

PUCRS

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- PPGEDU
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Bárbara Cecília Marques Abreu

Desenvolvimento do bebê: implicações do agenciamento cotidiano e representações
sociais na creche

Porto Alegre
2023

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

BÁRBARA CECÍLIA MARQUES ABREU

Desenvolvimento do bebê: implicações do agenciamento cotidiano e representações sociais na creche

Dissertação apresentada junto ao PPGEDU da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS, em Banca de Defesa Final como requisito à obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Andreia Mendes dos Santos

Linha de Pesquisa Pessoa e Educação

Porto Alegre

2023

BÁRBARA CECÍLIA MARQUES ABREU

Desenvolvimento do bebê: implicações do agenciamento cotidiano e representações sociais na creche

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovada em: _____ de _____ de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Andréia Mendes dos Santos - PUCRS

Profa. Dra. Patrícia de Moraes Lima - UFSC

Profa. Dra. Bettina Steren dos Santos - PUCRS

Ficha Catalográfica

A162d Abreu, Bárbara Cecília Marques

Desenvolvimento do bebê : implicações do agenciamento cotidiano e representações sociais na creche / Bárbara Cecília Marques Abreu. – 2023.

120.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Andreia Mendes dos Santos.

1. Bebês. 2. Desenvolvimento. 3. Representações Sociais. 4. Creche.
I. Santos, Andreia Mendes dos. II. Título.



Dedico este trabalho a minha mãe, pela árdua tarefa de humanizar, embalar e zelar os bebês, que um dia, eu e minhas irmãs fomos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha orientadora Andréia Mendes dos Santos, pelos desafios, trocas, aprendizados, tempo, espaço e acolhida para o desenvolvimento deste estudo. Aos meus colegas de grupo de pesquisa pelas trocas e partilhas nas manhãs de quinta-feira. E em especial a Bruna Detoni pelo companheirismo na pesquisa com e sobre bebês, a Renata Plácido e Paloma Rodrigues pela escuta gentil e olhar sobre a vida.

À professora, Patrícia Lima (UFSC) pelo aceite do convite para compor a banca examinadora deste trabalho, com disponibilidade afetuosa, olhar atento e compromisso com os bebês. À professora Bettina dos Santos (PUCRS), pelas aulas em inúmeras disciplinas, pelo incentivo e por também compor a banca examinadora.

Ao apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior – Brasil (CAPES) e posteriormente ao apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que tornaram possível esta trajetória de estudo.

Às minhas irmãs, Ana Sofia e Vitória Catarina, pelo afeto incondicional e a minha mãe Andreza Marques, pela confiança, pelo incentivo e pela compreensão da ausência e afastamento desde o ingresso na Pós-Graduação. À Bete, minha tia do coração, pelos respiros. À Kátia, minha esposa e companheira, pela presença, amor e paciência ao longo desta trajetória, pelas trocas docentes, pelo encantamento, crença e por procurar aprender a cada dia como tornar a escola um lugar possível para a voz das crianças.

Aos meus amigos, pela compreensão da ausência, pelas conversas, resoluções de impasses e colos quando necessário. À Magali pela aposta em meu potencial. À Leni Dornelles pelo amparo. E aos amigos que a PUCRS me proporcionou ao longo deste processo, em especial: Adriano Araujo, José Luís Ferraro, Rafael Maihub e a Lúcia Rathmann.

RESUMO

Nos primeiros 18 meses de vida, o ser humano se desenvolve em uma velocidade espetacular, e na atualidade, o bebê passa parte deste tempo na creche. Com isto, o presente trabalho tem como temática o desenvolvimento do bebê e as representações sociais sobre ele, considerando as implicações no cotidiano escolar, a partir dos olhares dos adultos que lhe cuidam. Deste modo, esta pesquisa buscou responder a seguinte questão: De que modo a representação social dos agenciamentos cotidianos da escola de educação infantil, entre o cuidar e educar, interpela o desenvolvimento e constituição dos bebês? Para tanto, pautou-se em uma discussão teórica em uma perspectiva rizomática, estabelecida na transversalidade, que buscou aliar a antropologia, medicina, psicologia, psicanálise, pedagogia, filosofia, história para pensar-pesquisar com e sobre os bebês. Caracterizando-se como uma pesquisa qualitativa, de cunho exploratório, inspirada na pesquisa narrativa. Como procedimento, este tipo de pesquisa procura focar em um número reduzido de indivíduos. Diante disso, a pesquisa foi realizada ao longo de três meses, com a colaboração de uma professora e duas educadoras de apoio do berçário de uma escola de educação infantil, da rede privada de Porto Alegre| RS, e três famílias de três bebês com faixas etárias entre 15 meses e 21 meses de vida. O “diário de desenvolvimento do bebê” foi o recurso físico utilizado para a participação na pesquisa e criação/geração de dados ao longo deste percurso. A análise dos dados foi realizada a partir da Análise de Conteúdo, na perspectiva de Franco, (2018) e Sampaio; Lycarião, (2021). Como categoria de análise *a priori* foi elencado o desenvolvimento do bebê. E a partir da leitura flutuante dos diários, e a emergência do conteúdo latente, foram elencadas três subcategorias, *a posteriori*: desenvolvimento motor, linguagem verbal/oral e cognitivo-afetivo. Os achados da pesquisa também apontam que estamos em um caminho para construção do entendimento do bebê enquanto uma pessoa completa, mas ainda temos um longo percurso por trilhar. Pois, ao caracterizarmos a perspectiva dos adultos sobre a experiência do bebê, encontramos representações sociais interpeladas pelo conhecimento científico, de um ser em desenvolvimento, assim como, da construção histórica de um sujeito em falta. Por conseguinte, tais representações interpelam o modo de conceber, cuidar e educar o bebê tanto na escola, quanto na família.

Palavras-chaves: Bebês; Desenvolvimento; Representações Sociais; Creche.

ABSTRACT

In the first 18 months of life, the human being develops at a spectacular speed, and nowadays, the baby spends part of this time in daycare. Thus, the present work has as its theme the development of the baby and the social representations about it, considering the implications in the daily school life, from the point of view of the adults who care for it. In this way, this research sought to answer the following question: In what way does the social representation of the everyday actions of the school of early childhood education, between caring and educating, question the development and constitution of babies? To do so, it was based on a theoretical discussion in a rhizomatic perspective, established in transversality, which sought to ally anthropology, medicine, psychology, psychoanalysis, pedagogy, philosophy, and history to think-research with and about babies. It is characterized as a qualitative, exploratory research, inspired by narrative research. As a procedure, this type of research seeks to focus on a small number of individuals. Therefore, the research was carried out throughout three months, with the collaboration of one teacher and two nursery teachers from a private kindergarten in Porto Alegre, RS, and three families of three babies aged between 15 months and 21 months. The "baby's development journal" was the physical resource used for participation in the research and creation/generation of data along the way. The data analysis was performed from the Content Analysis, from the perspective of Franco, (2018) and Sampaio; Lycarião, (2021). As a priori analysis category, the baby's development was listed. And from the floating reading of the diaries, and the emergence of the latent content, three subcategories were listed, a posteriori: motor development, verbal/oral language and cognitive-affective. The research findings also point out that we are on a path toward the construction of the understanding of the baby as a complete person, but we still have a long way to go. For, when we characterize the adults' perspective about the baby's experience, we find social representations interpellated by scientific knowledge, of a being in development, as well as, of the historical construction of a subject in lack. Therefore, such representations interpellate the way of conceiving, caring, and educating the baby both at school and in the family.

Keywords: Babies; Development; Social Representations; Children's school

LISTA DE SIGLAS

BTDB- Biblioteca de Teses e Dissertações Brasileiras

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

CLT- Consolidação das Leis do Trabalho

CNE - Conselho Nacional de Educação

DNCr - Departamento Nacional da Criança

ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBICT- Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

IPEA- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB- Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

PNE- Plano Nacional de Educação

RCNEI– Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Educar cuidar

Figura 2 - Censo escolar creche 2019

Figura 3 - Quantitativo de pesquisas sobre bebês na última década - BDTB/IBICT

Figura 4 - Quantitativo de pesquisas sobre bebês na última década – BTD da CAPES

Figura 5- De que modo pensamos os bebês?

Figura 6 - Rizoma-bebê

Figura 7 - Desenvolvimento do bebê

Figura 8 - Agenciamento - conceito

Figura 9- Uma escuta e escrita sensível

Figura 10- Diário de desenvolvimento do bebê

Figura 11- Kit convite de pesquisa

Figura 12- Cronograma diários

Figura 13- Etapas Análise de Conteúdo

Figura 14- Categorias de Análise

Figura 15- Regras de inclusão e exclusão das categorias

Figura 16- Agenciamento

Figura 17 - Tempos da rotina escolar

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadros 1- Objetivos

Quadros 2 - estado do conhecimento – Desenvolvimento do bebê

Quadros 3 - estado do conhecimento – Cotidiano

Quadros 4 - estado do conhecimento – Representações sociais

Quadros 5 - Áreas do desenvolvimento do bebê

Quadros 6 - Sinais de referência do desenvolvimento do bebê

Tabela 1 – Comparativo de bebês, matrículas e creches entre 2019 -2021

Tabela 2 - Unidade de Contexto

SUMÁRIO

1. Encontros: ganho de um brilho definido.....	13
2. O que se pesquisou na última década? Bebês, desenvolvimento infantil, creche e representação social no contexto brasileiro.....	22
3. Rizoma: multiplicidades de pensar-pesquisar bebês	29
3.1 Da representação social a potência.....	30
3.2 Desenvolvimento infantil: aspectos para pensar o início da vida.....	35
3.3 Creche: um dos espaços do bebê.....	43
3.4 <i>Tempo, tempo, tempo</i> : o movimento preciso do cotidiano.....	51
4. Metodologia.....	55
4.1 O “diário de desenvolvimento do bebê”	57
4.2 Ética em pesquisa.....	60
4.3 Inspirações na Análise de Conteúdo.....	61
4.3.1 Categorias de análise.....	63
5. O bebê pelo olhar adulto: desenvolvimento e constituição do sujeito.....	68
5.1 Desenvolvimento motor.....	75
5.2 Desenvolvimento linguagem verbal/oral.....	79
5.3 Desenvolvimento cognitivo-afetivo.....	84
6. Considerações Finais.....	92
Referências.....	95
Apêndices	
Apêndice A Diário do desenvolvimento do bebê – Famílias.....	102
Apêndice B Diário do desenvolvimento do bebê – Educadoras.....	107
Anexos	
Anexo A- Termo de consentimento livre e esclarecido – Famílias	111
Anexo B- Termo de consentimento livre e esclarecido – Educadoras.....	114



Figura 1: Educar cuidar // Fonte: produção da autora e Vitória Catarina (2022)

1. Encontros: ganho de um brilho definido

De modo que o meu espírito
 Ganhe um brilho definido
 Tempo, tempo, tempo, tempo
 E eu espalhe benefícios
 (Oração ao Tempo - Caetano Veloso)

Narrar o que nos move, nos mobiliza, nos afeta, é também temporalizar os acontecimentos, a vida. É desprender-se daquilo que, em um tempo específico – por algum motivo – nos encantou, nos passou e/ou ficou, amadureceu, se transformou. “Entre as variações de afetos vividos percebemos que algo nos convoca ao movimento de pesquisar” (LAZZAROTO; CARVALHO, 2012, p. 26). É isto que movimenta e impulsiona esta Dissertação, que nasce de uma trajetória docente, percurso que ganhou brilho no encontro com bebês na educação infantil, permitindo que tal tema fosse ganhando forma, gosto, afeto, dúvidas, pensamentos e, cuja potência manifestou-se a partir de diferentes questionamentos, que levaram a formulação do seguinte problema de pesquisa: **De que modo a representação social dos agenciamentos cotidianos da escola de educação infantil, entre o cuidar e educar, interpela o desenvolvimento e constituição dos bebês?**

“O conceito de agenciamento torna-se então um operador de primeira ordem, uma vez que remete ao modo concreto de produção de realidade” (FUGANTI, 2009, p.22). Desta forma, estudar o agenciamento cotidiano da escola torna-se relevante, pois entende-se que o mesmo interpela os bebês e os constitui no presente da creche. Com isto, tal problema de pergunta procura tornar visível, as facetas do cotidiano escolar, considerando que a docência com bebês é específica e se singulariza na educação infantil. Tanto que muitos dos estudos sobre infância não se aplica a eles, nos colocando em um caminho de criação de um estranhamento para o já conhecido, estabelecido e normatizado, para que possamos assim, colocar em suspensão verdades estabelecidas. Neste aspecto,

a pesquisa nasce sempre de uma preocupação com alguma questão, ela provém, quase sempre, de uma insatisfação com respostas que já temos, com explicações das quais passamos a duvidar, com desconfortos mais ou menos profundos em relação a crenças que, em algum momento, julgamos inabaláveis. *Ela se constitui na inquietação.* (BUJES, 2007, p.16)

Dúvidas e inquietações estiveram presentes, em alguma medida, desde o início deste percurso profissional, no primeiro encontro institucional com os pequenos, como educadora de apoio de um grupo de Berçário 1, com bebês de 0 a 1 ano. Recordo-me de inicialmente ser tomada por pensamentos e anseios: O que eu faço quando esta sala

estiver cheia de bebês? Como vai ser se não posso dar colo para todos ao mesmo tempo? E o que eles irão fazer aqui o dia todo? O que os bebês fazem na escola?

Mas aos poucos, os bebês foram ingressando e eu fui compreendendo que eles poderiam ter contato com o chão, ir para areia, comer com autonomia, brincar ou olhar o outro e, no entanto, ainda era tomada por um fazer cotidiano mecânico e apressado, conduzida pelo tempo e necessidades adultas. Com o passar dos meses comecei a ser invadida por questionamentos e incômodos. Pensava: Será que os bebês precisam fazer a mesma coisa todos ao mesmo tempo? De que modo realizar este momento de cuidado pessoal? Será que os bebês precisam ser carregados no colo em todos os deslocamentos pela escola? Será que precisa fazer os bebês colarem e pintarem dentro deste desenho? O que é, afinal, ser professora de bebês?

Perguntas que me acompanharam, tempos mais tarde, ao assumir como professora titular de um grupo de Berçário 2, com bebês de 1 a 2 anos¹. Este período novamente gerou momentos que me comoveram inteiramente, e obrigaram a pensar. Neste sentido, o ato de pensar é um encontro, se constituindo “em um ato criativo produzido na perturbação que os arranjos produzidos sofrem quando não mais conseguem sustentar um território existencial” (LEMOS; ROCHA, 2012, p. 183). Encontro que, especificamente, me colocaram a pensar sobre seus corpos, suas corporeidades e sensorialidades como potências de vida e de pensamento, que geraram meu tema de pesquisa de Monografia de Graduação², e posteriormente a publicação do mesmo como livro³.

Pesquisar referente à corporeidade e a sensorialidade dos bebês foi um momento definidor na constituição da minha docência e também de vida. Surgiu pela relação corporal, pela observação de como e de que modo os bebês usavam, descobriam, se apropriavam de seus próprios corpos, e como eu concomitantemente redescobria o meu corpo, meus limites e possibilidades.

O corpo para os bebês, conforme Coutinho (2011, 2012, 2017), é a sua ação social, é como se comunicam e se relacionam com o mundo. “O corpo que pensa não pode ficar parado. O corpo da criança pequena pesquisa, sente, testa, conclui” (DEL

¹Grupo no qual, neste mesmo período, realizei estágio final da graduação em Pedagogia, com a orientação da Profª. Dra. Leni Vieira Dornelles, e monografia de graduação com a orientação da Profª. Dra. Eunice Kindel. Mulheres que me ensinaram nas sutilezas a olhar e acolher as minúcias e delicadezas da docência, e a acreditar em mim e nos meus saberes.

² Onde tudo é corpo: sensorialidade e corporeidade de bebês na educação infantil. Monografia (TCC)-Licenciatura em Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2019.

³ABREU, Bárbara C. M; DORNELLES, Leni V. Bebês como potência de vida: corporeidade e sensorialidade na Educação Infantil. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

CORSO et. al., 2016, p.18), experimenta, investiga e age com/e no mundo - enquanto o corpo adulto parece ser solidificado, rígido, pausado, verticalizado. Observei ao longo da minha docência que os bebês possuem linguagem própria, nos comunicam de uma maneira que precedem a palavra, falam com o seu corpo, é por ele que compartilham seus encantamentos, frustrações, e tantos outros sentimentos, que mostram as minúcias e grandezas do mundo que encontram no cotidiano da escola, e que, frequentemente, não são observados pelos adultos. Os gestos, movimentos, o choro, expressões corporais “compõem um sistema complexo de produção e expressão da linguagem” (PARLATO-OLIVEIRA, 2019, p.32), que comunicam suas necessidades, conquistas e anseios. Podemos pensar que os bebês são constituídos como devires, como potências que não são definidas, fixas, e escapam a ordenação adulta (DELEUZE, 1974; 2002).

Em minha prática profissional, ao passo que os bebês descobriam como subir degraus, usar posições de apoio e intermediárias, a firmar a marcha, a escorregar, eu aprendia com eles como me apoiar e levantar do chão, como dar colo, como reaprender a usar e a ter um corpo com os bebês. Do mesmo modo, também me instigavam a buscar dar conta de uma questão mais ampla: como respeitar esse bebê dentro de uma rotina escolar, na qual existem demandas múltiplas de horários, assim como outros grupos usando espaços, e que expressa no seu tempo desejos, vontades e necessidades fisiológicas? Ademais, também ia aprendendo a lidar com a diversidade de pensares adulto e a provocar as pessoas que trabalhavam comigo a buscar e encontrar uma prática na qual a convergência respeitosa e atenta ao que cada bebê sentia e vivia no seu modo de ser e estar na escola.

Dito isso, o que nos desafia é a necessidade do estranhamento para uma docência conhecida, pré-concebida e formatada, visto que “naturalização das experiências, as situações de estarrecimento vão diminuindo e a tendência é a substituição do questionamento pela instauração da certeza” (KNEIPP; MOSSI, 2019, p.6). Se este estranhamento não ocorre, deixamos de nos encantar com os gestos, falas, descobertas e teorias produzidas pelos bebês e as crianças pequenas. Conforme Manoel de Barros: “a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós” (2018, p.43). Desta forma, sem encantamento não há sentimento de importância, e se não nos importamos com a nossa docência não há questionamos, não estranhamos, não pensamos.

E conseqüentemente perdemos o olhar para a brincadeira, para a troca, para os objetos, e naturalizamos a desatenção, instauramos certezas de que as coisas “sempre foram de um determinado modo” e precisam continuar sendo, deixamos de olhar para os

pequenos e passamos somente ordená-los conforme o desejo adulto. Precisamos de estranhamento, de estarecimento, e encantamento, pois aqui, tratamos de uma docência pautada nas relações com a corporeidade, com a sensorialidade, nutridas pelo encantamento.

Tal questão não habita uma lógica subjetiva; ela está organizada e estabelecida por documentos normativos da educação básica brasileira, como: a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (1996), em suas diversas atualizações, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) que estabeleceram princípios e eixos norteadores para esta primeira etapa da educação, e mais recentemente incorporadas a Base Nacional Comum Curricular (2017, p. 25) organizando e afunilando as práticas pedagógicas e estabelecendo um projeto para produção de um determinado sujeito pela escola, buscando “assegurar, como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”.

Além disto, a creche é direito dos bebês. Ainda que seja um direito das mães deixarem seus bebês na creche, nesta Dissertação contemplamos o fato de que, para podermos chancelar o bebê um cidadão, que afeta e é afetado, urge compreender a escola um espaço educacional para eles. A creche foi um direito conquistado com a Constituição Federal de 1998, e planejado pelo Plano Nacional de Educação (PNE)⁴ de 2014, no qual foram estabelecidas 20 metas para a Educação Brasileira que devem ser cumpridas até 2024. No que se refere a Educação Infantil já na primeira meta, nos interessa em especial seu segundo objetivo: Ampliar a oferta de Educação Infantil em Creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da sua vigência. Portanto, ainda que tenhamos tido avanços, há muito por caminhar. De acordo com o Observatório do PNE⁵, em 2019 apenas 37% dos bebês e crianças bem pequenas estavam sendo atendidas pela creche, e se tomarmos esta realidade junto a população mais pobre, este índice é menor, de 28%. Conforme resultados do censo escolar de 2019, realizado pelo INEP em parceria com o MEC, havia 3,8 milhões de matrículas na creche em 2019, sendo 2,5 milhões em instituições públicas e 1,3 milhões em privadas contabilizando um total de 71,4 mil creches no Brasil, com uma estimativa de 12.171.323⁶ milhões de bebês e crianças de 0 a 3 anos no país.

⁴ Lei Nº 13.005, de 25 de Junho de 2014.

⁵ <https://www.observatoriodopne.org.br/meta/educacao-infantil>. Acesso em: 01/03/2022.

⁶ Estimativas populacionais enviadas para o TCU pelo IBGE, estratificadas por idade pela Fundação Abrinq, disponíveis em: <https://observatoriocrianca.org.br/cenario-infancia/temas/populacao/1048-populacao-estimada-pelo-ibge-segundo-faixas-etarias?filters=1,1620>

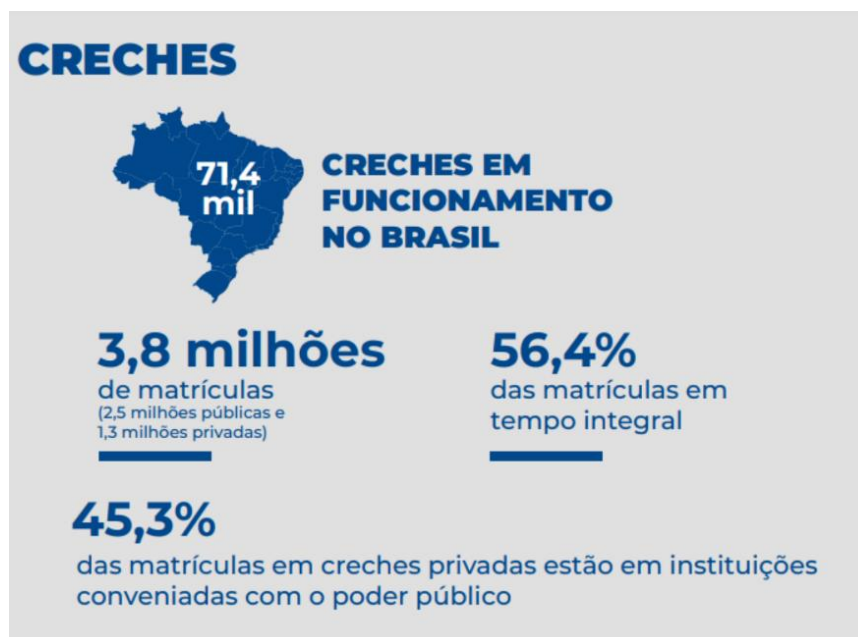


Figura 2: Censo escolar creche 2019

Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar 2019⁷

De 2019 à 2023 vivemos tempos difíceis, especialmente em nosso país, fomos interpelados pela pandemia de Covid-19, e além disto, por um forte movimento de ameaça ao estado democrático e conseqüentemente as pesquisas, educação, economia e a própria sobrevivência. E isto impactou também a vida de bebês, crianças, famílias e educadores. De acordo com o IBGE, em 2021 o país possuía um total de 12.354.953⁸ de bebês e crianças de 0 a 3 anos. E conforme aponta o censo escolar – Inep de 2021, houve 3.417.210 de matrículas na creche, apontando uma queda de 9% em relação à 2019. Registrando, ainda, um total de 69,9 mil creches em funcionamento no país. O que é possível contabilizar 1,5 mil creches fechadas entre 2019 e 2021 no Brasil. E se compararmos os dados da população de 0 a 3 anos, com o total de matrículas realizadas, veremos que em 2021 tínhamos 8.937.743 bebês e crianças sem matrícula e acesso a creche. Dados que podem ser comparados na tabela a seguir:

Tabela1: comparativo de bebês, matrículas e creches entre 2019 e 2021

	Bebês e crianças de 0 à 3 anos	Matrículas na creche	Total de creches
2019	12.171.323 milhões	3.800.000 milhões	71,4 mil
2021	12.354.953 milhões	3.417.210 milhões	69,9 mil

Fonte: produção da autora com dados do IBGE e Censo Escolar- INEP

⁷ http://portal.mec.gov.br/images/31.01.2020_Censo-Escolar.pdf . Acesso em: 21/01/2023

⁸ Estimativas populacionais enviadas para o TCU pelo IBGE, estratificadas por idade pela Fundação Abrinq, disponíveis em: <https://observatoriocrianca.org.br/cenario-infancia/temas/populacao/1048-populacao-estimada-pelo-ibge-segundo-faixas-etarias?filters=1,1620>

De acordo com Souza (2022), não é fácil conseguir uma matrícula na creche no Brasil, o que é possível de compreender a partir dos dados apresentados. De 2019 para 2021, temos mais bebê e crianças de 0 a 3 anos e menos escolas e matrículas na creche no território nacional. E apesar de ser um direito previsto na Constituição Federal, foi somente em setembro de 2022 que “o Supremo Tribunal Federal (STF) determinou a obrigatoriedade do Estado em fornecer as vagas em creches e pré-escola para crianças de 0 a 5 anos. Dessa forma, os municípios não podem mais negar matrículas com afirmações de que falta vaga” (idem, on-line). O que nos aponta possibilidades de mudanças neste panorama nacional, mesmo que de modo lento.

