Acesso em: 20 ago. 2019.

SANTOS, M. O. dos. **Nós estamos falando! E vocês estão nos escutando? Currículos praticados com bebês: professoras com a palavra.** 2017. 311f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream>. >. Acesso em: 25 mar. 2021.

SANTOS, S. V. **A noção de tempo na teoria do desenvolvimento humano de Henri Wallon.** Orientador: Dra. Marília Gouvea de Miranda. 2013. Tese (Doutora em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Goiânia, 2013.

SARMENTO, M. J. Infâncias, Tempos e Espaços: um diálogo com Manuel Jacinto Sarmento. In: DELGADO, C. C.; MULLER, F. **Infâncias, Tempos e Espaços: um diálogo com Manuel Sarmento.** Currículo sem Fronteiras, v.6, n.1, pp.15-24, Jan/Jun 2006. Disponível em: < INFÂNCIAS, TEMPOS E ESPAÇOS: um diálogo com Manuel Jacinto Sarmento - PDF Download grátis (docplayer.com.br). Acesso em: 20 mar 2021.

SARMENTO, M. J.; GOUVEIA, M. C. S. **Estudos da Infância: educação e práticas sociais.** (Orgs.). Petrópolis: Ed. Vozes, 2008. 7-13 p.

SARMENTO, M. J. **Estudos da infância e sociedade contemporânea: desafios conceptuais,** Revista O Social em Questão. Revista da PUC-Rio de Janeiro, XX, nº21, 2009.

SARMENTO, M. J. **Sociologia da Infância: correntes e confluências.** In: SARMENTO, M. J.; GOUVEIA, M. C.S. de. **Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais.** (Orgs.). Petrópolis: Ed. Vozes, 2008. 17-39 p.

SARMENTO, M. J. **Uma Agenda Crítica para os Estudos da Criança: Currículo sem Fronteiras,** v. 15, n. 1, p. 31-49, jan./abr. 2015. Disponível em : < sarmento.pdf (curriculosemfronteiras.org). Acesso em: 20 mar 2021.

SARMENTO, M. J. Visibilidade Social e Estudo da Infância. In. VASCONCELLOS, V. M. R. & SARMENTO, M. J. (Orgs.). **Infância (In)Visível.** Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2007.

SARMENTO, M. J. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, R. T.; GARANHANI, M. C. (Orgs.). **Sociologia da infância e a formação de professores.** Curitiba: Ed. Champagnat, 2013.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Cadernos de Educação. **Imaginário e culturas da infância.** Cadernos de Educação, Pelotas, ano 12, n. 21, p. 51-70, jul/dez 2003.

SARMENTO, M. J. **Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância,** Campinas, ano 91, v. 26, ago. 2005. Educ. Soc, p. 361-378. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 29 jan. 2019.

SARMENTO, M. J; PINTO, M. **As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo.** In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (coords.) **As crianças: contextos e identidades.** Braga: Universidade do Minho, 1997.

- SARMENTO, M. J. As Culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Lisboa: Ed. Asa Editores S.A, 2004. 1-22 p.
- SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Lisboa: Ed. Asa Editores S.A, 2004. 1-22 p.
- SETTON, M. da G. J. O processo de socialização contemporâneo - revisitando algumas proposições. In: SETTON, M. da G. J. (Org.). **Sociologia da socialização: novos aportes teóricos**. São Paulo: FEUSP, 2018.
- SCHMITT, R. V. **“Mas eu não falo a língua deles!”: as relações sociais de bebês num contexto de educação infantil**. Florianópolis, 2008. 218f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.
- SCUDELER, A. P. B. O espaço para bebês e crianças pequenas. In: SILVA, J. R. et al. (Orgs.). **Educação de bebês: cuidar e educar para o desenvolvimento humano**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.119-142 p.
- SCUDELER, Adriane Pereira Borges. **Possibilidades de atividades de comunicação emocional entre bebês: um estudo à luz da teoria histórico-cultural**. 2015. 147f. Dissertação (Mestre em Educação) - Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Marília, 2015. Disponível em:< <http://hdl.handle.net/11449/123208>. >. Acesso em: 5 mar. 2021.
- SILVA, A. C. G; LIMA L. L. O; CARVALHO, D. A. J. **A concepção de criança e infância a partir do século xx: a sedução neoliberal**. A sedução neoliberal, [s. l.], 2017. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24378_12017.pdf. > Acesso em: 16 set. 2019.
- SILVA, F.G. da. **Subjetividade, individualidade, personalidade e identidade: concepções a partir da psicologia histórico-cultural**, São Paulo, 28 jun. 2009. Psic. da Ed., p. 169-195. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n28/v28a10.pdf>. > Acesso em: 20 ago. 2020.
- SILVA, J. R. Contribuições da teoria histórico-cultural para a compreensão do bebê como sujeito ativo. In: SILVA, J. R. et all. (Orgs.). **Educação de bebês: cuidar e educar para o desenvolvimento humano**. São Carlos: Ed. Pedro & João Editores, 2018. 27-49 p.
- SILVA, M. J da. **Mineiros: a cidade na história**. Goiânia: Kelps, 2019.
- SILVA, M. J. da. **Retrospectiva histórica de Mineiros: Aniversários**. Mineiros: Gráfica Mineiros,1998.
- SINGER, E. *The logic of young children's (nonverbal) behavior*. **European Early Childhood Education Research Journal, Alkmaar**, p. 01-15, 1 set. 2001.
- SINGER, E.; HAAN, D. de. **Los procesos de socialización en la primera infancia: Juegos, conflictos y reconciliación en los centros infantiles**. The Kohnstamm Instituut. Amsterdam: SWP, 2008. 191 p. Disponível em:< <https://hdl.handle.net/11245/1.295481>> Acesso em: 12 mai. 2021.

SIQUEIRA, A.O. dos S.; AGUIAR, M. S; COLARES, M. L. I. S. **O processo de formação continuada de professores:** ações do gestor escolar voltadas a transformação das práticas pedagógicas: São Paulo, v. 02, n. 03, 1 mar. 2015. EDUCA-Revista Multidisciplinar em Educação, p. 144 - 158.

SIQUEIRA, R. M. **Autoridade e Autoritarismo:** as relações de poder no contexto da família burguês. *O Social em Questão*, v. 22, p. 36-59, 2010.

SIQUEIRA, R. M. **Do silêncio ao protagonismo:** por uma leitura crítica das concepções de infância e criança. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

SIQUEIRA, R. M. **Do silêncio ao protagonismo:** por uma leitura crítica das concepções de infância e criança. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 35, 2012, Goiânia. Anais da ANPED. Porto de Galinha: GT 07, ANPED, 2012. Disponível em:< GT07-2442_int (anped.org.br)>. Acesso em 12 de abril de 2021.

SIQUEIRA, Romilson Martins. Por Uma Sociologia da Infância Crítica no Campo dos Estudos da Infância e da Criança. **Revista Educativa - Revista de Educação**, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 177-200, abr. 2014. ISSN 1983-7771. Disponível em: <<http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/3085>>. Acesso em: 28 out. 2020. doi:<http://dx.doi.org/10.18224/educ.v16i2.3085>.

SIQUEIRA, R. M. **Psicologia Social Crítica.** Aula ministrada no Programa de Pós-Graduação em Educação na PUC-GO, 2017.

SIROTA, R. L'enfance au regard des Sciences sociales *AnthropoChildren*, 2012, 1, Sirota: <http://popups.ulg.ac.be/AnthropoChildren/document.php?id=921> & <http://popups.ulg.ac.be/AnthropoChildren/document.php?id=893>

SIROTA, R. L' "enfant acteur ou sujet dans la Sociologie de l' "Enfance – évolution des positions théoriques au travers du prisme de la socialisation. In: BERGONNIER-DUPUY, G. (Org.). **L'Enfant acteur et/ou sujet au sein de la famille**. Paris: Erès, 2005. Disponível em: < <http://popups.ulg.ac.be/AnthropoChildren/document.php?id=921> & <http://popups.ulg.ac.be/AnthropoChildren/document.php?id=893>>. Acesso em: 20 jun. 2021.

SOUZA, R. A. M. de; MELLO, S. A. O desenvolvimento cultural na infância de 0 a 3 anos:entre o cuidado e a educação. In: SILVA, J. R. et all. (Orgs.). **Educação de bebês:** cuidar e educar para o desenvolvimento humano. São Carlos: Pedro& João Editores, 2018. 207-244 p.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA (SBP). Manual de Orientação: Grupo de Trabalho Saúde na Era Digital. #Menos telas #Mais Saúde [Internet]. Rio de Janeiro: SBP; 2019 Dez. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/_22246c-ManOrient_-_MenosTelas__MaisSaude.pdf Acesso em: 04 jul. 2021.

SPRINGER, S. P; DEUTSCH, G.. **Cérebro esquerdo, cérebro direito**, São Paulo, ed. 03, 1998.

STEARNS, P.N. **A infância:** Trad. Mirna Pinsky. São Paulo: Ed. Contexto, 2006.

SUASSUNA, D.; BARROS, J; AZEVEDO, A; SAMPAIO, J. **A relação corpo-natureza na modernidade**: Soc. estado. [s. l.], v. 20, n. 01, p. 23-38, abril 2005. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/se/v20n1/v20n1a03.pdf>. > Acesso em: 19 ago. 2019

SZYMANSKI, H. Entrevista reflexiva: **Um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa**. In: SZYMANSKI, H. (Org.); ALMEIDA, L. R.; PRANDINI, R.C. A. R. **A Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. 4. ed. Brasília: Ed. Liber Livro, 2011. 9-64 p.

TARDO, A; SZANTO, F. **O que é a autonomia na primeira infância?**. In: FALK, J. (Org.). **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy**, São Carlos, 2021.
TEBET, G. (Org.). **Estudos de bebês e diálogos com a sociologia**. São Paulo: Ed Pedro e João, 2019.

TEBET, G. G. de C.; ABRAMOWICZ, A. **O bebê interroga a sociologia da infância**. Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 20, n. 41, p. 43-61, jan./abr. 2014.

TEBET, G. (Org.); ABRAMOVICZ, A. **Estudos de bebês: linhas e perspectivas de um campo em construção: ETD-Educação Temática Digital**. Campinas, SP: [s. n.], outubro/dezembro 2018. v. 20. 924-946 p. Disponível em:< <https://docplayer.com.br/28536857-Constituindo-o-bebe-como-um-conceito-teorico-no-interior-da-sociologia-da-infancia.html>. > . Acesso em: 29 jan. 2019.

TEBET, G. **Desemaranhar as linhas da infância: Elementos para uma cartografia**. In. Abramowicz, A.; Tebet, G.; **Infância e Pós-Estruturalismo**. (Orgs.). São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

TEBET, G. G de C. **Isto não é uma criança! Teorias e métodos para o estudo de bebês nas distintas abordagens da sociologia da infância de línguas inglesa**. 2013. 154 f. Tese (Doutora em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

TEBET, G. G de C. **Territórios de infância e o lugar dos bebês**: Educ. Foco Juiz de Fora. 03. ed. Juiz de Fora: [s. n.], dezembro 2018. 1007-1030 p. v. 23.

TEBET, G.G de C. **Bebês. Cartografia e Máquinas de Individuações**, [s. l.], n. 16, DEZ 2015. Disponível em: www.alegrar.com.br. Acesso em: 16 fev. 2021.

