

UFRRJ
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

TESE

HORIZONTE DE POSSIBILIDADES NA HUMANIZAÇÃO DE BEBÊS EM UM
CONTEXTO DE VIDA COLETIVA: ENTRE RETALHOS E NARRATIVAS

GEORGETE DE MOURA BARBOZA

2021



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**HORIZONTE DE POSSIBILIDADES NA HUMANIZAÇÃO DE BEBÊS
EM UM CONTEXTO DE VIDA COLETIVA: ENTRE RETALHOS E
NARRATIVAS**

GEORGETE DE MOURA BARBOZA

*Sob a orientação da Professora Doutora
Flávia Miller Naethe Motta*

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau **Doutor em Educação**, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Seropédica/Nova Iguaçu, RJ
Abril de 2021

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

B 238h Barboza, Georgete de Moura , 1972-
Horizonte de possibilidades na humanização de bebês
em um contexto de vida coletiva: entre retalhos e
narrativas / Georgete de Moura Barboza. -
Seropédica; Nova Iguaçu, 2021.
198 f.: il.

Orientador: Flávia Miller Naethe Motta.
Tese (Doutorado). -- Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Educação,
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, 2021.

1. Bebês. 2. Formação humana. 3. Heterociência. 4.
Educação Infantil . 5. Círculo de Bakhtin. I. Motta,
Flávia Miller Naethe, 1963-, orient. II Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-
graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e
Demandas Populares III. Título.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES



TERMO Nº 509/2021 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)

Nº do Protocolo: 23083.033964/2021-08

Seropédica-RJ, 17 de maio de 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS
E DEMANDAS POPULARES

GEORGETE DE MOURA BARBOZA

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Doutora**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

TESE APROVADA EM 01/04/2021

Conforme deliberação número 001/2020 da PROPPG, de 30/06/2020, tendo em vista a implementação de trabalho remoto e durante a vigência do período de suspensão das atividades acadêmicas presenciais, em virtude das medidas adotadas para reduzir a propagação da pandemia de Covid-19, nas versões finais das teses e dissertações as assinaturas originais dos membros da banca examinadora poderão ser substituídas por documento(s) com assinaturas eletrônicas. Estas devem ser feitas na própria folha de assinaturas, através do SIPAC, ou do Sistema Eletrônico de Informações (SEI) e neste caso a folha com a assinatura deve constar como anexo ao final da tese / dissertação.

Membros da banca:

Flavia Miller Naethe Motta. Dra. UFRRJ (Orientadora /Presidente da Banca).

Ana Maria Marques Santos. Dra. UFRRJ (Examinadora Interna)

Carlos Roberto de Carvalho. Dr. UFRRJ (Examinador Interno)

Marisol Barenco Corrêa de Mello. Dra. UFF (Examinadora Externa à Instituição)

Valdemir Miotello. Dr. UFSCAR (Examinador Externo à Instituição)

Documento não acessível publicamente

(Assinado digitalmente em 18/05/2021 00:53)
ANA MARIA MARQUES SANTOS
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptES (12.28.01.00.00.86)
Matricula: 1545891

(Assinado digitalmente em 18/05/2021 10:27)
CARLOS ROBERTO DE CARVALHO
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptES (12.28.01.00.00.86)
Matricula: 1607701

(Assinado digitalmente em 18/05/2021 10:05)

FLAVIA MILLER NAETHE MOTTA

PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR

DeptES (12.28.01.00.00.86)

Matricula: 1717735

(Assinado digitalmente em 18/05/2021 10:11)

VALDEMIR MIOTELLO

ASSINANTE EXTERNO

CPF: 139.205.290-49

(Assinado digitalmente em 18/05/2021 10:25)

MARISOL BARENCO CORRÊA DE MELLO

ASSINANTE EXTERNO

CPF: 744.482.187-91

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.ufrj.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **509**, ano: **2021**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **17/05/2021** e o código de verificação: **c37816bec2**

*Ao meu sobrinho Roger (in memória),
um dos primeiros bebês com o quais convivi intensamente. Saudade infinita.
Aos bebês que participaram ativamente desse estudo,
e a todos aqueles que, após a pandemia, farão a transição de casa para creche.*

AGRADECIMENTOS

Um texto nunca é tecido por uma única consciência. Ele se constrói a partir de um emaranhado de outros fios alheios, que, à medida que vão sendo desenrolados, se entrelaçam à voz do autor para que ele possa tecer suas palavras e compreensões. Chegar até aqui, significa ter muitos a quem agradecer pelas contribuições na composição desse estudo. Então, agradeço:

À Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, através do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contexto Contemporâneos e Demandas Populares e todo o corpo docente por todo conhecimento compartilhado durante a caminhada do mestrado e do doutorado. Em especial aos professores Fernando Gouveia, Márcia Pletsch, Marcelo Bairral e Ahyas Siss.

À minha querida orientadora, Flávia Miller Naethe Motta, por acreditar em mim desde 2011, quando iniciamos nossa parceria orientadora-orientanda, por incentivar a minha escrita e estabelecer comigo uma relação de alteridade e dialogia. Agradeço por me colher amorosamente, tornando mais leve a caminhada, mesmo quando as circunstâncias da vida pesavam e nos desequilibravam. Muito obrigada por me conduzir até aqui. Essa conquista é nossa!

Aos professores que compuseram a banca de qualificação e retornaram para a defesa, minha gratidão. Ao prof. Dr. Valdemir Miotello, pela riqueza de suas reflexões que sempre alargam a minha consciência através das leituras de seus textos e pelo encontro único e irrepetível na qualificação que me constituiu e me abriu um horizonte de possibilidades para construir essa tese. À prof. Dra. Marisol Barenco de Mello, a quem admiro pela escrita amorosa de textos que tem me ajudado a compreender melhor o pensamento bakhtiniano. À prof. Dra. Ana Maria Marques dos Santos, pela forma carinhosa como me acolheu e me orientou na qualificação, e ao prof. Dr. Carlos Roberto (Beto), pela parceria no grupo de pesquisa nos ajudando a compreender o pensamento de Bakhtin numa dimensão de conhecimento, arte e vida.

Aos companheiros do grupo de pesquisa GEPELID, pelas partilhas de conhecimentos, dúvidas, alegrias, ansiedades, medos etc. Nossos encontros virtuais têm sido mais férteis do que poderíamos imaginar ser possíveis nessa pandemia. Gratidão pela leitura atenta das amigas Ana Lúcia, Patrícia, Andréa, Iolanda, Carol e Janete.

Às minhas amigas e companheiras de trabalho atuais, Andréa Dutra e Luciana Belo, pela força nas atividades quando eu precisava de mais tempo para a escrita. Vocês foram fundamentais para o meu equilíbrio mental. E aos demais colegas da Secretaria Municipal de Educação de Mesquita pela torcida desse momento.

Aos amigos e colegas da escola de Educação Infantil José Luiz Viviani Gonçalves, onde exerço a função de orientadora pedagógica, pela parceira e por compreenderem algumas ausências.

As amigas que a Rede Municipal de Educação de São João de Meriti me presenteou para a vida: Eliana Musse, Eliane Cardoso, Débora Carlos, Denise Pereira e Cris Couto.

Aos profissionais da creche onde a pesquisa foi realizada (direção, coordenadora, professora e auxiliares de turma), pelo acolhimento, pela abertura nas investigações, pelos diálogos e pela parceria na pesquisa. Gratidão à essas mulheres que seguem firmes na luta da vida.

As minhas *best friends forever* Fernanda e Simone, que carinhosamente sempre me apoiam, me incentivam e compartilham diferentes momentos da minha vida.

Aos meus amigos da Igreja Batista Nova Esperança por entenderem minhas ausências e por torcerem juntos por esse momento.

À minha irmã Sueli e a minha sobrinha Suzana que, apesar da perda do filho e irmão, respectivamente, têm prosseguido a vida, embora o choro ainda se faça presente. Obrigada por entenderem as minhas ausências. A vocês todo carinho!

Aos meus pais José e Iracema, gratidão por tudo que fizeram por mim. Meu pai, pela simplicidade e trabalho incansável que nunca deixou faltar nada para nossa família, e a minha mãe, pelo cuidado e pelas muitas histórias contadas na minha infância que certamente influenciaram a minha paixão pela leitura. Amo vocês!

Às minhas queridas filhas Beatriz e Júlia, que sempre foram fontes de inspiração para os estudos sobre a infância, que me ensinam a cada dia o sentido do amor incondicional. Obrigada por entenderem meu processo de escrita e de silêncio. Amo vocês! À Bia pela leitura atenta me ajudando nas correções desse texto. Você é linda!

Ao meu esposo Eraldo, pelo amor companheiro e generoso que sempre me dedica. Pela compreensão da minha indisponibilidade e por estar ao meu lado me ajudando a superar a ansiedade e os medos da caminhada. Amor, sem a sua ajuda eu não teria chegado até aqui. Te amo!

E, acima de todos, agradeço a Deus, a quem tenho como pai amoroso, que me acolhe em todos os momentos, que me ensina diariamente, através de Jesus, a dimensão do amor dedicado ao outro.

RESUMO

BARBOZA, Georgete de Moura. **Horizonte de possibilidades na humanização de bebês em um contexto de vida coletiva: entre retalhos e narrativas**. 2021. 198 p. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2021.

Este estudo buscou compreender como os bebês dão continuidade ao processo de formação humana em um contexto de vida coletiva. A pesquisa foi realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil na cidade de Mesquita - Município da Baixada Fluminense-RJ. Contou com a participação direta de nove bebês entre 10 meses a 16 meses e seis educadoras (duas professoras e quatro auxiliares de turma). Tecemos nossas compreensões com os fios da Filosofia da Linguagem de Bakhtin e o seu Círculo de estudos, entrelaçados a outros fios de pensadores que abordam diferentes aspectos sobre as condições de vida dos bebês e alguns autores dos Estudos da Infância. Puxamos os fios metodológicos da narrativa de pesquisa em educação como materialidade textual para compreender o conhecimento a partir das experiências vividas; os fios das enunciações e suas relações dialógicas como elemento privilegiado na busca de compreensão e do cotejo para fazer emergir os sentidos presentes nas interações. O processo de escrita faz parte do projeto desenvolvido pelo grupo de pesquisa GEPELID-UFRRJ sobre heterociência, que nos levou a construir o plano estético da tese buscando inspiração na arte do *crazy patchwork*, onde organizamos o texto em dez retalhos/eventos que nos permitiram refletir sobre as relações constitutivas entre os bebês e adultos que habitam o espaço-tempo da creche; conhecer como os bebês afetam e são afetados nas relações com o outro (bebê, educadoras, objetos e ambiente); compreender como as atividades de educar-cuidar contribuem para o processo de subjetivação dos bebês e como as relações na creche podem oferecer um horizonte de possibilidades na formação humana. A partir das experiências vividas na turma do berçário, compreendemos que os bebês que compartilham um contexto de vida coletiva dão continuidade ao seu processo de humanização como sujeitos livres e expressivos, pois experenciam em todos os momentos, se constituem nas diferentes relações, são parceiros ativos nas atividades, compartilham intenções, são potentes em suas enunciações, constroem projetos discursivos, defendem seus saberes, possuem um saber compreensivo, utilizam diferentes linguagens para comunicar seus desejos, elaboram estratégias para escapar do que não lhes interessam, direcionam o foco da sua atenção, olham o mundo com potência e estão sempre abertos para o novo.

Palavras-chave: Bebês; Formação humana; Heterociência.

ABSTRACT

BARBOZA, Georgete de Moura. **Horizon of possibilities in the humanization of babies in a collective-life context: between flaps and narratives**. 2021. 198 p. Thesis (Doctorate in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands). Institute of Education / Multidisciplinary Institute, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2021.

This study intended to understand how babies continue their human formation in a collective-life context. The research was done in a Municipal Center for Early Childhood Education in the city of Mesquita – located in Baixada Fluminense-RJ. It counted with the direct participation of nine babies between 10 to 16 months old and six educators (two teachers and four class assistants). We weave our understandings with the threads of Bakhtin's Philosophy of Language and his Circle of studies. Intertwined with other thinkers' threads that address different aspects of the babies' living conditions and some authors of Childhood Studies. We pull the methodological threads of the educational research narrative as textual materiality to understand knowledge from lived experiences; the threads of the utterances and their dialogical relations as a privileged element in the search for the understanding and the interpretation of the senses and the comparison to make the meanings present in the interactions emerge. The writing process as an author researcher is part of the project developed by the research group GEPELID-UFRRJ on “heteroscience”, which led us to build our aesthetic plan seeking inspiration in the art of “crazy patchwork”, where we organized the text in ten pieces/events that allowed us to reflect on the constitutive relationships between babies and adults who inhabit the daycare space of the daycare center; to know how babies affect and are affected in relationships with others (baby, educators, objects and environment); to understand how the activities of educating-caring contribute to the process of subjectification of babies and how relationships in the day care center can offer a horizon of possibilities in human formation. From the experiences lived in the nursery class, we understand that babies who shared a context of collective life continue the process of human formation, because, as free, expressive and unpredictable subjects, they experience at all times, they constitute different relationships, they are active partners in activities, they share intentions, they are powerful in their statements, they have discursive projects, they build knowledge and defend them, they have interpretive knowledge, they use different languages to communicate their desires and escape what they are not interested in, direct the focus of their attention, they look at the world with power and are always open to the new.

Key words: Babies; Human formation; Heteroscience.

RESUMEN

BARBOZA, Georgete de Moura. **Horizonte de posibilidades en la humanización de los bebés en un contexto de vida colectiva: entre flaps y narrativas**. 2021. 198 p. Tesis (Doctorado en Educación, Contextos Contemporáneos y Demandas Populares). Instituto de Educación/Instituto Multidisciplinario, Universidad Federal Rural de Río de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2021.

Este estudio buscó comprender cómo los bebés continúan el proceso de formación humana en un contexto de vida colectiva. La investigación se realizó en un Centro Municipal de Educación Infantil de la ciudad de Mesquita - Municipio de Baixada Fluminense-RJ. Contó con la participación directa de nueve bebés entre 10 meses a 16 meses y seis educadores (dos maestros y cuatro asistentes de clase). Tejemos nuestro entendimiento con los hilos de la Filosofía del lenguaje de Bakhtin y su Círculo de estudio, entrelazados con otros hilos de pensadores que abordan diferentes aspectos de las condiciones de vida de los bebés y algunos autores de Estudios de la infancia. Tiramos de los hilos metodológicos de la narrativa de la investigación educativa como materialidad textual para comprender el conocimiento a partir de las experiencias vividas; los hilos de los enunciados y sus relaciones dialógicas como elemento privilegiado en la búsqueda de comprensión y comparación para hacer emerger los significados presentes en las interacciones. El proceso de redacción forma parte del proyecto desarrollado por el grupo de investigación GEPELID-UFRRJ sobre heterociencia, que nos llevó a construir el plan estético de la tesis buscando inspiración en el arte del patchwork loco, donde organizamos el texto en diez piezas / eventos que nos permitió reflexionar sobre las relaciones constitutivas entre bebés y adultos que habitan la guardería de la guardería; saber cómo afectan y se ven afectados los bebés en las relaciones con los demás (bebé, educadores, objetos y entorno); comprender cómo las actividades de educar-cuidar contribuyen al proceso de subjetivación de los bebés y cómo las relaciones en la guardería pueden ofrecer un horizonte de posibilidades en la formación humana. A partir de las vivencias vividas en la clase de la guardería, entendemos que los bebés que comparten un contexto de vida colectiva continúan su proceso de humanización como sujetos libres y expresivos, como lo viven en todo momento, se constituyen en relaciones diferentes, son socios activos en las actividades, comparten intenciones, son poderosos en sus enunciados, construyen proyectos discursivos, defienden sus conocimientos, tienen conocimientos interpretativos, utilizan diferentes lenguajes para comunicar sus deseos, desarrollan estrategias para escapar de lo que no les interesa, dirigen el centro de su atención, miran el mundo con poder y siempre están abiertos a lo nuevo.

Palabras llave: Bebés; Formación humana; Heterociencia.

*Sou feita de retalhos.
Pedacinhos coloridos de cada vida
Que passa pela minha e que vou
Costurando na alma.
Nem sempre bonitos, nem sempre felizes,
Mas me acrescentam e me fazem
Ser quem eu sou.
Em cada encontro, em cada contato,
Vou ficando maior...
Em cada retalho, uma vida, uma lição
Um carinho, uma saudade...
Que me tornam mais pessoa,
Mais humana, mais completa.
E penso que é assim mesmo que a vida se faz:
De pedaços de outras gentes que vão
Se tornando parte da gente também.
E a melhor parte é que nunca
Estaremos prontos, finalizados...
Haverá sempre um retalho novo
Para adicionar à alma
(Cora Coralina)*

LISTAS DE ABREVIATURAS

B-1	Turma do Berçário (faixa etária inicial a partir de 4 meses).
B-2	Turma do Berçário (faixa etária inicial a partir de 1 ano).
CAPES	Catálogo de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Curricular Comum.
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil.
DECNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.
GEGe	Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso.
GEPOLID	Grupo de Pesquisa Linguagem e Diferença.
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano.
MEC	Ministério da Educação e da Cultura.
OE	Orientação Educacional.
OP	Orientação Pedagógica.
PIB	Produto Interno Bruto.
PNE	Plano Nacional de Educação.
PPGEduc	Programa de Pós-Graduação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da UFRRJ.
PPP	Projeto Político Pedagógico.
SEMED	Secretaria Municipal de Educação.
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
UFF	Universidade Federal Fluminense.
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso.
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos.

LISTA DE QUADROS

QUADRO	IDENTIFICAÇÃO	PÁGINA
Quadro 1	Pesquisa na Educação Infantil (2010-2020)	21
Quadro 2	Bebês participantes da pesquisa em 2018	46
Quadro 3	Os adultos participantes da pesquisa	51
Quadro 4	Organização de atendimento das turmas	121
Quadro 5	Cadastro de excedentes: Turmas de berçários 1 e 2	122
Quadro 6	Organização dos espaços da creche	122

QUADRO DE IMAGENS

IMAGENS	IDENTIFICAÇÃO	PÁGINA
Figura 1	Patchwork	36
Figura 2	Crazy Patchwork	36
Figura 3	Alisson e a borboleta	45
Figura 4	Participante da pesquisa Alisson	47
Figura 5	Participante da pesquisa Daniel	47
Figura 6	Participante da pesquisa Elijah	47
Figura 7	Participante da pesquisa Laura	48
Figura 8	Participante da pesquisa Luana	48
Figura 9	Participante da pesquisa Maria Júlia (Majú)	48
Figura 10	Participante da pesquisa Pietro	49
Figura 11	Participante da pesquisa Rafaela	49
Figura 12	Participante de Pesquisa Samuel	49
Figura 13	Alimentação matinal	57
Figura 14	Detalhes e experiências: a caixa de brinquedo	71
Figura 15	O jogo de argolas.	73
Figura 16	As argolas: Luana, Elijah e Daniel (Sequência 3 fotos)	78
Figura 17	Para uma filosofia do ato responsável	85
Figura 18	Alisson e a mesa 1. (Sequência 3 fotos)	88
Figura 19	Alisson e a mesa 2. (Sequência 3 fotos)	89
Figura 20	Louis XIV et la Dame Longuet de La Giraudière	91
Figura 21	Samuel e Laura compartilhado um brinquedo	109
Figura 22	Berçário da instituição Gota de Leite, 1998.	114
Figura 23	Mapa do Rio de Janeiro	116
Figura 24	Mapa de Mesquita	116
Figura 25	Visão externa da sala do berçário.	123
Figura 26	Sala do berçário em 2018.	124
Figura 27	Sala do berçário em 2020.	127
Figura 28	Bebês uniformizados	128
Figura 29	Daniel vê o balão (Sequência de 3 fotos)	130
Figura 30	Daniel e suas enunciações (Sequência 6 fotos)	134
Figura 31	Daniel deseja o balão	138
Figura 32	Majú e seu projeto de brincar 1 (Sequência 3 fotos)	140
Figura 33	Majú e seu projeto de brincar 1 (Sequência 3 fotos)	141
Figura 34	O banho de Luana 1	144
Figura 35	O banho de Luana 2	146
Figura 36	O banho de Luana 3	148
Figura 37	O banho de Luana 4	148
Figura 38	Uma pipa de amorosidade 1 (Sequência 3 fotos)	168
Figura 39	Uma pipa de amorosidade 2 (Sequência 2 fotos)	169
Figura 40	Uma pipa de amorosidade 3	171
Figura 41	Uma pipa de amorosidade 4	172
Figura 42	Colcha de retalhos – Pesquisadora e bebês	183

SUMÁRIO

ALINHAVOS INICIAIS	16
Começando pelas voltas que o mundo dá	16
Por que pesquisar sobre educação de bebês?	21
1. PUXANDO OS PRIMEIROS FIOS: A construção do plano estético	27
1.1 Os gêneros do discurso e o alargamento do gênero tese	31
1.2 <i>Crazy patchwork</i> : inspiração para o plano estético	35
2. ENCONTRO DE PALAVRAS: BEBÊ E PESQUISADORA - 1º Retalho	41
2.1 Encontro de palavras: um evento singular e único	42
2.2 Os bebês participantes da pesquisa	47
2.3 Os adultos participantes da pesquisa	51
2.4 Educar e cuidar – Professor e auxiliar: cada palavra um evento	53
3. A PRIMEIRA IMPRESSÃO – 2º Retalho	59
3.1 Pelo fio da narrativa: detalhes e experiências	60
3.2 A metodologia narrativa de pesquisa em Educação	64
3.3 Narrativa estética: saberes transgredientes	68
4. O JOGO DE ARGOLAS – 3º Retalho	73
4.1 Heterociência: A escuta do sujeito do ato	74
4.2 O Círculo de Bakhtin – “O mundo não está dado, mas a fazer”	81
5. “HOJE EU VOU APRONTAR TODAS” – 4º Retalho	88
5.1 As imagens do bebê	89
5.2 Os bebês pelas lentes de alguns campos do conhecimento	91
6. UM PROJETO E DOIS OLHARES – 5º Retalho	99
6.1 O desenvolvimento humano na perspectiva bakhtiniana	100
6.2 A constituição de si através do olhar e da palavra alheia	104
7. “VIVER PERIGOSAMENTE” – 6º Retalho	111
7.1 O cronotopo da creche: espaços e tempos que marcam o espaço-tempo	111
7.2 “Cada infância é a infância de um lugar”: o contexto da pesquisa	116
7.2.1 O município	116
7.2.2 A instituição: O Centro Municipal de Educação Infantil	120
7.2.3 Cronotopo do berçário: um pequeno mundo	123
8. O BEBÊ E O BALÃO – 7º Retalho	130
8.1 As linguagens dos bebês	131
8.2 O gesto: intenção compartilhada	136
9. UM BANHO DE ALTERIDADE – 8º Retalho	144
9.1 Cuidados corporais: atividades de atenção individual que singularizam	145
10 “BEBEZÃO” – 9º Retalho	151
10.1 Acolhimento aos bebês em um contexto de vida coletiva	152
10.2 Documentação Pedagógica: Registros de detalhes e experiências	158
11. UMA PIPA DE AMOROSIDADE – 10º Retalho	164
11.1 Amorosidade nas relações e na pesquisa	165
11.2 Amorosidade na creche: um horizonte de possibilidades na formação humana	168
COLCHA DE RETALHOS: CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS	174
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	185
ANEXOS	195
1. Anexo I. Termo de consentimento livre e esclarecido (profissionais)	195
2. Anexo II. Termo de consentimento livre e esclarecido (responsável)	197

ALINHAVOS INICIAIS

- **Começando pelas voltas que o mundo dá**

Há uma frase que circula nas redes sociais que virou um meme¹ e tem sido publicada em várias situações. Aqueles que navegam em redes como *Facebook*, *Twitter* e *Instagram* já devem ter se deparado, pelo menos, uma vez com ela. Eu mesma já me diverti várias vezes lendo essa frase em diferentes contextos. Eis a frase: *O mundo não dá voltas, o mundo capota*. E foi exatamente isso que aconteceu com o meu mundo acadêmico após a qualificação².

Saí do encontro com a banca com aquela sensação de estar rolando ladeira abaixo. Retomar o equilíbrio não foi simples, uma vez que a memória te faz reviver todas as sensações e o sentido do capotamento acaba demorando mais do que deveria. Cada enunciado da banca era um giro em minha cabeça: *aqui você se equivocou com o conceito; não precisa perder tempo com o levantamento bibliográfico; comece logo apresentado os dados; talvez esse autor não seja necessário* (aqui uns quatro giros, um para cada livro comprado); *onde estava você nos eventos?; busque profundidade; acho que você leu pouco; precisa ler literatura; você vai ter que fazer uma escolha; comece tudo de novo...* (aqui nem sei se ainda estava respirando).

A qualificação aconteceu no dia 31 de outubro de 2019, um ano desafiador para a minha família, pois havíamos mudado, no início do ano, para outro estado - cidade de Vila Velha no Espírito Santo. Porém, infelizmente, no mês de maio tivemos que retornar para o Rio de Janeiro e nos reorganizar³. Então, tudo girou novamente. Uma mudança de governo (presidente), que também mudou os nossos planos.

Não estamos soltos no tempo e nem no espaço, uma ação pode reverberar a quilômetros de distância de onde se originou. Um vírus pode parecer inofensivo a quem está do outro lado

¹Me-me [é] (inglês *meme*, redução do grego *mimema*, atos, imitação, cópia). Imagem, informação ou ideia que se espalha rapidamente através da Internet, correspondendo geralmente à reutilização ou alteração humorística ou satírica de uma imagem. (in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha]. <https://dicionario.priberam.org/meme> [consultado em 23-05-2020].

² O Exame de Qualificação é realizado, geralmente, na metade do percurso do curso, e tem como objetivo avaliar os conhecimentos científicos do candidato, bem como a existência de um conteúdo preliminar capaz de evidenciar um trabalho original compatível com uma tese de doutorado, é pré-requisito para a defesa da tese.

³ A transferência do meu marido foi suspensa devido a reestruturação que a empresa estava passando pela nova gestão de troca de governo. Foi preciso reorganizar a escola das filhas, o retorno ao trabalho após ter conseguido licença para acompanhar cônjuge... na verdade minha vida acadêmica já não estava muito equilibrada, já havia mudado de tema, começado novas leituras e havia iniciado a primeira etapa da pesquisa de campo, o que foi muito bom. Quando fui para o Espírito Santo busquei outra instituição para dar continuidade a pesquisa, e após várias idas e vindas de pedido e espera de autorização para entrar numa creche municipal, tivemos que retornar.

do mundo, mas já tivemos provas dolorosas de que estamos conectados e, portanto, cuidar de si mesmo só é possível cuidando do outro.

Mas como começar de novo? Por onde recomeçar? Em janeiro de 2020 recomecei as leituras necessárias para me lançar na escrita da tese⁴. Em fevereiro, retornei ao campo de pesquisa, o mesmo da primeira etapa em 2018, quando esse estudo começou, mas com uma nova turma. No cronograma, a pesquisa de campo seria realizada até o final de abril/2020 para acompanhar a inserção e o acolhimento dos bebês na instituição. Até aquele momento, as coisas pareciam estar fluindo melhor e se abria um novo caminho.

Então chegou março, o mês de transição da estação verão-outono. Diz a música que *no outono é sempre igual, as folhas caem no quintal*⁵, mas não no outono de quem estava no último ano do doutorado e daqueles que precisavam sobreviver ao início de uma pandemia.

Começamos a ser bombardeados por muitas informações que ainda não faziam sentido para nós: um vírus que surgiu na cidade de Whuan na China, estava passando pela Europa e chegando ao Brasil.

Foi então que, numa sexta-feira (13/03/2020), começaram a surgir enunciados, até então só vistos em filmes e séries, pelo menos neste século: *isolamento social, quarentena, lockdown*. A partir do dia 16 de março, aulas suspensas, eventos, festas, aglomerações, comércios fechando, trabalho home office, aulas remotas, on-line, educação a distância, fique em casa... ninguém sabia direito o que estava acontecendo e o que ainda estava por vir. Naquele momento, não era somente eu quem girava, o mundo inteiro estava capotando na pandemia do coronavírus.

Então, a pesquisa de campo teve que ser interrompida e não era nada fácil escrever naquele contexto. Como se concentrar enquanto pessoas estavam tentando sobreviver? Como manter o foco quando as notícias de infectados e de óbitos estavam cada vez mais próximas do seu entorno? Como pensar na educação de bebês sem contato social? Que contribuição traria a minha pesquisa em um mundo pandêmico?

Foi preciso muito esforço para encontrar equilíbrio na instabilidade e nas polarizações dos dirigentes da nação, daqueles que deveriam agir para organizar o caos ou, pelo menos, tentar manter a população bem-informada. “É só uma gripezinha! (1.000 mortes). “E daí, vamos todos morrer um dia!” “Eu não sou coveiro.” “Ficar em casa é para os fracos.” “Se a economia

⁴ Primeira ação: iniciar a leitura dos quatro livros que generosamente o professor Miotello me presenteou no dia da qualificação/capotamento. A quem gentilmente agradeço a enorme contribuição que deu a esse estudo.

⁵ As quatro estações, composição de: Álvaro Socci / Claudio Matta / Sandy.

afundar, afunda o Brasil!” “Toma quem quiser! Se virar um jacaré, o problema é seu!” (200.000 mortes)⁶.

As mazelas do país ficaram escancaradas, mostrando o que há tanto tempo já estava posto, mas velado por políticas que pouco avançam. “Lavem as mãos com sabão”, mas nem sequer tem água em todas as comunidades. “Fiquem em casa”, nem todos têm um teto digno. “Trabalhe home office”, como se fosse possível a todas as atividades ou como se todos tivessem um trabalho que lhe assegurasse o salário no final do mês. Patrões ficando em casa protegidos e trabalhadores se arriscando nos transportes coletivos todos os dias.

O mundo inteiro capotou e ainda permanece assim, mas nem todos descem nas mesmas condições. Alguns estão em carros confortáveis, assegurados em seus cintos e apoiados em airbags, quase nem sentem os *sacodes* da descida. Outros estão girando sem cinto de segurança, sem nenhuma estabilidade, descem batendo em várias partes do carro. E há aqueles que há tempos já foram jogados para fora, que descem desprovidos de qualquer segurança, é o seu próprio corpo que bate nas pedras, que se arrasta pelo chão, enquanto todos nós estamos descendo. Quando vamos parar? Quando tudo isso vai passar? São perguntas ainda sem respostas.

A distância física intensificou os encontros on-line, o mundo do trabalho invadiu as nossas casas e, por vezes, se tornou impossível dialogar ou buscar conexões nas redes sociais, grupos se atacando e ninguém ouvindo ninguém. Todos, donos de uma verdade que insistem em apregoar, mesmo que seja por *fake news*. As notícias te assombram, você tem medo até de colocar a cara para ver a rua através de uma janela real, pois as relações se tornaram virtuais, tudo se tornou um risco, um perigo, e diziam que era o “novo normal”.

⁶ Falas do presidente Jair Bolsonaro durante a pandemia nos meses de março a dezembro de 2020. Repercutida em diversos meios de comunicação. Infelizmente, em 24 de fevereiro de 2021, atingimos a marca de 250.000 vidas ceifadas em nosso país.

A cruel pedagogia do vírus de Boaventura (2020), é leitura necessária para nos ajudar a organizar o pensamento: “[...] a pandemia não é cega e tem alvos privilegiados [...] A tragédia é que neste caso a melhor maneira de sermos solidários é isolarmo-nos uns dos outros e nem sequer nos tocarmos. É uma estranha comunhão de destinos” (p.7).

Chegamos ao mês de maio e o nosso carro-mundo continuava dando voltas. Olho para o texto de qualificação, releio os apontamentos da banca, as anotações e muitas questões me invadem: Como será o retorno das crianças à escola após a pandemia? Será que os bebês retornarão? Como pensar numa educação humanizadora a partir dos novos protocolos de segurança, sem toques, sem abraços, sem compartilhamentos? Como vou contar o que investiguei? Como vou enunciar meu projeto discursivo?

Enquanto buscava definir as questões metodológica, outro capotamento. Mas, dessa vez, mil vezes pior, pois atingiu intensamente a minha família. Trago a poesia para falar desse momento da vida.

*Tem dias que a gente se sente
Como quem partiu ou morreu
A gente estancou de repente
Ou foi o mundo então que cresceu
A gente quer ter voz ativa
No nosso destino mandar
Mas eis que chega a roda-viva
E carrega o destino pra lá
Roda mundo, roda-gigante
Rodamoinho, roda pião
O tempo rodou num instante
Nas voltas do meu coração⁷.*

Roda mundo... roda pião... o tempo rodou num instante e a nossa família foi atingida pela roda-viva. Perdi meu sobrinho de 20 anos⁸ para a forma mais devastadora da covid-19. Dor que palavra alguma seria capaz de traduzir. A nota de roda pé foi necessária, pois será o encontro da verdade *pravda* (particular) que contaremos a partir da verdade *istina* (universal)

⁷ Canção de Chico Buarque – Roda vida.

⁸ Minha única irmã perdeu seu filho, minha sobrinha, seu único irmão, meus pais, o único neto homem, a jovem Vitória, seu namorado. Meu sobrinho Roger, era como um filho para mim. Foi o primeiro bebê que eu vi nascer, pois filmei o seu parto em junho de 1999. A sua partida foi tão repentina, ele apresentou os primeiros sintomas num domingo (17/05/2020), foi internado na quinta-feira, transferido para o Hospital de Campanha no Riocentro no sábado e no domingo (25/05) teve três paradas cardíacas e veio a óbito por insuficiência respiratória causada pela covid-19. Um jovem cheio de sonhos, com muita vida a viver. Menino amoroso, generoso, educado, divertido e inteligente. Em 2018 começou a cursar Direito na UFRJ, mas trancou em 2019, pois havia passado na Escola Preparatória de Cadetes do Ar - EPCAr, o sonho de sua breve vida. Somos uma família que ainda chora e sofre com sua abrupta partida.

sobre a pandemia do ano de 2020. Após esse acontecimento, foi preciso uma nova pausa nas leituras e na escrita, pois passei dias me sentindo *como quem partiu ou morreu*.

Em agosto, reiniciei a escrita da tese, me equilibrando entre o trabalho home office, que exigiu novas aprendizagens, entre os cuidados de prevenção e as contaminações que ocorriam na família⁹.

A frase com a qual iniciei esse texto, já não me faz rir, saiu da esfera do cômico para o trágico. A pandemia de 2020/2021 atravessou e ainda continua atravessando as nossas histórias. Não trago essa narrativa como justificativa, mas como pedaços de retalhos, pedaços de *outras gentes* que vão se tornando também parte da gente nos encontros na vida. Retalhos de histórias que nos completam/incompletam, que nos tecem, que nos alargam, que nos tornam mais humanos, mas nunca *finalizados*, pois sempre *haverá um retalho novo para adicionar à alma*.

Esse estudo foi construído a partir de muitos retalhos e, por isso, precisava falar desse contexto. Ele faz parte da arquitetura dessa tese, de uma pesquisa que começou num mundo sem pandemia e foi tecida num mundo com pandemia e que ainda ninguém sabe como será daqui para frente, mesmo com a possibilidade da vacina¹⁰. Não posso ser indiferente a tudo o que me aconteceu, não tenho alibi, uma vez que sou responsável pelos meus atos.

Portanto, esse texto, que ora apresento como fruto de minhas inquietações, leituras, observações, investigações, cotejamentos, escutas e experiências, é o resultado possível, para o momento, de todo o meu envolvimento com a temática sobre a educação de bebês em um contexto de vida coletiva.

Então, já que “viver é um rasgar-se e remendar-se”¹¹, peço a você, leitor, que me acompanhe no desenrolar dos fios que foram necessários para compor nossa compreensão. Cada parte desse estudo é como um retalho que precisa ser unido a outros para formar uma composição. Sei que ansiamos pelo todo, mas não sejamos impacientes, quem trabalha com retalhos precisa de tempo para desenrolar fios, alinhar, costurar tecidos e arrematar os pontos. Por isso, peço que me acompanhem nesse desafio de tecer palavras. Acredito que não se arrependem de me acompanhar até a última lançada do fio que unirá todas as partes e permitirá visualizar a nossa colcha de compreensão. Mas não esqueçam que toda costura e todo bordado tem o seu avesso. No mais, dizem que o processo costuma ser mais interessante do que o produto.

⁹ Marido, filhas e por último eu, na virada de 2020 para 2021, todos com sintomas leves.

¹⁰ Enquanto escrevia esse texto, o único planejamento que nos foi anunciado pelo Ministro da Saúde General Pazuello, em 11 de janeiro de 2021, foi que a vacina aconteceria *no dia D e na hora H*.

¹¹ ROSA, J. G. *Tutaméia (Terceiras estórias)*, 5 ed. 1979.

- **Por que pesquisar sobre educação de bebês?**

E os bebês, o que faço para eles? Minha creche abriu uma turma de berçário, confesso que estou aflita.¹²

Preciso de ajuda! Sinceramente, não sei muito o que fazer com os bebês lá da creche. Por favor, se você tiver alguma sugestão, compartilha conosco. As professoras do berçário estão perdidas e eu também.¹³

Ao nascer, o bebê é inserido num mundo que já se encontra num processo contínuo de constituição. Para recebê-lo, os adultos por ele responsável vão selecionar as práticas e os cuidados, a partir de seus repertórios afetivos, sociais e culturais que consideram mais adequados, para lhe proporcionar bem-estar e cuidados (BARBOSA, 2010, p. 4). Nesse sentido, cada família possui uma cultura de cuidar de seus bebês, de alimentá-los, acalentá-los, acariciá-los, higienizá-los, tranquilizá-los, de brincar e comunicar-se com eles, de interpretar seu choro, sorriso, gestos e balbucios etc. Mas quando os bebês chegam à creche, e eles estão chegando cada vez mais cedo, se conectam com um universo diferente daquele vivido em seu contexto familiar e terão que continuar seu processo de subjetivação em um espaço coletivo.

Os enunciados nas epígrafes acima vieram ao meu encontro em 2017, mas, naquele momento, embora eu já atuasse na Educação Infantil por mais de uma década, eu não tinha uma contrapalavra para responder aquelas enunciações, pois eu invisibilizava os bebês, os colocava dentro de um pacote de ações que os próprios documentos legais¹⁴ também faziam até pouco tempo quando se referiam a faixa etária de zero a três anos. Nesse estudo, estamos considerando como bebês (de 0 a 18 meses), crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (de 4 anos a 5 anos e 11 meses)¹⁵.

No levantamento bibliográfico¹⁶ realizado para esse estudo, a invisibilidade dos bebês foi confirmada por vários pesquisadores (ROSEMBERG, 2012; DELAGADO E MARTINS

¹² Fala de uma professora de creche em uma conversa informal, após uma palestra sobre planejamento na educação infantil, em fevereiro de 2017. Era o primeiro ano da professora em uma turma de berçário na faixa etária de 1 ano.

¹³ Pedido de uma orientadora pedagógica no Grupo de Estudo, em março de 2017, quando a creche iniciou atendimento na faixa etária de 1 ano.

¹⁴ A palavra bebê começou a surgir nas legislações brasileiras a partir de 2009, antes a menção era somente a palavra creche que abarca o atendimento de 0 a 3 anos. Ver Gobbato e Barbosa (2017).

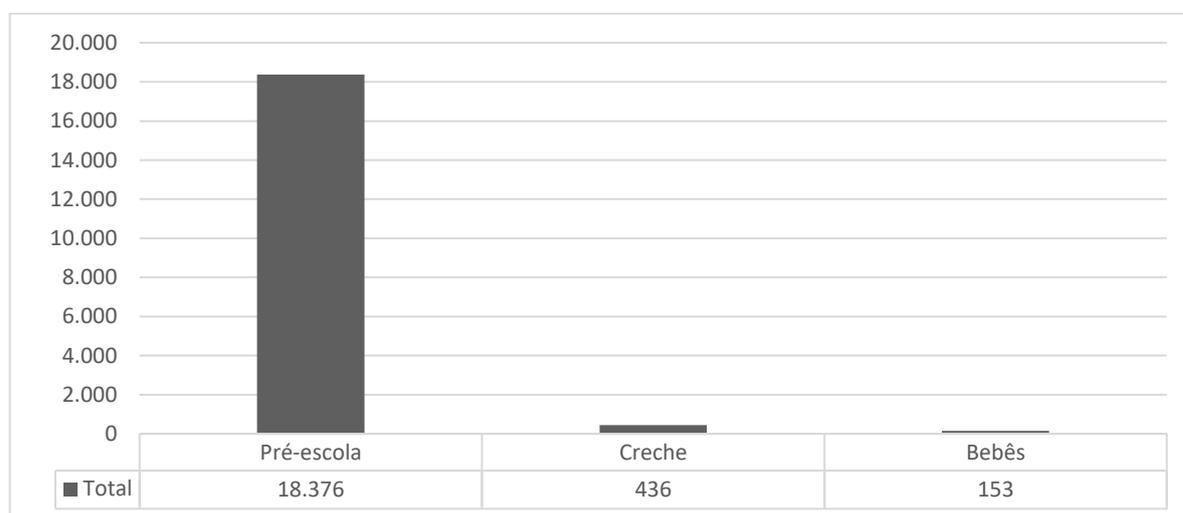
¹⁵ Considerando a nomenclatura que consta no documento mais recente publicado pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018).

¹⁶ Na qualificação, o professor Miotello sugeriu não trazer todo o levantamento para o texto, mas resumilo em alguns parágrafos. Já a professora Ana Maria, no mesmo momento, considerou o levantamento bem organizado e sugerindo deixá-lo como fonte de consulta. Mediante os dois pontos de vista, decidi

FILHO, 2013; FOCHI, 2013; SCHMITT, 2014; BUSS-SIMÃO, 2015; DEMETRIO, 2016; GOBBATO E BARBOSA, 2017; ALESSI, 2017; e MATTOS, 2018) que sinalizam uma quase ausência dos bebês e das crianças bem pequenas nas pesquisas na área da educação, na elaboração de políticas e nas legislações brasileiras. Para esses autores, foi somente a partir do ano 2000 que começou um interesse maior nas pesquisas com a temática dos bebês na área da Educação. O campo da Psicologia tem sido o mais interessado na investigação dos bebês.

A partir de uma pesquisa com os descritores “pré-escola”, “creche” e “bebês” no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, podemos ter a dimensão da invisibilidade dos bebês nas pesquisas no âmbito da Educação nessa última década (2010-2020).

Quadro1- Pesquisas na Educação Infantil (2010-2020)



Fonte: Elaborado pela autora em 14/01/2021, a partir do Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES

Podemos perceber que as pesquisas sobre os bebês aqui no Brasil é um campo que ainda está em construção. Segundo Fúlvia Rosemberg (2012)¹⁷, os bebês e as crianças bem pequenas compõem o grupo social mais discriminado da população brasileira e essa discriminação se reflete nas pesquisas e no menor número de vagas em creches públicas ofertadas a esse grupo.

De acordo com o monitoramento do Plano Nacional de Educação (PNE) realizado em 2018, apenas 35,6% das crianças de 0 a 3 anos estavam sendo atendidas nas instituições públicas de educação infantil¹⁸. Esse número é consideravelmente menor na faixa etária de 0 a 18 meses, um fato que se constatou no município onde esse estudo se realizou. Das 175 turmas

_____ não trazê-lo no corpo do texto para não alongar a tese. Pretendo, entretanto, elaborar um artigo a partir dos dados desse levantamento, considerando a opinião da professora Ana Maria Marques Santos.

¹⁷ Em seu estudo de análise dos dados produzidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP),

¹⁸ A meta do PNE é atingir 50% do atendimento nessa faixa etária até o ano de 2024.

de Educação Infantil atendidas na rede municipal no ano de 2020, apenas 4 eram destinadas aos bebês a partir do quarto mês de vida. A constatação dessa invisibilidade, tanto nas pesquisas quanto nas políticas públicas, já justifica a importância de se realizar pesquisas com os bebês na área da educação.

Contudo, o desconhecimento da especificidade do trabalho com os bebês nos enunciados a mim endereçados me afetou, pois fez emergir o meu não saber sobre a docência com os bebês. Minha formação em Pedagogia, concluída há mais de duas décadas, não abordava essa temática. Mas, como orientadora pedagógica atuando no segmento da Educação Infantil, eu precisava conhecer a dinâmica de trabalho de todos os níveis dessa primeira etapa da educação básica, pois planejar e organizar um cotidiano com crianças pequenas é bem diferente do cotidiano com os bebês. Segundo Tebet (2013), o bebê não é uma criança.

Outro ponto importante a se considerar o porquê pesquisar sobre a educação de bebês surgiu a partir de um estudo recente de Tunes e Prestes (2019)¹⁹. As autoras defendem que o cuidado da mãe é o que responde às necessidades das crianças até os três anos de vida, desconsiderando o atendimento em creche nessa faixa etária. Com base no conceito de periodização de Vigotski (1932/1996), que aponta as características da consciência da criança pequena, sua vulnerabilidade e a dependência que esta tem da mãe para superar crises em seu desenvolvimento, as autoras propõem, como política pública, a licença maternidade estendida até a criança completar os três anos para que possa ser cuidada no ambiente doméstico. Apesar do estudo defender uma questão importante sobre o direito da mulher à maternidade, ele causou controvérsia na arena educacional.

Discordando da posição de Tunes e Prestes (2019), um grupo de educadores (AMORIM, BARRETO, GOMES, MACÁRIO NEVES, OLIVEIRA e ROSSETTI-FERREIRA, 2020)²⁰ apresentou uma defesa contrária ao argumento de que toda a criança na faixa etária de zero a três anos deva estar somente sob os cuidados da mãe, em casa. Ao longo do texto, a contrapalavra das autoras mostraram resultados de pesquisas sinalizando que não há modelos gerais de maternidade que devam ou possam ser seguidos, pois tais modelos representam construções idealizadas por determinados setores sociais e que não correspondem à diversidade de organização do modo de vida das famílias, que são diferentes a contar como seus membros se relacionam entre si e as funções que ocupam na família, assim como o “status, privilégios, classe social, riqueza, raça, religião e outros” (p. 27).

¹⁹ TUNES, Elizabeth; PRESTES, Zoia. Apontamentos sobre educação de bebês e de crianças pequenas. *Teoria e Prática da Educação.*, v. 22, n.1, p. 32-43, janeiro/abril, 2019.

²⁰ *Continuando o debate sobre cuidado e educação de crianças nos primeiros anos de vida.*

Outro ponto em destaque nessa defesa é o fato de que em várias sociedades, mesmo que por diferentes formas ou motivos, o compartilhamento do cuidado é amplamente praticado. No texto, o diálogo que as autoras estabelecem no debate de ideias para se posicionarem contrárias aos argumentos de Tunes e Prestes sobre a qualidade do atendimento em creches é muito interessante, mas merece aprofundamento. Por ora, queremos ratificar o posicionamento de Amorim, Barreto, Gomes, Macário, Neves, Oliveira e Rossetti-Ferreira (2020, p. 31-32) que: “(...) seria um equívoco negar que as vivências compartilhadas nas instituições coletivas de cuidado e educação que respeitam os parâmetros de qualidade e valorizam as infâncias em sua potencialidade possam ampliar o processo de desenvolvimento dos bebês e demais crianças”. Segundo as autoras, o mais necessário seria uma consistente política de investimento na expansão do atendimento com qualidade nas creches, o que pressupõe adequada formação inicial e continuada dos professores.

Nesse estudo, partimos do entendimento da creche como uma instituição que está para muito além dos cuidados básicos, cuja finalidade também está voltada a proporcionar condições para o processo de humanização desde os primeiros meses de vida. Compreendemos a creche como direito da criança, de modo a promover o desenvolvimento infantil a partir das vivências dos sujeitos que ocupam esse espaço, uma vez que a proposta para essa etapa é complementar a ação da família, proporcionando condições para o desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social da criança, tendo como eixos norteadores as interações e a brincadeira (BRASIL, 2010).

Pesquisar sobre a educação de bebês se faz necessário considerando a concepção de ser humano que se constitui na relação com outros seres humanos. Tal concepção gera implicações importantes para pensarmos nos espaços educativos que acolhem os bebês que estão iniciando sua jornada rumo à formação humana, na transição de um espaço privado para um espaço coletivo.

Na creche, o bebê vai se constituindo como ser humano nos processos de vida e educação que experimenta. No espaço tempo da creche, vão se humanizando nas relações sociais de que participam como sujeitos ativos. Assim, compreender o processo de humanização como processo de educação aponta para a necessidade de refletirmos e proporcionarmos as condições adequadas para o desenvolvimento de bebês num contexto de vida coletiva.

Os enunciados *E os bebês o que faço com/para eles? Não sei o que fazer com os bebês lá da creche*, ditos no tom emotivo-volitivo de cada educadora, passaram a ecoar no meu pensamento, me interpelando a respondê-los, convocando-me a entrar no diálogo e a dizer a

minha palavra. No pensamento bakhtiniano, cada enunciado responde a enunciados anteriores. Havia, naquelas enunciações, uma imagem de bebês sendo revelada, uma imagem de instituição escolar, quando não se sabiam o que fazer com eles, quando suas presenças corpóreas na creche causavam aflição e desorientação nas ações docentes.

Por isso, pesquisar sobre educação de bebês também visa responder, mesmo que em outro cronotopo, a essas enunciações. Tenho aprendido com Bakhtin (2011, p. 228) que a compreensão do enunciado envolve *responsividade*. Quando escolhemos um tema, já nos posicionamos. Posição que se soma à rica experiência de ter convivido com dois bebês²¹ ao mesmo tempo, que de certa forma também influenciou o desejo por essa temática, uma vez que só respondemos as perguntas a partir do sentido que algo possui para nós (BAKHTIN, 2011, p. 381).

Então, considerando que todos os anos muitos bebês fazem a transição de casa (espaço privado) para a creche (espaço coletivo), investigar esses contextos que acolhem os bebês em seus primeiros anos de vida é fundamental para pensarmos na creche como um horizonte de possibilidades na formação humana. Esse estudo tem como questão principal **conhecer como os bebês dão continuidade ao processo de humanização em um contexto de vida coletiva.**

O foco do estudo não esteve direcionado para as políticas públicas, nem para as questões de infraestrutura, tampouco para o currículo e práticas pedagógicas, embora todas essas questões apareçam em algum momento. O foco esteve nas interações, nas relações mediadas pela linguagem, pois escolhemos olhar e narrar a vida que fluía e transbordava no pedaço de mundo de uma sala de berçário.

A questão principal desdobrou-se em quatro objetivos específicos:

- Buscar as contribuições da filosofia da linguagem, a partir do pensamento do Círculo de Bakhtin, para compreender as relações constitutivas entre os sujeitos que habitam o espaço-tempo da creche;
- Investigar como os bebês afetam e são afetados nas relações que estabelecem com o outro (bebês, adultos e objetos);
- Compreender como as atividades de educar-cuidar presentes na rotina contribuem para o processo de subjetivação dos bebês;

²¹ Sou mãe de gêmeas (Beatriz e Júlia), vivenciei intensamente todas as fases da infância, principalmente de 0 a 2 anos, quando tive a oportunidade de ficar mais tempo em casa. Hoje, elas estão com 17 anos.

- Investigar como as relações na creche podem se abrir para um horizonte de possibilidades no processo de humanização dos bebês.

Sobre as questões metodológicas do nosso estudo:

1. Tecemos nossas compreensões a partir dos fios da Filosofia da Linguagem de Bakhtin e o seu Círculo de estudos, pela capacidade que suas reflexões possuem em nos ajudar a compreender melhor a vida e a nossa participação neste mundo. Puxamos outros fios de pensadores que abordam diferentes aspectos sobre as condições de vida dos bebês e autores dos Estudos da Infância;
2. Escolhemos a narrativa de pesquisa em educação como materialidade textual para compreender o conhecimento que se dá nas experiências vividas, em um movimento que, ao mesmo tempo confere um sentido novo ao passado, também aponta para o futuro;
3. Elegemos as enunciações e suas relações dialógicas como elemento privilegiado para a nossa busca de compreensão e interpretação dos sentidos;
4. Trabalhamos com o processo de cotejo de textos na busca de uma compreensão profunda, uma vez que cotejar é fazer emergir os sentidos presentes em cada interação;
5. Nos colocamos à escuta da palavra outra para construirmos compreensões, ainda que provisórias, do nosso projeto de dizer.

Portanto, esse estudo que está em suas mãos foi organizado em duas partes: a primeira, que traz os fios utilizados na composição do texto, e a segunda, em dez retalhos/eventos que entrelaçam teoria e campo. No entanto, os detalhes dessa arquitetura serão apresentados a seguir, na construção do plano estético.

,

1. PUXANDO OS PRIMEIROS FIOS: A CONSTRUÇÃO DO PLANO ESTÉTICO

Pela leitura do texto *Começando pelas voltas que o mundo dá*, não é difícil perceber que fragmentos, pedaços e retalhos eram tudo o que eu tinha da pesquisa, meses após a qualificação. Envoltos entre os eventos do campo, teorias, vídeos, fotografias e muitas vozes (autores, orientadora, banca de qualificação, sujeitos de pesquisa), sentia-me como se estivesse dentro de um labirinto, sem enxergar uma possibilidade de saída para a escrita deste texto.

A imagem do labirinto me fez recordar a mitologia grega do *Fio de Ariadne* e me ajudou a encontrar os fios que eu precisava desenrolar para (re)começar a tecer a tese.

Um breve fragmento dessa mitologia, caso você não se recorde:

Havia na ilha de Creta uma criatura monstruosa, metade homem e metade touro, o Minotauro, fruto da relação entre Pasífae, mulher do rei Minos, e um touro, que seria destinado em sacrifício ao deus Possêidon. Envergonhado com essa situação, Minos, o soberano traído, ordena a seu arquiteto, Dédalo, a construção de um gigantesco labirinto, para lá encerrar o Minotauro. Após sua vitória sobre os atenienses em uma das tantas batalhas contra as cidades gregas, Minos impõe ao povo de Atenas que envie, a cada ano, sete rapazes e sete moças para alimentar o monstro. Depois de muitas mortes, o ateniense Teseu decide finalmente enfrentar a criatura lendária, na tentativa de resgatar a tranquilidade de seu povo. Ariadne, filha de Minos e Pasífae, apaixona-se pelo jovem. Desejando salvá-lo da morte no labirinto, a moça lhe deu um novelo com um fio: Teseu deveria desenrolá-lo à medida que penetrasse naquele emaranhado. Quem tivera a ideia fora Dédalo. Foi assim que o herói, depois de matar o Minotauro, encontrou facilmente a saída, seguindo o caminho criado pelo fio de Ariadne. (VASCONCELLOS, 1998, pp.24-26).

Muitos sentidos já foram produzidos e por diferentes áreas a partir dessa mitologia, mas, como os sentidos de qualquer tema são infinitos, vou utilizá-la como metáfora para contar como encontrei uma saída para começar a tecer este estudo. Na verdade, eu não tinha um único fio para seguir e encontrar a saída, como Teseu. Eu tinha vários fios para desenrolar em minha mente.

No labirinto do Doutorado, num emaranhado de caminhos possíveis, de curvas, de entradas com e sem saída, eu estava lutando com um Minotauro chamado Tempo. Dos quatro anos de prazo normal, só me restavam cerca de 6 meses para conclusão quando comecei a escrever essa parte do texto. O Tempo estava quase me alcançando e, se eu não o vencesse e concluísse o trabalho, ele não me pouparia, passaria por cima sem nenhuma piedade, pois o Tempo não para e não espera por ninguém. Porém o Tempo, assim como Minotauro, que não é

apenas um animal, mas metade humana também²², pode assustar tanto quanto pode ser favorável.