Ademais, o Observa Infância, da Fiocruz, realizou sondagem referente a desnutrição de bebês brasileiros, e indicou a pior marca em treze anos, ao longo de 2021 para menores de um ano, contabilizando 2.979 hospitalizações (FIOCRUZ, 2022). E até agosto de 2022, esta taxa continuava em crescimento significativo, com 2.115 internações segundo os registros da rede pública de saúde. “Os dados também mostram que bebês negros (pretos e pardos) respondem por dois de cada três internações por desnutrição registradas entre janeiro de 2018 e agosto de 2022 no sistema público de saúde” (idem, on-line). “Duas em cada três mortes de bebês de até 1 ano poderiam ser evitadas no Brasil com ações como vacinação, amamentação e acesso à atenção básica de saúde. O país registra, nessa faixa etária, mais de 20 mil óbitos anuais por causas evitáveis” (LEVY, 2022, on-line). E estima-se, como apontam Satie (2021) e Marcolino (2021)⁹, que com a pandemia o número de bebês e crianças em situação de rua tenha aumentando, sendo em sua maioria também negras e pardas. De acordo com o Ipea (2022), a estimativa é de 281.472 pessoas em situação de rua no país, crescimento de 38% comparado à 2019. Contudo, como afirma Natalino (2022, p.4) “o Brasil não conta com dados oficiais sobre o número de pessoas em situação de rua”, tão pouco sobre bebês em situação de rua, o que é realizado são estimativas a partir dos dados do Censo Suas, processo de monitoramento do Sistema Único de Assistência Social, e do Cadastro Único (CadÚnico) realizado pelas prefeituras.

Quais as implicações de tais dados para o desenvolvimento dos bebês brasileiros? De que modo, a creche, de qualidade, poderia contribuir para mitigar tamanho sofrimento? Em um país continental como o Brasil, de contexto socioculturais tão diversos, entendo que não podemos naturalizar um único modo de ser bebê. Comumente, existe o hábito de pensar “que o desenvolvimento biológico de toda

⁹ Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/especialistas-veem-aumento-de-populacao-de-rua-mas-nao-ha-dados-oficiais/> e <https://projetocolabora.com.br/ods10/com-mais-mulheres-e-criancas-populacao-em-situacao-de-rua-aumenta-no-rio-de-janeiro-apos-covid-19/>. Acesso em: 01/03/2022.

criança saudável e bem alimentada progride em um ritmo relativamente previsível, não importando o ambiente cultural” (GOTTILIEB, 2012, p.338). E neste momento, conforme os dados apresentados, enfrentamos um contexto que tão pouco os bebês estão bem alimentados, quem dera um progresso de vida em um ritmo relativamente previsível.

O bebê é um suporte de signos sociais, de exercício de poder sobre o governo da vida, sendo um “território em disputa apropriado pelo Estado, escola, família, mídia, religião, cujas práticas sociais oriundas dessas instâncias deixam tatuagens históricas nas subjetividades e coletivos sociais” (SILVA, 2012, p. 220). Disputa cotidiana, que por diferentes discursos e veículos de comunicação nos dizem de um modo de desenvolvimento, formas de alimentação, saberes, vestimentas, brincadeiras, aprendizagens, sono, higiene, cuidado, normativas que regulam os corpos, narrativas que implicam relações de poder e condução do outro. “Não há território e corpo mais disputado do que o da criança para atribuir-lhe uma essência e subjetividade” (ABRAMOWICZ, 2019, p.18). E é desta subjetividade, da construção de sujeito, especificamente sobre a implicação da escola de educação infantil no desenvolvimento deste bebê que este projeto de pesquisa se coloca a pensar e posteriormente, como canta Caetano, esperamos que “espalhe benefícios”. Pois, “nenhum de nós consegue estar com um bebê, cuidá-lo ou estudá-lo sem lhe atribuir certos pensamentos, sentimentos e desejos em determinado momento. Na presença de um bebê, somos forçados a inventar seu mundo interior” (STERN, 1991, p. 13).

Pelas razões expostas, definiu-se como objetivos desta pesquisa:

Objetivo geral:	
Analisar a representação social dos agenciamentos cotidianos da escola de educação infantil, entre seu educar e cuidar, a fim de compreender seu papel no desenvolvimento e constituição dos bebês.	
Objetivos específicos:	
1-	Caracterizar a perspectiva dos adultos relacionando a experiência do bebê e a representação social sobre eles.
2-	Identificar de que modo a representação social sobre os bebês interpela o cotidiano escolar, na relação docente – bebê- família.
3-	Estabelecer o panorama e conteúdo vinculado ao desenvolvimento do bebê na relação escola-família.

Quadro 1: objetivos

Fonte: produção da autora (2021)

Considerando-se o contexto da sociedade atual, em que os bebês que conseguem ingressar na creche, muitas vezes com 3 ou 4 meses, e lá passam em torno de 10 horas por dia, durante os cinco dias da semana, torna-se relevante questionarmos que bebê é

este que está sendo constituído também pelo espaço escolar, neste tempo presente. Os bebês que atualmente estão na creche nasceram ou foram gestados em meio a uma pandemia¹⁰ e por consequência passaram pela vivência de protocolos de distanciamento e isolamento social, pelo uso de mascarar pelos adultos, limitando-os de importantes experiências que se originam exatamente pela interação, trocas e observação de quem os cuida, aspectos que também interpelam esta pesquisa. Por conseguinte, o estudo que compõe esta Dissertação, foi realizado em uma escola de educação infantil, da rede privada, localizada no Centro Histórico de Porto Alegre| RS. Em específico, com a colaboração de uma professora regente e duas educadoras de apoio do grupo de berçário, e três famílias de três bebês com faixas etárias entre 13 meses e 20 meses, no momento do início da pesquisa de campo, que narraram o desenvolvimento do bebê durante três meses.

Em suma, compreende-se que parte do desenvolvimento do bebê acontece na instituição escolar e, por este aspecto, cabe a educação e a pedagogia também se ocupar, pesquisar e estudar o desenvolvimento infantil, o desenvolvimento dos bebês. Para tanto, está escrita articula e propõe um diálogo entre aspectos da filosofia, pedagogia, sociologia da infância, psicologia e psicanálise, para pensar e discutir referente os bebês e seu desenvolvimento no cotidiano escolar. De modo que não se hierarquize os conhecimentos, mas se trabalhe na multiplicidade, na transversalidade de concepções sobre o bebês.

Ao longo desta primeira seção procurei apresentar o problema de pesquisa, os objetivos, geral e específicos, acompanhado do caminho de docência com os bebês, que possibilitaram tal movimento de pesquisa. Na próxima seção, intitulada: “o que se pesquisou na última década? Bebês, desenvolvimento infantil e creche no contexto brasileiro”, será apresentado o estado do conhecimento no qual se procura abarcar as pesquisas produzidas em dissertações e teses que compõem o campo científico nacional relacionadas à temática deste projeto. Posteriormente discute-se a fundamentação teórica, com os referenciais que se baseiam os conceitos que sustentam esta Dissertação, no capítulo “Rizoma: multiplicidades de pensar-pesquisar bebês”, subdividindo-o nos seguintes subcapítulos: “Da representação social a potência” que transcorre sobre as concepções sobre o que é ser bebê, “Desenvolvimento infantil: aspectos para pensar o início da vida” discutindo os marcos de referência para o desenvolvimento, “Creche: um dos espaços do bebê” abordando o espaço escolar de 0 a 3 anos, desde a sua formulação,

¹⁰ Os bebês que fizeram parte desta pesquisa foram gestados e/ou nasceram ao longo de 2020, vivenciando a intensidade da pandemia de covid-19, distanciamento social e criação de protocolos sanitários.

e “Tempo, tempo, tempo: o movimento preciso do cotidiano” tratando da complexidade da temporalidade cotidiana.

Na seção seguinte, discorre-se sobre a metodologia, desenvolvendo-a nos seguintes subcapítulos: “O “diário de desenvolvimento do bebê”” apresentando o instrumento de produção e coleta de dados para a pesquisa, “Ética em pesquisa” versando sobre os cuidados legais e singularidades sobre pesquisar bebê, e “Inspirações na Análise de Conteúdo” que se disserta sobre os procedimentos metodológicos para a análise dos dados da pesquisa. Em seguida, apresenta-se a análise da pesquisa a partir dos dados produzidos pelas narrativas dos diários, no capítulo “O bebê pelo olhar adulto: desenvolvimento e constituição do sujeito”, que se subdivide em três categorias analíticas: “Desenvolvimento motor”, “Desenvolvimento linguagem verbal/oral” e “Desenvolvimento cognitivo-afetivo”. Por fim, apresenta-se as Considerações Finais.

2. O que se pesquisou na última década? Bebês, desenvolvimento infantil, creche e representação social no contexto brasileiro.

Esta seção procura apresentar o levantamento da produção de teses e dissertações que discutem e tematizam os bebês, sua representação social e a educação infantil em diálogo com o desenvolvimento infantil e o cotidiano escolar. Circunscrevendo, desta forma, o campo científico nacional, em busca de aproximações, similaridades e distanciamentos com esta pesquisa, visando construir um panorama qualitativo das pesquisas de pós-graduação *strictu sensu*.

Para tanto, foi utilizada como fonte de pesquisa a plataforma da Biblioteca de Teses e Dissertações Brasileiras (BTDB)¹¹ do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), e o Banco de Teses e Dissertações da Capes¹² com recorte temporal de 2011 a 2021. A temporalidade de dez anos justifica-se pelas mudanças normativas para o campo da educação infantil, assim como a atualização de estudos referentes ao desenvolvimento do bebê¹³.

Para Creswell (2007), o objetivo da revisão de estudos, além de justificar a importância da pesquisa, é criar distinções com estudos passados, situando o problema de pesquisa. E como afirmam Sampaio e Lycarião, (2021)¹⁴, as lacunas presentes em um estudo surgem a partir em uma revisão centrada nos resultados de pesquisas científicas sobre o fenômeno em questão, apontando o que merece receber mais atenção. Processo denominado por Sampaio; Portela; Araujo (2022) como conceituação. Neste aspecto, inspirou-se no procedimento metodológico de estado do conhecimento estudado por Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt (2021), o qual possibilita a identificação, registro e categorização que levem à reflexão e síntese da produção científica de uma determinada área, em um período de tempo.

A escolha das plataformas objetivou buscar trabalhos em sua integralidade, visto que outros recursos de busca poderiam encontrar artigos, em sua grande maioria, resultantes de um projeto de pesquisa maior. Com isto, ao iniciar o processo de busca ao longo do ano de 2021, na plataforma BDTB/IBICT, foi utilizado os descritores “bebês” e “educação infantil”, resultando 299 produções, e ao utilizar o Banco de Teses e Dissertações da Capes, com os mesmos descritores foi possível encontrar 196 resultados.

¹¹ <https://bdtd.ibict.br/vufind/>

¹² <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>

¹³ Ver Parlato-Oliveira, 2019.

¹⁴ Sendo também um dos passos de pesquisa inspirado na análise de conteúdo como procedimento de pesquisa, que será abordado no capítulo 4 deste estudo.

Dado a amplitude de dados encontrados, optou-se em um primeiro momento filtrar os resultados por ano, conforme o gráfico a seguir, demonstrando um crescente interesse e produções na temática até o ano de 2018, com 52 publicações entre teses e dissertações, e posteriormente uma significativa baixa de produções. O que nos leva a questionar, quais as motivações da redução de pesquisas e produções que pensam e tematizam os bebês e a educação infantil nos últimos dois anos?

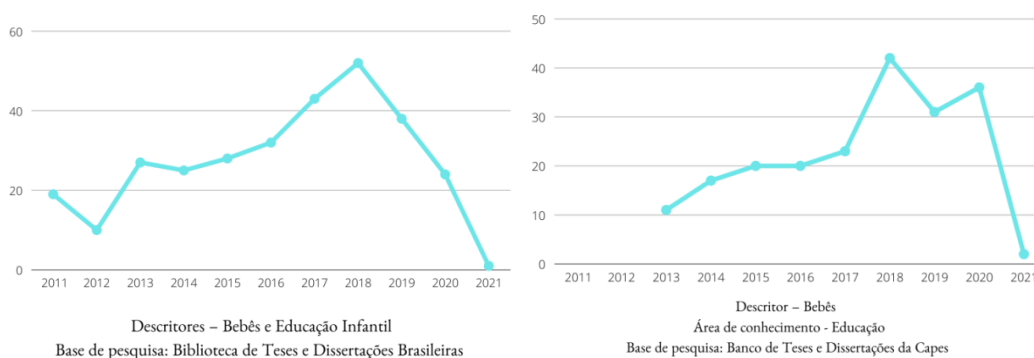


Figura 3: Quantitativo de pesquisas sobre bebês na última década - BDTB/IBICT

Figura 4: Quantitativo de pesquisas sobre bebês na última década – BTD da CAPES

Fonte: produção da autora (2021)

Notam-se as diferenças entre os gráficos, considerando as possibilidades de busca de cada plataforma. Enquanto na plataforma de pesquisa do BDTB/IBICT é possível refinar a busca com combinações de descritores, no Banco de Teses e Dissertações da Capes é necessário filtrar por área de conhecimento. E mesmo com as especificidades de cada recurso de busca, ainda sim, é possível identificar uma crescente de pesquisas e produções até o ano de 2018 e em seguida uma significativa redução, como colocado anteriormente. Demonstrando um panorama da última década do campo de pesquisa de educação infantil e bebês.

A partir dos resultados encontrados, foi realizada uma leitura flutuante dos títulos, identificando subtemas de pesquisa, relacionados aos descritores, principalmente aos bebês, como: música, teatro, literatura infantil, relações parentais, brincadeiras e brinquedos, rotina de cuidados, desenvolvimento, docência, inclusão, motricidade e abordagens pedagógicas (Pikler e Reggio Emília). Com isto, foi preciso refinar ainda mais a pesquisa, para que fosse possível se aproximar dos objetivos deste projeto, elencando a combinação de descritores: “Desenvolvimento”, “bebês” e “creche”.

A troca do descritor “Educação Infantil” por “Creche” visou contribuir com o refinamento da busca. Com base na LBD/1996, seção II, art. 30 que trata da Educação Infantil, regulamenta-se que esta etapa da educação básica será oferecida na modalidade de pré-escola para crianças de 4 a 5 anos e creche para bebês e crianças bem pequenas de 0 a 3 anos de idade, foco desta pesquisa.

Diante disso, utilizando os termos de busca propostos, foi possível encontrar 108 resultados, entre teses e dissertações. Após a realização de uma primeira leitura flutuante dos títulos, elencou-se como critérios de exclusão/inclusão a combinação dos descritores como conceitos estruturantes das pesquisas, ou seja, que tivessem como foco o desenvolvimento dos bebês e a creche. Destes, foram selecionadas 7 produções para a leitura dos resumos, e destes permaneceram 5 trabalhos que dialogam, em alguma medida, com este projeto, conforme tabela a seguir:

Autor/a	Título	Ano	Programa
SOUZA, Eliana de Jesus da Costa de.	Entre o lar e a creche: observação de um bebê através do método Bick	2011	Psicologia
BECKER, Sheila Machado da Silveira.	Impacto da interação mãe-criança e da experiência e creche para o desenvolvimento infantil nos dois primeiros anos de vida da criança	2014	Psicologia
COSTA, Natália Meireles Santos da.	O desenvolvimento da locomoção em interações bebê-bebê no contexto de creche	2016	Psicologia
MÜLLER, Alessandra Bombarda.	As oportunidades para o desenvolvimento infantil e as relações entre qualidade de ambientes coletivos e cuidados não parentais	2016	Educação Física, Fisioterapia e Dança
ADURENS, Fernanda Delai Lucas.	Desenvolvimento de bebês na creche: percepções de professoras e auxiliares	2020	Educação

Quadro 2: Estado do conhecimento – Desenvolvimento do bebê

Fonte: produção da autora (2021)

Neste contexto, o próximo passo foi realizar o mesmo procedimento citado anteriormente, combinando outro descritor relacionado aos objetivos propostos, elencando assim: “bebês”, “creche” e “cotidiano”, utilizando o mesmo recorte temporal, base de pesquisa, processo de categorização. Com isto, foi possível encontrar 34 trabalhos, também sendo realizada a leitura flutuante dos títulos, selecionando 4 produções para a leitura dos resumos e destes permaneceram 3 trabalhos, conforme tabela a seguir:

Autora	Título	Ano	Programa
SILVA, Lucélia de Almeida	O uso do tempo no cotidiano de bebês	2015	Educação
SILVA, Márcia Vanessa	As formas de participação social dos	2017	Educação

	bebês nas práticas cotidianas vivenciadas no contexto de uma creche municipal		
PIVA, Luciane Frosi	Transições cotidianas nos modos de ser e de viver dos bebês e crianças bem pequenas na creche	2019	Educação

Quadro 3: Estado do conhecimento – Cotidiano

Fonte: produção da autora (2021)

O passo seguinte foi realizar a pesquisa utilizando o descritor “bebês” combinando com “representações sociais” e “creche”, e submetendo-os aos mesmos processos e critérios narrados anteriormente. Foi possível encontrar 78 resultados, e a partir da leitura flutuante dos títulos, selecionados 6 para leitura dos resumos e destes permaneceram 2 trabalhos, conforme ilustra a próxima tabela.

Autor/a	Título	Ano	Programa
CAVALLARI, Sandra Aparecida	O aprender do bebê: representações sociais segundo acadêmicos de Pedagogia da UFMT, Campus Cuiabá	2012	Educação
FERRAZ, Beatriz Mangione Sampaio	Bebês e crianças pequenas em instituições coletivas de acolhimento e educação: representações de educação em creches	2011	Educação

Quadro 4: Estado do conhecimento – Representações sociais

Fonte: produção da autora (2022)

Por fim, foi realizada a busca combinando os descritores “bebês”, “desenvolvimento” e “representações sociais”, assim como “creche”, “desenvolvimento” e “representações sociais” e nas plataformas elencadas não foi possível encontrar resultados relevantes para este estudo, enfatizando a relevância desta pesquisa. A partir do levantamento bibliográfico apresentado e os resultados evidenciados, compreende-se no que tange a aspectos e questões do desenvolvimento, como apontado por Moruzzi; Alonso (2019), as pesquisas sobre bebês se inserem majoritariamente em áreas da saúde, em especial nos campos da psicologia, como também evidenciado nesta seção. E o único trabalho desenvolvido em um programa de pós-graduação em educação referente à temática, disponível nas bases de dados utilizadas, foi realizado por uma pesquisadora com formação inicial em psicologia, conforme narrado na introdução da dissertação de Adurens (2020). Tais dados retomam a importância do diálogo transdisciplinar para a compreensão dos bebês, e ao mesmo tempo, geram questionamentos: Por que professores e professoras, pedagogos e pedagogas não dão ênfase em temáticas de sobre o desenvolvimento infantil, o

desenvolvimento dos bebês, sob o olhar da pedagogia? Ou, até mesmo, é possível pensarmos que há uma desconsideração sobre o desenvolvimento infantil como um dos aspectos que compõem a prática pedagógica?

Nesta direção, não se trata de desconsiderar as pesquisas realizadas nas demais áreas de conhecimento, ao contrário, trata-se de compreender suas implicações, diálogos, pontes para a construção do campo da educação, visto que a pedagogia se relaciona com os bebês e crianças de modo individual e em grupo em um espaço coletivo com seus pares, que se difere do familiar, abrindo um outro espaço para olhar a constituição dos sujeitos. Pois, concordamos com Adurens (idem, p. 19), quando coloca que “é fundamental que os professores e os profissionais conheçam o desenvolvimento dos bebês, para planejar suas práticas com mais qualidade e oportunizar momentos que favoreçam essa etapa inicial da vida”. Então, se é considerado fundamental o conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, para construção adequada de práticas pedagógicas, e as normativas que regulam o atendimento educacional para esta etapa da educação básica enfatizam os objetivos relacionados ao desenvolvimento integral dos bebês e das crianças bem pequenas e pequenas, porque é escassa a produção de pesquisas e conhecimento sobre a temática pela pedagogia? E se estão sendo realizadas, por que não estão disponíveis nas principais plataformas de dados de pesquisas de pós-graduação *strictu senso* brasileira?

Ao mesmo tempo, quando tratamos do descritor “cotidiano”, as pesquisas encontram-se todas no campo da educação, pois são compreendidas como integradas e constituintes do fazer pedagógico, implicando uma dualidade entre o ritual e o extraordinário do dia a dia (PIVA, 2019). No que tange as pesquisas sobre a representação social do bebê, elas também se encontram no campo da educação, o que potencializa o diálogo transdisciplinar, considerando que a Teoria das Representações Sociais surge¹⁵ no campo da psicologia social, se propondo a analisar as condições sociais, culturais e políticas da construção de conhecimento do e sobre os sujeitos (BANCHS, 2019; ARRUDA, 2019). E como coloca Cavallari (2011, p. 18), em uma das pesquisas encontradas, “as representações sociais nascem nas interações, ou seja, onde quer que exista uma realidade a ser partilhada, tendo um impacto decisivo nas relações sociais dos indivíduos ou grupos”. Considerando que,

a noção de representação social é uma noção concebida para explicar o que une as pessoas a um grupo ou a uma sociedade, e os faz agir em conjunto. Com o objetivo de permanecerem unidas, as pessoas criam instituições e

¹⁵ A teoria das representações sociais surgiu com os estudos de Moscovici, por volta dos anos 60 e 70 do século XX. Ver BANCHS, 2019; ARRUDA, 2019.

seguem um conjunto de regras, que demandam um sistema de crenças e representações compartilhadas próprias de sua cultura (PALMONARI; CERRATO, 2019, p. 316).

E com isto, não há um modo de ser e se constituir sujeito que não perpassasse e seja atravessado por uma representação social. Para tanto, este levantamento de produções do campo científico nacional, relacionadas a esta pesquisa, demonstram resultados que “nos inquietam e nos motivam” (MORUZZI; ALONSO, 2019, p.520). Inquietam, pois mostra que o campo da educação parece estar à margem das questões do desenvolvimento do bebê, “uma vez que os bebês inseridos na educação infantil e a ação pedagógica sobre eles desencadeia um modo específico de ser docente, docente de bebês” (idem), o desenvolvimento infantil está infinitamente ligado às questões da pedagogia, não podendo haver inseparabilidade neste aspecto, e tão pouco ser estudado de modo segmentado, pois trata-se de um conjunto de fatores complexos e relacionais que constituem a vida e o desenvolvimento do bebê que está inserido em um espaço coletivo, implicados no campo das representações sociais do que é ser um bebê.

E, com isto, motivaram no sentido de fomentar o desejo de dar continuidade a esta pesquisa, a fim de realizar investigação nesta lacuna referente ao agenciamento da escola no desenvolvimento do bebê, interligando-o aos aspectos do cotidiano escolar e suas representações sociais. Pois parte-se de uma perspectiva em consonância da produção de Costa (2016, p.21), de que o desenvolvimento do bebê ocorre por meio “das diversas relações travadas no cotidiano”. Em suma, “todos fomos bebês um dia. E todos nós temos suposições sobre este período e sobre determinados bebês” (STERN, 1991, p. 13).



Figura 5: De que modo pensamos os bebês? // Fonte: produção da autora e Vitória Catarina (2022)

3. Rizoma: multiplicidades de pensar-pesquisar bebês

O rizoma nele mesmo tem formas muito diversas, desde sua extensão superficial ramificada em todos os sentidos até suas concreções em bulbos e tubérculos (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p.22).

Rizoma é o primeiro conceito apresentado por Deleuze e Guattari (2011) no livro *Mil platôs*, que nos ensinam que é polifonia, multiplicidade. Metáfora construída a partir da botânica, pois rizoma é um dos tipos de caules que cresce de modo horizontal e subterrâneo, que liga, estando sempre no entre, no meio. Neste aspecto, Deleuze e Guattari (2011) se utilizam da organização da vida vegetal para pensar a multiplicidade, utilizando o rizoma para subverter a filosofia e contrapor a hierarquia do pensamento arborescente cartesiano. Com isto, “a imagem do rizoma não se presta nem a uma hierarquização nem ser tomada como paradigma, pois nunca há um rizoma, mas rizomas: na mesma medida em que o paradigma, fechado, paralisa o pensamento” (GALLO, 2017, p. 7), já o rizoma, por sua vez, é aberto e prolifera pensamentos.

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo “ser”, mas o rizoma tem como tecido a conjunção “e... e... e...”. Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 48).

Sendo regido por princípios: a) Princípio de conexão e heterogeneidade: o crescimento de rizoma é descentralizado, podendo realizar conexão em qualquer ponto, de modo heterogêneo. b) Multiplicidade: sendo ele múltiplo, não pode ser reduzido a uma unidade. c) Ruptura: como o rizoma não pressupõe processo de hierarquização, ele pode ser rompido em qualquer ponto, que poderá abrir novos caminhos, estando “sempre sujeito às *linhas de fuga* que apontam para novas e insuspeitas direções” (GALLO, 2017, p.77). d) Cartografia e Decalcomania: o rizoma pode ser cartografado, mapeado, traçado, e tão pouco imitado. Referindo-se a um mapa que precisa ser produzido, de modo conectável e reversível, que possui “múltiplas entradas contrariamente ao decalque que volta sempre “ao mesmo”” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p.30). Contudo, também é possível “colocar o mapa sobre as cópias, os rizomas sobre as árvores, possibilitando o surgimento de novos territórios, novas multiplicidades. A árvore paralisa, copia, torna estático; o rizoma degenera, faz florescer, desmancha, prolifera” (GALLO, 2017, p.78).

E de que modo o rizoma nos interessa para pensar-pesquisar os bebês? A perspectiva de não hierarquia dos conhecimentos, da multiplicidade, considerando que diferentes áreas do conhecimento se ocupam em estudar e dizer o que e quem são eles. E pensá-los a partir da perspectiva rizomática possamos não totalizar a experiência de

vida do bebê em um único modo de ser, em uma disciplina ou área de conhecimento, mas que possamos pensá-lo em conjunção, no entre, no e... e... e... na transversalidade.