TEBET, G.G. de C. **Desemaranhar as linhas da infância: Elementos para uma cartografia**. In. Abramowicz, A.; Tebet, G. **Infância e Pós-Estruturalismo**. (Orgs.). São Carlos: Ed. Pedro e João, 2019.

TEBET, G. G. de C.; ABRAMOWICZ, A. **Constituindo O Bebê como um Conceito Teórico no Interior da Sociologia da Infância**. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 36, 2013, Goiânia. Anais da ANPED. Goiânia: GT 07, ANPED, 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt07_trabalhos_pdfs/gt07_3164_texto.pdf> . Acesso em 12 de abril de 2021.

TEIXEIRA, L.C; MOREIRA, J. de O. O Eu e o Outro no mito freudiano da fundação da cultura. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 19, n. 02, p. 187-202, agosto 2013.

Disponível em: < <https://opiniaocidadania.webnode.com/news/emmanuel-levinas-totalidade-e-infinito/>. > . Acesso em: 15 mar. 2021.

TEIXEIRA, T. A. **Aspectos da modernidade na reflexão de René Descartes**: Encontro de diálogos literários: Anais do 2º Encontro de diálogos literários: um olhar para a diversidade/ Mônica Luiza Socio Fernandes; [et al....] Campo Mourão: [s. n.], 2013. 572 p. ISBN 978-85-88753-26-6. Disponível em: < <https://dialogosliterarios.files.wordpress.com/2013/12/38.pdf>. > Acesso em: 23 fev. 2021.

THOMPSON, P. **A voz do passado: história oral**: rad. Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro-RJ: Paz e Terra, 1992.

TIRIBA, L. Prefácio. In: BARROS, M. I. A. de. **Desemparedamento da Infância**: a Escola como Lugar de Encontro com a Natureza. 2. ed. Rio de Janeiro: Alana, 2018.

TIRIBA, L. V. V. **Crianças, Natureza e Educação Infantil**. 2005. 249 p. Tese (Doutora) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

TOURINHO, H. L. Z.; SILVA, M. G. C. A. da. **Quintais urbanos**: funções e papéis na casa brasileira e amazônica. Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas, v. 11, n. 3, p. 633-651, set.-dez. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1981.81222016000300006>.

TREVISAN, G. Amor e afectos entre crianças. A construção social de sentimentos na interação de pares In: Dornelles, Leni Vieira (Org.). **Produzindo pedagogias interculturais na infância**-, Petrópolis, 2007. 41-70, p.

TREVISAN, G. de P. **A amizade é a melhor coisa do mundo apesar do amor** – afectos e amores entre crianças – a construção de sentimentos na interação de pares. 2006, 534f. Dissertação (Mestrado em Sociologia da Infância) – Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, 2006.

TRISTÃO, F. C. D. **Ser professora de bebês**: uma profissão marcada pela sutileza v. 6 n. 9 (2004): ZERO-A-SEIS (JAN./JUN. 2004). Disponível em: < [Ser professora de bebês: uma profissão marcada pela sutileza | Zero-a-Seis \(ufsc.br\)](#)> Acesso em : 12 maio 2021.

TRISTÃO, F. C. D. A sutil complexidade das práticas pedagógicas com bebês. In: MARTINS FILHO, A. et al. **Infância Plural**: crianças do nosso tempo. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2006. 39-56 p.

TRISTÃO, F. C. D. **Cuidado é Educação**: o trabalho com bebês de Cuidar. Revista Avisa lá 33, 2008. Disponível em: < [282.PDF \(demandanet.com\)](#). > . Acesso em: 23 mai 2021.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: e pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2017.

VASCONCELOS, M.S. Os orfanatos e a ideologia da reintegração. In: MERISSE, A.; ROCHA, L. C. da; VASCONCELOS, M. S., JUSTO, J. S: **Lugares da infância**: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato. São Paulo: Ed. Arte & Ciência, 1997. 53-69 p.

VASCONCELOS, V. M. R. de. **Infância e Psicologia**: marcos teóricos da compreensão do desenvolvimento da criança pequena. In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. de. Estudos da Infância: educação e práticas sociais. (Orgs.). Petrópolis: Ed. Vozes, 2008. 62-81 p.

VIERIA, E. A. C. **Aprendizagem e desenvolvimento de crianças de zero a dois anos: uma abordagem sócio-histórico-dialética**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. Trad. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2000a.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. 2. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000b.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. Trad. Claudia Berliner. 3. ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2004a.

VIGOTSKI, L. S. **Teoría de las emociones**: estudio histórico-psicológico Trad. J. Villaplana. Madrid: Ediciones AKAL, 2004b. (Texto original publicado 1931 e 1933)

VIGOTSKI, L.S. **Obras Escogidas**. Madri: Ed. A. Machado Libros, S.A, 2004c. v. 3.

VIGOTSKI, L.S. **Obras Escogidas**. Madri: Ed. A. Machado Libros, S.A, 2006. v. 4.

VIGOTSKI, L.S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **Quarta aula**: a questão do meio na pedologia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha e Max Welcman. Psicol. USP. São Paulo: v.21, n.4, 2010. Disponível em:< <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642010000400003>. > Acesso em: 10 mar. 2021

WALLON, H. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1975.

WALLON, H. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1986.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 2005.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WARDE, M. J. Repensando os Estudos Sociais de História da Infância no Brasil. **Repensando os Estudos Sociais de História da Infância no Brasil**, Florianópolis, ano 01, v. 25, 1 jun. 2007. Revista Perspectiva, p. 21-39.

WEBER, M. **Metodologia das Ciências Sociais**. São Paulo: Cortez; Editora da Unicamp, 1992. v. 02.

WEBER, M. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Trad. Régis Barbosa. 4. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2012.

ZABALZA, M. A. Qualidade em Educação Unifantil. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: ArtMed, 1998

ZAZZO, R. **Origens e actualidade do pensamento de Henri Wallon**: In: ZAZZO, R. Henri Wallon: **psicologia e marxismo**. Lisboa: Ed. Vega, 1978a. 17-34 p.

ZAZZO, R. **O problema do Outro na psicologia de Henri Wallon**: In: ZAZZO, R. Henri Wallon: **psicologia e marxismo**. Lisboa: Ed. Vega, 1978b. 55-66 p.

ANEXOS

ANEXO 1 – Folha de rosto da aprovação na Plataforma Brasil

Rev. 1/03

Plataforma Brasil MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa:
Estar só/ estar com outro: sentidos atribuídos pelos profissionais e agências societais dos seres

2. Número de Participantes da Pesquisa: 20

3. Área Temática:

4. Área do Conhecimento:
Grande Área 7. Ciências Humanas

PESQUISADOR RESPONSÁVEL

5. Nome:
LUCIENE APARECIDA PINTO COSTA PEREIRA

6. CPF:
077.838.026-93

7. Endereço (Rua, n.º):
RUA 5 CENTRO NUMERO 3 MINEIROS GOIAS 75833000

8. Nacionalidade:
BRASILEIRO

9. Telefone:
64995092674

10. Outro Telefone:

11. Email:
lucienepereira@gmail.com

Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do presente projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao presente projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.

Data: 28 / 05 / 2019

L. Pereira
Assinatura

INSTITUIÇÃO PROPONENTE

12. Nome:
Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC/Goiás

13. CNPJ:
01.587.809/0001-71

14. Unidade/Orgão:

15. Telefone:
(62) 3946-1070

16. Outro Telefone:

Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.

Responsável: ALDENIR JACINTO DUARTE CPF: 455 515 021 04

Cargo/Função: COORDENADOR PPGC

Data: 28 / 05 / 2019

[Assinatura]
Assinatura
Prof. Dr. Aldenir Jacinto Duarte - R. 6206
Coordenador do Programa de Pós-Graduação
Sistema Estadual em Educação
FUNDAÇÃO DE APOIO À PESQUISA CIENTÍFICA

PATROCINADOR PRINCIPAL

Não se aplica.

ANEXO 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos pais/responsáveis**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Seu filho (a) está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), do Projeto de Pesquisa sob o título **Estar só/ estar com outro: sentidos atribuídos pelos profissionais e a agência social dos bebês**. Meu nome é Luciene Aparecida Pinto Costa Pereira, sou professora, doutoranda do programa de pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, sob a orientação do professor doutor Romilson Martins Siqueira. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, este documento deverá ser assinado em duas vias, sendo a primeira de guarda e confidencialidade da pesquisadora responsável e a segunda ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins. Em caso de dúvida **sobre a pesquisa**, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável 64 999893874, (ligações a cobrar, se necessárias) ou através do e-mail lucienecpereira@gmail.com. Em caso de dúvida **sobre a ética aplicada a pesquisa**, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUC Goiás, telefone: (62) 3946-1512, localizado na Avenida Universitária, N° 1069, St. Universitário, Goiânia/GO. Funcionamento: 8:00 as 12:00 e 13:00 as 17:00 de segunda a sexta-feira. O CEP é uma instância vinculada à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) que por sua vez é subordinado ao Ministério da Saúde (MS). O CEP é responsável por realizar a análise ética de projetos de pesquisa, sendo aprovado aquele que segue os princípios estabelecidos pelas resoluções, normativas e complementares.

Pesquisadora: Luciene Aparecida Pinto Costa Pereira

A motivação em pesquisar bebês, partiu da minha experiência como professora do Centro de Educação Infantil durante cinco anos e do Curso de Pedagogia. Neste sentido, surgiu uma inquietação em estudar o tema, para ajudar a melhorar a qualidade da educação oferecida aos bebês. Logo, busquei refletir como tem sido compreendido essas questões que permeiam a primeiríssima infância nas Creches de Mineiros-GO.

A pesquisa acontecerá da seguinte forma: observações nos agrupamentos dos bebês, durante duas semanas, ou seja, do dia 21/08 a 10/09/2019 para anotações em diário de campo. A observação acontecerá com a ajuda de uma câmera que será instalada na sala de aula e no pátio, para que possa registrar as atividades trabalhadas com os bebês dentro e fora de seus agrupamentos. Também, serão registrados no diário de campo as falas dos bebês, suas reações e as intervenções dos profissionais; realizaremos entrevistas com os profissionais da Creche, no qual será marcado previamente, para definir o melhor dia e horário disponível de cada um. Os dados ainda serão coletados por meio de fotografias,

Riscos: A presente pesquisa é de risco mínimo, podendo ocorrer na hora dos procedimentos. A exemplo, se os bebês se sentirem desconfortados ou os pais/responsáveis, por eles estarem sendo filmados ou fotografados. Se os bebês e pais sentirem qualquer desconforto é assegurado assistência imediata e integral de forma gratuita, para danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios de qualquer natureza para dirimir possíveis intercorrências em consequência de sua participação na pesquisa. Ou, até mesmo, desistir de participar da pesquisa a qualquer momento. Para evitar e/ou reduzir os riscos durante a participação, serão adotados uma postura ética e de respeito com os participantes da pesquisa, levando em conta todos os aspectos físicos, sociais e culturais dos bebês.

Benefícios: De acordo com Resolução 510/16, Artigo 10, como pesquisadora, esclareço

que serão respeitados os bebês e os profissionais que trabalham com eles.

Não há necessidade de identificação e exposição dos bebês, ficando assegurados o sigilo e a privacidade.