Quando veio a pandemia, pensei ser a minha chance, pois agora o Tempo estava a meu favor. Além de ficar um período maior em casa, devido ao isolamento social, o nosso programa de pós-graduação ampliou por mais alguns meses o prazo para a conclusão das teses e dissertações. Mas o espaço-tempo da pandemia também trouxe outros Minotauros a serem vencidos: doenças, mortes, desempregos etc. Logo, esse Tempo nem foi visto como muita vantagem. O fato é que o Tempo é ambivalente, assusta e acalma. Não se apressa, mas não espera. Para alguns, dura milésimos, para outros, se arrasta. Dizem que o Tempo cura tudo. Disso não tenho certeza, só sei que preferiria enfrentá-lo num mundo sem pandemia.

Na mitologia, Teseu, apesar dos apelos de Ariadne, decide entrar no labirinto para salvar os jovens que anualmente eram sacrificados ao Minotauro. Sua decisão mudou a realidade de toda cidade, rompendo com um ciclo de sacrifícios de mortes de jovens. Na vida, fazemos infinitas escolhas que podem alterar para sempre o curso da nossa história. Eu fiz a escolha pelo doutorado, apesar de ninguém da minha família e dos meus amigos mais próximos terem passado por essa experiência ou terem tido essa coragem, como alguns diziam que era preciso para obter a formação. As minhas condições apelavam para que eu não entrasse, mas como sou eu a responsável pelos meus atos, rompi o ciclo e entrei. Não foi fácil viver o processo. No entanto, se você está lendo esse texto é porque eu encontrei, nesse emaranhado de fios, aqueles que foram referências para a construção deste estudo.

Sou bisneta de portugueses (por parte de pai) que vieram para o Brasil buscando melhores condições de vida. Filha do meio de pai capixaba e mãe nordestina, cujas histórias se repetiram, pois vieram para o Rio de Janeiro buscar trabalho e melhores condições de vida. Meus pais estudaram muito pouco na infância. Minha mãe concluiu o ensino fundamental quando tinha mais de 50 anos, mas sempre gostou de ler e nos contava muitas histórias. Meu pai até hoje faz contas na cabeça que eu nunca consegui fazer. A vida da minha família sempre foi simples, sem luxo, pouco lazer, mas com muitas brincadeiras. A escola sempre foi prioridade, até a conclusão do ensino médio, onde cursei Formação de Professores. Depois, meus pais não viam mais necessidade, o importante era trabalhar para conseguir “ajeitar” a vida. Mas eu prossegui, prestei vestibular e cursei Pedagogia numa universidade pública (UERJ). Depois, parei um pouco para “ajeitar” a vida, me casei, lecionei e só em 2001 retornei aos estudos, fazendo uma Pós-Graduação em Supervisão Escolar. Parei novamente:

²² O Minotauro do poeta argentino Jorge Luiz Borges (1944) é o senhor do labirinto, ele o conhece como ninguém, mas ainda assim consegue se perder, há nele traços de loucuras, que é o resultado de ser alguém que lida com todas as possibilidades ao mesmo tempo. E ele guarda com certa ansiedade o momento em que o Outro venha a libertá-lo. Para o escritor, também argentino Julio Cortazar (1949), o Minotauro não é um monstro sanguinário, mas um ser elevado, poeta, filósofo que foi preso no labirinto de pedras por ser uma ameaça ao poder do rei Minos (GOMES, 2014. p. 63-64).

fui mãe de gêmeas que nasceram em 2003. Em 2004, ingressei no ensino público. Desde então, vivo me equilibrando entre ser mãe, esposa, dona de casa, orientadora pedagógica e estudante/pesquisadora. Em 2010, retornei para academia para uma Especialização em Educação Infantil. Daí em diante não parei mais, passei em outro concurso público e em 2014 entrei no Mestrado, concluindo-o em 2015, o estudo sob o tema: *Agora, acabou a brincadeira? A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental*. Em 2017, ingressei no doutorado e, em breve, quero incluir nessa síntese cronológica de formação, que em 2021 defendi a tese de doutorado.

Teseu, após vencer o Minotauro, foi conduzido para fora do labirinto, seguindo o fio de Ariadne. Ele é o herói²³ dessa Mitologia, mas sem o excedente de visão de Ariadne, ele poderia ficar preso para sempre, mesmo conseguindo matar o Minotauro. O excedente de visão do outro vê e sabe mais do que eu posso ver e saber de mim mesmo (BAKHTIN, 2011). O outro me completa. E foi o excedente de visão da banca de qualificação que me apontou o fio do gênero discursivo para o meu projeto de dizer. Na qualificação, Miotello (2019)²⁴ disse:

Nós somos narradores, a vida se narra. O que você está buscando é construir uma narrativa da constituição humana daqueles seres [bebês] que estão em relação com outros seres [educadoras] que estão lá [creche]. Tem um grupo preocupado com educação de bebês nos Brasil. Nós estamos preocupados com educação de bebês numa perspectiva Bakhtiniana, nós ainda temos esse adendo. Queremos entender como isso pode se dar nessa perspectiva.

Então, com o fio da narrativa nas mãos, fui reunindo os fragmentos dos textos, das imagens, das diferentes vozes, lendo e relendo a proposta bakhtiniana para a pesquisa em ciências humanas para (re)começar a tecer esse estudo. O cotejo com a mitologia do *Fio de Ariadne* me trouxe um novo sentido, me fez olhar para o labirinto de fora, numa posição afastada e me possibilitou construir o meu próprio itinerário de saída. Portanto, o cotejo foi mais um fio metodológico puxado para tecer esse estudo, que permitiu ampliar o contexto e aprofundar a compreensão ao fazer emergir outras vozes.

Para Bakhtin (2011, p. 401), “Toda palavra (todo signo) de um texto conduz para fora dos limites desse texto. A compreensão é o cotejo de um texto para outros textos” (p. 404). A proposta bakhtiniana do cotejo é a construção de uma compreensão profunda. Segundo Geraldi (2012, p.29-30), “cotejar textos é a única forma de desvendar sentidos”.

Bakhtin (2011) nos diz que um sentido só pode ser desvendado com outro sentido.

²³ Assim como Minotauro não é um monstro por completo, Teseu sobre outro aspecto também não é um herói bonzinho que libertou os jovens da morte. Na continuidade da história, ele pode ser considerado uma pessoa egoísta que se aproveitou do amor sincero de Ariadne para alcançar o seu objetivo de matar o Minotauro, mas a abandonou logo em seguida numa ilha deserta. Esse fato deu origem a uma outra história.

²⁴ Fala retirada da qualificação, em 31 de outubro de 2019.

O sentido é potencialmente infinito, mas pode atualizar-se somente em contato com outro sentido (do outro) que seja com uma pergunta do discurso interior do sujeito da compreensão. Ele deve sempre contactar com outro sentido para revelar os novos elementos da sua perenidade (como a palavra revela os significados somente no contexto). Um sentido atual não pertence a um (só) sentido mais tão somente a dois – se encontram e se contactaram. Não pode haver “sentido em si” – ele só existe para outro sentido, isto é, só existe com ele (p. 381)

Quando cotejamos um texto com outro texto, recuperamos parcialmente a cadeia infinita de enunciados ao que o texto responde, ao que ele se contrapõe, em que concorda ou contradiz, recuperando as vozes presentes no texto para uma compreensão profunda.

Nesse sentido, “cotejar em pesquisa é abrir mão da primeira e da última palavra para assumir um trabalho de criação de planos discursivos, onde as vozes se encontrem e dialoguem, eclodindo sentidos novos e renovados” (MELLO; BORDE, 2017, p. 85). Talvez, esse tenha sido o maior desafio desse estudo: construir um plano discursivo onde as muitas vozes (dos teóricos, dos bebês, das educadoras, da pesquisadora, da autora) se encontrassem e dialogassem produzindo novos sentidos.

A compreensão a partir do cotejo é uma compreensão criadora.

Compreender o texto tal qual o próprio autor de dado texto o compreendeu. Mas a compreensão pode e deve ser melhor. A criação poderosa e profunda em muitos aspectos é inconsciente e polissêmica. Na compreensão ela é completada pela consciência e descobre-se a diversidade dos seus sentidos. Assim, a compreensão completa o texto: ela é ativa e criadora. A compreensão criadora continua a criação, multiplica a riqueza artística da humanidade. A co-criação dos sujeitos da compreensão (BAKHTIN, 2011, p. 377-378).

Consequentemente, a *compreensão criadora* amplia o contexto, pois não há limites para o diálogo e nem para a construção de sentidos. Cotejar textos é colocar o texto em relação com a vida, com o mundo para fazer emergir os sentidos que se revoam e se constroem em cada relação. Portanto, uma vez que a compreensão é ativa e criadora, você, leitor, a partir de suas vivências únicas e irrepitíveis, enquanto faz essa leitura, poderá cotejar outros textos, buscar outros sentidos para aprofundar a sua compreensão em relação ao nosso projeto discursivo.

Assim, cada evento que será apresentado estará aberto para novos sentidos, eles não se esgotam nas reflexões produzidas nesse estudo. Foi preciso fazer escolhas o tempo todo, pois em alguns eventos os sentidos se renovavam a cada leitura. Mas, pela limitação da tese, não foi possível dar conta de muitos deles.

Antes de desenrolar o fio da narrativa, precisei desenrolar o fio do gênero do discurso. Compreendê-lo foi fundamental para que aquele labirinto começasse a tomar a forma de um

caminho, abrindo um horizonte de possibilidades para a construção do nosso plano estético. Preciso te contar sobre isso.

1.1 Os gêneros do discurso e o alargamento do gênero tese

É importante destacar que esta pesquisa faz parte do projeto *Em busca de uma Heterociência: ética, estética e epistemologia numa perspectiva bakhtiniana das ciências humanas*²⁵, que tem como um dos objetivos ampliar as possibilidades de compreensão do gênero “texto acadêmico” para reintroduzir nele a dimensão estético-expressiva dos enunciados verbais, de forma a unir arte, vida e conhecimento, as três esferas culturais da vida humana (MOTTA; CARVALHO, 2017, p. 3).

Foi exatamente essa proposta de ampliação do gênero tese o meu grande desafio para a composição desse texto. Só aqui, dei muitas voltas sem sair do lugar, lutando com a minha escrita “quadradinha”, como minha orientadora se referia quando discutíamos sobre o alargamento do gênero tese no nosso grupo de pesquisa – GEPELID²⁶.

Segundo Miotello²⁷, “o gênero tese tem uma capacidade elástica enorme, e não se trata de eu escrevê-lo deste jeito ou daquele, mas o que pode caber aqui dentro”. Confesso que passei meses a pensar no que caberia dentro do gênero da minha tese para alargá-la.

No pensamento do Círculo de Bakhtin, falamos e escrevemos sempre para alguém, e é esse auditório social que determina as escolhas que faremos em nossas enunciações e na composição da escrita. Quando dizemos alguma coisa, não utilizamos palavras isoladas, desconectadas de uma esfera de ação. Aprendemos a falar construindo enunciados, e “todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2011, p, 289). Mesmo que cada enunciado particular seja individual, ele estará entrelaçado ao campo de utilização da língua que constrói seus tipos relativamente estáveis de enunciados, que são os *gêneros do discurso*. Portanto, cada situação discursiva se realizará adequando-se ao momento, ao lugar e ao suporte em que está inserida, pois não se produz enunciados fora de nenhuma esfera de ação.

Em *Estética da Criação Verbal*, Bakhtin vai deixar isso bem explícito:

O emprego da língua se efetua em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes deste ou daquele campo de atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as

²⁵ O projeto (2017-2020) é coordenado pela Prof.^a Flávia Motta e pelo prof. Carlos Roberto da UFRRJ.

²⁶ Grupo de Pesquisa Linguagem e Diferença da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, coordenado pelos professores Flávia Motta e Carlos Roberto.

²⁷ Fala do professor Valdemir Miotello na qualificação de doutorado da Ana Lucia Lopes em 2017 na UFF.

finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo por sua construção composicional. Todos estes três elementos – o conteúdo, o estilo e a construção composicional- estão indissolúvelmente ligados no todo enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo de comunicação. Evidentemente, cada enunciado é particular e individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis dos enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso. Sempre que enunciamos, o fazemos em um gênero (2011, p. 261-262).

Nesse ponto, penso na força e na influência dos destinatários deste estudo. Escrevo para a academia, que se materializa em uma banca de professores, o que já me coloca diante de um gênero específico (tese). Também escrevo para professores que atuam com bebês em creches e eles me influenciam na composição dessa escrita, ou seja, na escolha dos enunciados. Assim, como contar o que foi vivido durante a pesquisa num gênero que, ao mesmo tempo atenda as exigências acadêmicas e provoque o interesse de leitura fora da academia? Como estabelecer um diálogo com o meu leitor (fora da academia) para que possa me compreender? A proposta da heterociência pode nos ajudar a responder essas questões, mas veremos isso mais adiante.

Escrevemos para alguém, toda enunciação é sempre orientada para o outro. Foi exatamente a esse processo de *interação* que existe entre a utilização da linguagem e as atividades humanas que Bakhtin deu ênfase. Para o filósofo, é nesse processo interativo que os enunciados devem ser observados, pois cada gênero estabelece regras e normas específicas de acordo com a atividade social em que se encontra. “Todo texto participa de uma relação humana, de uma atividade humana”²⁸. Por exemplo, as regras e os padrões estabelecidos quando falamos entre amigos ou sentados à mesa com a família são bem distintos de quando falamos numa apresentação diante de um auditório acadêmico ou profissional. É a ação que nos faz optar por certos tipos de enunciados. “Sem levar em conta a relação do falante com o outro e seus enunciados (presentes e antecipáveis), é impossível compreender o gênero ou o estilo do discurso” (BAKHTIN, op. cit., p. 304). Nesse sentido, compreender esse processo de interação foi fundamental para a escolha do gênero narrativo.

Outro ponto importante a considerar sobre os gêneros discursivos é que Bakhtin os posicionou como primários e secundários. Primários por serem simples – “se formam nas condições da comunicação discursiva imediata” (a carta, o bilhete, o diálogo cotidiano) e secundários por serem complexos – “se formam nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente mais desenvolvido e organizado”, como teatro, romance, pesquisas

²⁸ Grupo de Estudo dos Gêneros do Discurso (GEGe) Palavras e contrapalavras. Glossariando conceitos, categorias e noções em Bakhtin. São Carlos: Pedro e João Editores, 2009, p.50.

científicas, palestra etc. É preciso destacar que a essência dos gêneros é a mesma, ou seja, ambos são compostos por fenômenos da mesma natureza: os enunciados. O que os diferenciam, entretanto, é o nível de complexidade em que se apresentam. Com base nessa distinção, Bakhtin afirma:

os gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea. Os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios – por exemplo, inseridas no romance, a réplica do diálogo cotidiano ou a carta [...] só se integram à realidade existente através do romance considerado como um todo, ou seja, do romance concebido como fenômeno da vida literário-artística e não da vida cotidiana (BAKHTIN, 2011, p. 263).

Portanto, Bakhtin considera que os gêneros secundários são formados a partir de reelaborações dos primários. Ele diz que um diálogo cotidiano, ao ser relatado em um romance, perderá seu caráter imediato e passará a incorporar em sua forma as características do universo narrativo (complexo) que lhe deu origem. Assim como uma carta numa dissertação ou tese, já não é mais uma carta, mas uma dissertação ou tese enunciada no gênero epistolar. Nessas situações, o diálogo e a carta transformam-se em um acontecimento literário e deixaram de ser cotidiano. Um exemplo disso é que os acontecimentos do meu campo de pesquisa, como as enunciações dos bebês, das educadoras, as conversas, as anotações das observações, aconteceram em um gênero primário. Porém, quando escrevi tais acontecimentos aqui nesse texto, eles passaram a ser configurados como um gênero secundário (tese), pois são mais elaborados na esfera de comunicação.

Bakhtin destaca ainda uma característica peculiar dos gêneros, que é a sua heterogeneidade, a partir de uma tríade que os sustentam: um conteúdo temático, uma construção composicional e um estilo que se misturam indissolivelmente no enunciado. Por isso, os gêneros podem variar de acordo com as situações, os temas e a composição, e são capazes de sofrer mudanças, renovando-se sem nunca perder a origem do gênero inicial.

Preciso dizer que não trouxe essa parte para ficar apenas teorizando, mas porque penetrar no gênero discursivo fez parte de todo o processo para destravar a minha escrita. À medida que compreendemos e dominamos os gêneros, mais livremente os utilizaremos, pois saberemos onde eles são possíveis e necessários, o que possibilita descobrir neles a nossa individualidade. É possível, então, refletir de uma maneira mais flexível e aprimorada as situações singulares da comunicação, dando acabamento ao nosso projeto de dizer (BAKHTIN, 2011, p. 285).

Ao conhecer como o Círculo bakhtiniano pensava os gêneros do discurso, fui compreendendo melhor sobre o alargamento do gênero texto acadêmico, o meu desafio. Nessa busca, destaco a pesquisa de Ana Lucia Adriana Lopes²⁹, que, a partir do gênero conversa, me ajudou a ter mais clareza sobre esse alargamento. Lopes (2018) desenvolveu sua tese conversando com a banca, com seus referenciais teóricos e com as crianças (alunos de um laboratório de aprendizagem) e com ela mesma. Em uma das conversas com os professores da banca³⁰ sobre o gênero discursivo, Lopes compreendeu que:

O gênero é tese, não é romance, não é carta, não é poema, mas, no gênero tese, posso criar um plano estético para a escrita em que eu opte por trazer um gênero, conversa, como no meu caso, para dar conta da discussão ética e epistemológica da tese. Então, não será uma carta, nem um poema, nem uma conversa, mas um processo estético que se utiliza de seus elementos de gênero para enunciar (2018, p. 22).

Na conversa com Lopes (2018), a professora Flávia Motta disse que quando falamos em plano estético estamos nos referindo a toda esta criação, a construção que fazemos com o texto, como ele é pensado e planejado. Bakhtin diz que “a posição exotópica possibilita a construção do objeto estético³¹”. Um olhar exotópico proporciona um acabamento de estilo, que, por seu caráter provisório, estará sempre aberto a novos sentidos, por estar submetido às condições sócio-históricas de possibilidades. Naquele momento, eu precisava desse olhar, precisava me afastar e de fora ver todos aqueles fragmentos de escrita, de fotos e vídeos e pensar num acabamento para a tese.

Ainda nesta conversa, a professora Marisol Mello disse que é muito importante pensarmos nessa questão da relação da tese com outros gêneros, pois a tese em sua apresentação tradicional é empobrecedora e monológica. Disse ainda que tem lutado contra esse modelo que fala sobre as pessoas. “É imoral falar sobre as pessoas. As pessoas, para nós, são seres falantes, que falam conosco” (MELLO, 2018 *apud* LOPES, 2018). Essa tem sido a proposta bakhtiniana para as ciências humanas, que é a ciência dos homens.

Assim, ao puxar o fio do gênero discursivo, fui compreendendo que, como autora, precisava pensar no modo como traria as enunciações, minhas e dos outros, de forma dialógica

²⁹ *Um novato lá na sala, tem que pegar ele também, tia. Escreve tudo agarrado! A escuta das enunciações sobre o aprender nas conversas com as crianças.* Tese de doutorado. Defendida em 2018, na UFF.

³⁰ Participantes da Banca de Defesa: Waldemir Miotello (UFSCAR), Flávia Motta (UFRRJ), Mylene Santiago (UFF), Ilka Schapper Santos (UFJF) e Marisol Barenco de Mello Orientadora.

³¹ Posição exotópica é a possibilidade do sujeito olhar o outro de um lugar, de um tempo e com valores diferentes; vê nele mais do que o próprio sujeito consegue ver de si mesmo (GEGE)Palavras e contrapalavras. Glossariando conceitos, categorias e noções em Bakhtin. São Carlos: Pedro e João Editores, 2009, p.38.

para dentro do texto. Então, compreendi a importância do que o professor Miotello quis dizer sobre a capacidade elástica do gênero tese, pois é uma tentativa que cada um vai fazendo e observando o quanto ele suporta. “À medida que a gente vai mexendo nele, ele vai se alargando. A própria academia, os colegas, os outros. Os colegas que estão mais perto são os que mais ganham” (MIOTELLO, 2018 *apud* LOPES, 2018, p. 25-26).

Então, agradeço à Ana Lúcia Lopes por ter sido beneficiada com a elasticidade de sua tese, onde no gênero conversa buscou uma horizontalidade de posições com os sujeitos da sua pesquisa, um ato imprescindível na perspectiva bakhtiniana. Embora eu não tenha a expertise de Ana e de outros pesquisadores que alargaram seu gênero em conversas, crônicas, contos etc., fiz a opção pelo gênero narrativo, pois aprendi com Bakhtin (2012) que não possuo alibi para não ser o que sou. Por isso, se a minha escrita é mais “quadradinha”, faço uma escolha possível para narrar o que foi vivido na pesquisa, buscando fortalecer as relações entre a linguagem e a vida.

Uma vez compreendido o gênero discursivo, fui buscar conhecer como seria uma pesquisa no gênero narrativo, minha escolha para alargar o gênero escrita academia. Porém, sobre isso, te contarei mais adiante. Agora, quero desenrolar outro fio que me inspirou, a partir da narrativa, na composição do plano estético da tese, para te contar como este estudo foi organizado.

1.2 *Crazy patchwork* – Inspiração para o plano estético

Ciente de que toda enunciação é orientada para o outro e que só é possível enunciar dentro de uma esfera social, eu precisava escolher as palavras e organizá-las dentro do texto. Na qualificação, a banca sugeriu que eu trouxesse para o início do texto os eventos, os dados da pesquisa e a partir deles desenvolvesse as reflexões para responder a minha questão de como os bebês se constituem em um contexto de vida coletiva. De certa forma, a escolha pelo gênero narrativo já indicava uma forma de composição. No entanto, era preciso organizar como essas narrativas apareceriam no texto, em que ordem, como os eventos seriam posicionados e seguidos de uma reflexão, como as imagens seriam apresentadas etc. Ao pensar sobre isso, uma imagem da infância me atravessou. A forma como eu estava olhando para todos aqueles pedaços de escrita e de imagens era semelhante à maneira como minha mãe olhava para os retalhos de tecidos em cima da sua mesa de corte e costura.

Minha mãe foi costureira profissional por muitos anos. Lembro de ouvir o barulho da máquina o dia inteiro e por muitas noites também quando tinha uma grande encomenda para entregar. Já brinquei muito embaixo de suas máquinas, transformando-as em carro, balanço etc. Ela também costurava para toda família, principalmente para mim e para a minha irmã. Muitas vezes, costurava as nossas roupas com os retalhos que sobravam das peças que produzia. A imagem da minha mãe olhando para os vários retalhos sobre a mesa e tecendo suas ideias, que em seguida seriam transformadas em uma nova peça, se repetia comigo. Foi uma memória do passado, invadindo o presente e me ajudando a construir uma memória do futuro, ou pelo menos na perspectiva, como nos diz Geraldi (2015, p. 110), de um porvir imaginado, isto é, do acabamento da minha tese.

Esse rememorar dos retalhos sobre a mesa me remeteu à arte do *patchwork*³², uma técnica de trabalho com retalhos que une tecidos com uma infinidade de formatos, texturas e estampas variadas. O *patchwork* é precisamente a parte superior do trabalho que se une a outra técnica chamada *quilting*³³, ou acolchoamento, que é formado por uma manta acrílica e o tecido de fundo. Os três elementos se unem - os retalhos, a manta acrílica e o tecido de fundo - dando um acabamento estético. Entretanto, enquanto pesquisava, percebi que quem trabalha com essa arte diz ser preciso muitos cálculos matemáticos para a padronização dos retalhos que irão formar a composição da peça. Essa informação me fez desistir imediatamente, pois cálculos, precisão e padronização são o oposto de uma pesquisa bakhtiniana, que considera o singular, o irrepetível, que propõe o mesmo e o diferente juntos. Continuando a pesquisa, encontrei o *crazy*³⁴ *patchwork*, que é uma variação da técnica tradicional que abre para muitas possibilidades de composição. Mas se você, assim como eu, não pertence ao universo da costura ou do bordado, é provável que também nunca tenha ouvido falar sobre essa técnica.

No *crazy patchwork*, não se sabe como o trabalho final ficará antes de terminá-lo, pois é o processo que vai indicando a melhor disposição dos tecidos. Cada retalho colocado vai indicando ao artesão as possibilidades de escolha do próximo retalho: se deverá ser de um formato mais triangular ou quadrado, se de uma cor mais forte ou suave etc. Cada retalho unido à manta e ao tecido de fundo é que vai mostrando a composição que a peça vai ganhando. É dessa dinâmica que vem a expressão *crazy*, louco, inusitado. No entanto, eu não vejo loucura nessa técnica, só pelo fato de trabalhar com irregular. Pelo contrário, vejo autenticidade, pois é

³² A palavra de origem inglesa significa: Patch quer dizer retalho, remendo, área pequena; Work é traduzido por trabalho, manejar, ou seja, "trabalho com retalho". Retirado de <https://www.portalsaofrancisco.com.br/arte/patchwork>

³³ Quilt vem do latim *culcita*, refere-se a uma espécie de colchão ou almofadão preenchido com materiais macios e quente como penas ou lã, é usado para deitar-se ou cobrir.

³⁴ Palavra de origem inglesa que significa louca, loucura.

essa irregularidade que torna cada peça única e irrepitível, conferindo a singularidade da composição.

Essa técnica permite também a aplicação de outros materiais na finalização da sua composição, como rendas, bordados, pedras, miçangas etc. Nesse processo artístico, o conhecimento, a sensibilidade e a criatividade do artesão é que produzem o tom e a beleza de cada composição que será sempre única e irrepitível.



Figura 1: *Patchwork*
Fonte: Internet³⁵



Figura 2: *Crazy Patchwork*
Fonte: Internet³⁶

No *crazy patchwork*, assim como na pesquisa e na vida, também não sabemos o que nos espera antes de iniciar o caminho. Gosto de um pensamento de Larrosa, que diz que: “Caminhar, há que caminhar. Há que traçar um itinerário não muito preciso. Uma direção para os pés. Caminhar passo a passo. Sem saber o que se encontra detrás de cada curva, de cada cruz” (2004, p. 4)³⁷. Não temos escolha, somos caminhantes responsivos em busca por compreensões a perguntas que nem bem sabemos quais serão quando nos laçamos na estrada. Não há certezas, não recebemos um mapa que indique os trajetos precisos desse caminho. Às vezes, procuramos um corrimão que nos conduza por onde outros já seguiram, mas, nesse caso, só chegaremos aonde outros já chegaram, não faremos o nosso próprio caminho que não nos é dado *a priori*. Esse caminho é feito *passo a passo*, ao ritmo de cada um, às vezes lento, às vezes ágeis, com paradas curtas, outras mais longas. Mas para prosseguir é preciso *traçar um itinerário não muito preciso*, ter um horizonte, como nos sugere Geraldi (2015, p. 110), que nos ajude a decidir por esta ou aquela estrada a partir de um *cálculo de possibilidades*, que será

³⁵ Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/355643701824054728/>> Acesso em 15/01/2021.

³⁶ Fonte: <https://www.instructables.com/How-to-sew-an-easy-Crazy-Quilt-block/>> Acesso em 15/01/21.

³⁷ Enveredar-se na língua (ideia para um filme). Tirana-Barcelona: [s.n.], abr/mai. 2004.

limitado pela situação do presente e pelo *porvir imaginado*, ou seja, pelas compreensões que estamos buscando.

Como o nosso caminho não é linear, os retalhos vão sendo encaixados conforme a vida e/ou a pesquisa demandar. Nesse percurso entre curvas, montanhas, vales, acostamentos e incertezas de onde estamos indo, *sem saber o que se encontra detrás de cada curva*, nos angustiamos por achar que estamos saindo fora do caminho. Mas nada nos tira do caminho, porque o caminho é também tudo aquilo que nos aconteceu. Tudo é aproveitado, nada é descartado e mesmo que pareça que estamos voltando por onde já passamos, já não é mais a mesma estrada e nós também não somos mais os mesmos. Aprendi que perder-se também faz parte do caminho³⁸.

No caminho da pesquisa, aquele que escreve também é artesão. Artesão de palavras, palavras a princípio alheias que vão se tornando próprias nos encontros de palavras. Como os retalhos, as minhas palavras precisavam de uma composição, precisavam cotejar com outras palavras para compor o meu projeto discursivo.

Por isso, busquei inspiração na técnica do *crazy patchwork* e assim, cotejei os referenciais teóricos que deram suporte às minhas reflexões ao pano de fundo, onde os retalhos são fixados. O gênero tese, que mesmo alargado não pode deixar de conter os elementos que o caracteriza³⁹, foi tomado como a manta acrílica, que se localiza entre os retalhos e o tecido de fundo. Por fim, os eventos únicos e irrepitíveis aos retalhos de diferentes formatos, texturas, estampas/cores que, a partir do modo como serão posicionados/narrados, proporcionarão beleza e compreensão ao estudo.

Portanto, a razão de iniciar esse estudo puxando esses fios metodológicos, a escolha do gênero, o cotejo e a inspiração no *crazy patchwork*, foi para situar o leitor na composição estética criada para esse estudo, uma vez que ele não está organizado em capítulos teóricos, seguido de metodologia e análise de campo.

A tese está organizada em duas partes: a primeira, nos primeiros fios que contam sobre a composição do texto (parte que você se encontra), e a segunda, em 10 retalhos/eventos. Cada retalho inicia-se com um evento principal que estará dentro de uma caixa de texto com a borda em formato de pontos de costura. Esses eventos são o ponto de partida para as reflexões que virão a seguir sobre as compreensões que buscamos para a nossa questão de estudo. Em algumas

³⁸ "Perder-se também é caminho." (Clarice Lispector – A Cidade Sitiada, pg. 182)

³⁹ A manta é uniforme, um tecido macio de cor branca, pode variar na espessura, mas sua função é sempre a mesma, dá acolchoamento a peça, e, sem ela não há caracterização da arte do patchwork, assim como alguns elementos necessários para a configuração do gênero acadêmico.

partes, outros eventos também aparecerão dialogando com o assunto principal. Quando isso acontecer, eles aparecerão em forma de registros de campo e dentro de uma caixa de texto. Há ainda outro tipo de texto, que chamei de bordados, como os dois textos que já apareceram por aqui sobre a cronologia da minha formação e a imagem da mesa de costura da minha mãe. Esses bordados/textos trazem informações sobre as minhas escolhas profissionais, acadêmicas e pessoais, daquilo que me constituiu até aqui e que considero importante para a arquitetura deste estudo, uma vez que não apresentei um memorial inicial. Eles aparecerem digitados na fonte SimSum-ExtB, que imita uma antiga máquina de escrever, e estarão justificados sempre do lado direito da página, com recuo de 3cm. Antes e depois deles utilizarei três asteriscos (***), para indicar uma mudança de assunto ou de tempo. Cabe informar ainda que eles não alteram a sequência do texto principal e não aparecem em todos os retalhos.

Assim, como não há um padrão na técnica que nos inspira, os nossos retalhos/textos também não seguiram um único formato. Alguns possuem imagens com diferentes composições, quadros informativos, poesias, epígrafes e outros somente o texto. Entendemos que, além do verbal, o imagético é fundamental nessa tese. Por isso, algumas fotos estão em sequência, como pedaços de retalhos que juntos compõem uma compreensão. Assim, optamos por um maior número de páginas para garantir a melhor visibilidade das cenas capturadas e transformadas em campo de pesquisa para análise e compreensão.

Cada retalho/evento foi sendo tecido e unido ao seguinte, principalmente pelos fios do pensamento de Bakhtin e do seu Círculo de estudos. Em alguns, outros fios foram necessários: autores que nos ajudaram a pensar sobre a condição de vida dos bebês e das crianças (Lev Vigotski, Walter Benjamin, Donald Winnicott, Françoise Dolton, Emmi Pikler e Daniel Stern). Na trama, há ainda autores que compõem os Estudos da Infância.

Por fim, mais um motivo que me fez cotejar esse plano estético com a técnica do *crazy patchwork*, é que, nessa técnica, não se une primeiro todos os retalhos para depois fixá-los na manta e no tecido de fundo. Os três elementos são unidos juntos, durante o processo. A cada retalho que o artesão escolhe, ele posiciona sobre a manta, que está sobre o tecido de fundo, e ao mesmo tempo une os três. São elementos diferentes, mas que juntos ganham uma unidade - a técnica do *crazy patchwork*.

Pensar nessa dinâmica de criação me remeteu ao texto *Arte e responsabilidade*, onde Bakhtin (2011) apresenta uma reflexão que permeia toda a sua obra: a ciência, a arte e a vida. Para o autor, esses três campos da vida estão interligados. Eles não se penetram, mas ganham unidade na nossa responsabilidade. A vida cotidiana oferta questões à arte e à ciência, e estas

reabastecem a vida com suas provocações, com buscas de sentidos. “Arte e vida não são a mesma coisa, mas devem tornar-se algo singular em mim, na unidade da minha responsabilidade” (2011, p. XXXIV). Quando o sujeito está na arte, está em seu processo de criação. Portanto, não está na vida. Mas quando está na vida, não produz arte. Enquanto escrevo, criando esse plano estético, não sou mais a pesquisadora lá na turma do berçário, sou autora e meu ato ético me impele a buscar a unidade entre a vida concreta e o conhecimento produzido. Para Bakhtin, é nesta unidade interna do sujeito, no modo como ele se posiciona e responde, que esses campos ganham unidade e sentido.

O que Bakhtin está nos propondo é entender conhecimento, arte e vida numa dinâmica social, pois quando esses três campos não conseguem se comunicar, ou seja, quando a arte ou a ciência não dialogam com a vida cotidiana, eles vão se distanciando cada vez mais.

Quando pesquiso, estou respondendo à vida, respondendo às enunciações que me foram feitas sobre os bebês na creche. Contudo, não estou produzindo uma teoria abstrata, mas um conhecimento construído dialogicamente com responsabilidade e responsividade, com sujeitos singulares, situados no tempo e no espaço. Assim, ao mesmo tempo que me responsabilizo pelo que faço e digo, também devo fazer e dizer em resposta a muitos elementos presentes em minha vida.

Somos todos convocados a responder eticamente pelos nossos atos. Então, pelos fios dessa narrativa que você tem em suas mãos ou diante dos seus olhos em uma tela, te convido a prosseguir a leitura de cada retalho que será posicionado, e tecer as suas próprias compreensões, criando outros sentidos possíveis a partir das experiências vividas em um contexto de vida coletiva.

2. ENCONTRO DE PALAVRAS: BEBÊ E PESQUISADORA - 1º Retalho

Uma formiga vagueava por um dos cantos da sala do berçário sem noção de que naquele espaço estão as criaturas que mais percebem sua existência no mundo, os seres humanos que realmente dão respeito as coisas desimportantes (BARROS, 2011, p. 45). Eu mesma, quando criança, montava casa para as formigas dentro de caixa de fósforo, uma tampa de garrafa virava cama, mesa e até piscina. Imaginava a vida das formigas semelhante a vida humana. Já realizei festa de aniversário, casamento e enterro de formigas. Assim como o poeta, as crianças também são *aparelhadas para gostar dos seres que vivem de barriga no chão (Ibidem)*.

Naquele dia, a formiga seguiu passeando pela sala do berçário, mas eu só a notei porque Alisson (um bebê de 15 meses), sentado no chão próximo a mim, a viu passar e a seguiu. Nós adultos temos dificuldades desse olhar que se deixa encantar por coisas pequenas. Então, fiquei observando o interesse dele pelo vai e vem da formiga. De repente, com os dedos em forma de uma pinça, ele pegou a formiga sem demonstrar medo algum. Enquanto eu assistia a cena e fazia anotações no caderno, fiquei na dúvida se pedia para ele soltá-la, pois tinha receio de que o inseto pudesse picá-lo ou que o levasse à boca, ou se continuava observando a cena. Antes de tomar uma decisão, Alisson colocou a formiga de volta ao chão e continuou acompanhando-a, o seu olhar estava capturado pelo inseto.

A sala estava fervilhando, crianças andando e engatinhando de um lado para outro, brinquedos que rolavam pelo chão e conversas das educadoras. Porém, por um instante, aquele canto da sala, tornou-se um mundo à parte, a atenção de Alisson pelo inseto era profunda. Depois de alguns minutos, ele pegou novamente a formiga e se aproximou de mim para me mostrá-la. Ele não disse nada, apenas compartilhou comigo aquele ser que tanto importava a ele. Então, olhei para a formiga entre seus pequenos dedos e lhe disse com entusiasmo:

- *Formiga!*

- “*Bito*” (Bicho). - Alisson disse olhando para mim, bem sério.

- *For-mi-ga!* - Eu repeti pausadamente (ou insanamente) no sentido de querer corrigi-lo ou ensinar-lhe o nome correto do inseto. Uma certa prepotência do mundo adulto que acha que sabe tudo.

- “*Bi-to, Bi-to*”! - Ele repetiu duas vezes, também pausadamente, franzindo a testa, num tom mais alto e chegando mais próximo para que eu pudesse ver melhor o que ele está me mostrando.

Naquele momento, sorri para ele e não disse mais nada. Hoje, me rendo àquele ser humano, pequeno em idade e tamanho, que se posicionou, que disse a sua palavra e defendeu o seu saber, ainda que provisório.



2.1 Encontro de palavras: um evento singular e único

Escolhi esse evento como primeiro retalho, pois além de ter acontecido logo nos primeiros dias da pesquisa, ele revelou o quanto seriam surpreendentes os encontros naquela creche com aqueles bebês que estavam pela primeira vez compartilhando um contexto de vida coletiva. Após a nossa reflexão sobre o encontro de palavras, apresentaremos os sujeitos bebês e adultos que participaram da pesquisa.

A pior coisa que pode acontecer à fala é a falta de escuta [...] A escuta é a arte da fala”⁴⁰.

Para os pensadores do Círculo de Bakhtin “a língua, a palavra são quase tudo nessa vida” (BAKHTIN, 2011, p.324), uma vez que a vida penetra na linguagem e a linguagem penetra na vida. Nossa tarefa enquanto pesquisadores “é olhar para o mundo tendo a linguagem como meio e não as pessoas como meio (MIOTELLO, 2013, p. 113).

Ao Círculo não interessava o estudo da linguística nas suas relações entre os elementos no interior do sistema da língua, seu interesse, estava nas relações entre os enunciados e dos enunciados com a realidade e com o sujeito falante. Já sabemos que um enunciado não é somente um reflexo de algo que vem de fora, colocando-se com pronto e acabado, pelo contrário, cada enunciado cria algo sempre novo e singular que ainda não existia antes dele ter sido dito, pois ele também expressa uma relação valorativa (verdade, bondade, beleza etc.) da visão de mundo do próprio sujeito falante (BAKHTIN, 2011, p. 326).

A nossa consciência só se constitui a partir de outra consciência e tendo como materialidade a palavra, o signo, ou seja, a palavra significada. Quando chegamos a esse mundo recebemos vozes e significações que alimentam a nossa consciência e nos formam em quem nós somos. A palavra do outro alimenta a nossa consciência, ela vem em nossa direção e encontra a nossa palavra, e, quando se juntam, formam um “encontro de palavras” (PONZIO 2010), que abre e alarga a nossa vida.

Segundo Ponzio (2010, p. 17), o dizer excede o que é dito, à medida que a linguagem tem a possibilidade de exprimir sempre mais do que ela não disse e ainda quando o significante permite transbordar os limites do significado. Citando o filósofo Emmanuel Lévinas, Ponzio destaca: “a palavra humana é desde sempre uma escritura”. Foi nessa relação entre a escritura e a vida, que Bakhtin e o Círculo desenvolveram seus estudos.

⁴⁰ PONZIO, 2010, p. 23-24.

Cada evento de encontro de palavra é extraordinário, singular e único. No discurso, na ordem dos Discursos, em lugares-comuns – este evento: um encontro furtivo da palavra, já é outra no discurso, que entendida, torna-se outra palavra: revelação e re-revelação (velar novamente do outro no discurso – *o outro como eu mesmo* (o outro por referência a sua própria identidade) e o outro em relação a mim, *outros (...)* (PONZIO, 2010, pp. 9-10).

Esse encontro com Alisson foi algo importante para minha compreensão no percurso enquanto pesquisadora. Se eu estava buscando entender como aqueles bebês se constituíam nas relações vividas na creche, eu também me constitui, uma vez que em toda relação há, pelo menos, duas consciências se alargando.

Alisson ao me mostrar a formiga, estava enunciando algo, que de imediato não consegui compreender. Naquele momento, nem pensei no que realmente queria me dizer enquanto me mostrava aquele inseto. Ouvi, mas não escutei. Fiz o que segundo Ponzio (2010) é *a pior coisa que pode acontecer à fala, a falta de escuta*.

Por não perceber que o gesto de Alisson era uma enunciação que estava querendo compartilhar comigo algo do seu interesse, que estava me chamando para o evento, conclui que ele estava me perguntando o que era aquilo, e, pretensiosamente, disse o nome do inseto. Mas Alisson, imediatamente lançou a sua palavra: *Bito*, que naquele momento entendi que seria a palavra “bicho” na pronúncia de um bebê.

Mas o que eu ainda não tinha percebido é que nós dois estávamos numa arena de negociação pelo sentido daquele signo que ele trazia entre os dedos. Assim, ao ouvir o enunciado *bito*, lancei minha réplica repetindo a mesma palavra, mas em outro tom, pois agora minha intenção não era apenas dizer o nome do inseto, mas ensiná-lo a pronunciar o nome que culturalmente foi dado aquele signo, por isso, falei pausadamente: *for-mi-ga*, aguardando que ele repetisse, como ele costumava fazer.

Ponzio (Ibidem p. 11, p.10) nos diz que no encontro de palavras, a palavra não é direta (da ordem do discurso, da identidade, da representação). “O encontro de palavras está fora da interrogação, da relação de pergunta e resposta. Fora do querer dizer do que se diz e do querer ouvir aquilo que deva ser a resposta, e fora do querer entender o que necessita de resposta”.

Até aquele momento eu estava respondendo com uma palavra de representação e aguardando uma resposta já fixada por mim: *formiga*. Mas o encontro de palavras, é semelhante à posição do escritor no trato com o herói/personagem (Ponzio, op. cit., p. 12) ou seja, é um relacionamento face a face, de uma pessoa para outra pessoa, um “emaranhamento”, “não-

indiferença” da dialogicidade⁴¹ que envolve a palavra. Nessa perspectiva o interlocutor não assume uma posição passiva com o escritor, pois não é uma simples contemplação de um observador imparcial. “Sua posição é a da escuta atenta, da compreensão, da reação ativa, da provocação, do desafio” (p. 12).

O caráter dialógico do enunciado nos leva a compreender que o sujeito como produtor de texto, é antes de tudo um ouvinte, e como falante ele responde, é um interlocutor ativo, ocupando uma posição responsiva ao enunciado, concordando ou discordando (parcialmente ou total) completando-o, aplicando-o e se preparando para utilizá-lo (BAKHTIN, 2011, p. 271).

Ao ouvir a palavra formiga pela segunda vez, Alisson não assumiu uma posição passiva para repetir o que eu havia lhe dito. Pelo contrário, disse a sua palavra, repetindo-a e deixando-a transbordar: *Bi-to, bi-to*. Posicionou sua palavra no enunciado, na fala viva, com o seu tom emotivo-volitivo, franzindo a testa, falando mais alto e chegando mais perto de mim. Na minha lógica de adulto, eu esperava que ele repetisse a minha palavra (formiga). Mas ele me surpreendeu ao me responder com a sua palavra, dizendo o nome do inseto que ele já conhecia e nomeava de *bito*.

Para Bakhtin a palavra é evento único, ela é livre e ninguém é seu dono. “Um locutor não é o Adão bíblico [...]” (BAKHTIN, 2011, p. 319), um inventor da palavra, pelo contrário, a liberdade de palavra é liberdade de expressão.

Depois que Alisson se afastou levando entre os dedos a formiga, uma das auxiliares o viu com o inseto e imediatamente o retirou de sua mão lhe dizendo: “Isso é bicho. Não pode pegar bicho!” Então, percebi que Alisson estava fazendo o que Bakhtin já havia dito, que cada enunciado responde a enunciando anteriores de determinado campo específico (Ibidem, p. 297).

Ao olhar essa cena de fora, num exercício exotópico⁴² de escrita, me senti como os adultos no teste do Pequeno Príncipe⁴³ com o seu desenho da jiboia que engoliu um elefante, e

⁴¹ Para Bakhtin toda relação ocorre entre interlocutores, portanto, toda relação é dialógica. A própria vida é dialógica. Não reproduzimos meramente um discurso, mas enunciamos algo intrínseco ao falar e ao escrever. Todo enunciado responde a um enunciado anterior e ao que está por vir. Assim, sempre estamos atualizando o que já foi dito.

⁴² Exotopia significa desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior. Exotopia e extra-localização é um conceito bakhtiniano que põe o compromisso ético em cena. “Diante do outro, estou fora dele. Não posso viver a vida dele. Da mesma forma que ele não pode viver a minha vida. Mesmo para compreender o outro, vou até ele, mas volto ao meu lugar. (...) A exotopia é a minha possibilidade de responder” (GEGe, 2009, p. 46).

⁴³: "Mostrei minha obra-prima às pessoas grandes e perguntei se o meu desenho lhes fazia medo. Responderam-me: "Por que é que um chapéu faria medo?" Meu desenho não representava um chapéu. Representava uma jiboia digerindo um elefante. Desenhei então o interior da jiboia, a fim de que as pessoas grandes pudessem compreender. Elas têm sempre necessidades de explicações detalhadas. SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. *O pequeno príncipe*. Rio de Janeiro, Editora Agir, 2009. Aquarelas do autor. 48ª edição / 49ª reimpressão.

que os adultos só conseguiam enxergar um chapéu. Inicialmente, eu não escutei e desconsidereei a palavra de Alisson por imaginar que um bebê não seria capaz de se posicionar, de dizer a sua palavra e defender o seu conhecimento.

Segundo Ponzio (2010, p. 13), a intensão da palavra outra é o encontro de alteridade e não de alternativas, por isso, ela vem ao nosso encontro como uma palavra diferente e não indiferente, por ser singular não é intercambiável.

Desse encontro de palavras, saímos alargados, Alisson, por se posicionar no diálogo e defender o seu saber e eu, por entender que não devo responder sem escutar, sem antes tentar compreender o que o outro está me dizendo, pois minha tarefa no diálogo é responder a palavra que o outro me enviou, mas num ato responsável, como momento ético de me colocar na escuta do outro (Bakhtin, 2012). Eu não me coloquei na escuta, eu quis impor a minha palavra, uma *impostura*, segundo Ponzio (2011; 2019).

O encontro com Alisson ampliou meu horizonte de visão na imagem de um bebê potente, que já participa ativamente do diálogo da vida com todo o seu corpo e que já responde a enunciados anteriores.

Nesse encontro foi possível considerar o que Bakhtin sempre está a nos dizer ao nos propor uma heterociência (assunto para um próximo retalho), pois o sujeito é o próprio texto. Ele é expressivo e falante (2011, p.330), por isso, devo entrar no diálogo para falar com ele e não falar dele ou por ele.

O encontro de palavra não é o encontro de dois sujeitos apenas, é um encontro de um sujeito que fala com outro sujeito que também fala. No encontro de palavras, as palavras se encontram e o ponto desse encontro é o enunciado, onde um sujeito lança a palavra a um outro sujeito que responde.

É preciso convocar o outro a responder por ele mesmo, não sendo apenas *um observador passivo*, pelo contrário, sua posição é de face a face com o outro (pesquisador/autor) num movimento dialógico sempre. Sem essa alteridade não pode haver pesquisa em ciências humanas e nem educação de bebês em creche.

Então, foi assim, que logo nos primeiros dias de pesquisa, uma formiga, uma palavra, um pequeno detalhe, foi capaz de acender uma fagulha para nos iluminar e nos constituir naquele evento único e irrepetível.

Algumas semanas após esse evento, tive outro encontro com Alisson, dentre tantos:

Todos os bebês estavam envolvidos em pegar brinquedos da caixa (baú de madeira). Eu estava com um brinquedo nas mãos, quando Alisson veio em minha direção e pegou o brinquedo. Ao pegá-lo das minhas mãos ele me olhou e disse:

- “Boboeta” (borboleta).

- O quê? Perguntei surpresa pela clareza da sua pronúncia.

- “Boboeta!” Ele disse novamente e saiu com o brinquedo nas mãos andando pela sala

Registro de campo, agosto de 2018.



Figura 3: Alisson e a borboleta.
Fonte: Arquivo da autora, 2018.

Após esse evento, fiquei pensando como Alisson pronunciava borboleta de uma maneira tão clara e não quis pronunciar formiga? Mas a questão não estava na habilidade de pronunciar ou não a palavra, mas no saber que a criança vai consolidando provisoriamente, na tarefa de nomear de diferentes formas.

Agora que você já conheceu um dos nossos bebês, quero apresentar os demais sujeitos-bebês e os sujeitos-adultos que participaram deste estudo com seus atos, suas palavras, pertencas, interagindo, dialogando, alargando e sendo alargados nos eventos únicos da nossa pesquisa.

2.2 Os bebês participantes da pesquisa

A pesquisa de campo foi realizada em uma turma de berçário de uma creche pública da cidade de Mesquita, município que compõe a Baixada Fluminense no estado do Rio de Janeiro. Considerando que cada infância é a infância de um lugar (LOPES e VASCONCELLOS, 2006), mais adiante, traremos o nosso olhar sobre o contexto da pesquisa.

O grupo foi composto por nove bebês, cinco meninos e quatro meninas, que no período inicial da pesquisa tinham entre 10 meses a 16 meses. A primeira parte da pesquisa de campo foi realizada de agosto a dezembro de 2018. A segunda fase foi iniciada em fevereiro de 2020, com outros bebês, mas, devido a pandemia que suspendeu as atividades, esta etapa não pôde ser concluída. Por esse motivo, só serão apresentados os bebês da primeira fase da pesquisa⁴⁴, pois os eventos escolhidos para o estudo privilegiam esse grupo. A apresentação segue a ordem alfabética dos nomes.

Quadro 2. Bebês que participaram da pesquisa em 2018

Nome	Nascimento	Idade de ingresso	Idade no início da pesquisa (08/2018)
ALISSON	28/05/2017	09 meses	15 meses
DANIEL	05/08/2017	06 meses	12 meses
ELIAJH	01/06/2017	08 meses	14 meses
LAURA	10/04/2017	10 meses	16 meses
LUANA	17/08/2017	06 meses	12 meses
MARIA JULIA	25/07/2017	07 meses	13 meses
PIETRO	15/10/2017	05 meses	10 meses
RAFAELA	19/06/2017	08 meses	14 meses
SAMUEL	29/06/2017	08 meses	14 meses

Fonte: Elaborado pela autora em 2020.

Optamos em manter os nomes originais dos bebês participantes, pois os seus responsáveis assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando a participação deles na pesquisa e no âmbito de divulgação científica. Não haveria lógica trazer suas imagens e os nomes fictícios. O recurso da imagem enriquece o que está sendo dito, favorece a compreensão sobre o assunto. No entanto, em situações que, porventura, pudessem expor algum bebê de forma constrangedora, tanto a imagem quanto o nome foram preservados.

⁴⁴ Devido a pandemia que paralisou as aulas em 13 de março de 2020, não foi possível obter o retorno da autorização de todos os responsáveis para a participação de todos os bebês da segunda turma, o que lamentei bastante, pois eles protagonizaram cenas férteis para reflexão do nosso tema. Há somente um evento que menciona uma situação com esse grupo, mas não trazem nenhuma identificação dos bebês participantes.

ALISSON



Figura 4: Participante da pesquisa Alisson
Fonte: Arquivo da autora, 2018.

Era muito ativo e o que mais se expressava verbalmente. Gostava de cantar e tomava a iniciativa de começar a música convocando as educadoras a cantarem junto com ele. Tinha fama de agitado e levado, seu nome era o mais falado pelas educadoras. Gostava de escalar e pegar brinquedos das mãos de outros bebês e não cedia ao disputar um objeto. Adorava sair da sala. Era carinhoso com todos.

DANIEL

Era o mais novo da sala. No início da pesquisa engatinhava a sala de ponta a ponta. Foi o último a andar da turma. Os cantos eram os seus lugares preferidos para brincar, e de preferência sozinho. Daniel ficava muito tempo concentrado quando estava interessado em um objeto ou em uma brincadeira. Não gostava de sair da sala. Foi o bebê que menos se aproximou de mim. Procurei respeitá-lo não me aproximado muito para filmá-lo ou fotografá-lo. Daniel protagonizou um evento muito importante para o nosso estudo.



Figura 5: Participante da pesquisa Daniel
Fonte: Arquivo da autora, 2018.

ELIJAH



Figura 6: Participante da pesquisa Elijah
Fonte: Arquivo da autora, 2018.

Era um bebê muito simpático e carinhoso com todos, sorria com muita frequência. Geralmente não se importava em compartilhar brinquedos. Gostava de brincar com outros bebês. A mesa plástica colorida era sua preferência, assim como a borracha branca solta da lateral de um dos berços. Estava sempre ativo, possuía um olhar muito curioso.

LAURA

Uma menina simpática e bem-humorada. Estava sempre em movimento pela sala, e não ficava muito tempo interessada em um mesmo objeto ou brinquedo. Adorava brincar com as possibilidades do seu corpo, era chamada de bailarina pela flexibilidade que exibia. Gostava de dormir deitada de bruços e com o bumbum empinado. Era muito curiosa. Foi a primeira a fazer contato comigo, gostava de mexer na câmera, no celular, no caderno e pegar a caneta.



Figura 7: Participante da pesquisa Laura
Fonte: Arquivo da autora, 2018.

LUANA



Figura 8: Participante da pesquisa Luana
Fonte: Arquivo da autora, 2018.

Era a menor em tamanho do grupo. Menina doce e meiga, adorava ficar perto de mim para olhar a imagem que estava sendo gravada através do celular. Às vezes, interrompia as gravações colocando o rosto bem próximo à tela da câmera ou do celular. Nas brincadeiras gostava de gritar. Tinha fama de escandalosa. Era parceira da Laura e gostavam de brincar no colchão. Luana era uma das primeiras a ficar sonolenta antes do almoço. Às vezes, almoçava quase dormindo.

MARIA JÚLIA (Majú)

Era a menina mais falante do grupo. Gostava de repetir as palavras ditas pelas educadoras e de cantar. Ficava concentrada por muito tempo nas brincadeiras que ela mesma organizava. Curiosa e sempre atenta a tudo que acontecia na sala. Gostava de liderar as brincadeiras e quando alguém a atrapalhava fazia reclamação dos amigos para as educadoras. Era uma graça vê-la balbuciando e fazendo queixas de outros bebês.



Figura 9: Participante da pesquisa Majú
Fonte: Arquivo da autora, 2018.

PIETRO



Figura 10: Participante da pesquisa Pietro
Fonte: Arquivo da autora, 2018

Era um bebê tranquilo e carinhoso, dificilmente chorava na sala, adorava brincar com bolas e entrar na caixa de brinquedos. Um explorador dos espaços da sala e da mesa plástica colorida. Nas disputas por brinquedos ele não desistia facilmente. No período da pesquisa foi o mais faltoso.

RAFAELA

Era extremamente curiosa e atenta aos movimentos dos outros bebês, se metia nas brincadeiras e disputava o brinquedo que lhe interessava. Era do grupo que gostava de ficar olhando a imagem no meu celular. Bastava eu me abaixar ou me sentar ao chão que logo se aproximava. Pentear os cabelos não era a sua atividade favorita.