Neste sentido, ao longo da construção da fundamentação teórica desta escrita, procura-se realizar aliança entre antropologia, medicina, psicologia, psicanálise, pedagogia, filosofia, história, perpassando e discutindo os conceitos para pensar-pesquisar com e sobre os bebês.



Figura 6: Rizoma-bebê
Fonte: produção da autora (2022)

“Estas palavras são conceitos, mas conceitos são linhas” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 45) ligados as dimensões das multiplicidades, que contribuem para a conexão dos campos, de modo não hierárquico. Em que não necessariamente identificamos o início ou fim, mas o entre, a conexão entre alguns pontos que podem abrir para novos caminhos. Com isto, os próximos tópicos desta escrita procuram mapear este rizoma-bebê.

3.1- Da representação social a potência

O bebê é uma criatura inventiva, criador de sentidos e de interação com os outros – através de gestos, de expressões faciais, às vezes pela voz [...] (TREVARTHEN, 2019, p.15).

Culturalmente temos o hábito de considerar os bebês como criaturas pequenas, frágeis, indefesas e desprovidas de saberes, que está à espera do crescimento para aprender sobre a vida, o mundo e as pessoas. Por que agimos deste modo? Delgado (2013), e Delgado; Martins Filho (2013), nos apontam indícios para pensar na construção cultural e histórica da modernidade colocando os bebês neste lugar de falta e dependência, a espera que os adultos progressivamente compensem tais privações,

sendo considerado como um tubo digestivo, momento que muitos médicos sustentavam a concepção que os recém-nascidos não sentiam dor, não enxergavam ou ouviam e seus choros eram reflexos. Neste contexto, “o recém-nascido e o bebê eram vistos como organismos basicamente deficientes, incompletos, relativamente incompetentes e inadequados, e o seu equipamento sensorial e perceptivo eram considerados rudimentares” (PARIZZI; RODRIGUES, 2020, p.14-15).

Contudo, Pires; Saraiva (2019) e Gottlieb (2012) apontam a partir dos estudos da antropologia, que a hegemonia da concepção do bebê percebido pela falta, são específicas do mundo ocidental (branco- europeu e estadunidense), urbano e industrializado. “Esses estudos revelam que há muito o que se pensar sociologicamente sobre e com os bebês, ou seja, a construção de suas trajetórias passa pela produção social e cultural do que se define e se espera deles” (PIRES; SARAIVA, 2019, p. 10). Neste aspecto, é relevante apontar que Alma Gottlieb (2012) ao pesquisar os recém-nascidos Beng¹⁶, no fim da década de 1990, já se questionava se “o modelo de bebês como nada mais do que recipientes passivos dos cuidados dos outros” era universal? (GOTTLIEB, 2012 p. 97), e deparou-se com um outro modo de pensar e organizar a vida de um bebê.

Como colocado pela autora, “no mundo Beng, acredita-se que os bebês de colo vêm não de um vazio, antes de ganharem vida dentro de um útero feminino, mas de uma existência rica e social de um lugar que os adultos chamam de *wrube*”¹⁷ (idem, p.141). E essa compreensão organiza as práticas de cuidado e entendimento sobre o bebê como um sujeito de memória, desejo e opiniões, na qual a principal função do cuidador é discernir sobre estes desejos, e concede-los. Para tanto, a sociedade Beng, se nutriu de muitas práticas, rituais e adivinhos, para que este bebê seja valorizado. O que denota as diferenças de compreensão e entendimento sobre o bebê entre as culturas, o que implica diretamente no modo de agir, cuidar e se relacionar com ele neste início da vida. Quanto as práticas e concepções ocidentais, Parlato-Oliveira e Szejer (2019), nos mostram o quanto o lugar do bebê se transformou, em que estudos se voltaram para as suas capacidades, sendo a preservação da vida apenas um dos aspectos dessa relação. Como afirma Stern (1991, p.16), houve uma revolução científica no modo de observar os bebês, e “de fato, possuímos mais observações sistemáticas sobre os dois primeiros anos de vida do que sobre qualquer outro período de toda uma existência”. Com isto, “o que

¹⁶ O povo Beng está localizado em algumas aldeias em Côte d’Ivoire, no oeste da África.

¹⁷ Wrube é compreendido como a “aldeia dos espíritos”,

sabemos hoje sobre o bebê não corresponde a praticamente nada do que se sabia sobre ele até meados do século XX” (PARLATO-OLIVEIRA E SZEJER, 2019, p.10).

Neste sentido, o que estes pesquisadores citados nos apontam é que as concepções sobre o bebê sofreram e sofrem alterações e reformulações de acordo com a localidade, período de tempo e os saberes vigentes de cada época, hábitos culturais e entendimento de mundo, o que nos conta sobre um momento histórico e como se vive nele. Para estudar, quais as concepções vigentes sobre o bebê no presente, no contexto pesquisado, nos nutrimos da teoria das representações sociais. Neste aspecto, para Silva (2019, p.587) “uma representação social é um sistema de valores, ideias e práticas que tem como função estabelecer uma ordem que oriente as pessoas, em seu mundo material e social, permitindo controlá-lo”, possibilitando a comunicação por meio dos códigos e valores entre os membros de uma sociedade. Contribuindo “para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 2001, p. 22). Entendimento que ultrapassa dicotomias entre ciência e senso comum, compreendendo o caráter polissêmico na constituição da vida social. “Na teoria das representações sociais, conhecimentos e crenças coexistem. (...) A representação social implica dois modos de conhecimento, ao mesmo tempo e de forma indiferenciada.” (ALAYA, 2019, p. 277). O que pode ocorrer é a predominância de um dos modos com relação ao outro.

Em seus estudos, Jodelet (2001) pontua que as representações sociais organizam a vida cotidiana guiando o modo de nomear, definir, interpretar e decidir sobre os diferentes aspectos que compõe a realidade diária. Para tanto, como nos ensina Arruda (2019) para que exista uma representação é preciso que o objeto a ser representado seja um disparador de afetos. Pois, “não se representa socialmente aquilo que é indiferente, aquilo que não provoca o desejo de comunicação, de falar a respeito, de compreender. Afetos são, portanto, ingredientes incontornáveis da dinâmica intrínseca às representações sociais” (idem, p. 342).

Os bebês são mobilizadores sociais de afetos, e compreendemos neste caminho que “em cada período histórico, existe um discurso sobre bebês que incide sobre eles e compõem um conjunto de condições objetivas compartilhadas por todos que vivem naquele período” (TEBET, 2019 c, p.143). Que narra como deve se desenvolver como devemos cuidá-lo, alimentá-lo, vesti-lo, que espaço e instituição podem se ocupar dele, se é considerado um sujeito, uma pessoa ou não, se tem capacidade de brincar ou não, se tem saberes ou não. Que podem implicar no modo como se estabelece as relações docentes, familiares e escolares. Estabelecendo o modo como os adultos se relacionam e que expectativas que estabelecem sobre essa relação, como afirma Ferreira; Amorim;

Oliveira (2009, p.443): “Tais expectativas são adquiridas através de suas experiências de vida naquela cultura, aspectos que vão ter consequências sobre o desenvolvimento da criança”.

Neste caminho das representações sociais, Gutfreinf (2022) aponta que a infância está vivendo em um ambiente marcado pela pressa, pela pressão da exigência de performance, o que inclui as mudanças do tempo, a interferência das redes sociais e das novas tecnologias, o que nos coloca em um contexto com valores, hábitos e condutas sociais e culturais que estão construindo novas representações e naturalizando o empobrecimento de interações. Além do mais, estamos tratando de um tempo de uma crise sanitária e seus efeitos, em que ser um “bebê da pandemia” “significou nascer isolado de círculos sociais que complementa a exclusividade parental” (MARIN; CARVALHO; ARAGÃO, 2022, p.12) com a limitação de contato com outras pessoas.

Estamos recentemente aprendendo que o bebê desde muito pequeno, nos mostra seu desejo por interação, seu convite, suas criações, como colocado na epígrafe que inicia esta seção. Dessa maneira, “pensar o bebê como coparticipante do seu processo de subjetivação é algo relativamente novo, e enfrenta grandes mudanças epistemológicas” (GUERRA, 2014, p. 209, tradução nossa). Pesquisas, como as desenvolvidas por Trevarthen; Aitken (2019) narram a comprovação deste desejo por interação a partir do potencial de imitação comprovado pela pesquisa de Emese Nagy, realizada na Hungria em que ela demonstra que bebês com dois dias de vida não só são capazes de imitar, como de convocar, convidar o outro para uma troca.

Tal pesquisa também é apontada no livro “Saberes do Bebê” da pesquisadora Erika Parlato-Oliveira (2019), que colabora apresentando outros resultados de pesquisas que demonstram que bebês são capazes de “diferenciar duas línguas desconhecidas a eles, tendo como critério a diferença de ritmo entre elas” (idem, p.49), de realizarem escolhas morais por volta dos seis meses de idade, e reconhecer seu próprio nome aos quatro meses, “uma alteração considerável que ainda se quer chegou aos manuais de pediatria e psicologia do desenvolvimento” (íbidem, p.17).

Diante do exposto, o bebê é potência no presente e não lhe cabe uma posição de subalternidade, de espera de um vir a ser. De encontro com essa perspectiva esta pesquisa procura afirmar os bebês enquanto sujeitos, em suas potencialidades, singularidades e multiplicidades, que precisam de espaço, relações e pessoas que os reconheçam como tal.

De acordo com Deleuze (2002, p. 14), são os sorrisos, expressões faciais, gestos, acontecimentos que marcam a singularidade do bebê, e não sua individuação, sendo

atravessados “por uma vida imanente que é pura potência”. E “esse princípio não tem relação com a vida orgânica: a potência do bebê pertence à sua pequenez e a essa pequenez enquanto tal. Ao mesmo tempo, o orgânico ao se desenvolver, possibilitará outras formas a essa potência” (LECLERCQ, 2002, p.27). Sendo assim, podemos também compreender o bebê, a partir da filosofia, como pertencentes ao sensível “como seres pré-individuais, imersos em uma condição de metaestabilidade onde tudo escapa. *Onde tudo é potência e nada está dado*” (ABRAMOWICZ; TEBET, 2014, p.55, grifos meus).

A metaestabilidade aqui, marca a coexistência de “duas grandezas díspares, o pré-individual e o indivíduo” (BARROS, 2019, p.180), e necessárias para que os processos de individuação aconteçam. Esses pares antagônicos não desaparecerão após a individuação, pois esta é sempre parcial. “O que nos leva afirmar que a realidade pré-individual não se esgota com as individuações, não importando quantas o ser realize, haverá nele sempre o pré-individual coexistindo com individual” (idem, p. 176) possibilitando novas individuações. Em suma, o pré-individual demarca as próprias potências, possibilidades, que não estão dadas, ou possíveis, na individuação.

Neste sentido os bebês são pertencentes ao plano de imanência, apenas ao sensível, relativos a uma multiplicidade e fazendo “parte de uma outra dimensão, diferente da dimensão da designação, da manifestação da significação” (DELEUZE, 1974. s/p). E “enquanto habitante do plano de imanência, o bebê é vida. Ele não pertence à vida. Não foi capturado pelos dispositivos de controle e de poder da vida. Ele é uma vida, em sua máxima potência e singularidade” (TEBET, 2019a, p. 147). “E ao crescer, ao se diferenciar dele mesmo, cai necessariamente fora deste plano. Ele se torna uma entidade subjetiva, que pertence à vida. Ele não é mais a vida: ele pertence à vida” (LECLERCQ, 2002, p. 24).

Pré-individuais, como singular, como primeiro momento da vida humana, que nasce com capacidades proporcionadas pela sua constituição, tornando-o um ser único, tornando-se possibilidade, potência, devir, na qual se torna imprescindível o contato, afeto e cuidado adulto para a sua sobrevivência e desenvolvimento (ABREU; DORNELLES, 2021). E, “constituirá seu ser a partir da interpretação de tudo o que se apresenta para ele, de forma intencional motivada ou apenas como elementos dispostos em seu horizonte perceptual” (PARLATO-OLIVEIRA, 2019, p.21). De acordo com Ferreira; Amorim; Oliveira (2009, p.444), o bebê nasce com um repertório biológico complexo, “com alto grau de organização perceptiva e expressiva que favorece seu intercâmbio com o outro social”, possibilitando sua relação afetiva com o adulto.

Com esta postura, ao entendermos que o bebê possui saberes, que é potência, também precisamos pontuar que ao virem ao mundo, são inseridos em um meio de valores, discursos, afetos, cultura, que irá conduzir o seu desenvolvimento, que “afeta e produz um modo de ser bebê no mundo” (MORUZZI; ALONSO, 2019, p.532). Neste aspecto,

É possível considerar que desde o nascimento, os bebês vão sendo direcionados a certas preferências, a certas aptidões, a certos procedimentos que se relacionam ao tipo de estímulo e de oferta que lhes dirigimos. [...] a maneira pela qual os bebês estão envolvidos de um cuidado e de uma educação, visibilizam uma certa maneira de entender os bebês em cada território, e que no nosso entender, produz uma experiência específica de ser bebê, temporalizada e entremetida na própria ideia de infância de cada lugar (MORUZZI; ALONSO, 2019, p.532/535).

A experiência de ser bebê, além de potência, é um campo de disputa, de discurso, de produção de saber cultural, religioso, médico, psicológico, educacional, legislativo, de uma representação social de um dado tempo. Compreende-se, desta maneira, que “os bebês fazem parte da estrutura social, das disputas de poder e interesses das mais variadas naturezas” (TEBET, 2019b, p. 23), e nos cabe pesquisar e questionar que bebê é este que está sendo produzido no presente? De que modo este bebê se desenvolve na creche? Que relações estabelece? E como esta escola de educação infantil se ocupa deste bebê? Que representações sociais sobre ele são estabelecidas?

3.2- Desenvolvimento infantil: aspectos para pensar o início da vida

O argumento é simples, porém poderoso: aquilo que para nós é percebido como um marco fundamentalmente natural do desenvolvimento é formado significativamente por ênfases culturais. (GOTTLIEB, 2012, p. 338)

De que modo os bebês se desenvolvem? Ao tratarmos sobre desenvolvimento infantil precisamos considerar os diferentes discursos que operam e o definem, pois “há grande diversidade de proposições teóricas” (LUCENA, et. al., 2015, p.115), por exemplo: medicina, psicologia do desenvolvimento, psicanálise, entre outras. “Não é à toa, portanto, que ciências médicas como a Pediatria e as ciências Psi sejam as áreas hegemônicas na construção de conhecimento sobre os bebês no Brasil” (PIRES; SARAIVA, 2019, p. 10). Como aponta Tristão (2015), aqui não cabe invalidar conhecimentos, mas os reconhecer e compreender que estão pautados em um alicerce linear de desenvolvimento infantil, baseados em etapas, fases e idades pré-estabelecidas, estágios biologicamente determinados, que acabam prevendo uma única forma de ser

bebê e criança. Ferreira-Rossetti; Amorim; Oliveira (2009) colocam que a constituição genética, anatômica e fisiológica por si só não é capaz de estabelecerem o percurso do desenvolvimento, tão pouco humanizar este bebê a partir do seu nascimento. Com isto, apontam para a necessidade de compreendermos a relação do outro social neste processo, seja ele o adulto ou seus pares, sendo preciso considerar de maneira integrada também os aspectos relacionais, culturais e contextuais.

Perspectiva que reverbera na educação e na prática cotidiana da creche, uma vez que, também é proposto objetivo de desenvolvimento infantil na BNCC, documento normativo discutido no próximo subcapítulo. Neste contexto, ao longo deste tópico iremos dialogar com estes saberes e procurar suas possíveis maleabilidades, espaços para alargamento dos tempos e suas interlocuções com os aspectos sócio culturais, sem deixar de pontuar sinais de referência para este processo de desenvolvimento, visto que hoje nenhuma teoria, “sozinha, seria o suficiente para explicar por completo o desenvolvimento” (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014, p. 165).

O desenvolvimento, até pouco tempo, era considerado apenas em três esferas: neurológica, psicológica e motora, ou como nos colocam Gonzalez-Mena; Eyer (2014) cognitiva, física e socioemocional. Para tal, de acordo com Bassedas; Huguet; Solé (1999) é preciso relacionar o desenvolvimento infantil com três conceitos: maturação, desenvolvimento e aprendizagem. A maturação diz respeito às mudanças e alterações que ocorrem ao longo da evolução dos indivíduos, e está estritamente ligada ao crescimento e aos processos biológicos e físicos. O desenvolvimento refere-se à formação progressiva das funções, como: linguagem e emoções. Tratando-se do processo pelo qual se põe em andamento as potencialidades que ocorrem ao longo de toda a vida. E por fim, a aprendizagem que se relaciona com os processos citados, que se incorporam “novos conhecimentos, valores, habilidades que são próprias da cultura e sociedade em que vivemos” (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999, p.21).

A partir de Avelar; Jerusalinsky (2020), entende-se que o desenvolvimento infantil é um processo complexo, que engloba a maturação, o desenvolvimento e aprendizagem, podendo também ser definido, como:

[...] um processo multidimensional e integral, que inicia com a concepção e que engloba o crescimento físico, a maturação neurológica, o desenvolvimento comportamental, sensorial, cognitivo e de linguagem, assim como as relações socioafetivas (AVELAR; JERUSALINSKY, 2020, p.45).

Desta maneira, o período inicial da vida, de zero a três anos, é compreendido como crucial para o desenvolvimento humano, “devido à rápida maturação estrutural e

cerebral, à maior plasticidade neural¹⁸ e ao desenvolvimento de habilidades fundamentais que sustentarão ganhos mais complexos” (MARINI et. al., 2017, p.457). Como aponta Jerusalinsky (2018) parte dos neurônios que estão presentes no nascimento irão nos acompanhar ao longo de toda vida, mas a interconexão neuronal não nasce feita, ela depende dos estímulos e experiências que um bebê vivência. Sendo assim, a plasticidade neuronal e as relações estabelecidas são impactadas significativamente pela influência dos ambientes que o bebê e a criança vivem e aprende, assim como, pela qualidade das relações com adultos, cuidadores e seus pares. Com isto, são as experiências de vida que se produzem neste tempo, sobre a base genética e neuroanatômica¹⁹ constitutiva, que terão grandes efeitos na constituição (AVELAR; JERUSALINSK, 2020), tornando-se decisivas para a manifestação do código genético que herdamos, denominado fatores epigenéticos (JERUSALINSK, 2018).

Conforme Jerusalinsk (2019), os mecanismos epigenéticos foram definidos como alterações moleculares no DNA ou nas proteínas relacionadas a ele, que podem ser induzidas por efeitos e eventos ambientais. De modo dinâmico durante o desenvolvimento pré-natal e pós-natal, e “podem ser influenciados por fatores ambientes tais como dieta, ambientes sociais, incluindo-se os ambientes familiares” (idem, p.111), ambientes escolares e estresse. E sua desregulação podem ter implicações em distúrbios do neurodesenvolvimento e comportamentos que compõem diversas psicopatologias. “O cérebro é incrivelmente adaptável” (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014, p.135), principalmente neste período de maior plasticidade cerebral, onde é produzido quase o dobro de sinapses²⁰ necessárias.

“Quando a criança tem dois anos, o número de sinapses que seu cérebro realiza é similar a de um adulto. Aos três anos, a criança realiza duas vezes mais sinapses que um adulto” (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014, p.95). Após este período ocorre o a poda sináptica, o cérebro elimina seletivamente as sinapses desnecessárias. E quais são as sinapses desnecessárias? São aquelas que não são utilizadas, conexões sem uso. As “experiências repetidas fortalecem padrões específicos” (idem), recebendo uma “proteção”, pois por tratar-se de uma conexão utilizada e reforçada repetidamente, ela

¹⁸ O termo plasticidade neuronal refere-se às alterações celulares dos neurônios, que implicam capacidade de formar novas conexões a cada momento.

¹⁹ Ramo da anatomia que se dedica ao estudo das estruturas anatômicas dos componentes do sistema nervoso.

²⁰ Sinapses é o espaço e ação de comunicação entre os neurônios, que ocorre entre terminação de um neurônio e a membrana de outro neurônio, possibilitando a continuidade à propagação do impulso nervoso por toda a rede neuronal.

não é passível de poda sináptica. Quais são as experiências que ofertamos repetidamente aos bebês?

Neste contexto, aponta-se em consonância com Jerusalinsky (2018), a creche também como um espaço de prevenção de saúde primária, ou seja, um lugar de promoção de saúde. O qual é responsável também por ofertar contextos de experiência, que ao serem repetidos cotidianamente, reforçam padrões de conexão cerebral. Ademais, com base em uma formação adequada e olhar atento os profissionais da educação infantil poderão identificar dificuldades ou quando algo “não vai bem”, a incidência de um descompasso do desenvolvimento do bebê e da criança pequena, realizando intervenções pedagógicas qualificadas ou encaminhamentos para outros profissionais necessários com o devido acolhimento familiar. Não como uma ação de busca por uma patologização precoce do bebê, mas como uma ação conjunta de intervenção a tempo, diferenciando-se de uma conduta expectante de que é apenas uma “fase”. E, cabe salientar que para o contexto escolar “muito mais importante do que detectar tais sinais é encontrar onde estão as brechas que podem ser ampliadas e trabalhadas como favorecedoras do tempo da infância” (AVELAR; JERUSALINSK, 2020, p.48). Para isto ocorrer, torna-se imprescindível que os profissionais da área pedagógica entendam o que é crescimento, maturação orgânica, e os demais aspectos cognitivos, físicos e socioemocionais, e principalmente que a condição da infância, em especial da primeiríssima infância, este período de 0 a 3anos de idade, é de maleabilidade, de transição, de constituição contínua, em que uma parcela pequena de coisas são inalteráveis.

Diante disso, para este projeto de pesquisa optou-se pela classificação das áreas e sinais de referência do desenvolvimento do bebê formulada pelas autoras Janet Gonzalez-Mena e Dianne Widmeyer Eyer (2014). Ambas possuem com longa trajetória na formação de profissionais da educação infantil²¹ e estudos sobre o desenvolvimento da infância, alinhando-se a perspectiva defendida nesta escrita da importância das pessoas que atuam na creche conhecerem, estudarem e pesquisarem sobre o desenvolvimento do bebê. Sendo este, composto pelas áreas da motricidade, cognição, linguagem, sociabilidade, emoções, apego e percepção. Áreas apresentadas de modo segmentado por ser um recurso didático, pois se enfatiza que estas áreas de desenvolvimento não podem ser consideradas e/ou avaliadas isoladamente, mas sim no conjunto constitutivo do sujeito, aliadas a um contexto histórico, social, cultural e educacional.

²¹ Em contexto estadunidense.

Motricidade
Envolve a maturação do sistema nervoso central, que possibilitará maior controle dos movimentos, de modo gradativo e refinado, em uma constante reorganização das capacidades já existentes em novas mais complexas. Envolve o crescimento que conduz a estabilidade dos movimentos, na sequência céfalo-caudal (da cabeça aos pés) e próximo distal (perto para longe), assim como os reflexos, os movimentos voluntários dos músculos maiores (habilidade motora ampla), e os movimentos voluntários dos músculos menores (habilidade motora fina).
Cognição
Processo de captação de informações, organização das mesmas, para posteriormente usá-las para se adaptar ao mundo. Entendida como o aspecto do desenvolvimento responsável por construir conhecimentos, e para desenvolvê-la é preciso segurança e apego.
Linguagem
Arranjo sistemático de símbolos arbitrários com significados generalizados atrelados a uma determinada cultura que permitem a comunicação e a expressão. A linguagem verbal/ oral se desenvolve a partir do mapeamento cerebral dos sons escutados que frequentemente são repetidos/falados por outras pessoas desenvolvendo conexões neurais possibilitando a comunicação com palavras.
Sociabilidade
É caracterizada pela interação e conexão com outras pessoas, de acordo com os padrões e expectativas de determinada cultura. Trocas que se tornam gradativamente mais refinadas e específicas e implicadas as demais áreas de desenvolvimento.
Emoções
São reações afetivas (positivas ou negativas) provocadas por evento externo, ou presentes anteriormente na pessoa por um estado emocional expresso por um sentimento. O sentimento por sua vez, contempla a sensação física ou a consciência deste estado emocional. Também se refinam ao longo do tempo de acordo com desenvolvimento cognitivo e com as experiências vivenciadas.
Apego
Trata-se da ligação afetiva entre dois indivíduos que persiste ao longo do tempo e do espaço. Sendo desenvolvida de forma vagarosa, a partir de cuidados positivos e de qualidade, que estabilizam o padrão de conexões cerebrais e geram segurança e a promoção de autonomia e confiança. Podemos considerar que “o apego é o meio que a natureza usa para assegurar que alguém se importa com o bebê (emocionalmente) e cuidará dele (fisicamente)” (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014, p.99).
Percepção
É a capacidade de captar e organizar informações recebidas pelo aparato sensorial. Sejam elas isoladas ou por meio da integração sensorial, no caso a combinação de informações de mais de um sentido. Além disto, é a consciência das capacidades sensoriais que possibilitam o desenvolvimento do apego.

Quadro 5: Áreas do desenvolvimento do bebê

Fonte: Elaborado pela autora a partir da obra de Gonzalez-Mena; Eyer (2014).

Neste sentido, a imagem a seguir procura ilustrar os aspectos discutidos até o momento envolvendo o processo de desenvolvimento do bebê, evidenciando a inseparabilidade do que lhe compõe.