Você poderá solicitar a retirada dos dados coletados de seu bebê na pesquisa a qualquer momento, deixando de participar deste estudo, sem qualquer prejuízo. Se ele sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a pleitear indenização. Os dados coletados serão guardados, no mínimo 5 anos, após esse período serão incinerados.

Após o término da pesquisa e defesa da tese, a pesquisadora, cumprirá com o estabelecido na Resolução CNS nº 510/16, Artigo 3º, Inciso IV, que estabelece “socialização da produção de conhecimento resultante da pesquisa, inclusive em formato acessível ao grupo ou população que foi pesquisada”, da seguinte maneira: palestra junto aos pais e Secretaria Municipal de Educação, formação continuada aos professores da rede e participação em Congressos e outros eventos sobre a educação da primeira infância.

Seu bebê não receberá nenhum tipo de compensação financeira por sua participação neste estudo, mas caso tenha algum gasto decorrente do mesmo este será ressarcido pela pesquisadora responsável. Adicionalmente, em qualquer etapa do estudo você terá acesso ao pesquisador responsável pela pesquisa para esclarecimentos de eventuais dúvidas.

Declaração do Pesquisador

A pesquisadora responsável por este estudo declara: que cumprirá com todas as informações acima; que você terá acesso, se necessário, a assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos oriundos, imediatos ou tardios devido a sua participação neste estudo; que toda informação será absolutamente confidencial e sigilosa; que sua desistência em participar deste estudo não lhe trará quaisquer penalizações; que será devidamente ressarcido em caso de custos para participar desta pesquisa; e que acatarão decisões judiciais que possam suceder.

Declaração do Participante

Eu, _____,
abaixo assinado, discuti com a Luciene Aparecida Pinto Costa Pereira sobre a autorização para meu filho (a) participar como voluntário (a) do estudo ‘Estar só/estar com outro: sentidos atribuídos pelos profissionais e a agência social dos bebês’. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia integral e gratuita por danos diretos, imediatos ou tardios quando necessário. Concordo que meu filho (a) participe voluntariamente deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício.

Mineiros/GO, _____/_____/2019.

Assinatura do responsável

Assinatura do pesquisador

ANEXO 3 – Termo de consentimento livre e esclarecido para os profissionais**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), do Projeto de Pesquisa sob o título **Estar só/estar com outro: sentidos atribuídos pelos profissionais e a agência social dos bebês**. Meu nome é Luciene Aparecida Pinto Costa Pereira, sou professora, doutoranda do programa de pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, sob a orientação do professor doutor Romilson Martins Siqueira. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, este documento deverá ser assinado em duas vias, sendo a primeira de guarda e confidencialidade da pesquisadora responsável e a segunda ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins. Em caso de dúvida **sobre a pesquisa**, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável 64 999893874, (ligações a cobrar, se necessárias) ou através do e-mail lucienepereira@gmail.com. Em caso de dúvida **sobre a ética aplicada a pesquisa**, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUC Goiás, telefone: (62) 3946-1512, localizado na Avenida Universitária, N° 1069, St. Universitário, Goiânia/GO. Funcionamento: 8:00 as 12:00 e 13:00 as 17:00 de segunda a sexta-feira. O CEP é uma instância vinculada à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) que por sua vez é subordinado ao Ministério da Saúde (MS). O CEP é responsável por realizar a análise ética de projetos de pesquisa, sendo aprovado aquele que segue os princípios estabelecidos pelas resoluções, normativas e complementares.

Pesquisadora: Luciene Aparecida Pinto Costa Pereira

A motivação em pesquisar bebês, partiu da minha experiência como professora do Centro de Educação Infantil durante cinco anos e do Curso de Pedagogia. Nesse ínterim, surgiu uma inquietação sobre como os profissionais das Creches percebem e entendem o estar só/estar com outro e o conceito de agência social, quando nos referimos aos bebês. Já que o tempo dentro dos CMEIS e CEIS são compartimentado, ou seja, há tempo para tudo. Logo, busquei refletir como tem sido compreendido essas questões que permeiam a primeiríssima infância nas Creches de Mineiros-GO.

O projeto tem por objetivo compreender o sentido de estar só/estar com outro para os professores e os bebês em suas agências sociais, na instituição Creche.

O procedimento de coleta de dados constituirá em observações in locu em duas instituições, sendo uma municipal e outra filantrópica, terá duração de duas semanas no período de 21/08/2019 á 10/09/2019 e anotações em diário de campo. A observação acontecerá com a ajuda de uma câmera que será instalada na sala de aula e no pátio, para que possa registrar as atividades trabalhadas com os bebês dentro e fora de seus agrupamentos. Também, serão registrados no diário de campo as falas dos bebês, suas reações e as intervenções dos profissionais sobre o estar só/estar com outro e agências social dos bebês; entrevistas semiestruturada com os profissionais da Creche acontecerá do dia 09 e 10 de setembro de 2019, após o período de observação in locu, no qual será marcado previamente, para definir o melhor horário disponível de cada um (a), com o intuito de compreender os processos de subjetivação e agência social do bebês. Os instrumentos de coleta de dados serão através de diário de campo, filmagens, fotografias, entrevista semiestruturada e leitura dos documentos (Projeto Político

Pedagógico – PPP e Currículo das Creches).

Riscos: A presente pesquisa é de risco mínimo, podendo ocorrer na hora dos procedimentos. A exemplo, se os bebês se sentirem desconfortados ou os pais/responsáveis, por eles estarem sendo filmados ou fotografados. Assim, pode vir a acarretar transtornos emocionais ou desconfortos em decorrência de sua participação. Se os bebês e pais sentirem qualquer desconforto é assegurado assistência imediata e integral de forma gratuita, para danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios de qualquer natureza para dirimir possíveis intercorrências em consequência de sua participação na pesquisa. Ou, até mesmo, desistir de participar da pesquisa a qualquer momento. Para evitar e/ou reduzir os riscos durante a participação, serão adotados uma postura ética e de respeito com os participantes da pesquisa, levando em conta todo os aspectos físicos, sociais e culturais dos bebês.

Benefícios: De acordo com Resolução 510/16, Artigo 10, como pesquisadora, esclareço que serão respeitadas as singularidades dos profissionais que trabalham com bebês e terão como benefício contribuir com a ampliação dos estudos sobre a primeira infância na região centro-oeste do Brasil, especificamente no Estado de Goiás, e mais desconstruir a concepção de que os bebês são seres invisíveis e que necessitam somente de cuidados.

Não há necessidade de identificação, ficando assegurados o sigilo e a privacidade. Caso você se sinta desconfortável por qualquer motivo, poderemos interromper as atividades a qualquer momento e esta decisão não produzirá qualquer penalização ou algum prejuízo.

Você poderá solicitar a retirada de seus dados coletados na pesquisa a qualquer momento, deixando de participar deste estudo, sem qualquer prejuízo. Se você sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a pleitear indenização. Os dados coletados serão guardados, no mínimo 5 anos e, após esse período serão incinerados.

Após o término da pesquisa e defesa da tese, a pesquisadora, cumprirá com o estabelecido na Resolução CNS nº 510/16, Artigo 3º, Inciso IV, que estabelece “socialização da produção de conhecimento resultante da pesquisa, inclusive em formato acessível ao grupo ou população que foi pesquisada”, da seguinte maneira: palestra junto aos pais e Secretaria Municipal de Educação, formação continuada para e com os professores da rede e participação em Congressos e outros eventos sobre a educação da primeira infância.

Você não receberá nenhum tipo de compensação financeira por sua participação neste estudo, mas caso tenha algum gasto decorrente do mesmo este será ressarcido pela pesquisadora responsável. Adicionalmente, em qualquer etapa do estudo você terá acesso a pesquisadora responsável pela pesquisa para esclarecimentos de eventuais dúvidas.

Declaração do Pesquisador

A pesquisadora responsável por este estudo declara: que cumprirá com todas as informações acima; que você terá acesso, se necessário, a assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos oriundos, imediatos ou tardios devido a sua participação neste estudo; que toda informação será absolutamente confidencial e sigilosa; que sua desistência em participar deste estudo não lhe trará quaisquer penalizações; que será devidamente ressarcido em caso de custos para participar desta pesquisa; e que acatarão decisões judiciais que possam suceder.

Declaração do Participante



Eu, _____, abaixo assinado, discuti com a Luciene Aparecida Pinto Costa Pereira sobre minha autorização para participar como voluntário (a) do estudo 'Estar só/estar com outro: sentidos atribuídos pelos profissionais e agência social dos bebês'. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia integral e gratuita por danos diretos, imediatos ou tardios quando necessário. Concordo em participar voluntariamente deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício.

Mineiros/GO, _____/_____2019.

Assinatura do profissional

Assinatura do (a) pesquisador (a)

ANEXO 4 – Autorização da Secretaria para realização da pesquisa


	SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	
---	---	---

DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Declaro ter lido e concordar com o projeto de pesquisa “Estar só/ estar com outro: sentidos atribuídos pelos profissionais e a agência social dos bebês” de responsabilidade da pesquisadora **Luciene Aparecida Pinto Costa Pereira** e declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 510/16. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como Instituição Coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar. Estou ciente que a execução deste projeto dependerá da aprovação do mesmo pelo CEP da instituição proponente, mediante parecer ético consubstanciado e declaração de aprovação.

SME
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
MINEIROS-GOÍÁS

Mineiros, 09 de maio de 2019.


ADRIANE PEREIRA RESENDE MARQUES
DIRETORA PEDAGÓGICA

Coordenação Pedagógica

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Autorização do uso de imagem



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Eu _____, responsável legal de _____, autorizo o uso da sua imagem, para desenvolver a **pesquisa de doutoramento** “Estar só/ estar com outro: sentidos atribuídos pelos profissionais e a agência social dos bebês”, desenvolvida pela doutoranda em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás-PUC, Luciene Aparecida Pinto Costa Pereira.

O uso destas imagens será feito no âmbito da tese e/ou para a formação de acervo dos grupos de pesquisas dos quais a pesquisadora faz parte: Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura e Educação na Infância (GPCEI) da PUC-Goiás / Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão Multidisciplinar -NEPEM da Unifimes de Mineiros -Goiás.

A presente autorização abrange os usos acima indicados e a sua utilização em publicações de relatórios, tese, livros revistas especializadas e ainda em cursos de formação de profissionais que trabalhem com a primeiríssima infância de 0 a 3 anos de idade.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito, e assino a presente autorização.

Mineiros, ____ de _____ de 2019.

Assinatura

Nome do responsável legal: _____

Endereço: _____

Telefone para contato: _____

APÊNDICE 2 – Roteiro para as entrevistas



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PROFESSOR (A) DA CRECHE

Prezada(o) professor (a),

Estamos fazendo uma pesquisa com o objetivo de compreender o sentido de estar/ estar com outro para os (as|) professores (as) e bebês em suas agências sociais, na instituição Creche.

Reconhecemos sua valiosa colaboração até o momento, em nos deixar participar do cotidiano dos bebês em suas interações, e solicitamos que você nos auxilie a ampliar as informações acerca do sentido de estar só ou com outro e agência social dos bebês. Ressaltamos que sua participação é de extrema importância!

Agradecemos sua disponibilidade e nos colocamos à sua disposição!