Figura 11: Participante da pesquisa Rafaela
Fonte: Arquivo da autora, 2018

SAMUEL

Foi o último a entrar na creche. Ainda chorava com frequência quando iniciei a pesquisa. Samuel era um bebê tranquilo e muito carinhoso. Fugia de confusão, geralmente desistia do brinquedo se outro bebê o pegasse. Ele também fazia parte do grupo que gostava de ficar ao meu lado para tirar fotos e ver através da tela do celular.



Figura 12: Participante da pesquisa Samuel
Fonte: Arquivo da autora, 2018.

Esses nove bebês me acolheram de uma forma muito especial, alguns logo nos primeiros dias já interagiam comigo, mexendo nos meus objetos (celular, câmera fotográfica, caderno e caneta), me solicitando o colo e outros foram se aproximando gradativamente. Com cada um fui construindo uma relação muito singular. Alimentei alguns, acompanhei banhos, acalentei e brinquei com todos. Houve dias que foi complicado fotografar ou filmar, devido a solicitação e a disputa pelo meu colo. Quando isso acontecia, me disponibilizava a eles, mas, ao rever os eventos durante a escrita desse texto, me disponibilizei menos do que eu gostaria de ter feito.

Cada um desses sujeitos-bebê conduziu a pesquisa de uma forma muito particular, mas para compor o plano estético foi preciso escolher quais eventos seriam mais apropriados para serem narrados. Decisão difícil pela quantidade de material. A escolha se deu, principalmente, pela potência do tema que o evento apresentava para a compreensão que buscávamos. Outra razão bem óbvia é que se trouxesse todos os eventos interessantes que esses bebês protagonizaram a produção do texto ficaria enorme. Contudo, mesmo tendo feito algumas escolhas, a arquitetura desse estudo foi composta com a participação dos nove bebês.

2.3 Os adultos participantes da pesquisa

As reflexões que o pensamento bakhtiniano nos convida a compartilhar são enriquecedoras para pensar as ações éticas dos adultos na interação com bebês num contexto de vida coletiva. Os bebês vão entrando na corrente dialógica da vida, na qual nós, adultos, já estamos presentes. As nossas palavras lhes serão alheias para depois se tornarem palavras próprias.

De forma geral, este estudo contou com a participação de nove adultos, mas, de forma direta, participaram seis adultos que atuavam diariamente na turma do berçário: duas professoras e quatro auxiliares de turma. Uma das professoras acumulava a função de coordenadora pedagógica da creche. As demais participações foram da diretora da creche, que participou através de algumas conversas durante a pesquisa, e de duas integrantes da Equipe de Educação Infantil do município, a que atuou em 2018 e a que está em atuação desde 2019. Ambas contribuíram com informações sobre a proposta da rede para Educação Infantil.

Organizamos, no quadro abaixo, a apresentação desses adultos, destacando quatro pontos: a *formação*, por entendê-la como um aspecto importante para a compreensão acerca do trabalho com os bebês; o tipo de vínculo com o município, pois entre um profissional concursado e contratado há diferenças salariais e de carga horária, o que de certa forma afeta

as relações na creche; o tempo de experiência na área da educação e o tempo de experiência no trabalho com os bebês.

Quadro 3. Os adultos/profissionais participantes da pesquisa

Profissionais	Escolaridade/ Formação	Vínculo com o município	Experiência na educação infantil	Experiência no berçário
Professora Alice	Superior/Pedagogia	Concurso	8 anos	1 ano
Professora Fernanda	Superior/Pedagogia	Concurso	6 anos	1 ano
Auxiliar Carina	Ensino Médio	Contrato	8 anos	4 anos
Auxiliar Estefani	Ensino Médio	Contrato	2 anos	1 ano e meio
Auxiliar Sophia	Ensino Médio/ Magistério	Concurso	8 anos	5 anos
Auxiliar Rita	Superior/ Ciências Biológicas	Concurso	8 anos	3 anos
Diretora da instituição	Superior/Pedagogia	Concurso	20 anos	1 ano
Integrante da SEMED em 2018	Mestrado/Educação	Concurso	18 anos	-----
Integrante da SEMED em 2019-2021	Mestrado/Educação	Concurso	20 anos	-----

FONTE: Elaborado pela autora em 2020.

Diferente da opção em relação aos bebês, os nomes das profissionais participantes foram substituídos por nomes fictícios, embora todas tenham assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Preferimos manter o sigilo de seus nomes para não correr o risco de constrangê-las em situações que podem ser interpretadas como desconhecimento sobre as especificidades da docência com os bebês. De forma geral, utilizamos o termo “educadoras” ou só as funções “auxiliar” ou “professora”. A creche é constituída, em sua maioria, por mulheres, uma característica ainda marcante na docência da Educação Infantil⁴⁵. Do total de 51 funcionários (33 efetivos e 18 contratados/terceirizados), apenas 04 são do sexo masculino (1 auxiliar de cozinha e 3 porteiros).

Na maioria dos eventos escolhemos não identificar as educadoras. No entanto, quando fizemos alguma referência específica, utilizamos a função seguida do nome fictício.

⁴⁵ Ver VENTURINE, A.; THOMASI, Katia. *A feminização na educação infantil: uma questão de gênero*. Acesso em <http://www.faecetec.rj.gov.br/desup/index.php/edutec> Acessado em 13/01/2021.

O termo “auxiliar de creche” é utilizado na rede municipal para designar a função daquele que auxilia o professor nas turmas. Embora eu não goste desse termo por defender uma proposta de docência compartilhada ou de bidocência⁴⁶ na Educação Infantil, optei em mantê-lo. Primeiro, porque é a forma como essa função é conhecida naquele contexto e, segundo, para diferenciar, no texto, quando estivesse me referindo a auxiliar e não a professora. Quando me refiro de forma geral as duas funções, utilizei o termo “educadoras”.

As duas funções são bem demarcadas na creche e acabam promovendo uma hierarquia, pois a própria exigência de formação para o professor (Curso Normal) é diferente das auxiliares (Ensino Médio geral). Sem contar a diferença salarial e de carga horária: professor 4h diárias e auxiliares 6h (concursados) ou 8h (contratos). Tal dinâmica ajuda acentuar ainda mais a dicotomia entre o educar e cuidar. Embora, teoricamente, já tenha sido entendido como ações indissociáveis, ainda causa controvérsia entre essas duas funções e merecem nossa atenção.

2. 4 Educar e cuidar – Professor e auxiliar: cada palavra é um evento

Para o Círculo, a palavra é o fenômeno ideológico por excelência (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006; VOLOCHÍNOV, 2013), uma vez que ela acompanha toda a criação ideológica em geral.

O processo de compreensão de qualquer produto ideológico que for (uma pintura, música, um ritual, um ato) não ocorre sem a contribuição do discurso interno. Todos os produtos e manifestações da criação ideológica são banhados pelo discurso, passo a passo, e não são susceptíveis de uma separação ou isolamento reais. Cada refração ideológica, qualquer que seja o material significante, no curso de seus processos, é acompanhada pela refração ideológica da palavra, obtendo sua pureza e essência mais elevada precisamente na palavra (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 260).

“Cuidar e educar” e “Auxiliar e professora” são palavras independentes e, para Bakhtin, onde há duas palavras, há dois eventos, duas situações distintas, dois textos para serem compreendidos. “Onde há uma palavra, há uma ideologia; onde tem uma palavra, tem um ponto de vista; [...], tem também emoção; [...] tem compromisso, um ato responsável [...]” (MIOTELLO, 2018, p. 59).

Na perspectiva bakhtiniana, as palavras são ideológicas, porque não possuem sentidos próprios e fixos, somos nós que atribuímos sentidos a elas nas relações. Cada palavra é viva e contém uma avaliação social ativa, que é expressa na palavra. Segundo Volochínov (Ibidem),

⁴⁶ A bidocência se caracteriza pelo compartilhamento simultâneo de uma turma por dois professores, na qual, ambos são responsáveis pelo planejamento, pela avaliação e pela atuação pedagógica com as crianças. As ações de educação e cuidado são indissociáveis por isso, demandam profissionais especializados. No entanto, essa é uma perspectiva que requer maior investimento e interesse político.

“É esta avaliação social que transforma cada palavra-enunciação (desempenhos discursivos concretos) num ato social significativo (por mais insignificante que seja, por exemplo, a significação de alguns enunciados cotidianos)”. Portanto, o que pronunciamos ou escutamos não são simplesmente palavras, “mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 95).

As palavras “educar” e “cuidar” são de origem latina⁴⁷. *Educare* significa conduzir para fora ou direcionar para fora. Na língua portuguesa: *oferecer a alguém o necessário para que esta pessoa consiga desenvolver plenamente a sua personalidade; propagar ou transmitir conhecimento (instrução) a; oferecer ensino (educação) a; instruir*⁴⁸. Educar possui definição ampla, é visto como algo intrínseco às relações humanas e sociais, como fenômeno de apropriação da cultura, uma expressão de toda criação humana. Segundo o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – RCNEI, educar é:

(...) propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (RCNEI, 1998, p. 23).

Cuidar vem de *cogitare* (*pensar, supor, imaginar, projetar*), sendo ainda encontrada na mesma origem a palavra *curare* (*tratar de pôr cuidado em*). Na língua portuguesa definida como: *ter cuidado, tratar de assistir; cogitar, imaginar, meditar*⁴⁹. A prática do cuidado é uma ação fundamental à sobrevivência do ser humano. Nenhum bebê é capaz de sobreviver se não receber atenção e cuidados de outro ser humano.

De acordo com o RCNEI, cuidar é:

um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos [...] para cuidar é preciso antes de tudo estar comprometido com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades. Disso depende a construção de um vínculo entre quem cuida e quem é cuidado (RCNEI, 1998, p. 24,25).

⁴⁷ Dicionário Etimológico. Acesso em <https://www.dicionarioetimologico.com.br/>

⁴⁸ Dicionário On-line de Português. Acesso em <https://www.dicio.com.br/>

⁴⁹ Dicionário On-line de Português. Acesso em <http://www.dicio.com.br/>

Não existe vida sem cuidado. “Cuidar é a essência do humano, pois é aquela instância mínima que condiciona, suporta e garante a existência de tudo o mais no ser humano” (BOFF)⁵⁰. Cuidar é entrar em relação com o outro, é responder ao outro, estar atento aos seus afetos, suas emoções e aos sentimentos que o outro manifesta nas relações com as pessoas, com os objetos, com o ambiente. “Onde há cuidado não há violência” (Ibidem).

As ações de educar abarcam as situações de cuidado e vice-versa. São ações que se entrelaçam, se complementam, se conectam e criam uma unidade nas relações humanas. Então, por que ao invés de usarmos duas palavras para designar o caráter indissociável das ações a serem desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil, não utilizamos apenas uma palavra composta por justaposição: educar-cuidar ou cuidar-educar, sem separá-las, transformando-as em um único evento? Por que insistir em profissões distintas (professor e auxiliar) para realizarem a mesma função?

Se há palavras diferentes, há sentidos diferentes, que vão construído uma imagem dicotômica: Professor educa e auxiliar cuida. A força dessas palavras na visão de mundo de cada sujeito produz sentidos diferentes e podem dificultar a compreensão da indissociabilidade entre elas. A própria estrutura do sistema educacional⁵¹ ao fazer a separação entre a função de professor e a função de auxiliar, os dicotomizam.

A estrutura hierarquiza as funções quando estabelece carga horária e salários diferentes, quando designa o professor como o responsável pelos aspectos pedagógicos e os auxiliares pelas ações de cuidados (alimentação, banho, troca de fraldas, sono etc.). Como se fosse possível fragmentar as ações vividas pelos bebês na creche.

Compreendemos que não são as palavras “cuidar” e “educar” retiradas do dicionário que conferem sentidos as ações dos sujeitos, mas são as relações entre esses sujeitos que imprimem os sentidos dessas palavras naquele contexto.

Portanto, enquanto essa dicotomia estiver presente nas políticas públicas e na estrutura do sistema educacional, continuaremos a avançar somente nos discursos sobre a indissociabilidade entre educar e cuidar e na utopia de que duas profissões distintas (professor e auxiliar) exercerão as mesmas funções.

⁵⁰ Entrevista de Leonardo Boff a Revista Construir notícias, Edição nº 11. Disponível em <https://www.construirnoticias.com.br/o-jeito-de-cuidar-de-leonardo-boff/>. Acesso em 16/12/2020.

⁵¹ Ver DELIBERAÇÃO CME Nº 22/2016 que altera a Deliberação CME nº 18/2015 que descreve as atribuições das funções de professor e do auxiliar de turma na educação infantil. Acesso em: <http://www.mesquita.rj.gov.br/pmm/wp-content/uploads/2018/02/DOM-29-11-16.pdf>

Em uma das conversas⁵² com a diretora da creche, perguntei como ela via as relações entre os professores e os auxiliares. A primeira coisa que ela abordou foi a dicotomia entre o cuidar e o educar. Segue o registro de campo:

Eu sempre falo com os educadores da creche sobre essa indissociabilidade do cuidar e educar, mas sempre encontro resistência de ambos os lados. Certa vez, uma professora me disse que ela não trocava fraldas e nem daria banho, pois essa função não era dela. Então, eu a informei que a creche não seria um local adequado para ela, pois todos ali precisavam se envolver nas duas ações. Eu também sempre peço para os auxiliares participarem das atividades orientadas pelo professor como a roda de conversa, de história, mas alguns ainda se recusam. Por isso, eu defendo a bidocência.

Registro de campo, setembro de 2020.

Apesar do olhar atento da diretora sobre essa questão, os profissionais fragmentam as ações, não percebendo educar-cuidar como uma unidade no trabalho da Educação Infantil. Em vários momentos, durante as observações, o que era considerado como cuidado e o que era pedagógico nas ações com os bebês ficavam bem demarcados. No entanto, essa questão entre o educar e cuidar é mais ampla, está atrelada à origem da creche e suas concepções ao longo da sua história, o que será abordado em outro momento. Por ora, puxei o fio dessa discussão, primeiro, para não esquecermos que há muitas questões embricadas que influenciam na posição social ativa do sujeito, na maneira como ele responde com a sua vida. Não é simples para as educadoras assumir o caráter dessa indissociabilidade quando há tantas questões para além delas (políticas educacionais, políticas municipais). Segundo, para reafirmar que não houve nenhuma intenção de julgar as práticas das educadoras participantes da pesquisa. Mesmo quando me deparei com situações em que eu esperava uma postura diferente da auxiliar ou da professora, as lentes bakhtinianas direcionaram o meu olhar para ver o sujeito que estava se constituindo naquelas relações de trabalho, pois cada ação realizada por elas era fruto dos discursos internos de uma consciência que se expressava valorativamente, através da palavra, que buscava compreender o sentido das atribuições da sua função.

Segundo Montovani e Peroni (1999), a docência com bebês é uma profissão que ainda está sendo inventada. Mesmo passadas duas décadas do texto das autoras, as atribuições dessa função continuam sendo negociadas. Nesse sentido, defendemos a formação de educadores como um instrumento de transformação social, pois assume um papel primordial no processo

⁵² Conversa realizada em setembro de 2020 quando estive na creche na pandemia e tive um encontro com a diretora e com a professora/coordenadora.

de desenvolvimento humano, ao preparar a geração de hoje para formar a geração de amanhã (SANTOS; CARDOSO, 2016, p. 418).

Sobre a participação dos adultos na pesquisa, quero ainda destacar que não foi realizada nenhuma entrevista no sentido literal. Nossos encontros com os professores e auxiliares aconteceram durante a rotina da turma do berçário e nossas conversas surgiram de acordo com os assuntos que se destacavam no dia a dia. Algumas vezes, nossos diálogos eram coletivos, em outras, era uma conversa mais restrita a dois ou a três ou mais direcionada a um participante.

Com a professora que também era a coordenadora, além dos encontros e das conversas na turma, tivemos três momentos específicos, no primeiro período da pesquisa, em 2018, e dois no segundo período em 2020, sendo um antes da pandemia (fevereiro) e outro durante a pandemia (setembro). Nesses encontros, não havia perguntas estruturadas, mas alguns temas onde iniciávamos uma conversa. As perguntas surgiam durante o diálogo. Apenas a última conversa foi gravada em áudio com autorização.

Com a diretora da creche também conversamos em três momentos, um quando agendamos o dia da apresentação da pesquisa, outro quando ela precisou ficar um tempo na turma do berçário e o terceiro durante a pandemia (setembro de 2020), que também foi gravada.

As conversas com as integrantes da equipe de Educação Infantil da rede, aconteceram no início da pesquisa, em 2018, quando busquei autorização na secretaria de educação e, em 2020, com outra integrante que ainda permanece na Equipe. Nossas conversas aconteceram em vários momentos, pois, a partir de 2020, eu também passei a integrar essa equipe.

Nos próximos retalhos/eventos, teremos oportunidade de conhecer mais um pouco sobre os nossos participantes bebês e adultos. Optei em chamá-los de participantes da pesquisa, pois eles participaram ativamente desse estudo junto com a pesquisadora. Busquei não ficar isolada, mas interagir com eles naquele pedaço de mundo que escolhemos investigar.

Nesse retalho, além de conhecermos nossos participantes da pesquisa, tecemos considerações sobre as implicações que levam a dicotomia da indissociabilidade entre educar e cuidar e entre as funções de professor e auxiliar. Tivemos a participação de Alisson, que nos mostrou o quanto os bebês são capazes de participar ativamente do diálogo com a sua palavra e defendendo seus saberes, nos levando a compreender que o nosso encontro com o outro é um encontro de palavras, onde duas consciências se constituem e se alargam.



Figura 13: Alimentação matinal
Fonte: Arquivo autora, 2018.

3. A PRIMEIRA IMPRESSÃO - 2º Retalho

Logo nos primeiros dias da pesquisa de campo, tive uma sensação de que naquela sala de berçário todo dia era sempre igual. Na ocasião, pensei: Meu Deus, como que eu vou conseguir pesquisar aqui? Todos os dias esses bebês fazem as mesmas coisas: chegam, mudam de roupa, tomam a mamadeira, trocam de fralda, almoçam, dormem, acordam ou são acordados, lancham, tomam banho, trocam de roupa, jantam, descansam e vão embora.

No entanto, em nenhum único dia foi somente isso que aconteceu. Foram tantos eventos que seriam impossíveis descrevê-los todos aqui. Olhar para a estrutura da rotina que se sustenta nas atividades de higiene, alimentação e descanso pode causar a impressão de repetição e ofuscar a visão de como realmente é a dinâmica de vida num berçário. Não devemos *rotinizar os acontecimentos*, nos fechando para ver o singular, deixando de *calcular os horizontes de possibilidades*, o inédito, o diferente (GERALD, 2015, p. 110).

A poesia me ajudou a desfazer essa primeira impressão:

Todos os dias são diferentes.

Quase poderíamos pensar que eles são iguais aos outros.

Mas eles têm uma coisinha a mais que os outros dias.

Não muito.

Um pequeno detalhe.

Minúsculo.

Na maior parte do tempo, nem sequer notamos esse pequeno detalhe.

Pois os pequenos detalhes não foram feitos para serem notados.

Eles foram feitos para serem descobertos.

E quando paramos para procurá-los, os pequenos detalhes aparecem.

Aqui ou acolá.

Minúsculos.

Mas de repente tão presentes, que se tornam imensos.

Os pequenos detalhes são tesouros.

Verdadeiros tesouros.

Aliás, não existe tesouro maior que os pequenos detalhes.

Um único desses detalhes é suficiente para enriquecer o instante que passa.

Um único desses detalhes é suficiente para mudar o mundo.

In: Germano Zullo y Albertine. Os Pássaros. Editora 34, SP: 2013.



3.1 Pelo fio da narrativa: detalhes e experiências

O texto que compõe esse retalho, guiará as nossas reflexões considerando os pequenos detalhes e experiências que constituem a materialidade de um estudo narrativo. Apresentaremos, como sinalizado anteriormente, a metodologia narrativa de pesquisa em educação.

A força da rotina em uma turma de berçário pode fazer com que todos os dias se pareçam iguais, embora todos sejam únicos e irrepetíveis. Olhar a rotina a partir das atividades balizadoras (higiene, alimentação e sono), as quais tomam a maior parte do dia dos bebês e das ações das educadoras, pode tornar tudo automático e dificultar a percepção dos *detalhes*, das coisas pequenas, *minúsculas*, até porque elas não se destacam por si só; parecem não ter sido feitas para serem *notadas*, apenas *descobertas*.

Vejam um exemplo do que estamos dizendo: todos os dias as crianças chegam à creche uniformizadas e a primeira atividade é trocar o uniforme pela roupa trazida de casa. Uma atividade rotineira que, num primeiro momento, não me chamou a atenção, pois é algo comum nas creches. Contudo, foi um pequeno detalhe, percebido pelo professor Miotello na qualificação, que nos despertou para essa questão, onde ele pensou que eu tivesse invertido a ordem do texto. Ele perguntou: “Você diz que eles chegam à creche, tiram o uniforme e colocam a roupa de casa. Não está invertido? Eles vêm de casa com o uniforme da creche?”⁵³

Sim, os bebês vão chegando uniformizados, trazidos nos braços daqueles que habitualmente os levam para a creche, chegam com suas bagagens e seus mundos. Na mochila ou na bolsa, entregue junto com o bebê às educadoras, estão os elementos que unem os dois mundos: casa e creche. Todos trazem, pelo menos, duas peças de roupa para passar o dia. Após a chegada, a primeira ação é trocar os uniformes pela roupa que trouxeram de casa. Na saída, trocam novamente de roupa e transitam pelas ruas identificados pelo uniforme doado pela prefeitura.

Na creche, à medida que as roupas vão sendo trocadas, fica visível a diversidade que se encontra no berçário. As roupas e outros acessórios que os bebês trazem (fraldas, sabonetes, talcos, tolhas etc.) fazem saltar as diferenças sociais entre eles: os filhos de funcionários, de família que possuem melhores condições e aqueles que pertencem às famílias mais desfavorecidas economicamente. Alguns vestem roupas novas, chamadas pelas educadoras de “roupas de sair”, outros trazem roupas mais simples, desbotadas, manchadas etc. Alguns enunciados revelam as diferenças e a valoração desses elementos: “Que roupa linda você trouxe

⁵³ Fala retirada da transcrição da qualificação ocorrida em 31 de outubro de 2019.

hoje!"; "Esse aqui só traz roupa de marca!"; "Essa blusa está muito apertada e desgastada, vou avisar a sua mãe para não a trazer mais".

O pequeno detalhe do uniforme, ao ser descoberto, tornou-se grande por revelar coisas que nos passam invisíveis, mas que existem e, portanto, precisam ser pensadas e muitas vezes problematizadas. Por que não poderia ser o contrário, vir de casa com suas roupas e na creche colocar o uniforme?

No entanto, ao saírem uniformizados, são vistos socialmente como estudantes, o que, de certa forma, "justifica" sua inclusão no FUNDEB⁵⁴ e podem utilizar o transporte para chegar à creche. Mas o espaço da creche também é visto como um espaço privado sob diversas perspectivas: quando as educadoras se relacionam com os bebês como se fossem seus filhos ("Meu filho não veio hoje..." "Esse aqui é filho de fulano, é muito agarrado com ela"); quando as ações dos adultos são pautadas nos saberes das experiências com os próprios filhos; quando a roupa de casa compõe um cenário doméstico onde não precisa de profissionalização etc.

A falta de um tamanho adequado para o uniforme dos bebês nos fala sobre como eles são pensados (ou não). O uniforme que os bebês vestem é o mesmo para todos os alunos da rede. Não é levado em consideração a sensibilidade da pele do bebê, nem o tamanho deles⁵⁵. O uniforme não foi feito para os bebês. Nesse sentido, é bem provável que passar o dia com a roupa que trazem de casa seja muito mais confortável e adequado a eles.

Esse exemplo do uniforme, é um detalhe, entre tantos, que passam de forma rotineira pelo olhar de quem está imerso no contexto das creches.

Nos primeiros dias da pesquisa ficava um pouco aflita em fotografar e filmar os movimentos das crianças. Às vezes, eu direcionava a câmera para um lado onde estava a maioria dos bebês por acreditar que ali a probabilidade de acontecer algo interessante seria bem maior, mas acabava perdendo um acontecimento importante protagonizado por um único bebê, por um simples gesto, um movimento, um detalhe que poderia ser suficiente para enriquecer a compreensão sobre o que eu estava investigando.

*Se um único desses detalhes é suficiente para enriquecer o instante que passa, é preciso refletir sobre o que se passa. Jorge Larrosa⁵⁶, em seu texto *Notas sobre a experiência e o saber**

⁵⁴ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) que atende toda a educação básica, da creche ao ensino médio

⁵⁵ Os shorts são enormes, para alguns bebês vira uma calça comprida e as blusas têm o tamanho de um vestido na altura dos joelhos. Não há um uniforme pensado para os bebês, apenas uma miniatura de uniforme. Mas essa situação não é exclusiva deste município, outros municípios da Baixada Fluminense seguem a mesma dinâmica.

⁵⁶ Professor de Filosofia da Educação na Universidade de Barcelona. Licenciado em Pedagogia e em Filosofia, doutor em Pedagogia, realizou estudos de pós-doutorado no Instituto de Educação da Universidade de Londres e no Centro Michel Foucault da Sorbonne, em Paris.

*de experiência*⁵⁷, nos diz que “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (2012, p. 21). Larrosa diz, que a cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece.

Eu poderia passar meses naquele berçário, filmando, fotografando, registrando os acontecimentos, me informando sobre as condições dos bebês, fazendo com afinco o meu trabalho e mesmo assim não viver nenhuma experiência. Larrosa deixa bem demarcado em seu texto de que a experiência não é informação, não é opinião e não é o trabalho, pelo contrário, para ele, essas coisas têm se tornado quase uma *antiexperiência*. Fazendo referência a Benjamin⁵⁸, que já observava a pobreza da experiência que caracterizava o mundo, Larrosa critica o fato de sermos *sujeitos ultra-informados, transbordantes de opiniões, superestimulados, cheios de vontades e hiperativos* (Ibidem), e por estarmos sempre em atividade, sempre mobilizados, não paramos nunca, e, se não paramos, realmente, nada nos acontece.

A vida real é cheia de informações, as tecnologias nos apresentam mais do que o nosso cérebro pode absorver. Com um smartphone nas mãos, temos infinitas informações e opiniões a um clique. Estamos em um lugar físico, mas conectados a tantos outros lugares e a pandemia ampliou ainda mais essas relações virtuais. Com tanta informação, inúmeras atividades e com a correria da vida, acabamos não abrindo espaço para vivermos a experiência.

Agamben⁵⁹ (2014), também evocando o pensamento de Walter Benjamin, faz uma crítica ao homem contemporâneo que tem vivenciado inúmeros eventos, mas não consegue fazer deles uma experiência, acreditando que ela não é mais possível.

[...] assim como foi privado da sua biografia, o homem contemporâneo foi expropriado de sua experiência: aliás a incapacidade de fazer e transmitir experiências talvez seja um dos poucos dados certos de que disponha sobre si mesmo. Benjamin, que já em 1933 havia diagnosticado com precisão esta *pobreza de experiência* da época moderna, indicava suas causas na catástrofe da guerra mundial, de cujos campos de batalha *a gente voltava emudecida... não mais rica, porém mais pobre de experiências partilháveis* (AGAMBEN, 2014, p. 21).

⁵⁷ Texto traduzido por João Wanderley Geraldi.

⁵⁸ Quando falamos em narrativa o filósofo alemão Walter Benjamin (1892-1940) é o primeiro que permeia a nossa memória, pois destacou a importância da arte de narrar e buscou compreender o processo de empobrecimento da experiência. Benjamin desenvolveu seu pensamento sobre a experiência em cinco ensaios: Experiência, de 1913; sobre o programa da filosofia do porvir, de 1918; Experiência e pobreza, de 1933; O narrador, de 1936; e sobre alguns temas baudelarianos, de 1940 (LIMA e BAPTISTA, 2013, p. 452-452).

⁵⁹ Giorgio Agamben nasceu em Roma em 1942. É filósofo, ensaísta e professor universitário em Veneza e em Paris. Foi aluno de Martin Heidegger. É o responsável pelas edições italianas das obras de Walter Benjamin. Agradeço aos professores da UFRRJ Marcia Plesch e Marcelo Bairral por nos apresentar Giorgio Agamben na disciplina “O contemporâneo” no primeiro semestre de 2017.

O filósofo italiano afirma que hoje nós sabemos que para a destruição da experiência não é necessária nenhuma catástrofe, pois “a pacífica existência cotidiana em uma grande cidade é, para esse fim, perfeitamente suficiente” (Ibidem). Para o autor, o dia a dia do homem contemporâneo não apresenta quase nada que seja traduzível em experiência. O fato é que nunca vivemos tantas coisas, mas ainda assim a experiência tem sido cada vez mais rara.

Todos os dias acontecem muitas coisas em uma turma de berçário, mas quando não damos sentido ao que nos acontece, aos eventos cotidianos, banalizamos a própria vida e estamos sendo *expropriados* não apenas da capacidade de narrar, mas da incapacidade de experimentar a nossa relação com o mundo.

Segundo Agamben (2014), desde a antiguidade, a experiência nunca esteve no extraordinário, mas no cotidiano, que sempre constituiu a matéria prima do que cada geração transmitia à seguinte. Com o surgimento da ciência moderna, protagonizada pelo *eu penso* cartesiano, a experiência baseada na autoridade, na palavra, no provérbio, no conto foi substituída pela experiência da experimentação, baseada no controle e na previsão, o que promoveu a cisão entre conhecimento e experiência (p. 26). Essa é uma crítica feita pelo círculo de Bakhtin, ao chamar a atenção para esse tipo de Ciência que só considera o que é mensurável, repetidamente testado e desconsidera a verdade do particular, do evento único e irrepetível.

Ao buscar perceber os pequenos detalhes e assumir o meu ato responsável na pesquisa e na vida (BAKHTIN, 2012), a ansiedade em captar tudo pelas lentes da câmera foi se desdobrando em um olhar mais aguçado, em uma escuta mais atenta, mais interessada nos acontecimentos que me afetavam naquele espaço-tempo. Nesse sentido, a proposta bakhtiniana me ajudou a calcular um horizonte de possibilidades para olhar além da rotina estruturada cronologicamente pelas atividades de alimentação, sono e higiene.

Nem tudo que vivenciamos foi possível fotografar ou filmar, tampouco narrar aqui nesse texto. Alguns detalhes só foram percebidos, exotopicamente, olhando a cena de fora, revendo as fotos, os vídeos e as anotações, não mais como pesquisadora, mas na posição de autora que possui uma visão estética e arquitetônica do estudo. Nesse processo, fui compreendendo que a potência de uma pesquisa narrativa estava na capacidade de ouvir o outro, de perceber os detalhes nos eventos que serão sempre únicos e irrepetíveis, vividos por sujeitos que se constituem e são constituídos pela linguagem.

Larrosa (2012) pontua que a experiência só é possível porque nela há o sujeito da experiência (p. 23). Esse sujeito tem algo da palavra “*peiratês*, pirata, desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião”. O sujeito da experiência é descrito ainda como “território

de passagem”, algo semelhante a uma superfície sensível, onde o que acontece afeta, produz afetos, deixa marcas, vestígios, efeitos. O sujeito da experiência é como “um ponto de chegada”, lugar aonde as coisas chegam, que recebe e dá lugar ao que chega e, por fim, “um espaço onde têm lugar os acontecimentos” (p. 24).

Como sujeitos de experiência, somos marcados pelos acontecimentos da nossa vida, mas é preciso deixar afetar-se, pois o caráter fundamental da experiência “é a sua capacidade de formação ou de transformação” (LARROSA, 2012, p. 25).

Como sujeito da experiência, sou “ex-pos-to”, ou seja, me “ex-ponho” e assim me abro ao outro, apesar da “vulnerabilidade” e do “risco”, pois aquele a quem nada toca, nada se chega, nada se afeta, a quem nada ameaça, a quem nada ocorre, nada sucede, é incapaz de viver experiência (LARROSA, p. 26).

Considerando que as experiências sobrevivem somente através das narrativas (GERALDI e FADEL, 2018, p. 189), esse estudo é uma forma de manter vivo o que nos aconteceu, o que nos afetou, a partir de pequenos detalhes vividos naquele pedaço de mundo habitado pelos bebês e suas educadoras.

3.2 A metodologia narrativa de pesquisa em Educação

De acordo com Nóvoa e Finger (2010), a metodologia narrativa emergiu no campo das Ciências Sociais, inicialmente na Alemanha, no final do século XIX, como uma alternativa sociológica ao positivismo⁶⁰. Os primeiros a utilizar o método foram os sociólogos norte-americanos, entre os anos de 1920 e 1930, respondendo à necessidade da mudança de paradigmas nas Ciências Humanas e despertando polêmicas em volta de sua epistemologia (FERRAROTTI, 1998 *apud* DEROSI; FERENC, 2020, p. 37).

Aqui no Brasil, as pesquisas narrativas em educação têm crescido no interesse acadêmico, se destacando, principalmente, no campo da formação de professores. Segundo Lima, Geraldi e Geraldi (2015, p. 18), a proposta das narrativas como metodologia surgiu, em parte, “da insatisfação com as produções no campo da educação que se caracterizaram por falar sobre a escola em vez de falar com ela e a partir dela”. Essa proposta foi introduzida no país a partir de Nóvoa (1991; 1992), com as histórias de vida de professores e, em seguida, pelos estudos de Connelly e Clandinin (1995; 2011), que sinalizam que é por meio das narrativas que

⁶⁰ O positivismo é uma corrente filosófica e sociológica, cujo pensamento postulava que o conhecimento científico deveria ser considerado como o único verdadeiro. Surgiu na França no século XIX e se manteve em destaque no campo científico até as primeiras cinco décadas do século XX.

as experiências são representadas, dando oportunidade às histórias de vida o protagonismo nas pesquisas.

A narrativa é inerente a ação humana e, portanto, deve ser estudada dentro dos seus contextos social e educativo. Desta forma, atribuem grande valor ao contexto em que se conta a narrativa, às razões que levam o narrador a contá-la e ao tipo de audiência a que se destina (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p. 20).

Alguns estudos (CLANDININ E CONNELLY, 1995/ 2011; FERREIRA-ALVES e GONÇALVES, 2001; GALVÃO, 2005; PRADO, 1992; 2015; LIMA, GERALDI e GERALDI 2015, PREZOTTO, CHAUTZ, SERODIO, 2015 e SERODIO; PRADO, 2015) têm fornecido uma base teórica consolidada sobre a metodologia narrativa de pesquisa em educação, focalizando as relações humanas entre os indivíduos localizados, no tempo, espaço e relações sociais.

De acordo com Connelly e Clandinin (1990) *apud* Galvão, (2005, p, 238), é preciso estabelecer a diferença entre narrativa e história. “O fenômeno constitui a história, enquanto o método que a investiga e a descreve se concretiza numa narrativa”. Portanto, para esses autores, narrativa se constitui do estudo das diferentes maneiras como os seres humanos experenciam o mundo. Assim, as experiências conservadas na memória são recuperadas na narrativa.

Vimos que a escrita de um texto é como um retalho nas mãos do artesão. É uma atividade estética, que exige escolha de palavras, composição de enunciados e um olhar de fora para um acabamento. O texto narrativo não se restringe apenas em relatar informações obtidas no decorrer da pesquisa. Benjamin (1985, p. 205) deixa isso bem explícito quando diz que a narrativa é uma forma artesanal de comunicação. Por isso, não se constitui em trazer o *puro de si* do evento narrado como se fosse um relatório, pelo contrário, a narrativa é um modo de pensamento tomada como um princípio organizador da experiência humana no mundo social, do conhecimento sobre ele e das relações que os sujeitos mantêm entre si e com este mundo (BRUNER, 1998, *apud* LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015).

Portanto, a pesquisa narrativa está para além de se contar uma história ou de viver uma história, pois, mesmo que o conhecimento narrado venha a ser utilizado por outros sujeitos, ele não deixa de ser “uma experiência situada, idiossincrática, localizada, que participa da natureza dialógica dos indivíduos” (FERREIRA-ALVES; GONÇALVES, 2001, p. 37). Assim, a cada nova enunciação, os sentidos vão sendo atualizados, dando origem a uma nova história. “Na investigação narrativa, dá-se ao mesmo tempo um sentido novo ao passado e aponta-se para o futuro” (GERALDI, 2012, p. 36). A possibilidade de ser recontextualizada confere potência a metodologia narrativa de pesquisa.

Na minha infância, por inúmeras vezes, ouvi a minha mãe contanto a história do meu nome, a partir de uma promessa feita para que ela não passasse mal durante a minha gestação como passou na gestação da minha irmã mais velha. Como ela sabia da minha insatisfação com o meu nome cada vez que ela contava essa história, atualizava alguns pontos buscando justificar o sentido da sua escolha. Demorei um pouco a aceitar a ideia de que ela fez uma promessa, mas quem a pagaria por toda vida seria eu. Meu nome é Georgete por uma promessa feita a uma personagem da igreja católica - São Jorge⁶¹. Na verdade, meu nome deveria ser Jorgete, mas o funcionário do cartório registrou como Georgete, a quem eu sou grata. Talvez, você esteja perguntando, mas por que não fez a promessa a uma entidade feminina como Santa Clara, Bárbara, Maria? Simplesmente, porque meus pais tinham a certeza de que eu seria um menino e o nome escolhido era Jorge Luiz, e a escolha não tinha nada a ver com a promessa, era um nome que eles achavam bonito. Somente durante a gravidez que minha mãe teve a ideia da promessa, e como já tinha escolhido o nome optou pelo santo com esse nome. A questão é que eles nem cogitavam que poderia nascer uma menina, e naquela época não era comum o exame de ultrassom. Cada vez que essa história era contada, minha mãe acrescentava outros detalhes, como os possíveis nomes que ela me daria (Simone, Sandra...), se não houvesse a promessa.

Olhar para trás nos faz olhar para frente na constatação de que nossas histórias são eventos singulares, que nunca mais se repetirão. Segundo Bakhtin, a materialidade do passado é imutável, mas os sentidos sobre eles são infinitos. Por isso, aquele que narra se apropria do acontecimento vivido de uma forma que só ele poderia fazê-lo a partir do lugar que ocupa na vida. Cada acontecimento, ao ser narrado, carrega os tons valorativos de seu narrador, pois nenhum conteúdo ou pensamento será realmente pensado se não se estabelecer um vínculo essencial entre o conteúdo e o seu tom emotivo-volitivo, isto é, “o seu valor realmente afirmado por aquele que pensa” (BAKHTIN, 2012, p. 87). Gosto de uma passagem em Benjamin quando ele fala das marcas que o narrador imprime nas narrativas.

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesãos – no campo, no mar e na cidade –, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação [...] ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. (BENJAMIN, 1994, p. 205).

O narrador retira da experiência o que conta e, ao mesmo tempo, incorpora sua narração à experiência dos ouvintes. Enquanto escrevo, na experiência de narrar o vivido em uma turma

⁶¹ Jorge da Capadócia foi guarda pessoal de Diocleciano – imperador responsável pela última e mais violenta perseguição aos cristãos no Império renunciou à vida de soldado pela fé em Cristo, foi preso e virou mártir. Morreu decapitado em 23 de abril de 303 – daí esse ser, até hoje, o Dia de São Jorge. Fonte: superinteressante.com.br.

de berçário, o meu tom emotivo-volitivo vai imprimindo marcas no texto, as marcas das minhas experiências, sejam da infância, da formação acadêmica, das leituras, dos diferentes espaços habitados, dos encontros na vida, nada fica de fora. Elas interagem e participam da construção dos meus enunciados passado, presente e futuro se entrelaçam.

Portanto, para uma pesquisa narrativa ser considerada como uma metodologia narrativa de pesquisa em educação⁶², é necessário que o “pesquisador se coloque como participante da pesquisa, de maneira subjetiva, implicada e nada neutra, com seus atos responsivos ao que vier, inclusive conflito” (SERODIO E PRADO, 2015, p. 101). Essa é a própria proposta bakhtiniana para a pesquisa, pois é na relação com o outro que nossa compreensão se expande. Nesse sentido, a alteridade, a dialogia e uma ética baseada na responsabilidade e na responsividade são elementos constitutivos da pesquisa narrativa em educação.

A análise qualitativa de narrativas é interpretativa (SERODIO e PRADO, *Ibidem*). Por isso, quanto maior for o contato do pesquisador com o que foi vivido e maior abertura forem dadas às novas respostas, diferentes olhares e interpretações poderão surgir sobre o mesmo objeto. Contudo, não se busca descobrir verdades, mas sim o sentido dos acontecimentos, que podem estar na cena principal ou em pequenos detalhes das investigações.

Na perspectiva bakhtiniana, somente esteticamente é possível narrar o que foi vivido. Em *Para uma filosofia do ato responsável* e no texto *Autor e a personagem na atividade estética*⁶³, Bakhtin nos fala sobre a atividade estética, que tem sua origem na *exotopia* (posição de fora, ponto de vista externo, desdobramento de olhares). Quando produzimos narrativas, exercitamos essa visão *extralocalizada* de narradores que participam daquilo que narram.

Ao escrever as experiências desse estudo, busquei não fazê-las como um relatório de acontecimentos, mas tecê-las esteticamente, como o artesão que seleciona com cuidado todo o material, que escolhe cada retalho e os unem com um fio dialógico. Que entrelaça as histórias, buscando construir uma compreensão, ainda que provisória.

Mas como o autor de um texto deve narrar os eventos dos quais participou? Segundo Ponzio (2018), o autor precisará de uma correlação de alteridade, ou seja, “quem fala e quem faz o papel de protagonista do discurso sejam reciprocamente alteritários, haja uma distância

⁶² Essa abordagem de pesquisa mais idealista e subjetiva, cujo foco é o estudo da experiência, vem sendo realizada desde 1996 pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Continuada – GEPEC da UNICAMP. Grupo criado pela professora Corinta Geraldi e atualmente coordenado pelo professor Guilherme Val Toledo Prado, que tem se dedicado a estudar o trabalho docente no cotidiano da escola. Esse grupo também criou as “Pipocas Pedagógicas”, texto narrativos de cunho autobiográfico, reflexivo e dialógico que contém acontecimentos pontuais da experiência de professores e profissionais da educação. Para saber mais ver Prado (1992 e 2015).

⁶³ Tema dos primeiros cinco capítulos da obra *Estética da criação verbal* (BAKHTIN, 2011).

entre eles. É esse distanciamento que faz com que um texto seja literário”. Em outro texto, Ponzio completa (2018, p. 62): “Quem, escrevendo, se apresenta com uma palavra própria, com uma palavra direta, poderá ser publicitário, moralista, estudioso etc., mas não escritor”. Para Bakhtin, “em nome próprio o autor-criador não pode dizer nada de essencial” (MIRANDA e MELLO, 2018, p. 116). Somente pela transgrediência imediata é que poderemos objetivar artisticamente a nós mesmo e a nossa vida” (BAKHTIN, 2011, p. 139).

Então, fui buscar compreender o que era a *transgrediência*, pois, embora essa pesquisa não seja biográfica nem autobiográfica, entender o que Bakhtin estava dizendo foi imprescindível para a escrita desse estudo, pois as narrativas que trago também se referem as ações que vivi enquanto pesquisadora na turma do berçário.

3.3 Narrativas estéticas: saberes transgredientes

O artista é aquele que sabe ser ativo fora da vida, não só o que participa de dentro dessa vida (prática, social, política, moral, religiosa) e de dentro dela compreende, mas também a ama de fora – de onde ela não existe para si mesma, onde está voltada para fora e necessita de um ativismo distanciado e fora de sentido [...] Com isso o artista e a arte criam em linha gerais, uma visão absolutamente nova do mundo [...] (Bakhtin, 2011, p. 176).

A atividade estética é uma questão importante na filosofia bakhtiniana. Sem uma postura exotópica, a pesquisa narrativa fica empobrecida, pois o autor-criador deixará de enriquecer o acontecimento da vida da personagem com um ponto de vista inacessível a ela mesma (BAKHTIN, 2011, p. 12).

Na qualificação, a professora Marisol chamou a minha atenção para essa questão, dizendo: *Não escutei, na sua narrativa e nem na sua tentativa de leitura do vivido, você na cena [...] a palavra “participante” não encontrou na minha leitura, sentido. Observar é um verbo ingrato. Participar significa interagir com adultos e crianças corporal/discursivamente, mas do que isso, distanciar-se para narrar, ou seja a posição exotópica de que fala Bakhtin em sua obra recém traduzida O homem ao espelho: na tangente da vida, ao mesmo tempo na vida e sobre o limiar. Posição de autor”* (MELLO, 2019)⁶⁴.

⁶⁴ Transcrição do Parecer de qualificação da tese em 31 de outubro de 2019.

Na obra *O Homem ao espelho*⁶⁵, Bakhtin (2018, p. 53) diz que “eu olho a mim mesmo com os olhos do outro, me avalio do ponto de vista de um outro”. Assim, quando penso em mim, quando olho minha imagem refletida no espelho me avalio do ponto de vista de tantos outros que me constituem. Não conseguimos nos ver por completo. Podemos ver o nosso horizonte, mas não o nosso entorno. O que vemos é fragmentado, e essas partes não são tudo o que somos. Ninguém nunca poderá ver a si mesmo por completo e é por isso que temos a necessidade estética do outro. “Eu não tenho um ponto de vista sobre mim mesmo de fora, não tenho uma aproximação da minha própria imagem interior. Dos meus olhos olham um outro” (Ibidem, p. 51).

Eu me vejo a partir do olhar de muitos outros: dos meus pais, do meu marido, das minhas filhas, dos amigos, das relações com as pessoas no trabalho, do grupo de pesquisa, da minha orientadora, da banca de qualificação, das leituras que faço, da percepção que tenho sobre como Deus me vê etc. Não é um olhar que vem de dentro, individual, mas um encontro de vários olhares que me fazem capturar a imagem que vejo quando penso mim.

Apesar de toda a história sobre o meu nome, hoje, essa história tem outro sentido. Passei a aceitar o meu nome, compreendendo como uma escolha que não é minha, mas do outro. E essa aceitação, se consolidou a partir do olhar de uma das minhas filhas quando ela tinha 10 anos. Conversando com as duas sobre os seus nomes, elas disseram que gostavam muito deles, embora fossem muito comuns, pois em todas as turmas da escola sempre havia mais de uma Beatriz e Júlia. Quando eu falei que gostaria de ter outro nome, uma delas me disse: “Mãe, eu acho seu nome muito bonito! Ele é diferente! Eu nunca vi outra pessoa com esse nome. É autêntico como você!” Confesso que autenticidade não fazia parte das qualidades que eu descrevia sobre mim, mas que passei a agregar a partir desse olhar do outro-para-mim.

Segundo Ponzio (2010), a vida vivenciada do eu-para-mim é fragmentada, por isso é que preciso transgredir esse ponto de vista considerando a visão do outro-para-mim. “Transgrediente” significa dar um passo, um passo fora de qualquer alinhamento. Combinação, sincronia, semelhança, identificação. [...] *transgredo* vem do latim, e na língua inglesa equivale a *step across, step over*, que significa “passar através de”, “passar além de” (2010, p. 10)⁶⁶.

Na pesquisa narrativa, tomamos a experiência daquilo que é irrecuperável no mundo da vida, como os acontecimentos na turma do berçário que nunca mais se repetirão, para organizá-

⁶⁵ Recentemente traduzido do Italiano para o Português por Marisol Barenco de Mello e Maria Letícia. *O homem ao espelho. Apontamentos dos anos 1940*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. 110p. Texto de Mikhail Bakhtin originalmente escrito no final de 1943.

⁶⁶ PONZIO, A. A concepção Bakhtiniana do ato como dar um passo. In. BAKHTIN, M.M. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

los de uma forma estética permeada de “saberes da experiência, a ela transgredientes” (SERODIO e PRADO, 2015, p. 147).

No entanto, não há como narrar no sentido original do acontecimento. Mesmo que eu venha narrar (ou escrever) algo que tenha acabado de me acontecer, Bakhtin vai dizer que o *eu* que narra (ou escreve) não é mais o *eu* que vivenciou a ação, ele já está fora do espaço-tempo do evento. O *eu* que vive a ação e o que narra nunca coincidem (2011, p. 13). Nesse sentido, o *eu* autora na escrita do texto não pode coincidir em nenhum momento com o *eu* pesquisadora. Assim, ao narrar os eventos dos quais participei, foi necessário colocar-me a margem de mim mesma, olhar para mim com os olhos de um outro para dar um acabamento ao meu projeto de dizer.

[...] o autor deve colocar-se à margem de si, vivenciar a si mesmo não no plano em que efetivamente vivenciamos a nossa vida; só sob essa condição ele pode completar a si mesmo, até atingir o todo, com valores que a partir da própria vida são transgredientes a ele e lhe dão acabamento; ele deve tornar-se outro em relação a si mesmo, olhar para si mesmo com os olhos de outro; é verdade que até na vida procedemos assim a torto e a direito, avaliamos a nós mesmo do ponto de vista dos outros, através do outro procuramos compreender e levar em conta os momentos transgredientes à nossa própria consciência [...] (2011, p.13).

Bakhtin está sinalizando que o autor de um texto não pode confundir-se com o herói, ou seja, com o personagem que viveu a ação narrada, mesmo que as narrativas sejam de cunho biográfico e autobiográfico, pois os valores assumidos pelo herói (de quem se fala) são transgredientes em relação ao autor pessoa (BAKHTIN, 2011, p. 42). O sujeito que narra está em movimento de interpretação no mundo teórico e no mundo da vida, que o permite ampliar a sua visão (PREZOTTO, CHAUTZ, SERODIO, 2015, p. 21)⁶⁷. Nesse sentido, não podem existir coincidência entre a experiência que foi vivida na turma do berçário e a totalidade estética desta tese, da mesma maneira que não há possibilidade de se transcrever o mundo da vida teoricamente porque perderia seu caráter de evento único e irrepetível.

Enquanto estou agindo no mundo da vida, vivo da minha autossensação interior (BAKHTIN, 2011, p. 41) e, ao tentar me contemplar no instante de uma ação, Bakhtin vai dizer que sou capaz de destruí-la. Por isso, no ato-vivido, pesquisando em uma turma de berçário, não posso tentar fixar minha imagem externa, querer me contemplar de dentro. Somente me distanciando, olhando de fora posso dar um acabamento estético ao evento, não mais como pesquisadora, mas como autora que transcende o que foi vivido.

⁶⁷ Prefácio do livro Metodologia Narrativa de Pesquisa em Educação: uma perspectiva bakhtiniana. Ver: PRADO, G. V. T (2015).

Bakhtin (2011, p. 20) sinaliza ainda que “Um acontecimento estético pode realizar-se somente na presença de dois participantes, pressupõe duas consciências que não coincidem”. Aqui entra a exotopia e o *excedente de visão*⁶⁸, a forma que dá base a estética produtiva do autor com a personagem – “relação de uma tensa distância do autor em relação a todos os elementos da personagem, de uma distância no espaço, no tempo, nos valores e nos sentidos, que permite abarcar integralmente a personagem” (BAKHTIN, 2011, p.12).

Para Souza e Miotello (2018, p. 65), a transgrediência está localizada entre uma vivência ética e um acabamento estético, pois “vive-se a vida axiologicamente no ponto do eu-para-mim; ao produzir um relato biográfico, que empurra até um ponto de vista axiológico o outro-para-mim a valoração”. Essa condição só é possível porque, quando a pessoa revisa a sua própria vida e em seguida a narra a outros, há um deslocamento do ponto axiológico (do eu-para-mim ao outro-para-mim) que produz os valores transgredientes.

Portanto, as pesquisas narrativas numa perspectiva bakhtiniana devem ser pensadas e vivenciadas como “narrativas estéticas, *afiguradas*, não fora da realidade, mas fora da vida ordinária da realidade”, como uma forma de “libertação do visto, do vivido, do pré-construído” (MIRANDA e MELLO, 2018, p. 120). Segundo as autoras, sem a narrativa estética, que é capaz de reestabelecer a relação entre a arte e a vida, nossas pesquisas apenas duplicarão o que foi vivido.

Como pesquisadora que optou pelo gênero narrativo para enunciar o seu projeto discursivo, me lancei na tentativa de construir uma narrativa estética. Porém, nesse exercício de me distanciar e olhar de fora, de um olhar enviesado, um olhar na tangente da vida, ainda estou dando os primeiros passos. Às vezes, escorrego nas minhas próprias enunciações, fazendo confissões, julgamentos, querendo falar em nome próprio, tentando fechar o sentido de alguma coisa. Mediante a isso, quero me colocar na posição de aprendiz, a dar um *passo fora de qualquer alinhamento* e buscar esse saber transgrediente.

Alinhamos, nesse retalho, questões sobre a experiência e os saberes da experiência que só sobrevivem através das narrativas. Vimos que os pequenos detalhes podem ser suficientes para enriquecer e transformar o mundo a nossa volta. Entendemos que a alteridade potencializa uma pesquisa narrativa e pela transgrediência compreendemos que uma experiência vivida no mundo real nunca coincidirá com a totalidade do mundo estético.

⁶⁸ A possibilidade do sujeito olhar o outro de um lugar, de um tempo e com valores diferentes; vê nele mais do que o próprio sujeito consegue ver. O excedente de visão só é possível pela condição de se situar fora do outro. Olhar de fora: exotopia – no espaço, no tempo, nos valores. Quando alguém atribui a outro seu excedente de visão, permite-lhe completar-se como sujeito naquilo que sua individualidade não consegue sozinho (GEGe. 2009, p. 44).



Figura 14: Detalhes e experiências: a caixa de brinquedo.
Fonte: Arquivos da autora, 2018.

4. O JOGO DE ARGOLAS – 3º Retalho

Uma caixa de sapato encapada e dois rolos de papelão colados um ao lado do outro formava o jogo de argolas. Sentada no chão, a professora distribuiu algumas argolas para os bebês e mostrou como elas deveriam ser encaixadas. Pegando na mão de cada bebê, a professora foi encaixando as argolas no cilindro (rolo de papelão). A cada acerto, as educadoras (uma professora e três auxiliares presentes) batiam palmas e se revezavam nos enunciados: “Muito bem!” “Que lindo!” “Parabéns!”

Dois bebês queriam brincar com a caixa do jogo. Ao puxarem, descolaram um dos rolos de papelão. Alguns bebês começaram a pegar as argolas, colocando-as nos braços e balançando-as imitando uma pulseira. Um outro bebê colocou uma argola na boca, outro em cima da cabeça, outro pegou duas argolas e bateu uma na outra e sorriu com o barulho que elas fizeram...

Enquanto os bebês subvertiam o jogo da argola, a professora ia dizendo: “É para colocar aqui dentro!” Pega essa argola e encaixa aqui!” As auxiliares chamavam os bebês e traziam um a um de volta para atividade.

Daniel, ao ser trazido para participar, não quis encaixar a argola, mas só foi liberado para voltar a brincar com o que estava interessado após pegarem em sua mão e o levarem a encaixar a argola.

Percebi a frustração da professora com a dispersão das crianças. Somente Samuel continuou interessado em encaixar as argolas, o que ele fazia perfeitamente. Ele era aplaudido e incentivado a continuar. A professora elogiava sua habilidade e, em determinado momento, disse as auxiliares: “Samuel é muito esperto! Olha como ele é inteligente!” E uma das auxiliares respondeu: “Sim, ele encaixa direitinho!”

Nesse jogo é assim: acertou, ganha aplausos! Não acertou, repete e segue a mesma trilha até encaixar as argolas. É preciso encaixar-se!