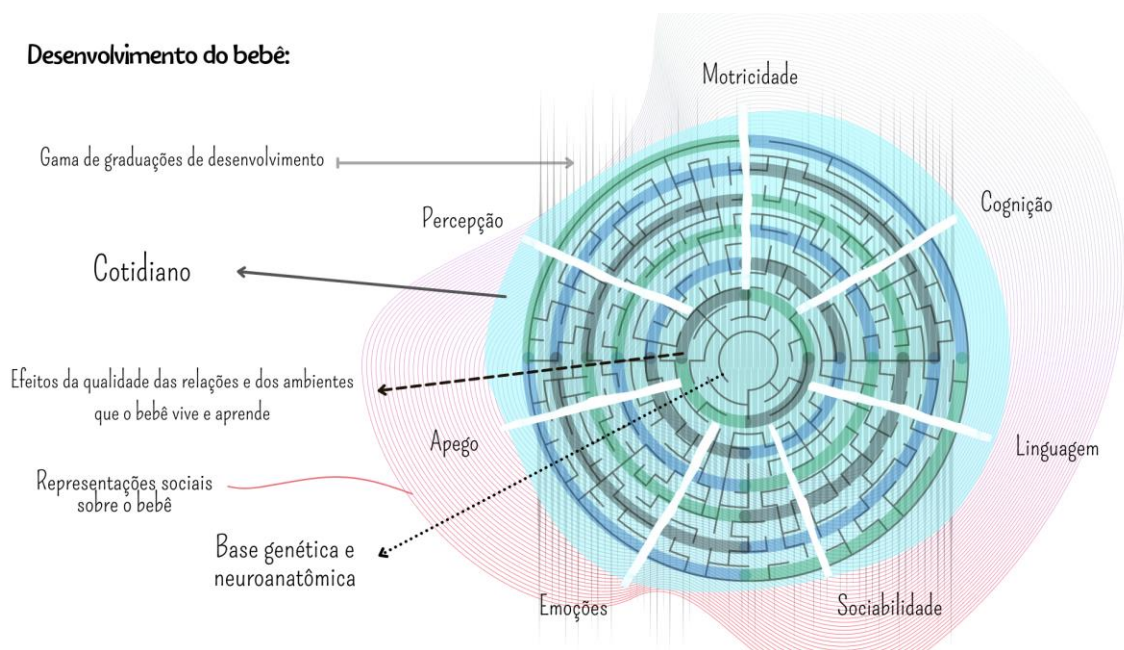


Figura 7: Desenvolvimento do bebê
Fonte: produção da autora (2022)

As representações sociais em suas inúmeras linhas, atravessam, tangenciam e tencionam o cotidiano com suas margens irregulares, que por sua vez, envolve as densas camadas das relações e dos ambientes de vivências e aprendizagens, assim como a base genética e neuroanatômica, e a gama de graduações de tempo de cada bebê, que são interpeladas pelas esferas da motricidade, cognição, linguagem, sociabilidade, emoções, apego e percepção agrupando todos os aspectos do desenvolvimento. O que nos faz retomar o argumento formulado por Gottlieb (2012), apresentado na epígrafe deste subcapítulo, o desenvolvimento é formado significativamente por ênfases culturais, as quais estamos tratando como componente das representações sociais, com profundos reflexos na estrutura do cotidiano de um determinado contexto. Neste caminho, em consonância com a pesquisa de Adurens (2020), o desenvolvimento não pode ser considerado exclusivamente uma aquisição natural, mas uma relação composta também por construções sociais, históricas e culturais, sendo as aprendizagens obtidas através das diferentes experiências outro fator relevante neste processo. Como pontuam Parlato-Oliveira e Szejer (2019, p.11), “nosso conhecimento sobre o bebê só pode ser feito na articulação com o todo que dele se ocupa”.

Para isto, torna-se crucial entender o desenvolvimento infantil típico e atípico²², e seus sinais de referência, para que possamos visualizar quando algo não vai bem com o bebê e aprender o que cabe e é esperado em cada momento da vida, ao mesmo tempo

²² Típicos e atípicos são termos usados para definir o desenvolvimento, sendo típico aquele que é esperado de acordo com os sinais de referência estabelecidos e atípico aquele que não ocorre de acordo com o esperado para aquele momento da vida humana.

que acolhemos as singularidades de cada bebê e sua história de vida. E que, dado os argumentos até então abordados, não há um padrão de ser bebê universal. Há modos de ser bebê, em diferentes contextos, culturas, e principalmente condições de subsistência. Neste aspecto, para Gonzalez-Mena; Eyer (2014, p.29) usar tabelas com marcos de desenvolvimento ajuda “no entendimento dos padrões de uma criança específica e de como esses padrões se relacionam com outros”, para que possamos analisar a sua trajetória. Contudo, é necessário lembrar que “existe uma ampla gama de graduações de desenvolvimento” (idem), e cada bebê é singular e estabelece seus próprios padrões de desenvolvimento, “onde ser bebê não é um tempo ou estágio de um suposto desenvolvimento, mas sim uma condição na qual o bebê já está sendo, agindo e transformando” (PARLATO-OLIVEIRA, 2019, p.43).

Considerando as singularidades deste percurso da vida de cada bebê, a tabela a seguir, foi extraída de Gonzalez-Mena; Eyer (2014), segmentada para fins didáticos, evidencia o processo do desenvolvimento típico relacionado ao apego, percepção, motricidade, cognição, linguagem, emoções, sociabilidade, divididos em bebês muito pequenos (até por volta dos oito meses de idade) e bebês que se locomovem (por volta de 18 meses de idade)²³, estabelecendo alguns sinais de referência. Procurando assim, contemplar a maleabilidade, singularidade e temporalidade de cada bebê em seu percurso de desenvolvimento nos aspectos relacionados ao crescimento físico, a maturação neurológica, e a amplitude de desenvolvimento, não tornando um processo duro e estanque.

Comportamentos que demonstram desenvolvimento motor	
Bebês pequenos	<ul style="list-style-type: none"> . Usam muitos reflexos: procuram algo para chupar; seguram-se para não cair; mexem a cabeça para evitar a obstrução da respiração; evitam a claridade, cheiros fortes e dor; . Alcançam coisas e as apertam; . Levantam a cabeça, mantêm a cabeça levantada, rolam, manipulam e mudam objetos de lugar.
Bebês que se locomovem	<ul style="list-style-type: none"> . Sentam . Engatinham e se erguem para levantar; . Caminham, inclinam-se. Andam aos trotes, andam para trás; . Jogam objetos para longe; . Ensaiam rabiscos no papel;
Comportamentos que demonstram cognição	
Bebês pequenos	<ul style="list-style-type: none"> . Reagem a vozes humanas, contemplam rostos; . Procuram por um brinquedo que cai; . Tentam fazer coisas acontecerem; . Identificam objetos a partir de vários pontos de vista e encontram um brinquedo escondido embaixo de um cobertor que tenha sido colocado ali enquanto eles

²³ Mesmo considerando que um dos bebês participantes do estudo, no início da pesquisa de campo, apresentava 21 meses, optou-se por manter e não ampliar os sinais de referência de desenvolvimento, afim de não tornar estanque o desenvolvimento de modo etário, agrupando este bebê na categoria dos bebês que se locomovem.

	observavam.
Bebês que se locomovem	<ul style="list-style-type: none"> . Tentam construir coisas com blocos de brinquedo; . Persistem na busca de um objeto desejado quando o objeto está escondido embaixo de outros objetos (ex., um cobertor ou travesseiros); . Usam algum tipo de bastão ou outro instrumento para alcançar os brinquedos; . Empurram alguém ou algo que não querem;
Comportamentos que demonstram desenvolvimento da linguagem	
Bebês pequenos	<ul style="list-style-type: none"> . Usa a comunicação com a voz e sem a voz para expressar interesse e exercer sua influência (chora para demonstrar angústia, ri para iniciar um contato social); . Balbucia usando todos os tipos de sons; . Combina balbucios: entende nomes de pessoas e objetos familiares; . Presta atenção nas conversas.
Bebês que se locomovem	<ul style="list-style-type: none"> . Cria frases balbuciadas e longas; . Olha livros ilustrados com interesse, aponta objetos; . Começa a usar mim, você e eu; . Balança a cabeça para dizer não, pronuncia duas ou três palavras claramente; . Demonstra atenção intensa na conversa de adultos.
Comportamentos que demonstram emoções	
Bebês pequenos	<ul style="list-style-type: none"> . Expressam conforto, desconforto e prazer de forma ambígua; . Podem em geral ser confrontados por alguém da família se angustiados; . Riem alto. (gargalhadas); . Demonstram insatisfação ou decepção quando perdem um brinquedo; . Expressam muitas emoções com clareza; prazer, raiva, ansiedade, medo, tristeza, satisfação, excitação.
Bebês que se locomovem	<ul style="list-style-type: none"> . Demonstram orgulho e satisfação diante de novas conquistas; . Expressam sentimentos negativos; . Continuam demonstrando prazer ao dominar situações; . Demonstram consciência de si mesmos.
Comportamentos que demonstram sociabilidade	
Bebês pequenos	<ul style="list-style-type: none"> . Vê os adultos como objetos de interesse e novidade, procura por eles para brincar; . Sorri ou usa a voz para começar interações sociais; . Sabe de antemão quando será seguido ou alimentado e move o corpo para colaborar; . Tenta retomar a brincadeira do cavalinho se balançando para que o adulto comece outra vez.
Bebês que se locomovem	<ul style="list-style-type: none"> . Gosta de explorar os objetos na companhia de outros, de modo a estabelecer bases para desenvolver uma relação; . Consegue que outras pessoas façam coisas para o prazer dele (buscar brinquedos, ler livros); . Evidenciam um interesse pronunciando seus pares; . Indicam uma sólida noção de si mesmos por meio de imposições; dirigem as ações de outras pessoas (por exemplo: "Senta aqui!").
Comportamentos que demonstram apego	
Bebês pequenos	<ul style="list-style-type: none"> . Demonstram que reconhecem seus cuidadores primários por meio da visão, do som e do cheiro nas duas primeiras semanas de vida; . Reagem com mais animação e prazer ao cuidador primário do que aos outros; . Reagem a estranhos com seriedade ou ansiedade por volta da segunda metade do primeiro ano.
Bebês que se locomovem	<ul style="list-style-type: none"> . Podem exibir um comportamento ansioso diante dos adultos desconhecidos; . Demonstram afeição ativamente por pessoas familiares; . Demonstram sentimentos intensos pelos cuidadores primários.
Comportamentos que demonstram percepção	

Bebês pequenos	<ul style="list-style-type: none"> . Demonstram que reconhecem seus cuidadores primários por meio da visão, de sons e do cheiro já nas duas primeiras semanas de vida; . Olham para a parte do corpo onde estão sendo tocados; . Começam a distinguir amigos de estranhos; . Batem ou chutam um objeto para ter prazer na continuação da contemplação dele ou da audição de seu som.
Bebês que se locomovem	<ul style="list-style-type: none"> . Empurram os pés para dentro do sapato e braços para dentro das mangas; . Demonstram afeição ativamente por uma pessoa conhecida; abraçando, sorrindo e correndo em direção a essa pessoa; . Entendem mais do que conseguem dizer com palavras; . Demonstram aguçada consciência das oportunidades de provocar reações em pessoas e objetos.

Quadro 6: Sinais de referência do desenvolvimento do bebê

Fonte: Gonzalez-Mena; Eyer (2014).

O quadro sobre o processo de desenvolvimento do bebê possibilita compreender como é impraticável segmentar as esferas e olhar somente para um aspecto, seja ele relacionado ao apego, percepção, motricidade, cognição, linguagem, emoções ou sociabilidade. Compreendendo que o desenvolvimento do bebê ocorre como um todo, multiforme, entre fatores biológicos, psíquicos e sociais, com efeitos dos contextos e relações estabelecidas no decorrer do cotidiano, com uma grande gama de graduações, de acordo com a singularidade de cada bebê e seu tempo.

3.3 Creche: um dos espaços do bebê

Ao longo deste tópico²⁴ objetiva-se traçar brevemente o curso da construção histórica da creche no Brasil. Trajetória que narra sobre um determinado bebê, - inclusive a sua ausência -, contando também as influências e concepções de desenvolvimento infantil. Aspectos que carregam implicações para a atualidade, considerando que este é espaço proposto para a realização deste projeto de pesquisa.

O termo creche deriva do francês “crèche” e significa manjedoura, presépio, que na simbologia religiosa faz referência ao espaço que o bebê descansa (OLIVEIRA, 2011). Na literatura²⁵ brasileira é possível encontramos uma distinção ao atendimento ofertado historicamente pelas creches, sendo originalmente assistencial, e posteriormente educacional, além de não possuírem uma narrativa tão “simpática” como os jardins de infância. Para Kuhlmann Jr. (1998) precisamos superar as simplificações históricas em nossas interpretações para que possamos evidenciar conclusões. Deste modo, várias questões se colocam: Por que e para que a creche foi criada? A assistência não educava? Como se organizava este atendimento? De que modo ocorreu esta transição entre assistência e educação? E que bebê recebia este atendimento?

²⁴ Parte deste subcapítulo foi utilizado para fundamentar a escrita de um ensaio submetido, aprovado e apresentado no II Congresso Internacional educar na(s) infância(s): experiencias desafios e tensões, no segundo semestre de 2022.

²⁵ Ver Oliveira (2011) Piletti; Rossato (2010), Kuhlmann Jr. (1998).

A primeira creche foi criada na França, em meados de 1844-1847 por Firmin Marbeau, e desde então, se disseminou pelo mundo com objetivo de moralizar os filhos/as de operários, como uma marca de países civilizados e modernos, e assim considerada uma escola de higiene, moral e virtudes sociais (KUHLMANN JR., 1998, MOZERE, 2013). Em nosso país, a creche se difunde, juntamente com as instituições pré-escolares²⁶ no final do século XIX início do século XX, como uma grande novidade no campo de assistência à infância, “resultado da articulação de interesses jurídicos, empresariais, políticos, médicos, pedagógicos e religiosos, em torno de três influências básicas; a jurídico-policial, a médico higienista e a religiosa” (KUHLMANN JR., 1998, p.81).

Este período é caracterizado historicamente pela lei do Ventre Livre (1871), abolição da escravatura (1888)²⁷ e proclamação da República (1889), processos que geraram grande intensificação da industrialização e acentuação da migração para as áreas urbanas. Lugares de moradias precárias, ausência de saneamento básico e constantes surtos epidêmicos que ocasionavam altas taxas de mortalidade infantil (OLIVEIRA, 2011). Como narra a pesquisadora e professora Zilma de Oliveira, logo abaixo, a constituição da creche não está apartada dos movimentos históricos e da própria história do nosso país.

Até meados do século XIX, o atendimento de crianças pequenas longe da mãe em instituições como creches ou parques infantis praticamente não existia no Brasil. No meio rural, onde residia a maior parte da população do país na época, famílias de fazendeiros assumiam o cuidado das inúmeras crianças órfãs ou abandonadas, geralmente frutos da exploração sexual da mulher negra [escrava] e índia [indígena- escrava] pelo senhor branco. Já na zona urbana, bebês abandonados pelas mães, [...] eram recolhidos nas “rodas de expostos”²⁸ existentes em algumas cidades desde o início do século XVIII (OLIVEIRA, 2011, p. 91).

Perante a infância daquele período, e como forma de “resolver os seus problemas” foram criados asilos, internatos, creches, “vistos na época como instituições assemelhadas e destinadas a cuidar das crianças pobres” (OLIVEIRA, 2011, p. 92).

²⁶ As instituições pré-escolares, conhecidas como Jardins da infância eram voltadas para a educação e ampliação de saberes, atendendo o público da elite.

²⁷ De acordo com Fischer (s/d, p.2), tais datas são importantes quanto marcos, mas efetivamente tais leis demoraram a entrar em vigor o que tornou ainda mais extenso o “terrível espetáculo da escravidão urbana, que o Brasil manteve por muito tempo e numa proporção muito grande” implicando nas inúmeras desigualdades sociais.

²⁸ “A roda era um objeto material disposto na porta de algumas instituições religiosas no Brasil do século XIX. Tratava-se de um dispositivo cilíndrico, com uma abertura em uma das extremidades, que ficava disposta do lado externo da instituição. Nesta abertura, a mãe depositava a criança sem que fosse identificada. Em seguida, girava a roda para dentro, tocava um sino, e a criança era recolhida, geralmente pelas religiosas responsáveis” (GUIMARÃES, 2011, p. 39).

Logo, as primeiras creches procuraram se distanciar da roda de expostos, “pois foram criadas para que as mães não abandonassem as suas crianças” (GUIMARÃES, 2011, p. 40), mas continuassem em um lugar de desprestígio social. A creche neste cenário urbano emergente atendia a população pobre, os filhos de mulheres libertas após abolição, trabalhadoras domésticas e fabris.

De acordo com Kuhlmann Jr. (1998, p.87), “a creche não era defendida de forma generalizada, pois trazia à tona conflitos, tais como a defesa da atribuição de responsabilidade primordial à mãe na educação da pequena infância”, sendo concebida socialmente como um “*mal necessário*”, admitida apenas para a população colocada anteriormente. “Mal, porque sintoma de desajustamento moral ou econômico, sintoma de uma sociedade mal organizada” (VIEIRA, 1988, p.8) na qual a mulher precisa trabalhar e deste modo “abandona” a educação da prole, e necessário porque sua “não existência acarretaria males maiores” (idem). Neste aspecto, para Oliveira (2011, p. 59) as ideias de abandono, pobreza, culpa, favor, caridade impregnaram as formas de atendimento aos bebês neste período e “por muito tempo vão permear determinadas concepções acerca do que é uma instituição que cuida da educação infantil, acentuando o lado negativo do atendimento fora da família”. Aspectos que reforçam desse modo “o estigma de que a creche constitui apenas um paliativo, um mal menor na experiência de vida de algumas crianças” (ROSEMBERG, 1884, p.74).

Durante a primeira metade do século XX, as creches foram mantidas inicialmente pelas entidades religiosas, filantrópicas e as fábricas e indústrias, e posteriormente pelo Estado. Como aponta Guimarães (2011) e Piletti; Rossato (2010) Vieira (1988), em 1940 foi criado pelo governo o Departamento Nacional da Criança-DNCr, que instituiu a creche como ação contra a mortalidade infantil, as criadeiras²⁹ e prevenção de doenças, tornando-se o órgão responsável pela organização e funcionamento destes espaços a partir dos preceitos da puericultura, que procuravam disciplinar as mães nos cuidados com as crianças. “O desenvolvimento da criança na creche também era ponto abordado nos manuais de normas editadas pelo DNCr, a partir dos estudos da psicologia do desenvolvimento” (VIEIRA, 1988, p.12). E em 1943 com a vigência da CLT- Consolidação das Leis do Trabalho ficou determinado que empresas, fábricas, indústrias com pelo menos trinta mulheres com mais de 16 anos de

²⁹ De acordo com Oliveira (2011), as criadeiras tratavam-se de outras mulheres que se propunham a cuidar de crianças com remuneração. Também foram estigmatizadas como “fazedora de anjos”, em consequência da alta mortalidade das crianças por elas atendidas, devido à precariedade das condições higiênicas e materiais.

idade, deveriam oferecer um local apropriado para a guarda de bebês lactantes: as creches, podendo ser mantidas diretamente ou por meio de convênios.

Desta forma, as creches eram planejadas como instituições de assistência e saúde, com preocupações relacionadas à higiene e espaço físico. A rotina contava com triagens, lactários e auxiliares de enfermagem, com caráter assistencial-pastoral. “A preocupação era alimentar, cuidar da higiene e da segurança física, sendo pouco valorizado um trabalho orientado à educação e ao desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças” (OLIVEIRA, 2011, p. 101). Entretanto, como pontua Kuhlmann Jr. (1998), justamente por tornar-se um lugar de guarda, de assistência, médico-higienista, e por serem destinadas a uma parcela social específica: a pobreza, já apresentava uma concepção educacional.

A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber. Uma educação que parte de uma concepção preconceituosa da pobreza e que, por meio de um atendimento de baixa qualidade, pretende preparar os atendidos para permanecer no lugar social a que estariam destinados. Uma educação bem diferente daquela ligada aos ideais de cidadania, de liberdade, igualdade e fraternidade (KUHLMANN JR., 1998, p. 183).

Entende-se perante os autores estudados que a creche foi criada no reflexo do racismo estrutural, como cantado por Emicida e Jamah na música *Ismália*³⁰:

Se até pra sonhar tem entrave
 A felicidade do branco, é plena
 A felicidade do preto, é quase
 [...]

 Primeiro sequestra eles
 Rouba eles
 Mente sobre eles
 Nega o Deus deles
 Ofende
 Separa eles
 Se algum sonho ousar correr, cê pára ele
 [...]

Representação de um projeto para a primeiríssima infância voltado para a “camada” da população considerada “inferior”, essa mesma população que foi historicamente sequestrada, roubada, separada e negada em sua cultura e espiritualidade, que precisava ser controlada, higienizada e educada moralmente, destinando-se a assistência como um “favor”, uma caridade, uma educação compensatória fortemente ligada ao sistema econômico e os avanços fabris. Projeto que fortaleceu a discriminação

³⁰https://www.youtube.com/watch?v=EtN1jBk0ZQg&list=RDGMEMFDHdtbQF5jLxIUZMleBN_w&index=21

com o pobre, com o negro/a, na qual a “felicidade plena” do Jardim de Infância inspirada nos princípios de Frobel³¹ era para as crianças brancas e ricas, e a caridade, a baixa qualidade, a negação da cultura, a felicidade do “quase” era destinada a creche. Medidas relacionadas, como coloca Vieira (1988, p. 8) não apenas com o propósito da diminuição da mortalidade infantil, “mas também com o interesse, por parte dos setores conservadores das elites intelectuais e políticas, em normatizar a família, em molde nuclear e patriarcal”, o papel social da mulher e o novo sujeito adequado à nova sociedade urbano-industrial.

Durante a segunda metade do século XX, gradativamente as creches passaram a serem vistas como um espaço educativo. Como apontado por Piletti; Rossato (2010) a primeira normativa educacional que tratou diretamente destas instituições foi à primeira LDB, de 1961, estabelecendo que a educação pré-primária era destinada aos menores até sete anos, e deveria ser ministrada em escolas maternais e jardins de infância. Não explicitava especificamente os bebês e a creche, mas os contemplava na especificidade etária entre os “menores até sete anos”. Tais disposições foram revogadas durante o período da ditadura militar (1964-1985), deixando a creche novamente a margem de políticas e definições.

No entanto, havia resistência e a luta pelo direito e oferta a creche, tornando-se uma das grandes bandeiras da luta feminista da década de 1970, levantando “intensos debates junto ao poder público e à sociedade em geral” (TELES, 2015, p.25). Apesar disto, a creche ainda era vista como um ato de caridade para com as mães pobres e seus bebês e crianças. Mas, “as feministas colocaram a creche no campo dos direitos das crianças pequenas” (idem, p. 25), possibilitando conquistarem, pouco a pouco, status de política pública. Neste cenário, as crianças começaram a serem consideradas cidadãs em desenvolvimento, e a luta pautava e exigia a creche como um espaço adequado, com condições para a socialização das crianças, com qualidade profissional. Expressos pelos gritos e palavras de ordem: “*creche não é depósito de crianças, creche não é caridade, é um direito!*” (TELES, loc. cit., *grifos meus*). E somente após o fim da ditadura, com a Constituição Federal de 1988, que a creche, passa a ser reconhecida como não somente um direito das famílias, das mães, mas principalmente como direito subjetivo dos bebês e crianças de 0 a 6 anos à educação, tornando-se um dever do Estado. Processo resultante da “ampla participação dos movimentos comunitários, dos movimentos de mulheres, dos movimentos de trabalhadores, dos movimentos de redemocratização do

³¹ Ver Kuhlmann Jr. (1998)

país, além, evidentemente, das lutas dos próprios profissionais da educação” (BRASIL, 2009, p.7).

Posteriormente na década de 1990, obtivemos ganhos significativos para a primeira infância, como: o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, que reafirma o direito da criança e dever do estado na oferta à creche, assim como da creche como espaço de proteção e identificação de suspeitas ou confirmações de maus-tratos contra criança. A LDB em 1996, que reconhecia e estabelecia a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, contemplando a creche e pré-escola, bebês e crianças de 0 a 6 anos, desvinculando o atendimento da creche a assistência social. O primeiro Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI em 1998, que compreendia a integração das atividades educativas aos cuidados essenciais das crianças, e por sua vez, buscava apontar metas de qualidade que pudessem contribuir para que as crianças tivessem “um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos” (BRASIL, 1998, p.7). E por fim, as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil, em 1999 definidas pelo Conselho Nacional de Educação- CNE, que trataram o educar e o cuidar como “aspectos indissociáveis e defenderam uma concepção de criança como sujeito ativo que interage com o mundo por meio da brincadeira e principalmente como alguém com direito de viver sua infância” (OLIVEIRA, 2011, p. 119), reafirmando posicionamentos presentes no RCNEI, promulgado no ano anterior. Período que é possível identificar nos documentos normativos uma preocupação e definições mais explícita quanto o desenvolvimento dos bebês no espaço institucional.

Ao longo do início do século XXI, outros marcos normativos se estabelecem para Educação Infantil. Em 2009, é realizada a aprovação de novas Diretrizes Curriculares – DCNEI pelo CNE, retomando e reafirmando a proposta pedagógica, assim como o currículo desta etapa da educação básica. Sendo compostos por um conjunto de práticas que “buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5³² anos de idade” (BRASIL, 2009, p. 12). E esta por sua vez, precisa assegurar, por meio da oferta e organização dos espaços, tempos e materiais a “indivisibilidade das

³² Com a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional- LDB, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade no primeiro ano do ensino fundamental, estabelecendo como faixa etária de atendimento da educação infantil crianças de 0 a 5 anos de idade.

dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança” (idem, p. 19).