Luciene Aparecida Pinto Costa Pereira
E-mail: lucienepereira@gmail.com
Telefone: (64) 3661-3389 e (64) 9989-3874
Orientador: Prof. Dr. Romilson Martins Siqueira
Faculdade de Educação –PUC-GO

I. IDENTIDADE PESSOAL

CMEI: _____

Unidade Regional de Ensino: _____ **Turno:** _____

1. Sigla do entrevistado (a): _____ Idade: _____

2. Estado civil: _____

3. Religião: _____
4. Tem filhos (as): _____
5. Qual a sua renda mensal? _____
6. Em sua família, quantas pessoas trabalham, incluindo você?
7. Você exerce outra atividade além dessa?

II. IDENTIDADE PROFISSIONAL

2.1 Grau de escolaridade:

1. Tempo de formação: _____
2. Possui especialização: _____
Em qual ou quais área (s): _____

3. Você considera que a sua formação lhe preparou para exercer a função de professor (a) ou monitor (a) de bebês na Educação Infantil? Comente sobre.
4. Você participa de cursos, congressos e seminários? _____
5. De quantos cursos, congressos e seminários você já participou?
6. No ano de 2018 e 2019, participou de algum? Poderia citar?

Curso	Temas abordados	Duração	Instituição que ofereceu o curso

7. Desses cursos, que você elencou, quais contribuiriam para o seu exercício de professor ou monitor (a) em sala de aula na educação infantil com bebês? Justifique sua resposta. Caso nenhum tenha lhe ajudado, explique o porquê.
8. Você participa das reuniões promovidas pela Secretaria Municipal de Educação? Que temas foram abordados em 2018 e 2019?

III. SOBRE SEU TRABALHO NA EDUCAÇÃO

1. Quanto tempo está nesta Instituição: _____
2. Quais as turmas em que já atuou: _____
3. Tem preferência por alguma turma: _____
4. Qual ou quais? _____
5. Horário de trabalho: _____

6. Jornada de trabalho: _____
 7. Como avalia seu trabalho de professora ou monitor (a) de bebês?
 8. Sente-se realizada?
 9. Por que escolheu essa faixa etária? Poderia explicar?
-
-
-

IV. MEMÓRIAS DA INFÂNCIA

- 1- Que aspectos você destacaria da sua infância como um momento marcante para sua vida e profissão?
- 2- Que lugar ocupou a brincadeira na sua infância?
- 3- Na sua infância, qual o lugar ocupou este estar só ou estar acompanhado?
- 4- Que memórias da infância te remetem a momentos de estar só/ estar com outro?
- 5- Que experiências você considera importante este estar só/ estar com outro?
- 6- Havia respeito por parte de seus pais/mães ou responsáveis, sobre este estar só ou acompanhado?

V. SABERES PEDAGÓGICOS

- 1- O que você compreende por criança?
- 2- Fale um pouco sobre o que é infância?
10. O que você pensa a respeito dos bebês?
- 11- Fale um pouco sobre a agência social dos bebês.
- 12- Como você entende este estar só/ estar com outro?
- 13- Cuidar de si/ cuidar do outro. Fale um pouco sobre.
- 14- Que sentido você professor (a) ou monitor(a) atribui ao estar só/estar com outro?

VI. FAZERES PEDAGÓGICOS

15. Que aspectos compreendem o cuidar de bebê?
- 16- Para você, em que momento a sua ação pedagógica permite o estar só/estar com outro?
- 17 Que momentos da ação pedagógica você professor (a) ou monitor (a), acha importante esse estar só/estar com outro?
18. Como você se aproxima do bebê?

19. Como você se aproxima do bebê que está só?
20. Como você se aproxima do bebê que está em grupo?
21. Estar “só ou com outro”, tem sido uma preocupação de vocês professores (as) ou monitores (as) na hora de pensar a rotina para os bebês?
22. É importante ter uma rotina? Comente.
23. Como você professor (a) ou monitor (a), organiza a rotina dos bebês?
24. Gostaria de acrescentar algo que não foi elucidado durante a nossa entrevista?

APÊNDICE 3 – Transcrição do diário de bordo

DIÁRIO DE BORDO

CEI PARAÍSO INFANTIL “MADRE JOANA

DATA: 28/08/2019

5º DIA

1 A manhã começou um pouca agitada no CEI Paraíso Infantil “Madre Joana”,
 2 porque os bebês chegaram muito chorosos. O Davi continua não querendo se separar da
 3 mãe, o Antônio também chegou chorando e não queria ficar na creche e o Theo não queria
 4 sair do colo da mamãe e por isso chorou. A Eloá veio depois de quatro dias faltando e não
 5 interagiu com ninguém, sentou-se próximo a TV segurando o seu cobertor e não aceitava
 6 que ninguém ao seu lado. Laura e Railandro começaram a brincar de correr um atrás do
 7 outro, a Luiza, Elisa e Theo entraram na brincadeira, enquanto o Antônio e a Eloá ficaram
 8 sentados. Laura não quis mais brincar e o Railandro ficou mexendo com ela “provocando”
 9 para que corresse atrás dele, ele ia e voltava e nada da Laura brincar, porém, a monitora
 10 entendeu que ele estivesse brigando com a Laura e chamou à atenção: “Railandro,
 11 Railandro!”. Na verdade a Laura tem receio de brincar quando o Theo está junto, basta
 12 ele se aproximar ela fala: “o Theo, tia!, mesmo ele sem encostar um dedo em seu corpo.
 13 A monitora resolveu sentar-se com os bebês no chão e a Ana Júlia correu e foi para o seu
 14 colo, M começou a cantar as seguintes músicas: dois patinhos na lagoa, minhoca, o sapo
 15 na beira da lagoa, Laura a interrompeu e pediu que M cantasse a música das mãos (fez o
 16 gesto), a monitora disse: “a do mexe, mexe com as mãos?”, ela fez que sim com a cabeça.
 17 Enquanto isso, Railandro e Theo continuavam a brincar de correr um atrás do outro, desde
 18 que estou na sala com os bebês quase não presenciei o Theo em processo de interação
 19 com os colegas. Ana Júlia mesmo no colo da Itília virou-se para Antonella que estava
 20 sentada ao lado da profissional, bateu no rosto da coleguinha. Itília na mesma hora retirou
 21 a Ana Laura do seu colo e disse: “não vou ficar com menina feia que fica batendo, não
 22 vou! Hã, hã!” e fechou a cara para a Ana Júlia” e se afastou, pegou a Antonella no colo e
 23 a beijou, como se estivesse fazendo ciúmes, Ana Júlia ficou olhando para Itília. Eloá
 24 continua em sua sozinhez, nem um brinquedo pegou para brincar, ela fica observando
 25 tudo que está acontecendo. Já o João Pedro anda pela sala e se senta perto da filmadora,
 26 volta a andar e depois aponta a para a filmadora e diz: “titiaa, titiaa!”, quer pegar na
 27 câmera e acha ruim quando eu digo que não pode. O Davi está sentado e não brinca com
 28 ninguém e o Railandro está sentado brincando com um bichinho. A professora está

29 tentando convencer a Eloá a guardar a coberta, inclusive pede para ela dar um beijo no
30 cobertor e dizer “tchau, até a tarde quando a mamãe chegar!”. Os bebês: Elisa, Maria
31 Clara e Ana Júlia ficaram olhando o que a professora fez com a Eloá, mesmo com todo
32 esse ritual de despedida, ela resistiu em guardar o cobertor. No decurso da espera para o
33 café da manhã, Davi não parava de chorar e o Theo empurrou a Antonella, depois se
34 deitou sobre a Laura e ficou apertando-a contra o chão, a professora precisou parar o que
35 estava fazendo para acudir a Laura. L conversou com ele e pediu para que desse um
36 abraço na coleguinha, porém o Theo não esboça nenhuma reação, fica ensimesmado,
37 absorto em seus próprios pensamentos. Mal tinha acabado de resolver um conflito entre
38 os bebês, Laura pega a blusa da Maria Clara e não aceita devolver, imediatamente Maria
39 Clara puxou a blusa das mãos dela, ela achou ruim e deu dois tapas no braço da Maria
40 Clara. A professora interveio e guardou a blusa, mesmo assim Laura dizia “minha blusa”,
41 Maria Clara voltou e fez uma provocação e as duas trocaram tapas. L pegou a Maria Clara
42 e a trouxe para pedir desculpas, Laura no primeiro momento deixou-se ser abraçada, mas
43 em seguida virando para o outro lado disse: “não!”, Maria Clara falou: “~~deculpa~~”
44 (puxando a Laura para si), nenê!”, e em seguida deu uma mordida no braço da Laura. Os
45 bebês foram tomar o café da manhã, fizeram a oração do pai nosso e depois comeram pão
46 com manteiga de maneira muito tranquila. Os bebês voltaram para sala, tomaram
47 mamadeira e enquanto a professora L o organizava o “momento com Deus”. Laura veio
48 até a mim, olhou para a filmadora e perguntou: “tia, o que que é isso aqui?”, colocando a
49 mão. Eu expliquei que servia para tirar fotos dos coleguinhas. A monitora M chamou os
50 bebês para assistirem o vídeo do cavalo. Eles ficaram muito felizes e a Elisa exclamou:
51 “o cavalo!”. Maria Clara gritava “cavalo” e saiu correndo pela ala. Théo disse: “o cavalo”,
52 Luíza e Laura diziam “caiu!”. Tudo que estava passando no vídeo eles comentavam, era
53 uma concentração só, ninguém mais nem se levantou, todos estavam vidrados no vídeo
54 do cavalo. Depois de tudo organizado as turmas do berçário I, maternal I e II se dirigiram
55 para a sala do berçário II para participarem do momento com Deus. As crianças e os bebês
56 não se concentram muito na história, Théo e Ana Júlia andavam, até que ele foi sentar
57 em cima do Antônio e M o retirou de lá, ficou muito bravo porque não queria sentar no
58 colo da monitora, chorou até que L parou de contar a história e o fez sentar do seu lado
59 no chão para que ele não brigasse. O momento em que os bebês ficaram entretidos, foi
60 quando a professora colocou uma música “A minha Família” (Regis ~~Danese~~). Após
61 momento com Deus, todos foram para o pátio brincar com as fantasias. Théo achou um
62 boné e andou pelo CEI com ele na cabeça. Até a Luíza quis vestir uma fantasia. Os bebês