4.1 Heterociência: a escuta do sujeito do ato

Posiciono esse retalho/evento porque ele nos remete a um ponto importante do pensamento bakhtiniano sobre a *forma monológica do saber* das ciências exatas (BAKHTIN, 2011, p. 440), uma ciência que prega uma verdade única, que estabelece normas e procedimentos a serem seguidos, que aponta um único lugar onde nossas argolas devem ser encaixadas. Bakhtin nos convida a pensar em uma outra forma de fazer ciência, em uma heterociência. É sobre isso que refletiremos nesse retalho e, em seguida, apresentaremos algumas considerações acerca do movimento denominado Círculo de Bakhtin, cujo pensamento tem sido o fio condutor das nossas reflexões.

No jogo, o movimento dos bebês que não seguiram o método de encaixar as argolas de acordo com as regras, não obteve uma avaliação muito positiva na perspectiva das educadoras. Inteligente e esperto era aquele que fazia o que estava estabelecido, que executava o que já estava dado. Havia um caminho traçado e era só seguir: segurar a argola e encaixá-la dentro do cilindro.



Figura 15: O Jogo de argolas.
Fonte: Arquivo da autora, 2018

Bakhtin foi um questionador da ciência das generalizações, daquilo que se repete, que busca a abstração do mundo concreto. Em *Estética da criação verbal*⁶⁹ (2011), no capítulo *Metodologia das ciências humanas*⁷⁰, o filósofo apresenta apontamentos sobre essa forma monológica das ciências, que “procuram o que é imutável em todas as mudanças” (p. 395), ou seja, uma ciência que aponta um único caminho, que possui um método exato a ser seguido, que transforma os sujeitos da pesquisa em números, índices, encaixando-os em tabulações e categorizações. Para a perspectiva bakhtiniana, esse tipo de ciência nos levará somente a lugares onde outros já estiveram, apresentando resultados bem semelhantes, produzindo apenas mais do mesmo.

O filósofo russo estabelece diferenças entre as formas de conhecimento científico das ciências exatas e das ciências humanas, “o critério entre elas não é a exatidão do conhecimento, mas a profundidade da penetração” (BAKHTIN, 2011, p. 394). Enquanto as exatas exigem um conhecimento depurado, decantado e padronizado, as ciências humanas centram o conhecimento no individual, no particular, pois consideram o homem – objeto das ciências humanas – um ser livre, que se autorrevela e, portanto, não pode ser forçado e nem tolhido (p.395).

Essa profundidade de penetração Bakhtin sinaliza que só é possível por meio da alteridade, pois sem o outro não temos como realizar pesquisa em ciências humanas. Fazer ciência com um objeto mudo produzirá um conhecimento sem vida e essa forma de ciência não dá conta do sujeito concreto em seu ato no mundo (MELLO, 2017, p. 151).

Bakhtin (2011) nos diz que:

Qualquer objeto de saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; consequentemente o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico (p. 400).

Enquanto Descartes em seu “cogito” *penso, logo existo* apregoava o apagamento das singularidades, acreditando que o saber puro só seria apreendido do geral, de algo fixo, estável, Bakhtin (2011) pensa de forma oposta, invertendo o ponto de vista da identidade para alteridade. Foi esse deslocamento da identidade para alteridade a virada ontológica para as ciências humanas o que Ponzio (2011) denominou de a revolução Bakhtiniana.

⁶⁹ Esta obra é uma coletânea de onze trabalhos escritos por Bakhtin ao longo de seis décadas, reunidos e publicados na Rússia em 1979.

⁷⁰ Esse texto é datado entre os anos 30 e 40 do século 20.

A grande questão da humanidade sempre foi compreender a vida, entender a nossa própria existência neste mundo. Em nosso estudo, estamos olhando para os bebês para compreender a filosofia do conhecimento. Mas a vida não cabe dentro de uma teoria, assim como uma argola nas mãos de um bebê não se limita a uma única forma de encaixe. Bakhtin nos aponta que a verdade da vida não está nas abstrações teóricas, tampouco em suas interpretações, pois não há uma verdade universal:

É um triste equívoco, herança do racionalismo, imaginar que a verdade [*pravda*] só pode ser a verdade universal [*istina*] feita de momentos gerais, e que, por consequência, a verdade [*pravda*] de uma situação consiste exatamente no que esta tem de reprodutível e constante, acreditando, além disso, que o que é universal e idêntico (logicamente idêntico) é verdadeiro por princípio, enquanto a verdade individual é artística e irresponsável, isto é, isola uma dada individualidade (BAKHTIN, 2012, p. 92)

Em *Para uma filosofia do ato responsável*⁷¹, Bakhtin (2012) problematiza a verdade, que na língua russa pode ser expressa utilizando as palavras *istina* e *pravda*. O termo *istina* trata da verdade de momentos gerais, a verdade universal, com valor abstrato, “identicamente igual a si mesma” (p. 104), que são obtidas através de “sucessivas abstrações”, que exclui a singularidade (GERALDI, 2012, p. 25). A *pravda* “como entonação do ato” (PONZIO, 2012, p. 17), a verdade feita de eventos singulares de sujeitos únicos e irrepetíveis, não resulta de abstrações, mas, ao contrário, adiciona elementos contínuos e, por isso, pode ser uma num momento e pode tornar-se outra a partir da formulação de um novo juízo de valor, ou seja, de outra verdade (GERALDI, 2012, p. 25).

A verdade *pravda*, segundo Bakhtin (2011, p. 394), é fundamental para se dar conta de uma “configuração dialógica”, pois somente na companhia do outro que a verdade poderá submergir não verdades abstratas e absolutas, mas a verdade naquela relação com o outro, no encontro singular naquele espaço-tempo. É o que fomos buscar nesse estudo, olhar para os acontecimentos reais de sujeitos concretos que estão em interação em uma turma de berçário.

Bakhtin aponta para uma epistemologia da prática que considera as ciências humanas como ciências no singular (GERALDI, 2015, p. 38). Assim, nos propõe uma heterociência, uma ciência que vai se construindo pela escuta do sujeito do ato: *porque tu me escutas, logo existo*

⁷¹ Segundo Brait (2016) esse texto é um dos mais difíceis do conjunto da obra do Círculo, devido ao seu teor altamente filosófico e o diálogo polêmico estabelecido com várias correntes filosóficas. A obra é composta por escritos de Bakhtin na década de 1920, que foram publicados pela primeira vez somente em 1986, período em que o público já havia tido acesso a quatro obras do autor. “O objetivo do estudo é construir uma arquitetura da existência, uma filosofia moral, primeira, centrada na vida como ela é, na existência, no acontecimento como tal, no evento, no mundo vivido, no ato ético e estético, e não em sistematizações abstratas, segundo o autor, características da maioria das filosofias da época” (pp. 3-4).

(PONZIO apud MELLO, 2017, p 151), colocando a escuta como uma questão central para a filosofia da linguagem.

Haveria uma verdade absoluta a ser considerada em qualquer contexto? Existiria apenas uma verdade num jogo de argola nas mãos de um bebê? Ou existe a verdade do evento, do que aqueles bebês são capazes de fazer num jogo de argolas? As regras fixas do jogo darão conta daqueles bebês concretos em seus atos únicos?

Certamente não. Aqueles bebês foram além do que estava posto, pois, como sujeitos livres, são imprevisíveis. É por isso que nas pesquisas em ciências humanas não podemos esperar dos sujeitos a garantia de precisão daquilo que fixamos como uma única resposta. Eles são livres! Alisson e os demais bebês me mostraram isso.

“A capacidade interpretativa do bebê é fundamental para que ele possa lidar com os objetos que lhes são apresentados, pois sua percepção do todo advém de uma sensação, na maior parte das vezes, parcial, supor um todo é um trabalho interpretativo, perceptual. E os objetos não são dotados de um único sentido, seu sentido é uma construção de interpretação que o bebê faz dele, podemos forçar a interpretação, pedindo que o bebê utilize um brinquedo, por exemplo da forma como gostaríamos ou como achamos que é o correto, mas ele fará uso da forma que ele interpretou, por vezes próximas do que esperávamos ou muito distante. (PARLATO-OLIVEIRA, 2019, p. 32-34).

Os atos dos bebês transbordaram, a capacidade de compreensão criar outras formas de brincar com as argolas, alargaram as possibilidades de interação com o objeto e, ao *subverterem a ordem*⁷², enriqueceram a atividade. A curiosidade, bem como a necessidade de exploração dos objetos, são especificidades do desenvolvimento da criança. Aqueles bebês eram ativos, possuíam a capacidade de enxergar o que o adulto não conseguia ver, de manusear objetos dando-lhe uso e significações que ainda não foram fixados de acordo com a cultura e, por ainda não compreenderem as enunciações dos adultos para que agissem de uma única maneira, eles fazem com que objetos e palavras no mundo possam ser ressignificados a todos os momentos por suas ações.

Possivelmente, você e eu já nos deparamos com a situação de presentearmos um bebê ou a uma criança bem pequena e ela se interessar muito mais pelo papel de presente ou pela a caixa de papelão do que o próprio presente.

Ao falar sobre o brinquedo e os jogos, o filósofo Walter Benjamin (2002, p. 96) diz que a criança constrói outra realidade. Ela consegue ver o novo em algo sempre igual e coloca a verdade como provisória diante das “certezas” do mundo adulto. Esse “não saber” da criança é

⁷² BENJAMIN, 2002, p. 57.

visto por Benjamin como algo positivo, pois a criança olha com potência, com possibilidades diferentes do olhar do filisteu⁷³, do adulto que tem experiência, do homem moderno, utilitário, mas avesso às artes, intolerante, ressentido e sem sensibilidade.

Em *Rua de Mão Única*, Benjamin (2012) nos fala ainda sobre um olhar estético que vê o desconhecido, o que ainda não é histórico, mas que vai perdendo essa capacidade com hábito cotidiano:

O que torna tão incomparável e tão irrecuperável a primeiríssima visão de uma aldeia, de uma cidade na paisagem, é que nela a distância vibra na mais rigorosa ligação com a proximidade. O hábito ainda não fez sua obra. Uma vez que começamos a nos orientar, a paisagem de um só golpe desapareceu, como a fachada de uma casa quando entramos. Ainda não adquiriu uma preponderância através da investigação constante, transformada em hábito. Uma vez que começamos a nos orientar no local, aquela imagem primeira não pode nunca restabelecer-se. (BENJAMIN, 2012, p. 43).

Vejo esses bebês como alguém em quem “o hábito ainda não fez sua obra”. Contemplam a casa de fora, ou seja, a cultura, a lógica do adulto ainda de fora. Cultura e bebê ainda não se penetraram plenamente. Diferente de nós, adultos, que diante de um jogo de argola, orientados pelo hábito, certamente encaixaríamos a argola no cilindro, os bebês estão começando a contemplar o mundo e essa posição de quem vê de fora, de quem ainda não adentrou a casa, os permite inovar, inventar, experimentar, sonhar e subverter, criando infinitas possibilidades.

O bebê é desde o nascimento um ser social ativo, capaz de interagir, manipular, modificar e transformar o seu entorno, a partir do contexto que está inserido.

É desta concepção que estamos partindo nesse estudo, de um bebê que é capaz de se posicionar com a sua presença no mundo. Aqueles bebês, em seus múltiplos movimentos com as argolas, refletem e refratam a imagem da criança no texto de Loris Malaguzzi⁷⁴. *As cem linguagens*.

⁷³ Benjamin usa a figura do filisteu para falar sobre a experiência, segundo o filósofo “a experiência transformou-se no evangelho do filisteu porque ele jamais levanta os olhos para ver as coisas grandes e plenas de sentidos. (2002, p. 24).

⁷⁴ Loris Malaguzzi é professor italiano que criou a abordagem educativa que mais tarde foi nomeada de “abordagem Reggio Emilia”, nome da cidade onde foi concebida. Para o educador, não só o que a criança pensa é válido, mas válidas são também as múltiplas linguagens da infância e a forma como as crianças pesquisam, produzem sentido e conhecimento. Ver poesia em: EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella e FORMAN, George. *As cem linguagens da criança*. A abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999)



Figura 16: As argolas: Laura; Elijah e Daniel
 Fonte: arquivo da autora, 2018.

:

*A criança é feita de cem.
 A criança tem cem mãos, cem pensamentos,
 cem modos de pensar, de jogar e de falar.
 Cem, sempre cem modos de escutar as
 maravilhas de amar.
 Cem alegrias para cantar e compreender.
 Cem mundos para descobrir.
 Cem mundos para inventar.
 Cem mundos para sonhar.
 A criança tem cem linguagens (e depois, cem,
 cem, cem),
 mas roubaram-lhe noventa e nove.*

Portanto, para perceber as múltiplas linguagens da criança é preciso se colocar na escuta, numa escuta amorosa do que o outro tem a nos dizer. Essa escuta se constrói em uma relação de alteridade, que nem sempre é harmoniosa, muitas vezes, é tensa e desafiadora. A relação de alteridade não depende de mim, não depende do meu consentimento, pois o outro vem ao meu encontro, me alterando, me deslocando, apesar de mim. Nesta relação os dois se constituem.

Mesmo com a melhor das intenções, ao preparar o jogo, a professora fechou a atividade em si mesma, quando não percebeu que os bebês estavam respondendo da maneira deles e não da forma que ela esperava. É preciso reconhecer que temos essa tendência de esperar uma única resposta diante das singularidades e dos diferentes sentidos que cada sujeito produz.

Para o pensamento bakhtiniano, a diferença não pode ser vista como uma ameaça. Essa é

uma visão de mundo igualitário, não democrático. “O outro tem de ser outro, diferente, que me

provoque, me faça sair do lugar, ir para outros lados, visualizar outras possibilidades” (SILVESTRI, 2014, p. 137).

Considerar a diferença não é incluir nem excluir, como nos fala o texto de Skliar:

As relações de diferença nada têm a ver com a exclusão ou com a inclusão: trata-se de uma necessidade de conversar, de usar as palavras para poder estar e, talvez, fazer coisas juntos. Mas não de qualquer maneira: ainda há um único modo de estar juntos, estar juntos não significa estar à vontade: Quem teria semelhante ideia? (2014, p. 157).

Estar juntos, pensar o mesmo e o diferente se dando no mesmo evento (MIOTELLO, 2014, p. 68), nem sempre é fácil, pois estamos acostumados a pensar o mesmo. Mas o desafio proposto pelo Círculo é estarmos juntos numa relação de alteridade, onde o outro me convoca, me interpela e me constitui.

A compreensão do que Bakhtin nos propõe sobre a heterociência nos faz escapar de uma lógica linear, de buscar rastros e um corrimão para seguir o percurso da pesquisa, de utilizar instrumentos (entrevistas) com questões que seriam respondidas de formas não autênticas, pois o outro, geralmente, sabe o que você está querendo ouvir. Na perspectiva da heterociência, não narramos os eventos tecendo julgamento de práticas certas ou erradas, mas é sobre fazer o próprio caminho que Bakhtin está nos desafiando a pensar quando sinaliza outra forma de ciência do homem, ou seja, um pensar como ato ético, na escuta do sujeito do ato.

Os bebês nos mostraram outros horizontes de possibilidades, que geraram novas experiências para eles. Cada um com suas argolas construiu o seu próprio de enunciação. Cada um explorou da sua própria e diferente maneira. Porém, sem escutá-los, sem a intenção de vê-los em seus atos únicos os enformamos numa concepção de quem ainda não sabe, de quem não é capaz de encaixar as argolas da única maneira considerada como a correta: dentro do cilindro.

A heterociência como uma ciência que se coloca na escuta do sujeito em seu modo de agir no mundo não se relaciona com um objeto de pesquisa mudo, pelo contrário, considera os sujeitos como seres expressivos e falantes e, portanto, participantes da pesquisa. Como sujeitos livres, são imprevisíveis, podem responder encaixando a argola no cilindro, ou nas mãos, nos pés etc.

Uma vez escolhido os fios do pensamento bakhtiniano para tecer nossas principais reflexões, considero importante apresentar algumas considerações sobre esse movimento denominado Círculo de Bakhtin – um grupo composto por intelectuais que comungavam a paixão pela filosofia, pela linguagem e pelo debate de ideias - e ainda contar um pouco sobre o meu encontro com esse pensamento filosófico.

4.2 O Círculo de Bakhtin - *O mundo não está dado, mas a fazer*

Como dissemos anteriormente, a escolha pelo referencial teórico-metodológico pautado no pensamento do Círculo de Bakhtin foi motivada pela capacidade que suas reflexões possuem em nos ajudar a compreender melhor a vida e a nossa participação neste mundo. A cada passo dado nos estudos do Círculo⁷⁵, encontrava elementos que contribuía para a compreensão da nossa questão, me levando a perceber o quanto essa perspectiva poderia fortalecer as relações na creche, relações que também são tensas, dialógicas e de alteridade.

Desde os primeiros escritos⁷⁶, Bakhtin mostrou o seu interesse pela filosofia moral e, sobretudo, pela responsabilidade de cada pessoa em seu ato na vida. Sou grata pela oportunidade de estudar o pensamento bakhtiniano que tanto vem me deslocando, alargando e incompletando a vida. Concordo com o professor Carlos Roberto (Beto), quando diz que *Bakhtin nos joga no abismo, no precipício*. Realmente ele muda a nossa forma de olhar a vida e a nossa relação com o outro. Bakhtin nos desloca e nos joga ladeira abaixo, nos fazendo capotar, tirando o nosso chão. Porém, completa o professor Beto, “Bakhtin nos desloca para depois nos devolver para nós mesmos”⁷⁷.

Mikhail Mikhailovich Bakhtin nasceu na cidade de Oriol/Rússia, em 1895, viveu até aos 79 anos e faleceu em Moscou, em 1975. Foi um pensador que se interessou por vários temas e conversou com diferentes campos do conhecimento. Desde muito cedo começou a praticar um pensamento independente e dedicou-se por leituras filosóficas importantes (Kant, Hegel, Kierkegaard, Freud, entre outros), como relatou em conversa com Duvakin⁷⁸, em 1973. Ele e seu irmão mais velho na infância tiveram aulas com uma filósofa alemã, a governanta contratada por seu pai para ensiná-los. Nessa mesma entrevista, Bakhtin disse que aos 12 anos já havia lido tudo o que uma pessoa sábia deveria ter lido (MIOTELLO, 2018, p. 14). O próprio Bakhtin disse que sua ocupação se encontrava na fronteira, ou seja, nos pontos de contato e interação de diversas disciplinas, razão pela qual não poderia ser indicado como linguístico,

⁷⁵ No levantamento bibliográfico (CAPES e SCIELO) encontrei apenas oito estudos na temática com os bebês que utilizaram a perspectiva bakhtiniana, mas em diálogo com outros autores (3 com Wallon; 3 com Vigotski; 1 com Wallon e Vigotski e 1 com Vigotski, Sarmiento e Corsaro).

⁷⁶ *Arte e Responsabilidade em 1919* e *Para uma filosofia do ato responsável*, que só veio a conhecimento do grande público em 1986 e em português, foi publicado em 2010. (FIORIM, 2011, p. 205).

⁷⁷ Fala do professor Carlos Roberto Carvalho (Beto) na disciplina *Bakhtin e os outros*, ministrada em parceria com a professora Flávia Motta, na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, no 1º semestre de 2015.

⁷⁸ Sobre essas conversas, ver Mikhail Bakhtin em diálogo: conversas de 1973 com Viktor Duvakin. São Carlos: Pedro e João editores, 2008, p.67).

nem como filólogo, nem de ordem crítico-literária ou sociológica etc. (PONZIO, 2011, p. 242). A forma mais oportuna para definir a análise da sua ocupação ele mesmo declarou:

D: Mas o senhor não era também um classista?

B: Eu era já... eu era um filósofo. Veja bem, eu diria assim...

D: O senhor é mais filósofo ou mais filólogo?

B: Filósofo, mais que filólogo. Filósofo. E assim fiquei até hoje. Sou um filósofo. Sou um pensador (PONZIO, 2011, p. 241).

Segundo Ponzio, a filosofia para Bakhtin seria o não aceitar se fechar dentro de um campo disciplinar, “em uma ontologia regional (...), nem no plano da ontologia geral, no mundo já pronto, feito, assumido como ser das coisas”, da maneira como elas atualmente se apresentam na contemporaneidade (idem, p. 242). Para Petrilli (2009, p. 70), o fato de Bakhtin ter se ocupado da literatura ao longo de sua vida foi porque escolheu a linguagem literária “como perspectiva para suas reflexões filosóficas”. O filósofo usou a literatura para compreender como é que se dá os movimentos de alteridade.

Não construí uma cronologia da vida de Bakhtin, mas, caso você se interesse em conhecer mais detalhes sobre a vida dele e dos intelectuais que compõem o seu círculo de estudos, indico alguns pesquisadores que fizeram isso de uma forma primorosa e responsável (FARACO, CASTRO e TEZZA, 2007; PETRILLI, 2009, PONZIO, 2011; 2013; BRAIT, 2005; 2009; 2016; MIOTELLO, 2010; 2018; GERALDI, 2013). Esses pesquisadores têm nos ajudado a compreender como a noção de Círculo de Bakhtin foi sendo formada ao longo dos anos.

Meu primeiro encontro com o pensamento bakhtiniano aconteceu no curso de Especialização em Educação Infantil⁷⁹, de uma forma muito sutil, a partir de algumas leituras de pesquisadores que utilizavam determinados conceitos em suas pesquisas. A apresentação oficial, que considero para valer, aconteceu no mestrado. Confesso, não foi amor à primeira vista, pois as discussões no grupo de pesquisa GEPELID, para mim, que estava chegando, eram bem complexas. Exotopia, dialogia, arquitetônica, heterociência, cronotopo eram palavras novas na minha vida. A primeira obra estudada foi *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006) que fez eu me sentir uma analfabeta dessas compreensões. Uma discussão entre completude e incompletude durou semanas em nosso grupo. No entanto, com o passar do tempo, alguns pontos nessa obra foram fundamentais para que eu começasse a compreender certos aspectos do pensamento bakhtiniano, entre eles o que diz que não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, a expressão que organiza a atividade mental e o que coloca a enunciação como produto da interação de dois indivíduos socialmente. Aos poucos, fui começando a gostar dessa forma de pensar sobre a vida.

⁷⁹ Curso de Especialização em Educação Infantil: Perspectivas de trabalho em creches e pré-escolas, na PUC-Caxias/RJ, em 2010-2011.

O Círculo de Bakhtin nunca foi uma escola no sentido acadêmico, com um diretor ou mestre. Segundo Ponzio (2012, p. 131), a preposição “de” não se refere a uma derivação, nem pertencimento, tampouco a uma genealogia. “Era somente uma associação de intensa e sincronizada colaboração, onde a palavra era livre para circular: exatamente nesse sentido, *círculo*”.

Numa das conversas que teve com Duvakin, Bakhtin teceu alguns comentários sobre os círculos de estudos que conheceu e participou ao longo de sua vida:

“Era um círculo de amigos, digamos, um círculo de estudantes Putschiknianos: pessoas que eram ligadas entre si, por interesses comuns, seja na Universidade, na qual todos tinham estudado antes ou continuavam a estudar. [...] Em que consistia a peculiaridade do círculo? Eram estudiosos gozadores, gozadores da ciência... ou se quisermos palhaços da ciência. [...] De que coisas se ocupavam no círculo? Escreviam paródias de diferentes gêneros, em diversos estilos. [...] Esses poetas não amavam, digamos a seriedade, e a suavizavam com a ironia e o humor. [...] Em geral discutíamos lá certamente diversos problemas, filosóficos, poéticos e líamos poesias” (BAKHTIN *apud* SCHERMAN, 2013, p. 68-73)

Então, o que hoje conhecemos como Círculo de Bakhtin foi um grupo de amigos russos marcados pela guerra civil que acontecia no país, especialmente nas décadas de 20 e 30 do século XX, e que se encontravam periodicamente, muitas vezes às escondidas, para discutirem uma diversidade de temas. Esse grupo viveu um longo período da repressão stalinista, anos muito difíceis para qualquer forma de criatividade e duros para os livres pensadores e para as pesquisas abertas e sem preconceitos (PONZIO, 2011, p. 15). Porém, apesar das circunstâncias difíceis, o grupo tinha em comum a paixão pela filosofia, pela linguagem e pelo debate de ideias. Um dos lemas do Círculo de Bakhtin era “o mundo não está dado, mas a fazer” (GERALDI, 2013, p. 7) ⁸⁰. O trabalho coletivo desse grupo produziu uma filosofia completamente nova. Uma filosofia que pensa o mesmo e o diferente se dando no mesmo lugar, no mesmo evento, algo que a filosofia até então ainda não tinha se dado conta.

As obras do Círculo de Bakhtin são produtos de reflexão de diferentes intelectuais⁸¹, sendo o linguista Valentin Nikolaevich VOLOCHÍNOV (1895-1936) e o teórico literário Pavel Nikoláievitch MEDVIÉDEV (1891-1938), importantes integrantes deste Círculo.

⁸⁰Este é o texto de introdução ao livro “A construção da enunciação e outros ensaios” de V. Volochínov, organizado por João Wanderley Geraldi, que contém textos produzidos entre 1925 até 1930, publicado em 2013.

⁸¹Integrantes do Círculo de Bakhtin: Valentin Volochínov (1895- 1936) e Pavel Medviédev (1891-1938) Matvel Kagan (1889-1937), Liev Pumpianski (1891-1940), Ivan Sollertinski (1891-1940), Maria Iudina (1899-1970), Karl Vagnov (1899-1934), Boris Zubakin (1894-1937) e I. Kanaev (1893-1983).

Os trabalhos desses três pensadores, Bakhtin, Volochínov e Medviédev, se interligam e dialogam entre si. Segundo Brait (2016, p. 2), os autores desenham uma concepção de linguagem e as possibilidades de seu enfrentamento, através de

um método sociológico singular e/ou de uma poética da prosa, de maneira a construir conhecimento linguístico, literário, filosófico, sinalizando as fronteiras que permeiam existência e cultura, ideologia do cotidiano e ideologia sistematizada, vivência e ciência, vida e arte, elegendo o diálogo (ideias e pontos de vista entre ao menos duas consciências em tensão) como sustentáculo dessa perspectiva.

Bakhtin e seus companheiros, aos poucos, foram percebendo a necessidade de estabelecer uma nova base para compreender o humano do homem e a vida. Segundo Ponzio (2011, p. 11 e 12), a contribuição fundamental do Círculo de Bakhtin foi a mudança do ponto de referência da fenomenologia, que transferiu o horizonte do *eu*, para o horizonte do *outro*, o que o pesquisador italiano chamou de “a revolução bakhtiniana”. Essa mudança de direção colocou em discussão tanto o rumo da filosofia ocidental como toda a visão de mundo dominante em nossa cultura.

A revolução bakhtiniana consiste em voltar a propor – e vai, além disso, como condição de possibilidade concreta objetiva, material, histórico-social, e não abstrata ou utópica – a dialogia de uma diferença que, por sua constituição, está impossibilitada de ser indiferente ao outro (2011, p. 13).

Portanto, na impossibilidade de ser indiferente ao outro, esse encontro não acontece por iniciativa própria, pelo contrário, para Bakhtin é o outro que impõe a sua alteridade sobre mim (PONZIO, 2011, p. 23).

O conjunto da obra do Círculo de Bakhtin⁸² apresenta uma concepção de linguagem que tem como pilares a interação verbal, o enunciado concreto, o signo ideológico e o dialogismo (BRAIT, 2016). A filosofia do Círculo tem a linguagem como um processo em constante interação mediado pelo diálogo. Em *Estética da criação verbal* (1979/2011), Bakhtin argumenta que nós não conhecemos o vocabulário e a estrutura verbal da língua materna a partir de dicionários ou manuais de gramáticas, “mas sim graças aos enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos na comunicação discursiva efetiva com as pessoas que nos rodeiam” (2011, p. 268). Nesta lógica, a linguagem passa necessariamente pelo sujeito, que é o agente das relações sociais e o responsável pela composição e pelo estilo dos discursos, e o sujeito,

⁸² Ver em Brait (2016) uma síntese das obras do Círculo para melhor compreender a perspectiva epistemológica, metodológica, teórica e também humana, histórica e contextual, que constituem o pensamento Bakhtiniano, que chegaram ao Ocidente de maneira não cronológica.

para formular suas falas e redigir seus textos, se vale de enunciados anteriores, sem essa dinâmica ele não seria compreendido (BRAIT, 2005, p. 63).

Estética da criação verbal foi a segunda obra que tive acesso para a leitura. É claro que não li as 468 páginas de uma vez, ainda estou em processo... aliás, essa é uma obra aberta, que nunca se termina, pois a cada leitura abrem-se novos sentidos. Após a qualificação, me debrucei a essa leitura. O prefácio à edição francesa, escrito por Tzvetan Todorov, nesta obra reúne um excelente material para se conhecer mais sobre Bakhtin e os pensadores do Círculo. A leitura do primeiro texto deste livro “Arte e responsabilidade” me afetou e me aproximou de Bakhtin, principalmente ao dizer que uma vida mecânica é quando você produz coisas que não fazem sentido e ainda que arte, conhecimento e vida não são as mesmas coisas, mas devem tornar-se algo singular em mim, na unidade da minha responsabilidade. Paralelamente à leitura dessa obra, nosso grupo foi lendo outros estudiosos de Bakhtin, principalmente Augusto Ponzio, Wanderley Geraldi, Valdemir Miotello e Marília Amorim. Não posso deixar de mencionar também os escritos do GEGe/UFSCar⁸³, as contribuições de Beth Brait e mais recentemente os textos da professora Marisol Barenco de Mello. Essas leituras foram me ajudando a penetrar um pouco melhor no pensamento bakhtiniano e encontrar sentido para as minhas pesquisas, principalmente a partir do texto Metodologia das ciências humanas, onde Bakhtin declara com toda intensidade algo que muda completamente a forma de pesquisar com o outro: que o objeto das ciências humanas é um ser livre, expressivo e falante.

O Círculo pensava a linguagem para além das teorias da época. Com o pensamento aberto em múltiplas direções, dialogaram com as principais correntes de seu tempo. Na década de 1920, destacavam-se na Rússia as teorias de Karl Marx (1818-1883), cuja noção fundamental da vida vivida como origem da formação da consciência foi bem aproveitada nos estudos do grupo. Segundo Brait (2005), nessa mesma época o formalismo imperava como modelo de análise da literatura, que considerava como primeiro passo para a construção de uma ciência literária somente o campo de estudo estritamente literário. As ideias do Círculo também divergiam das abordagens proposta pelo suíço Ferdinand de Saussure (1857-1913), que tomava a língua como social apenas no que se refere às trocas entre os indivíduos. Todavia, Bakhtin e seus companheiros percebiam a língua sofrendo influências do contexto social, da ideologia dominante e da luta de classes. A língua para eles era ao mesmo tempo produto e produtora de ideologias.

Segundo Faraco, Castro e Tezza (2007, p. 11), ao questionarem a base, o alicerce dos sistemas que forjavam formas de pensar hegemônicas, as ideias bakhtinianas revelaram a fragilidade da arquitetura desses sistemas para dar conta das complexas realidades humanas, sempre em movimento, vivas, plurais e históricas.

⁸³ Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso da Universidade Federal de São Carlos.

Sem determinar fronteiras espaciais nem temporais, o Círculo de Bakhtin, segundo Ponzio (2012, p. 132), continua a existir hoje na leitura, na pesquisa e na vida daqueles que juntos desenvolvem uma ótica bakhtiniana e, na falta de outros nomes, poderia também ser chamados dessa mesma maneira⁸⁴.

Geraldi (2013, p.11) sinaliza que o que caracteriza como “bakhtinianos” são os temas, os interesses, as perguntas, o modo de buscar respostas em um diálogo constante entre os membros do grupo. É nesse sentido que se deve entender o *Círculo de Bakhtin*.

Não poderia deixar de falar sobre o meu encontro com a obra *Para uma filosofia do ato responsável*, essa sim, apesar da complexidade, foi amor à primeira vista. A questão sobre a verdade, *istina*, a verdade como valor abstrato e *pravda*, a verdade do ato, da entonação emotivo-volitiva, vem alargando minha compreensão e dando acabamento aos meus atos na pesquisa e na vida. Nessa obra, o filósofo nos convida a agir num mundo real, pois somente eu posso ocupar o meu lugar singular no existir-evento (p. 98-99). Ninguém poderá ocupar o meu lugar e fazer o que eu faço. Essa minha singularidade me obriga a um agir ético, a uma responsividade. Como ser único, não posso, nem por um momento, não ser participante da minha vida (p.98), pois não há desculpas para a minha maneira de agir, cada existir é único (p. 97). Tenho essa obra por preciosa. Lembro-me que no segundo turno da última eleição presidencial (2018) havia um desafio nas redes sociais para irmos as urnas com um livro nas mãos, uma vez que a disputa presidencial era entre um professor e o atual presidente (certamente uma espécie de premonição da desvalorização que a educação e que o Brasil sofreria nos anos subsequentes). Aceitando o desafio, escolhi o livro que me acompanhou nas urnas e registrei a imagem nas redes sociais.

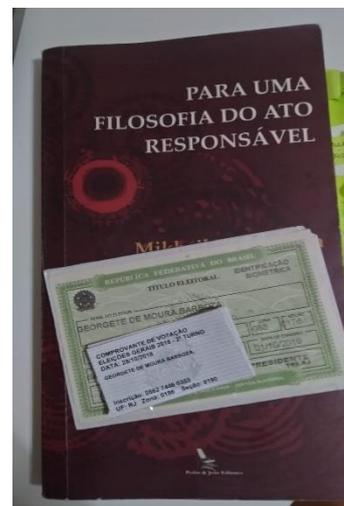


Figura 17: Para uma filosofia do ato responsável
Fonte: Arquivo da autora, 2018.

Estou aprendendo a usar as lentes bakhtinianas para compreender que, em relação a expressão humana, o critério nunca será a “exatidão” do conhecimento, mas a “profundidade da compreensão respondente”, onde devo buscar interpretar os sentidos com ajuda de outros sentidos. É isso que estou aprendendo a construir nesse estudo.

Nosso grupo de pesquisa GEPELID tem buscado compreender e disseminar o pensamento do Círculo. Nosso foco de estudo é a criança. Lemos Bakhtin para entender as

⁸⁴ Existe um debate sobre a autoria das obras que não faremos aqui. As obras citadas neste estudo respeitarão as assinaturas presentes nas edições utilizadas. Para maiores informações ver Ponzio (2013).

relações e o mundo. Nessa jornada, temos nos fortalecido com as contribuições de outros grupos de pesquisa que já estão há mais tempo nesse diálogo, como o GEGe⁸⁵, o grupo ATOS⁸⁶ e o REBAK⁸⁷. Nosso grupo tem se constituído nesse movimento de alteridade, seguindo o convite bakhtiniano de buscar, em nossa responsabilidade, a unidade entre a arte, o conhecimento e a vida.

⁸⁵ Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso da Universidade: UFSCar - Universidade Federal de São Carlos, coordenador pelo Prof. Dr. Valdemir Miotello.

⁸⁶ Grupo Bakhtiniano de estudos formado em 2014, por pesquisadores que estudam infância e estética, que se reúnem na Universidade Federal Fluminense, coordenado pela Prof. Dra. Marisol Barenco de Mello.

⁸⁷ Grupo de Estudo denominados Relendo Bakhtin, do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, da UFMT, coordenado pela Profa. Dra. Simone de Jesus Padilha.

5. HOJE EU VOU APRONTAR TODAS! - 4º Retalho

Que bebês e crianças gostam de escalar, provavelmente você já sabe ou já ouviu dizer. Estantes, mesas, cadeiras: não importa o tamanho, eles vão testar as possibilidades de subida. Outro dia, vi na internet um bebê escalando um fogão e outro uma geladeira. Porém, mais assustador foi ver um bebê que subiu no telhado de sua casa, deixando a família em desespero. Felizmente, foi resgatado.

Como os bebês possuem tal habilidade para escalar? Antes mesmo de aprenderem a andar já se lançam nessa atividade. Por que eles não têm medo de cair? Certamente, porque a noção de perigo não é algo inato ao nascimento, mas adquirido nas interações sociais.

Os bebês da nossa pesquisa são escaladores em potencial, uns mais ousados do que outros, mas todos se arriscam de alguma forma. A satisfação da subida geralmente se revela num largo sorriso.

Certo dia, quando estávamos no movimento de arrumação das crianças para a saída, nos deparamos com uma situação dessa. Alisson e Majú brincavam com uma mesa plástica colorida. Num determinado momento da brincadeira, Alisson subiu na mesa e ficou em pé em uma de suas pontas. Quando uma das auxiliares viu a cena, deu um grito: *Desce Alissoooooon!* Assustando a todos, inclusive o bebê, que ficou estático em cima da mesa e só desceu quando ela o pegou pelo braço e o tirou de lá de cima. Porém, assim que a educadora se afastou, ele subiu novamente e fez isso mais três vezes. A cada subida, vários enunciados: *Desce daí menino! Não pode subir, entendeu? Ai, meu coração, por que ele é assim tão teimoso?*

Enquanto eu filmava a cena, achava graça da situação, mas a cada subida de Alisson na mesa, meu coração também acelerava com medo de que ele caísse. Alisson testou diferentes possibilidades de subir naquela mesa, assim como a paciência das educadoras. Cada vez que subia ele olhava para nós e abria um sorriso. No entanto, após a terceira subida, uma educadora o tirou de lá cima, pegou a mesa e a colocou dentro de um dos berços e, enquanto guardava a mesa, ela disse: *Alisson tem dia que sai de casa e diz: hoje eu vou aprontar todas! Só pode ser...*



5.1 As imagens do bebê

Alisson, o bebê do nosso primeiro retalho, protagonizou muitos registros durante a pesquisa. Seu jeito de ser e a maneira como ele se relacionava com os outros e se apropriava dos espaços da creche deixaria, em alguns aspectos, os pesquisadores que defendem as teorias dos estágios de desenvolvimento humano um pouco confusos. Vale destacar que na perspectiva bakhtiniana, transitamos na contra mão de tais teorias.

Como todos os outros bebês, Alisson era um ser único na turma do berçário. Suas peculiaridades (falante, sorridente, curioso, carinhoso, gostava de cantar, de escalar, de correr, de arrepiar o cabelo etc.) garantiam a sua singularidade e, como todo ser humano, tinha suas vontades, escolhas e desejos. Entre as educadoras, sua fama era de agitado, levado e muito esperto. “Ele está acostumado a brincar na rua com crianças mais velhas”, justificava uma auxiliar para o jeito de ser de Alisson. Mas não era só isso que o definia, ele era filho, irmão, neto, sobrinho, criança da creche, amigo da turma, participante de pesquisa e tantas outras coisas que ainda o definirão ao longo de sua vida.



Figura 18:
Alisson e a mesa 1. (Seq.3 fotos)
Fonte: Arquivo da autora, 2018.



Figura 19: Alisson e a mesa 2.
(Sequência 3 fotos)
Fonte: Arquivo da autora, 2018.

Segundo as educadoras, a presença de Alisson alterava bastante a rotina do berçário. Sua ausência era logo percebida quando faltava, o que era raro.

A maneira como Alisson marcava sua presença naquele espaço surpreendia e alterava não só as educadoras, mas a pesquisadora também. Certamente, fruto da visão que possuíamos de quem são os bebês, do que eles são ou não capazes de realizar.

O enunciado *Ai, meu coração... por que ele é assim tão teimoso?* foi dito num tom de angústia, com a testa franzida, não acreditando ser possível esse comportamento para um bebê. Segundo Daniel Stern (1992, p.2), aquilo que imaginamos ser a experiência do bebê forma a nossa noção de quem ele é.

Nosso discurso desenha a imagem que temos dos bebês. Nossos enunciados vão marcando essa construção: “Eles não vão conseguir fazer isso, é difícil”. “Eles não entendem o que a gente fala, são muito pequenos”. “Hoje ele vai aprontar todas!”

Todavia, quando Alisson não atendeu aos pedidos para não subir na mesa, foi, de fato, uma teimosia, uma desobediência, uma ação proposital de quem saiu de casa decidido a *aprontar todas*? Ou um jogo lúdico de sobe e desce, uma curiosidade de testar as possibilidades do próprio corpo numa brincadeira?

Segundo Malaguzzi (1994), existem cem imagens diferentes de criança.

Cada um de nós tem em seu interior uma imagem de criança que orienta sua relação com ela. Essa teoria, em nosso interior, nos leva a um comportamento de diferentes maneiras; nos orienta quando falamos com a criança, quando escutamos a criança, quando observamos a criança. É muito difícil para nós atuar de forma contrária a esta imagem interna (MALAGUZZI, 1994 apud HOYUELOS, 2004 p. 54).

Os enunciados são frutos do nosso discurso interno que foram construídos socialmente. Por isso, acredito que seja realmente difícil nos relacionarmos com os bebês ou com as crianças pequenas diferentemente da imagem que construímos delas. Segundo Volochínov (2013, p. 151), a ideologia do cotidiano⁸⁸ é quem dá significado aos nossos atos, nossas ações e aos nossos pensamentos. A própria palavra é ideológica e o nosso pensamento é feito por palavras, ou seja, de signos materiais, e os signos são criados socialmente, entre os indivíduos (p. 194-195).

Os enunciados das educadoras não são isolados, revelam enunciados que os antecedem e os sucedem, pois cada enunciado participa de uma cadeia comunicativa (BAKHTIN, 2011) e é um evento social, sempre orientado para o outro (VOLOCHÍNOV, 2013, p.157).

Nesse sentido, encontramos ecos que antecedem a esses enunciados em diferentes campos do conhecimento (História, Medicina, Psicologia, Psicanálise, Antropologia, Sociologia, Filosofia, Geografia etc.) que têm buscado, ao longo do tempo, conceituar a criança e o bebê⁸⁹. Cada campo, com seus fios teóricos, vai delineando os contornos que nos ajudam a construir uma imagem que se revela em nossos discursos sobre as crianças e os bebês.

5.2 Os bebês pelas lentes de alguns campos do conhecimento

Observe a imagem abaixo:

⁸⁸ Segundo o autor entende-se por ideologia do cotidiano “a todo conjunto de sensações cotidianas – que refletem e refratam a realidade social objetiva – e as expressões exteriores imediatamente a elas ligadas” (p. 151)

⁸⁹ Inicialmente, havia construído um texto mais detalhado apontando como cada um desses campos formava uma imagem do bebê. Porém eram muitas teorias, o que descaracterizaria a proposta estética da tese. Por isso, resolvi fazer uma breve síntese de alguns desses campos. Mas sugiro dois textos que detalham mais o assunto e que também apoiaram as minhas reflexões: Tebet e Abramowicz (2018) e Arruda e Nascimento (2019) que estão na referência deste estudo.



Figura 20: Louis XIV et la Dame Longuet de La Giraudière (Louis XIV and his Wet Nurse) by Charles Beaubrun, c. 1640 81 x 64 cm Musée National du Château et des Trianons, Versailles.
Fonte: Fontanel e D'Harcourt (2010) *apud* Tebet e Abramowicz, 2018, p. 928

Que sensações essa imagem é capaz de produzir?

Trata-se do período do renascimento na França, uma imagem que revela uma concepção de bebê que, para ser protegido, precisava ficar quase todo enfaixado, permanecendo imóvel, incapaz de explorar seu próprio corpo. Para mim, essa imagem produz desconforto, me inquieta. Mas ela já representou algo comum na vida dos bebês desse período histórico.

Por muito tempo, a imagem de um bebê incapaz foi sendo disseminada por algumas áreas como a medicina e a psicologia, nas quais a criança era observada e estudada sozinha, em situações de exames, seguindo parâmetros de escalas de avaliação, por uma ciência que buscava padrões e que desconsiderava o singular, como vimos anteriormente.

Ao final do século XIX, a partir dos estudos de Sigmund Freud e John Dewey, associados a outros no século XX, como os de Jean Piaget⁹⁰, as bases da psicologia do desenvolvimento foram consolidadas ao “transformarem o conceito de infância num conceito científico e universal, possível de ser apreendido e pesquisado, e ao que parece irrefutável” (LOPES E VASCONCELLOS, 2006, p. 115).

Assim, boa parte dos Manuais de Psicologia do Desenvolvimento passaram a apresentar um desenvolvimento linear dos indivíduos organizados em processos de estágios, etapas ou

⁹⁰ Jean Piaget (1896- 1980) biólogo suíço, famoso por seus estudos sobre o pensamento lógico nas crianças. Desenvolveu o método clínico de investigação das ideias infantis. Na perspectiva do desenvolvimento humano considera 4 períodos no processo evolutivo da espécie humana que são caracterizados pelas ações que o indivíduo consegue fazer no decorrer das diversas faixas etárias ao longo do seu processo de desenvolvimento. Ver mais em *O Desenvolvimento Humano na teoria de Piaget*. Disponível em: <<https://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/d00005.htm>> Acesso em: 23/01/2021.

fases (ROSSETTI-FERREIRA, AMORIM; OLIVEIRA, 2009, p. 439). Embora haja diversos estudos que apresentem concepções bem diferentes na definição desses estágios e etapas, as autoras destacam que, ainda assim, eles se esforçam para defini-los e para discutir a passagem de um estágio a outro.

Olhar os bebês a partir dessas etapas ainda é algo muito comum. Durante a pesquisa, registrei alguns enunciados a esse respeito; “Ele já está com 7 meses, já deveria se sentar com mais firmeza... Fulano é um mês mais novo e já consegue andar com mais autonomia... Meu filho nessa idade já falava muitas palavras...” as comparações, quando se tem vários bebês em um mesmo espaço, são quase inevitáveis por parte dos adultos.

Outro dia, entrei em um aplicativo⁹¹ que promete auxiliar nos cuidados com os bebês e neles as comparações também são frequentes. Quando um bebê que estaria na “idade de fazer algo” (sentar-se, ficar em pé, rolar, engatinhar, andar, falar etc.) ainda não consegue realizar a tarefa, os participantes dos aplicativos (mães, pais, avós etc.) ficam assustados com medo de que seu bebê tenha algum problema. Então, outras mães e especialistas (pediatras, psicólogos, nutricionistas etc.) dão dicas e orientações para um bebê que eles nem conhecem, desconsiderando o fato de cada ser humano ser único e, por isso, não categorizável entre o que faz e o que ainda não consegue fazer.

Segundo Rossetti-Ferreira; Amorim; Oliveira (2009), embora os campos da medicina e da psicologia tenham contribuído para pensarmos sobre as condições dos bebês, precisamos questionar a maneira como essas teorias foram sendo apropriadas no contexto socioeducativo. As autoras sinalizam que “o aspecto orgânico por si não é capaz de estabelecer as sequências e os percursos de desenvolvimento e, muito menos, de humanizar o bebê a partir do nascimento” (p. 449).

Gosto de uma expressão utilizada por Daniel Stern (1999, p.18), quando diz que “está nos olhos do observador, não na experiência da criança”, ao se referir aos teóricos que utilizam fases específicas de tempo fechado para definir as habilidade e capacidades dos bebês. Para Stern, essa é uma ilusão que emerge de preconceitos teóricos, metodológicos ou clínicos influenciados pelas questões culturais.

[..] se alguém seleciona uma questão de vida específica e dedica uma época do desenvolvimento para sua resolução clínica, o quadro do processo de desenvolvimento necessariamente será distorcido. Aparecerão narrativas clínicas potenciais, não bebês observáveis. Não há bases convincentes, do ponto de vista observacional, para considerar questões clínicas básicas como definidoras totais adequadas de fases ou estágios do desenvolvimento. [...] as questões clínicas não conseguem explicar as mudanças no desenvolvimento

⁹¹ Aplicativo: Mamãe Aplicada.

do “sentir” social do bebê ou na perspectiva subjetiva do bebê em relação à vida social (p. 18)

A Psicanálise também tem se debruçado a estudar os bebês. Ana Freud, Melaine Klein, Donald Winnicott, Françoise Dolto, Daniel Stern são nomes presentes em várias pesquisas sobre os bebês. Esses autores apresentam abordagens que diferenciam as crianças bem pequenas dos bebês.

Em meu texto de qualificação, tentei estabelecer um diálogo próximo entre Winnicott e a teoria bakhtiniana, mas não foi possível. Acabei desistindo, primeiro, pela própria orientação da banca ao me sinalizar que, embora tanto Bakhtin quanto Winnicott trabalhassem numa perspectiva relacional, possuíam diferenças significativas em relação a constituição do sujeito. Winnicott, na perspectiva do eu e do outro, onde o *eu* se constrói como um sujeito isolado em si mesmo e Bakhtin, pensando o eu-outro (eu-para-mim, eu-para-o-outro e o-outro-para-mim). Segundo, porque, à medida que caminhava na teoria bakhtiniana, encontrava embasamento suficiente para compreender a constituição humana. No entanto, Winnicott não ficou totalmente de fora deste estudo, pois sua experiência, por mais de 40 anos pesquisando os bebês e suas mães, apresenta pontos interessantes que podem contribuir para pensarmos na educação de bebês no espaço coletivo.

Winnicott⁹² (2007; 2018) defende que a saúde psíquica se estabelece nos primórdios da infância e que, assim que nasce, o bebê já é um ser humano, introduzido como todos nós na tarefa de viver. Por isso, o pediatra e psicanalista se preocupava em favorecer o trabalho daqueles que entravam em contato com o lactente e que, de algum modo, poderiam facilitar ou atrapalhar os processos de amadurecimento.

A escuta também é um elemento que se destaca na teoria de Winnicott. Para ele, era necessário considerar cada pessoa como única e singular e, por isso, não cabiam as mesmas técnicas para todos os seus pacientes, o que considerava desumano. Interessava olhar o bebê por ele mesmo e construir uma empatia por ele (2011, p. 139).

Quando iniciei a pesquisa (agosto/2018), as educadoras, de certa forma, já conheciam muitas coisas sobre aqueles bebês, o que gostavam ou não de comer, como gostavam de dormir, de tomar banho, suas atividades prediletas etc. No entanto, o comportamento dos bebês poderia variar de acordo com o adulto que se ocupava dele. Muitas vezes, as atividades de atenção

⁹² Donald Woods Winnicott (1896-1971) nasceu em Plymouth, interior de Londres. A obra de Winnicott transcende a psicanálise e insere-se nos campos da educação, assistência social, pediatria e saúde mental. Influenciado também pelos trabalhos psicanalíticos com crianças produzidos por Anna Freud (1895-1982)⁹² e Melanie Klein (1882-1960)⁹², Winnicott divergia em alguns pontos de seus posicionamentos, mas era na teoria de Klein que ele “gravitava” naturalmente (PHILLIPS, 2006, p. 75).

individualizada (troca de fralda, banho, alimentação etc.), quando realizadas de forma automatizadas, revelavam a ausência dessa escuta e a falta de empatia com o bebê. Nesses momentos, podia se perceber a presença da imagem de um bebê que precisava apenas ter suas necessidades físicas atendidas, uma imagem pautada na ênfase dos cuidados do corpo biológico.

A antropologia, segundo Gottlieb (2009)⁹³, é um campo que tem ignorado os bebês. Para a autora, do ponto de vista teórico, “os bebês, para a maioria de nós, são um não-sujeito, ocupando um espaço negativo, quase impenetrável para o olhar antropológico” (p. 314). Gottlieb diz ainda que, mesmo com o crescimento dos estudos sobre a construção cultural da infância e juventude e suas negociações ativas na vida cultural, os bebês ocupam um *espaço marginalizado*. Aponta também que os termos “*bebê e primeira infância*” tem sido usado de uma maneira indiscriminadas, como se fossem por si só evidentes” (p. 316).

Em seu estudo, Gottlieb (2009) fez um levantamento sobre o estágio da primeira infância em diferentes países, questionando a problemática de se definir categorias como bebês e primeira infância, visto a diferença cultural existente. Constatou que nem todas as sociedades estabelecem pontos fixos no calendário como determinantes desse desenvolvimento, o que torna o entendimento nativo dos estágios da vida bem diferente. Para alguns povos não ocidentais, não há uma identificação de um período para primeira infância⁹⁴. Eles estão mais voltados para uma abordagem contextual, a partir da aquisição de habilidades específicas como andar ou falar. Tal conquista é um marco, mas independe de quando foi adquirida pela criança. Segundo Gottlieb (2009), ainda que uma idade seja aceita como parâmetro para o fim da primeira infância, ela pode variar histórica e culturalmente⁹⁵.

Gottlieb (op. cit., p. 327-328) aponta como uma das razões de não haver uma antropologia da primeira infância a aparente incapacidade de comunicação dos bebês. Nesse sentido, sinaliza a necessidade de se ajustar os métodos de pesquisa de campo que façam sentido, que passem a “considerar a vida dos bebês como textos a serem lidos, embora com um novo conjunto de lentes” (p. 322).

O fato de o bebê não falar não significa ausência de comunicação, pelo contrário, ele se comunica o tempo todo através do olhar, dos gestos, do choro, do interesse nos objetos etc.

⁹³ *Para onde foram os bebês? Em busca de uma antropologia de bebês (e de seus cuidadores)*. Psicologia USP, São Paulo, julho/setembro, 2009.

⁹⁴ No Brasil a primeira infância é considerada de zero a seis anos de idade.

⁹⁵ A autora exemplifica essa diferença, utilizando os puritanos da Nova Inglaterra que acreditam que a primeira infância termina ao final do primeiro ano de vida, pois para eles é nessa idade que o demônio começa a exercer controle. Para impedir essa influência os líderes puritanos instruem aos pais após o primeiro ano de vida do bebê iniciar uma disciplina mais rígida com ele (p. 318). A autora traz outro exemplo dos *Ifaluk* (Micronésia) que prolongam a primeira infância até o que a psicologia do desenvolvimento chama de o senso moral, ou seja, até os cinco ou seis anos de idade.

Todo o seu corpo fala, enunciando seus desejos e desconfortos. Somos nós, os adultos, que frequentemente apresentamos uma incapacidade de compreendê-los.

No campo da sociologia da infância, o estudo de Gabriela Tebet (2013) investigou diferentes bases teóricas da sociologia (James, Chris Jenks, Alan Prout, Jens Qvortrup, Leena Alanen e Willian Corsaro). A autora aponta uma inadequação da utilização de alguns conceitos clássicos como “geração” e “cultura de pares” para o estudo de bebês. Segundo ela, “os bebês não são crianças” e, portanto, não podem ser estudados a partir dos mesmos conceitos e categorias (p. 5-6). Ela chama a atenção para o fato de não colocarmos os bebês dentro dos mesmos pacotes de conceitos teóricos e principalmente de práticas orientadas para as crianças, o que os próprios documentos que orientam as ações na Educação Infantil faziam até recentemente, posicionando os bebês nas mesmas ações para as crianças maiores (BRASIL, 1996).

Na creche, o Projeto Político Pedagógico⁹⁶ não fazia nenhuma menção as especificidades do atendimento aos bebês. Eles apareciam apenas no cronograma da rotina, quando sinalizava que as turmas do B-1 e B-2 fariam as refeições dentro de suas salas. Essa invisibilidade se desdobrava em outros aspectos na instituição que serão abordados em outros retalhos.

Alan Prout (2010), em seu texto *Reconsiderando a nova Sociologia da Infância*, nos convida a superar as dicotomias das categorias *ação e estrutura, natureza e cultura e ser e devir*. Para o autor, a Sociologia da Infância, muitas vezes, por querer se distinguir do campo da Psicologia, acabou assumindo uma posição polarizada: “crianças como indivíduos versus crianças como seres sociais” (p. 739). Citando Nick Lee (1999), que argumentou que a Sociologia da Infância deveria reconhecer igualmente o *ser* e o *devir*, Prout afirma:

tanto os adultos quanto as crianças podem ser vistos como devires, sem deixar de lado a necessidade de respeitar seus estatutos como seres ou pessoas. [...], ao distinguir as crianças como seres “de direito próprio”, a nova Sociologia da Infância corre o risco de endossar o mito da pessoa autônoma e independente, como se fosse possível ser humano sem pertencer a uma complexa rede de interdependências. Ele critica então a nova Sociologia da Infância por se basear unilateralmente na ideia de crianças como seres. Tanto crianças como adultos deveriam ser vistos através de uma multiplicidade de devires, nos quais todos são incompletos e dependentes (2010, p 737).