E em 2017, ocorreu à homologação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, um documento normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que assegure os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, pautado pelos princípios éticos, políticos e estéticos. No que se refere à Educação Infantil, esta deve assegurar os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se. E a partir deles a BNCC estabelece cinco campos de experiência³³ nos quais são definidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizados em três grupos por faixa etária: Bebês (0 a 18 meses) crianças bem pequenas (1ano e 7meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). Além disto, a BNCC compreende que a entrada na creche³⁴ como a primeira separação, na maioria das vezes, dos bebês dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada. E que a creche irá atuar de “maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês [...], que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação”. (BNCC, 2017, p. 36).

Contudo, aqui cabe uma ressalva, visto que existe por parte de alguns estudiosos brasileiros uma crítica à abordagem da BNCC em relação à Educação Infantil, como aponta Pereira (2021, p.19) o quanto tal base, se limita em apontar para uma suposta descontextualização da experiência pedagógica italiana³⁵, compondo um “movimento de busca nas pedagogias internacionais por elementos que possam ser adaptados para o nosso contexto”, o que nos mostra o quanto falhamos em buscar na nossa própria história e cultura elementos que já estão entrelaçados no nosso dia a dia.

Além disto, para Pereira 2020, os campos de experiência brasileiros são apresentados como um arranjo curricular, com pouca ou nenhuma possibilidade para o protagonismo das crianças e voz da criança, - o que caracteriza ainda mais a descontextualização da perspectiva italiana que é totalmente voltado para as crianças – ao estabelecerem uma lista de objetivos de desenvolvimento e aprendizagens que precisam ser ensinados e trabalhados em cada faixa etária, retirando a criança da

³³ O eu, o outro e o nós, Corpo, gestos e movimentos, Traços, sons, cores e formas, Escuta, fala, pensamento e imaginação, Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

³⁴ De acordo com o art. 30 da LDB define que a educação infantil será oferecida na modalidade de pré-escola para crianças de 4 a 5 anos e creche para bebês e crianças bem pequenas de 0 a 3 anos de idade.

³⁵ Campos de experiência surgem na Itália ao longo da década de 1990.

centralidade dos planejamentos colocando em seu lugar “conteúdos de aprendizagens”. E realizam um silenciamento do contexto de cada criança e escola, estabelecendo um único modo de se desenvolver, e ignoram a educação das relações étnico-raciais, história e cultura afro-brasileira e africana, as questões de gênero e inclusão.

Neste aspecto, como coloca Teles (2015), há um desconhecimento do significado histórico sobre a creche, da sua trajetória, seus aspectos normativos, sua representatividade e luta como política pública. Instituição que passa “por ciclos sucessivos de expansão e retraimento” (ROSEMBERG, 1984, p.74) e que desde o seu princípio se debruça para a problemática do desenvolvimento infantil, mesmo que inicialmente considerasse o bebê como incapaz, como um “tubo digestivo”, atentava-se para garantia e direito a vida, a sua nutrição, higiene, para o ambiente que permanecia e as pessoas responsáveis pelo seu cuidado, e principalmente aos aspectos educacionais, mesmo quando não “pertencia” ao sistema de educação, conforme apontado ao longo deste tópico.

Em suma, a escola não é apenas um espaço físico, mas um espaço social, produto de uma evolução histórica e de suas demandas, que possui finalidades, objetivos e dispositivos (TARDIF; LESSARD, 2012). Deste modo, como afirma Horn (2017, p.17) o espaço não é apenas um cenário, “sua construção, portanto, nunca é neutra, pois envolve um mundo de relações que se explicitam e se entrelaçam”. Para tanto, podemos considerar em consonância com Abreu; Dornelles (2021) a escola de educação infantil como uma teia, ora emaranhada, de relações, de interações, de subjetividade, de discursos, de cuidados, de sentidos, e de poder multiforme presente em seu espaço. Organizada a partir das dimensões do educar e cuidar, que compreende o cuidado como indissociável dos percursos e processos educativos. E estas dimensões implicam como se estrutura o cotidiano em suas brincadeiras, alimentação, higiene, sono, propostas dirigidas, normativas, projetos, relações e mediações. O que compreendemos aqui como agenciamentos.

ações. Como canta Caetano: “*Por seres tão inventivo. E pareceres contínuo. Tempo, tempo, tempo*”³⁷. Movimento complexo e preciso de tempo que possibilita invenção na continuidade. Neste aspecto, podemos compreender que o cotidiano compõe a vida, como coloca o pesquisador francês Gilles Brougère:

De um lado, a vida cotidiana remeter ao mais banal, às rotinas, às repetições da vida, àquilo de que se tentaria fugir e que seria difícil considerar portador de uma aprendizagem qualquer. Em contrapartida, tudo seria vida cotidiana a pretexto de que tudo se desdobra, de um modo ou de outro, no cotidiano. Para evitar essa oposição, importa considerar, que para além da expressão “vida cotidiana”, trata-se de enfatizar o cotidiano, o que desenrola no dia a dia. Essa dimensão pouco contornável que imprime sua marca no conjunto da vida social. (2012, p.11).

Podemos perceber que o autor procura colocar em pauta as perspectivas que nos remetem ao cotidiano, os hábitos, rotinas, afazeres, que comumente são desconsiderados de sua potência de aprendizagem, e considerados como colocado pelo escritor Georges Perec, como “aquilo que em geral não se nota, o que não tem importância”, afinal todos os dias têm pessoas, carros e nuvens. Neste aspecto, Perec (2016) contribui para o enriquecimento desta discussão com a sua obra “Tentativa de esgotamento de um local parisiense”, em que apresenta um inventário de coisas estritamente visíveis registrados sem regra ou cadência, que formam uma narrativa de suas observações sobre a praça Saint-Sulpice³⁸ e seu entorno ao longo de três dias no ano de 1974, coleção de imagens, gestos e instantes que apontam para o convite da experiência que o cotidiano pode nos reservar, se abirmos mão do condicionamento apressado, funcional e utilitário das nossas ações e olhares. Pressa, que como afirma Skliar (2022, p. 12), pautada pelo capital, onde não se pode perder tempo, em que “não há imagem que represente a cena de velocidade e de urgência que se vive”³⁹. Contribuindo nesta discussão temporal, em relação ao bebê, Pugliese et al. (2022, p.57) aponta:

Atualmente tudo parece se dar em ritmo acelerado, temos cada vez mais a impressão de que o tempo passa rapidamente e não podemos nos demorar nas atividades. No contraponto a esse panorama, as crianças precisam, nos primeiros tempos de vida, de alguém que se “curve a ela”, que se dedique de “corpo e alma”, não puramente de forma mecânica, mas com certa disponibilidade. Para se constituir, o bebê precisa vivenciar o prazer da experiência...

Quando deslocamos nosso olhar, conseguimos compreender a complexidade do cotidiano apresentada por Brougère (2012, p.14), em que tudo ocorre no nele, inclusive suas rupturas, e que este é aprendido mostrando-se em suas rotinas e hábitos que revelam aspectos sócio histórico e culturais, pois “a vida cotidiana não é genética: trata-se de uma construção humana particular”. Que se difere de acordo com as sociedades, o

³⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=HQap2igIhxA>

³⁸ Paris, França.

³⁹ Tradução nossa.

tempo, as culturas, os ambientes, as famílias, as instituições, e é “aprendido na passagem da estranheza à familiaridade” (idem, p. 18).

Se tudo ocorre no cotidiano, o desenvolvimento do bebê não está apartado dele. E se cada contexto organiza o seu cotidiano particular e específico, a escola de educação infantil se configura como um espaço que apresenta uma e específica e institucional experiência de vida cotidiana, em que os bebês e as crianças passam a aprender e se apropriar, concomitantemente aos processos do seu desenvolvimento, sendo ainda um espaço que ele ocorre de acordo com a sua estrutura e entendimento. Mostrando-nos, com isto, a complexidade de relação e dos questionamentos levantados ao longo desta escrita.

Neste sentido, as pesquisadoras Tiriba; Barbosa; Santos (2016, p. 281) questionam como podemos perceber a riqueza deste cotidiano? Uma vez que ele é construído social e historicamente, sendo “diariamente tecido por atos, gestos, ações, olhares, ditos e não ditos de uma rede que inclui [bebês] crianças, adultos que trabalham diariamente com crianças, equipes de direção, famílias, comunidades”, em que muitas vezes os sujeitos ali implicados não compreendem sua finalidade, sendo tomados pelo automatismo de suas ações. Para Lana; França (2008), as ações automáticas compõem a própria dimensão do cotidiano, pois,

Caso houvesse a reflexão sobre cada uma das ações mais comuns do cotidiano, não seria possível a execução das tarefas do dia-a-dia. As maneiras de agir do cotidiano são espontâneas, trazem um saber fazer já conhecido e, ao mesmo tempo são únicas. [...] O conceito de cotidiano esbarra, assim, na ambiguidade: a vida cotidiana é o que se repete e, ao mesmo tempo, é o inesperado. É o banal e também o que se abre ao inusitado e ao novo, é a rotina e a invenção (idem, p.2).

Aspectos que implicam uma relação direta do tempo como estrutura do cotidiano, a qual é composta pela rotina e linearidade, e também pela invenção e acontecimento. “Existe o tempo do relógio e existe o tempo subjetivo. O tempo do relógio move-se somente e sempre para frente, em uma velocidade uniforme. Jamais para. Por outro lado, o tempo subjetivo, pode-se dobrar-se para trás e reeditar eventos na memória.” (STERN, 1991, p.69), de modo e velocidade variáveis. Desse modo, o tempo pode ser entendido como a composição de tempo Khrónos e tempo Aion.

Tempo Khrónos (do grego clássico), ou a continuidade de um tempo sucessivo, tempo cronológico que rege a organização coletiva. Podemos pensar no quanto esse tempo Khrónos afeta o nosso trabalho com as crianças, pois passamos os dias com essa concepção de quantidade marcada em nossa rotina, ou seja, há quanto tempo eles estão nessa atividade, não temos mais tempo para eles ficarem brincando, faltou tempo para irmos para o pátio... O tempo Aion é o tempo do acontecimento, tempo da vida humana, tempo da alma, da infância, do sentir, uma temporalidade não numerável nem sucessiva, intensa, qualitativa [...] (ABREU; DORNELLES, 2021, p. 51-52).

Por consequência entendemos que o se repete na vida cotidiana, suas rotinas, afazeres, é composto majoritariamente pelo tempo Khrónos, expresso pelo cronológico, a marca do relógio, ao passo que o inusitado, o inesperado, a criação o acontecimento como pertencente ao tempo Aión, tempo de sentir. Sendo assim, “cada acontecimento é o menor tempo, menor que o mínimo de tempo contínuo pensável, porque ele se divide em passado próximo e futuro iminente” (DELEUZE, 1974. s/p), compreendido como o presente. Mas mais do que estado presente, o acontecimento como pertencente ao tempo Aion, ao tempo da infância. Como afirma Kohan (2019, p.13) “Aión é o tempo da arte (pela arte), da brincadeira (pela brincadeira), do pensamento (pelo pensamento)... aión é um reino infantil”.

Contudo cabe perguntar, a partir dos aportes evidenciados até o momento: Se o cotidiano é composto pela aprendizagem dos rituais e hábitos que passam da estranheza a familiaridade, de acordo com o espaço-tempo que a vida acontece, não seria este uma dimensão ainda de estranheza para os bebês? De acontecimentos que não foram apreendidos em sua repetição? Espaço-tempo composto pela novidade do mundo, que não foi capturado pelo tempo Khrónos?



Figura 9: Uma escuta e escrita sensível // fonte: produção da autora (2023)

4. Metodologia

várias dezenas, várias centenas de ações simultâneas, de microacontecimentos, cada um dos quais implicando posturas, atos motores, dispêndio de energia específicos (PEREC, 2016, p. 22).

Nos primeiros 18 meses de vida, o ser humano se desenvolve em uma velocidade espetacular. Muda sua postura corporal, adquire força muscular, aprende a lidar com a força da gravidade, sentando, engatinhando, ficando em pé, adquirindo a marcha com variações de velocidade. Passa da nutrição líquida e exclusiva do leite, para semi sólida e sólida com uma grande variedade de alimentos. Vivência o nascimento dos dentes, passa a compreender uma ou mais línguas, a emitir sons da mesma e tornar-se falante nativo. A ser inserido em uma determinada cultura e a compreender os seus padrões. E em muitos casos, a viver coletivamente e dividir seu dia com seus pares em um espaço institucional. Primeiros 18 meses de vida humana recheada, como colocado na epígrafe, de microacontecimentos. Como pesquisamos estas “*várias centenas de ações simultâneas*” que compõem a vida cotidiana dos bebês no espaço escolar, que estão implicadas em seu desenvolvimento? E que principalmente, nos contam sobre como é ser bebê no presente? Quais representações sociais os envolvem?

Um dos caminhos que traçamos para responder estas questões foi por meio da pesquisa qualitativa exploratória, que evidencia particularidades que possibilita a produção de estudos investigados a respeito de uma ampla variedade de assuntos, e oferece maior liberdade para selecionar temas de interesse, enquanto outros métodos de pesquisa tendem a ser limitados por apresentar diversas características (YIN, 2016). Mas ao pensarmos a especificidade de uma abordagem investigativa dentro da pesquisa qualitativa nos deparamos com o que Abramowicz (2019) pontua como um dos desafios nos estudos de bebês: os procedimentos e ferramentas metodológicas. Visto que “nem todos os conceitos, e nem todas as metodologias que se aplicam aos estudos das crianças, são adequadas aos estudos dos bebês” (idem, p.12).

Segundo Parlato-Oliveira (2019) demoramos enquanto humanidade para saber do que os bebês são capazes devido a dificuldades metodológicas. “E muito do que temos certo sobre bebês pode estar equivocado” (idem, p.77), pois saberes foram construídos em um tempo em que os recursos eram escassos e não permitiam a elaboração de metodologias refinadas. “O que nos leva a afirmar que o bebê sempre foi detentor de muitos saberes, mas que os pesquisadores precisam de tempo e estratégias apuradas para saber deles” (ibidem, p.77). Além disso, os bebês, tradicionalmente, eram “estudados pela medicina, pela saúde pública, psicologia e pela neuropsiquiatria. O interesse pelos bebês no campo da educação é mais recente, e isso ocorre após a

aprovação da LDB, que estabeleceu as creches como primeira etapa da educação” (TEBET, 2019b, p.18). O que nos coloca também como pesquisadores e pesquisadoras do campo, que precisam adaptar reinventar e descobrir de que modo metodológico executar sua pesquisa, dentro dos recursos, tempos e prazos disponíveis com, para e sobre os bebês e educação.

Para tanto, buscamos nos inspirar na pesquisa narrativa, para que por meio do olhar dos adultos, seja na escola e/ou na família, pois “quando falamos em bebê, falamos sempre de mais alguém, aquele com quem o bebê está, aquele que para ele olha e que dele se ocupa” (Ortiz e Carvalho 2012, p. 29), e por meio da narrativa destes adultos possamos nos aproximar dos objetivos propostos para este estudo. Creswell (2014) coloca que a pesquisa narrativa pode ser realizada de inúmeras maneiras, sendo compreendida como um texto escrito ou falado, que conte sobre um ou mais eventos cronologicamente conectados.

Como procedimento, este tipo de pesquisa procura focar em um número reduzido de indivíduos, podendo ser realizada por entrevistas, observações, documentos, imagens que procurem “reunir dados por meio da coleta de suas histórias, relatar suas experiências individuais e ordenar cronologicamente o significado dessas experiências” (idem, p. 68), estabelecidas dentro do seu contexto pessoal, social e histórico.

Diante disso, na pesquisa que compõe esta Dissertação colaboraram uma professora e duas educadoras do berçário de uma escola de educação infantil, da rede privada, localizada no Centro Histórico de Porto Alegre| RS, e três famílias de três bebês com faixas etárias entre 15 meses e 21 meses no momento do início da pesquisa de campo. A escolha da escola se justifica pela conveniência e abertura da equipe e instituição em compor este estudo, e pela relação de confiança de longa data com a mesma. A escolha da faixa etária dos bebês⁴⁰, por sua vez, se justifica por compor momentos da vida dos pequenos que os adultos valorizam e visualizam as aquisições de marcos do desenvolvimento⁴¹ que consideram significativos. Pois é por volta dos 11 e 13 meses que o bebê, frequentemente, alcança a verticalidade e a marcha, e adiante, por volta dos 18 e 20 meses inicia a verbalização de palavras.

⁴⁰ Inicialmente havia sido planejado a escolha e convite de três bebês com faixas etárias entre: 4-7 meses, 11-13 meses e 18-20 meses. Contudo com o decurso do tempo entre qualificação de projeto a autorização do comitê de ética, os bebês cresceram, e foi possível realizar a pesquisa com faixas etárias entre 13 meses e 20 meses.

⁴¹ Ver também estudo realizado por Lucena et. al. (2015) sobre a habilidade dos bebês em reconhecer o próprio nome associada a características de apropriação da linguagem e da audição, na qual utilizam margens etárias para a coleta de dados muito próximas a selecionadas para este projeto, também justificada pela aquisição de marcos do desenvolvimento.

Faixas etárias que também acompanham as cobranças e representações sociais dos bebês, pois comumente, ao longo da prática docente, foi possível escutar falas e preocupações que marcam o bebê como um “sujeito em falta”, como: *“tem 1 ano, mas ainda não caminha”*. E a fala que é carregada com muita preocupação por parte dos adultos: *“Mas já fez 1 ano e 3 meses e ainda não fala!”*. Anseios e representações que nos colocam em um caminho que busca discutir o tempo do desenvolvimento dos bebês e identificar o que compõe a representação social sobre eles, objetivos propostos por esta pesquisa. Com isto, foi proposto que o olhar destes adultos, família e escola, estejam voltados para os acontecimentos, desenvolvimento e constituição destes três bebês e este percurso fosse registrado em um diário.

4.1 O “diário de desenvolvimento do bebê”

O “diário de desenvolvimento do bebê” foi o recurso físico utilizado para a participação na pesquisa e criação/geração de dados ao longo deste percurso. O diário trata-se de um caderno artesanal, com capa de algodão cru e folhas em tons de marfim, costuradas manualmente, com uma pequena fita mimosa preta como marca páginas e um elástico para fechar, que dão o tom de contraste para o objeto.



Figura 10 - Diário de desenvolvimento do bebê
Fonte: Vitória Catarina (2021), foto cedida para a autora

Para cada educadora e família foi entregue um diário, para acompanhamento do desenvolvimento dos 3 bebês escolhidos, conforme critérios descritos anteriormente. A entrega foi realizada no início de julho, nas reuniões de pareceres semestrais individuais. Nessa ocasião, foi apresentada a pesquisa para cada família e educadora/professora, os riscos⁴² benefícios, o tempo e modo de participação. E para cada participante entregue

⁴² Momento de leitura e entrega do termo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em anexo.

um kit, em uma pequena sacola de papel azul, contendo o diário, uma caneta e um giz pastel seco artesanal.



Figura 11 - Kit convite pesquisa
Fonte: produção da autora (2022)

A inspiração para o uso de um diário de acompanhamento do desenvolvimento do bebê surgiu durante a construção do estado do conhecimento, na leitura da dissertação de mestrado de Silva (2015) intitulada “O uso do tempo no cotidiano de bebês”, e descreve o instrumento, como:

[...] uma técnica para gerar informações sobre o cotidiano dos indivíduos (TEIXEIRA; CRUZ, 2006b) nas seguintes dimensões: diversidade, variedade, natureza e duração das atividades (primárias e secundárias)¹³; contexto de vida (quantidade e tempo passado em cada um); contexto social de interação (em direção direta ou apenas disponível), permitindo perceber com quem o sujeito está, quanto tempo, em que local e fazendo o quê. (SILVA, 2015, p.42)

Neste contexto, o diário foi utilizado para o registro das atividades dos bebês, as quais ocorreram em um período 24 horas do dia da semana e 24 horas do final de semana, e posteriormente também foram realizadas entrevistas com as mães dos bebês. Este estudo procurou se inspirar em tal metodologia para a realização de um acompanhamento um pouco mais longitudinal, visto que estamos tratando do desenvolvimento do bebê, “*implicando posturas, atos motores, dispêndio de energia específicos*”. Com isto, a pesquisa de campo foi realizada ao longo de um trimestre. Escolha temporal que também é utilizada pelo sistema da puericultura⁴³ no acompanhamento dos bebês, dos seis até os 18 meses de idade, intervalos trimestrais que são marcados pelas consultas de rotina pediátricas de acompanhamento do desenvolvimento neuropsicomotor. Neste aspecto, nos interessa acompanhar o que acontece neste intervalo de tempo, no percurso de três meses, para a constituição e desenvolvimento do bebê, considerando os efeitos dos agenciamentos do cotidiano escolar e as representações sociais sobre o bebê.

⁴³ Diretriz estabelecida pela Sociedade Brasileira de Pediatria, disponível em: <https://www.sbp.com.br/imprensa/detalhe/nid/atendimento-de-puericultura-e-incluido-na-cbhpm/>.

Para tanto, entende-se em consonância com Medrado; Spink; Mélo, (2014), que o diário é atuante na pesquisa, pois é por meio de sua escrita que a pesquisa vai ganhando fluidez, em que o pesquisador dialoga com esse diário, nos seus relatos, dúvidas, impressões, informações que compõem a própria pesquisa. Neste sentido, o “diário consegue fundir as palavras e as coisas, à medida que as acolhe em suas páginas. E cada vez que tais páginas são abertas, abrem-se fluxos de possibilidades de comentários; abrem-se para o inédito” (idem, p.278).

Para que estes diálogos e encontros que o diário potencializa pudessem acontecer, se estabeleceu o recolhimento do mesmo quinzenalmente, sendo alimentado com questões, que constam no apêndice A e B, e trocas com as famílias e escola, conforme cronograma abaixo.

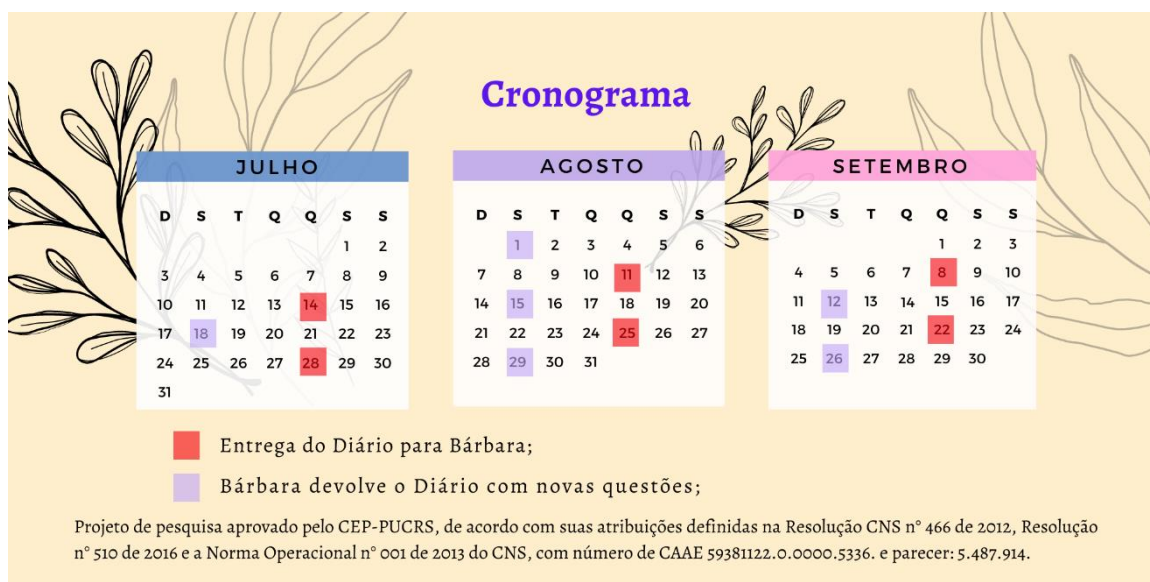


Figura 12: Cronograma diários
 Fonte: produção da autora (2022)

Movimento de ida e vinda, de proximidade entre a pesquisadora, escola, famílias, com olhares voltados para os bebês e o que acontecia em suas vidas. No decorrer deste tempo, o diário foi composto por narrativas anedóticas e contínuas dos adultos. Para Gonzalez-Mena; Eyer (2014) os registros anedóticos são aquelas descrições de algo, no momento ou depois, que chame a atenção do observador, registradas em formas de notas breves, mas com significado. Já os registros contínuos envolvem maior cuidado e descrição do que acontece e como acontece, podendo surgir inclusive de uma nota anedótica que posteriormente foi reformulada em texto longo. Com isto, objetivou-se que a partir do olhar destes adultos para com o bebê compreender um pouco mais sobre a implicação da escola de educação infantil para o seu desenvolvimento e sua representação social.

4.2- Ética em Pesquisa

O projeto desta pesquisa foi submetido⁴⁴, após a Banca de Qualificação, e chancelamento junto a Comissão Científica do Sistema de Pesquisa da PUCRS (SIPESQ) a Plataforma Brasil- Base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos - com número de CAAE 59381122.0.0000.5336. e parecer de aprovação: 5.487.914. Atenta a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, esta pesquisa, , assumiu o compromisso de cumprir os critérios que orientam as áreas das ciências humanas e sociais. Neste contexto, os sujeitos participantes foram esclarecidos a respeito da natureza do estudo, seus objetivos e alertados sobre os riscos mínimos do mesmo, bem como sobre seus possíveis benefícios, previamente ao início da pesquisa, e a identidade dos mesmos foi preservada. Para o assentimento dos participantes, foi utilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), anexos A e B, tendo sido assinado em duas vias, ficando uma na posse do colaborador e outra com a pesquisadora. Os termos, bem como as informações coletadas ficarão sob a guarda da pesquisadora pelo período de cinco anos.