63 João Pedro e Eloá não quiseram vestir. É importante ressaltar que eles brincam separados
64 e raramente brincam juntos. O estar com outro é mais presente com a Laura, Elisa e Maria
65 Clara, os demais não interagem entre si. Hoje o João Pedro começou a fugir do Théo e
66 correu para segurar nas pernas da coordenadora, quando viu que ele estava perto. Durante
67 as atividades no pátio, a Luísa interage com as crianças maiores, seus colegas ela se
68 esquiva. Já Eloá, quando viu a sua irmã chorou e não queria que ela saísse de perto,
69 enquanto isso, Elisa e Railandro estavam vestindo as roupas da caixa, a professora do
70 berçário I ajudou a Elisa. Theo corre para todo lado com o boné na cabeça e conversa
71 consigo mesmo (não é possível entender), assim que o boné foi retirado da cabeça, ele
72 começou a chorar e não sabia o que fazer, a Eloá ganhou um empurrão de leve e revidou
73 na mesma hora. Theo saiu, mas voltou e empurrou com força a Eloá que caiu sentada e
74 pôs-se a chorar. L fez o Theo pedir desculpa, porém ele faz um cara de quem aquilo o
75 incomoda. João Pedro brincava de passar a mão na parede, quando o Theo chegou e
76 começou a imitá-lo e de repente empurrou o João Pedro para cima dos cadeirões do
77 berçário I. Davi chorou durante a atividade no pátio, quase o tempo todo. Durante o
78 período que os bebês estiveram no pátio, o estar só mesmo estando junto com outro ou
79 outros, se presente o a todo momento. Às 9h20 as fantasias foram guardadas e o todos
80 voltaram para suas salas e comeram banana. Enquanto a professora e a monitora retiravam
81 as roupas dos bebês para tomarem banho, Davi chorava e pedia a mamãe, nada o fazia
82 parar. Eloá também queria ir embora, quando se aproximou da filmadora perguntei se ela
83 desejava um colinho, disse que sim, mas o João Pedro que estava sentado no meu colo,
84 se recusou a descer e falava: “não, titiaa, não titiaa! Aiaiai, aiaiai!”. Nesse meio tempo,
85 Theo chegou por detrás da Maria Clara e deu dois empurrões, ela revidou batendo com a
86 fralda, mas ele voltou e empurrou com mais força para cima da filmadora. Ana Clara
87 nem chorou e o Theo foi mexer na caixa de brinquedo. Os momentos que antecederam o
88 banho foram de muitas tensões. A monitora foi com eles para o banheiro e a professora
89 ficou para vestir as roupas nos bebês. Após o banho Antonella veio passar creme em mim
90 e a Maria Clara quis entrar na brincadeira também. Nesse instante, a coordenadora entra
91 na sala para ver o que estava acontecendo com o Joao Pedro, seus gritos, com uma mistura
92 de choro que parecia desesperador, a incomodaram. A professora L disse que ele tem
93 muito medo de água e que é preciso ter muita cautela na hora do banho para ele não entrar
94 em pânico. Antonella e Maria Clara continuaram a passar creme em meu braço e a Elisa
95 saiu do banho e veio para frente da filmadora e disse: “oh!”, eu comentei que ela estava
96 cheirosa, sorridente foi colocar a roupa. Ana Julia, Antonella, Laura e Elisa se sentaram

97 para brincar com brinquedos no chão da sala. O Theo está no berço esperando para tomar
98 banho, ele está quieto deitado e conversa sozinho, infelizmente não consigo entender
99 sobre o que ele fala. Railandro saiu do banho e foi conversar com a Elisa sobre o cavalo,
100 a professora precisou pegar no colo porque não queria sair do meio dos brinquedos. A
101 TV foi ligada e a professora colocou o vídeo dos cavalos, os bebês ficaram divididos entre
102 brincar e assistir a TV. João Pedro e Antonella trouxeram os bichinhos em miniatura para
103 perto da filmadora, ela os colocou em fila e depois aplaudiu. João Pedro também bateu
104 palmas e a Antonella olhou novamente para ele, pôs os bichinhos no chão, bateu palma e
105 disse: “eh, eh, eh! Oia!”, falei para ela que era lindo os animais. Percebe-se o processo de
106 interatividade entre os dois, mas a Elisa chegou foi pegando as miniaturas e ele não
107 gostou, tentou pegar das mãos dela, mas não conseguiu chamou por titia para ajudá-lo e
108 não resolveu. João Pedro e Antonella saíram e foram andar pela sala, Elisa ficou
109 brincando sozinha até o Davi chegar, pegar os bichinhos, porém Elisa fez prevalecer a
110 sua vontade e falou: “é meu!”. Davi desistiu e deixou ela ficar com os animais e saiu
111 levando apenas um para perto da professora L. Os bebês andavam pela sala, pegavam um
112 brinquedo, assistiam um pouco de TV e se aproximavam da filmadora. A professora os
113 chamou para guardarem os brinquedos porque estava na hora de ir para o almoço.
114 Durante a oração e a música de agradecimento pelo almoço, João Pedro estava chorando,
115 não queria ninguém encostando em seu corpo. O Theo colocava os pés sobre a mesa, L
116 tirou por duas vezes e ele chorou. O cardápio do almoço foi: arroz, feijão, salada de tomate
117 e carne de panela com batatinha, os bebês comeram bastante e sem a ajuda da professora
118 ou da monitora. Após o almoço voltaram para sala, tomaram leite e dormiram até às
119 14h10. Segundo L os bebês acordaram mais cedo, porque o João Pedro acordou e ficou
120 chamando “titia! titia!”, bem alto. Os bebês mamaram e somente o Théo permaneceu
121 dormindo. Em seguida chuparam mexerica que eu levei para eles. Théo não quis a fruta
122 e ficou irritado porque não queria sair do colchão. A Antonella, João Pedro, Laura e a
123 Maria Clara têm me convidado para brincar com eles. Assim como o Davi, o Railandro,
124 Antônio e a Luísa conversaram comigo. Théo e a Ana Júlia quase não interagem, quando
125 vão fazer este processo empurram os colegas. A professora e a monitora têm os colocados
126 no berço, mas não vejo nenhuma mudança, ou seja, tem reforçado ainda mais as atitudes
127 do Theo e da Ana Júlia. A professora os chamou para guardar os brinquedos e o Railandro
128 não queria colocar o cavalo dentro da caixa e ainda estava muito compenetrado assistindo
129 o vídeo sobre cavalo. Eles têm assistido umas cinco vezes ao dia o mesmo vídeo. Os
130 bebês foram para o jantar às 15h15, cantaram a música de agradecimento “ao Senhor

131 agradecemos” e comeram bolo. Todos os bebês gostaram do bolo e a Maria Clara
132 perguntou se eu queria comer bolo, eu disse que iria comer. Ao terminar o lanche, Laura
133 pediu que eu levasse a cadeira para sala e falou que queria tirar foto. João Pedro estava
134 na porta da sala quando voltaram do refeitório e a Ana Júlia o empurrou. A professora L
135 e a monitora M, retiraram as roupas dos bebês para tomarem banho e o mais interessante
136 que alguns já sabem tirar a fralda sozinho, não necessitando do auxílio das profissionais.
137 As fraldas têm virado um brinquedo nas mão dos bebês, ele rodam com ela mão só para
138 bater nos coleguinhas. Davi ainda está chorando, quer a mamãe e o João Pedro quer que
139 abram o portãozinho da sala para ele sair, ficou por ali chacoalhando o portão e dizendo:
140 “abi, abi, abi o ~~potão~~”, L veio e o levou para tomar banho. Ana Júlia estava brincando
141 de esconder atrás da porta, Elisa chegou e ela não falou nada, assim que o Railandro foi
142 para brincar junto com elas, Ana Julia o empurrou batendo no rosto dele. No período
143 vespertino M deu banho nos bebês e a professora vestiu roupa. Maria Clara pediu que eu
144 desenhasse a minhoca em seus dedinhos, não satisfeita pediu: “o outro” dedo. Maria Clara
145 gosta de tirar o sapato do colega para calçar, quando o colega resiste e não dá o sapato ela
146 fala “bebê não!”. Elisa gosta de brincar mais só, em sua sozinha abre vidros vazios,
147 brinca de comer, empilha e encaixa pecinhas até perder o interesse ou ver algum colega
148 brincando com algo que a atrai. A profissionais pediram para que eles guardassem os
149 brinquedos porque o portão iria abrir e novamente, o vídeo sobre cavalos foi colocado
150 para que eles pudessem aguardarem a vinda dos pais/responsáveis sentados. Às 16h50 os
151 portões abriram e os pais vieram buscar os bebês. O estar só/ estar com outro são ações
152 que Elisa, Laura e Antônio vivenciam a todo momento.

APÊNDICE 4 – Transcrição do episódio

Síntese dos episódios		
Ação Educativa - Rotina do CMEI Anália da Costa Lima		Descrição
Data	07/08/2019	<p>“ESTAR COM OUTRO”</p> <p>Os bebês estão sentados no colchão assistindo o vídeo “Learn Collor” e Masha e o Urso. A professora AJ olha para a pesquisadora e diz: “este é o outro desenho que eles gostam” e começa a fazer perguntas: “olha, o que apareceu? Águia” Olha o que é aquilo ali?” (00’38” a 4’37”), o Israel é o único que responde. Ele está sentado brincando e o Mateus se aproxima e atira um boizinho na cabeça dele, a monitora vem ao encontro dos dois, acaricia a cabeça do Israel, pede para o Mateus fazer um carinho no amigo, mas Israel não aceita e a monitora leva o Mateus para se sentar ao seu colo. (1’02” a 1’18”). João Miguel está com uma bolinha na mão, sai de frente da TV e fica ao lado do Israel, mas não tira os olhos da televisão. Israel, que está chateado porque havia apanhado, empurra o João Miguel. Ele joga a bolinha, volta para perto da TV e fica até o momento que a professora AJ os chama para guardar os brinquedos. Mateus ajuda a guardar os brinquedos e em seguida vai atrás da professora e pedi: “o carro, o carro”. João Miguel e o Israel estão pegando os brinquedos no chão. Eles acabam disputando o último brinquedo, João Miguel olha para o Israel e diz “não eu peguei, é mei (meu), nãoo!”. A profissional Atena intervém “aqui ó! Divide, divide”. Ao mesmo tempo, Mateus acompanha a profissional Atena e não para de falar “o cao, o cao, o cao (o carro)”, ao ver o João Miguel guardando os brinquedos, Mateus bate no colega. João Miguel diz para ele: guardá!!! E agarra o Mateus pela blusa e dá uns tapas. Atena separa os dois e fala: “sem bater, Mateus! Carinho nos colegas.” Ele sai chorando e vai ao</p>
Tempo de duração	13’ 87”	
Momento da Rotina	“Chegada/ Acolhida”	

		encontro da pesquisadora, e ergue os braços para ela pegá-lo no colo. Atena fica surpresa com a atitude do Mateus e logo tira-o de perto da pesquisadora e diz: “vem cá, você quer sua fraldinha? (7’57” a 8’36”).
Data	07/08/2019	<p>“ESTAR SÓ”</p> <p>Durante o período em que a TV está ligada, João Miguel estava em pé assistindo o vídeo com a bolinha na mão. Emanuely e Melissa assistem TV sentados no colchão, enquanto Israel brinca com um cavalinho sentado fora do colchão. Lucas está ao lado da professora A J, as vezes sobe para o colo dela, outro momento volta a se sentar no colchão e o Mateus está com a monitora F no colo.</p> <p>“ESTAR COM OUTRO”</p> <p>Lucas no café da manhã, termina de comer o pão e coloca os dois pés sobre a mesa, João Miguel, Israel e Mateus também fazem o mesmo e a professora A J pede para eles retirarem os pés da mesa.</p> <p>“ESTAR SÓ”</p> <p>Durante o café os bebês ficaram em silêncio, ou seja, ensimesmado, às vezes a professora comentava algo eles olhavam para ela.</p>
Tempo de duração	Foto (não houve filmagem)	
Momento da Rotina	“Café da manhã”	
Data	07/08/2019	<p>“ESTAR COM OUTRO”</p> <p>Mateus vê a piscina montada e entra, Israel faz o mesmo e não demora chega o Lucas e em seguida, o João Miguel se aproxima dá uma olhada e volta a andar de motoca. Mateus sai e vai brincar no cavalinho, Lucas faz menção de sair, mas resolveu ficar. Em seguida chega a Emanuely e a professora coloca farinha e os utensílios dentro da piscina. Cada um enche suas vasilhas com farinha, de repente o Mateus se levanta e vai até a professora, mas acaba encostando no</p>
Tempo de duração	28’ 59”	