⁹⁶ Tive acesso ao documento em 2018, no decorrer da pesquisa o PPP estava sendo atualizado, mas devido a pandemia, não tive mais acesso as atualizações.

Nessa questão, nos ancoramos na filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin para pensar na imagem dos bebês, que assim como os adultos, são seres incompletos em perpétuo *devoir*. Não um *devoir* de quem ainda não é, não sabe, não é capaz, mas no sentido da vida como evento aberto, não concluído. O bebê é e está no mundo, se relacionando alteritariamente, estabelecendo vínculos afetivos como outro, aprendendo a se constituir na relação com o outro. Portanto, acabamento só é possível na atividade estética (BAKHTIN, 2012, p. 41). A vida real, assim como ela é, estará sempre inacabada, sempre em *devoir*.

Para os estudos da Geografia da Infância, apesar da invisibilidade que acompanha os bebês, esse não falar dos bebês não é vivenciado por eles de forma passiva, pois eles “fazem do espaço um local de atuação, de presentificação, de linguagem” (LOPES, 2017, p. 76). Apesar da visão autocêntrica, Lopes (Ibidem) sinaliza que as crianças e os bebês têm revelado “suas capacidades de inventar, de subverter, de criar e re-criar os esquemas e estruturas pré-traçados para elas, materializando suas presenças nos diversos grupos sociais em que se encontram”. Esse campo de conhecimento sinaliza que não há sentido algum pensar o humano (bebês, crianças, jovens) fora das geografias, assim como “a consciência e o controle de si e do mundo vividos fora das relações socioculturais, fora da linguagem, fora da unidade existência/existir, ser/estar, espaço/tempo” (FERNANDES; LOPES, 2020, P. 67).

Acreditamos que conhecer alguns aspectos da visão desses campos, sem subordinação a nenhum deles, poderá ampliar a nossa compreensão ao nos ajudar a perceber em nossos discursos e em nossas ações com os bebês as marcas ideológicas que trazemos. Poderá ainda enriquecer o debate para nos ajudar a tecer as nossas próprias compreensões sobre quem são os bebês na perspectiva da educação.

Cada vez mais, penso que é preciso fortalecer a Pedagogia como ciência que se coloca em diálogo para também responder sobre a constituição humana de bebês nos espaços coletivos. Por isso, a relevância de pesquisas na área da Educação sobre a temática dos bebês.

Nesse retalho, vimos que a maneira como nos relacionamos com os bebês é fruto da imagem que temos de quem eles são. Imagens que vão sendo construídas socialmente, influenciadas por diferentes campos de conhecimento. No entanto, nunca existirá uma imagem padrão capaz de definir quem é o bebê. Isso só é possível num mundo abstrato, “fora da cultura”, nos manuais e nos livros de autoajuda (GOTTLIEB, 2012, p. 21).

Para conhecer quem são os bebês, será preciso olhar para os bebês de quem se está falando, vê-los a partir deles mesmos, quem eles já são, como se enunciam e, ao mesmo tempo, perceber o quanto são potentes em suas relações e em seus atos únicos no mundo. Essa tem sido a postura adotada nesse estudo: buscar a profundidade de compreensão olhando para as relações

entre bebês e educadoras situados histórica e socialmente. Essa dinâmica nos ajudou a calcular os horizontes de possibilidades que buscávamos para a compreensão do nosso tema.

6. UM PROJETO E DOIS OLHARES – 5º Retalho

Todos os dias, os bebês ao serem despertados do sono após o almoço, recebiam um lanche, que geralmente era composto por um suco de fruta e um biscoito, um iogurte ou uma fruta. A alimentação da creche era planejada e acompanhada por uma equipe de nutricionista do município. O cardápio era bem diversificado e as merendeiras preparavam as porções de cada bebê de acordo com as suas especificidades, pois alguns tinham intolerância a determinados alimentos. Todos os bebês se alimentavam muito bem, salvo os dias que apresentavam alguma indisposição física. No geral, dificilmente rejeitavam o alimento oferecido.

Nesse dia, o lanche foi uma mamadeira pequena com suco de laranja e um biscoito de maisena. Só recebia o biscoito quem terminava de tomar o suco. Laura foi uma das primeiras a terminar de beber o suco e, ao entregar a mamadeira, ganhou o biscoito, que comeu rapidamente.

Assim que terminou de comer, Laura foi até a mesa onde estava o pote dos biscoitos e, ao levantar a mão para pegar mais um biscoito, olhou para a auxiliar que estava sentada ao lado da mesa. A auxiliar olhou para ela e arregalou os olhos. Não disse nenhuma palavra, mas Laura imediatamente abaixou a mão e saiu de perto, colocando o dedo na boca, como fazia na hora de dormir ou quando estava chateada.

Passados alguns minutos, aquela auxiliar se levantou e outra sentou-se em seu lugar. Então, Laura retomou o seu projeto de pegar outro biscoito. Foi até a mesa, levantou a mão e olhou para a educadora, que olhou para ela e sorriu. Laura retribuiu com o seu largo sorriso, pegou o seu biscoito e seguiu saltitante pela sala.



6. 1 O desenvolvimento humano na perspectiva bakhtiniana

Nesse evento, cada olhar foi capaz de comunicar algo para Laura, que entendeu perfeitamente quando poderia ou não realizar o que desejava. Pode parecer algo simplório, mas eu vejo algo grandioso e complexo, ainda mais se tratando de um ato responsivo de um ser humano que está no mundo há 16 meses apenas.

Por isso, posicione esse retalho/evento para tecermos considerações acerca da perspectiva bakhtiniana sobre o desenvolvimento humano e para uma reflexão sobre como as relações na creche podem potencializar esse desenvolvimento a partir do olhar e da palavra alheia.

O mundo está povoado por imagens criadas das outras pessoas (este é o mundo dos outros e eu vim para esse mundo) [...].⁹⁷

A cada dia milhares de bebês nascem no mundo inteiro⁹⁸ e suas histórias começam mesmo antes de nascerem. Em muitas culturas, como a nossa, a maioria dos bebês são esperados e há sempre alguém que fala dele e/ou com ele ainda no ventre materno. Segundo Rezende, 2016⁹⁹, os bebês esperados são objeto de muita atenção, tempo e dedicação durante a gestação. Esse cuidado, que muitas vezes pode ser visto por algumas mulheres como uma espécie de sacrifício, a pesquisadora apontou como parte do processo da relação entre mãe e filho, mesmo antes do nascimento do bebê. Desde o ventre, o bebê é um outro que afeta e altera a condição de vida daqueles que por ele esperam.

No entanto, as circunstâncias vividas pelos bebês são diversas. Alguns são planejados para virem ao mundo, outros chegam de surpresa, antes da hora ou passam da hora. Há os que nascem em condições favoráveis, em maternidades/Hospitais e depois podem ir para casa, mas há os que nascem na própria casa ou durante o trajeto para a maternidade. Há também aqueles que já nascem desprovidos de um teto e dos cuidados necessários para sua sobrevivência e ainda aqueles que nascem, mas não sobrevivem por uma diversidade de circunstâncias biológicas e

⁹⁷ Bakhtin (2018, p. 53).

⁹⁸ Só no Brasil, no 1º dia do ano de 2019 foram contabilizados 7.858 nascimentos, e, neste mesmo ano o total de nascidos vivos no país foi de 2.899,851 bebês. Fonte: Pesquisa Estatística do Registro Civil – IBGE. Disponível em < <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/2679>> Acesso em: 16/08/2020.

⁹⁹ No artigo *Imaginando o bebê esperado: parentesco, raça e beleza no Rio de Janeiro*, a autora discute a gestação como momento de revalidação e atualização dos laços de parentesco. A partir de narrativas de gestantes de camadas médias no Rio de Janeiro, analisa o modo como imaginam a aparência física de seus bebês recorrendo aos traços físicos de suas famílias. Pensar no bebê esperado é uma instância de negociação com as identidades continuadas que vêm do passado, quando se veem diante do futuro, projetando para o filho ou filha características, identidades e laços sociais. Link: <file:///C:/Users/georg/Downloads/etnografica-4258.pdf>. Acesso em 21 de agosto de 2020.

sociais¹⁰⁰. Contudo, a cada dia a história do mundo se abre para novas possibilidades de renovação, através de cada ser humano que nasce com sua história e em um determinado local.

Na perspectiva bakhtiniana, o processo de humanização não pode ser compreendido como produto de uma herança genética, pois a nossa condição humana necessita do “nascimento social”.

O homem não nasce como organismo biológico abstrato, mas como fazendeiro ou camponês, burguês ou proletário: isto é o principal. Ele nasce como um russo ou francês e, por último, nasce em 1800 ou 1900. Só essa localização social e histórica do homem o torna real e lhe determina o conteúdo da criação da vida e da cultura (BAKHTIN, 2009, p.11).

Somente a localização social e histórica do homem é que o torna um ser real. “Para entrar na história é pouco nascer fisicamente: assim nasce o animal, mas ele não entra na história” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 11). Uma formiga, por exemplo, há milhares de anos se organiza da mesma forma dentro de sua espécie, bem diferente dos seres humanos que se transformam à medida que também alteram os modos de ser e de estar no mundo.

Embora o pensamento bakhtiniano não apresente, propriamente, uma teoria do desenvolvimento, Bakhtin se preocupa com o ser humano e com a vida em sua concretude. Nas obras *O Freudismo*¹⁰¹ (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009) e *A construção da enunciação e outros ensaios* (VOLOCHÍNOV, 2013)¹⁰², os autores defendem que todas as atividades humanas fundamentais e essenciais são provocadas pelas ações derivadas da ação social, contrapondo a teoria de que o homem é determinado pelo ser biológico¹⁰³. Para Bakhtin e o Círculo, fora do campo social e cultural a compreensão da constituição do ser humano seria

¹⁰⁰ Segundo a UNICEF em 2017, cerca de 1 milhão de crianças morreram no dia em que nasceram e 2,5 milhões, morreram durante o seu primeiro mês de vida. Entre esses bebês, a maioria faleceu em decorrência de causas evitáveis, como prematuridade, complicações durante o parto e infecções como septicemia e pneumonia.

¹⁰¹ Publicado em 1927, assinado por Volochínov, é um livro ímpar no conjunto da obra de Bakhtin. Segundo Paulo Bezerra, tradutor e autor do prefácio da obra traduzida para Língua Portuguesa, em *O Freudismo*, “o conceito freudiano de inconsciente é deslocado do enfoque meramente psicanalítico para uma abordagem mais ampla à luz de uma filosofia da linguagem”. Segundo Ponzio (2018, p. 48) “A obra Freud e o freudismo (como intitulado em italiano) desenvolve uma crítica construtiva, atual e válida dos pressupostos filosóficos da psicanálise. Esta, por muitos aspectos, e em particular pela relação que estabelece entre inconsciente, linguagem e ideologia, antecipa, com traços originais notáveis, a reinterpretação de Jacques Lacan e a crítica a Freud por parte de Gilles Deleuze e Felix Guattari”.

¹⁰² A obra reúne os textos publicados por Valentin Nikolaevich Volochínov entre 1925 e 1930, acrescido de um texto não publicado, mas que fora anexado ao relatório de doutoramento em 1928. A organização, tradução e notas para o Português foram realizadas por João Wanderley Geraldi.

¹⁰³ Segundo Volochínov (2013, p. 31-32), O Freudismo representa uma versão original da filosofia burguesa onde a única realidade que tinha valor era o fluxo da vida orgânica. Para o autor, no freudismo se expressava de forma mais clara a ‘tendência a deixar o mundo da história e do social, para substituí-lo pela sedutora intrepidez da autossuficiência orgânica e o vivido’. Para Miotello (2019), o Círculo reconhece a grandeza da obra de Freud, o que ele critica é a leitura inconsistente feita ao freudismo na Rússia.

reduzida e restrita. Por isso, defendem que o nascimento social é indissociável do nascimento biológico.

Todas as tentativas de evitar esse segundo nascimento – o social – e deduzir tudo das premissas biológicas de existência do organismo são irremediáveis e estão condenadas ao fracasso: nenhum ato do homem integral, nenhuma formação ideológica concreta pode ser explicada e entendida sem que se incorpore as condições socioeconômicas (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 11).

No pensamento bakhtiniano não existe determinismo biológico que obrigue ao indivíduo ser de um determinado jeito. O que existe é relação, interação dialógica, reação verbal entre os sujeitos. É somente com o nascimento social que começa a ideologia¹⁰⁴ (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 30). Por isso, não devemos reduzir ao fator biológico o nascimento e a vida “de um organismo tomado isoladamente, num empreendimento vão e destinado desde o início ao fracasso” (Ibidem).

Segundo Ponzio (2011), as reflexões de Bakhtin e do Círculo sobre a condição humana possuem convergências¹⁰⁵ com o pensamento de Lev Vigotski¹⁰⁶ (2007), que também defende uma concepção de nascimento para além dos aspectos biológicos. Para Vigotski, é o caráter histórico e social que determina a concepção de desenvolvimento humano, “a sociabilidade humana não é simplesmente dada pela natureza, mas assumida pelo homem que procura formas variadas de concretizá-la” (PINO, 2000, p. 54).

Vigotski atribui ao caráter social o desenvolvimento das *funções superiores*. Segundo ele, tudo nelas é social, desde a sua composição, sua estrutura genética e seu modo de funcionar, ou seja, “elas são internalizadas de uma ordem social, transferidas à personalidade individual e base estrutural social da personalidade” (VIGOTSKI, 1989, p. 58 *apud* PINO, 200, p. 60).

Apesar dos dois pensadores terem vividos na mesma época, não se valeram um do outro na construção de suas teorias em torno da linguagem e do desenvolvimento humano. Segundo Ponzio (2011, p. 71), Vigotski e Bakhtin diferenciam-se de outros autores da corrente marxista, pois ambos partem da carência do marxismo no que se refere ao estudo da consciência, da linguagem e das formações ideológicas concretas, como a arte. Ambos se opuseram a reduzir a “reação verbal” a um fenômeno de caráter unicamente fisiológico que excluísse o sociológico

¹⁰⁴ Ideologia para Bakhtin significa “um conjunto de valores e de ideias que se constitui através da interação verbal de diferentes sujeitos pertencentes a diferentes grupos socialmente organizados na história concreta” (GEGe, 2009, p. 60)

¹⁰⁵ Ver o capítulo *Bakhtin e Vigotski* in: A revolução Bakhtiniana de Augusto Ponzio (2011, p.71-80).

¹⁰⁶ Em seu Manuscrito de 1929, apresenta a ideia de um nascimento para além das questões biológicas e confere uma distinção entre o social e o cultural. Ver em *O social e o cultural na obra de Vigotski* de Angelo Pino Sirgado (2000).

(idem, p. 73). Ambos desenvolveram uma visão arquitetônica da realidade, não fragmentando o homem como ser isolado, estudado a partir de sua constituição física, mas compreendendo o homem nas relações sociais.

Tanto Bakhtin como Vigotski defendem que a especificidade das funções psíquicas humanas reside no caráter de intermediação; e os intermediários são os instrumentos produzidos e empregados dentro de formas sociais concretas, entre os quais há que se considerar também os instrumentos que se produzem para suprir as necessidades da comunicação social: os signos e, entre eles, sobretudo a linguagem verbal (PONZIO, 2011, p. 79).

Bakhtin e Vigotski escolheram a linguagem, ou seja, as palavras que estão entre nós. Sem linguagem eu não posso passar para o outro o que está em mim e nem receber aquilo que está no outro (MIOTELLO, 2018 p. 45). A linguagem abarca a palavra, o canto, o choro, o gesto, o abraço, a roupa, o tipo de cabelo, as expressões faciais, o tom de voz, o olhar etc.

Nascemos num corpo biológico, isso é real. Mas, embora este corpo seja condição para o desenvolvimento, é insuficiente para o processo de humanização. Um bebê só poderá superar sua condição psíquica elementar em direção às formas mais avançadas por meio de relações humanizadoras. É o outro que me humaniza. Bakhtin (2011, p. 46) nos mostra isso com muita propriedade quando diz que:

[...] dos lábios da mãe e de pessoas íntimas que a criança recebe as definições iniciais de si mesma. Dos lábios delas, no tom volitivo-emocional do seu amor, a criança ouve e começa a reconhecer o seu corpo e as vivências e estados interiores; são palavras de pessoa que ama as primeiras palavras sobre ela, as mais autorizadas, que pela primeira vez lhe determinam de fora a personalidade e vão ao encontro da sua própria e obscura autossensação interior, dando-lhe forma e nome em que pela primeira vez ela toma consciência de si e se localiza como algo.

Os bebês recebem de seus cuidadores iniciais as definições de si mesmo. É no tom emotivo-volitivo de quem cuida que eles aprendem a nomear o seu corpo, os objetos a sua volta e a significar o mundo. Nenhum bebê daquele berçário já nasceu do jeito que é, da maneira como se relaciona naquele espaço. A maneira como interagem com os outros bebês, com as educadoras, os objetos que lhes chamam mais atenção, nada é neutro. Aliás, nada na vida é assim, por destino ou por vontade de uma pessoa apenas. “O que resulta pela ação de algum homem, é sempre resultado do movimento, na mesma direção ou oposta, de dois ou mais homens relacionados” (MIOTELLO e MOURA, 2013, p. 58).

As condições e as formas de comunicação são o que garantem vida à nossa existência humana. Com isso, não há dúvida de que o ato do nascimento em si não traz consigo a humanidade que nos é necessária. Esse jeito de cada um ser e de estar no mundo não está determinado em nosso código genético e nem adquirimos sozinhos. Nossa condição humana é

aprendida nas relações com os outros humanos. Os sentidos que produzimos sobre a vida, nossa consciência, a nossa visão das coisas, nossas palavras não emergem do nada, mas são produzidos a partir das nossas vivências nos grupos sociais dos quais participamos, no diálogo com as pessoas mais próximas. Nossa constituição só é possível na interação com o outro.

6.2 A constituição de si através do olhar e da palavra alheia

Pelos fios do pensamento bakhtiniano, compreendemos que ninguém se constitui sozinho e ninguém explica nada a priori. Pelo contrário, precisamos do outro para sermos explicados. “Não sou eu que olho o mundo de dentro com os meus próprios olhos, mas sou eu que olho a mim mesmo com os olhos do mundo, com olhos alheios; eu sou possuído por um outro” (BAKHTIN, 2019, p. 51). O outro habita em mim e eu só consigo me enxergar através dos seus olhos e é desse outro, do seu cuidador inicial, que o bebê começa a enxergar-se.

A criança começa a ver-se a si mesma pela primeira vez como que pelos olhos da mãe e começa a falar de si mesma nos tons volitivo-emocionais dela, como que se acarícia com sua primeira auto-enunciação [...] ela determina a si e ao seu estado através da mãe, no amor que está lhe devota como objeto de mimo, do seu carinho, dos seus beijos; é como se ela fosse enformada axiologicamente pelos braços dela (p. 47).

Ao se ver através do seu cuidador, a criança se relaciona com o seu corpo no mesmo tom que lhe foi anunciado. Bakhtin vai dizer que ela usa os “hipocorísticos¹⁰⁷ no devido tom”, ou seja, como quem cuida diz, ela dirá: “minha cabecinha, minha mãozinha, minha perninha, neném quer naninha etc.” Sem a mediação do outro, a criança nunca conseguirá falar ao seu próprio respeito dessa forma e nesse tom.

Pensar nessas questões nos faz olhar para a creche como um horizonte de possibilidades na constituição humana, a partir das relações entre bebês e adultos que se afetam, se constroem e se transformam naquele espaço-tempo.

Quem não se lembra na sua infância do olhar de uma mãe, do pai, de uma avó, ou, até mesmo, de algum professor? Nenhuma palavra precisava ser dita e a gente já entendia como deveríamos nos comportar apenas pelo olhar do outro. Quem nunca falou pelo olhar? Fazemos isso o tempo todo. Às vezes, nosso olhar confirma as nossas palavras. Em outras, ele contraria o que proferimos.

¹⁰⁷ Um vocabulário que denota tratamento carinhoso familiar, geralmente formado por duplicação de sílaba, por reduções, ou por uso de sufixos, diminutivos ou aumentativos.

Para quem ainda não fala, o olhar tem muito valor, pois, da mesma maneira como as palavras vão dando aos bebês o significado de si e do mundo à sua volta, o olhar enuncia. O olhar também é uma linguagem.

Laura entendeu apenas pelo olhar da educadora que não deveria levar adiante o seu projeto de pegar o biscoito. Nenhuma palavra foi dita verbalmente, mas houve uma enunciação.

Já vimos que nenhum enunciado é produzido fora de uma esfera de ação. Segundo Volochínov (2013), a enunciação é compreendida como réplica do diálogo social, refere-se ao discurso interno ou externo. O autor sinaliza ainda que a enunciação é de natureza social, uma vez que cada falante tem um horizonte social. Para o filósofo, “habitualmente respondemos a qualquer enunciação do nosso interlocutor, se não com palavra, pelo menos com um gesto: um movimento da cabeça, um sorriso, uma pequena sacudida da cabeça etc.” (2013, p. 163).

Cada enunciação da vida cotidiana possui uma parte verbal e outra extra verbal¹⁰⁸ não expressa, mas “subentendida – situação e auditório – sem cuja compreensão não é possível entender a própria enunciação” (Ibidem. p. 159). Essa parte subentendida é a parte presumida do enunciado. Volochínov usa um exemplo muito prático para entendermos como um conjunto de linguagem extra verbal pode ser compreendida como uma enunciação.

O autor dá um exemplo de duas pessoas que se encontram numa sala e ficam caladas. De repente, uma diz: “Bem” e a outra não responde nada. Volochínov vai dizer que para quem está fora dessa situação, essa conversa é incompreensível, uma vez que “bem” é um enunciado vazio de sentido. Como podemos compreender tal enunciação? Somente pelo contexto verbal. Ele esclarece:

No momento da conversação, ambos os interlocutores olharam pela janela e viram que começava a nevar; os dois sabem que é mês de maio e que faz muito tempo que devia ter iniciado a primavera; finalmente, aos dois o inverno é um mal; ambos esperam a primavera e a queda da neve tão fora de época entristece aos dois. A enunciação se apoia diretamente em tudo isto; no visto conjuntamente (os flocos de neve pela janela); no sabido conjuntamente (é mês de maio), e no avaliado conjuntamente (o inverno atrasado, o desejo de que chegue a primavera); tudo isso é abarcado pelo sentido vivo, aparece absorvido por ele e, sem dúvida, não está expresso verbalmente, não está dito (2013, p. 78)

A compreensão só é possível porque os dois compartilham de um horizonte social. Não somente a palavra “bem” estava em jogo, mas o não dito e as valorações sobre as quais os discursos são tecidos.

¹⁰⁸ O extra verbal de um enunciado é formado pela situação: o espaço e o tempo do evento; o objeto ou tema do enunciado -aquilo de que se fala; a posição dos interlocutores diante do fato (GEGe, 2012, p.45).

No nosso evento, Laura compreende o signo que se caracteriza pelo olhar das educadoras. O primeiro, possivelmente, entendido por ela como “não pode”, “não faça”. Não temos como saber ao certo, mas pelo fato de Laura recuar e não pegar o biscoito, supomos que ela já conhecia o olhar daquela educadora, que já compartilhavam do mesmo horizonte social.

Segundo Parlato-Oliveira (2019, p. 35-36), “o bebê é dotado de um saber interpretativo”. Ele vai além das sensações e consegue construir desde que nasce percepções do que chega até ele. Para a autora, o bebê é capaz de reconhecer o outro e os objetos como elementos dotados de valor e de sentido e, por isso, é capaz de fazer escolhas baseadas na percepção que ele mesmo construiu. Parlato-Oliveira sinaliza que, nós adultos, ficamos presos ao processo linguístico, mas antes de ter conhecimento da língua, o bebê já interpreta.

Numa perspectiva bakhtiniana, preferimos utilizar a palavra compreensão, ao invés de interpretação. Quando se interpreta, só há uma voz, quando se compreende há, no mínimo, duas vozes (eu-outro). Há dois enunciados, o do outro e o meu.

Entendemos que a construção de um saber compreensivo não é algo proveniente de Laura, mas construído socialmente. É na relação com as educadoras que ela vai adquirindo esse repertório para fazer suas escolhas valoradas, para colocar em ação a sua compreensão.

Laura chegou à creche com 10 meses e já convivia naquele grupo há 6 meses. A cada dia estava se constituindo nas interações com os outros bebês e com os adultos. Ela compreendeu o primeiro olhar como um não, mas, assim que a educadora se levantou e aquele olhar já não estava mais próximo do seu alvo (o pote de biscoito), ela retomou o seu projeto.

Laura fez o mesmo percurso anterior: se aproximou da mesa e levantou o braço olhando para educadora. Mas ao contrário de um olhar arregalado, Laura recebeu um olhar que veio acompanhado de um sorriso.

Como na cena anterior, nenhuma palavra foi dita, mas houve outra enunciação. Ao levantar a mão em direção ao pote, a educadora também compreendeu que a menina desejava mais um biscoito e Laura, ao receber como resposta da sua enunciação um olhar sorridente, conclui o projeto de pegar o biscoito.

Esse saber compreensivo de Laura, a partir dos olhares que recebia no berçário, participam do seu processo de subjetivação, do seu modo de agir naquele espaço. Todas as relações que ela estabelece com as educadoras e com os outros bebês vão constituindo à sua maneira de compreender e responder o mundo.

Laura me mostrou a imagem de um bebê ativo que não recebe apenas algo do adulto e repete, mas alguém que está atento aquilo que emerge da sua experiência com o mundo. Que apesar da pouca idade, já compartilha um horizonte social com o outro.

Agora, preciso posicionar outro retalho, um pequeno registro de campo para continuarmos tecendo essa reflexão acerca da constituição através do olhar e da palavra alheia.

Samuel intercala momentos de choro e soluços desde que chegou e já faz mais de uma hora. As educadoras vão falando dele e com ele, mas sem dar-lhe uma atenção direta. “O que foi Samuel, por que está chorando?” “Samuel, agora chega!” “Gente, ninguém aguenta mais, só chora!” Até que uma auxiliar se aproxima dele, o coloca no colo, olha em seus olhos e, num tom de voz carinhoso, pergunta: “Samuel, qual é o seu problema?”. Samuel, encontrando o olhar da educadora, responde através de um lindo sorriso e inclina o rosto para o lado, como se estivesse tímido ou envergonhado. Nesse momento, o choro desaparece. É um instante de afeto entre ele e a educadora. Embalando-o em seus braços, a educadora lhe diz: “Viu Samuel, como você sem chorar é mais bonito!”

Registro de campo, setembro de 2018.

Samuel, assim como os outros bebês, usava o choro como forma de comunicação, ele não sabia falar. Nesse dia, chorava com mais intensidade, o convidei para brincar com outros bebês, o peguei no colo, falei com ele tentando acalmá-lo, mas algo o incomodava e eu desconhecia. Aliás, ninguém parecia saber o motivo do choro de Samuel. Uma das educadoras sinalizou que ele poderia não estar se sentindo bem, pois já estava há duas semanas com diarreia e a família já havia sido comunicada. Porém, quando uma auxiliar se disponibilizou para interagir com ele, face a face, o choro ganhou uma dimensão dialógica.

A pergunta da educadora o acolheu e o acalmou. A linguagem passa para o outro sentimento e emoção. “A entonação que eu tenho cria sentido” (MIOTELLO, 2018, p. 45). Se Samuel entendeu a pergunta da educadora, não saberemos, mas naquele instante foi como se todo o problema dele desaparecesse. Samuel parou de chorar e sorriu.

De acordo com Santos (2009)¹⁰⁹, a partir dos estudos de Wallon (2007), o choro é visto como “uma expressão emocional, com características fisiológicas e de caráter social, que permite a passagem da vida orgânica para a vida psíquica” (p 101). Para a autora, ao lidar com o choro da criança, o adulto evoca suas concepções de infância, educação e aprendizagem.

¹⁰⁹ SANTOS, Núbia Aparecida Schaper. *Sentidos e significados sobre o choro da criança nas creches públicas do município de Juiz de Fora/MG*. 237 p. Tese Doutorado em Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2012.

O choro de Samuel gerou várias tentativas de ser contido através dos enunciados das outras educadoras que falavam dele, mas não se disponibilizaram a falar com ele. O choro de Samuel enunciava algo, e o enunciado é uma palavra viva que é sempre orientado ao outro. O choro nunca é desprovido de significado. Pode ter vários sentidos e valores diferentes, mas, como qualquer enunciado, requer a escuta (alteridade), a palavra dialógica.

A escuta é sempre responsiva, não indiferente. Segundo Ponzio (2011), a escuta é a responsabilidade de cada um de nós nesse processo de constituição do homem e de seus enunciados. Quando a auxiliar se colocou em posição de escuta, buscando compreender o sentido do choro de Samuel, estabeleceu uma relação dialógica e o choro se transformou em sorriso.

Depois de se disponibilizar a Samuel, a auxiliar lhe disse: *Viu Samuel, como você sem chorar é mais bonito!?*” Aqui, quero chamar a atenção à palavra alheia, a palavra do outro que nos constitui.

Na perspectiva bakhtiniana ninguém inaugura a palavra, pois tudo que falamos já foi dito por outras pessoas. “Eu vivo no mundo de palavras do outro” (BAKHTIN, 2011, p. 379). Segundo o filósofo, para cada indivíduo “as palavras se dividem nas suas próprias palavras e nas palavras do outro”. Assim, para dizer minhas próprias palavras, só posso fazê-lo em resposta ao que já foi dito antes de mim. Desse modo, todo texto, nos diz Bakhtin, seja escrito ou falado, está conectado dialogicamente com outros textos.

O enunciado dito a Samuel, *you sem chorar é mais bonito*, responde a enunciados anteriores, provavelmente tais como: *Está chorando sem motivo! Criança bonita não chora... Homem não chora!*

Nesse ponto,

Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta a enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra resposta no sentido mais amplo): ele os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subtende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta (BAKHTIN, 2011, p. 297).

O que Bakhtin está nos dizendo é que não é possível defender uma posição sem correlacioná-la a outras posições. Estamos sempre recuperando um enunciado dito por outra pessoa, seja para confirmar, discordar, completar etc.

A palavra *bonito* foi empregada com um sentido muito mais amplo do que ela significa no dicionário. O fato é que as palavras que usamos surgem do discurso alheio e não são isoladas. São como peças que formam parte de enunciações completas, de um texto (PONZIO, 2011, p. 101). Portanto, nossas palavras não são neutras e nem vazias de valoração.

Bakhtin nos diz que as palavras carregam sentidos. O sentido não está nas palavras, mas em nós e, por isso, são ideológicas, porque o sentido não é próprio delas. “A palavra se posiciona sempre em relação ao eu-outro. A palavra é a ponte, o elemento de mediação. É a palavra que carrega de um para o outro o ponto de vista único de cada um, e que vai constituir o outro, me constituindo” (GEGe, 2009, p. 84).

O choro faz parte do cotidiano da creche, mas quando ele é visto como algo negativo, “feio”, indesejável, não compreendido como linguagem, ganha outros sentidos nas relações estabelecidas naquele contexto. As palavras das educadoras são palavras que vão compor os discursos internos dos bebês. As palavras alheias nos constituem, são ideológicas e o nosso pensamento é feito por palavras.

Em uma sociedade como a nossa, que dá tanto valor para uma estética construída por um padrão imposto pelas mídias sociais, trabalhar com as categorias bonito e feio é desconsiderar a diversidade da raça humana. Então, quem chora é feio? Só é bonito quem não chora? E o que é bonito? Do ponto de vista de quem?

As palavras das educadoras vão ajudando os bebês a construírem uma imagem de si mesmos. Elas não são ditas ao vento, mas endereçadas a alguém. As palavras ditas aos bebês, ditas sobre os bebês no espaço-tempo do berçário, são palavras alheias, mas que se tornarão palavras próprias.

- Você é muito esperto!*
- Que menina linda!*
- Vai ser bailarina quando crescer!*
- Criança inteligente, já sabe segurar a mamadeira!*
- Você vai conseguir!*
- Que feio, arrepiou o cabelo!*
- Você não vai conseguir fazer isso!*
- Você é muito preguiçoso!*
- Chorão!*
- Bebezão!*
- Assim eu fico feliz com você!*
- Assim eu fico triste com você!*¹¹⁰

Geraldi (2015, p. 86) nos diz que “Há vida na voz de quem fala; há vida na voz de quem escuta”. Os bebês não estão ali passivamente, pelo contrário, eles constroem saberes a partir das relações que estabelecem com os seus outros. O olhar, as palavras, o tom de voz, o toque do outro vão ajudando-os a construir a imagem de si mesmo, os contornos dos seus corpos e do mundo a sua volta.

¹¹⁰ Algumas expressões ditas pelas educadoras em diferentes momentos da rotina com os bebês. Retiradas do caderno de anotações do campo, 2018 e 2020.

Você sem chorar é mais bonito poderia até passar despercebido, afinal, foi dito num tom afetuoso, acolheu Samuel e acredito que foi dito com a melhor das intenções pela educadora. No entanto, “não são somente palavras que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 95). Nossas palavras não são desprovidas de sentidos, elas carregam o valor que damos à vida.

Tecemos a partir desse retalho/evento, considerações acerca do desenvolvimento humano na perspectiva bakhtiniana, que se contrapõe a teoria de que o homem é um ser determinado por fatores biológicos e defende que todas as atividades humanas fundamentais e essenciais são provocadas pelas ações derivadas da ação social. Refletimos sobre a enunciação a partir dos diferentes olhares compartilhado com Laura que, através de um saber compreender, foi capaz de se posicionar e tomar decisões de levar ou não adiante o seu projeto. Por fim, através do choro de Samuel, vimos que as palavras carregam sentidos, mas somos nós que damos sentidos a elas e as palavras alheias ajudam a construir a nossa subjetividade.



Figura 21: Samuel e Laura compartilhado um brinquedo.
Fonte: Arquivo da autora, 2018.

7. VIVER PERIGOSAMENTE - 6º Retalho

Quem pensa que os bebês não conseguem ficar concentrados em alguma atividade não conhece dois dos bebês desse berçário: Daniel e Majú. Eles ficavam longos minutos absortos numa mesma atividade. Se concentravam no objeto que estavam interessados e interagiam com ele experimentando várias possibilidades. Ao conhecê-los, mudei minha concepção sobre a capacidade que os bebês possuem de se dedicarem a um projeto de seu interesse.

Vamos falar de Majú, que organizou uma brincadeira com as cadeiras “bebê-conforto” da sala. A menina colocou uma boneca deitada na cadeira e a balançou por um longo tempo. Depois tirou a boneca, colocou novamente e balançou a cadeira com os pés, com as mãos. Então, colocou duas bonecas, arrumou a roupa das bonecas, balançou de novo, fez carinho nas bonecas, colocou uma boneca de cabeça para baixo, rodou a cadeira, cantou enquanto balançava a cadeira, conversou com a boneca, pegou outra cadeira, colocou cada boneca em uma cadeira e ficou balançando as duas cadeiras com as mãos... até Rafaela se aproximar e começar a balançar uma das cadeiras, mostrando o desejo de entrar na brincadeira.

Nesse momento, Majú olhou para Rafaela e disse, num tom de repreensão, “Não, não!” e tirou a mão da menina da cadeira. Majú verbalizava algumas palavras, e *a não* ela falava com total perfeição. Porém, Rafaela não tirou a mão da cadeira. Majú fez um bico de aborrecida e apertou o braço de Rafaela que ficou firme no mesmo lugar e acabou levando mais uma apertada no braço. Uma das auxiliares viu a cena e chamou a atenção de Majú dizendo: “Não faz isso com ela!” Majú soltou o braço de Rafaela que permaneceu onde estava.

Então, outra auxiliar se aproximou, tirou Rafaela de perto de Majú, a levou para o outro lado da sala e olhando para ela lhe disse: *“você vai ficar aqui, porque você está querendo atrapalhar a brincadeira da colega. E em seguida acrescentou: “Ou você vai querer viver perigosamente? Você não sabe que ela morde?”*



7.1 O cronotopo da creche: espaços e tempos que marcam o espaço-tempo dos bebês e dos adultos

É provável que *viver perigosamente* não seja algo que passe pela nossa cabeça quando pensamos sobre a vida de um bebê num berçário. No entanto, o que sabemos sobre a vida na creche? É uma vida alegre ou triste, confortável ou incômoda, prazerosa ou angustiante, tranquila ou perigosa? Certamente não estamos diante de uma escolha que envolve *isto ou aquilo*¹¹¹, mas diante de um espaço-tempo que abarca *isto e aquilo*.

Esse retalho/evento nos abre um leque de possibilidades de interpretação de sentidos em diferentes aspectos. No entanto, o enunciado *viver perigosamente* foi o que mais me chamou a atenção pelo fato da creche compor a arquitetônica da vida de bebês e adultos que ali habitam. Ele me levou a pensar no conceito bakhtiniano de cronotopo, que será a principal reflexão desse retalho. Sobre o projeto de brincar de Majú, abordaremos no retalho subsequente.

A creche tem sido um espaço-tempo construído culturalmente para ampliar as experiências, assim como o desenvolvimento das potencialidades cognitivas, estéticas, sociais e relacionais dos bebês e das crianças num contexto coletivo.

Na perspectiva bakhtiniana, toda a nossa vida está entrelaçada aos espaços e tempos que habitamos. O cronotopo acessa uma imagem de humano, o valor que se dá ao homem. Olhar para o espaço onde os bebês e os adultos vivem um tempo de suas vidas nos faz cotejar a creche como um grande cronotopo e os demais espaços como pequenos cronotopos: a sala do berçário, o pátio, o refeitório, o banheiro etc. Neles, tempos e espaços estão imbricados com os eventos e os sujeitos que deles participam.

Em *Questão de literatura e de estética: a teoria do romance*¹¹², Bakhtin (2014) nos ajuda a entender a indissolubilidade de espaço e tempo como uma categoria conteudístico-formal da literatura categorizada por cronotopos¹¹³, onde o tempo é considerado um elemento privilegiado, articulado no espaço e culturalmente construído.

A representação do tempo une-se à do espaço como uma metáfora que se faz real: o tempo se faz visível e o espaço responde a esta visibilidade dos movimentos do tempo e do enredo. Os significados tomam a forma de um signo audível e visível (p. 258).

¹¹¹ Poema de Cecília Meireles “Ou isto ou aquilo”, numa alusão a dualidade da vida, a difícil arte de fazermos escolhas.

¹¹² A obra reúne vários trabalhos de pesquisas de Bakhtin escritos em épocas diferentes. O conceito de cronotopo é desenvolvido na parte *Formas de Tempo e de Cronotopo no Romance* (Ensaio de poética histórica), escritos em 1937-1938. Informações retiradas da nota da edição romana (prefácio na própria obra).

¹¹³ O termo cronotopo é uma composição das palavras gregas *chronos*: tempo e *topo*: lugar. Este conceito, Bakhtin tomou emprestado da matemática e da teoria da relatividade de Einstein, para utilizar na literatura, mais especificamente no Romance. O termo refere-se à “interligação fundamental das relações temporais e espaciais, artisticamente assimiladas em literatura” (BAKHTIN, 2011, p. 211).

Para o filósofo, o espaço é social e o tempo é histórico. O espaço torna visível o tempo, a partir do movimento no campo das transformações e dos acontecimentos. Amorim (2012, p. 105), a partir do pensamento de Bakhtin, vai dizer que cronotopo “trata de uma produção da história. Designa um lugar coletivo, espécie de matriz espaço-temporal de onde várias histórias se contam ou se escrevem”.

No meu aniversário de quatro anos, quase quebrei meu nariz. Nunca me esqueci desse fato. Como eu consigo lembrar com detalhes desse evento? Pelo espaço onde ele aconteceu, no quintal da casa onde morávamos. Um quintal com muitas árvores e muito espaço para correr. Na mesma semana, havia algumas “montanhas” de barro que foram colocadas próximas ao muro para uma obra e lá ficaram por muito tempo, até que o barro endureceu. Brincávamos de subir e descer as montanhas. Um dos meus presentes foi um velotrol, que ganhei do meu tio/padrinho. Fui para o quintal brincar e subi com o brinquedo na montanha de barro. Quando descii, não consegui controlar a velocidade e acabei batendo a cara no muro. Meu nariz sangrou bastante e ficou todo arranhado. Aquele quintal materializou esse acontecimento, assim como parte da minha infância.

A creche é uma instituição que, ao longo do tempo, tem passado por várias transformações. Os acontecimentos de cada período imprimiram marcas das diferentes concepções de educação, de infância e de criança presentes na sociedade. Segundo Amorim (2012, p.102), o movimento cronotrópico acompanha as mudanças, incorporações, reavaliações conceituais que fazem parte da constante transformação da subjetividade dos movimentos sociais.

Muitos pesquisadores já se debruçaram a estudar sobre a origem e o caráter da creche em diferentes épocas e países. A literatura é vasta (RIZZO, 1984; ROSEMBERG, 2012; ROSSETTI-FERREIRA, 1999; KRAMER, 1995; DIDONET, 2001; KUHLMANN JR, 2007; MARIOTTO, 2003; BARBOZA, 2010¹¹⁴) e, por isso, não nos aprofundaremos nesse assunto. Queremos apenas reafirmar que o surgimento da creche em seu caráter assistencialista tinha como um dos principais objetivos guardar os lactantes para que suas mães pudessem trabalhar

¹¹⁴ Em estudo anterior: Barboza, M.G. “Zip, zip, zap, minha boca vou fechar...” Tensões entre as Culturais Infantis e a Cultura Escolar. Monografia apresentada como conclusão do curso de pós-graduação “Latu-Sensu” em Educação Infantil, na PUC/Rio em 2010, apresento a história da Educação Infantil.

(RIZZO, 1984, p. 19).¹¹⁵ Era um trabalho totalmente voltado para assistência do bebê e da criança. Vem daí a concepção do cuidar que, muitas vezes, confunde-se à essa assistência.

Ao olharmos cronotopicamente para creche, percebemos que ela não surgiu para atender as necessidades básicas da criança, mas em resposta à necessidade da mulher que precisou inserir-se no mercado de trabalho, tanto para suprir economicamente as necessidades da família, quanto para fortalecer-se como sujeito modificando as representações sobre o papel feminino. Essas mudanças sociais tornaram-se capítulos das políticas públicas e colocaram a creche como objeto de reivindicação e negociação entre sociedade e Estado (AMORIM *et al.*, 2020, p. 25).

A partir da Constituição Federal de 1988, as creches, anteriormente vinculadas à área de assistência social, passaram a ser de responsabilidade da educação. Foi a primeira vez na história que a creche foi posta como direito da criança, opção da família e dever do estado (ART. 208, INCISO IV). Essa lei representa uma valiosa contribuição na garantia dos direitos à infância, pois foi fruto de um grande movimento de discussão e participação da população civil e do poder público (LEITE FILHO, 2001).

O Estatuto da Criança e Adolescente - ECA (BRASIL, 1990) também assegurou o direito a toda criança à educação e, após quase uma década da Constituição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), deu um novo sentido para Educação Infantil, tornando-a um nível de ensino, isto é, a primeira etapa da educação básica, cuja finalidade é o *desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade* (BRASIL, 1996).

Olhar para creche a partir de diferentes documentos (Leis, jornais, livros, propagandas etc.) do início do século XX, quando as primeiras surgiram aqui no Brasil, permite apreender as concepções de mundo e de sujeito que essas instituições defendiam. É isso que Bakhtin (2014) fez olhando para a literatura. Ele apresentou o cronotopo como uma categoria de análise estética. Assim, ao descrever os acontecimentos principais de cada romance, a partir dos

¹¹⁵ Aqui no Brasil, as creches surgiram nas primeiras décadas do século XX¹¹⁵, a partir de profundas transformações econômicas e culturais proveniente do crescimento da participação da mulher no mercado de trabalho e mudanças na estrutura familiar, que fizeram alterações nas relações, posições e nas funções desempenhadas pelos seus membros (AMORIM e ROSSETTI-FERREIRA, 1999). A saída da mulher/mãe para trabalhar fora de casa fez com que a família buscasse soluções alternativas e complementares ao cuidado e a educação das crianças pequenas, que aconteceram tanto em espaços domésticos pelas avós, vizinhas, babás, como em instituições de educação (AMORIM *et al.*, 2020, p. 24). Devido a industrialização o crescimento dos centros urbanos diminuiu os espaços e reduziu a organização das famílias que passaram a se constituir, principalmente, de pai, mãe e filhos. Assim, longe dos avós, tios, tias, os cuidados e a educação das crianças pequenas “desfamiliarizaram-se” (MARIOTTO, 2003, p. 36).

encontros entre os personagens e os lugares onde esses encontros aconteciam, era possível determinar a imagem do indivíduo na literatura, que para ele era sempre uma imagem cronotópica (BAKHTIN, 2014, p. 212). Olhando para as personagens no romance grego e para as obras de Dostoiévski, Bakhtin percebia como a sociedade influenciava com os seus interesses, seus preconceitos e seus medos a consciência das personagens e como cada uma era afetada pelas escolhas que as outras faziam (MORSON, 2015, p. 129).

Observe a imagem abaixo:



Figura 22: Berçário da instituição Gota de Leite, 1998.
Fonte: Arquivo da internet¹¹⁶.

A imagem representa uma instituição¹¹⁷ voltada para a população economicamente desfavorecida. O espaço está repleto de berços, nos quais as crianças passavam a maior parte do dia, e estava organizado a partir da concepção de uma criança pobre, frágil, passiva, incapaz de interagir com o ambiente e com as pessoas. Pela data da imagem, podemos perceber que essa concepção de criança passiva e de educação assistencialista começou a ser repensada há pouco mais de duas décadas.

¹¹⁶ Fonte: <https://avisala.org.br/index.php/assunto/espaco-educativo/parece-magica-mas-nao-e/>

¹¹⁷ Assistência à Infância de Santos Gota de Leite, fundada em 1914, na cidade de Santos em SP. O nome Gota de Leite vem da origem da entidade, quando as mães que não conseguiam amamentar recebiam garrafinhas de leite fresco para alimentar seus bebês. A instituição já passou por várias mudanças, a foto acima foi tirada antes das mudanças ocorridas a partir de 1998 quando o modelo assistencialista deu lugar ao construtivismo, segundo consta no histórico da instituição. Acesso em <https://www.gotadeleite.org.br/historia/>. Acessado em 10/12/2020. Atualmente a Assistência à infância de Santos Gota de Leite é uma instituição educacional filantrópica que atende crianças de 11 meses a 5 anos e 11 meses na creche e na educação infantil, crianças e adolescentes de 6 a 17 anos em alguns projetos. A instituição já passou por várias mudanças.

Se o tempo é o elemento condutor do cronotopo, na Educação Infantil é o tempo do *desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade*. Esse tempo é fragmentado em faixas etárias (creche: 0 a 3 anos; pré-escola: 4 e 5 anos) por unidades de referências temporais padronizadas, que socialmente orientam com maior ou menor intensidade a vida dos sujeitos. Na creche, esse tempo de se desenvolver é dimensionado pelas propostas definidas por políticas de dimensões variadas (nacional, estadual, municipal), pelo projeto político pedagógico da escola, pela rotina da instituição e pelo planejamento da professora da turma, que serão materializados num espaço valorado. Cada cultura e momento histórico se constituem de fatores diversos que não se repetem em outro espaço e nem em outro tempo. O cronotopo é esse espaço-tempo, em que todo ser humano, de maneira única e irrepetível, age no encontro com outro ser humano.

Bakhtin (2014, p. 221) fala do *cronotopo do encontro*, onde os motivos são variados e concretos, emocionais e de valor. Dependendo do contexto, o encontro poderá ser desejado ou não, alegre ou triste, assustador e ambivalente. Na creche, todos os dias há vários encontros que comportam desejos e desafetos, alegrias e tristezas, perigos e calmarias etc.

7.2 Cada infância é a infância de um lugar: O contexto da pesquisa

Nossa pesquisa foi realizada em um tempo histórico (2018 e 2020) e num espaço geográfico (creche municipal). Por isso, partindo desse entendimento de que cada infância é sempre a infância de um lugar (LOPES e VASCONCELLOS, 2006), pois cada homem nasce historicamente localizado no tempo e no espaço, quero apresentar algumas considerações referentes ao contexto da nossa pesquisa: o município, a instituição e a sala do berçário. Queremos situá-lo sobre o espaço do qual estamos falando, que marcaram o espaço-tempo da vida dos participantes desta pesquisa.

7.2.1 O município

Te convido a olhar as imagens abaixo para localizar, no mapa do Rio de Janeiro, o município de Mesquita e, no mapa de Mesquita, o bairro da creche.

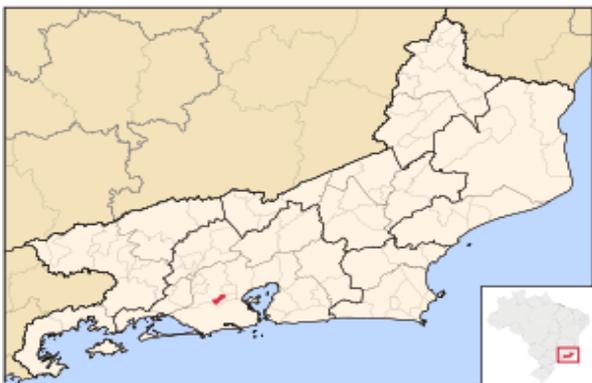


Figura 23: Mapa do Rio de Janeiro.
Destaque município de Mesquita.
Fonte: Arquivo da internet¹¹⁸

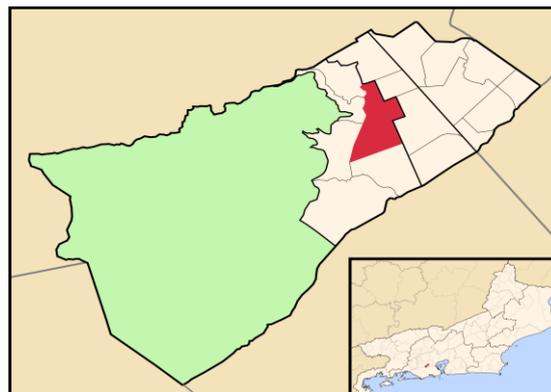


Figura 24: Mapa de Mesquita.
Destaque Centro, bairro onde a creche está.
Fonte: Arquivo da internet¹¹⁹

O município de Mesquita foi escolhido porque eu atuava desde 2016 como orientadora pedagógica em uma escola de ensino fundamental e ainda não conhecia as concepções de Educação Infantil da rede. Eu já tinha experiência nessa etapa em outro município e, como a temática dos bebês me interessava, achei melhor entrar num campo onde eu não conhecesse e nem fosse conhecida pelos profissionais. Na ocasião inicial da pesquisa, somente duas unidades atendiam crianças a partir de quatro meses, a faixa etária que procurava. Como eu não conhecia nenhuma das duas unidades, a escolha foi feita pela localização geográfica mais próxima do meu trajeto de casa até a instituição.

Mesquita é conhecida como cidade caçula dos municípios que integram a Baixada Fluminense. Foi habitada por mais de cinco séculos por índios “jacutinga”, que receberam esse apelido dos colonizadores portugueses pelo fato de se enfeitarem com penas de jacu branco¹²⁰.

O nome Mesquita é uma referência ao Barão de Mesquita, proprietário das fazendas que hoje compõem a região central da cidade. Por volta dos anos de 1950, surgiram os primeiros pensamentos emancipacionistas. Em 1987, houve o primeiro plebiscito pela emancipação, que, por falta de quórum não aconteceu. Em 1995, foi realizado o terceiro plebiscito com maior divulgação, mas novamente a falta de quórum frustrou grande parte dos moradores que lutavam pela autonomia da cidade. No dia 25 de setembro de 1999, finalmente, Mesquita conquistou sua emancipação, deixando de ser o 5º distrito de Nova Iguaçu.

¹¹⁸ Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Mesquita\(Rio_de_Janeiro\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Mesquita(Rio_de_Janeiro)). Acesso em 09/10/2020.

¹¹⁹ [https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Mapa_de_Mesquita-RJ_\(Centro\).svg](https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Mapa_de_Mesquita-RJ_(Centro).svg). Acesso em 09/10/2020.

¹²⁰ Ave que tinha aparência de galinha, e que era muito comum naquela época.

Essas e outras informações estão no site oficial da prefeitura de Mesquita, mas os detalhes interessantes dessa história podem ser encontrados no estudo de SILVA (2005)¹²¹, que entrevistou 25 moradores de diferentes profissões e faixa etária que vivenciaram as transformações da cidade por longos anos e participaram dos movimentos de emancipação de Mesquita. A história *pravda* contada por esses sujeitos revelam a luta e o cuidado pelo território que eles habitam.

Trago um fala de um dos entrevistados sobre a expectativa e emoção no dia de um dos plebiscitos para emancipação da cidade:

Eu levantei as seis e meia da manhã, tomei um banho, tomei café, peguei meu carro e fui para a rua, e eu quando eu vi aquele povo na rua eu chorei. Então, o primeiro lugar que eu fui foi o colégio Dom Pedro I, na Chatuba, e quando eu vi aquela fila, na porta, e eles não abriam o portão, e eu ia passando pelo caminho vendo as pessoas e eu gritava, eu me lembro que eu gritei, eu me lembro que eu gritava: “Gente, que coisa linda, que coisa linda!”; eu gritava para as pessoas, as pessoas olhavam para mim: “Essa mulher é maluca”. Mas, eu estava muito emocionada [...]. Entrevista realizada em outubro de 2004 (SILVA, 2005, p. 34).

Conhecer a história da cidade a partir da verdade *pravda*, dos eventos únicos e irrepetíveis dos sujeitos singulares daquele local, contando as transformações e a luta pela autonomia de Mesquita, nos leva a uma relação de empatia com a cidade, pois a história de Mesquita é semelhante a história dos demais doze municípios que compõem a Baixada Fluminense. Como moradora de um desses municípios, sei o quanto eles são marcados por muitas lutas pelos direitos básicos constituídos. Todos apresentam problemas de infraestrutura, de saneamento básico, falta de atendimento na área da saúde e de oportunidades de cultura e lazer.

No segundo período da pesquisa de campo, em fevereiro de 2020, o município de Mesquita foi atingido por chuvas intensas que causaram deslizamentos de casas e inundações em vários bairros. Uma enorme cratera foi aberta pela força da água que desceu de uma encosta. Apesar do bairro onde a creche está localizada não ter sido inundado, muitas crianças residiam em bairros que sofreram com essa chuva, inclusive a casa de um dos bebês da turma, que perdera todos os pertences. *Viver nessas condições é viver perigosamente.*

O bebê cuja casa foi invadida pela água chorava muito nas primeiras semanas que chegou à creche. Por várias vezes o acalentei em meu colo. Ele era frágil, estava abaixo do peso, segundo critérios médicos, para os seus oito meses de vida. Durante a pandemia, pensei nele várias vezes, preocupada se estaria em casa com a mãe ou sendo cuidado por outras

¹²¹ SILVA, Maria de Fatima de Souza. Das terras de Mutambó ao município de Mesquita – RJ. Dissertação de Mestrado – UERJ, 2005.

peças. Perguntei por ele quando estive na creche (setembro/2020) e fiquei sabendo, pela professora, que a mãe dele perguntava toda semana na Rede Social da escola quando as aulas retornariam, pois ela trabalhava em um mercado e não tinha uma pessoa fixa com quem deixá-lo. *O fique em casa* na pandemia não teve o mesmo tom para todas as famílias, pois as realidades sociais são muito diferentes¹²². Nesse contexto, a creche, como direito da criança, além de se colocar como um horizonte de possibilidades na formação humana desse bebê e de tantos outros que residem em locais abandonados pelo poder público, se configura também como um horizonte de possibilidades de dignidade e segurança para as famílias que precisam trabalhar e não tem com quem deixar seus filhos. Conviver com essa instabilidade que os desafios das desigualdades sociais impõem, em que o bebê precisa ficar cada dia com alguém diferente, é *viver perigosamente*.