Além disso, pesquisar a vida dos bebês envolve maleabilidade, desprendimento, escuta, compreensão e troca afetiva. Entendimento de que ao propor a escrita narrativa, por um determinado período, implica uma postura ética de escuta do pesquisador para os diferentes acontecimentos e interferências da vida cotidiana. Um resfriado, febre, noites mal dormidas, alergias, mudanças alimentares, imprevistos familiares, trabalho, envolvendo os cuidadores e os bebês, tanto na escola quanto na família, e para tanto são fatores a serem considerados para a pesquisa.

A ética envolve estar por inteiro nas relações, acolher suas necessidades e propor modos de escuta. Os diários também ocuparam este lugar, espaço para desabafo, observações, registros, aprendizagens, acompanhamento e reflexão sobre a vida de um pequeno ser humano, recém chegado ao mundo, e seu impacto em torno de sua família e escola. “Os bebês são pura intersubjetividade, cada bebê é único... Que bebê nós queremos?” (GUTFERIND, 2016, p.134) A pesquisa, as narrativas constroem espaços, mas confrontam os valores, os saberes, as idealizações, os desejos, as angustias, as tristezas, o real. Narrar é partilhar parte de si, do que se é e do que se gostaria de ser, e cabe a quem pesquisa encontrar o fio para a compreensão das representações, dos sentidos e significados implicados nestas relações. Contudo, com muito cuidado e delicadeza, pois “achar o significado pode ser essencial, mas o que é excessivo perde a

⁴⁴ Tramites transcorridos pelo percurso de quatro meses, entre abril e junho de 2022.

essência” (idem, p. 202), e tratamos aqui de pesquisa com vidas humanas que cuidam, zelam, ensinam, e conduzem outras pequenas vidas humanas, e não há um único modo de se fazer está difícil e complexa tarefa.

4.3 Inspirações na Análise Conteúdo

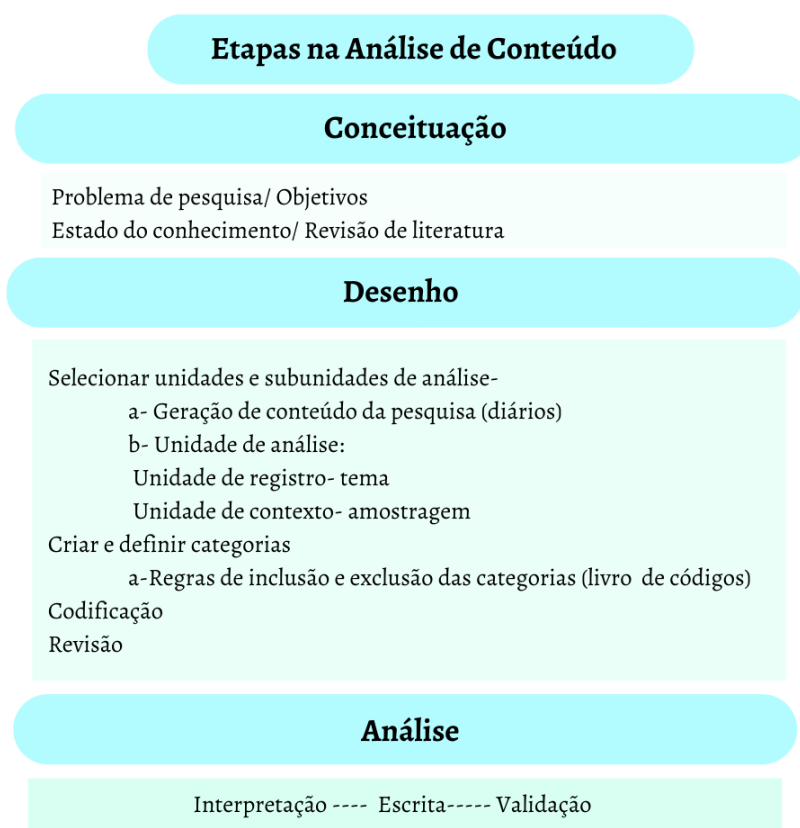
Ao desenvolver esta pesquisa utilizando como instrumento apreensão de uma determinada realidade a escrita narrativa sob a perspectiva adulta em relação sobre e com o bebê, tanto no âmbito familiar como escolar, também foi preciso realizar escolhas de como interpretar estas produções textuais nos diários. Com isto, optou-se por guiar-se pela Análise de Conteúdo-AC. E como nos coloca Sampaio; Lycarião (2021), a AC possui espaço e visibilidade nas pesquisas brasileiras, em estudos de diferentes áreas desde a tradução do manual de Laurence Bardin⁴⁵ em 1977. Sendo considerada por alguns estudiosos uma metodologia de pesquisa (CARLOMAGNO; ROCHA, 2016, BARDIN, 2016), por outros uma técnica, procedimento de pesquisa (SAMPAIO; LYCARIÃO, 2021, FRANCO, 2018), e há também que a veja como uma abordagem metodológica (OLIVEIRA e. al., 2003).

Para tanto, nesta pesquisa nos orientamos na Análise de Conteúdo como procedimento de pesquisa, “no âmbito de uma abordagem metodológica crítica e epistemologicamente apoiada numa concepção de ciência que reconhece o papel ativo do sujeito na produção de conhecimento” (FRANCO, 2018, p.10). Possibilitando, a partir de um conjunto sistemático de procedimentos, “criar inferências válidas sobre determinados conteúdos verbais, visuais ou escritos, buscando descrever, quantificar ou interpretar certo fenômeno em termos de seus significados, intenções, consequências ou contextos” (SAMPAIO; LYCARIÃO, 2021, p.17). E como nos ensinam os pesquisadores Sampaio; Lycarião, (2021), está baseada em três princípios: a) Validade: Consistência entre conceitos e instrumentos metodológicos e critérios para a codificação das categorias de análise. b) Confiabilidade: especificação e descrição dos critérios de codificação para a análise, para que outros pesquisadores tenham acesso. c) Replicabilidade: os elementos da validade e confiabilidade permitem que outros pesquisadores se inspirem e/ou repliquem os processos de pesquisa em outros contextos, possibilitando que cheguem a resultados iguais ou similares.

⁴⁵ Os mesmos estudiosos pontuam que atualmente é preciso produzir no campo de pesquisa brasileiro análises de conteúdo utilizando referenciais teóricos para além de Bardin. Pois de acordo com os diversos estudo a apontados pelos autores, há déficits metodológicos que indicam baixa qualidade geral no uso da técnica, influenciando o reconhecimento das pesquisas brasileiras em âmbito internacional, e indicam a necessidade de utilização de referenciais teóricos mais atualizados. Ver Sampaio; Lycarião (2021) e Sampaio; Portela; Araujo (2022).

Compreendendo, como nos ensinam Oliveira et.al. (2003) críticas são tecidas à análise de conteúdo, considerando seus limites. Contudo, considera-se que se pode ir além “de uma análise limitada unicamente ao conteúdo manifesto” (idem, p. 15), debruçando-se também para o que está implícito no conteúdo da mensagem. E para isto, é preciso ter os princípios e critérios da Análise de Conteúdo bem estabelecidos, pois “a AC necessariamente envolve uma série de decisões baseadas em interpretações e que, portanto, são sensíveis à subjetividade do analista” (SAMPAIO; LYCARIÃO, 2021, p.36). Sendo preciso reconhecer a implicação do olhar, concepção, escolhas do sujeito que é pesquisador para com o que é pesquisado.

Como procedimento de pesquisa, a Análise de Conteúdo é utilizada como inspiração, a partir de Sampaio; Lycarião, (2021), Franco, (2018), com adequações das



etapas para este estudo, conforme ilustra a figura a seguir.

Figura 13: Etapas Análise de Conteúdo
 Fonte: produção da autora (2022), a partir de Sampaio; Lycarião, (2021) e Franco, (2018).

O que é possível compreender nesta perspectiva, da análise de conteúdo como procedimento de pesquisa, é que seu processo não se limita apenas ao modo de analisar, categorizar e interpretar dados de uma pesquisa, mas ao modo como a pesquisa se

organiza como um todo. Na etapa de conceituação, em que é estabelecido o problema e seus objetivos, assim como o desenvolvimento do estado do conhecimento, apresentados no primeiro e segundo capítulo desta escrita. O desenho, etapa em que se une a relação teórica com a metodologia de pesquisa, conforme apresentados nos capítulos três e quatro. E por fim, a análise que será apresentada no capítulo seguinte (cinco).

4.3.1- Categorias de análise

Considerada como o ponto crucial do desenvolvimento da Análise de Conteúdo, o processo de categorização é longo, difícil e desafiante. Neste aspecto, “a categorização é uma operação de classificação dos elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos” (FRANCO, 2018, p. 63), que envolve inúmeras idas e vindas ao material de pesquisa, combinado aos objetivos propostos para o estudo. Para tanto a unidade amostral é os diários de desenvolvimento do bebê, produzidos pelas famílias e educadoras.

Como critérios para a elaboração das categorias, de acordo com Sampaio; Lycarião, (2021), é preciso considerar: 1) exclusividade: em que as categorias são mutuamente exclusivas. “Isso significa que o mesmo conteúdo não é classificado de forma similar ou idêntica em diferentes categorias” (idem, p.59). 2) exaustividade: é preciso que todo o conteúdo esgote sua totalidade, sendo passível de análise conforme os interesses da pesquisa. 3) homogeneidade: implica que as categorias procurem ter “tamanhos” parecidos, não sendo umas muito abrangentes e outras muito específicas.

Com isto, para retomar, nos interessa neste estudo: **1)** Analisar a representação social dos agenciamentos cotidianos da escola de educação infantil, entre seu educar e cuidar, a fim de compreender seu papel no desenvolvimento e constituição dos bebês. **1-a)** Caracterizar a perspectiva dos adultos relacionando a experiência do bebê e a representação social sobre ele. **1-b)** Identificar de que modo a representação social sobre os bebês interpela o cotidiano escolar, na relação docente – bebê- família. **1-c)** Estabelecer o panorama e conteúdo vinculado ao desenvolvimento do bebê na relação escola-família. E ao tratarmos de representações sociais sobre bebês, manifestas nos conteúdos escritos das narrativas dos diários e suas entrelinhas, torna-se importante entender, a partir de Franco (2018), que,

As mensagens expressam as representações sociais na qualidade de elaborações mentais construídas socialmente, a partir da dinâmica que se estabelece entre a atividade psíquica do sujeito e o objeto do conhecimento. Relação que se dá na prática social e histórica da humanidade e que se generaliza via linguagem.

Sendo constituídas por processos sociocognitivos, têm implicações na vida cotidiana, influenciando não apenas a comunicação e a expressão das mensagens, mas também os comportamentos (FRANCO, 2018, p.12).

Para tanto, considera-se a representação social sobre o bebê a temática de análise, e que a partir dela, organiza-se a categoria referente ao desenvolvimento e constituição do bebê, elencadas *a priori*, conforme o problema e objetivos deste estudo. E a partir da leitura flutuante dos diários, e a emergência do conteúdo latente, foram elencadas três subcategorias, *a posteriori*: desenvolvimento motor, verbal/oral e cognitivo-afetivo. Considerando como critérios a frequência e relevância.

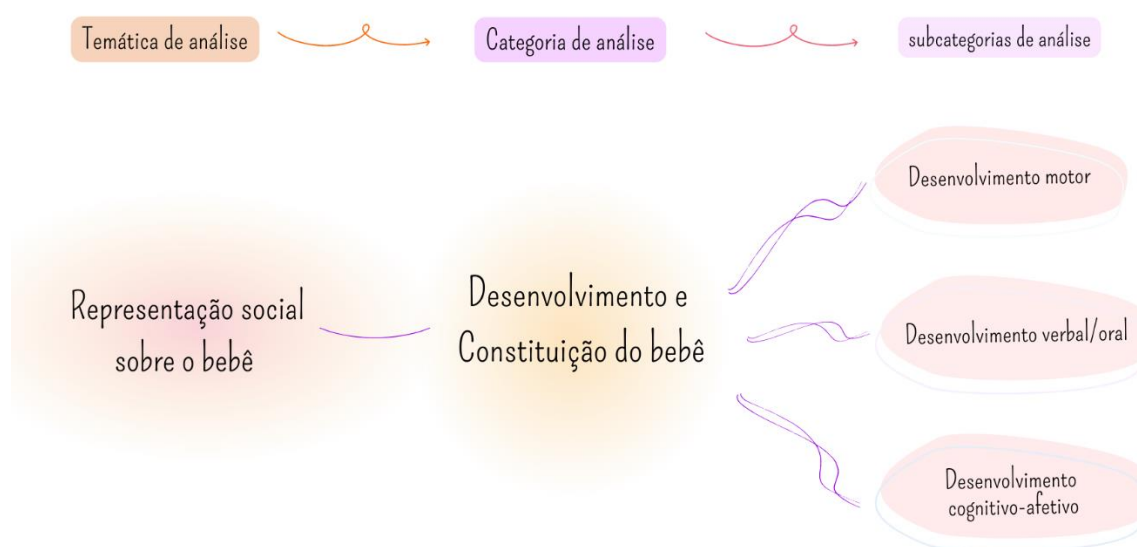
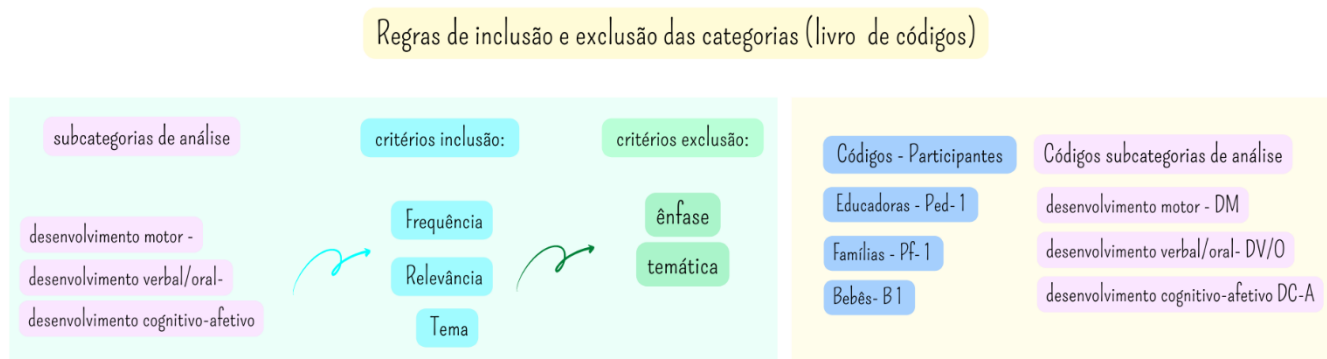


Figura 14: Categorias de Análise
Fonte: produção da autora (2022)

Quanto os critérios de inclusão e exclusão na categoria e subcategorias de análise, foi utilizado como unidade de registro o tema, a frequência, a relevância e a ênfase



Exemplo de categorização:

Participante	Subcategoria	Período	Excerto
Pfi	DM	julho	"quanto mais autonomia sobre o corpo e domínio dos movimentos, mais desafiador tem se tornado o momento de troca de fraldas"

temática. Como nos ensina Franco (2018) a unidade de registro é a menor parte do conteúdo que está sendo analisado, e este é organizado de acordo com as categorias estabelecidas. Existem diferentes tipos de unidades de registros, como: a palavra, o tema, o personagem, o item. A escolha de trabalhar com o tema como unidade de registro justifica-se, pois, “o tema é uma asserção sobre um determinado assunto. Pode ser uma simples sentença (sujeito e predicado), um conjunto delas ou um parágrafo” (idem, p.44-45). Possibilitando maleabilidade na análise de conteúdo dos diários, além de ser considerada, pela autora citada, uma das unidades de registro mais uteis e indispensável para o estudo de representações sociais. Para tanto, a análise elencou excertos das narrativas conforme a temática das subcategorias.

Figura 15: regras de inclusão e exclusão das categorias
Fonte: produção da autora (2022)

Sobre a unidade de contexto, está por sua vez, são consideradas o “pano de fundo” que atribui significado às unidades de registro, compondo a unidade de análise (FRANCO, 2018). E para este estudo, o contexto é formado por uma amostragem por conveniência, composto pela escola e os participantes da pesquisa, educadoras e famílias com olhares e escritas voltadas sobre e para os bebês. A organização da unidade de contexto possibilita a caracterização dos participantes, a diferenciação do espaço -local da

pesquisa- e dos sujeitos em suas respectivas inserções sociais, como: educadores e família.

Unidade de Contexto

Escola

Etapa	Rede	Localização	Tempo existência	Horário de atendimento	Grupo dos participantes	bebês no grupo
Educação Infantil	Privada	Centro Histórico Porto Alegre	34 anos	7h30min às 18h30min	Berçário	6 bebês

Educadoras

Participante	Idade	Formação	Tempo de trabalho com bebês
Participante ed 1	50 anos	ensino médio - curso complementar de educadora	32 anos
Participante ed 2	22 anos	ensino superior em andamento	5 meses
Participante ed 3	25 anos	ensino superior completo	4 anos

Famílias

Participante	Idades (mãe e pai)	Formação (mãe e pai)	Idade do bebê	Turno escolar
Participante f 1	43 e 42 anos	pós-graduação	1 ano e 3 meses (15 meses) - B1	integral (9h às 18h)
Participante f 2	38 e 40 anos	pós-graduação	1 ano e 4 meses (16 meses) - B2	integral (8h30min às 18h)
Participante f 3	38 e 41 anos	superior incompleto e técnico	1 ano e 9 meses (21 meses) - B3	integral (7h30min às 18h)

- Idades no início da pesquisa, em julho de 2022.

Tabela 2: Unidade de contexto
Fonte: produção da autora (2022)

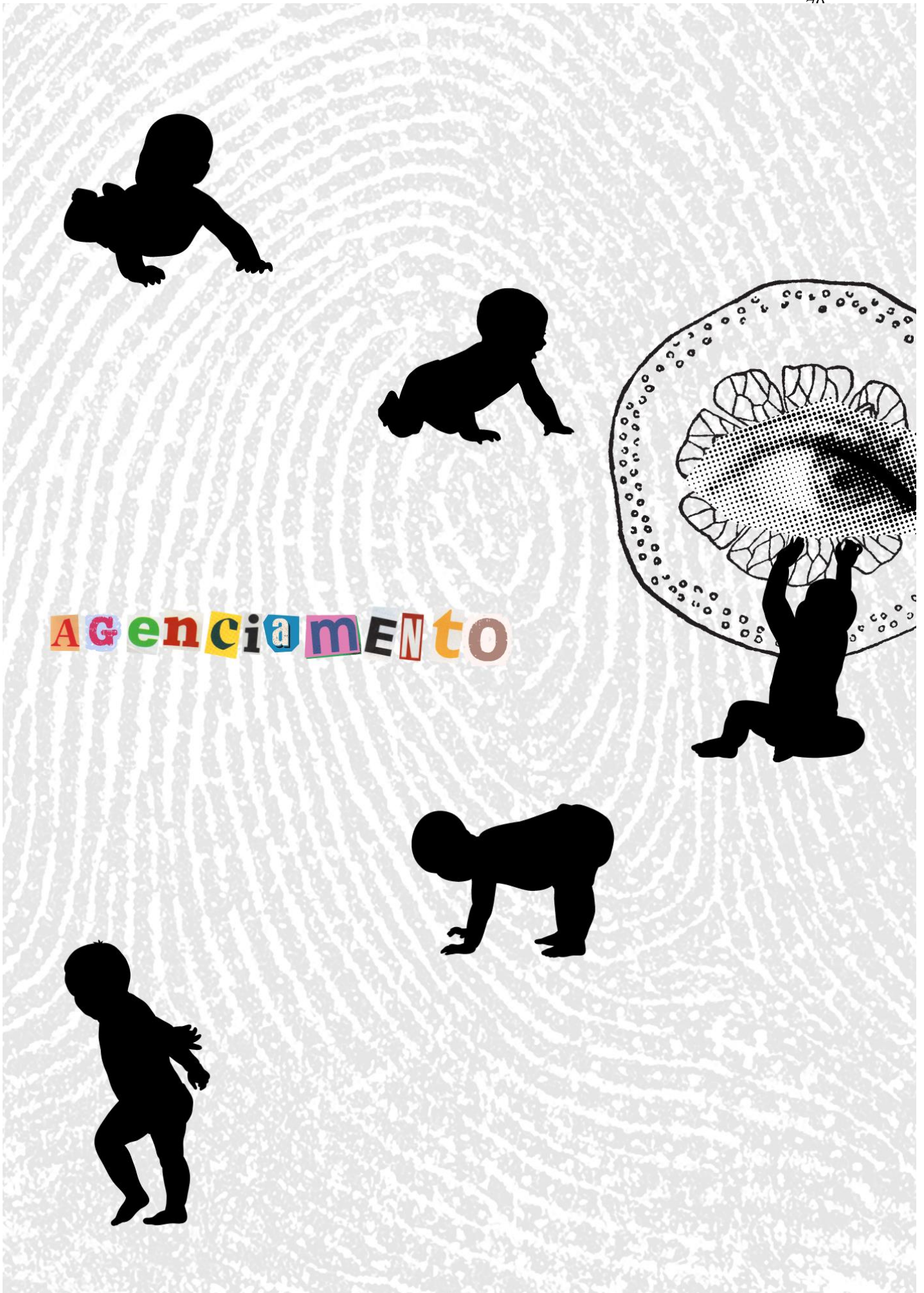


Figura 16: Agenciamento // Fonte: produção da autora e Vitória Catarina (2022)

5. O bebê pelo olhar adulto: desenvolvimento e constituição do sujeito

Ao pensarmos o bebê a partir de uma perspectiva rizomática, nos estabelecemos na transversalidade, na qual, para mapearmos, a representação social dos agenciamentos cotidianos da escola de educação infantil, entre seu educar e cuidar, a fim de compreender seu papel no desenvolvimento e constituição dos bebês, foi preciso realizar escolhas para a categorização na análise de conteúdo. Neste sentido, não se trata de totalizar a experiência de vida do bebê em segmentos do desenvolvimento infantil, tão pouco hierarquizá-lo ou compreendê-lo de modo segmentado. Mas ao contrário, compreender que cada ênfase temática possibilita uma linha de entrada neste complexo mapa, que tão pouco pode ser lido isoladamente. Sendo cada ênfase, estabelecida nas subcategorias, a manifestação da superfície visível do pensamento de um conjunto de adultos, em um determinado contexto histórico, econômico e sociocultural sobre o que é ser um bebê, como se desenvolve e o lugar que a escola ocupa nesta relação. Neste aspecto, alguns excertos das escritas dos diários abordam a amplitude do desenvolvimento e a relação com a escola, sem se deter a uma ênfase específica elencada nas três subcategorias, os quais são discutidos neste tópico, considerado a grande categoria de análise: desenvolvimento e constituição do bebê.

“A maioria dos diários constitui-se, necessariamente, de registros de eventos ocorridos em um tempo passado” (STERN,1991, p.18). Estes registros, assim como no diário de Joey narrado por Stern, aconteceram majoritariamente, em um tempo presente. Exceto pelas primeiras escritas, que contextualizam a vida do bebê (gestação, parto, amamentação), suas relações, ingresso e adaptação na escola de educação infantil, que são narradas no passado, e permitem uma reconstrução, com retoques, por parte do adulto que escreve a experiência vivida. “Cada experiência é assim, com seu próprio tom emocional especial- tanto para bebês quanto para adultos. Mas nós prestamos menos atenção a estas sutilezas” (STERN,1991, p.23). E com isto, olhamos para os três bebês a partir de olhares adultos, familiares e escolares, que procuram compartilhar a experiência e do comportamento humano, neste singular período de 15 à 21 meses de vida. Registros que possuem a ótica particular do lugar de um adulto, com suas prioridades, tempo, demandas, que podem destoar, em alguns momentos, das sutilezas da ótica de um bebê.

Escritas, que por sua natureza, tornam visíveis as compreensões de mundo, educação, relação parental, desenvolvimento, pandemia, facilidades e dificuldades da vida cotidiana de três famílias e três educadoras. Que, com grande afeto e generosidade, confidenciam o que compreendem ser um bebê, e o investimento que realizam para humanizar este pequeno sujeito. E, portanto, para olhar, analisar e compartilhar excertos destas escritas,

nos valem de Gutfreind (2012), em não olhar para o que se poderia ser essas relações, mas para o que elas são, em toda a sua potência, sensibilidade e possibilidade. Entendendo que,

Pai e mãe fazem muita bobagem, desde o começo. Mas não pode alguém de fora dar palpite, medir competência, criticar. O Mandela disse que não bastam mãe e pai para criar um filho, precisa uma comunidade inteira. Concordo, mas não se pode confundi-lo com palpite, invasão, atropelamento. A aldeia oferece ombros, não o cérebro. (...) Mãe e pai estão sempre a caminho e necessitam de quem acredite neles. (...) a psicologia não hesitou em dizer que, no fundo, ser mãe e pai é impossível. Não sejamos tão radicais: se tem amor, metade do copo está cheia. Se não tem desconfiança, preenche-se a outra metade, e mesmo a garrafa inteira. (GUTFREIND, 2012, p. 43)

Que o transitar desta análise também possa ser “ombros” e, até mesmo, contribuir para “preencher uma garrafa inteira”, sem invasões ou atropelamentos. Além disto, compreendendo que não há um único modo de ser bebê, considerando este estudo, como representação de uma determinada realidade, em um contexto específico, composto por: Bebês que frequentam o turno integral de uma escola pequena de educação infantil do Centro Histórico da capital gaúcha, com condições econômicas medianas e um conjunto de famílias partilham de uma mesma faixa etária, entre 38 e 43 anos e com escolaridade básica completa.