<p>Momento da Rotina</p>	<p>“Atividades no pátio: andar de motoca e piscina, farinha e utensílios domésticos”</p>	<p>João Miguel e ele diz: “ai” e o empurra utilizando um potinho (1’ 47”), a professora pede para que ele tome cuidado com o colega e o faz ir para o outro lado da piscina. A professora pergunta: “o que você quer?”, Mateus aponta para o saco de farinha e A J fala: “ah você quer mais? Não, pega aqui, oh! A tia já colocou aqui, tá? Aqui acabou, pega daí!”, João Miguel enfatiza: “acabou Mateusu!”. (1’ 48 a 2’ 11”) Mateus brinca e A J está ao seu lado, ele pega uma vasilha do Israel que fica contrariado, mas A J ameniza a situação. (5’ 44” a 6’ 31”) Lucas não gosta que o João Miguel pegue sua farinha e começa a jogar na cabeça do João Miguel, ele tenta conter o Lucas com as mãos, porém Lucas continua. A monitora tenta fazer o João Miguel sair dali, vendo que nenhum dos dois saiam, ela passa a mão na cabeça do João Miguel e o Lucas olha para F e vai sentar-se no outro montinho de farinha. (6’ 03” a 7’ 38”) João Miguel fala para A J: “titia, feiz bolo!”, a professora responde: “você fez outro bolo? Você gosta de bolo?” e ele continua a falar: “bolo, bolo!”. (8’ 04 a 8’ 14”) Mateus anda dentro da piscina e pega a panelinha que a Emanuely está brincando, ela fica brava e grita: “não, não, não!”, a monitora faz o Mateus devolver a panelinha para ela, mas ele não para, então Emanuely diz: não, para!” e ele continua a jogar as panelinhas longe. A J o alerta: “Mateus, você pode machucar os colegas, não faz assim não!”. Ele se levanta e joga farinha em direção a filmadora, depois segura na borda da piscina e começa a pular. Israel olha e faz o mesmo, ele saiu do lugar, vai para perto do Israel e volta a pular. Depois eles saem e voltam para dentro da piscina. Mateus retorna e segue em direção ao João Miguel e fala: “não, não!” e pega os brinquedos. João Miguel diz: “me dá, Mateusu”, a professora pede: “deixa ele brinca, ele chegou primeiro. Ele estava aqui e você saiu! Deixa ele brincar, deixa ele terminar de brincar, depois você pega. Não, assim não Mateus!”, e ele joga a panelinha no João Miguel e não acerta. A professora torna a pedir: “Mateus, não toma!” e o segura pelo braço, mesmo assim ele</p>
---------------------------------	--	--

		<p>arranca o brinquedo da mão do João Miguel, pega uma mamadeira que está no chão e bate na cabeça do colega. A J insistiu: “Mateus, não faz assim, Mateus! Assim, não! Assim você vai sentar na cadeira.”. Ela o segura e o faz ir brincar, em seguida passa a mão na cabeça do João Miguel e diz: “tadinho, meu Deus do céu, titia!”, Lucas vem e senta de costas para o João Miguel que rapidamente pensou que o Lucas queria sentar em seu colo e fala: “não Mateus, no colo não, no colo não!”. A J pede para o Lucas ir brincar em outro lugar, mesmo assim, João Miguel continua a falar: “no colo não, no colo não!” e depois sai e vai andar de motoca, Mateus faz menção de sair da piscina, mas a monitora limpa a coriza que escorre do nariz. Mateus, então resolve voltar e sem querer o seu pé bate nas costas da Emanuely que diz: “aiii!!!” Mateus olha para ela e se joga em cima da Emanuely, a professora alerta-o: “Não Mateus, assim não, Mateus! Não é para bater na amiga! Pode parar. Não é para bater na amiga, pode parar!”. Ele se senta no canto da piscina e joga uns brinquedos longe. Emanuely continua sentada brincando e o Lucas joga farinha na cabeça dela e depois se senta bem pertinho da Emanuely, ela não gosta e exclama: “ahhh!”, a monitora comenta: “não pode nem encostar nela” e a Emanuely novamente fica brava quando o Lucas pega uma panelinha e mostra para ela. De novo a Emanuely reclama: “nãooo!” e o Lucas abraça a panelinha e os dois ficam quietos. Mateus levanta e a professora fala: “não é pra bater Mateus, não é pra bater!”, ele vai de encontro a Emanuely, porém a professora o afasta e recomenda: “Não é pra bater, não é pra bater, Mateus! Eu vou ter que tirar o Mateus, agora”, ela tenta explicar que não pode fazer essas coisas. Mateus não consegue se acalmar e ela ainda reforça: “Mateus, olha aqui, se você ficar batendo nos colegas a tia vai ter que tirar você!”, ele esperneia e a professora o segura e continua a falar: “aqui o tanto de brinquedo aqui! O que você quer tomar do colega? Não, o colega pegou primeiro!”. Ele olha para a professora e ela continua tentando convencê-lo: “aqui oh! Dá para o Israel”,</p>
--	--	--

		<p>nesse instante ele pega a tampa de uma panelinha e acerta na cabeça do Israel e a professora o tira da piscina, fica segurando-o e fala: “você está batendo nos colegas! Não, toda hora você bate!” Mateus sai e ela faz um alerta: “Oh! Aqui Mateus, não é para bater nos colegas!”. Mateus entra na piscina, segura na borda e dá uns pulos, presta atenção no que a professora fala sobre o Israel e tenta pegar os brinquedos do colega, A J oferece outros brinquedos, Mateus pega e começa a jogar. A professora torna a falar: “não pode jogar, Mateus! Por que você está tomando?”. Ele sai, senta do outro lado da piscina e empurra os brinquedos, depois gira o corpo com as duas mãos no chão por várias vezes e senta nas costas do Israel, em seguida fica em pé e cai no chão, chuta as costas do colega. Israel não gosta e bate no Mateus que revida e joga os brinquedos. A J diz: “meu Deus do céu!”. Mateus chora porque deseja o brinquedo que está com o Israel, a professora torna afirmar: “nada que o Israel pega, o Mateus deixa”, ele continua a chorar e avança sobre o Israel para pegar o brinquedo. Israel tenta desviar do Mateus e acabam um puxando o outro. A monitora chega para afastar o Mateus, mas ele chora e chama pela mãe. Mateus se levanta e ainda bate a colher na cabeça do Israel que não se importa. Depois ele sai da piscina e o Israel também, permanecendo a Emanuely e o Lucas brincando, não demora o Lucas para de brincar e vai andar de motoca.</p>
Data	07/08/2019	“ESTAR COM OUTRO”
Tempo de duração	5' 00”	<p>Mateus está no carrinho e João Miguel está atrás e fala: “vamo Mateusu, vamo Mateusu, vamo!” e passa a frente e tenta colocar a motoca dentro da casinha. Mateus vai de ré e se afasta do João Miguel, que insiste em chamar: “vem Mateusu, vem Mateusu! Ah, vamu”, e fica parado em a casinha, mas o colega não atende o chamado do João Miguel, que novamente chama: “vem Mateusu, vem Mateusu”. João Miguel entra na casinha e lá de dentro torna a chamar: “vem Mateusu, vem, vem!”. Mateus sai</p>

Momento da Rotina	“Atividades no pátio: andar de motoca e piscina, farinha e utensílios domésticos”	do carrinho e vai brincar com o cavalinho. João Miguel permanece dentro da casinha indo para frente e para trás com a motoca, observa como pode sair de ré e repete o mesmo movimento por várias vezes, até que sai por detrás da casinha, olha para o gramado, senta na motoca, pega a chave, liga a motoca, senta e se levanta e vai embora, mas volta pega a motoca, passa por dentro da casinha e a deixa na porta e vai correndo ao encontro do Mateus e de longe fala: “vamo lá Mateusu, vamo lá!”. Quando chega perto chama o Mateus, mas quem estava na motoca era o Lucas, João Miguel não sabe o nome dos de todos os colegas, chama os meninos de Mateusu. Israel se aproxima e empurra o Lucas no carrinho e João Miguel tenta segurar e fala: “não, não!”, Israel continua a empurrar, Mateus chega e tenta tirar o João Miguel, puxa-o pela blusa. João Miguel cai e os dois brigam.
Data	07/08/2019	“ESTAR COM OUTRO” João Miguel e Mateus estão chorando, por causa da disputa do carrinho do Lucas, a professora e a monitora chegam e tenta apaziguar a situação. A J, convence o Mateus a brincar com o cavalinho, ele não aceita, enquanto a monitora conversa com o João Miguel, pega uma outra motoca e entrega para ele, nervoso, chuta a motoca. Mateus vê a motoca parada e sai empurrando, João Miguel corre atrás do Mateus e fala: “não, me dá a motoca”, alcança e puxa a motoca para perto de si e diz: “sai, sai “, Mateus segura a motoca, chora e fala “pai, pai”, os dois não largam a motoca. A professora chega e consegue retirar o Mateus de maneira não consentida, e o leva para perto do escorregador. João Miguel se senta na motoca e fica observando A J levar o Mateus. Inconformado, Mateus não aceita a motoca que A J ofereceu e volta para pegar a que está com o João Miguel, a professora pega-o pela mão e leva de volta para a casinha que está perto do escorregador. João Miguel brinca com a motoca e imita o som do motor ligado. Emanuelly continua só, brincando dentro
Tempo de duração	3’ 14”	
Momento da Rotina	“Atividades no pátio: andar de motoca e piscina, farinha e utensílios domésticos”	

		da piscina com as panelinhas. Lucas anda de motoca e a monitora a empurro. O Israel está gangorreando no cavalinho e fica por ali brincando com um brinquedo e outro, desce do cavalinho e pega o carrinho e depois volta a brincar com o cavalinho.
Data	07/08/2019	“ESTAR COM OUTRO” Israel e Mateus voltam para a piscina e o Mateus começa a chutar e bater no Israel que revida e os dois começam a brigar, a professora retira o Mateus da piscina. (00’ 37” a 00’ 47”).
Tempo de duração	2’ 45”	
Momento da Rotina	“Atividades no pátio: andar de motoca e piscina, farinha e utensílios domésticos”	
Data	07/08/2019	“ESTAR COM OUTRO” Lucas está na motoca dando tchau para a professora e quando ela não olha e diz; “tchau, tchau!” e A J responde: “tchau!”. Ele sai da motoca e vai ao encontro de A J, mas resolve voltar para motoca e encontra o João Miguel brincando, ele tenta fazer o João Miguel descer, mas o colega sai com a motoca e ele fica chorando e a A J vem para ajudá-lo, porém ele sai correndo. (00’ 01” a 1’ 07”)
Tempo de duração	5’ 13”	
Momento da Rotina	“Atividades no pátio: andar de motoca e piscina, farinha e utensílios domésticos”	
Data	07/08/2019	“ESTAR SÓ” Os bebês chegaram na quadra e o João Miguel, Mateus e Emanuely foram brincar com a motoca e o Israel pegou um caminhão e o Lucas ficou andando pela quadra a procura de algo que o interessasse. Emanuely desceu da motoca e foi para o banco calçar o chinelo na boneca. Depois, colocou a boneca na motoca e a empurrou. Israel resolveu andar de motoca até que viu o Mateus entrando na piscina e foi atrás, Lucas fez o mesmo.
Tempo de duração	1’ 27” e fotos	
Momento da Rotina	“Atividades no pátio: andar de motoca e piscina, farinha e utensílios domésticos”	