De acordo com os dados do IBGE/2010, Mesquita possui uma população de 168.403 habitantes e ocupa uma área territorial de 35,3 quilômetros quadrados, dos quais 14,2 são de áreas urbanas. Possui IDH de 0,737 e PIB per capita de 7.430,75 reais, ocupando, respectivamente, a 2ª e 13ª (última) posição entre os municípios da Baixada Fluminense

Segundo uma pesquisa (ARRUDA, 2019)¹²³ que mapeou os bebês da baixada fluminense com base no censo de 2010, as crianças de 0 a 3 anos (8.954) correspondiam a 5% da população total do município. Desse quantitativo, 24% (2.127) eram bebês até um ano de idade.

Em 2020, a rede municipal de ensino contava com 24 unidades de educação infantil, com aproximadamente 3.264 crianças matriculadas (Creche: 1.196 e Pré-escola: 2088 crianças), mas somente quatro unidades atendiam bebês a partir de quatro meses. Em cada turma que atende a faixa etária do Berçário-1, são matriculados até 10 bebês, isso significa que o município possui uma capacidade para atender no máximo 40 bebês a partir de 4 meses a 11 meses e 29 dias. Esse quantitativo representa apenas 2% da população de 0 a 1 ano de idade que consegue ser atendida nesta rede municipal.

No entanto, Mesquita é um dos 4 municípios da Baixada¹²⁴ que atendem aos bebês menores de 1 ano, mesmo possuindo o menor PIB *per capita* (7.430,75)¹²⁵ dos 13 municípios (ARRUDA, 2019, p. 88). Isso revela que o não atendimento às crianças dessa faixa etária não

¹²² Na composição familiar deste município 60,5% são de mulheres com filhos e sem o cônjuge. (ARRUDA, 2019, p. 81).

¹²³ ARRUDA, Glacione Ribeiro da Silva. "Quem são e onde estão os bebês?" Conceito, políticas e atendimento na baixada fluminense. Dissertação de Mestrado. UFRRJ, 2019.

¹²⁴ Guapimirim, Itaguaí e Japeri são os demais municípios que atendem. (Dados de 2019).

¹²⁵ Dados de 2016.

é uma questão econômica, mas de prioridade de investimentos. Considerando o percentual de famílias (60,5%) que são chefiadas por mulheres sem cônjuges nesse município, o quantitativo de vagas oferecidas aos bebês em seus primeiros anos de vida é uma força centrípeta que estrutura e organiza hierarquicamente a sociedade, pois ordena, principalmente as mulheres, na sua independência e nas relações de trabalho. Infelizmente, essa é uma situação que se repete em todos os municípios da Baixada Fluminense, fato que impõe às mulheres um *viver perigosamente* com maiores implicações do que imposto aos homens.

A primeira creche inaugurada no município, após a sua emancipação, foi em 2001, que é o nosso campo de pesquisa. De acordo com a professora que integrava a equipe de Educação Infantil¹²⁶, não há registros na Secretaria Municipal de Educação - SEMED que contém a trajetória dessas duas décadas da Educação Infantil do município. Lamentando sobre isso, disse: “É uma pena, pois a história vai se perdendo. Quando vêm essas pesquisas, a gente começa a ver a importância do registro. Que pena não ter esses registros!” Eu também lamentei por essa falta, mas penso que essa história ainda poderá ser tecida a partir de vários fios de narrativas dos profissionais que vivenciaram esse período de emancipação e ainda atuam no município. Os fios do cronotopo da rede Municipal de Educação Infantil de Mesquita ainda podem ser tecidos¹²⁷.

7.2.2 A instituição: Centro Municipal de Educação Infantil - CEMEI

Ao tratar do cronotopo da estrada/do caminho, Bakhtin apresenta como local de interseção dos caminhos a figura do castelo¹²⁸, que está repleto de tempo do passado histórico. O castelo é o lugar onde as marcas dos séculos e das gerações estão situadas sobre várias partes do edifício, nas características do mobiliário, nos armamentos, nas fotos dos ancestrais, nos pertences das famílias, “nas relações humanas específicas da sucessão dinástica, da transmissão dos direitos hereditários” (2014, p. 351).

No romance da cavalaria, os encontros se cruzavam no castelo. Na educação, isso acontece na escola. Se o castelo (espaço) remete à ideia de passado, depositada nos objetos que

¹²⁶ Professora da rede desde 2006, já atuou em outro governo na SEMED (2009-2012) como integrante da equipe de educação infantil, foi professora e coordenadora pedagógica desta creche e diretora de outra creche do município. Possui mestrado em Educação na área da Psicomotricidade. Ficou na equipe até dezembro de 2018. Nossa conversa foi realizada em julho de 2018, na SEMED.

¹²⁷ Em conversa com a equipe atual de Educação Infantil¹²⁷, sugeri que pensássemos na construção de um registro de *memórias coletivas* sobre como a Educação Infantil foi se configurando nesta rede de ensino, a equipe se mostrou bem interessada na proposta.

¹²⁸ Na Inglaterra do fim do século XVII, formou-se e fortaleceu-se o chamado romance “gótico” ou “negro”, trazendo o “castelo” como um novo território para a realização dos acontecimentos romanescos (p. 350).

marcam o tempo, a escola também remete a um passado através da forma como sua estrutura está organizada. Mesmo no presente, a escola está ligada ao passado, pois conserva objetos que ultrapassam gerações (quadro de giz, carteiras enfileiradas, grades curriculares e tantos outros).

A creche também pode ser considerada como um grande cronotopo, de onde emergem vários outros cronotopos (sala de aula, pátio, refeitório etc.), locais onde vários encontros acontecem e com diferentes pessoas.

Nossa creche está localizada no Centro do município, o local mais assistido pelo Poder Público. A instituição fica a uns 300 metros do centro comercial. A rua é asfaltada e há coleta seletiva do lixo. Há muitas residências, com casas muradas e com portões. Ao lado direito da creche, há uma escola municipal de Ensino fundamental. Do lado esquerdo, um posto de saúde. Em seu entorno, há um mercado de bairro, uma farmácia e uma pequena praça. Mas nenhuma criança matriculada na creche mora nesta rua. A maioria reside em outros bairros do município e de acordo com o Projeto Político Pedagógico – PPP da creche, são crianças oriundas de famílias de baixa renda, com nível de instrução baixo e condições de trabalho instáveis (sem carteira assinada), sem qualificação profissional, com acesso precário ao sistema de saúde e assistência social, com moradias localizadas em área de risco devido a violência urbana e com base financeira através do Programa Bolsa Família. A instituição atende também os filhos dos funcionários da Rede Municipal de Mesquita, com grau de instrução mais elevado e com situação de renda de classe média baixa e alguns residentes em outros municípios.

A instituição foi inaugurada em 20 de agosto de 2001 como Creche Municipal Carmem Montes Paixão¹²⁹. Em 07 de agosto de 2007, a creche teve sua constituição de atendimento trocada para CEMEI – Centro Municipal de Educação Infantil, atendendo crianças na faixa etária de 2 a 5 anos. Embora tenha havido a mudança de nomenclatura de creche para CEMEI, a instituição continuou sendo chamada de creche pelos profissionais e pela comunidade. Por isso, ao invés de CEMEI, optei em utilizar a palavra creche quando me refiro a instituição. As nomenclaturas utilizadas na Educação Infantil nesse município são confusas quanto à característica de atendimento. A professora da equipe de Educação Infantil que atuava em 2018 sinalizou essa questão¹³⁰.

¹²⁹ Esse nome foi dado em homenagem à mãe do primeiro prefeito da cidade após sua emancipação. É um gesto comum em muitas cidades do nosso país. É uma história particular de um filho que homenageia à sua mãe, mas se torna uma história coletiva, pois esse nome – Carmem Montes Paixão – tem atravessado e ainda atravessará a história de vida de crianças e adultos que por lá já passaram e ainda passarão.

¹³⁰ Cada creche funciona de uma maneira no atendimento das crianças. A creche em horário integral que atendem de 0 a 3 anos são seis unidades. Temos uma escola municipal que atende em horário integral que vai de 2 a 5 anos. Temos quatro EMEIs que só atendem 4 e 5 anos. Temos duas creches que atendem 2 e 3 anos em horário parcial. Uma creche que atende de 1 a 3 anos em horário parcial.

Somente em 2014 a unidade ampliou o atendimento da faixa etária, com a abertura de duas turmas de berçário: B-1 (4 a 12 meses) e B-2 (12 a 24 meses), passando a atender somente a faixa etária de 0 a 3 anos. Porém, em 2019, a creche retornou o atendimento para 4 anos (Pré-escola), parcialmente, pois a sala de leitura foi transformada em uma sala de aula. Essa prática tem sido comum para aumentar o atendimento na Educação Infantil em cumprimento a universalização¹³¹. Por fim, em 2020, abriu mais uma turma para o atendimento da faixa etária de 5 anos.

Até março de 2020, antes da pandemia, todas as turmas da creche, exceto de 4 e 5 anos (Pré-escola), funcionavam em horário integral: entrada às 07h e 15min e saída às 17h.

A creche possuía a seguinte organização em 2020:

Quadro 4. Organização de atendimento das turmas:

Turmas	Faixa etária inicial	Nº de Turmas	Matrícula
BERÇÁRIO 1	4 meses	1	10 crianças
BERÇÁRIO 2	1 ano	1	15 crianças
INFANTIL 2	2 anos	2	30 crianças
INFANTIL 3	3 anos	2	40 crianças
INFANTIL 4	4 anos	1	20 crianças
INFANTIL 5	5 anos	1	20 crianças
TOTAL	-----	8 turmas	135 crianças

Fonte: Elaborado pela autora em 2020.

Conforme o quadro acima, só há uma turma de B-1. As vagas da creche, como nas demais instituições de Educação Infantil do município, são distribuídas por sorteio.¹³² Embora o processo de ingresso seja democrático, a oferta de vagas está longe de atender a demanda local. O quadro abaixo mostra o cadastro de excedente das turmas do Berçário 1 e 2 referentes ao ano de 2020:

Um CMEI em horário parcial de 2 a 5 anos. Um EMEI que atende de 3 anos integral e as turmas de 4 parcial e nove escolas municipais de ensino fundamental que também atende 4 e 5 anos parcial. Muitas realidades. Estou no município há 12 anos e com a passagem dos governos essas nomenclaturas vão se misturando, creches, emeis e cmeis. Não tem um padrão e confunde quem vem de fora. Essas parcialidades que aconteceram com essas unidades que eram integrais e hoje são parciais foi por conta de uma grande demanda, o município não consegue atender a todos e para matricular mais crianças algumas unidades foram se tornando parciais. (Caderno de registro, em 30 de novembro de 2018).

¹³¹ Ver pesquisa de Arruda (2019, p. 91).

¹³² Os responsáveis se inscrevem no site oficial de matrícula da prefeitura para concorrer a uma vaga na instituição. No dia do sorteio, cuja data e horário são divulgados na inscrição, um representante da Secretaria de Educação realiza o sorteio público na instituição.

Quadro 5. Cadastro de excedentes – Turmas de berçários 1 e 2

Turma	Vagas oferecidas	Cadastro excedente
Berçário-1 (a partir dos 4 meses)	10	45
Berçário-2 (a partir de 1 ano)	5	147

Das vagas oferecidas, 20% são destinadas aos filhos de funcionários, o que na turma do Berçário-1 corresponde a duas vagas, ficando oito vagas para ampla concorrência. Na turma do Berçário-2, a procura é ainda maior e o número de vagas oferecidas é menor, apenas 5 novas vagas, pois essa turma recebe os bebês do Berçário-1. Da fila de excedentes, segundo a diretora da creche, são chamadas, durante o ano, de duas a três crianças somente.

Entretanto, a pouca oferta de vagas para a creche não é uma realidade apenas desse município, mesmo com a universalização da Educação Infantil prevista no Plano Nacional de Educação (PNE)¹³³, a maioria dos municípios brasileiros não atendem a sua demanda.

O prédio da creche é próprio e sua estrutura apresenta bom estado de conservação e limpeza. Divide-se nos seguintes espaços:

Quadro 6. Organização dos espaços da creche

ESPAÇO	QUANT	ESPAÇO	QUANT
Sala de aula	7	Lavanderia	1
Solário	3	Banheiro p/ educação infantil	2
Sala de direção c/banheiro	1	Banheiro adaptado p/ berçário	1
Sala de professores	1	Banheiro adaptado p/ deficiente	1
Sala de Orientação (OP-OE)	1	Banheiro para adultos	2
Secretaria	1	Banheiro p/ equipe da cozinha	1
Cozinha	1	Banheiro de lavanderia	1
Refeitório	1	Depósito reservatório de gás	1
Lactário	1	Espaço externo	2
Almoxarifado	2	Pátio interno	1
Despensa	1		

7.2.3 Cronotopo do berçário: um pequeno mundo

Ao entrar naquele pequeno mundo habitado por nove bebês e seis adultos, não foi só a sandália que precisei tirar, como o aviso na porta orientava, mas algumas concepções

¹³³ Esse documento estabeleceu uma meta para que, no mínimo, 50% das crianças sejam atendidas em creches para o atendimento de zero a três anos, até o ano de 2024

petrificadas sobre quem são os bebês, seus modos de ser e de estar no mundo e sobre o trabalho docente no berçário.

No levantamento de teses sobre bebês realizados para compor esse estudo, me deparei com belas estruturas e espaços de salas de berçários, as quais desejei para essa creche. Mas escolhi não fixar o olhar na estrutura física, não que essa questão não seja importante. Porém, priorizei olhar para a vida que pulsava e fluía naquele ambiente a partir dos encontros e das interações dos sujeitos bebês e adultos.



Figura 25: Visão externa da sala do berçário.
Fonte: Arquivo da autora, 2018.

A sala de referência possuía quatro janelas que iluminavam e arejavam o ambiente, mas devido ao calor, frequentemente estavam fechadas, pois havia um aparelho de ar-condicionado que mantinha a temperatura agradável, mesmo nos dias de verão. Embora não fosse o mais adequado para um ambiente com vários bebês.



Figura 26: Sala do berçário em 2018.
Fonte: Arquivo da autora, 2018.

Todas as atividades da rotina eram realizadas dentro da sala - a sala de referência do berçário. No período que estive em campo, presenciei apenas uma atividade fora de sala: um banho de chuveiro no quintal, num dia quente do mês de outubro. No entanto, vi fotos e ouvi relatos de outras atividades realizadas fora da sala. Contudo, as próprias professoras, as auxiliares e a diretora reconheciam que os bebês saiam pouco da sala e que precisavam planejar mais atividades para eles explorarem outros espaços da creche. A sala era o mundo acessível àqueles bebês.

Havia um solário que dava para sala, mas a porta ficava sempre fechada, a mesa onde ficava o aparelho de televisão impedia que a porta fosse aberta (Figura 27). Era como se o “acesso ao mundo” fosse proporcionado mediado pela tela em oposição à porta que se abria para o espaço aberto.

Naquele pequeno mundo os bebês passavam grande parte do dia (7h 15min às 17h, cinco vezes por semana), sem sentir o calor do sol aquecendo a pele, esquentando o próprio corpo, e sem contato com os espaços verdes e descobertos que havia na creche

Alguns bebês, quando a porta de entrada ficava aberta, escapavam da sala. Alisson era o campeão das fugas. Registrei ele fugindo algumas vezes. Saía correndo e ficava desorientado sem saber o que fazer, subia nos brinquedos plásticos do pátio, entrava em outra sala, mas logo era trazido de volta para o seu mundo. Outros nunca fugiam, como Daniel. Um dia a porta se abriu e Daniel estava bem perto, uma auxiliar lhe disse: “Vai Daniel, foge! Aproveita!” Mas

ele nem saiu do lugar. Ela me disse: “Duvido que ele saia! Ele não gosta de sair da sala” e antes que ela terminasse a sua fala, Alisson fugiu. O enunciado da educadora remete a uma ideia de reconhecimento da sala como “prisão”, de onde é lícito se desejar fugir.

O medo de que as crianças caíssem e se machucassem era a principal justificativa dos adultos para os bebês não habitarem outros espaços da creche. Segundo Léa Tiriba (2010, p. 08), as crianças, antes de ter contato com conceitos abstratos, deveriam aprender a apreciar e a amar um lugar. “É a possibilidade de estar neste lugar que pode promover o encontro com aquilo que verdadeiramente importa a cada criança ou ao grupo e, portanto, será capaz de mantê-las interessadas”.

Para as instituições que atendem a infância, a autora orienta sobre a importância das crianças “desfrutarem de um ambiente arejado, iluminado pelo Sol, que ofereça conforto térmico, acústico e visual”. Partindo da concepção de que crianças são seres da natureza, sinaliza ainda sobre a necessidade de uma organização da rotina de trabalho de modo que “não supervalorize os espaços fechados”, mas possa proporcionar “o contato cotidiano com o mundo que está para além das salas de atividades” (2010, p. 6).

A invisibilidade dos bebês nos espaços externos acontece mesmo nos locais oficialmente organizados para recebê-los. É necessário inverter essa lógica de que os bebês não podem sair da sala porque vão se machucar para pensarmos como podemos planejar, organizar um horizonte de possibilidades para que eles possam explorar outros ambientes além da sala de convivência. Como organizar esses espaços para que os bebês possam habitar com segurança? Essa é uma ação do educador: o bebê depende do adulto para lhe abrir a porta da sala, as grades que isolam um espaço do outro e as fronteiras que ampliam o seu mundo.

A maneira de organizar os espaços na creche, as rotinas vão revelando a imagem que se tem dos bebês e de educação nos primeiros anos de vida. Para Winnicott (2014, p. 78), “O mundo que compartilhamos com a criança é também o seu próprio mundo imaginativo, de modo que ela está capacitada a senti-lo intensamente.”

No espaço da sala do berçário, são registradas as marcas de cada encontro. A maneira de olhar, cheirar, tocar, sentir e perceber o mundo vão constituindo os sujeitos que ali habitam. É a partir do fluir da vida que os cronotopos podem ser analisados. E vida era o que mais transbordava naquele pequeno mundo.

Como os bebês faziam quase tudo em um mesmo espaço, eles começavam a diferenciar uma atividade, ou seja, a marcar o tempo entre uma atividade e outra pelos objetos e pela organização da sala. Quando as cadeiras “bebê-conforto” eram colocadas à frente da mesa onde as professoras ficavam, eles já sabiam que era hora da alimentação. Alguns bebês já se sentavam

nas cadeiras sem que a educadoras os colocassem. Quando as cortinas das salas eram fechadas e a luz apagada, alguns já se deitavam nos colchões se preparando para a hora do descanso. Era o corpo do bebê se organizando de acordo com as ações externas, com as atividades socialmente compartilhadas.

Segundo Yi-Fu Tuan (1983), nas fases iniciais da vida, as crianças

podem desenvolver sentimentos ambivalentes por certos lugares (...) que lhe pertencem. Por exemplo, a cadeira de bebê é seu lugar, mas também lhe dão de comer coisas de que não gosta e está presa em sua cadeira. A criança vê seu berço com ambivalência. O berço é seu aconchegante pequeno mundo, mas quase todas as noites vai para ele com relutância; precisa dormir, mas tem medo do escuro e de ficar sozinha (p.33).

Na fala de Tuan, estão presentes espaço, tempo e o outro que ajuda a construir significados para esses espaços. O lugar é construído a partir das experiências e dos sentidos e isso envolve sentimento e entendimento, num processo de envolvimento geográfico do corpo entrelaçado com a cultura, a história, as relações sociais e a paisagem. Segundo o autor (1983, p. 18), “a experiência implica a capacidade de aprender a partir da própria vivência. Experiência é aprender; significa atuar sobre o dado e criar sobre ele (...) experiência é vencer os perigos”. Nesse sentido, viver experiência é *viver perigosamente*.

Todos os eventos narrados nesse estudo pertencem ao cronotopo do berçário, pois foi no espaço-tempo da sala do B-1 que eles aconteceram. Pensar naquela sala como um pequeno mundo é ambivalente, pois, ao mesmo tempo que a sala é uma pequena parte do mundo físico daqueles bebês, ela também passa uma sensação de aprisionamento, de não abertura para outros espaços. Permanecer com as portas fechadas é uma educação que nega ao bebê um horizonte de possibilidades de experienciar outros lugares da creche, de criar outras interações com o ambiente, de ultrapassar fronteiras, de se organizar em diferentes espaços. Apesar disso, eles experenciam o tempo todo dentro dos limites que lhes são permitidos habitar.

A sala do berçário está para além de um espaço físico. Embora seja um ambiente preparado e organizado pelo adulto, comporta muito mais do que mobília e objetos. Comporta tom de voz, diferentes maneiras de olhar, troca de afetos, tensões, ditos e não ditos e variados encontros. Naquele espaço-tempo várias histórias se cruzam e diferentes mundos se tocam comportando diferentes concepções de infância e de Educação Infantil.

Na segunda etapa da pesquisa em 2020, a sala do B-1, mantivera, praticamente, a mesma organização de 2018, com exceção apenas dos dois berços que haviam sido retirados por iniciativa da equipe pedagógica, ancoradas em um dos quatro princípios da abordagem

Pikler¹³⁴ que trata da liberdade de movimentos, para um brincar livre e uma livre exploração de si mesmo e do entorno. A mesa com a TV também mudou de lugar. Contudo, a porta para o solário permaneceu fechada. Em relação à antiga organização, o espaço ficou mais amplo e menos poluído visualmente.



Figura 27: Sala do berçário em 2020.
Fonte: Arquivo da autora, 2020.

O cronotopo do berçário é para nós um espaço-tempo peculiar onde a história daqueles bebês, das educadoras e da pesquisadora se cruzaram. “Somente em um cronotopo que podemos encontrar o outro, em um movimento que cria o lugar, o movimento e a mudança” (LOPES, 2019, p. 81).

Buscar compreensões bakhtinianas para pensar sobre a humanização de bebês em um contexto de vida coletiva também nos colocou na condição de *viver perigosamente* por estarmos pisando em um terreno que ainda não conhecemos com profundidade. Porém, mesmo ciente do nosso não saber em vários pontos desse pensamento filosófico, escolhemos nos colocar à prova. Como pesquisadores da infância, buscamos a teoria para melhor compreender as crianças e suas

¹³⁴ A abordagem Pikler para crianças de 0 a 3 anos foi desenvolvida pela médica húngara Emmi Pikler que somou a sua experiência de dez anos como médica de família ao trabalho realizado na instituição de acolhimento situada na Rua Lóczy em Budapeste e a observação e o registro minucioso do desenvolvimento de bebês para desenvolver um trabalho profissional de excelente qualidade. Esta abordagem está embasada no cuidado com a saúde física e no respeito com a individualidade de cada criança e tem como princípios fundamentais a relação privilegiada entre mãe/educadora e bebê e o desenvolvimento da autonomia através do brincar livre. Informações retiradas da descrição do livro de Judit Falk (2011) *Abordagem Pikler – Educação Infantil*. Acesso em: <https://pikler.com.br/livros/abordagem-pikler-educacao-infantil-judit-falk/>. Acessado em 18/12/2020.

relações na escola. No caso desse estudo, os bebês e as interações na creche. Contudo, o que seria viver sem se lançar ao desconhecido, sem arriscar-se? Me coloco à escuta de quem já respondeu tal questão:

Nietzsche: - "Crede-me! O segredo para colher a existência mais fecunda e a maior fruição da vida é viver perigosamente!"¹³⁵.

Guimarães Rosa: - "Viver é muito perigoso. Porque aprender a viver é que é o viver mesmo... Travessia perigosa, mas é a da vida"¹³⁶.



Figura 28: Bebês uniformizados
Fonte: Arquivo da autora, 2018.

¹³⁵ NITZSCHE, F. A Gaia Ciência – São Paulo: Hermus, s/d.

¹³⁶ Fala do jagunço Riobaldo, personagem de Guimarães Rosa em *Grande Sertão Veredas*.

8. O BEBÊ E O BALÃO - 7º Retalho

Todos os bebês estavam sendo convocados a participarem de uma atividade: pintar com o giz de cera em um papel branco colado na parede. Aqueles que não iam por livre vontade eram levados até o local da atividade.

Daniel, sentado ao chão, estava interagindo com o brinquedo que estava concentrado já fazia alguns minutos quando foi interrompido e levado contra sua vontade, a fazer a atividade. A professora insistia para que ele riscasse o papel. Uma auxiliar pegou em sua mão e o fez riscar, mas, assim que ela o soltou, Daniel fugiu engatinhando para outro lado da sala e retornou para o brinquedo que estava interessado. A professora o chamou novamente, mas Daniel escapou de novo, apoiando-se nas cadeiras, pois ainda não andava. Saiu de onde estava e se afastou ainda mais, sem muito sucesso, pois a auxiliar o levou de volta à atividade. Enquanto o conduzia, ela disse à professora: “Daniel é muito preguiçoso!”

Novamente, assim que pode, Daniel se afastou da atividade e voltou para o seu brinquedo. Naquele momento, uma das auxiliares chegou trazendo um balão (de aniversário) rosa metálico. Entrou e colocou o balão em cima de uma das estantes. Daniel, do canto onde estava, observou a chegada da educadora. Ele olhou para ela, mas quando viu o balão parecia ter visto algo extraordinário. Fixou seu olhar e foi abrindo um sorriso encantador para o balão.

Em seguida, Daniel foi engatinhando para perto do balão. Ao chegar próximo à estante, sentou-se no chão, olhou e apontou para o objeto. Uma auxiliar percebeu o interesse de Daniel e disse: “Olha o Daniel, ele está rindo para o balão”.

Daniel passou alguns minutos nesse movimento: olhava para o balão, sorria, apontava, pegava um brinquedo que estava ao seu alcance e olhava de novo para o balão, sorria, apontava... Sua atenção estava plenamente voltada para aquele objeto. Houve um momento que ele até tentou subir na estante para alcançar o balão. Quando isso aconteceu, outra educadora observou e disse: “Olha, o Daniel quer pegar o balão!” Em seguida, chamou a atenção dele para que não subisse na estante.

Enquanto Daniel estava elaborando e executando o seu projeto para pegar o balão, a atividade de pintura continuava. Alguns bebês ainda estavam envolvidos, enquanto outros já haviam se dispersado.

O tempo passou e Daniel seguiu solitário em sua jornada para alcançar o balão. Quando chegou o momento de organizar o ambiente para o almoço, as crianças foram colocadas nas cadeiras. A cadeira de Daniel ficou posicionada de frente para a estante e seu olhar continuou fixo no balão. A expressão do seu rosto revelava o prazer que sentia ao contemplar o objeto. Olhando para aquele balão rosa, Daniel sorriu, almoçou, sorriu novamente e adormeceu.

Desejei que, pelo menos, em seu sonho Daniel tenha alcançado o balão.



8.1 As linguagens dos bebês



Figura 29: Daniel vê o balão (Sequência de 3 fotos).
Fonte: Arquivo da autora, 2018.

Escolhi esse retalho para tecermos algumas reflexões acerca da linguagem dos bebês, das estratégias que utilizam para enunciarem seus projetos discursivos.

Daniel, o protagonista do nosso evento, era um bebê de 11 meses de idade, o mais novo do grupo. Durante a pesquisa ele se destacava como explorador dos cantos da sala, um dos seus lugares preferidos para brincar. Geralmente, gostava de brincar sozinho e poderia ficar envolvido por muito tempo numa mesma atividade, assim como Majú. Todas as educadoras demonstravam um grande carinho por ele e algumas o chamavam de *bebezão*, pelo fato dele *não saber se defender dos outros bebês, por ainda não andar e por não falar nenhuma palavra*. Tais informações são do depoimento de uma auxiliar, que o descreveu por aquilo que lhe faltava, revelando a imagem de uma criança que ainda não era e que deixava de ser olhada por quem já era naquele instante de vida real.

Do momento em que registrei esse evento até escrita deste texto, fui encontrando pontos importantes para colocarmos em diálogo. A ideia inicial era trazer uma reflexão acerca da presença das atividades chamadas “pedagógicas”, que eram semelhantes às atividades das crianças maiores para uma turma de berçário, sendo uma prática ainda presente naquele contexto, em 2018. No entanto, nos últimos dois anos a creche começou a passar por algumas formações específicas para as educadoras dos berçários. Essas mudanças foram percebidas quando retornei ao campo, em fevereiro de 2020, e observei uma nova organização na sala, na postura de algumas auxiliares ao se dirigirem aos bebês, na fala da coordenadora e da diretora sobre a especificidade do trabalho nessa faixa etária. Mesmo com a suspensão das aulas, a creche continuou realizando algumas formações com os profissionais e mantendo vínculo com as crianças e suas famílias. Lamentei pela pandemia ter usurpado a oportunidade de continuar acompanhado essas transformações.

Em seguida, outra cena me chamou a atenção e ganhou intensidade quando, assistindo o vídeo, observei a trajetória de Daniel para escapar do que não lhe interessava (a atividade de pintura) e a sua dedicação, o itinerário que construiu para alcançar o objeto que desejava (o balão). As estratégias utilizadas por ele para fugir da atividade proposta pela professora e, depois, o seu empenho para alcançar o balão revelaram o quanto os bebês, durante o primeiro ano de vida, já conseguem selecionar o que irá direcionar o foco da sua atenção.

No entanto, ao olhar com mais profundidade para o evento, outro elemento veio à tona: a linguagem. Tanto o desinteresse pela atividade quanto o desejo pelo objeto foram enunciados pelo bebê de diferentes maneiras: através do sorriso, do olhar fixo, do gesto de apontar, da trajetória até o objeto, da tentativa de escalar a estante. Enfim, Daniel deu todas as pistas do seu projeto enunciativo de alcançar o balão.

A linguagem assume um papel fundamental na constituição humana, na construção da nossa subjetividade, pois tudo o que se refere a uma pessoa, a começar pelo seu nome, chega do mundo exterior à sua consciência pela boca dos outros (BAKHTIN, 2011, p. 373). A nossa consciência chega pelo outro.

Na perspectiva bakhtiniana, a linguagem não é produto exclusivo da atividade mental¹³⁷, mas da interação verbal que se constitui numa realidade social concreta que decorre das relações humanas “ideológicas e dialógicas”. A linguagem não se limita à relação entre a língua, como código, e o discurso ou o texto, tão pouco às relações linguísticas entre os elementos do sistema da língua ou entre os elementos de uma única enunciação. A linguagem ocupa-se das relações dialógicas nos atos de palavras, nos textos, nos gêneros do discurso e nas linguagens (PONZIO, 2011, p. 89).

A língua não é de modo algum um produto morto, petrificado, da vida social: ela se move continuamente e seu desenvolvimento segue aquele da vida social. Este movimento progressivo da língua se realiza no processo de relações entre o homem e homem, uma relação não só produtiva, mas também verbal. Na comunicação verbal, que é um dos aspectos do mais amplo intercâmbio comunicativo – o social -, elaboram-se os mais diversos tipos de enunciações, correspondentes aos diversos tipos de intercâmbio comunicativo social (VOLOCHÍNOV, 2013, P. 157).

Bakhtin e o Círculo (2006) nos ensinam a pensar numa linguagem ativa, incompleta, conectada ao contexto ideologicamente situado. Essa interação, mediada pelo diálogo com o outro, não acontece somente “na conversa em voz alta, de pessoas colocadas face a face” (p. 127), mas para além da linguagem oral, pois a comunicação verbal entrelaça-se a outros tipos de comunicação.

Para o Círculo, a linguagem é constituidora do mundo e do próprio homem, em relação com outro homem. A linguagem é constitutiva, tanto dos sujeitos que interagem quanto da própria linguagem.

Daniel e os demais bebês da turma do berçário ainda não se comunicavam através de palavras, mas possuíam linguagem desde que nasceram e foram inseridos na corrente dialógica da vida. A partir do 4º mês de vida intrauterina já existem vários sentidos desenvolvidos no bebê, inclusive a audição. O ambiente acústico é constituído por ruídos externos e internos (a respiração, os batimentos cardíacos, os movimentos musculares maternos) e o feto já registra

¹³⁷ Nessa perspectiva a linguagem revela o conteúdo do nosso psiquismo que se configura tão social quanto ideológica e, por outro lado, “as manifestações ideológicas são tão individuais (no sentido ideológico deste termo) quanto psíquicas”. A construção daquilo que pensamos tem o “selo” da nossa individualidade, mas este “selo” também é social” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 58).

essas informações (ZAEYEN, 2003, p. 131). A audição possui um papel preponderante para aprendizagem da linguagem verbal.

Segundo Geraldi (2015, p.123), “A linguagem, enquanto processo de constituição da subjetividade, marca as trajetórias individuais de sujeitos que se fazem sociais também pela língua que partilham”. De certa forma, os enunciados de Daniel foram interpretados pelas educadoras: “Olha, o Daniel está querendo pegar o balão!” Mas a linguagem não deve ser considerada somente do ponto de vista de quem fala, sem uma relação necessária com outros participantes da enunciação.

Para Bakhtin (2011, p. 270), “o outro, ao perceber e compreender o significado linguístico do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc”. Segundo o filósofo toda a compreensão é responsiva e gesta uma resposta, o que torna o ouvinte um falante.

Se toda compreensão implica uma resposta, uma posição responsiva (seja de acordo ou discórdia), os adultos presentes naquele evento (educadoras e pesquisadora) não responderam a Daniel, desconsideraram a potência de sua linguagem, não escutaram suas enunciações. Falaram dele, mas não falaram com ele. Ouvir e não se disponibilizar ao outro não é escutar a palavra do outro e, se não há escuta, não há relação dialógica, não há interação verbal e nem alteridade.

No entanto, quando os adultos não falam com o bebê, também os respondem, pois sinalizam (intencionalmente) que ele precisa dominar outros códigos para se colocar no lugar de interlocutor válido.

Daniel não disse uma só palavra para demonstrar que não estava interessado em pintar com giz de cera no papel branco, mas utilizou diferentes estratégias para comunicar o seu desinteresse e escapar da proposta: virou o rosto, engatinhou para o outro lado, não segurou o giz de cera, se escondeu nos cantos da sala etc. Esses recursos acabaram sendo interpretados como preguiça: “Daniel é muito preguiçoso!” Esse acontecimento nos parece se tratar mais de um diálogo entre estrangeiros, em que um não reconhece a língua do outro. Todavia, a humanização é justamente a inserção do bebê na língua hegemônica, em um processo que apresenta desdobramentos positivos e negativos.

Na sequência de imagens abaixo, fica evidente que, por mais bem intencionadas que as educadoras tenham sido na elaboração da proposta, ela não estava no campo de interesse de Daniel, ao contrário de outros bebês que participaram espontaneamente.

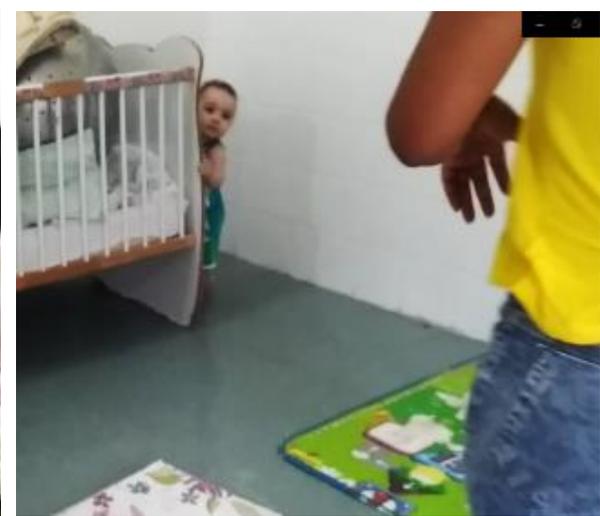


Figura 30: Sequência de 6 fotos - Daniel e suas enunciações
Fonte: Arquivo da autora, 2018.

Daniel falava através do seu olhar. Segundo Stern (1992, p. 17), desde bem pequenos os bebês controlam a sua própria direção do olhar e autorregulam o nível e a quantidade da estimulação a que estão sujeitos. Eles desviam o olhar, fecham os olhos, olham além e ficam com os olhos vidrados no que estão interessados. “E através do uso decisivo desses comportamentos de olhar, podemos ver que eles rejeitam, distanciam-se ou protegem-se [...]”.

Refletiremos agora sobre uma das estratégias utilizadas por Daniel para comunicar algo do seu interesse, que é uma característica humana que antecede a linguagem verbal: o gesto.

8.2 O gesto: intenção compartilhada

Segundo Volochínov (2013, p. 142), os gestos são considerados a primeira e primitiva linguagem da humanidade. Para o autor, esses traços “se conservam até os nossos dias como auxiliar, usado junto com a linguagem, na gesticulação habitual das mãos e na mímica facial durante a conversação”. Essa primeira linguagem já representa “uma brusca *separação do mundo natural* e o começo da criação de um mundo novo, o mundo do homem social, *o mundo da história social*” (Ibidem – grifos do autor).

Para lutar por sobrevivência, buscando coletivamente alimentos e defendendo-se coletivamente, os homens primitivos precisaram de algumas estratégias. Volochínov sinaliza que isso foi possível a partir de “uma condição que houvesse pelo menos uma coordenação mínima das ações, pelo menos uma capacidade mínima de representar-se o objeto comum”. Esse objetivo foi alcançado através da linguagem dos gestos e de mímicas. Tal dinâmica não apenas facilitou a organização do trabalho coletivo, mas também “a organização do pensamento social, da consciência social” (2013, p. 142).

O psiquismo humano devia cumprir uma tarefa, ainda que elementar, extremamente complexa para aqueles tempos. Em realidade, para a realização da comunicação verbal é necessário que o significado, oculto no gesto da mão do homem, seja compreensível para o outro homem; que este homem saiba estabelecer – graças à experiência precedente – a relação necessária entre esse movimento e o objeto ou acontecimento em cujo lugar ele é empregado.

Para Volochínov é preciso compreender que esse movimento é portador de um significado. Mas só isso não será suficiente, pois o signo expresso pelo movimento das mãos só poderá ser convertido num valor social se for um movimento constante (p. 143). Já vimos nesse estudo que o signo é produzido socialmente pelos indivíduos em processo de interação social e que a nossa consciência só adquire forma e existência nos signos que são criados socialmente.

Segundo Vigotski (1991), o apontar é construção da primeira representação simbólica¹³⁸. É uma transição da expressão afetiva em direção à linguagem objetiva. “Quando a mãe vem em ajuda da criança, e nota que o seu movimento indica alguma coisa, a situação muda fundamentalmente. O apontar torna-se um gesto para o outro” (p. 63). Nesse sentido, o pegar um objeto transforma-se em apontar, pela compreensão que o adulto tem da ação da criança.

O gesto precede a palavra, abre-lhe o caminho, ou seja, vem acompanhada dela, para depois fundir-se em maior ou menor medida nela (WALLON, 2008 apud ALESSI, 2018, p. 171).

Outros pesquisadores, como Daniel Stern (1992) e Michael Tomasello (2003), também se debruçaram sobre o gesto de apontar dos bebês e compartilham de seu caráter social. Para Tomasello, em seu estudo *Origens culturais de aquisição do conhecimento humano*, o apontar consiste em um tipo de gesto presente em todo ser humano e, quando utilizado com a intenção de compartilhar com outro indivíduo a atenção por um objeto, transforma-se em um ato comunicativo exclusivamente humano, o que denominou de *atenção conjunta* (2003, p. 135). O gesto de apontar é uma atividade social, pois, segundo o autor, as crianças costumam apontar menos quando estão sozinhas do que quando estão acompanhadas. Stern (1992), por sua vez, chamou o apontar do bebê de *intenções compartilhadas*.

Esses atos, que são dirigidos para uma pessoa referente, significam que o bebê atribui um estado mental interno àquela pessoa – isto é, compreensão da intenção do bebê e a capacidade de pretender satisfazer aquela intenção. As intenções se tornaram experiências compartilháveis. A *interintencionalidade* se torna uma realidade. Novamente ela não precisa ser consciente (STERN, 1992, p. 115-116).

¹³⁸ Vigotski ressalta a mudança qualitativa da interação social entre a mãe e bebê mediada pelo signo e mostra o enorme significado filogenético e ontogenético dessa mediação. O psicólogo destacou três fases na ontogênese do gesto de apontar: Na primeira fase, um simples movimento espontâneo da criança orientado a um determinado objeto que ela não consegue alcançar. Na segunda fase, o outro, mãe ou cuidador, interpreta esse movimento atribuindo-lhe um significado (indicador do desejo da criança). Assim ocorre uma transformação na situação. O adulto interpreta o movimento da criança de pegar o objeto como um significado. Na terceira fase a criança capta, numa experiência pessoal, o significado que o seu movimento tem para o outro, convertendo-o, em signo para ele. Assim quando desejar de novo o objeto, a criança se dirige ao outro, com os olhos, por exemplo, e realiza o gesto indicador do objeto, mas gesto visível para o outro porque ao outro dirigido, como mediador entre ela e o objeto. Ao longo de várias experiências semelhantes, a própria criança começa a incorporar o significado atribuído pelo adulto à situação e a compreender seu gesto – o ato de apontar o objeto desejado – como signo desse desejo (VIGOTSKI, 2000).

O gesto de apontar de Daniel foi a forma de comunicação que ele utilizou para o seu projeto de dizer sobre pegar o balão. Ao apontar o que desejava, estava compartilhando sua intenção para o outro. No caso de Daniel, embora as educadoras tenham compreendido o interesse dele pelo balão, a atenção não foi compartilhada, pois o foco do olhar para objeto foi somente da parte de Daniel. Ninguém interagiu com ele sobre o seu interesse de alcançar o balão.

Nenhuma educadora, nem mesmo eu, a pesquisadora presente no evento, lhe dissemos: *Daniel! Você quer pegar o balão? Vamos lá pegar o balão?* Aliás, esse é um excedente de visão que só foi possível olhando a cena de fora, como autora do texto, que pela transgrediência confere acabamento à pesquisadora.

No momento da ação, nenhuma palavra foi dirigida a Daniel. Falar dos bebês era uma prática muito comum entre as educadoras do berçário, mas pouco se falava com os bebês. Françoise Dolto¹³⁹ defendia o ser humano como um ser de linguagem desde sua concepção. Para ela “uma criança que não fala é integralmente linguagem e está na linguagem integralmente” (DOLTO, 2008, p. 56). Um dos pontos principais da teoria e prática de Dolto era ouvir a criança em lugar de falar delas ou falar por elas. A psicanalista tornou-se uma defensora da importância de conversarmos com os bebês. Para ela, o bebê era capaz de entender desde o seu nascimento o que lhe diziam. Orientava que era fundamental conversar com o bebê e entender sua linguagem corporal, para que as palavras passassem a dar sentido as suas experiências, numa forma de inseri-lo no mundo. Dolto defendia que a verdade do que acontecia com o bebê deveria ser dita desde o início, pois o não-dito gerava sofrimento na criança (Ibidem, p. 53). Ela foi chamada de “doutora louca” por seus colegas médicos, exatamente por falar com os bebês e sustentar a ideia do bebê como sujeito potencial que se humaniza na relação com o outro (BERNARDINO, 2012, p. 414).

¹³⁹ Françoise Dolto foi uma psicanalista francesa que teve grande influência sobre a educação de crianças de seu tempo. Ao iniciar seus estudos de Medicina, em 1932, já pensava em dedicar-se à Pediatria. Mas foi depois de uma análise pessoal, feita com o psicanalista francês René Laforgue, que Dolto iniciou sua carreira como psicanalista, em especial como psicanalista de crianças. E foi a partir dessa experiência de trabalho que desenvolveu um pensamento original sobre a educação de crianças, para uso de pais e de educadores, inspirando-se nos conhecimentos que a psicanálise e sua prática puseram à sua disposição (KUFPER, 2006, 562).

Para Tomasello (2003), as atividades de atenção conjunta que envolvem gestos são essenciais para o desenvolvimento de habilidades sociocognitivas e, em especial, a habilidade de compreender e compartilhar intenções, que são essenciais para aquisição da linguagem (p. 132). É o adulto que vai nomeando através das palavras o que o bebê deseja em seu gesto de apontar.

Os bebês estão imersos na corrente dialógica dos espaços que participam, seja na família ou na creche. A partir de enunciados concretos, eles vão se apropriando da linguagem, vão tomando consciência de si através dos outros, dos quais recebem as palavras, as formas e as tonalidades para a construção da sua subjetividade (BAKHTIN, 2011, p 237-274).

É preciso falar com eles e se colocar na escuta deles, pois a vida é dialógica. “Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar etc. Nesse diálogo, o homem participa inteiro e com toda a sua vida: com os olhos, lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo corpo, os atos” (Ibidem, p. 348).

Na revisão de literatura deste estudo (2008-2018), duas pesquisas¹⁴⁰ se destacaram por abordarem especificamente a linguagem a partir do pensamento do Círculo de Bakhtin. Ambas dão visibilidade a linguagem dos bebês antes da fala e apontam as estratégias de comunicação utilizadas



Figura 31: Daniel deseja o balão.
(Sequência de 3 fotos)
Fonte: Arquivo da autora, 2018.

¹⁴⁰ ALESSI, Viaviane Maria. *As linguagens dos bebês na educação infantil: diálogos do círculo de Bakhtin com Henri Wallon*. 144p. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

CASTRO, Joelma S. *A constituição da linguagem e as estratégias de comunicação dos e entre os bebês no contexto coletivo da educação infantil*. 204p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2011.

por eles. Alessi (2017) percebeu que a linguagem do bebê ocorre por meio de enunciados que envolvem movimentos (gestos, expressões faciais, contato corporal, imitação) e sons (voz, choro, riso, balbucio, vocalizações, palavra, entonação). Sendo a linguagem produzida pelo corpo, logo ele é produto e produtor de sentidos. Castro (2011) analisou a constituição da linguagem entre os bebês e dos bebês, bem como as estratégias de comunicação que utilizam antes da fala. Os olhares, risos, choros, balbucios, gestos, movimentos e expressões faciais dos bebês desencadeiam a descoberta das estratégias de comunicação que utilizam antes da fala, como uma grande categoria.

A estratégias de comunicação apontadas nos dois estudos e a experiência de Daniel nesse evento nos ajudam a compreender que a linguagem precisa ser considerada pelos educadores como processo social da constituição da subjetividade do bebê.

Os projetos enunciativos de Daniel também nos revelaram que há sempre uma tensão entre as pessoas que participam do evento. Há uma arena de negociação e nem sempre será o adulto que direcionará o foco da atenção do bebê. Após algumas negociações entre Daniel e as educadoras, ele mesmo direcionou o foco da sua atenção para o balão. As educadoras se empenharam para que ele participasse da atividade de pintura, mas Daniel não ficou passivo ao que estava sendo proposto. Não só enunciou o que não queria, como deu pistas do que estava interessado.

Daniel estava totalmente envolvido com um brinquedo. Sua atenção estava voltada para o objeto e, de repente, ele foi retirado de onde estava e levado para uma atividade na qual não queria se envolver. Essa questão também merece atenção, pois frequentemente os adultos intervêm nas brincadeiras e nas atividades que os bebês estão realizando. Quantas vezes os objetos são retirados de suas mãos de forma inesperada, às vezes, abruptamente para que façam outras coisas. Na intenção de ajudar, os adultos se antecipam, pegando algo que o bebê estava tentando alcançar, ao invés de compartilhar primeiro da sua intenção de pegar. Sem contar nas intervenções que fazemos para ajudá-los a subir ou descer, abrir ou fechar alguma coisa, antes que eles solicitem nossa ajuda. Antecipamos as ações, as quais os bebês estavam elaborando, testando, desafiando os limites do próprio corpo e aprendendo a se organizar no espaço onde estão.



Figura 32: Majú e seu projeto de brincar (Sequência de 3 fotos)
Fonte: Arquivo da autora, 2018.

A compreensão de considerar a iniciativa e o interesse dos bebês não foi oferecida a Daniel, mas esteve presente no evento *Viver perigosamente*, protagonizado por Majú, que foi respeitada em seu projeto de brincar e teve liberdade para desenvolvê-lo. Acompanhei os seus movimentos, sua interação com os objetos, a maneira como se comunicava com os brinquedos e o cuidado das educadoras para que ela pudesse brincar enquanto estivesse interessada, um dos motivos de Rafaela ter sido retirada de perto dela, embora houvesse outros motivos, já que Majú tinha a fama de morder.

O brincar é uma necessidade humana. Desde o nascimento ele ocupa um lugar central na aprendizagem da criança. Como um dos eixos principais das culturas infantis, brincar é o fio condutor de todas as atividades realizadas pelas crianças (SARMENTO, 2007, p. 11).

Benjamin (2002, p. 85) diz que “Rodeadas de um mundo de gigantes as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio [...]”. Majú nos mostrou o quanto um bebê poderia ficar interessado e dedicado em uma brincadeira organizada por ele mesmo. Ela e Daniel nos ajudam a compreender a importância de permitir que os bebês também possam brincar sozinhos, pois desde cedo eles já são capazes de calcular, da sua maneira, um horizonte de possibilidades de interação com os objetos, com os espaços e com o próprio corpo. Muitas vezes, a brincadeira envolve apenas o corpo, as mãos, os pés, a boca, onde testam vários gestos, sons e sensações.



Figura 33: Viver perigosamente
(Sequência de 3 fotos)
Fonte: Arquivo da autora, 2018.

Segundo Winnicott (1971/1975), “É no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto fruem sua liberdade de criação”.

O repertório das ações que Majú realizou enquanto brincava nos permite construir uma imagem de um bebê potente e criativo, que constrói seu próprio projeto enunciativo através dos objetos disponíveis. Quanto maior a diversidade de objetos, maiores serão as possibilidades de interações e experiências que os bebês viverão.

No entanto, não basta apenas oferecer brinquedos e materiais diferentes em situações que visam somente estimular sensorialmente os bebês. Um ambiente enriquecido é aquele que é atravessado pela relação com o outro, pelos encontros através do olhar, do toque, da palavra, do tom de voz, ou seja, na interação com o outro.

Nesse sentido, olhar com disponibilidade para o bebê real, situado em um contexto coletivo, observar seus movimentos e itinerários poderá fornecer muitas pistas para os educadores planejarem um cotidiano com os bebês, considerando os seus reais interesses. Segundo Falk (2003, p. 37), quando há esse respeito, a natureza da relação com o bebê muda, pois passa-se a ter uma visão diferente sobre ele. Então, o valor não está em fazer coisas para o bebê ou pelo bebê, mas fazer as coisas com os bebês, considerando suas próprias iniciativas e interesses.

Reconheço que esse evento parece ter sido construído de vários pedacinhos de retalhos, e seus sentidos podem nos levar a muitas outras reflexões. Porém, a intensão de posicioná-lo para a

construção da nossa colcha de compreensão foi principalmente para pensarmos sobre a linguagem dos bebês, uma linguagem que é ativa desde o nascimento, que se manifesta com diferentes possibilidades, que sempre está conectada ao contexto ideologicamente situado.

9. UM BANHO DE ALTERIDADE - 8º Retalho

Na hora do banho, as educadoras se revezavam com os bebês.

Luana foi levada ao banho no colo de uma auxiliar, que já foi conversando com ela desde a saída da sala até o banheiro. Conversaram durante todo o processo do banho:

Educadora: *Me conta tudo, querida. Não me esconda nada...*

Luana: (balbucios e sorrisos)

Educadora: *Olha essa água bebê! Tá gostando?*

Luana: (sorrisos e batidas na água dentro da banheira).

Educadora: *Fecha os olhos!* (Enquanto lava o rosto de Luana). *Agora, levanta um pouco a cabeça.* (Lavando o pescoço). *E esse pé gordinho, cadê Luana?*

Luana: (sorri e balbucia em resposta às interações da educadora).

Educadora: *Acabou! Vamos sair da banheira?*

Luana: (está brincando com o vidro de xampu)

Educadora: *Está gostando, né? Só mais um pouquinho...*

Luana: (olha para educadora e sorri).

Educadora: *Agora, vamos!* (Ajuda a Luana ficar de pé) *Olha a toalha! Vem?* (A educadora vai informando cada ação a ser realizada e fica atenta as interações de Luana).

Luana: (continua balbuciando, sorrindo e atendendo às solicitações da educadora).

No trocador, enquanto Luana estava sendo arrumada, educadora e bebê brincavam de esconde-esconde com a toalha. Luana dava gargalhadas e a educadora também. Naquele banho, não foram apenas as duas que se constituíram numa relação de alteridade, mas eu também, pois percebi naquela atividade um horizonte de possibilidades de interações em um momento tão singular da rotina.



9.1 Cuidados corporais: atividades de atenção individual que singularizam



Figura 34: O banho de Luana 1
Fonte: Arquivo da autora, 2018.

A questão do corpo tem sido um tema de estudo importante nas pesquisas que envolvem bebês. Alguns autores (DUARTE, 2011; BARBOSA, 2010; COUTINHO, 2010; SCHMITT, 2014; GUIMARÃES; ARENARI, 2018) apontam para a dimensão do corpo como uma centralidade nas relações sociais com os bebês e as crianças pequenas. Segundo Schmitt (2014, p. 232), é preciso falar sobre o corpo visando a superação, primeiro, do dualismo que cerca essa temática entre natureza-cultura, razão-emoção e objeto-sujeito e, segundo, pela ênfase dada aos cuidados corporais na creche.

De acordo com Barbosa (2010, p. 2), todo ser humano é dotado de um corpo onde o afeto, o intelecto e a motricidade estão conectados. Segundo a autora, a forma particular como esses elementos se articulam é que vai definindo as singularidades de cada indivíduo ao longo da sua história. Se para Bakhtin (2011) “viver significa participar do diálogo” e participar por inteiro com “os olhos, lábios, as mãos, a alma, o espírito, *todo o corpo*, os atos” (p. 348 [grifos meus]), é porque o nosso corpo vai nos constituindo através do olhar que convida ou desaprova, do sorriso que responde ou silencia, que chama ou acolhe, bem como os gestos e expressões que comunicam acordos, desacordos, apoio, oposição etc. Alteridade é categoria essencial de quem cuida e de quem é cuidado. Na indiferença não há cuidado, pois não há relação constitutiva. O ato de cuidar e de ser cuidado é fundamental para se tornar humano.

Winnicott nos chama a atenção para a questão de “segurar” e “manusear” o corpo do bebê. Para ele essas ações trazem à tona a questão da confiabilidade humana (2018, p. 74). Desenvolver confiança no ambiente era algo que o psicanalista defendia como essencial para o desenvolvimento saudável da criança. O bebê constrói o senso de previsibilidade a partir da adaptação do cuidador, isto é, da maneira como quem cuida do bebê se organiza para atender as necessidade e especificidade dele.

Há dois conceitos sinalizado por Winnicott (2018) *holding*¹⁴¹(*cuidados*) e *handling*¹⁴²(*toques, carícias*) que são maneiras de balizar as experiências do bebê e integrá-lo ao espaço que vai sendo marcado pelas experiências do toque, da sensibilidade à temperatura, do aconchego, da audição, do olfato entre outros. São as experiências do cotidiano, que repetidas criam os sentimentos de previsibilidade e confiabilidade. Para Winnicott (1975; 2011; 2018), é com esses sentimentos que o bebê começa a desenvolver sua autonomia.