O conjunto de educadoras é visível uma distinção, entre uma vida profissional dedicada ao trabalho com bebês e formação básica para o exercício da função e a inserção de educadoras mais novas com a implicação do ensino superior. Tal informação teria relação com a mudança legislativa referente ao grau de instrução para o exercício da docência na educação básica? Considerando o tempo de atuação de 32 anos da Ped1, é possível pensar um paralelo com a história da creche e suas mudanças legislativas, em que inicialmente, não era exigido formação e posteriormente sendo solicitada a formação mínima na modalidade normal para atuar na educação infantil, conforme a LDB-96. Em contra partida a Ped.2 atua há 5 meses na educação infantil e é seu primeiro estágio e contato com a área da educação. E a Ped.3 desempenha a função de professora regente do grupo, tendo atuado como estagiária e educadora de apoio com os bebês nessa mesma instituição ao longo destes quatro anos de trajetória profissional. Essas três educadoras acompanham o grupo de bebês ao longo do seu dia na escola, Ped.1 no turno da manhã, Ped.2 no turno da tarde e Ped.3 em ambos os turnos.

Nesta escola, os bebês passam em torno de 9h do seu dia, cinco dias por semana, onze meses por ano, e, em média os cinco primeiros anos de suas vidas. Espaço responsável pela realização de cuidados de atenção pessoal (sono, alimentação, higiene),

socialização entre pares e adultos, proposições específicas relacionadas a projetos pedagógicos em curso, com implicação no desenvolvimento dos bebês.

Este referido espaço consiste em uma casa em tons de azul de alvenaria, com dois pisos e espaço externo para o pátio. No térreo localiza-se a secretaria, a biblioteca dos bebês com livros brinquedos (livros de banho) que ficam ao alcance dos bebês, as salas de referência dos grupos de Berçário 1 e 2, sala de amamentação, sala de higiene, refeitório/sala de materiais expressivos, cozinha, salão, banheiros. Na área externa localiza-se o corredor, com uma horta suspensa, um canteiro com algumas plantas, e o pátio, com: caixa de areia e uma árvore de guabiroba no centro, uma casinha, triciclos e pneus... No piso superior encontram-se os banheiros, a biblioteca e as salas referências dos grupos de Maternal 1, Maternal 2, e Jardim.

A sala que os bebês e educadoras desta pesquisa utilizaram em seu cotidiano foi a de Berçário 2, composta por dois espaços, separados por um cercado de madeira com portão. Em um lado existe uma grande estante de madeira. Na parte superior da estante, encontram-se as agendas, som, pertences do grupo e das educadoras, e materiais de uso dirigido com o adulto (lápiz, pincéis, giz de cera, medidores, livros literários...). Já a parte inferior da estante, na altura dos bebês, é composta por brinquedos de livre acesso (utensílios de cozinha em alumínio, silicone, madeira e plástico, carros, bonecas, jogos de encaixe...). Em frente fica tapete redondo de crochê, ao lado encostado na parede e janela, um estrado e rampa de madeira, que possibilita os bebês olharem a rua. Um grande espelho na parede, uma cabana com tecido voal e ao lado uma pequena cozinha de brinquedo. Do outro lado do cercado encontra-se a porta de acesso a sala, um móvel com fotos de diferentes momentos do grupo, os gradis com mochilas e roupas de cama, tatames com alguns carros e uma pequena pista de brinquedo e bacias com diferentes tipos e tamanhos de bolas (borracha, plástico, tecido, lã).

Como pontua Horn (2017, p.17) o espaço constituiu um elemento do currículo, que potencializa ou limita as ações das crianças, de acordo com a sua organização, em que revela “concepções da infância, da criança, da educação, do ensino, da aprendizagem que se traduzem no modo como de organizam os móveis, os brinquedos, e os materiais com os quais os pequenos interagem”. Neste sentido, a escola atua de modo complementar a família na ação de educar e cuidar dos bebês e crianças, ocupando um lugar de socialização e de inserção no coletivo, para além de relações familiares, sendo o espaço, também um educador.

Desta forma, o espaço ganha vida nas relações cotidianamente. Sendo organizado pela disposição do tempo, dos materiais e dos sujeitos. Em que há um modo de ser e estar

neste espaço, uma rotina, uma cultura escolar, que os bebês (e adultos) passam a aprender e se inserir gradativamente. Como narram as três educadoras, existem demarcadores que circunscrevem e constituem as regras sociais deste espaço, que nos contam sobre ser bebê:

A escola fornece um relatório a cada semestre, contando da proposta pedagógica,

detalhes da rotina, de como o bebê se desenvolveu naquele período. Pf2 - agosto/2022

Sobre questões de desenvolvimento e cotidiano acabo tendo informações mais por questionamentos, conversas e provocações da minha parte em relação às profissionais que atuam com o B1. Isso acontece quando o deixo ou o pego na escola. Pf1- agosto/2022

A escola possui marcadores temporais que estruturam o cotidiano, conduzidos principalmente pelos ritmos das refeições, que cronologicamente se dão em cinco momentos - colação-fruta 8h30min, almoço 10h45min, mamadeira 13h, lanche-fruta 14h45min e janta às 16h15min -, do uso do pátio - 8h45min às 10h e 13h30 às 14h30min-, e soneca – 11h15min às 13h-.

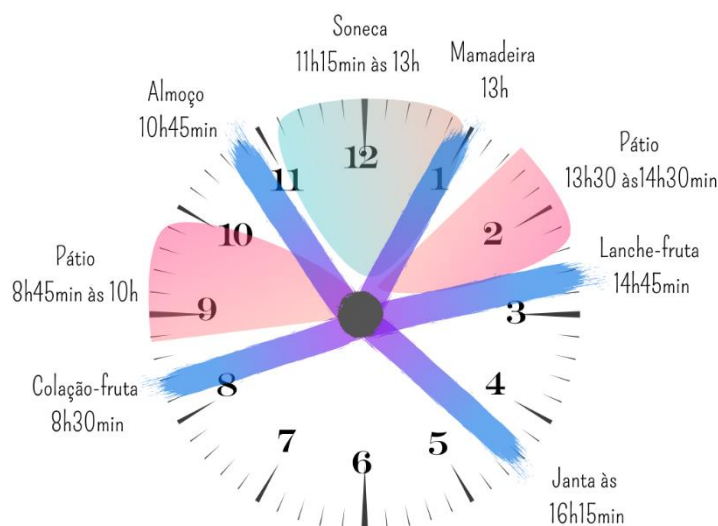


Figura 17: Tempos da rotina escolar

fonte: produção da autora (2023)

Estes marcadores estabelecem o que denominamos de rotina, aquilo que se repete todos os dias, que imprime hábitos, costumes em um conjunto de vida social (BROUGÈRE, 2012). E que seus desdobramentos e implicações no desenvolvimento do bebê são narrados em uma escrita semestralmente pela professora regente do grupo, como aponta a Ped.2. Em contraponto, a Família 1, pontua que tem acesso as informações sobre

o desenvolvimento e cotidiano do bebê nos momentos de entrada e saída da escola, quando conversa com as educadoras. O que revela a importância dada por parte da escola a escrita de um parecer e da família, por sua vez, as conversas informais.

Além disto, a rotina quando aprendida pelos bebês “na passagem da estranheza à familiaridade” (BROUGÈRE, 2012, p. 18), é considerada como um sinal de desenvolvimento da autonomia e compreensão. Em que “dão o tom da expectativa dos adultos em relação às crianças, fornecendo caminhos através dos quais elas são reconhecidas como aquelas que aprendem, estão crescendo e conformando-se à realidade social mais ampla” (GUIMARÃES, 2011, p. 137). Na qual os bebês estão se tornando pertencentes ao conjunto sociocultural escolar, “assim, a escola tem suas rotinas, sua vida cotidiana” (BROUGÈRE, 2012, p. 14), que ensinam modos de fazer, com um repertório de práticas informais, como: transitar pelo espaço, o uso de utensílios, a interação, o saudar... que nos ensina a agir nos diferentes momentos da vida. Entretanto, em consonância com Brougère (2012), a vida cotidiana também é um lugar de ruptura com o instituído, mesmo que parcial, com a repetição, com o cronológico, dando espaço para o acontecimento, o inesperado, a invenção. O cotidiano é concebido nesta paradoxal relação entre o rotineiro e a criação. Onde é possível colocar em tensionamento as compreensões de mundo, de desenvolvimento, de bebê dos sujeitos, como narram as educadoras 2 e 3:

Sabemos na teoria como o bebê se desenvolve, mas presenciar e conseguir se reestruturar semanalmente para lidar com os novos comportamentos é um trabalho que exige dedicação e paciência, tanto para o bebê quanto para si mesmo... Lidar com bebês é uma constante renovação de si mesmo, pois, apesar de termos uma ideia do que esperar, quando o momento chega de fato, não temos uma resposta definida para lidar com a nova situação que se apresenta diante de nós. Ped.2 - agosto/2022.

Os adultos já são guiados por uma concepção (de bebê e escola que está referida no PPP), mesmo que isso se dissolva em algum momento. No sentido de que, as vezes, os adultos agem de forma autoritária e até de maneira mecânica e apressada. Esquecendo que os bebês compreendem e vivenciam o tempo de outra maneira. Às vezes, sem querer, não explicam e conversam com os bebês sobre os acontecimentos, por acreditar que eles não vão entender. Assim como tendem a realizar algumas ações que os bebês já fazem sozinhos, por não querer perder tempo ou por não saber que o bebê já realiza tais ações. Ped.3- setembro/2022

A educadora Ped2 nos narra a complexidade dos saltos de desenvolvimento de um bebê nas relações cotidianas, pois mesmo entendendo-os a partir da teoria, vivenciá-los na prática escolar “exige dedicação e paciência”. Nos mostrando que cada bebê é único, e

que mesmo o campo de estudos sobre bebês ter desenvolvido ao longo dos anos marcadores desde desenvolvimento, não teremos “uma resposta definida” para as situações que se apresentam no cotidiano. Ademais, a narrativa desta educadora, também nos demonstra um tom de encantamento, de compreensão do bebê enquanto um sujeito de transformação, quando diz: “Lidar com bebês é uma constante renovação de si mesmo”. Em que confronta o entendimento teórico do que é um bebê, com a sua potência de vida, se nutrindo de um desejo de aprender e renovando a si mesma. Em contrapartida a educadora 3 nos confronta com o tensionamento do entendimento institucional com o individual, no qual, de modo geral, os adultos parecem já saber o que pode uma criança (GUIMARÃES, 2011, p.101).

Neste contexto, podemos observar que há uma concepção sobre o bebê da instituição, que se dilui no cotidiano e abre espaço para as representações individuais dos adultos sobre os pequenos. Explicitas em seus modos de agir, pautados pelo tempo cronológico e pelo lugar de não saber e dependência do bebê. Que se contrapõe ao referido PPP- Projeto Político Pedagógico⁴⁶-, como colocado pela educadora 3, indicando que tanto a escola, quanto a educadora, compreendem os bebês enquanto sujeitos de saberes e direitos, pois “enredam a maneira pela qual os bebês estão envolvidos de um cuidado e de uma educação, visibilizam uma certa maneira de entender os bebês” (MORUZZI; ALONSO, 2019, p. 535), mas isto não é uma consonância coletiva, pois uma instituição também é feita na dinâmica de contradições e embates entre as concepções e prática dos sujeitos.

Outro aspecto, apontado pela Ped3 é em relação ao tempo dos bebês, afirmando: “Esquecendo que os bebês compreendem e vivenciam o tempo de outra maneira”. Podemos nos referir a esta outra maneira, como o tempo Aión, o tempo da experiência, da “intensidade do tempo na vida humana” (KOHAN, 2019, p.13), ao passo que contrapõem o tempo da urgência cronológico, de cumprir horários da rotina, tempo pautado na linearidade, de uma “sequência sucessiva, irreversível e consecutiva de movimento” (idem). Temporalidade cotidiana, que novamente levantam aspectos de entendimento do desenvolvimento, sendo o entendimento dos bebês das etapas da rotina de um dia a dia, como um indicativo de desenvolvimento de autonomia, como afirma a Ped.1:

Estão mais autônomos. Estão aceitando mais as rotinas, sabem o que vamos fazer em cada etapa da manhã. Ped.1 -agosto/2022

⁴⁶ De acordo com os artigos 12, 13 e 14 da LDB (1996) aos estabelecimentos de ensino devem elaborar e executar, de forma democrática, seus Projetos Políticos Pedagógicos, e este documento irá nortear todas as ações pedagógicas de cada instituição, o qual precisa estar em permanente discussão e reformulação, na busca de alternativas que possam viabilizar a melhoria da qualidade da educação ofertada.

Quanto a representação social do desenvolvimento, é possível identificar nas narrativas, tanto das educadoras quanto das famílias, são pautadas principalmente pelo conhecimento científico e informações aprendidas pelas redes sociais:

Procuramos sempre acompanhar os marcos de desenvolvimento e nunca aconteceu algo que nos preocupasse. Pf3- agosto/2022

Temos um pouco de noção a respeito dos marcos de desenvolvimento, percebíamos (e percebemos) que B2 correspondia adequadamente ao esperado. Pf2- setembro/ 2022.

Temos livros; podcasts; seguimos algumas páginas no instagram sobre disciplina positiva, criação com afeto, etc e fazemos terapia. Gostamos e trocamos muito com o pediatra. Pf2- setembro/ 2022

O bebê é um ser em desenvolvimento. Pf2- setembro/ 2022

Meio acadêmico, na faculdade de pedagogia, livros, artigos, teses, tcc, aulas, seminários, revistas. Ped.3 setembro/2022

Com certeza nós aplicamos uma forma de cuidado que nos é familiar, entretanto eu não consigo identificá-las em mim. Ped.2 setembro/2022

Adoro e me encanta o desenvolvimento de cada criança no dia a dia. No seu desenvolvimento corporal e na linguagem. Ped.1 – setembro/2022

Me encanta perceber seus desenvolvimentos e autonomia, seja para brincar, falar, caminhar, alimentar-se... Ped.3- agosto/ 2022.

Escritas que apontam lugares que os participantes buscam informações para compor seu entendimento sobre o bebê “como um ser em desenvolvimento”, apontando o momento que vivemos da influência das redes sociais na vida cotidiana, que ocupam um espaço de “base de dados” e produção de saber, tanto quanto o meio acadêmico. Como afirmam Pugliese et al. (2022, p.56), a tecnologia possibilita interessantes recursos, com seus avanços e benefícios, “facilitam nossa vida e ampliam nosso modo de ver o mundo e as relações entre as pessoas” transformando as representações sociais e culturais. Indicando espaço para questionar quais os discursos produzidos nas redes sociais sobre o desenvolvimento do bebê?

Neste contexto, percebe-se a representação social sobre o bebê pautada pelo desenvolvimento, sentido construído pelos diferentes discursos que o atravessam, colocando os cuidados aprendidos informalmente em segundo plano realçando as nuances dos marcos de desenvolvimento, as falas de pediatras, o encantamento com a mudança, com o aprender a andar, falar, comer, brincar simbolicamente, assim como, a atenção e cuidado para que os bebês alcancem esses marcos dentro de uma determinada temporalidade. Aspectos que retomam a afirmação de Alma Gottlieb (2012, p. 337): “Quase todo pai/mãe que tenha formação superior no ocidente sabe da importância de

certos eventos no desenvolvimento de uma criança pequena. Sorrir, rolar, o rompimento do primeiro dente, engatinhar, sentar-se sozinho, falar a primeira palavra, andar”. E este saber organizam a relação e entendimento com e sobre o bebê, sendo reafirmado pela escola. Indicando que “a representação social é um rizoma que cresce, urdida na tecitura da sociedade, uma rede sem fim, sempre em produção, sempre acolhendo novidades” (ARRUDA, 2019, p.363). Índícios que demonstram a compreensão do contexto pesquisado do bebê enquanto um sujeito em desenvolvimento, enfatizadas pelos momentos em que suas ações se tornam homogêneas com o ambiente social e cultural e o aproximam e espelham o adulto, como: andar, falar utilizando palavras, controlar o corpo para brincar de modo “concentrado”, compreender e conter sentimentos e emoções – choros e gritos- e substituí-los pela conversa... Marcadores que serão abordados nos próximos três subcapítulos e nos contam sobre processos de inserção do bebê na sociedade.

5.1- Desenvolvimento motor

“O desenvolvimento motor é bastante visível; podemos observar os bebês fazendo movimentos voluntários e refinando suas habilidades físicas” (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014, p. 133), e, portanto, foi um dos enfoques identificados nas escritas das educadoras e famílias ao descreverem o bebê ao longo do referido trimestre. Em especial, foram apontados aspectos do controle do movimento, principalmente o caminhar. No mês de julho, alguns bebês apresentavam a marcha um tanto descoordenada, com tropeços, e experimentações e aprendizagens iniciais do equilíbrio enquanto bípedes. Ao longo de agosto e setembro, estes movimentos se tornaram mais coordenados, dando possibilidade a outras investigações e experimentações corporais de equilíbrio e velocidade, como correr.

B1 é o bebê que pude ver a evolução de maneira mais escancarada, uma vez que é perceptível para qualquer pessoa da escola quando encontram com ele pelos

corredores. Quando cheguei na escola, B1 engatinhava, e ver todo o processo de

andar diante dos meus olhos foi algo de tirar o fôlego. Ped.2 – julho/2022

B1 começou a caminhar recentemente. A maioria das brincadeiras de B1 envolvem seu corpo e sua habilidade adquirida de caminhar: se diverte rolando no tapete, indo para o espelho fazer caretas, subindo e descendo a rampa de formas diferentes (caminhando, escorregando de barriga para baixo ou sentado). B1 tinha uma enorme vontade de correr junto dos colegas, uma vez que ele era o único bebê que ainda não caminhava no berçário. Ped.2 – julho/2022

B3 está apresentando um desenvolvimento motor gigante. Sobe nos pneus do pátio com certa lentidão, mas muita confiança e com ideia de onde colocar os pés e as mãos para completar a escalada. Ped. 2- agosto/2022

B2- Está mais firme e seguro no caminhar, caindo e tropeçando menos. Pf.2- julho/2022

B1- Neste mês demonstrou-se muito explorador e ativo corporalmente, na questão de testar as suas capacidades motoras, seja para correr, pular, movimentos que o faz cair bastante e acaba se machucando. Ped.3 – julho/2022

B1- Tem caído e se machucado com mais frequência. Tem corrido, se machuca quando presta atenção em outras coisas, além do caminhar/correr. Pf.1- setembro /2022

B1 aprecia brincadeiras motoras, subir, descer, entrar e sair do estrado, em pé, se segura com uma das mãos na parede e desce colocando um pé de cada vez no chão. E caiu menos esse mês. Ped. 3 – setembro/2022

B1 e B2 estão constantemente juntos, seja subindo e descendo a rampa da sala, rodopiando na frente do espelho, subindo e descendo o estrado. Ped.2 setembro/ 2022

“Nessa evolução, intervêm a maturação do sistema nervoso central, todo o crescimento ósseo e muscular e também as experiências afetivas que o bebê vive com as outras pessoas e os objetos à sua volta” (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999, p.32). Aprender a caminhar, correr, pular, coordenar precisamente os movimentos corporais envolve o processo complexo de maturação fisiológica aliada aos fatores ambientais. Ademais, no caso dos bebês, eles precisam organizar as aprendizagens motoras e combiná-las ao corpo que está em rápida mudança e crescimento. “Esse crescimento rápido constitui um desafio; crianças muito pequenas precisam aprender a coordenar os movimentos de seus corpos, enquanto eles estão em constante mudança” (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014, p. 132). O que significa que o equilíbrio, velocidade, posturas adquiridas em um período podem gerar dificuldades em seguida, pois o bebê precisa reaprender e coordenar o mesmo movimento em seu novo tamanho e peso corporal. E, quando isto acontece no processo de aquisição da marcha, do caminhar, os bebês podem vir a tropeçar e cair com certa frequência, como relatado pelas educadoras e famílias. Entretanto, é importante ressaltar e entender os contextos, a vestimenta do bebê, de como ele aprendeu a ficar em pé – se adquiriu a postura sozinho ou foi colocado nela –, pois influenciam na segurança e no processo de desenvolvimento motor. Informações que não foram relatadas explicitamente ao longo das escritas dos diários, mas é possível de identificar nas entrelinhas do conteúdo, quando uma das educadoras relata sobre o suporte que as mãos do bebê realizam na proteção do corpo durante uma queda, ou quando utilizam como apoio para um salto.

B1 parece ter aprendido uma maneira nova de cair, onde rapidamente vira o corpo para que suas mãos deem suporte para que ele não caia diretamente no chão. Ped. 2 – agosto/2022

B3, junto de B2 e B1, também passou a se engajar na atividade de subir em um banco do pátio e pular em cima dele, as vezes com ajuda, e as vezes pedindo para pular sozinha (B2 e B1 sempre pedem por ajuda ao esticar as mãos para que os auxiliemos a pularem) Ped.2 – agosto/2022.

Ficar em pé e caminhar envolve aprender usar e apoiar seu corpo em posturas e posições intermediárias, como os apoios de mãos e pés necessários para impulsionar o corpo a sair de uma posição horizontal para verticalidade. Para tanto, é preciso permitir “que os bebês mudem de posição. O processo de posicionar-se⁴⁷ é mais importante do que estar na posição... Os bebês ficam prontos para levantar depois de conseguirem sentar e (muitas vezes) engatinhar, e não porque alguém os coloca em pé” (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014, p. 145). Cada bebê possui o seu tempo de desenvolvimento e processo de aprendizagem corporal, o qual é diretamente influenciado pelas representações sociais, fatores culturais e ambientais. Neste aspecto, Alma Gottlieb (2012) exemplifica que o desenvolvimento do caminhar na cultura Beng é pautado pela compreensão de que “quanto mais velha a criança for quando começar a andar, mais coordenação física terá, e também estará mais pronta, cognitivamente, para avaliar os perigos de forma realista” (GOTTLIEB, 2012, p. 353). Com isto, não é visto como algo bom o bebê aprender andar antes de completar um ano de vida, mas precisa aprende-lo antes de completar dois anos, em contrapartida é incentivado que os bebês aprendam a engatinhar até os seis meses de idade. Fatores que reforçam o impacto dos fatores ambientais e das representações sociais sobre o bebê para o desenvolvimento da marcha.

Outro aspecto identificado nos relatos das educadoras Ped2 e Ped3 é a organização do contexto escolar, o qual oferta desafios para os bebês, ações que testam exploram repetidamente, como: “subir, descer, entrar e sair do estrado”, “se diverte rolando no tapete, indo para o espelho fazer caretas, subindo e descendo a rampa de formas diferentes (caminhando, escorregando de barriga para baixo ou sentado)”, “sobe nos pneus do pátio”, “subir em um banco do pátio e pular em cima dele”. Como afirmam Gonzalez-Mena; Eyer, (2014, p. 137) as crianças “aprendem isso brincando com cada movimento, repetidas vezes, e ficando cada vez mais absorvidas por cada detalhe envolvido. Elas são como cientistas estudando o movimento e, pacientemente, experimentando.” E os bebês partilham entre si, suas descobertas corporais, construindo

⁴⁷ Gonzalez-Mena; Eyer, (2014) se inspiram no trabalho e pesquisa de Emmi Pikler e Magda Gerber sobre a importância do movimento livre para o desenvolvimento do bebê.

vínculos afetivos e modos de estar e brincar coletivamente, antes mesmo de ser uma atividade mediada pela fala e pelo simbolismo- “faz de conta” -, é o corpo que entra em ação, descobre, repete e compartilha. As educadoras, por sua vez, observam, reconhecem e validam estas ações como processos importantes para os bebês, gerando reconhecimento deles enquanto sujeitos ativos e em desenvolvimento. Além disto, os adultos envolvidos se encantam com este percurso evolutivo, como “algo de tirar o fôlego”. As famílias Pf1 e Pf3 também recordam da conquista de marcos do desenvolvimento motor como momentos encantadores vivenciados com os bebês.

O aprender a sentar, depois a engatinhar e recentemente caminhar e correr. Pf1- setembro/2022

Engatinhar, primeiros passos. Pf3. setembro/2022

Em contraponto, também se trata de algo desafiador na relação adulto-bebê, reconhecido como integrante da construção da autonomia, independência, que vem aliada a expressão do desejo do bebê, e em alguns momentos, resistência para a realização das ações conforme a solicitação adulta, tanto na família quanto na escola.

B3 é um bebê bem independente, muitas vezes não quer ajuda para descer as escadas. Ped.3 – julho/2022

Quanto mais autonomia sobre o corpo e domínio dos movimentos, mais desafiador tem se tornado o momento de troca de fraldas -Pf1 – julho/2022

Gostaríamos que o B1 construísse uma memória de que estar com a família e com as pessoas amigas é bom. (...) Das vovós e das tias de "cabelo em pé" porque B1 já é um independente, não quer dar a mão porque sabe caminhar e subir/descer escadas sozinho. Pf1- agosto/2022

A corporeidade do bebê expressa seus agenciamentos com o mundo, como sujeito ativo suas ações podem contrastar com a representação do adulto que lhe cuida, sobre o que pode um bebê. O que pode o corpo do bebê? Depende da relação com quem estabelece. “Os bebês se movimentam, produzem encontros com as coisas, com o mundo, com os objetos” (TEBET; ABRAMOWICZ, 2021, p.388), e o modo como esses agenciamentos são interpretados e significados irá depender da relação estabelecido com o Outro. E poderá ocupar esse lugar de ambiguidade, do desafio – de deixar o “cabelo em pé” – como, concomitantemente da independência em realizar movimentos e comunicar seus desejos e vontades.