Data	07/08/2019	“ESTAR SÓ” João Miguel brinca sozinho de lavar a motoca, passa a bucha e depois vai andar com a motoca. (00’ 39” a 00’ 59”)
Tempo de duração	3’ 27”	
Momento da Rotina	“Atividades no pátio: andar de motoca e piscina, farinha e utensílios domésticos”	
Data	07/08/2019	“ESTAR COM OUTRO” Lucas pega o caderno/ diário de bordo da pesquisadora, abre e começa a folhear, a professora se aproxima e mostra os números do calendário, e começa a contar, ele acha interessante e inicia a contagem: 1,2, 3, 5, depois fecha e abre o caderno procurando aonde está os números.
Tempo de duração	1’ 04”	
Momento da Rotina	“Atividades no pátio: andar de motoca e piscina, farinha e utensílios domésticos	
Data	07/08/2019	
Tempo de duração	7’ 01”	“ESTAR COM OUTRO” João Miguel entra na biblioteca e pega um livro que tem o formato de uma bola, fica com ele nas mãos e depois se senta para ver o livro que a monitora mostra para ele. À medida que a monitora mostra s imagens, João Miguel pergunta quem são os personagens e assim que termina de ver um livro, diz: “pega outro titia!”. Lucas anda de um lado para o outro, enquanto a Emanuely, Mateus e Israel folheiam os livros. Lucas pisa nos livros e depois pega os livros da prateleira e joga um por um no chão. (+ - 00’ 01” a 3’ 03”) Israel chama a monitora: “mãe, esse!” e ela responde: “oi! Qual que é? Esse?!”, Israel fala: “não!”, a monitora torna a perguntar: “esse?” e Israel vai insistindo até que ela responde: “não, esse aí é de menino grande!” e pega um livro que tem um macaco na capa e fala: “esse aqui, oh que legal!”, e entrega nas mãos do Israel que olha e joga o livro para o alto. (6’ 19” a 6’ 59”).
Momento da Rotina	Hora da biblioteca	

Data	07/08/2019	“ESTAR COM OUTRO” Mateus joga os livros para o alto e a monitora fala: “assim não Mateus! Assim vai estragar o livro!”, Mateus não liga e continua a jogar os livros. (0’ 31” a 0’ 40”)
Tempo de duração	0’ 40”	
Momento da Rotina	Hora da biblioteca (continuação)	
Data	07/08/2019	“ESTAR COM OUTRO” Os bebês voltam para sala, João Miguel retira o gancho que está na parede e a professora AJ diz: “girar, girar até sair”, João Miguel repete o que a professora fala e em seguida pega a cadeira que está com a Emanuely e empurra, ela olha para ele e o ajuda a empurrar, mas a professora retira a cadeira e guarda no banheiro. João Miguel volta a desenroscar o gancho da parede. Mateus se aproxima de mim e pede para eu levantar, a professora fala para eu ir com ele, porque ela já sabe o que ele quer, Mateus mostra a TV e pede para eu colocar “o carro”, A J sorri e abre a porta para o Israel que ficou do lado de fora, ele entra chorando e A J pergunta: “você ficou com medo lá fora?” e liga a TV e o Mateus vem ao meu encontro e torna a pedir para eu colocar o carro. A professora vê e diz: “a tia vai colocar! Vocês querem ver? Calma!”. Enquanto tentava colocar o vídeo, A J pediu aos bebês: “oh, procura aqui ó, o cavalo”, mostrava o painel dos animais que se encontra abaixo da TV. “Cadê o cavalo? Sem bater Mateus! Mateus, sem bater. Carinho nos colegas”. Assim que a tv foi ligada, todos se sentaram para assistirem “Learn Color”. Mateus festava em pé assistindo o vídeo, virou-se para o Israel e começou a bater, Israel revidou e ele foi ao encontro de A J que disse: “vou banhar você primeiro”, continuou a retirar as roupas da Emanuely e depois do Lucas, em seguida Mateus apontou para a TV e disse: “a bola”, a professora perguntou: “que cor é essa bola? João Miguel, que cor é essa bola?” (00’ 01” a 6’ 30”)
Tempo de duração	8’ 28”	
Momento da Rotina	Preparativo para o banho e o momento da TV	

Data	07/08/2019	“ESTAR SÓ” Durante o período que antecedeu o banho os bebês ficaram assistindo a TV, João Miguel, Emanuely, Israel ficaram sentados, Lucas e Mateus andavam pela sala e voltavam e o Mateus andava pela sala e tornavam a sentar para assistir o vídeo. (3’ 12” a 8’ 28”)
Tempo de duração	8’ 28”	
Momento da Rotina	Preparativo para o banho e o momento da TV (continuação)	
Data	07/08/2019	“ESTAR COM OUTRO” Mateus foi o primeiro a tomar banho, assim que ficou pronto foi assistir o vídeo da Marsha e o Urso. João Miguel se sentou para assistir à TV, o Mateus, Israel e o Lucas brincavam em volta do João Miguel, Mateus chegava perto dele, gritava e saía correndo, Lucas fazia o mesmo. João Miguel gritava: sai, saiii!” e achou graça da brincadeira. Gabrielly estava próxima ao berço, observando a brincadeira dos meninos, depois se aproximou da professora para vê-la preparando as mamadeiras. Mateus bate na Emanuely, porque ela o fez derrubar o vidro de achocolatado no chão, A J pede: “para de bater Mateus, carinho!”. (2’ 13” a 2’ 25”)
Tempo de duração	4’ 12”	
Momento da Rotina	Pós o banho e espera para o almoço	
Data	07/08/2019	“ESTAR COM OUTRO” A professora canta a música do jacaré foi passear na lagoa, enquanto a monitora coloca a comida nos pratos, João Miguel acompanha atentamente e imita os gestos da A J, Lucas canta, dá umaolhada para os lados e volta a cantar. Mateus pega a fralda e tenta bater na coleguinha do outro berçário, só vira para frente, quando a monitora se senta ao lado da menina que ele estava batendo. Mateus, começa a cantar a música.
Tempo de duração	2’ 13”	
Momento da Rotina	Almoço	

Data	07/08/2019	“ESTAR SÓ” Os bebês estão deitados no colchão e cada um com suas mamadeiras tomam o leite, o ambiente fica totalmente escuro e a monitora precisa deitar-se junto ao Mateus, porque ele não aceita ficar sozinho.
Tempo de duração	Fotos (sala estava escura não consegui filmar)	
Momento da Rotina	Hora da soneca	
Data	07/08/2019	“ESTAR COM OUTRO” A professora R troca a fralda da Emanuelly, Mateus está com sua fralda na mão e mostra para o Lucas, a professora fala: “vamos jogar a fralda no lixo, Mateus?”. Ele acompanha R, volta e vai brincar de correr e sai gritando. Lucas apaga a luz da sala, a monitora o retira de perto do interruptor, mas ele insiste em mexer. Israel observa a monitora trocar a fralda do João Miguel, a Emanuelly observa os colegas correrem, enquanto o João Miguel continua deitado no colchão e não quer se levantar. (00’ 33” a 00’ 49”)
Tempo de duração	11’ 14”	
Momento da Rotina	Pós a soneca	
Data	07/08/2019	“ESTAR COM OUTRO” A professora R diz: “vamos sentar ali para a tia contar a historinha”, Mateus corre e encosta na parede, Emanuelly levanta e a professora guarda o colchão e fala: “vamos! Onde é que senta? Olha lá o Mateus já foi, Lucas!”, ela olha para o João Miguel e diz: “vai ficar deitado?”, Lucas se aproxima de João Miguel e brinca de atirar “pow, pow, pow”, a professora R chama a atenção deles: “olha o que eu trouxe hoje!”, Lucas para o que estava fazendo e olha para R, João Miguel continua deitado. Israel se aproxima e junto com o Lucas, eles se sentam no chão encostados na parede. Emanuelly espera a monitora dar a mão para que possam se sentar. A professora fala: “olha o que eu trouxe, o Douglas! Ontem ele era diferente! O que o Douglas gosta? De abraço! Vem Mateus dar um abraço no Douglas!”. Assim que
Tempo de duração	11’ 14”	
Momento da Rotina	Hora da história	

		<p>R inicia a história, Lucas vem para perto da filmadora, R chama-o: Vamos abraçar? Abraça Lucas!” Ele abre os braços e depois abraça a professora. Mateus vem ao meu encontro e me dá um abraço. Lucas corre enquanto R conta a história, Mateus faz o mesmo e R pede para ele: “Mateus, senta aqui para a tia contar a historinha!”, ele se senta, mas o Lucas se aproxima de R para abraçar o urso Douglas. Quando os dois veem a professora imitando o cavalo, fazem o mesmo. João Miguel logo virou de costas e não quis mais ouvir a história. Lucas vê o Mateus fazendo ponte com o corpo e faz o mesmo. A professora tenta chamar à atenção do Lucas e Mateus batendo os pés, imitando o urso chorando, mas ela pede: “senta pra eu contar quem o urso avistou!”, Mateus se senta no colo da monitora e o Lucas continua a andar de um lado para o outro. A professora pede para o Lucas abraçar o urso, depois chama o Israel e o Mateus. A Emanuelly vai abraçar o urso, só que fica com vergonha, porém abraça timidamente. João Miguel continua deitado e R o chama: “vem, João Miguel! Você já acordou?” ele responde: “não”, R torna a dizer: “não acordou?”. Você não quer vir dar um abraço no Douglas?”, João Miguel diz: “não!”. Então, o Douglas vai embora, viu? Dá tchau para o Douglas!”. (2’ 49” a 7’ 42”)</p>
Data	07/08/2019	<p>“ESTAR COM OUTRO”</p> <p>A professora R prepara para amarrar as redes e pergunta: “quem vai balançar os nenéns?”, João Miguel repete: “nenê. Enquanto R amarra as redes, os bebês ficam observando-a. Lucas olha para cima com a intenção de ver o passarinho que está cantando na árvore. Ele pega uma pedra e diz: “passainho e pou!” e joga a pedra para cima com a intenção de acertar. Ao ver a professora falar: “olha a redinha, quem vai balançar o neném?”, Lucas para e a observa, em seguida diz: “um, dois e...”, joga a pedra para o alto. A professora o alerta: “não Lucas, assim não!”. Ele torna a repetir o gesto: “um, dois e...”, R reforça: Lucas, machuca a tia e os amigos!”. Novamente ele fala:</p>
Tempo de duração	16’ 21”	
Momento da Rotina	Brincadeiras: balançar os bebês na rede e bola	