Em *Estética da criação verbal*, ao falar sobre corpo interior e exterior, Bakhtin toma como exemplo o corpo do bebê para contrastar a maneira como é possível conhecer e vivenciar o próprio corpo. Na perspectiva bakhtiniana, é o outro que atribui significado e valor ao nosso corpo. O corpo do bebê como algo valorado não pode ser criado por ele mesmo, somente pelo outro. Ele vai sendo significado pelas palavras afáveis e pelo toque amoroso de sua mãe ou de quem dele cuida.

Palavras amorosas e preocupações reais vão ao encontro do caos confuso da autossensação interior, nomeando, orientando, satisfazendo, pondo em contato com o mundo exterior como resposta interessada em mim e na minha necessidade [...] os atos e palavras amorosas da mãe, em cujo tom volitivo-emocional isola-se e constrói-se a personalidade da criança, enforma-se em amor o seu primeiro movimento, sua primeira pose no mundo (BAKHTIN, 2011, p. 46).

¹⁴¹ A expressão *holding* abrange os cuidados que atendem às necessidades emocionais do bebê, indo além da tradução da palavra sustentar, ou seja, de carregar fisicamente a criança. O termo envolve uma sustentação concreta onde o cuidador inicial ampara o bebê física e psiquicamente, desdobrando-se numa sustentação também ética (WINNICOTT, 2018, p. 15). Abrange ainda um acolhimento psíquico e ético por um terceiro ao cuidador inicial para que este possa se dedicar ao bebê de forma mais intensa.

¹⁴² A expressão *handling* se refere ao toque, ao aconchego, as carícias, ou seja, a maneira como o bebê é manipulado por seu cuidador inicial. O *handling* fornecido no contexto de cuidados do ambiente facilitador permite ao ser humano experimentar a continuidade de ser. São ações sutis, mas de extrema importância para o desenvolvimento da criança, que muitas vezes são menosprezadas no contexto da educação infantil.



Figura 35: O banho de Luana 2
Fonte: Arquivo da autora, 2018.

É através do seu cuidador que o bebê começa a reconhecer as nuances do seu corpo e a definir de fora a sua personalidade. As palavras amorosas desse outro vão ao encontro do que o bebê sente, mas ainda não consegue nomear ou expressar. Nessa interação, a criança se relaciona com o seu corpo no mesmo tom que lhe foi anunciado. Aprende a valorar o seu corpo.

Corpo e mente não estão em oposição, são dimensões humanas em permanente conexão (SAYÃO, 2003, p. 47) Porém, às vezes, essa conexão é desconsiderada e o corpo ganha uma relevância na creche, visto que as rotinas são estruturadas a partir de atividades como alimentação, higiene e sono. Essas ações podem enformar o corpo do bebê - ao buscar uma padronização ou singularizá-lo – quando seus ritmos e desejos são respeitados.

Antes de prosseguirmos, vou posicionar um evento de outro banho com outro bebê e outra auxiliar de turma, para ampliarmos a nossa compreensão do que estamos refletindo nesse retalho sobre as atividades de atenção individual que singularizam.

Deitado no trocador, o bebê tem sua roupa retirada pela educadora. Ele reclama, faz cara de choro, olha para a educadora, reclama mais uma vez, mas a educadora se mantém em silêncio. O bebê é colocado dentro da banheira em pé e assim permanece durante todo o banho. Rapidamente o sabonete desliza pelo seu corpo nas mãos silenciosas do adulto. Ele reclama pelo susto da água em seu rosto. Passa as mãos nos olhos e faz cara de choro, mas nenhuma palavra lhe é dirigida, o silêncio é total. Barulho, somente da água do chuveiro caindo. Em uma ação rápida, o bebê é retirado da banheira e retorna ao trocador. A toalha percorre ligeiramente o seu corpo enquanto ele, soprando os lábios, quebra o silêncio e emite vários barulhos. Parece querer chamar a atenção. Então, me aproximo e falo com ele: Oi, (o chamo pelo nome)! Tudo bem? Você está assoprando? Ele fixa o olhar em minha direção, põe a mão na boca e continua assoprando até ser levantado e levado de volta para sala.

Registro de campo, outubro de 2018.

Esses dois eventos narram situações distintas de banho na rotina daquele berçário. Podemos perceber a diferença entre um banho visto como uma atividade automatizada (limpeza de um corpo biológico) e um banho onde há uma relação de alteridade, de confiança que vai sendo construída através do olhar, do toque, do tom de voz, da disponibilidade do adulto ao bebê.

Quando rompi o silêncio e falei com o bebê, foi pela inquietação que aquela relação me provocou. Ao chamá-lo pelo nome, ao nomear o que ele estava fazendo, mesmo não sabendo o que ele pensou, sentiu, ou quis enunciar, compreendi que eu não tinha alibi para não participar. Eu estava presente naquele evento único e não poderia ficar indiferente aos movimentos enunciativos daquele bebê.

Emmi Pikler refere-se a esses momentos de higiene corporal, alimentação e de descanso como *atividade de atenção pessoal* (TARDOS, 1992; FOCHI, 2015). São momentos de grande valor educativo, formadores da estrutura psíquica, linguística e da consciência corporal dos bebês. Na abordagem Pikleriana, cada bebê é considerado como um ser humano único, devendo ser respeitado como um todo (corpo, emoções, sentimentos, expressões, desejos, interesses, iniciativas, tempo, espaço e ritmo). É necessário considerar cada um desses fatores para que realmente seja possível respeitar cada bebê em sua singularidade.

Nessa abordagem, os adultos responsáveis pelos cuidados e educação dos bebês precisam conhecer bem cada um deles em seus sinais, gestos, choros, balbucios, preferências

etc. “A mão do adulto é para a criança uma fonte importante de experiência” (TARDOS, 1992, p. 19). A autora sinaliza sobre o valor educativo da maneira como tocamos o bebê.

Para Tardos (2016)¹⁴³, nas *atividades de atenção pessoal*, os cuidados devem ser realizados de maneira respeitosa, onde a criança seja considerada como parceira, cabendo ao adulto observar e possibilitar a participação ativa da criança. “Vejo muitos bebês que são tratados com gestos rápidos, não são olhados nos olhos, não são convidados a interagir e participar realmente da troca de fraldas, da alimentação ou do banho” (p.2).



Figura 36: O banho de Luana 3
Fonte: Arquivo da autora, 2018.

Na atividade de atenção pessoal do nosso evento, Luana foi convidada a interagir e a participar junto com a educadora de uma ação singular que envolvia todo o seu corpo, não só o corpo biológico, mas todo o seu ser. Já o outro bebê, do segundo banho, não recebeu esse convite interativo.

Paulo Fochi (2019, p. 240) diz que as atividades de atenção pessoal nem sempre ganham visibilidade no cotidiano da creche e nas reflexões dos educadores. A hora do banho, da troca de fralda e da alimentação “parecem mais uma corrida de obstáculos em que o único objetivo é finalizar o momento da forma mais rápida possível”. Essa afirmação de Fochi foram

¹⁴³ Entrevista com Anna Tardos, filha de Emmi Pikler e presidente do Instituto Pikler (Hungria), publicado em Nova Escola, Edição 291, 06 de abril de 2016. Acesso em < <https://novaescola.org.br/conteudo/8592/o-bebepode-aprender-muito-se-acreditarmos-nele>> Acessado em 04/11/2020.

observadas em diferentes momentos naquele berçário, pela ação de algumas educadoras, mas não de todas.

Na rotina da creche, havia um momento específico para uma troca de fralda coletiva, antes do almoço. Porém, se algum bebê precisasse antes ou depois, a troca também era realizada. Nesse momento coletivo, cada educadora se ocupava de um bebê, e durante a ação, desde o deitar o bebê no colchão ou no trocador, retirar a fralda suja, limpá-lo e colocar a fralda limpa, dependendo do adulto envolvido, não acontecia sequer uma troca de olhar ou uma palavra dirigida ao bebê que estava sendo cuidado.

Não estamos questionando a ação coletiva, pois eles estão num espaço compartilhado, os bebês se alimentam juntos, trocam de roupa etc. Contudo, mesmo que a ação seja coletiva, o evento é singular, por isso, necessita de uma atenção individualizada. Essa automatização, confirma o que já foi dito em relação a ação do adulto estar atrelada à imagem de bebê que ele possui, cuja ênfase está nos cuidados de um corpo biológico. Desconsiderando o bebê como outro centro de valor, como sujeito único, que está se constituindo em qualquer tipo de relação da qual participa. Nesses momentos, é preciso conversar com o bebê sobre o que vamos fazer no corpo dele para que se sinta convidado a participar do que está acontecendo.

Ao narrar essas situações automatizadas, não há nenhuma intenção de julgar as ações das educadoras. O faço simplesmente pela importância que os cuidados corporais representam para a formação humana, pois são momentos individuais que singularizam as ações com os bebês.

Esperamos que esses momentos sejam compreendidos na ação pedagógica como encontros únicos e irrepetíveis, encontros de estreitamento dos laços de confiança, construídos diariamente, permeados pelo olhar, pelo toque, pela palavra, pelo tom de voz e pela alteridade.



Figura 37: O banho de Luana 4
Fonte: Arquivo da autora, 2018.

10. “BEBEZÃO” - 9º Retalho

Era início de março de 2020, uma semana antes do isolamento social devido à pandemia do coronavírus. A turma do berçário estava no período chamado de adaptação, que prefiro chamar de acolhimento ou inserção. Os bebês chegavam em horários diferentes, alguns dias só na parte da manhã e outros somente à tarde.

Numa dessas tardes, cheguei à sala, cumprimentei a todos e me sentei no colchão onde estavam três bebês e duas auxiliares. Havia um bebê deitado e dois sentados.

Pesquisadora: - *Tem gente nova aqui! Esses dois eu ainda não conheço* - Referindo-me aos bebês que estavam sentados.

Auxiliar Carina: - *São novos. Esse aqui é o primeiro dia hoje!* - Apontando para um dos bebês.

Pesquisadora: - *Quantos meses ele tem?*

Auxiliar Carina: - *Não sei...* - Respondeu pensativa

Auxiliar Bianca: - *Deve ter uns seis meses. Mas ainda não temos essa informação.*

Pesquisadora: - *E qual o nome dele?*

Auxiliar Bianca: - *Também não sabemos ainda.*

Auxiliar Carina: - *Esses três (apontando para os bebês que estavam no colchão) chegaram na mesma hora, mães e bebês, mas nem me lembro se ela me falou o nome dele, a entrada foi um pouco confusa.*

Pesquisadora: - *Será que nas coisas dele não tem o nome?*

Professora Dulce: - *Não, acabei de procurar. Aqui não tem nada!* - Disse a professora que estava olhando os pertences dos bebês e atenta a nossa conversa.

Auxiliar Carina: - *Esse aqui (apontando para o bebê que ninguém sabia o nome) a mãe apenas me disse que ele mamou antes de sair de casa.*

Pesquisadora: - *Então, como vocês o estão chamando enquanto não sabem o nome dele?*

Auxiliar Carina: - *De bebê... bebezão (risos).*



10.1 Acolhimento dos bebês em um contexto de vida coletiva

Bebezão foi um enunciado que, dito naquele contexto, trouxe algumas inquietações sobre o período de inserção e de acolhimento dos bebês na instituição. Esse é o primeiro assunto que iremos abordar nesse retalho. O segundo emergiu a partir da reflexão sobre esse período e nos direcionou a uma reflexão sobre a importância da documentação pedagógica na creche.

A palavra *bebezão* já havia sido empregada em outros momentos. Daniel era chamado de *bebezão*, por uma série de habilidades que ainda não possuía. Essa palavra pode ser atribuída a um bebê de tamanho grande. *Bebezão* também é um termo que costuma a ser empregado quando alguém se refere a um adulto que ainda possui atitudes infantis: *Fulano é adulto, mas é um bebezão!*

No entanto, no contexto do nosso evento, *bebezão* se referia ao bebê cujo nome ainda não se conhecia. Lembram que o sentido da palavra não está nela mesma, mas está entre os participantes da enunciação? Que é na interação social que as palavras ganham sentidos?

Perguntar o nome e a idade do bebê era algo comum toda vez que eu conhecia um bebê no berçário. Algumas vezes, as educadoras já diziam antes mesmo de perguntá-las. Estávamos no início do período letivo de 2020, conhecendo e aprendendo os nomes dos bebês. Mas, nesse dia a experiência foi diferente e a conversa do nosso retalho não terminou com a resposta da auxiliar, a conversa prosseguiu:

Pesquisadora: - *E esse bebê, quem é?* - Referindo-me ao outro bebê sentado ao lado que se distraía entre um brinquedo e o vídeo da galinha pintadinha.¹⁴⁴

Auxiliar Bianca: - *Acho que o nome dele é Rodrigo!*¹⁴⁵

Pesquisadora: - *E qual a idade dele?*

Auxiliar Bianca: - *Não sabemos ainda, mas deve ter uns sete meses.*

Auxiliar Carina: - *É a segunda vez que ele vem. Antes do recesso de carnaval veio apenas um dia.*

¹⁴⁴ É um projeto brasileiro, voltado para a primeira infância. Criado por Juliano Prado e Marcos Luporini que conta com animação de personagens infantis e canções de domínio público. Teve início com um vídeo publicado no You Tube no ano de 2006 que ficou por muito tempo esquecido. Mas em 2018 já estava na lista dos 10 vídeos mais populares no universo infantil no You Tube. Já vendeu mais de 3, 5 milhões de DVDs e desde 2019 está na TV aberta (SBT). Quem convive com criança pequena, certamente já viu ou ouviu sobre esses vídeos. Na creche, os bebês assistiam com frequência os DVDs da Galinha Pintadinha.

¹⁴⁵ Como já foi dito na apresentação dos participantes da pesquisa, os bebês da segunda fase não foram identificados. Os nomes são fictícios.

Pesquisadora: - *Como vocês se sentem recebendo esses bebês sem ter nenhuma informação sobre eles?*

Todas começaram a falar ao mesmo tempo.

Auxiliar Carina: - *É difícil... A gente fica sem saber nada.*

Auxiliar Bianca: - *A gente fica perdida, nem o nome a gente sabe.*

Professora: - *Deve ser difícil para ele também... não nos conhece.*

Nesse momento, uma das auxiliares pegou a listagem com os nomes dos bebês, mas como não havia foto de todos, não foi possível reconhecê-los somente pelo nome. Então, ela foi até a secretaria buscar saber o nome do bebê. Assim que retornou, confirmou que era um dos nomes que já estavam na lista.

Auxiliar Carina: - *Esse aqui (apontando para o Bebezão) é o Paulo e esse outro é o Rodrigo mesmo.*

Auxiliar Bianca: - *E quantos meses eles têm, você perguntou?*

Auxiliar Carina: - *Sim, mas “fulano” (se referindo a pessoa que deu a informação), disse que já era pedir muito.*

Um bebê, geralmente, é esperado por nove meses. Nesse período, sua mãe ou alguém da família vai preparando e organizando o ambiente para recebê-lo. É claro que existem infinitas maneiras dessa preparação acontecer, pois cada contexto tem a sua cultura e uma realidade social. Mas quando o bebê chega, ele não é um estranho absoluto, pois já é esperado por aqueles que organizaram a sua chegada. Para o bebê, nem tudo é totalmente desconhecido também. Se ele tiver o privilégio de estar nos braços de quem o gerou, ele reconhece o cheiro e até o ritmo das batidas do coração dessa pessoa, podendo até reagir aos ruídos do ambiente que ele ouvia quando ainda estava no útero. Já há uma relação entre o bebê e a mãe ou entre aqueles que o esperam, antes mesmo do bebê nascer.

Então, se a condição de vida humana implica uma certa preparação para chegada de um bebê, a primeira transição de casa para creche, ou seja, a inserção¹⁴⁶ dos bebês em um novo contexto, também vai requerer uma atenção muito especial para que os educadores se preparem e organizem o ambiente para receber e acolher esses seres humanos em seus primeiros meses de vida. Para algumas crianças, a creche é o lugar onde eles vão estabelecer os primeiros

¹⁴⁶ Segundo Motta (2014) o termo “inserção” (*inserimento*) que é oriundo do modelo italiana de pré-escola em Reggio Emilia, refere-se à estratégia de dar início a uma série de relacionamentos e comunicações entre adultos e crianças.

contatos com as pessoas que não fazem parte do seu contexto familiar; onde vão ampliar o contato com a cultura criada historicamente e, enquanto ampliam esse conhecimento de mundo, vão se apropriando das qualidades humanas que não são adquiridas biologicamente, mas adquiridas nas relações com as pessoas (BAKHTIN, 2011; VIGOTSKI, 2007; PINO, 2000).

No Projeto Político Pedagógico da creche, o período de adaptação é definido pela Secretaria de Educação e possui uma semana de duração, com horários diferenciados. “É o momento em que as crianças devem ser inseridas gradualmente na rotina e no ambiente da creche” (PPP, p. 14).

A palavra adaptação já carrega em si um sentido de algo que precisa ser encaixado, ajustado em um novo lugar. Já sabemos que as palavras não são desprovidas de sentidos ideológicos e nem desprovidas de valores (BAKHTIN, 2006, p. 46). Nesse sentido, a adaptação passa a ser uma ação que envolve um agente e um objeto (um sujeito), onde aquele adapta e este sofre a ação da adaptação (MOTTA, 2014, p. 213).

Segundo Motta (2014), pensar neste momento inicial de ingresso da criança à instituição na perspectiva da adaptação revela uma “concepção de criança submissa à ação do adulto que assumirá as ações necessárias para a condução do processo” Cada contexto de cuidados tem suas particularidades, demandas e valores e quando as características individuais da criança são compatíveis com estes, a criança é percebida como “bem adaptada”. Mas as crianças se manifestam de maneira diferentes e muitas vezes essas formas são utilizadas para classificá-las também com mal adaptadas. O choro é comum nesse período, mas ele não é a única reação de perturbação por parte das crianças, existem outras manifestações como: “gritos, mau humor, bater, deitar-se no chão, passividade, apatia, resistência à alimentação ou ao sono e comportamentos agressivos” (RAPOPORT; PICCININI, 2011, p. 85-86).

Para Motta (2014), o termo “acolher” seria mais apropriado ao processo de ingresso de uma criança e sua família no espaço educativo do que “adaptar” (p. 216). A autora também sinaliza que o “acolher” traz uma dimensão de escuta do outro e de construção de vínculos (p. 217).

A transição de casa para creche é considerada por alguns autores como uma das várias transições cotidianas (PIVA; CARVALHO, 2020, p. 5), pois são atividades socioculturais.

As transições cotidianas aprimoram o repertório de práticas sociais das crianças, já que são marcadas por mudanças que evidenciam as aprendizagens delas [...], estão relacionadas a fatores contextuais e processuais como tempos, espaços e relações [...], envolvem continuidades e discontinuidades [...], bem como responsividade e atitude ética docente (PIVO; CARVALHO, 2020, p. 6).

No período de acolhimento, a família e a creche estão se conhecendo, se constituindo, estabelecendo uma nova relação. São dois mundos que se tocam e essa relação precisa ser de alteridade, não de indiferença na maneira como cada mundo cuida do seu bebê e muito menos de disputa por quem cuida melhor do bebê. O cuidar-educar é parte do mesmo processo de desenvolvimento humano e está presente tanto na família quanto na creche.

Na instituição observada, havia algumas estratégias para esse período, como o aumento gradativo de horas que o bebê permanecia na creche, a permissão da presença de um familiar (no início na própria sala e, depois, no pátio da creche). No entanto, considerando cada ser humano como único e singular, esse período não acontece da mesma maneira para todos. Alguns bebês vão necessitar de uma transição mais demorada para conhecer as educadoras, para organizar o seu corpo no novo espaço, acostumar-se com uma alimentação diferente de casa, com outras formas de tomar banho, outras posições para dormir etc., vão exigir a presença do adulto de referência por um tempo maior do que o previsto pelas educadoras. São infinitas as novas aprendizagens que estarão na arena para serem negociadas entre a creche e as famílias.

Nesse sentido, entendemos o período de inserção dos bebês no espaço coletivo como um processo que depende muito mais das ações dos adultos do que da própria criança. Não é o bebê que tem que se “ajustar”, adaptar-se”, mas o ambiente que precisa ser preparado para recebê-lo em suas especificidades.

Para Winnicott (1985), o desenvolvimento saudável do bebê não é apenas a verificação das condições físicas, mas também uma questão de desenvolvimento emocional. É o cuidador inicial que sente o que o bebê precisa e o atende de acordo com suas necessidades. “Essas coisas vitais como ser segurado no colo, mudado de lado, deitado e levantado, ser acariciado; e naturalmente, alimentado de um modo sensato envolve mais do que a satisfação de um instinto” (1985, p. 67). Winnicott considera essas sutilezas do cuidado como marcas da constituição subjetiva do bebê. Sutilezas na dedicação às manifestações e reações do bebê, ao ambiente que abrange à responsabilidade com e nos cuidados com eles.

Em várias conversas, eu perguntei as educadoras qual era o momento considerado como o mais difícil no trabalho delas na creche e a maioria respondeu que era o período de adaptação¹⁴⁷. No entanto, percebemos algumas fragilidades na forma como a creche se

¹⁴⁷ Das seis respostas (2 professoras e 4 auxiliares de turmas), quatro apontaram o período de adaptação, uma sinalizou o horário do jantar (pois nesse horário havia uma auxiliar a menos no berçário) e um apontou a negligência da família (crianças que vão para creche doentes, retornam do final de semana com assaduras, a família não cuida como deveriam das roupas e outros pertences do bebê).

organizava para esse momento importante na vida dos bebês, de suas famílias e na prática profissional das educadoras.

Toda transição pressupõe uma continuidade. É como uma ponte que liga dois lados, o que se está deixando e o lado para o qual está se deslocando. É um momento de passagem para novos desafios. Por isso, na transição de casa para creche, é tão importante conhecer pequenos detalhes da rotina familiar dos bebês. São sutilezas que possibilitaram uma continuidade e poderão facilitar a relação entre os bebês e as educadoras na creche. A ausência desses cuidados pode desencadear uma transição abrupta, com ruptura de tempos, espaços e relações.

Um dos instrumentos que a creche utiliza para conhecer um pouco mais do contexto familiar dos bebês e das crianças é o documento de anamnese¹⁴⁸. Porém esse documento ainda não havia sido adaptado para as características da faixa etária dos bebês, era o mesmo para todas as turmas (0 a 5 anos). As informações solicitadas eram mais voltadas para as crianças maiores e o documento só começava a ser preenchido no final do mês de março pela orientadora educacional, após quase dois meses do início do período letivo.

A anamnese pode ser uma documentação relevante se nela forem registradas informações específicas sobre os bebês e a sua rotina familiar. Assim, quando os bebês chegassem à creche, as educadoras já teriam um pequeno repertório de informações sobre eles. Não que o documento de anamnese possa dar conta de tudo, mas ele possibilitaria um pequeno norte para o adulto, que, em seguida, deverá ampliar o seu conhecimento a partir da própria interação com o bebê e no diálogo com a sua família.

Após esse evento, na mesma semana, houve outra situação que fez a equipe pedagógica repensar o período de acolhimento e inserção dos bebês. Trago-o como registro de campo. Nesse dia, a professora da manhã e duas auxiliares haviam faltado (um dia bem atípico). As auxiliares que estavam presentes eram de outras turmas. Portanto, nem elas conheciam os bebês e nem eles as conheciam.

¹⁴⁸ A anamnese é um documento com informações variadas cujo objetivo é conhecer e entender melhor a criança. As informações são fornecidas pelo responsável da criança e os registros são confidenciais, destinado somente à intervenção pedagógica.

Cheguei à sala do berçário e encontrei a diretora e duas auxiliares se revezando com quatro bebês. A diretora sentada no chão com um bebê no colo e tentando dar mamadeira a outro que estava encostado ao seu lado e cada auxiliar acalentando um bebê. Um dos bebês chorava copiosamente. Assim que entrei na sala, peguei um dos bebês que estava com a diretora para terminar de amamentá-lo. O clima estava tenso. Uma auxiliar reclamava que tinha problemas na coluna, por isso, não poderia ficar muito tempo no berçário, pois não poderia pegar os bebês no colo. A diretora estava desconfortável com a situação. Falou que não tinha experiência para cuidar dos bebês. Eu disse a ela o quanto era tenso aquele momento não só para os bebês, mas para as famílias e para as educadoras também. Não demorou muito tempo, chegou uma auxiliar do berçário, assim a diretora pode deixar a sala e retornar à sua função.

Registro de campo, março de 2020

Quando a diretora nos disse que não tinha muita experiência com os bebês pelo fato de não ter filhos, eu entendi, pelas nossas conversas anteriores, que ela não estava dizendo que para ser professora de bebês a experiência de ser mãe era suficiente, mas por não ter filhos não tinha muitas habilidades na maneira de segurá-los, de amamentá-los, de trocar a fralda etc. No entanto, esse pensamento estava presente naquele berçário, pois uma das auxiliares já havia me dito que “tirava de letra” as atividades com os bebês, pois já havia criado seus dois filhos. Mais uma vez, a tensão entre profissionalização em oposição à vida pessoal se destacava.

Em uma conversa com a coordenadora pedagógica, ela sinalizou que a seleção das auxiliares de turma que eram contratadas não era pautada na formação e muitas vezes a auxiliar vinha apenas com o saber de casa: “Eu criei meu filho assim”, era a fala mais repetida, segundo a coordenadora. Perguntei como a creche lidava com essa situação. Ela disse: “A gente tem que desconstruir isso nas formações, conversar que aqui somos profissionais, que não é o seu filho. É preciso modificar esse olhar que elas têm das crianças”.

Naquele dia atípico do registro, antes de ir embora, passei na sala da diretora e conversamos um pouco sobre a situação desse período que a creche denomina de adaptação. Ela me disse que percebeu a fragilidade da creche, quando eu sinalizei que ali na sala não havia nenhuma informação visível sobre os bebês e que cada um que chegava era como uma caixinha de surpresa. Entre o pouco tempo que se passou da experiência da diretora no berçário para nossa conversa, ela disse que já havia tido algumas ideias para melhorar esse processo. Uma

das ideias era construir um quadro com as informações básicas de cada bebê (nome, idade, jeito de dormir, características de alimentação, se usava ou não chupeta etc.) para ficar na sala e orientar as educadoras.

Na semana seguinte, a professora/coordenadora da creche me procurou para falar também sobre esse período de “adaptação”:

Sabe, eu fiquei pensando naquele dia sobre o nome dos bebês e das informações básicas que a gente desconhecia. Eu procurei a diretora e conversei sobre o que aconteceu, disse que a gente não sabia nada dessa criança que estava chegando, que eles eram uma caixinha de surpresa mesmo. Ela também me falou sobre o dia que precisou ficar na turma quando eu faltei para levar meu pai ao médico. A partir desse dia, nós começamos a planejar um movimento diferente para modificar esse período de adaptação dos bebês. Estamos pensando para o próximo ano, já no ato da matrícula, ter um grupo aqui para entrevistar a família e preencher a anamnese que também iremos fazer as alterações. A gente fica angustiada porque a criança está chorando, está num ambiente diferente, com pessoas diferentes, deve ser algo muito ruim para o bebê. É... eu fiquei pensando como é que a gente ainda não tinha se dado conta dessa situação (REGISTRO DE CAMPO, 11 DE MARÇO DE 2020).

Diante desse depoimento e da conversa com a diretora, esse estudo já valeu muito a pena. O ato de pesquisar envolve alteridade e dialogia. Aquele documento de anamnese nos mostrou uma fragilidade em relação à documentação dos bebês. Fomos investigar outros documentos e, por isso, percebemos a necessidade de tecermos algumas considerações acerca da importância da documentação pedagógica para aquele cotidiano cheio de vida.

10.2 Documentação Pedagógica: Registros de detalhes e experiências

[...] Pois os pequenos detalhes não foram feitos para serem notados. Eles foram feitos para serem descobertos. E quando paramos para procurá-los, os pequenos detalhes aparecem.¹⁴⁹

No terceiro retalho, que posicionamos sobre *detalhes e experiências*, vimos que todos os dias acontecem muitas coisas, mas, se elas não nos tocam/afetam, não se transformam em experiências.

As narrativas desse estudo foram extraídas de pequenos acontecimentos na turma do berçário, mas que podem se tornar grandiosos ao serem percebidos, registrados e

¹⁴⁹ In: Germano Zullo y Albertine. Os Pássaros. Editora 34, SP: 2013.

compartilhados. Esse é o trabalho da narrativa: tornar os acontecimentos memórias para si mesmo e para o outro (MELLO; BARBOSA; FARIA, 2017, p. 89).

Na creche, as ações da rotina não eram documentadas. Bimestralmente era construído um relatório de avaliação sobre o desenvolvimento de cada bebê. Conversei com a professora/coordenadora sobre esse documento¹⁵⁰:

Pesquisadora: - *Como é construído o relatório de avaliação do berçário?*

Coordenadora: - *Geralmente, cada professora tem os seus escritos, o seu caderno. Eu tenho o meu caderno. Coloco o nome da criança e observo se ela dorme bem, como é a sua alimentação, como foi o processo de adaptação. Vou recolhendo as informações e depois eu transformo no relatório. Como são duas professoras na mesma turma, o primeiro bimestre é feito pela professora da manhã, que acompanha mais de perto o período de adaptação, pois esse período é feito mais no turno da manhã. O segundo bimestre, pela professora da tarde, o terceiro pela professora da manhã e o quarto da tarde.*

Pesquisadora: - *Então, você é quem fica responsável pelo primeiro bimestre. E nesse período a professora da tarde não faz nenhuma observação? Ela não registra nada?*

Coordenadora: - *Geralmente não. Será só a visão daquele profissional que está produzindo o relatório no bimestre.*

Pesquisadora: - *E os auxiliares de turma participam da construção do relatório?*

Coordenadora: - *Sendo bem sincera, não. Eu acho que eles poderiam ajudar. Mas fica a cargo do professor mesmo.*

Pesquisadora: - *Quem lê esses relatórios?*

Coordenadora: - *Eu, como coordenadora pedagógica, e os pais, que também assinam. Alguns leem, comentam que também observaram aquele comportamento em casa, enquanto outros só assinam mesmo, nunca leem.*

Pela conversa, podemos perceber a fragilidade da instituição em documentar não só as ações dos bebês e das crianças, bem como as ações docentes. Não faz sentido deixar o auxiliar de turma fora da construção desse relatório, uma vez que esse profissional passa mais tempo com os bebês do que o próprio professor que só permanece 4h por dia em turma. Outro ponto dessa fragilidade era apenas um professor ficar responsável pelo relatório do bimestre, desconsiderando o que foi vivido naquele período, em outro turno.

¹⁵⁰ A coordenadora era a professora do turno da manhã no berçário. Essa conversa aconteceu em setembro de 2020, no período de pandemia, quando fui à creche levar um documento que precisava da assinatura da direção, devido a abertura de um novo processo na Comissão de Ética do PPGEduc/UFRRJ. As falas do diálogo são transcrição da gravação feita com autorização da professora.

Essa ausência de registros faz com que os acontecimentos diários, os itinerários das crianças, os eventos da vida naquele berçário deixem de ganhar visibilidade e de produzir inúmeras reflexões para a prática das educadoras.

A cada retalho posicionado nesse estudo, quantas reflexões extraímos desses acontecimentos e quantas ainda poderão ser extraídas, uma vez que os sentidos são infinitos. Documentar é deixar marcas permanentes do trabalho educativo e das experiências vividas. Não são somente memórias do que aconteceu, são processos que possibilitam compreender o que foi feito e como se fez.

A documentação pedagógica é uma estratégia criada pelo professor e gestor Loris Malaguzzi (HOYUELOS, 2004, p. 64)¹⁵¹, que foi iniciada como um diário onde o professor deveria anotar e refletir sobre tudo o que acontecia em sala e que “recolhesse a essência da vida na escola”. O objetivo era que essas anotações fossem discutidas com ele e com outros colegas no momento de formação (Ibidem). Segundo Mello; Barbosa; Faria (2017, p. 93), “Documentar é uma maneira eficaz de comunicar o que se considera importante na experiência educativa e de compartilhar com as famílias o projeto educativo e reforçar a sua colaboração”

Para as autoras, a documentação pedagógica:

expõe com transparência o que acontece entre as crianças, entre as crianças e as professoras/es, entre as professoras/es e a gestão, e entre esses/as atores/as com as famílias e a comunidade [...]. Assim, temos um tripé que sustenta a política educativa para a pequena infância: família, professoras/es e crianças. Com o protagonismo das crianças, um projeto com foco nas meninas e nos meninos (p. 120-11).

Na documentação pedagógica, além de observar e ouvir a criança, provocamos outra maneira dos adultos trabalharem, pois o documento é coletivo. Não é possível documentar sozinho, é necessário o diálogo, a compreensão de estar disposto à colaboração e aceitação de críticas (Ibidem, p. 16). A prática de documentar implica em alteridade e postura ética dos educadores.

Em sua tese, Paulo Fochi¹⁵² (2019, p. 62) entende a Documentação Pedagógica para além de um conjunto de registros que dá visibilidade aos percursos das crianças. Para o autor, a Documentação Pedagógica é um conceito do campo pedagógico e, por isso, ele a chama de estratégia para diferenciar do verbo “documentar” (ato de produzir registro) e do substantivo “documentação” (o produto comunicado). Utilizando o pensamento de Hoyuelos (2004), Fochi

¹⁵¹ Ver “Loris Malaguzzi: biografia pedagógica” de Alfredo Hoyuelo (2004).

¹⁵² A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: O caso do observatório da cultura infantil – OBECI. O autor registra toda a história da documentação pedagógica a partir das experiências de Malaguzzi.

(2019) sinaliza que a ideia de estratégia “é uma oposição a linearidade do pensamento positivista, logo uma estratégia se constrói no curso da ação. Modificando-se conforme os eventos vão surgindo e demandando novas soluções para responder à complexidade inerente de toda ação educativa” (Ibidem).

A documentação pedagógica possui três partes constitutivas e inseparáveis: observação, documentação e interpretação (MELLO *et al.* 2017). Contudo, é preciso afinar o olhar para captar momentos e escolher o foco do que se quer documentar (DOLCI, 2017, p. 43), assim como fazer decisões prévias sobre o que, como e para que documentar; escolher os instrumentos e recursos de acordo com cada experiência a ser registrada. Usar a linguagem verbal, a fotografia, a filmagem etc. (DAVOLI, 2017, p. 32-35).

A fotografia e a filmagem são recursos muito utilizados na prática da documentação pedagógica. Uma única foto pode abrir um horizonte de possibilidades de reflexões para além da situação fotografada. Ao rever as fotos desse estudo, eu me surpreendi várias vezes por encontrar detalhes, sutilezas e outras situações que no momento do acontecimento não havia percebido. Na creche, as crianças eram fotografadas em vários momentos da rotina, mas essas fotos tinham como finalidade a postagem na página da creche em uma rede social e na exposição de murais.

A documentação como uma estratégia pedagógica possui diferentes dimensões que não temos a intenção de abranger aqui, pois não se trata do objetivo desta tese. Sugerimos, para quem deseja aprofundar esse assunto, os autores e obras citadas. No entanto, como estamos considerando essa prática uma ferramenta fundamental para dar notoriedade as ações potentes dos bebês e no preenchimento de uma lacuna da própria formação docente que precisa ser atualizada constantemente, citaremos uma síntese realizada pelas autoras Mello, Barbosa e Faria (2017), que nos ajudam a compreender o que está incluso no processo da documentação pedagógica:

- “Vários atores e não apenas o/a professor/ano processo de reflexão, planejamento e decisão sobre os rumos educativo, portanto, incita a mudança em algumas regras relativas aos lugares do poder ao propor o diálogo com as famílias e a comunidade;
- Inclui a permanente escuta, observação, registro e compartilhamento do acontecido exigindo, permanente, a reflexão participativa;
- O valor dado aos processos é tão grande quanto aquele destinado ao produto final. Se é que o produto final será, efetivamente, avaliado como tal;
- O processo a ser realizado é continuamente planejado, executado e replanejado de acordo com sua significância. As trajetórias podem mudar e a singularidade de cada um tem lugar num processo coletivo;
- O sentido das ações realizadas na escola é fundamental; todas as aprendizagens precisam ser contextualizadas e significativas;
- Há um compromisso social, histórico e singular com a seleção do trabalho pedagógico, o tempo das crianças e dos/professores/as tem muito valor;

- Os processos pedagógicos formam as crianças como sujeitos e estudantes com como os professores e as professoras como sujeitos e profissionais;
- A experiência educacional constrói história pessoal e social, memória e possibilita a escolha de percursos de vida individual e em comum (p. 22-23).

Documentar as ações é olhar para cada dia como um evento único e irrepetível, perceber que mesmo nas atividades de rotina têm *uma coisinha a mais que os outros dias*. É compreender as atividades de atenção individual como momento singular, uma relação entre dois sujeitos expressivos e imprevisíveis. Sem essa compreensão, os pequenos detalhes passam despercebidos e deixam de enriquecer as experiências vividas. Há uma grande diferença entre a dimensão que abrange a documentação pedagógica e o relatório de avaliação da creche, principalmente porque na documentação pedagógica todos se envolvem na sua construção e depois na reflexão do que foi registrado e nas possibilidades que aquela ação poderá gerar modificando, enriquecendo e ampliando o horizonte de possibilidades de todo o processo educativo.

Vou finalizar esse retalho trazendo a sutileza de um momento, um pequeno detalhe que aconteceu naquele dia, enquanto ainda não sabíamos o nome do *Bebezão* e que me fez refletir na singularidade do encontro e na importância de se disponibilizar ao outro. Essa reflexão só foi possível porque a ação foi documentada.

O bebê cujo nome desconhecíamos começou a chorar. Era o primeiro dia dele na creche. Como ele entrou sem chorar, a mãe deu uma saída e disse que voltava logo. Como uma caixinha de surpresa, ninguém sabia o que fazer para acalmá-lo. A auxiliar, sentada onde estava, tentou várias situações, o colocou no colo, balançou, falou com ele, cantou. Eu também tentei... e nada, o choro continuava. Então, a professora o colocou no colo e ficou em pé em um canto da sala. Encostou a cabeça dele em seu ombro, o embalou em seus braços e conversou com ele num tom de voz bem suave. Não demorou muito tempo e ele foi se acalmando, ficando tranquilo. Seu olhar já não era sofrido, como quem procurava alguma coisa ou alguém. A professora olhava em seus olhos e conversava com ele, mas de onde eu estava não conseguia escutar o conteúdo da conversa. Aquela cena me afetou. Havia interação e afetividade entre eles. Os dois estavam se conhecendo, criando conexões e estabelecendo vínculos. Um momento de alteridade, onde ambos estavam se constituindo, um acolhendo o outro. O adulto, protegendo o bebê de um mundo desconhecido, e o bebê, se entregando a um adulto que nada sabia sobre ele.

Registro de campo, 11 de março de 2020.

Nesse registro, torna-se evidente o quanto a presença de um adulto de referência para o bebê é fundamental no período de acolhimento. Contudo, percebi naquela relação, que para

além de saber o nome e a idade do bebê, que são fundamentais, é preciso saber acolher o outro, falar com o outro, responder ao outro, se importar com o outro, estar atento aos seus afetos, suas emoções e sentimentos, pois cuidar do outro é entrar em relação com o ele, mesmo que desse outro, nada se saiba no primeiro encontro. Quando um ser humano singular, numa posição singular e concreta se responsabiliza ao outro num contexto de vida real, a teoria se transforma em um ato ético.

11. UMA PIPA DE AMOROSIDADE - 10º Retalho

Samuel foi o último bebê a integrar a turma do berçário naquele ano. Entrou em junho, em julho ficou em casa no recesso escolar, retornou em agosto, e ainda estava se integrando à rotina da creche quando esse evento aconteceu, no início de setembro de 2018.

Naquele dia, enquanto os bebês circulavam e brincavam pela sala, a auxiliar Carina construía uma pipa para Samuel. Quando ele iniciava o choro, ela interagiu com ele e dizia: Samuel, olha a pipa!” “A pipa vai subir!” “Como é que solta pipa, Samuel?” O menino dava atenção à educadora e, por um instante, o choro cessava.

Um pouco antes da hora do almoço, a pipa ficou pronta. Quando a educadora pendurou a pipa no meio da sala foi uma explosão de alegria, todos os bebês vibraram. Samuel vibrou ainda mais, seus olhos brilhavam e ele sorria extasiado olhando para a pipa que balançava como se estivesse sendo empinada no céu.

Samuel começou a fazer os movimentos de quem estava soltando pipa. Os outros bebês tentaram, mas ninguém conseguia fazer tão perfeito quanto Samuel.

Encantada com a imitação e a alegria do bebê, eu disse a Carina: Olha, como ele gosta de pipa! Imita direitinho! E ela sorrindo me disse: “Gosta mesmo! Outro dia, eu passei pela rua da casa dele e o vi soltando pipa com o pai.” Enquanto a educadora falava, seus olhos brilhavam e Samuel transbordava de felicidade. Quanta amorosidade naquela relação!

Uma pipa, um momento libertário, onde a alteridade aconteceu.

Uma pipa, um pequeno detalhe, *suficiente para enriquecer o instante que passa.*



11. 1 Amorosidade nas relações e na pesquisa

Nesse retalho, primeiro vamos refletir sobre o conceito de amorosidade na perspectiva bakhtiniana, em seguida, falar sobre a amorosidade na pesquisa a partir das experiências desse estudo. Por fim, estabeleceremos um diálogo com o evento da pipa para Samuel e a proposta da amorosidade como um horizonte de possibilidades para a formação humano dos bebês na creche.

Bakhtin (2011), ao nos propor uma heterociência, estava nos convocando a pensar e buscar uma maneira diferente de fazer ciência, uma ciência nutrida pela amorosidade. Porém, ele não fala de uma amorosidade como um elemento psicológico, biológico ou egoísta do ser humano, mas sobre uma possibilidade de amar as relações, e relações de todos os tipos (DIAS, 2013, p. 90).

Segundo Miotello (2009, p. 164), “a amorosidade é uma categoria proposta por um pensador da resistência, da transgrediência, que tem um pensar diferente do que está hoje posto pelas ideologias contemporâneas”. A lógica dominante da ciência das abstrações, das generalizações, com sua força centrípeta, despreza qualquer concepção de amorosidade, que desconsidera a ciência do singular, do irrepetível e qualquer outra coisa que ameace uma ruptura na forma hegemônica do pensamento. Refletimos sobre isso no retalho da *Heterociência: a escuta do sujeito do ato*.

Em *Para uma filosofia do ato responsável*, Bakhtin emprega a palavra “amor” em resposta a “existência do ser humano como centro concreto de valores no mundo” (GEGe, 2010, p. 71). O filósofo está nos propondo pensar a amorosidade “como um elemento constitutivo do viver-agir, do pensamento-ação, que compõe o existir evento unitário e singular do sujeito” (DIAS, 2013, p. 90). Mas o que isso quer dizer?

Quer dizer que a proposta do Círculo sobre a amorosidade é pensar a própria vida, pois a amorosidade não se refere a uma atividade, mas a todos os tipos de relações sociais. Ela é uma proposta para estar com o outro amorosamente, escutá-lo amorosamente e orientar a nossa palavra em direção ao outro amorosamente. Essa é uma posição que cada pessoa pode ter, seja qual for a atividade que estiver envolvida (professor, auxiliar de turmas, pesquisadora, leitor etc.)

Para Bakhtin, somente uma relação de amor é capaz de superar essa força centrípeta de pesquisa (DIAS, 2013, p. 95).

Somente um amor desinteressado segundo o princípio “não o amo porque é bonito, mas é bonito porque o amo”, somente uma atenção amorosamente interessada, pode desenvolver uma força muito intensa para abraçar e manter

a diversidade concreta do existir, sem empobrecê-lo e sem esquematizá-lo [...]. Somente o amor pode ser esteticamente produtivo, somente em correlação com quem se ama é possível a plenitude da diversidade (BAKHTIN, 2011, p. 128-129).

Um amor que acolhe a diferença. O amor enquanto atenção endereçada ao outro “é um ato participativo e responsável do eu na sua relação com o outro (sujeito ou objeto). Uma posição que pode ser adotada pelo eu-pesquisador do seu lugar único do viver-agir” (DIAS, 2013, p. 95).

Durante a construção desse estudo, busquei compreender o fazer científico na perspectiva da amorosidade. E como seria uma pesquisa e uma escrita amorosa? Nesse processo, fui aprendendo a considerar o valor e a importância que o outro exerce na arquitetura da nossa vida (eu-para-o-outro e o outro-para-mim). Esse outro, com quem me relaciono, precisa tornar-se único para mim, alguém com quem eu realmente me importe. Dedicar a ele um amor desinteressado, que não está sendo considerado pelo que tem ou faz, mas pelo simples fato de ser um ser humano único na existência.

Viver a amorosidade nas relações, seja no dia a dia, na pesquisa ou na escrita, implica em uma disponibilidade para estar com o outro e para ouvir o outro. Amorosidade é possível em todo tempo, mesmo quando não estamos mais na presença do outro (face a face), como no momento da escrita de um texto, mas disponibilizamos uma atenção interessada ao outro, ao seu enunciado, a sua palavra.

Compreender a amorosidade na pesquisa é perceber as transformações que o próprio ato de pesquisar vai proporcionando ao pesquisador. O alargamento da sua consciência no encontro com tantos outros durante o tempo da pesquisa. Nesse processo, é preciso considerar as peculiaridades, as estranhezas, a alteridade da palavra outra, a ouvir o que não é esperado, e, muitas vezes, o que nem gostaria de ouvir.

Durante a pesquisa, muitos acontecimentos me afetaram, mas, pela limitação da tese, tive que fazer escolhas adequadas ao tema. Por isso, quero compartilhar uma experiência que me proporcionou a compreensão de um profundo respeito ao trabalho profissional das mulheres naquela creche.

Essa experiência aconteceu em uma tarde de verão de sol escaldante. A sala do berçário e as demais turmas da creche estavam no movimento do banho. As educadoras conversavam sobre diversos assuntos, o que era muito comum. Falavam sobre suas rotinas de vida com filhos, as dificuldades de enfermidade na família¹⁵³, questões financeiras, os afetos e desafetos nas

¹⁵³Durante a primeira etapa da pesquisa em 2018, uma das auxiliares estava com o seu marido de 33 anos desenganado devido a um câncer. Muitas vezes ela nos contava sobre a sua rotina pesada com

relações etc. Enquanto cuidavam dos bebês, conversavam, riam, às vezes a voz embargava, mas continuavam suas atividades rotineiras.

Nesse dia, falei pouco, pois estava interessada em ouvir as conversas, mas precisei ir embora mais cedo, no momento desse movimento do banho. Ao sair da sala, fui pensando no trabalho diário daquelas educadoras e nos desafios de suas vidas. Fui andando devagar, passando pelos espaços da creche e observando os cenários, a rotina diária de outras mulheres que trabalhavam ali. Passei na porta de banheiros agitados pelo barulho da água que caía dos chuveiros, das crianças tomando banho, crianças brincando, crianças chorando... fui passando pelas salas (a sala do berçário era a penúltima da creche) e vendo o movimento de crianças saindo para o banho e outras vindas do banho enroladas em toalhas, crianças trocando de roupas, crianças já com o uniforme trocado, crianças alegres, falantes, outras silenciosas, crianças chorando para pentear os cabelos. Nesse movimento, vi educadoras transitando da sala para banheiro com crianças no colo, segurando crianças pelas mãos, dando banho nas crianças, abaixando-se, levantando-se. Vi educadoras sentadas, em pé, vestindo crianças, penteado crianças, conversando com crianças, apartando briga de crianças, acalentando crianças. Vi educadoras sorridentes, falantes, cantarolando, em silêncio, tristes, cansadas. Vi mulheres mães, com dupla jornada de trabalho, com filhos em casa, sendo cuidados por outras pessoas. Vi mulheres esposas, filhas, irmãs, amigas... Vi mulheres religiosas e sem religião, mulheres que gostam de sair e que também amam ficar em suas casas. Mulheres na luta pelo simples direito de ir e vir, de terminar uma relação e não precisar temerem por suas vidas e nem pelos seus. Vi mulheres cuidando de outras vidas, mulheres educando outros seres humanos, mulheres preparando outras pessoas... Vi mulheres únicas, envolvidas em toda a complexidade que a vida real pode nos proporcionar. Enfim, vi

*Uma mulher que merece viver e amar
Como outra qualquer do planeta
Quem traz no corpo a marca, Maria, Maria
Mistura a dor e a alegria.
Quem traz na pele essa marca possui
A estranha mania de ter fé na vida*¹⁵⁴

Eu também me vi Maria, mulher, esposa, mãe, filha, professora, pesquisadora... indo para casa continuar a jornada de trabalho com lágrimas nos olhos, pensando no ato responsivo

o tratamento dele e com as atividades de casa e da filha de 2 anos que estudava na creche. Infelizmente ele veio a falecer durante a pesquisa. Mas apesar da sua luta ela tinha leveza no seu modo de tratar os bebês e as pessoas do seu convívio. Era a educadora que mais cantava e brincava com os bebês.
¹⁵⁴ Trecho da música *Maria Maria*, compoia por Milton Nascimento e gravada originalmente em 1979, pelo próprio autor.

de todas nós, mulheres, que atuamos na educação e que, através dessa profissão, temos contribuído na formação humana de bebês e crianças pautadas na alteridade e na amorosidade.

11.2 Amorosidade na creche: um horizonte de possibilidades na formação humana.

Agora, vamos retornar ao nosso retalho *Uma pipa de amorosidade*. Caso você precise relembrá-lo, após esses outros fios que puxamos, refaça a leitura do evento na página 169.

O fato de Samuel chorar com frequência, provavelmente, tinha relação com o pouco tempo que estava frequentando a creche. Ele ainda estava estabelecendo vínculos com as educadoras, organizando o seu corpo para estar naquele espaço de convivência coletiva. Por isso, solicitava com mais frequência a atenção delas. Samuel era meu parceiro. Assim que eu chegava, ele vinha para perto e gostava de ficar olhando pela câmera do celular, assim como Alisson, Laura, Rafaela e Luana. Quando estava no colo ou interagindo com alguém, Samuel não chorava, era um bebê carinhoso e atento, procurava sempre um outro bebê para brincar. Quando chegou à creche, todos os outros bebês já estavam inseridos naquele ambiente. Samuel precisava de um tempo diferente na transição de um contexto singular para um contexto de vida coletiva.

No evento narrado, a alteridade foi marcada pelo encontro que constituiu Samuel e a educadora na relação mediada por um signo: a pipa. Como já vimos, o signo é um fenômeno do mundo exterior, uma materialidade que assume uma função ideológica. Por isso, para constituir-se enquanto signo, precisa de um ponto de vista específico, de um contexto situacional dado, uma perspectiva valorativa. (Bakhtin/Volochínov 2006).

A pipa como um signo é uma ideologia. Ela é da rua, um brinquedo, um jogo que não pertence à cultura das instituições que educam. Na escola, não é permitido soltar pipa. Quanto mais em uma turma de bebês. A maioria de nós, adultos, diríamos que pipa não é coisa para um bebê. Mas na interação social de dois sujeitos naquela turma de berçário a pipa refletia outra realidade, tinha outra valoração. Quando Carina disse: “Outro dia eu passei pela rua da casa dele e o vi com o pai na frente de casa soltando pipa”, ela revelou uma escuta a algo sobre Samuel que transbordava os limites da creche



Figura 38: Uma pipa de amorosidade 1
(Sequência 3 fotos)

Fonte: Arquivo da autora, 2018.

Somente um ser humano pode escutar. Escutar não é ouvir, assim como olhar não é ver (PONZIO, 2012, p. 114). Somente o homem pode discernir se o que ouviu é bom ou ruim, se é feio ou bonito, se é verdade ou mentira (GOMES, 2012, p. 29). Só o ser humano, ao escutar, pode lembrar, pode se remeter a experiências anteriores, emocionar-se e, o mais importante, pode comunicar-se de infinitas formas, através da palavra, do desenho, da dança, do cinema, da poesia, da música ou da construção de uma pipa.

A pipa para Samuel era mais que um brinquedo. Ela tinha um rosto, o rosto de seu pai e de outros que com ele compartilhavam do mundo da vida, da sua vida de bebê. A pipa unia dois mundos (casa e creche) e, naquele contexto, tinha afeto, aconchego, era uma imagem que talvez gerasse em Samuel uma sensação de estar onde e com quem ele desejava.

Samuel, ao ver a pipa, não se conteve de tanta alegria e euforia. O choro deu lugar ao riso. Samuel foi pensado, a educadora fez a pipa para ele. O *eu* só existe porque o outro lhe confere existência

No encontro de alteridade, são duas consciências se constituindo. São dois centros de valores em interação causando um alargamento do sujeito. Essa é a revolução bakhtiniana (PONZIO, 2011), o eixo do eu deslocado e colocado ao lado do outro: eu-outro. O outro é que me concede a identidade, pois eu não penso em algo dado por mim mesmo, pois tudo o que eu sou o outro que me constituiu (MIOTELLO, 2018, p. 34). O *eu* é inacabado, incompleto e necessita do outro para existir.

Nesse sentido, ir ao encontro do outro é a primeira possibilidade de ir ao encontro de si mesmo. Carina não exerce a função de auxiliar de turma em todos os lugares, somente quando tem diante de si, ali na creche, um sujeito com quem estabelece uma relação responsiva como educadora. Em outros lugares, Carina assume outras identidades provisórias. Em casa, ela é mãe de uma menina de três anos. Na família, é filha, irmã, sobrinha, prima etc. É exatamente a alteridade que nos permite ser tantas coisas. A alteridade nos encontros humanos não é sinônimo de diferença, mas de outredade¹⁵⁵



Figura 39: Uma pipa de amorosidade 2 (Sequência 3 fotos)

Fonte: Arquivo da autora, 2018.

¹⁵⁵ Paulo Freire nos diz que “assumir-se como sujeito por ser capaz de se reconhecer como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a ‘outredade’ do ‘não eu’ ou do ‘tu’, que me faz assumir a radicalidade do meu ‘eu’” (FREIRE, 1996. p. 18.).

(MELLO, 2017, p. 81). Não excluimos o outro, pelo contrário, é o mesmo e o diferente num só lugar.

Ao construir a pipa, Carina assume seu ato responsivo diante da vida. Considera o outro (Samuel) em sua existência quando percebe algo do seu interesse, quando se preocupa com o seu bem estar e vai ao encontro dele, quando realmente se importa com ele, assumindo uma relação de amorosidade. Aqui, o educar-cuidar acontece na relação com o outro, respondendo o outro, atento aos seus afetos, suas emoções e aos seus sentimentos. A formação dos sujeitos neste mundo concreto do existir passa pela escuta do outro, e essa escuta determinará a liberdade, a segurança, a riqueza da sua participação na vida. Este é um ato amoroso de interesse na formação dos sujeitos (MELLO, 2017, p. 133).

Então, não era apenas uma pipa para Samuel, era escuta, cuidado, comunhão alteridade, era amorosidade. Essa tem sido a proposta de Bakhtin e do Círculo para prática de um humanismo responsável, de um amor desinteressado, da não-indiferença, de uma mudança de perspectiva em relação ao *medo do outro*, para o *medo pelo outro*.

Segundo Ponzio (2019, p. 162) *O medo do outro*

vale no sentido do medo que se tem dele, entendendo “do outro” como genitivo objetivo: o outro é objeto de medo, se teme o outro. Junto a esse a análise lógica nos faz distinguir um genitivo subjetivo, no sentido que o outro é sujeito de medo, é o outro a temer. Sujeito e objeto.

O medo do outro é “um medo de que ele nos destrua, nos esmague, nos aniquile” ou “por causa do medo que alimentamos do outro, o destruimos, o aniquilamos, o excluimos de nossas vidas pessoais e sociais, tiramos dele as oportunidades [...]” (SOUZA; MIOTELLO, 2019, p. 10).

No retalho *viver perigosamente*, Rafaela foi orientada e retirada de perto de Majú para não ser mordida por ela, ao invés de ter tido a oportunidade de compartilhar a brincadeira. É o medo do outro que vamos aprendendo a ter desde pequenos. Nesses momentos, a mediação do adulto é imprescindível para ajudar o bebê, que está numa fase de utilizar a mordida para comunicar os seus desafetos, ir aos poucos negociando outras estratégias para que ele possa expressar os seus desejos. A mordida é um enunciado e, portanto, requer uma escuta.

A proposta bakhtiniana de alteridade, da vida como ato responsivo nos provoca a transformar esse *medo do outro* por um *medo pelo outro*,

medo em um sentido que se teme pelo outro, se teme que lhe aconteça algo ruim, prejudicial, teme-se por sua impossibilidade de ser em uma existência singular. De fato, o medo pelo outro é um cuidado do outro, é uma superação do cuidado egoísta de si. O cuidado do outro supera e tensiona o cuidado de si (SOUZA; MIOTELLO, 2019, p. 10).

Onde há cuidado, não há violência. O que não significa que ao assumir relações amorosas, dialógicas, de alteridades - essenciais na constituição dos seres humanos - elas serão sempre harmoniosas e sem conflitos. Essa não é a proposta Bakhtiniana, uma vez que a relação de uma pessoa com a outra pessoa é sempre uma relação de diferenças, não somos iguais. Somos todos diferentes. No entanto, somos todos prisioneiros do nosso “eu”, um lugar onde não podemos escapar, por isso, o outro nos chama constantemente. Então, o que nos cabe é sermos sensíveis ao outro, nos colocarmos a escuta do outro. Permitir a abertura para o outro, construir uma ponte que permita uma relação constituidora, “que me faça vencer meu centralismo, meu egoísmo, minha individualidade [...], que exclui, que lança preconceitos, que prejudica o outro, prejudicando a mim mesmo” (PONZIO; MIOTELLO, 2019, p. 97). Viver é ser incompleto, por isso, necessitamos do diálogo constante com o outro. Só somos com o outro.

Sendo assim, a amorosidade é um fio que precisa entrelaçar todas as relações, pois cuidar do outro deve ser uma prioridade. A amorosidade como ato político de não indiferença ao outro. Que esses fios nos permitam calcular horizontes de possibilidades e encontrar as faíscas libertárias de alteridade tão necessárias a formação humana de bebês e de adultos que partilham um contexto de vida coletiva.



Figura 40: Uma pipa de amorosidade 3.
Fonte: Arquivo da autora, 2018.



Figura 41: Uma pipa de amorosidade 4.
Fonte: Arquivo da autora, 2018.

COLCHA DE RETALHOS: CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

*E penso que é assim mesmo que a vida se faz:
De pedaços de outras gentes que vão
Se tornando parte da gente também.
E a melhor parte é que nunca
Estaremos prontos, finalizados...
Haverá sempre um retalho novo
Para adicionar à alma
(Cora Coralina)*

Todo trabalho exige um acabamento, mesmo que provisório. Na arte que nos inspira, um produto ainda que finalizado, permanece aberto a novas possibilidades de criação. Da mesma forma acontece com um texto: ele precisa de acabamento, mas nunca estará finalizado, pois cada leitor, sendo único, tecerá novas compreensões para além daquelas que foram pensadas pelo autor. *Haverá sempre um retalho novo para adicionar*, outros pontos de vistas que surgem no encontro de palavras que alargam a nossa consciência, renovam os sentidos e produzem algo novo e irrepetível. Caso alguns retalhos ainda estejam soltos em seus pensamentos, não se preocupe, eles serão entrelaçados ao todo para compor a nossa colcha de compreensão.

Grata por toda caminhada até aqui, pela emoção de regressar ao estudo e perceber a jornada de aprendizagem construída, mesmo num momento de tanta fragilidade, em que estamos enfrentando uma pandemia mundial, agravada pelas condições políticas do nosso país, quando diversas situações nos atravessam, nos afetam e, por vezes, desmotivam a produção de conhecimento.

Vivendo perigosamente, estamos todos nós. Mas Bakhtin nos propõe pensar numa relação dialógica pela contrapalavra. Por isso, entendo que concluir, mesmo que provisoriamente, uma tese nesse contexto, é uma forma de resistir as forças centrípetas das vozes dominantes que querem homogeneizar nossos discursos. Nesse sentido, compreendo este momento como o instante da minha assinatura, por tudo que foi possível dizer e por tudo que ainda poderá ser dito a partir desse estudo. Essa tese é a materialização do meu ato responsável e do reconhecimento da minha participação singular neste mundo.

O tempo, com quem inicialmente tive que travar uma luta, foi fundamental para a tecer essas compreensões. Precisei de tempo para viver a alteridade na pesquisa e na escrita, para me colocar na escuta da palavra outra, para me envolver de uma forma responsiva e amorosa com os participantes da pesquisa. É preciso ter tempo para outro, tempo da escuta que não é ocupação nem trabalho, “é um tempo com potência alteritária com força para alterar os interagentes” (MIOTELLO, 2019, p. 167-168).

A rotina numa turma de um berçário, vista por atividades balizadoras de higiene, alimentação e sono pode transparecer que todos os dias são sempre iguais, mas nenhum dia se repete, pois, cada evento é único e como sujeitos de experiência somos afetados pelos acontecimentos que nos formam e nos transformam (LARROSA, 2012). Se, inicialmente, tive receio de pesquisar em uma turma de berçário, no decorrer do estudo fui sendo acolhida e motivada pela escolha que fiz. Aprendi que a riqueza de um cotidiano não está nele próprio, não está no extraordinário, mas nos olhos de quem o vê (RILKE, 2017, p.78), nos sentidos dados aos pequenos detalhes que precisam ser descobertos.

Desse modo, para responder à questão principal da nossa investigação (conhecer como os bebês dão continuidade ao processo de formação humana em um contexto de vida coletiva), buscamos uma aproximação dialógica com os estudos bakhtinianos. Porém, ainda que os pensadores do Círculo de Bakhtin não tenham direcionado seu foco para as relações educativas, tampouco para os bebês, seus estudos tratam do valor da vida, da singularidade do humano, das relações mediadas pela linguagem que nos constitui. Os fios desses pensadores nos ajudaram a compreender as relações constitutivas entre os bebês e as educadoras no espaço-tempo da creche e nos abriu um horizonte de possibilidades para tecermos a colcha de compreensão do nosso projeto de dizer. Destaco aqui a Filosofia da Linguagem na perspectiva bakhtiniana como um campo potente para a formação dos professores, principalmente daqueles que atendem a primeira infância, pois, como filosofia da escuta (PONZIO, 2010, p. 23), escuta da palavra do outro e da sua compreensão responsiva, é com base na convivência com outro que se constitui o ser humano.

Construímos o nosso plano estético puxando os fios: **i) dos gêneros do discurso**, que foi fundamental na construção de uma escrita estética, que, pela narrativa como forma de construção da realidade, nos conduziu a experiências fascinantes em uma turma de berçário. Narrar o que nos aconteceu nos ajudou a fortalecer e a organizar as experiências humanas ali vividas, uma vez que o sentido da experiência se encontra no que é narrável de um acontecimento, naquilo que nos passou, nos “(co)moveu” (LIMA, GERALDI, GERALDI 2015, p. 29). Compreender a transgrediência possibilitou que o eu-autora escrevesse sobre o eu-pesquisadora, enriquecendo as interações vividas com bebês e adultos. Essa ordenação das próprias vivências alarga a nossa consciência que é enriquecida pelos valores transgredientes; **ii) do cotejo como metodologia**, que nos ajudou a desvendar os sentidos dos retalhos/eventos que selecionamos para construir nossas compreensões, pois os sentidos são infinitos e só podem ser atualizados se estiverem em contato com outros sentidos (do outro); **iii) inspirados na arte do *crazy patchwork***, onde buscamos inspiração para organizar as narrativas do que foi vivido

durante a pesquisa, alargando o gênero texto acadêmico na perspectiva de uma heterociência. É o ético, o estético e o cognitivo que se dá não só na alegoria composicional, mas na narrativa transgrediente que coteja como modo de pensar com pelo menos dois textos.

Num encontro de palavras, vimos que os bebês não são passivos no diálogo, pelo contrário, já ocupam uma posição responsiva no enunciado, concordando ou discordando. Não são somente eles que se constituem nas relações, mas todos os envolvidos estão se constituindo, pois, como seres incompletos, em processo constante da vida como devir, de abertura, de inacabamento, necessitamos do outro em nossa jornada rumo à humanização. Alisson e a pesquisadora disputaram um sentido de um signo (formiga) e ambos se alargaram no encontro, um encontro que não foi de uma pessoa com a outra, mas de palavras. A palavra é evento único, ela é livre e ninguém é seu dono. Compreender essa perspectiva nos coloca diante da liberdade de dizer a nossa palavra e ao mesmo tempo se colocar na escuta da palavra outra, pois como sujeitos expressivos, em qualquer idade, temos o direito de defender o nosso saber, ainda que provisório.

Na simplicidade de um jogo de argola, compreendemos algo maior, uma maneira outra de fazer ciência, em que o objeto, o evento e o sujeito são únicos, onde não há comparações e repetições. Uma heterociência que se coloca na escuta do sujeito do ato, que entra no diálogo para falar com e não sobre o sujeito. Uma ciência que não busca uma verdade universal, quantificada. Se eu trouxesse para este texto somente as reflexões a partir de teorias sobre como deve ser a educação de bebês num contexto de vida coletiva, apresentaria um conhecimento parcial, abstrato, uma verdade *istina*, que não teria o tom emotivo-volitivo das experiências vividas nos eventos únicos naquela turma do berçário. Bakhtin (2012), ao tratar da diferenciação entre a verdade *istina* e *pravda*, não as colocou em oposição: elas se complementam. Por isso, ao buscar a verdade do evento com sujeitos encarnados, localizados em uma creche num município da Baixada Fluminense-RJ, busquei, no meu ato ético, proporcionar o encontro da *pravda* com a *istina*, um encontro que adota o conhecimento daquilo que é absolutamente novo e que nunca irá se repetir (AMORIM, 2014, p. 25).

No jogo de argola, os bebês mostraram outros horizontes de possibilidades para atividade que foi proposta. Vimos que a capacidade interpretativa do bebê é fundamental para que ele possa interagir com os objetos que não são dotados de um único sentido. Esse “não saber” do bebê é algo para ser visto como positivo, pois eles são capazes de enxergar o que os adultos não conseguem ver pelo olhar já fixado e petrificado na cultura. O bebê e a criança olham com potência, com múltiplas possibilidades, eles conseguem enxergar o novo em algo sempre igual (Benjamin, 2002, p. 96). Portanto, por que propor uma atividade para os bebês

esperando uma única forma dela ser realizada? Como seres livres e expressivos, os bebês são imprevisíveis e, por isso, podem responder a uma mesma ação de diferentes maneiras. Caberá ao educador se colocar na escuta, na intenção de ver cada um em seus atos únicos. É preciso compreender que o mundo e as coisas se dão em relação, em um processo em que o mesmo e o diferente interagem juntos, no mesmo tempo e lugar.

No cronotopo da creche e do berçário, convivemos com bebês únicos e singulares no modo de ser e estar naquela turma. Cada bebê marcava a sua presença de uma forma peculiar naquele contexto construído culturalmente para ampliar as experiências e desenvolver suas potencialidades cognitivas, estéticas, sociais e relacionais. Vimos que *viver perigosamente*, faz parte do existir, uma vez que a nossa vida está entrelaçada aos espaços e tempos que habitamos. Apresentamos o contexto da pesquisa em um município cuja população luta por melhores condições de infraestrutura, saúde, educação, lazer etc. Tomamos a sala do berçário, onde todas as atividades eram realizadas, como um pequeno cronotopo, em que a maneira como os espaços e a rotina estavam organizados revelavam a imagem de um bebê frágil que, para não se machucar, era limitado a explorar e habitar outros espaços da creche, transformando a sala do berçário num pequeno mundo. Uma sala que mantinha a mesma concepção, com poucas possibilidades de interação com o espaço e com os objetos. Todavia, é preciso entender que, seja qual for a organização, os bebês experienciam em todos os momentos. Por isso, um espaço pensado nas especificidades deles abrirá várias possibilidades de interação e desenvolvimento.

Importar-me com nove bebês reais de uma turma de berçário, que podem representar centenas de outros bebês que chegam às creches todos os anos, me põe na luta para que todos os bebês tenham o direito de encontrar nesses espaços coletivos, um horizonte de possibilidades para se humanizarem. Em que *viver perigosamente*, não coloque suas vidas em risco pela ausência de políticas públicas e de oportunidades que a sociedade os nega, mas que seja apenas pelo movimento de estar na vida, inseridos na cultura, na linguagem e ativos nas mudanças e transformações do mundo.

Vimos que há diferentes imagens sobre quem são os bebês e que cada pessoa tem dentro de si uma imagem que orienta a maneira como ela vai se relacionar com eles. Nossos enunciados são frutos do nosso discurso interno que foram construídos socialmente, são nossas ideologias cotidianas que dão significados aos nossos atos, nossas ações e aos nossos pensamentos (VOLOCHINOV, 2013, p. 151). Alguns campos do conhecimento exercem grande influência na imagem que se tem dos bebês que se desdobram nas práticas realizadas nas creches. No entanto, não existe uma imagem padrão capaz de definir quem é o bebê. Isso só é possível num mundo abstrato, fora do mundo real, da vida concreta. Nesse sentido, a falta de formação dos

educadores sobre as especificidades da educação de bebês tem se desdobrado na realização de práticas semelhantes às que são direcionadas às crianças maiores, colocando-os no mesmo pacote de ações, contribuindo para a invisibilidade dos bebês em diferentes aspectos do contexto educativo. Mas o bebê não é uma criança (TEBET, 2013) e, para conhecer quem ele é, será preciso olhar para o bebê de quem se está falando, vê-lo a partir dele mesmo, de quem ele já é na sua potência enunciativa. Então, acredito que a estratégia da documentação pedagógica poderá contribuir para se conhecer melhor o bebê, pois um dos seus objetivos é dar visibilidade ao percurso de cada criança, expondo com transparência o que acontece entre os sujeitos que compartilham um espaço educativo. Além de observar e ouvir cada criança, essa estratégia provoca o diálogo entre os adultos que se relacionam com ela (família e educadores), pois documentar é uma maneira eficaz de comunicar o que se considera importante na experiência educativa. Esse movimento dialógico permite extrair de um mesmo evento vários pontos de vistas, alargando a consciência dos educadores na construção da imagem do bebê que cada um possui. A ausência de registros no contexto observado fazia com que os acontecimentos diários, os itinerários das crianças, os eventos da vida, os pequenos detalhes naquele berçário deixassem de ganhar visibilidade e de produzir inúmeras reflexões para a prática das educadoras. Na dinâmica da documentação pedagógica, aqueles bebês deixariam de ser observados apenas por um único professor, incumbido de construir seu relatório em determinado bimestre, e ganhariam a visibilidade de mais cinco olhares dialógicos, o que certamente ampliaria o horizonte de possibilidades de percepções e interações entre os bebês e bebês, educadoras, objetos e os espaços.

Na perspectiva bakhtiniana, o processo de humanização não é compreendido como produto de uma herança genética, pois a nossa condição humana necessita do “nascimento social”. Nessa perspectiva, não há determinismo biológico que nos obriguem a ser de determinado jeito. Tanto Bakhtin como Vigotski defendem que a especificidade das funções psíquicas humanas reside no caráter de interação. Cada bebê vai superando sua condição psíquica elementar em direção às formas mais avançadas por meio de relações humanizadoras e somente outro ser humano pode humanizá-lo. Os bebês recebem as primeiras definições de si mesmo das pessoas que cuidam deles, principalmente nos primeiros meses de vida. Cada bebê daquele berçário chegou à creche com repertórios do tom emotivo-volitivo de quem cuidava dele em casa (como era acalentado, tocado em seu corpo, como falavam com ele, como compreendiam seus desejos, interpretavam seus choros etc.), pois cada bebê já possui uma história de vida que o constitui. Por esse motivo, a inserção e o acolhimento dos bebês no espaço da creche requerem atenção e uma organização especial para que eles possam dar continuidade

ao seu processo de desenvolvimento de forma saudável. Aprendemos com Winnicott (1985) que o desenvolvimento saudável do bebê não é apenas a verificação das condições físicas, mas também uma questão de desenvolvimento emocional. É aquele que cuida do bebê, que sente o que ele precisa e o atende de acordo com suas necessidades.

Nessa primeira transição de casa para o espaço coletivo, o bebê vai precisar de uma continuidade nas ações. Por isso, a presença de um adulto de referência do bebê será imprescindível pelo período que ele necessitar. O diálogo entre os educadores e a família também é fundamental, pois o educador, que passará a exercer a função do cuidador inicial, precisará de informações preliminares sobre o bebê. Essas informações são potentes no acolhimento. São pequenos detalhes que poderão fazer toda diferença para uma transição com menos ruptura de tempos, espaços e relações.

O próprio termo “adaptação” não seria o mais adequado. Concordo com Motta (2014, p. 116-117) que o termo “acolher” seria mais apropriado ao processo de ingresso de uma criança e sua família no espaço educativo do que “adaptar”, pois o “acolher” traz uma dimensão de escuta do outro e de construção de vínculos. Sobre essa questão, acompanhei algumas mobilizações da equipe pedagógica para melhor acolher os próximos bebês quando as aulas retornarem. Nesse ponto, compreendi com mais clareza a importância de uma pesquisa dialógica, da postura do pesquisador que não se coloca como um mero coletor de dados, mas interage com os participantes, alterando e sendo alterado, se colocando na escuta e dizendo a sua palavra.

Pelos fios da concepção bakhtiniana, compreendemos que ninguém se constitui sozinho. Vamos nos constituindo nos limites entre o eu e o outro. Desejamos ser completos, prontos e acabados. Mas é o movimento do outro que nos busca para nos incompletar, para nos instabilizar e, assim, garantir a nossa existência (MIOTELLO e MOURA, 2014, p. 156). O outro habita em mim e eu só consigo me enxergar através dos seus olhos (Bakhtin, 2019, p. 51).

Laura nos mostrou o quanto os bebês são capazes de compreender e tomar decisões a partir do olhar enunciador do outro, olhar que aprova ou reprova, acolhe ou rejeita, limita ou liberta. Para quem ainda não fala, o olhar tem muito valor, pois da mesma maneira como as palavras vão dando aos bebês o significado de si e do mundo à sua volta, o olhar também enuncia, o olhar é linguagem. Esse saber compreensivo de Laura a partir dos olhares que recebia naquele berçário, constituía a sua subjetividade, o seu modo de agir naquele espaço, a maneira como se relacionava com cada uma das educadoras.

As palavras alheias também nos constituem, pois elas carregam sentidos, que não estão nelas mesmas, mas na relação eu-outro. O choro de Samuel foi acolhido quando a educadora

se disponibilizou a ele, mas quando lhe disse que sem chorar ele era mais bonito, nos permitiu refletir que, mesmo quando não temos a intenção, nossas palavras nos constituem. Quando falamos, sempre recuperamos um enunciado dito por outra pessoa, seja para confirmar, discordar, completar etc. As palavras carregam valores e vão ajudando os bebês a construírem uma imagem de si mesmo. Os enunciados das educadoras são palavras alheias que se tornarão palavras próprias à medida que os bebês passarem a utilizar a linguagem verbal. Os bebês não estão ali passivamente, pelo contrário, eles constroem saberes a partir das relações que estabelecem com os seus outros. O olhar, as palavras, o tom de voz, o toque vai ajudando-os a construir a imagem de si, os contornos do seu corpo e do mundo a sua volta.

A presença de um balão na turma do berçário nos levou a pensar no modo como os bebês utilizam diferentes linguagens e como eles mesmos direcionam o foco da sua atenção. Bakhtin e o Círculo (2006) nos ensinam a pensar numa linguagem ativa, incompleta, conectada ao contexto ideologicamente situado. Embora os bebês não verbalizem, todos possuem linguagem e participam da corrente dialógica da vida. Vimos que “A linguagem, enquanto processo de constituição da subjetividade, marca as trajetórias individuais de sujeitos que se fazem sociais também pela língua que partilham” (GERALDI, 2015, p.123). Daniel nos mostrou diferentes estratégias para comunicar o que não queria fazer e depois para enunciar o seu desejo de alcançar o balão. Compreendemos o caráter social do gesto de apontar, que, quando utilizado com o desejo de compartilhar com outro indivíduo a atenção por um objeto, transforma-se em um ato comunicativo exclusivamente humano, ou seja, uma *intenção compartilhada*. Percebemos que as atividades de atenção conjunta que envolvem gestos são essenciais para o desenvolvimento de habilidades sociocognitivas e, em especial, a habilidade de compreender e compartilhar intenções, que são essenciais para aquisição da linguagem (TOMASELLO, 2003, p. 132).

Pela experiência de dois banhos distintos, refletimos sobre os cuidados corporais que podem ser vistos como atividades de atenção individual, que singularizam as ações com os bebês, ou visto como atividades rotineiras, como mecanizadas, em que a preocupação está voltada apenas para os cuidados de um corpo biológico. Na perspectiva bakhtiniana, é o outro que atribui significado e valor ao nosso corpo. Bakhtin vê o corpo do bebê como algo valorado, que não pode ser criado por ele mesmo, somente pelo outro. Ele vai sendo significado pelas palavras afáveis e pelo toque amoroso de quem dele cuida. Não somente o banho, mas todas as demais atividades de atenção individuais como a troca de fralda, a alimentação e o sono marcam a alteridade nas relações entre bebês e educadoras. Relações que precisam ser respeitadas, onde a criança possa ser vista como parceira ativa na atividade. Portanto, compreendemos essas

práticas de cuidados pessoais como ocasiões privilegiadas de interação entre o bebê e o adulto. São dois horizontes que se olham e se alargam pelo excedente de visão que cada um possui a respeito do outro, pois ambos afetam e são afetados.

Nossa pipa de amorosidade nos proporcionou algumas reflexões a partir da proposta do Círculo, em que pensar a amorosidade é pensar a própria vida, pois a amorosidade não se refere a uma atividade, mas a todos os tipos de relações sociais. Amorosidade em Bakhtin é uma proposta para estar com o outro, escutar o outro e orientar a nossa palavra em direção ao outro amorosamente. Essa é uma posição que cada pessoa pode ter, seja qual for a atividade que estiver envolvida, pois somente o amor enquanto atenção endereçada ao outro é capaz de acolher a diferença, de transformar o medo que temos do outro pelo medo do que lhe possa acontecer (PONZIO, 2019, p.162) e, assim, nos colocar na posição de cuidar do outro.

Ao me posicionar para pensar sobre a docência com os bebês, passei a me importar com os profissionais de uma creche localizada na Baixada Fluminense, que representa uma pequena parte dos educadores do nosso país, que pelas lacunas da formação inicial, não tiveram a oportunidade de estudar as especificidades do que é ser professor de bebês. As limitações e os equívocos presentes em algumas práticas são frutos da ausência desse conhecimento, de uma profissão cujas atribuições ainda estão sendo construídas. Pelos fios da amorosidade busquei olhar para as educadoras e me aproximar delas, tentando entender seus pontos de vistas e retornando ao meu lugar para compreender como elas respondiam as tensões presentes em suas funções naquela creche. Cuidar e educar, professor e auxiliar são eventos únicos, enunciados que se encontram numa arena de negociação constante. Muitas vezes, uma mudança de postura para que essas dicotomias sejam diluídas está aquém das educadoras, como vimos no nosso primeiro retalho. Quando a prática pedagógica se reduz ao alcance de metas e objetivos, o cotidiano é reduzido a cumprir tarefas. Contudo, apesar de todas as contradições dessas funções, conheci educadoras buscando realizar seu trabalho com responsabilidade, alteridade e muito afeto aos bebês.

A pipa para Samuel revelou dois centros de valores numa relação (bebê e educadora), se alargando e se constituindo. O ato responsivo da educadora sinalizou que o educar-cuidar acontece na relação com o outro, respondendo o outro, atento aos seus afetos, suas emoções e aos seus sentimentos. Esse profundo respeito pelo bebê implica considerá-lo como uma pessoa única desde o seu nascimento. Percebê-lo como sujeito participante e colaborador ativo nas ações e relações. A alegria que transbordou em Samuel ao interagir com a pipa afetou a todos que estavam presentes no berçário. Aquela relação medida por um signo/pipa refletiu e refratou em escuta, dialogia, cuidado, comunhão, alteridade e amorosidade.

A partir dos retalhos/eventos, percebemos diferentes momentos em que as faíscas libertárias de alteridade saltaram entre os bebês e as educadoras, alargando suas consciências e os constituindo. Entrelaçar esses retalhos, também me constituiu, fortaleceu o meu olhar para a creche, alargou a minha compreensão do quanto esses espaços podem ser potentes na formação humana dos bebês. Como profissional, que atua na etapa da Educação Infantil, desejo que o conhecimento produzido nesse estudo, se desdobre em um ato ético, pois a ética só é possível na dimensão da vida, na minha posição singular e concreta do existir. Que minhas ações possam colaborar para que mais profissionais compreendam a creche como um horizonte de possibilidades na formação humana e não como uma instituição inadequada para ampliar o processo de desenvolvimento dos bebês e demais crianças.

Durante o percurso desse estudo, fui me fortalecendo para responder as enunciações que me foram feitas sobre o que fazer com os bebês na creche. Porém, eu não responderia o que fazer com eles, pois os bebês não são objetos e tão pouco são passivos, dependentes somente da ação do adulto para se posicionarem. A pergunta não seria o que fazer, mas como deixar os bebês serem quem eles já são. Portanto, a minha contrapalavra àqueles enunciados seria a mesma que permeou todo o nosso estudo: a escuta. “É preciso colocar-se na escuta, uma escuta ativa, para captar do outro o seu projeto de dizer; uma escuta ativa respondente” (MIOTELLO, 2013, p. 101). Nessa perspectiva, é preciso olhar para o próprio bebê, acompanhar os seus percursos e se colocar na escuta das diferentes manifestações de linguagens que eles apresentam. Considerá-los como sujeitos únicos e singulares, que se constituem em todas as relações das quais participam. E ainda, não pensar nos bebês a partir das mesmas perspectivas pensadas para as demais crianças da creche.

Em síntese, diria a minha palavra sobre a experiência de conviver com nove bebês que, a partir das diferentes relações estabelecidas num contexto de vida coletiva, deram continuidade as suas jornadas rumo à formação humana, pois como sujeitos livres, expressivos e imprevisíveis:

- Experienciam em todos os momentos;
- Se constituem nas diferentes relações;
- Constroem uma imagem de si através do olhar e da palavra alheia;
- São parceiros ativos nas atividades;
- Ocupam posição responsiva no enunciado;
- Compartilham intenções e horizontes sociais;
- São potentes em suas enunciações;

- Constroem projetos discursivos e dizem a sua palavra;
- Possuem um saber compreensivo;
- Defendem seus saberes;
- Utilizam diferentes linguagens para comunicar seus desejos;
- Elaboram estratégias para escapar do que não lhes interessam;
- Negociam e direcionam o foco da sua atenção;
- Olham o mundo com potência;
- E estão sempre abertos para o novo.

No entrelaçar do último fio para arrematar a nossa costura, quero dizer que esse estudo, antes mesmo de ser concluído, abre um horizonte de possibilidades para pensarmos na educação de bebês no município de Mesquita. Há duas propostas em andamento: a primeira, uma formação em serviço para os educadores que atuam nas turmas do berçário, com o sentido de olharmos para os bebês como sujeitos potentes, cujas ações devem ser diferenciadas das pensadas para as demais crianças. A segunda, um projeto que está sendo elaborado pela equipe de Educação Infantil para a revitalização das salas que atendem às turmas de berçário. Nosso propósito é pensar, em parceria com os educadores, nas possibilidades de organização das salas de referência e de outros espaços para os bebês habitarem na creche.

Por fim, chegamos ao último ponto desse acabamento provisório, mas no processo dessa composição, tive a sensação de que durante a leitura você foi puxando outros fios e visualizando outros retalhos que poderiam compor a nossa colcha e construir outras possibilidades de compreensão. Por isso, espero que a sua leitura tenha sido proveitosa. Contudo, estou ciente de que muitas coisas escaparam do meu olhar, muitas palavras não foram ditas, o que me coloca a espera de outras interlocuções que possam dar continuidade a esse diálogo e renovar os sentidos dessas reflexões. Então, fique à vontade! Essas foram as minhas palavras, agora me coloco à escuta das suas contrapalavras.



Figura 42: Colcha de retalhos – Pesquisadora e bebês
Fonte: Arquivo da autora, 2018.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

AGAMBEM, G. **Infância e História: destruição da experiência e origem da história**. Belo Horizonte/MG: Editora UFMG, 2014.

ALESSI, V. M. **As linguagens dos bebês na educação infantil: diálogos do círculo de Bakhtin com Henri Wallon**. 144p. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

AMORIM, K. de S. *et al.* Continuando o debate sobre cuidados e educação de crianças nos primeiros anos de vida. **Teoria e Prática da Educação**, 23(1), 2020. p. 22-35. Disponível em: <<https://doi.org/10.4025/tpe.v23i1.49985> > Acesso em: 03/09/2020.

AMORIM, M. **Cronotopo e Exotopia**. In: BRAIT, Beth, (org), *Bakhtin: outros conceitos-chave*. 2ed. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. Ensino à distância em perspectiva bakhtiniana: questões filosóficas. **Em Rede - Revista de Educação à Distância**. V. 1, n.1, 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/georg/Downloads/13-Texto%20do%20artigo-78-1-10-20140804.pdf> Acesso em 4/01/2020.

ARRUDA, G. R. S. **"Quem são e onde estão os bebês?" Conceito, políticas e atendimento na baixada fluminense**. Dissertação de Mestrado. UFRRJ, 2019.

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec. 2006.

_____. (1927). **O Freudismo: um esboço crítico**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

_____. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. **Questões de literatura e estética: a teoria do romance**. São Paulo: UNESP, 2014.

_____. **O homem ao espelho: Apontamentos dos anos 1940**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

_____. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **As especificidades da ação pedagógica com os bebês**. Consulta pública. MEC. agosto, 2010.

BARBOZA, G. M. **Agora, acabou a brincadeira! A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental na perspectiva dos coordenadores pedagógicos**. 2015. p. 131. Dissertação (Mestrado em Educação) PPGEduc / Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ. 2015.

BARROS, M. **Memórias inventadas. As infâncias de Manoel de Barros**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2010.

BENJAMIN, W. **Reflexões; a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: ed. 34, 2002.

_____. **Rua de mão única**. 6. ed. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 2012.

_____. **Obras escolhidas: Magia e técnica, arte e política**. 2. ed. Trad. Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BERNARDINO, L. M. F. O bebê e seus intérpretes: clínica e pesquisa. Marie-Christine Laznik e David Cohen (Orgs.). **Rev. Latinoam Psicopat. Fund.**, São Paulo, v. 15, n.2, p. 413-418, junho, 2012. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/rlpf/v15n2/14.pdf>> Acesso em: 07/10/2020.

BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin e o Círculo**. São Paulo: Contexto, 2009, 207p.

_____. **Dialogismo e polifonia em Mikhail Bakhtin e o Círculo** (Dez obras fundamentais). In: Guia bibliográfico da FFLCH [S.l: s.n.], 2016. Disponível em < https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5330808/mod_resource/content/1/Bakhtin.pdf> Acesso em 20/11/2020.

_____. **Bakhtin: conceitos-chave**. SP: Contexto, 2005. p. 61-78.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada e publicada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Imprensa Oficial, 2001.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990.
BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. 3 v. Brasília, DF. 1998.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF. 2010.

BUSS-SIMÃO, M.; ROCHA, E. C.; GONÇALVES, F. Percursos e tendências da produção científica sobre crianças de 0 a 3 anos na Anped. **Revista brasileira de Estudos pedagógicos**. (online), Brasília, v. 96, n. 242, p. 96-111, jan./abr. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812015000100096&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 03/04 2019.

CLANDININ, D. J; CONNELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. In: LARROSA, J. (Org.). **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona, E: Laertes, 1995.p.11-51.

COUTINHO, A. M. S. **A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche**. 291p. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) - Programa de Pós-graduação em Estudos da Criança, área Sociologia da Infância, Universidade do Minho, Braga, 2010.

DAVOLI, M. Documentar processos, recolher sinais. In: MELLO, S. A., BARBOSA, M. C. S., FARIA, A. L. G. **Documentação pedagógica: teoria e prática**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. 131p.

DELGADO, A. C. C.; MARTINS FILHO, A. J. Apresentação do Dossiê Bebês e crianças pequenas em contextos coletivos de educação. **Pro-posições**. v. 24, n. 3 (72), 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642514/10035> Acesso em 12 de mar. 2019.

DEMETRIO, R. V. V. **A dimensão corporal na relação educativa com bebês: na perspectiva das professoras**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

DIDONET, V. **Creche: a que veio, para onde vai**. In: Educação Infantil: a creche, um bom começo. Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v 18, n. 73. Brasília, 2001, p.11-28.

DEROSSI, C.AC., FERENC, A. V. F. As narrativas e as pesquisas sobre formação de professores: apontamentos teórico-metodológicos sobre a produção das investigações. In: **HERNECK, H. R; SANTOS, S. C; DEROSSI, C. (Orgs.). Experiências, narrativas e histórias: percursos pós-críticos nas pesquisas educacionais [Rercuso eletrônico]**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020. Disponível em: <<http://www.wdutorafi.org>>

DIAS, A. B. Amorosidade nas Ciências Humanas. In: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso (Gege- UFSCar). **Palavras e Contrapalavras: circulando pensares do Círculo de Bakhtin**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

DOLTO, F; J.-D. Nasio; **A criança e o espelho**. Tradução: André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

FADEL, T; GERALDI, V. Biografia no romance, romance na biografia. In: SERODIO, L. A.; SOUZA, N. B. (Org.). **Saberes transgredientes**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. (orgs.). **Diálogos com Bakhtin**. 4ª edição. Editora UFPR, Curitiba, 2007.

FERNANDES, M. L. B; LOPES, J. J. M. Uma margem no tempo: geografias de bebês, crianças e jovens em fronteira brasileira. In: **GONZÁLEZ, M. P (Org.). Infâncias: contextos de ação, interação e participação**. Primeira edição, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/349176223_Infancias_Contextos_de_accion_interacion_y_participacion Acesso em 18/02/2021.

FERREIRA-ALVES, J.; GONÇALVES, O. F. **Educação narrativa do professor**. Coimbra: Quarteto Editora. 2001.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde. Departamento de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 17-34.

FOCHI, P. S. **Mas os bebês fazem o quê no berçário, hein? Documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em um contexto de vida coletiva.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

_____. **A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do observatório da cultura infantil – OBECI.** Tese de doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2019. 346p.

GEGe –Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso - UFSCar. **Palavras e contrapalavras: Glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.

GEGe –Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso - UFSCar. **Palavras e contrapalavras: Conversando sobre os trabalhos de Bakhtin.** V. II. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GERALDI, João W. **Ancoragens – Estudos bakhtinianos.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

_____. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. In: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso (Gege - UFSCar). **Palavras e Contrapalavras: enfrentando questões da metodologia Bakhtiniana.** Caderno de estudos IV. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012, p. 19-39.

_____. O mundo não nos é dado, mas construído. In: VOLOCHINOV, N. Valentin. **A construção da enunciação e outros ensaios.** São Carlos: Pedro e João Editores, 2013. 237p.

GOBBATO, C.; BARBOSA, M. C. da S. A (dupla) invisibilidade dos bebês e das crianças bem pequenas na educação infantil: tão perto, tão longe. **Revista Humanidades e Inovação** v.4, n. 1 – 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/Bia%20e%20Julia/Downloads/289-Texto%20do%20artigo-1400-1-10-20170518.pdf> Acesso em: 04/04/2019.

GOTTLIEB, A. Para onde foram os bebês? Em busca de uma antropologia de bebês (e de seus cuidadores). **Psicologia USP**, São Paulo, julho/setembro, 2009. Disponível em < <http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/42002/45670>> Acesso em 10/08/2020.

_____. **Tudo começa além da vida: a cultura dos recém-nascidos no oeste da África.** Trad. Mara Sobreira. São Paulo: Fap-Unifesp, 2012. 536p.

GUIMARÃES, D. ARENARI, R. Na creche, cuidados corporais, afetividade e dialogia. **Educação em Revista**, v. 34/ 186909, 2019. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e186909.pdf>> Acesso em: 05/03/2019.

HOYUELOS, Alfredo. **La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi.** Barcelona: Octaedro, 2004.

GALARDINI, A. L., IOZZELLI, S. Dar visibilidade aos acontecimentos e aos itinerários de experiência das crianças nas instituições para a pequena infância. In: MELLO, S. A., BARBOSA, M. C. S., FARIA, A. L. G. **Documentação pedagógica: teoria e prática.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. 131p.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KUHLMANN JR., Moisés. **Infância e Educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

KUPFER, M. C. M. Françoise Dolto, uma médica de educação. **Revista Mal-estar e subjetividade**. Fortaleza, v. VI, n. 2, p. 561-574, set, 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482006000200013> Acesso em 01/11/2020.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, nº 19, 2002.

LEITE FILHO, A. Proposições para uma educação infantil cidadã. In: GARCIA, R. L. (Org). **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 29-58.

LIMA, j. G; BAPTISTA, L. A. Itinerário do conceito de experiência na obra de Walter Benjamin. Princípios – **Revista de filosofia**. Natal (RN), v.20, n.33. janeiro/junho, 2013.

LIMA, M. E. C. C; GERALDI, C. M. G; GERALDI, J. W. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 31, n.01, p. 17-44. janeiro-março, 2015. Disponível em <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982015000100017&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em 05/02/2020.

LOPES, A. L. **Um novato lá na sala, tem que pegar ele também, tia. Escreve tudo agarrado! A escuta das enunciações sobre o aprender nas conversas com as crianças**. Tese de doutorado, UFFF, 2018.

LOPES, J. J.M. As crianças na paisagem brasileira: Subversões, invenções e reproduções do espaço. **Anais do I Simpósio Espaço Educação**, 2017. Disponível em <https://www.ufjf.br/espacoeducacao/files/2009/11/cc02_1.pdf> Acesso em: 02/09/2020.

_____; VASCONCELLOS, T. Geografia da infância. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n.1, pp. 103-127, Jan/jun., 2006.

MARIOTTO, R. M. M. Atender, cuidar e prevenir: a creche, a educação e a psicanálise. **Estilos da Clínica**, vol. VIII, nº 15, 34-47, 2003. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/estic/v8n15/v8n15a03.pdf> Acesso em: 03/09/2020.

MORSON, G.S. O cronotopo da humanidade: Bakhtin e Dostoiévski. In: **BELMONG, N., et al. Bakhtin e o cronotopo: reflexões, aplicações, perspectivas**. Tradução Oziris Borges Filho, et. Al. – 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. 248p.

MATTOS, M. N. de S. S. **Bebês e livros: relação, sutileza, reciprocidade e vínculo**. 200 p. Tese Doutorado em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2018.

MOTTA, F. N. M.; CARVALHO, C. R. de. **Em busca de uma heterociência: ética, estética e epistemologia numa perspectiva bakhtiniana das ciências humanas**. (Projeto de Pesquisa). Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas

Populares. Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2017.

MOTTA, F. N. Notas sobre acolhimento. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.30, n.04, p. 205-228, Outubro-Dezembro de 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v30n4/10.pdf>. Acesso em: 10/09/2019.

MELLO, M. B. **O amor em Tempos de Escola**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017, p. 207p.

_____; BORDE, P. A. Cotejo em Bakhtin: o nascimento do sentido no abraço humano. In: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso (Gege - UFSCar). **Palavras e Contrapalavras: entendendo o cotejo como proposta metodológica**. Caderno de estudos IX. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017, p. 19-39.

MELLO, S. A., BARBOSA, M. C. S., FARIA, A. L. G. **Documentação pedagógica: teoria e prática**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. 131p.

MIOTELLO, V. Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso (Gege - UFSCar). **Palavras e Contrapalavras: Circulando pensares do Círculo de Bakhtin**. Caderno de estudos V. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

_____. **Bakhtin e o lugar da linguagem na psicologia**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

_____. A consciência que se alarga. In: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso (Gege - UFSCar). **Constituindo o sujeito em alter-ação**. Caderno de estudos VI. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014.

_____; MOURA, M. I. Pensando questões sobre a alteridade e a identidade. In: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso (Gege - UFSCar). **Circulando pensamentos do Círculo de Bakhtin**. Caderno de estudos V. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013, 150p.

MIRANDA, M. L., MELLO, M. B. Escrita de si: é possível o enfoque autobiográfico em pesquisa? In: SERODIO, L. A.; SOUZA, N. B. (Org.). **Saberes transgredientes**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

MONTOVANI S.; PERANI, R.M. Uma profissão a ser inventada: a educador da primeira infância. **Pro-Posições**, Vol. 10 N° 1 {28}, p. 75-99, março de 1999.

NÓVOA, A. **O passado e o presente dos professores**. In: NÓVOA, A. (Org.). Profissão Professor. Porto: Porto Editora, 1991.

_____. **Os professores e suas histórias de vida**. In: NÓVOA, A. (Org.). Vidas de Professores. Coleção Ciências da Educação, v. 4. Porto: Porto Editora, 1992.

_____. A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo, SP: Paulus, 2010.

PARLATO-OLIVEIRA, R. **Saberes do bebê**. São Paulo: Instituto Langage, 2019. 96p.

PETRILLI, S. **Em outro lugar e de outro modo. Filosofia da Linguagem, crítica literária e teoria da tradução em, em torno e a partir de Bakhtin.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71, julho/2000. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/873/87313695003.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2019.

PIVA, L. F. CARVALHO, S. Transições na vida de bebês e de crianças bem pequenas no cotidiano da creche. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 46 e 227311, 2020.

PONZIO, A. **Encontros de Palavras: o outro no discurso.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. **A revolução bakhtiniana.** São Paulo: Contexto, 2011.

_____. A. concepção Bakhtiniana do ato como dar um passo. In: BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

_____. “questions de méthode”. A obra de Pavel Medvedev. In: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso (Gege - UFSCar). **Palavras e Contrapalavras: enfrentando questões da metodologia Bakhtiniana.** Caderno de estudos IV. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012, p. 19-39.

_____, A. Da identidade à alteridade na viagem da escrita literária com Bakhtin, Blanchot, Levinas. In: SERODIO, L. A.; SOUZA, N. B. (Org.). **Saberes transgredientes.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

_____. O duplo sentido de ter medo do outro. In: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso (Gege - UFSCar). **Palavras e Contrapalavras: o medo do outro.** Caderno de estudos XI. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. 172p.

_____. A. e MIOTELLI, V. **Augusto Ponzio e Miotello em diálogo: a ligeireza da palavra.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

PRADO, G.V.T. et al (Org.). **Metodologia narrativa de pesquisa em educação: uma perspectiva bakhtiniana.** São Carlos: Pedro e João Editores, 2015. 213 p.

_____. **Da busca de ser professor: encontros e desencontros.** 1992. 91 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Unicamp, Campinas, 1992.

PROUT, A. Reconsiderando a nova Sociologia da Infância. Tradução: Fátima Murad. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n. 141, p. 729-750, set./dez., 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a04.pdf>> Acesso em: 13/08/2020.

RAPOPORT; A; PICCININI, C.A. O ingresso e a Adaptação de bebês e Crianças Pequenas à Creche: alguns aspectos críticos. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 14(1), pp. 81-95, 2001. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/prc/v14n1/5209.pdf>> Acesso em: 27/01/2021.

REZENDE, C. B. Imaginando o bebê esperado: parentesco, raça e beleza no Rio de Janeiro. **Etnografia**, junho de 2016. 20 (2), 231-249. Disponível em <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/etn/v20n2/v20n2a01.pdf>> Acesso em: 02/09/2020.

RIZZO, G. **Creche: Organização, montagem e funcionamento**, Rio de Janeiro, RJ: Francisco Alves, 1984.

ROSEMBERG, F. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. Bento, M. A. S. (Org.). São Paulo (SP), 2012. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_pedagogicos/edinf_igualdade.pdf Acesso em: 09/02/2019.

ROSSETI-FERREIRA, M. C., AMORIM, K. S. & OLIVEIRA, Z. M. R. Olhando a criança e seus outros: uma trajetória de pesquisa em educação infantil. **Psicologia USP**, São Paulo, julho/setembro, 2009, pp.437-464. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pusp/v20n3/v20n3a08.pdf> Acesso em 10/08/2020.

SANTOS, Boaventura. de S. **A cruel pedagogia do vírus**. ISBN 978-972-40-8496-1. Edições Almedina, S.A. Coimbra, 2020.

SANTOS, N. A. S. **Sentidos e significados sobre o choro da criança nas creches públicas do município de Juiz de Fora/MG**. 237 p. Tese Doutorado em Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2012.

SANTOS, A. M. M; CARDOSO, P. **A experiência de formação de educadores em EA, na articulação de três municípios da Baixada Fluminense-RJ**. Política Pública. São Luís, Número Especial, p. 415-420, novembro de 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3211/321149304042.pdf> Acesso em: 01/02/2021.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELOS, V.M.R.; SARMENTO, M.J. (Org.). **Infância (in)visível**. Araraquara: J&M Martins, 2007.

SAYÃO, D. **Rotinas que envolvem o corpo e o movimento em ambientes de creche**. Florianópolis: PPGE/UFSC, 2003. 19 p. Digitado.

SCHERMA, C. C. Os círculos por Bakhtin. In: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso (Gege - UFSCar). **Circulando pensamentos do Círculo de Bakhtin**. Caderno de estudos V. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013, 150p.

SCHMITT, R. V. **As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas: contornos da ação docente**. 282 p. Tese Doutorado em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

SERODIO, L. A. PRADO, Guilherme do Val Toledo. Metodologia narrativa de pesquisa em Educação na perspectiva do gênero discurso bakhtiniano. In: **PRADO et al (org.). Metodologia narrativa de pesquisa em educação: uma perspectiva bakhtiniana**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

SILVA, M. de F. de S. **Das terras de Mutambó ao município de Mesquita** – RJ. Dissertação de Mestrado – UERJ, 2005.

SILVESTRI, K. V. T. Condições Don-Juanescas: a era do flúido e a reflexão do fenômeno identidade. In: **MIOTELLO, V., MOURA, M. I. A alteridade como lugar da incompletude**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014. 338p.

_____. Ideologia nas discussões de 1972 a 1930: O Freudismo e Marxismo e filosofia da linguagem. (Gege - UFSCar). **Circulando pensares do Círculo de Bakhtin**. Caderno de estudos V. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

SKLIAR, C. **Desobedecer a linguagem: educar**. Tradução Giane Lessa. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

SOUZA, N. B., MIOTELLO, V. Apresentação. In: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso (Gege - UFSCar). **Palavras e Contrapalavras: o medo do outro**. Caderno de estudos XI. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. 172p.

STERN, Daniel. **O mundo interpessoal do Bebê**. São Paulo: Artes Médicas, 1992.

SOLER, V. T., BERNARDINO, L.M.F. **A prática psicanalista de Françoise Dolto a partir de seus casos clínicos**. Estilos clínica. São Paulo, v. 17, n.2, 206-227, jul./dez. 2012. Disponível em: < <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/estic/v17n2/v17n2a03.pdf>> Acesso em: 25/01/2021.

TARDOS, A. **Emmi Pikler e orientações para os cuidados com os bebês** – parte 1. São Paulo, 14 de dezembro de 2011. Disponível em: < <http://www.educacaodecriancas.com.br/desenvolvimento-infantil/emmi-pikle>> Acesso em: 02/11/2020.

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 língua inglesa**. 160p. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação (Centro de Educação em Ciências Humanas). São Paulo, 2013.

_____; ABRAMOWICZ, Anete. Estudos De bebês: linhas e perspectivas de um campo em construção. **ETD – Educação Temática Digital**. Campinas, SP. V.20, n.4, p. 924-946, out./dez.2018. Disponível em < <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8649692/18669>> Acesso em 10/08/2020.

TIRIBA, L. Crianças da natureza anais do i seminário nacional: currículo em movimento – **Perspectivas Atuais**, Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-%20pdf/71>> Acesso em: 28 /11/2020.

TOMASELLO, M. **Origens Culturais da Aquisição do Conhecimento Humano**. Tradução de Cláudia Berliner. Martins Fontes: São Paulo, 2003.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. Londrina: Difel, 1983. 248 p.

TUNES, Elizabeth. PRETES, Zoia. Apontamentos sobre educação de bebês e de crianças pequenas. **Teoria e Prática da Educação**, v. 22, n. 1, p. 34-43, janeiro/abril, 2019.

VOLOCHINOV, N. V. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: _____. **Obras escogidas** – Torno III. 2. 2d. Madrid: Visor, 2000.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Trad. José Octavio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.

_____. **A família e o desenvolvimento individual**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

_____. **Tudo começa em casa**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. **A criança e o seu mundo**. Rio de Janeiro: LCT, 2014.

_____. **Os bebês e suas mães**. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

ZAEYEN, E. A audição do bebê. In: **MOREIRA, MEL., BRAGA, NA., and MORSCH, DS., orgs. Quando a vida começa diferente: o bebê e sua família na UTI neonatal** [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2003. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/rqhtt/pdf/moreira-9788575413579-14.pdf> Acesso em 10/08/2020.

ANEXOS

ANEXO I. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Profissionais)

Eu, Georgete de Moura Barboza, pesquisadora da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro realizarei uma pesquisa com os bebês que frequentam a turma **do Berçário I do CMEI Carmen Montes Paixão**, e por isso, convido você a participar deste estudo intitulado “Educação de Bebês na creche: um horizonte de possibilidades na formação humana”.

- A pesquisa tem como objetivo investigar como os bebês se constituem como sujeitos a partir das relações sociais com o outro (adultos e crianças) no espaço da creche.
- Para participar da pesquisa, você deverá assinar a autorização para que a pesquisadora possa observar, fotografar e filmar as práticas das quais as crianças se envolvem no Berçário I. Assim, será mais preciso capturar os gestos, balbucios, choros, risos, movimentos corporais, etc., tendo em vista que é dessa forma que elas se comunicam nesta faixa etária. Esses procedimentos acontecerão duas vezes por semana, um dia no período da manhã e outro dia no período da tarde, a depender das propostas realizadas e/ou da rotina da creche.
- A pesquisa, nesta primeira etapa, tem duração de quatro meses (agosto a novembro), podendo ter esta duração alterada em função dos dados coletados.
- A criança será respeitada em todo o momento da pesquisa, as aproximações e filmagens serão realizadas de forma que as crianças se sintam seguras, pois algumas podem manifestar, inicialmente, algum desconforto com a presença da pesquisadora e do equipamento utilizado (máquina fotográfica).
- Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas. Entretanto, ele mostrará apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar o nome dos participantes, da instituição ou qualquer informação que esteja relacionada à privacidade dos envolvidos.
- A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar a devolução do termo de consentimento livre e esclarecido assinado.
- Conforme previsto pelas normas brasileiras de pesquisa com a participação de seres humanos, não receberá nenhum tipo de compensação financeira por sua participação neste estudo.
- As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas: a pesquisadora responsável e sua orientadora (Dra. Flávia Motta). No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito de forma codificada, para que sua identidade seja preservada e seja mantida a confidencialidade. As imagens obtidas durante as observações poderão compor o relatório final da tese e outras publicações/eventos científicos.
- Esperamos que os conhecimentos produzidos a partir desta pesquisa possibilitem conhecer mais sobre os bebês, seu desenvolvimento, aprendizagem e principalmente de como eles se constituem como sujeitos nas relações que estabelecem com os outros (adultos e crianças) com os quais convivem no ambiente educativo.
- A pesquisadora Georgete de Moura Barboza, pedagoga, mestre em Educação, e responsável por este estudo poderá ser contata pelo tel. 996975162 ou pelo e-mail: georgetemoura2014@gmail.com para esclarecer dúvidas ou informações que possam surgir a qualquer momento, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Profissionais)**

Eu, _____, portador do documento de identidade _____ li o termo de consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper a minha participação a qualquer momento sem que traga prejuízos para mim.

Eu recebi uma cópia deste termo e concordo voluntariamente em participar do estudo.

Mesquita _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador

Pesquisadora: Georgete de Moura Barboza
E-mail: georgetemoura2014@gmail.com
Tel.: (21) 996975162

ANEXO II. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Responsável Legal)

Eu, Georgete de Moura Barboza, pesquisadora da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro estou convidando o(a) seu(a) filho(a), que frequenta a turma **do Berçário I do CMEI Carmen Montes Paixão**, a participar de um estudo intitulado “Educação de Bebês na creche: um horizonte de possibilidades na formação humana”.

- A pesquisa tem como objetivo investigar como os bebês se constituem como sujeitos a partir das relações sociais com o outro (adultos e crianças) no espaço da creche.
- Para que o(a) seu(a) filho(a) participe da pesquisa, você deverá assinar a autorização para que a pesquisadora possa observar, fotografar e filmar as práticas das quais as crianças participam no CMEI. Esses procedimentos acontecerão duas vezes por semana, um dia no período da manhã e outro dia no período da tarde, a depender das propostas realizadas e/ou da rotina da creche.
- Este estudo tem baixo potencial para causar desconforto ou risco aos sujeitos. A criança será respeitada em todo o momento da pesquisa, as aproximações e filmagens serão realizadas de forma que as crianças se sintam seguras, pois algumas podem manifestar, inicialmente, algum desconforto com a presença da pesquisadora e do equipamento utilizado (máquina fotográfica).
- Os dados e instrumentos da pesquisa serão manuseados somente pela pesquisadora e não será permitido o acesso a outras pessoas. Eles ficarão guardados sob a responsabilidade da pesquisadora com a garantia de manutenção do sigilo e confidencialidade.
- Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas. Entretanto, ele mostrará apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar o nome da criança, da instituição a qual pertence ou qualquer informação que esteja relacionada à privacidade de quem você é responsável.
- Conforme previsto pelas normas brasileiras de pesquisa com a participação de seres humanos, não receberá nenhum tipo de compensação financeira pela participação do(a) seu(a) filho(a) neste estudo.
- A participação é voluntária. A criança por quem você é responsável não terá nenhum prejuízo se você não quiser que ela participe.
- Esperamos que os conhecimentos produzidos a partir desta pesquisa possibilitem conhecer mais sobre os bebês, seu desenvolvimento, aprendizagem e principalmente como se constituem como sujeitos nas relações sociais que estabelecem com o outro (adultos e crianças) no ambiente educativo.
- A pesquisadora Georgete de Moura Barboza, pedagoga, mestre em Educação e responsável por este estudo poderá ser contata pelo tel. 996975162 ou pelo e-mail: georgetemoura2014@gmail.com para esclarecer eventuais dúvidas ou informações que possam surgir a qualquer momento, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Responsável Legal)**

Eu, _____ RG _____, responsável pelo menor _____, após receber a explicação completa dos objetivos do estudo e dos procedimentos envolvidos nesta pesquisa concordo voluntariamente em consentir que ele(a) faça parte deste estudo, autorizando a divulgação das imagens para fins exclusivos de pesquisa e educação.

Eu recebi uma cópia deste termo e estou ciente do anonimato de dados e sigilo das informações apresentadas.

Mesquita, _____ de _____ de _____.

Assinatura do Responsável

Assinatura do Pesquisador

Pesquisadora: Georgete de Moura Barboza
E-mail: georgetemoura2014@gmail.com
Tel: (21) 996975162