		<p>“e... dois”, a monitora segura a mão dele, mas ele volta a pegar a pedra e a professora retira da mão dele e torna avisá-lo: “não pode, faz dodói, não joga, não pode, vai fazer dodói no amigo” (1’ 23” a 2’ 10”).</p> <p>Emanuelly brinca sozinha com a boneca, balança os nenéns, muda de rede, olha os que os meninos estão fazendo e sempre está perto da professora, não gosta quando o Lucas tenta pegar seus brinquedos, ela bate e ele revida. Ela fica receosa em brincar com os colegas.</p> <p>Israel está balançando o neném, quando o João Miguel se aproxima, coloca a boneca dentro da rede e bate palma, depois balança o neném e fala para a monitora: “o nenê titi!”, Israel balança os nenéns que acabam caindo no chão, os dois acham graça. Israel sai e leva as duas bonecas, João Miguel fica procurando, e a Emanuelly se aproxima e coloca sua boneca na rede e sai. João Miguel torna a falar: “balançando o nenê titia!”. R responde: “você está balançando?”. João Miguel brinca com a boneca e a hora que ela cai no chão, sorri. Depois coloca a rede na cabeça e acha graça.</p> <p>Israel tenta balançar as bonecas e o Lucas puxa os cordões que estão presos ao tronco da árvore, ele fica bravo e tenta tirar a mão do colega, Lucas não aceita e morde a mão do Israel e sai, a monitora vê e o coloca sentado e tenta esfregar o local aonde o Israel ganhou a mordida. Assim que ela sai, Israel vai até o Lucas e dá um tapa. Ele chora e a professora faz o Israel pedir desculpa, mas ele mostra que o Lucas o mordeu. R diz: “eu sei que ele mordeu!” e faz os dois se abraçarem, mesmo assim o Israel continua chorando e a professora enfatiza: “ele já pediu desculpa! Vamos balançar os nenéns!”. Israel vai para a grama e a monitora passa a pomada na mordida. R continua amarrando as redes, João Miguel, Emanuelly e Mateus estão ao lado de R, enquanto o Lucas foi brincar na grama. A professora fala: “vem Lucas! Lucas! Vamos balançar os nenéns na redinha? João Miguel responde: “vamo!”, a professora indaga: “vamos?” e o João Miguel responde: “vamo!”</p>
--	--	---

		<p>A professora torna a chamar o Lucas: “vem Lucas, vem balançar o neném na redinha!”. João Miguel balança o neném e diz: “pronto, titia, balançô”, R torna a chamar: “Lucas!!!”. João Miguel fala: “chamá ele titia” e sai correndo, vai ao encontro do Lucas e diz: “Lucas, Lucas”, a professora chega e pega o Lucas pela mão e sai correndo com ele, tenta convencê-lo de balançar o neném, novamente ele sai correndo pelo gramado e a R o chama: “Lucas!, Aqui ó, Lucas!”, ele nem olha e continua andando pelo gramado. João Miguel tenta ir ao encontro do Lucas, mas a monitora o impede e fala: “deixa a titia vai lá!”, João Miguel repete: “vai lá?”, ela diz: “vem balançar o neném!”. R busca o Lucas e o coloca sentado, não demora ele sai correndo pelo gramado, a monitora vai buscá-lo e fica de mãos dada com ele.</p> <p>João Miguel balança o neném, quando caiu no chão, Mateus pegou e ele falou: “me dá o nenê! a professora pega uma boneca e entrega para o João Miguel que diz: “não Mateusu, não pega o nenê!”, a boneca cai no chão e João Miguel fala: “caiu, não pega Mateusu!”, ele balança a boneca e sai, Mateus também vai embora e sobe na tampa de cimento e pula, Israel vê o que o Mateus faz e imita. A professora fala para o Israel: “você quer pular né Israel! O Mateus está brincando, você gosta de nenê, Israel!”, nesse momento João Miguel também sobe na tampa de cimento e começa a pular, depois ele pula para fora da tampa e o Israel também faz o mesmo e os dois saem correndo pela grama. A monitora vai atrás deles e faz o gesto com as mãos para que voltem. Israel e João Miguel atendem o pedido da monitora e voltam para junto dos colegas. João Mateus volta a brincar em cima da tampa de cimento e a monitora o força a brincar com as redinhas, ele diz: “não!”. A professora chama o João Miguel: “vamos brincar de balançar?”, ele fala: “não!”. Lucas novamente sai e vai brincar no gramado e a professora vai atrás chamando: “Lucas!”, o alcança e pega no colo. A Emanuely segue a professora, mas a monitora a faz voltar. A professora tenta envolvê-los na brincadeira de</p>
--	--	--

		<p>balançar os nenéns, porém o Israel vai brincar com um limão que caiu do pé e o João Miguel vai para o gramado. R o chama de volta e fala: “vem João Miguel, vem aqui pra tia te contar um negócio, vem!”, ele responde: “não!” e a professora vai buscá-lo e fala para os bebês: “vamos... agora nós vamos brincar de bola. Vocês não gostaram da redinha.”. A professora entregou uma bola para cada um, João Miguel ficou contente e disse: a bola!!!”, Emanuely veio até mim e disse: “tia a bola!” eu respondi que era linda. Ela saiu e foi andar com a bola nas mãos.(2’ 18” a 16’ 21”)</p>
Data	07/08/2019	<p>“ESTAR COM OUTRO”</p> <p>Emanuely, vai atrás do Lucas e tenta pegar a bola que está com ele, Lucas foge e ela tenta bater a bola no colega. A professora fala: “chuta a bola, Lucas!” e depois diz: “chuta a bola, Manu!”, ela não desiste de pegar a bola do Lucas, a professora pega o Lucas pela mão e evita que os dois briguem.</p> <p>João Miguel chuta a bola para longe e pede para a monitora: “pega lá titia!”, R interfere e diz: “pega lá, corre!!! Corre João Miguel vai buscar a bola!”.</p> <p>Lucas joga sua bola listrada para o alto e Mateus vê a bola no chão e corre pegar, Lucas acha ruim e começa a chorar, R vem ver o que está acontecendo e pensa que ele se machucou. Lucas se esquiva da professora e ela fala para ele “chuta a bola”, ele pega uma bola azul e olha para o Mateus e fecha a cara e diz: “é meu, é meu, é meu” batendo com a mão sobre a bola.</p> <p>R pega a casinha que está n quadra e fala para eles: “quem vai esconder?”</p>
Tempo de duração	2’ 48”	
Momento da Rotina	Brincadeiras: balançar os bebês na rede e bola (continuação)	
Data	07/08/2019	<p>“ESTAR COM OUTRO”</p> <p>Mateus pega a bola do João Miguel, os dois disputam o brinquedo e o Mateus fala: “bao!” e João Miguel não aceita e fala: “me dá!!!”, a monitora intervêm e</p>
Tempo de duração	00’ 14”	
Momento da Rotina	Brincadeiras: balançar os bebês na rede e bola (continuação)	

		retira o João Miguel, deixando a bola com o Mateus e o leva para chutar outra bola. Emanuelly está sozinha dentro da casinha segurando a bola e não quer que ninguém entre. Israel está mexendo com os gravetos que estão no chão.
Data	07/08/2019	<p>“ESTAR SÓ”</p> <p>João Miguel está na mureta da quadra aguardando a monitora pegar a bola que caiu lá dentro, um bebê (menino) de outra sala se aproxima, aponta para a bola e João Miguel diz: “ó lá, busca lá”, no mesmo instante chega outra bebezinha querendo brincar com ele, mas ele fala: “sai nenê!”. Novamente ele diz: “a bola nenê”, em seguida a monitora entrega a bola para o João Miguel, e o bebê (menino) vem pedir a bola e ele entrega. João Miguel volta para junto dos seus colegas e fala para a monitora: “fica lá titia, vamo!”. Lucas chuta a bola bem longe e a professora pede: “vai buscar Lucas, pega a bola! Aqui ó!!!”, mas ele olha para trás e vai para outra direção, a Emanuelly pega a bola e a professora vai buscá-lo para que ele se junte ao grupo. Lucas vai para frente da filmadora e começa a contar: “1, 2, 3 e já!” continua olhando e torna a contar: “1,2 e jaaaá, 1,2, 3 e...” sai de perto da filmadora fazendo o gesto de vem e senta na mureta da quadra, a monitora oferece a bola para ele e senta, Lucas faz o mesmo que ela e coloca a bola entre os pés, brinca e depois volta para o gramado. Emanuelly brinca com a bola e ao seu lado Israel cavuca a terra. A professora pede para o João Miguel: “vai, chuta a bola!” e depois fala para o Mateus: “vai pôr o nenê lá na redinha, Mateus! Põe o nenê lá na redinha, ele está com frio, ele quer dormir o nenê. Põe ele lá na redinha”. Mateus coloca a mão na boneca, olha para a bola e chuta, João Miguel acha graça e a professora diz: “chuta pro João Miguel a bola, lá ó Mateus! Brinca com o João Miguel! Chuta pro Mateus! João Miguel fala: “Mateis!”. A professora torna a conduzir a brincadeira e diz: “Ó lá Mateus, chuta a bola pro João Miguel. Chuta para o João Miguel, chuta a bola pra ele, isso!</p>
Tempo de duração	11’ 39”	
Momento da Rotina	Brincadeiras: balançar os bebês na rede e bola (continuação)	

		Corre Mateus vem buscar a bola! Chuta pro João Miguel! Chuta. Tá bem agora, chuta Mateus para o João Miguel. Pega João Miguel”. Israel se aproxima e tenta entrar na brincadeira. A professora se aproxima, para ensiná-los a brincar de bola. João Miguel acha muito bom e sorri. Emanuely brinca de jogar bola na parede e depois anda entre os meninos e volta para aonde estão as redinhas. Lucas vem para perto da professora e ela fala: pega a bola pra brincar com o João Miguel, ele está esperando”. Lucas busca a bola e acaba brincando com os gravetos, depois fica agachado olhando os colegas. A professora fala: “vamos guardar os brinquedos agora, pra ir papá, pra nós ir... meu lanchinho”. Emanuely ouve e começa a guardar e a professora diz: “já está guardando, Manu!” Todos ajudam e a professora olha para o Israel e fala: “vamos guardar os brinquedos, Israel?”, mas ele continua brincando de balançar a redinha e sobe nela. (00’ 01” a 9’ 38”).
Data	07/08/2019	A professora faz uma a oração e depois canta a música do “meu lanchinho com eles, ante de iniciar a refeição. Os bebês comem autonomamente, a professora e a monitora só auxiliam quando percebem que eles não estão se alimentado. Mateus come muito rápido e fica desesperado para comer o segundo prato. Qualquer coisa chama a atenção deles, principalmente no término do jantar quando as outras turmas chegam para comerem.
Tempo de duração	fotos	
Momento da Rotina	“Hora do jantar”	
Data	07/08/2019	Emanuely, João Miguel, Lucas e Israel estão assistindo o desenho <i>Learn Colors</i> , João Miguel imita o gesto dos desenhos e o Mateus brinca com a cadeira, tira-a de cima do tapete, chacoalha o tapete por várias vezes, depois coloca a cadeira novamente em cima do tapete.
Tempo de duração	1 24”	
Momento da Rotina	“Preparativos para o banho”	

Data	07/08/2019	A professora coloca os animais emborrachados no chão e os convida para brincar. R pergunta: “que bicho é esse?”. Israel mostra um cavalo para a professora e ela diz: “nossa, que cavalo bonito!”, João Miguel fala: “não!”
Tempo de duração	1 24”	
Momento da Rotina	“Brincadeiras com emborrachados”	