Em grande medida as escritas narraram sobre marcos motores vinculados a locomoção dos bebês, enfatizando o caminhar, ou seja, “capacidades de equilíbrio e de estabilidade” (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999, p.33) que exigem o domínio do tônus muscular, mas também é possível identificar trechos referentes a manipulação de objetos, como:

B2 passou a abrir e fechar o portão do pátio. Ped. 3 – agosto/2022

B1 está apresentando maior autonomia e habilidade para alimentar-se sozinho, servindo a comida na colher e lavando a boca. Ped. 3 – agosto/2022

Ações do cotidiano que exigem o desenvolvimento da capacidade visuomotora – projeção-recepção e manipulação- também conhecidas como habilidades motoras finas, “envolvem basicamente uma parte do corpo e representam um esforço de coordenação relacionado entre a percepção visual do movimento do objeto e o próprio movimento” (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999, p.34). De acordo com os estudos de Gonzalez-Mena; Eyer, (2014) e Bassedas; Huguet; Solé, (1999), a estabilidade do desenvolvimento motor pode ser descrita por dois princípios: céfalo-caudal (da cabeça aos pés) e próximo-distal (do próximo ao distante). O primeiro implica que o crescimento inicia na cabeça e segue para o restante do corpo, ou seja, o bebê controla primeiro o movimento da cabeça, do tronco e posteriormente dos braços e pernas. E o segundo “indica que o desenvolvimento se processa do centro do corpo para fora” (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014, p. 132), significando que o bebê fará primeiramente movimentos amplos, para depois desenvolver o controle de manipulação dos dedos. Contudo, isto não significa que o bebê não tenha a capacidade de movimentar-se com intencionalidade desde o útero, como afirma Parlato-Oliveira (2019, p.8) “sabemos que antes mesmo de nascer ele já é um ser dotado de muitas capacidades”. Contudo o meio intrauterino é aquático, e quando o bebê nasce ele sofre com a força da gravidade, e precisa de um tempo para amadurecer e fortalecer o corpo e seus movimentos.

Portanto, abrir e fechar o portão é um movimento de pinça realizado pelo B2, por volta dos seus 17 meses, e registrado pelo adulto como uma conquista do seu desenvolvimento. Entretanto, este também é o mesmo movimento realizado por um recém-nascido com menos de dois dias de vida, como indicado pelos pesquisadores Trevarthen; Aitken (2019) em um de seus estudos, como imitação de um gesto proposto pelo adulto e como convite para interação. Todavia, a energia e esforço para a realização deste mesmo movimento ao nascer é infinitamente mais exaustivo do que aos 17 meses. Este recorte possibilita afirmar que o bebê já nasce com um aparato motor, que irá amadurecer ao longo dos seus primeiros anos de vida, e propiciar que o bebê utilize e aprenda sobre suas capacidades de manipulação e as utilize de acordo com o contexto sociocultural em que está inserido. Seja para alimentar-se sozinho, levando a colher a boca, ou abrir o portão do espaço em que se encontra, ações que perpassam o “conjunto de regras, que demandam um sistema de crenças e representações compartilhadas próprias de sua cultura” (PALMONARI; CERRATO, 2019, p. 316).

5.2- Desenvolvimento linguagem verbal/oral

“A língua falada é o recurso mais eficaz para a expressão da linguagem e pode ser construída de diferentes formas sonoras” (PARLATO-OLIVEIRA, 2019, p.32), e portanto, ganha visibilidade dos adultos quando tratamos do desenvolvimento dos bebês. “Mas, é preciso salientar, que ela não é a única forma de expressão dos sujeitos, seus gestos, movimentos e expressões corporais compõem um sistema complexo de produção e expressão da linguagem. A linguagem é condição para construção da língua” (idem). Com isto, trataremos neste tópico do desenvolvimento e representação social da língua falada, ou seja, a linguagem verbal/oral e a comunicação com o uso de palavras. Este foco justifica-se pelo conteúdo descrito e apresentado nos diários ao longo dos meses de pesquisa, os quais relataram enfaticamente a ampliação e conquista de vocabulário pelos bebês e a velocidade em que isto ocorre, como aponta a educadora Ped2:

Quando em uma semana o bebê fala palavras aleatórias, na seguinte está formulando frases. Ped. 2 agosto/2022

“O vocabulário de uma criança pequena está fortemente relacionado com a quantidade de interação que ela experimenta. Bebês precisam escutar palavras, e essas palavras precisam estar ligadas a eventos reais” (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014, p.188). Indícios de que os adultos que se relacionam com estes bebês, no contexto pesquisado investem na qualidade de interações e nas palavras utilizadas em seus diálogos, o que reverbera na construção do vocabulário dos bebês. Ademais, existiu uma significativa consonância entre as narrativas das famílias e das educadoras ao relatarem avanços no uso da fala e das palavras.

Durante o mês de julho, cada bebê desenvolveu características novas. B3 expandiu seu vocabulário de forma extraordinário esse mês. Ela fala frases inteiras sem interrupção. B2 também expandiu seu vocabulário com diversas palavras novas. E B1 apresentou um processo mais tímido de palavras. Ele consegue balbuciar "mamãe" no fim do dia quando está cansado, e está arriscando dizer "água" junto dos outros bebês. Ped.2 -julho /2022

B3 aumentou significativamente seu repertório de palavras e frases, usa obrigada e por favor, nos momentos "corretos". Ped.2 -julho /2022

B3 se expressa bastante conversa e responde com a cabeça e as vezes fala o que a gente pergunta. Ped.1 -julho /2022

O mês de julho foi o "bum" da comunicação do B2. Está apresentando, cada vez mais, um vocabulário enriquecido; iniciou a formar frases simples de duas palavras, eventualmente narra fatos cotidianos. Pf2 -julho /2022

Também começou a falar seus sentimentos: "tenho medo", "te amo mais", "quero ir pra casa". Pf3 -julho /2022

B3- Diz a brincadeira que quer brincar, pede papá, mamadeira. Também diz que não quer quando propomos algo, por exemplo: banho. Pf3 - agosto /2022

B2 segue com ótima evolução da fala. As frases, às vezes, já possuem três palavras. Pf2 - agosto /2022

Segue aprimorando seu desenvolvimento linguístico; expressa-se com ainda mais clareza, maior riqueza do vocabulário, frases de 5 palavras. Pf2 - setembro/2022

B3 está estabelecendo diálogos longos, contando alguns acontecimentos e fazendo perguntas. Ped. 3 - setembro/2022.

Nesses trechos, tanto famílias quando educadoras apontam que B2 passou a construir frases de duas palavras no mês de julho, para três palavras e respostas a fatos cotidianos em agosto, e em setembro construía frases com cinco palavras. B3, no mês de julho utilizava frases “inteiras”, respondia perguntas e empregava “obrigada e por favor” conforme as convenções estabelecidas socialmente, e no decorrer de agosto e setembro refinou seu vocabulário empregando adjetivos e nomeando seus sentimentos. Diante disso, visualizamos o que a literatura denomina de “explosão do vocabulário (entre 18 e 20 meses), quando a criança experimenta a possibilidade de generalizar os vocábulos que domina” (OLIVEIRA, 2011, p. 154-155), mas mais do que isto, o quanto este momento é mobilizador de afetos e de reconhecimento dos adultos que se ocupam destes bebês.

Partilhar “uma linguagem é também afirmar um vínculo social e uma identidade. (...) A partilha serve à afirmação simbólica de uma unidade de pertença. A adesão coletiva contribui para o estabelecimento e o reforço do vínculo social” (JODELET, 2001, 34). A linguagem, e principalmente a língua falada, o uso das palavras para o estabelecimento da comunicação, é portadora em si mesma de representações. Pelo fato de estabelecer os códigos sociais de modo simbólico e partilha-los por meio de signos. “A língua está atrelada à cultura e influencia nossa vida de modo imensurável” (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014, p.196).

Neste contexto social, em que o bebê é compreendido como um sujeito em desenvolvimento, quando o bebê não corresponde ao esperado e não utiliza a palavra como forma de comunicação, acaba gerando ansiedade e preocupação dos adultos que lhe cuidam, confrontando a expectativa do que se espera de um bebê em um determinado tempo da sua vida. Isto foi possível de observar com B1, o bebê mais novo deste estudo, com 15 meses em julho, segundo a educadora 2, “apresentou um processo mais tímido de palavras”. Para a educadora Ped1, B1 não falava, e para a sua família Pf1 já gerava questionamentos.

B1 não fala, só balbucios. Ped.1 -julho /2022

Em alguns momentos, nos questionamos quanto ao desenvolvimento da fala do B1, mais no sentido de observarmos. Pf1- setembro/2022

B1 se comunica pelas expressões faciais, e emitindo diversos sons, muitas vezes os quais não entendemos, apesar da sequência de sons indicar o que parece uma frase/conversa. Pf1 - agosto /2022

Ao mesmo tempo, era reconhecido na amplitude da sua comunicação em suas gestualidades e sonorizações. Segundo Oliveira (2011, p. 154), o “desenvolvimento da capacidade de perceber e produzir sons da fala é o precursor mais direto da linguagem. Os bebês logo discriminam sons, são sensíveis a entonações, passam seletivamente a reagir a sons próprios de sua língua materna enquanto esquecem outros”. O ritmo, as nuances das entonações compõem um repertório musical do bebê aprendido e percebido desde o período pré-natal. Os bebês “já nascem com uma bagagem de memórias sonoro-musicais; são sensíveis aos contrastes de altura, intensidade, duração, timbre; percebem alterações rítmicas e de alturas em melodias; alterações de andamento; percebem a quebra de regularidade” (PARIZZI; RODRIGUES, 2020, p.26) conhecimentos essenciais para o seu desenvolvimento, comunicação, socialização e sobrevivência. Por consequência, em cada contexto sociocultural há uma melodia, uma entonação, um ritmo para língua falada, e cada pessoa dispõe de um timbre de voz. Temos sotaque, expressões, reações corporais distintas em cada localidade geográfica, e os bebês passam desde a segunda metade da gestação sensíveis a esta musicalidade da língua, da palavra. Em seu primeiro ano de vida, aprendem a se relacionar e a responder a sons e comportamentos específicos da sua cultura. Capacidades que o bebê gradativamente “perde ao desenvolver-se, suas escolhas em função de seu entorno, fazem com que várias possibilidades de desenvolvimento psíquico percam valor e não se constituam como um aparato para o bebê” (PARLATO-OLIVEIRA, 2019, p.18). O bebê, diferentemente do que se compreendia ao longo do século XX, nasce com inúmeras capacidades, as quais vai perdendo ao longo dos primeiros anos de vida para poder se especializar em sua cultura, demonstrando o que Deleuze (2002) aponta sobre o bebê ser potência do presente.

Neste percurso o bebê está se preparando e aprendendo a especificidade da comunicação da sua língua materna, para então, passar a utilizar a palavra. E em questão de um espaço-tempo curto, demonstra saltos de desenvolvimento linguístico e expansão de vocabulário. Como aconteceu com B1, que em julho preocupava os adultos por emitir sonorizações, e em agosto passou a verbalizar palavras-frases, passando a “juntar fonemas para formar sílabas, e, depois, transformar sílabas em palavras” (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014, p.187), como foi possível de acompanhar ao longo do mês de setembro.

Notei nesse mês de agosto que B1 se desenvolveu bastante, se concentra mais em que falamos, tem feito alguns balbucios. Mostrei a ovelha e fiz mé e ele repetiu várias vezes. Ped.1 -agosto/2022

Tem ensaiado alguns nomes de animais, seus sons e a palavra "mãe". Pf1 - agosto/2022

B1 verbaliza algumas palavras e sons: bo- bola, ais - mais, abou- acabou... Ped. 3 agosto/2022

Aumentou seu repertório de palavras, conseguindo pronunciar algumas logo após pronunciarmos: arara, gato, pato, louro, mãe, mamãe, etc. Pf1 - setembro/2022

Ademais, a emergência de um repertório de palavras pelos bebês também é fonte de encantamento, prazer e boas lembranças. O bebê por ser entendido enquanto sujeito de desenvolvimento, fascina o seu entorno quando expressa e se aproxima do adulto que lhe olha, seja ao caminhar – como abordado no tópico anterior – ou ao utilizar palavras na construção de diálogos. Construindo nos adultos recordações pautadas também pela aquisição de marcos do desenvolvimento da linguagem verbal/oral, como fonte de encantamento e fascinação.

As primeiras palavras "água" (aua) e moto (mopo). Recentemente, e incansavelmente "mãe" e "mamãe". Depois "pai", e semana passada, "mana". Pf1 - setembro/2022.

Primeiras palavras, falas: "por favorzinho", "não fica triste papai", "B3 é amiga". Pf3 - setembro/2022.

O que mais me gera prazer é ver eles falarem os momentos que os próprios bebês propõem algo para fazermos. A fala é algo que não é planejado, então somos pegos de surpresa quando uma frase inteira e com sentido completo surge de algum dos bebês. Eu costumo chamar Ped.3, e Ped.3 costuma me chamar, sempre que esses momentos acontecem. Acredito ser fascinante para ela também! Ped. 2 - setembro/2022.

É importante compreender que a aquisição da linguagem é um processo sócio-histórico e cultural, tratando-se de uma representação que ocupa um lugar importante “na manutenção da identidade social e do equilíbrio sociocognitivo a ela ligados” (JODELET, 2001, 35), estando, sempre, em constante atualização dos signos do seu tempo. Atualmente, entendemos que a linguagem é complexa não se restringindo somente a fala, e com os bebês, “ela se revela também pela fala, mas não só, que ela está presente também nos gestos, no olhar, na sucção, no tônus, nos movimentos por vezes inarticulados de prazer e de sofrimento e no ritmo que embala cada uma dessas produções” (PARLATO-OLIVEIRA, 2019, p.84).

Os relatos dos diários nos revelam educadoras e famílias que narram o cotidiano. Emprestam as palavras aos bebês para inseri-los na cultura, perguntam e escutam o que eles têm a dizer no uso da linguagem em sua amplitude, e enfatizam o prazer na emissão e uso das palavras como principal fonte de comunicação. “O bebê precisa ser banhado pela poesia do encontro com os pais, nas primeiras horas retomadas pelos professores, nas seguintes, para poder contar um dia” (GUTFERIND, 2012, p.23). Para poder usar a palavra e narrar é preciso ter sido narrado em encontros desde o início, e precisamos estar atentos e sensíveis a esta comunicação, entendendo que a escola também é um espaço social de construção e aquisição da linguagem, muitas vezes com representações sobre ela, próximas das famílias.

5.3- Desenvolvimento cognitivo-afetivo

“O processo de captar informações, organizá-las e finalmente usá-las para se adaptar ao mundo é a essência da **experiência cognitiva**” (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014, p. 158). Ação que envolve uma complexidade e inseparabilidade de relações entre as áreas do desenvolvimento, como: a percepção, sociabilidade, apego, emoções, motricidade, linguagem. Com isto, a cognição é entendida com responsável por construir e acomodar conhecimentos, e para desenvolvê-la é essencial o apego e a segurança. E a “mágica suprema do apego é o toque. E esta mágica entra pela pele” (STERN, 1991, p.88).

Neste aspecto, a plasticidade cerebral apontada para este período inicial da vida, com inúmeras sinapses realizadas pelos bebês, somente irá se fortalecer e se manter após a poda sináptica, se as ligações forem utilizadas com frequência e reforçadas com afetos (sejam eles positivos ou negativos). Isto ocorre por meio de um processo denominado mielinização, no qual a gordura cerebral (mielina) reveste e infla as fibras neurais, ou seja, reveste os axônios⁴⁸ para realizar e torna as conexões cerebrais mais estáveis (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014) formando a bainha de mielina. O que quer dizer, que é o afeto que reforça e fortalece as conexões cerebrais, sendo ele crucial para o desenvolvimento da vida. E por isto, este tópico denomina-se desenvolvimento cognitivo-afetivo, e não somente desenvolvimento cognitivo.

Ao tratarmos de afetos - este ato de afetar-se ou afetar o outro gerando percepções e emoções - também estamos tratando de agenciamentos. Como afirmam Abreu; Dornelles (2021), pautadas pela perspectiva de Deleuze (1998), o que acontece no agenciamento são corpos sendo afetados, correspondendo a potência deste corpo. Quando

⁴⁸ É uma extensão responsável por transmitir os sinais para outras células, como outro neurônio, glândulas ou músculos.

o corpo é agenciado por afetos positivos, amplia-se sua potência de agir, quando agenciado por afetos negativos, sua potência restringe-se. E aqui, podemos apontar a relação com a qualidade das relações que o bebê vivência. “Neste sentido, vivemos e agimos em agenciamentos, construídos através e com outras pessoas, nas relações, nos espaços, nas expressões” (ABREU; DORNELLES, 2021, p. 26), que implicam diretamente no desenvolvimento e constituição do bebê.

No decorrer do percurso do desenvolvimento cognitivo-afetivo é possível “observar a transição de um comportamento não intencional, e até mesmo acidental, para um comportamento proposital que se manifesta por meio de resolução de problemas, imagens mentais, pensamento de representação e brincadeiras de fingir” (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014, p.166). A brincadeira ocupa um espaço central no processo cognitivo-afetivo dos bebês e crianças. A resolução de problemas também é um modo de brincar, e pode se dar em inúmeras situações, como: alcançar um objeto, manipulá-lo, passar de uma mão para outra, leva-lo a boca, escalar, escorregar, sentar em algum lugar. Considerando que os “bebês e crianças são novos no mundo e querem saber como tudo funciona. Eles não querem que alguém explique, querem descobrir sozinhos. Eles são cientistas. Não aceitam qualquer coisa, eles precisam provar todas as hipóteses” (idem, p.169). Tanto que atribuem novas funções a objetos que em algumas situações diferem da convenção social atribuída, onde poderíamos inferir perguntas significantes ao seu pensamento, como: “o que é determinado objeto?”⁴⁹ E/ou “o que pode ser feito com ele?”. Processo cognitivo-afetivo que passa das explorações e investigações físicas e motoras tornando-se representativas e simbólicas (brincadeiras de fingir), o qual foi relatado nos diários pelas educadoras e famílias:

B2 não possui uma brincadeira propriamente dita, mas atividades que gosta de realizar e parece se divertir com elas pegar objetos - jogá-los no chão. Ped. 2- julho/2022.

B3 gosta de parar em frente ao espelho e fazer diversas caretas utilizando as mãos, além de gostar de imitar gestos e falas (tantos meus quando de ed.3). Ped. 2- julho/2022.

B3 gosta muito de brincar de cuidar das bonecas, embalando-as e colocando-as para dormir. Quando quer a presença de um adulto nessa brincadeira é para que a ajudemos a colocar alguma peça de roupa na boneca. Ped. 2- julho/2022.

B1 está cada vez mais interessando-se e participando dos momentos de contações de histórias, expressando seus contentamentos através de sorrisos, gestos, vocalizações. Ped. 3- julho/2022.

⁴⁹ Essas questões norteiam a abordagem do brincar heurístico, desenvolvida por Goldschmied e Jackson (2006), em que para a modalidade do cesto dos tesouros os bebês se questionariam “o que é isto?” e para o jogo heurístico “o que eu posso fazer com isto?”.

B3 Interessa-se pelas brincadeiras simbólicas e imaginação. Fica muito envolvida escondendo-se do lobo e da bruxa. Aprecia com gosto e concentração as narrativas (literárias) Ped. 3- julho/2022.

B2 está na fase de explorar tudo na sala mas se prende a brinquedos em pequenos momentos, no mais pega todos os brinquedos e logo solta no chão. Ped. 1- julho/2022.

B2 é um bebê ativo explora a sala toda, mas não se concentra em nada e coloca a sala a baixo. Ped. 1- julho/2022.

B2 Permanece mais tempo com um mesmo brinquedo dando a função adequada ao objeto. Pf2- agosto/2022.

B2 começou a demonstrar interesse por brincar de boneca e reproduzir as rotinas de cuidados que temos com ele; Pf2 - agosto/2022.

B1 tem brincado muito com blocos do tipo lego. tem conseguido encaixar as peças. Às vezes as arrasta pelo chão, como se fosse um animal ou carrinho, fazendo barulho com a boca enquanto empurra. Pf1- julho/2022.

B3 está brincando por longos períodos sem a presença do adulto, com as bonecas, legos e peças de encaixe, cantinho da cozinha. Coloca os copos/xícaras dentro da pia, diz para esperar um pouquinho, porque está quente. Ped. 3- setembro/ 2022

B2, por sua vez, continua jogando brinquedos no chão sem qualquer distinção, mas agora, se pedirmos para que os guarde, ele o faz (possivelmente jogando-os no chão em seguida novamente). Ped. 2 - setembro/2022.

Fica mais tempo com o mesmo brinquedo e demonstra maior interesse pelos livros e por passeios. Pf2 - setembro/2022

Ao olharmos para estes excertos é possível perceber os processos de desenvolvimento manifestados pelos distintos modos de brincar. Carregar objetos, derrubar, jogá-los e espalhar pelo chão, arrastar, encaixar peças, atribuir sons, esconder-se do “lobo ou da bruxa”, atribuir características ao objeto, como: “estar quente”. Criar representações de ações cotidianas embalando e colocando as bonecas para dormir. Ações que narram brincadeiras motoras, físicas e simbólicas, e também demonstram a importância atribuída pelos adultos ao uso “adequado” dos objetos e da própria brincadeira simbólica. Situações em que “há reinvenção do objeto, novas formas de ação e construção de relações no espaço e com o outro. Parece que isso fica invisível para o adulto, centrado no “uso correto do objeto”” (GUIMARÃES, 2011, p.157). Tanto que brincadeiras motoras e físicas não se constituem como “uma brincadeira propriamente dita” para o contexto pesquisado. Sendo importante salientar que a “ação da criança nos objetos (sugar, puxar, empurrar) é a força central do desenvolvimento cognitivo” (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014, p.162), considerada também um processo de brincadeira.

No que tange a brincadeira simbólica, ela demonstra um “passo importante no desenvolvimento do pensamento da criança e, em geral, está ligado ao início do uso da linguagem” (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014, p.167), tratado no subcapítulo anterior. Pois demonstra que o bebê, a criança bem pequena é capaz de representar coisas utilizando símbolos, e “têm habilidade de pensar sobre o mundo em que habitam quando não estão o vivenciando diretamente” (idem). E chegada da combinação do desenvolvimento da linguagem verbal/oral e a brincadeira simbólica “marca uma mudança tradicional da fase de bebê para a de criança” (STERN, 1991, p.97). Com isto, os bebês que nos acompanharam até aqui demonstram o processo de transição, tornando-se gradativamente crianças bem pequenas. Logo, não há tempo estanque, há processo. “Em algumas crianças ele começa mais cedo; em outras mais tarde” (idem), tempo que podemos pensar na implicação cultural, em que existem limites sutis e não tão lineares. Pois, quando é que um bebê deixa de ser bebê para cada um de nós? De que modo compreendemos que este tempo acabou? Ou, até mesmo, por que temos pressa que o bebê passe a realizar ações que, nesta perspectiva, o descaracterizam como bebê? Podemos entender, deste modo, que “o corpo do bebê representa um cruzamento de preocupações” (GOTTLIEB, 2012, p.215) intelectuais, científicas, simbólicas, espirituais, estéticas, pragmáticas, econômicas, sociológicas e individuais.

Outro aspecto presente nas narrativas das famílias e educadoras refere-se ao processo desafiador de mediar, significar, acolher os desejos, expressões e autonomia dos bebês ao longo deste trimestre de pesquisa. No qual é possível observar, que os bebês possuem a “imensa tarefa de extrair um sentido de diferentes partes do mundo, quase todas ao mesmo tempo” (STERN, 1991, p. 35) e gradativamente se posicionam a partir das suas interpretações e desejos, enquanto a sua experiência é interpretada e significada pela ótica adulta. Que, por sua vez, se confronta com um sujeito que questiona e desvia das “regras” e condutas naturalizadas socialmente. “A vida interior de cada bebê, assim, é moldada diferentemente. Naturalmente, também a sociedade possui certas suposições pelas quais interpreta e molda a experiência de seus membros, através da escola e outras instituições” (idem, p.15).

Começou a demonstrar mais claramente quando não está de acordo, se sentindo contrariado, se deitando de barriga para baixo no chão. Pf1- julho/2022.

B3 deu um salto bem grande nos últimos tempos. Faz questão de ajudar em tudo, pedindo para participar: quer colocar o leite na mamadeira, a comida no prato, dar comida para os cachorros. Pf3 - julho/2022.

B3 chora muito e fica brava quando contrariada, acolhemos e explicamos mil vezes o porquê dela não poder fazer. Pf3 - agosto/2022.

Quando se sente contrariado, não quer ficar na cadeirinha do carro, não quer trocar a fralda, etc. É um choro alto e persistente. Para mim, e acredito que para o pai e a mana, sejam o mais desafiador. Pf1 - agosto/2022.

A cada dia que passa B1 demonstra mais sua individualidade, demonstrando aquilo que gosta ou não. Pf1 - agosto/2022.

Responde "sim" e "não" adequadamente; pede com mais clareza aquilo que deseja; reconhece cores e animais; Pf2 - agosto/2022.

O próprio bebê descobre que suas novas ações têm novas consequências, sejam elas positivas ou negativas. Ele adquire novas ferramentas para atuar no mundo, tem novas ideias que descobre se irão funcionar, ou se serão aprovadas, apenas no momento do ato. Ped. 2 - agosto/2022.

Os tapas e puxões de cabelo para expressar descontentamento, raiva ou frustração quando contrariado estão acontecendo com frequência, estamos investindo em diálogo firme e gentil para explicar os sentimentos e algumas maneiras de lidar com eles. Pf2 - agosto/2022.

B2 começou a demonstrar um movimento corporal de bater, empurrar o outro, às vezes, em disputas por brinquedos ou espaços. Ped. 3 - agosto/2022.

B3 pergunta se pode nos ajudar ou fazer junto alguma ação. Passou a nomear seus riscos e rabiscos (marcas gráficas/ garatujas). Ped. 3 - agosto/2022.

Descobriu a sua potência vocal e tem gritado para tentar conseguir o que quer. Pf2 - setembro/2022.

B3 tem apresentado uma constante no seu comportamento. Fica vários dias sem choros ou não querendo fazer algo da sua rotina. Exemplo: fica vários dias seguidos sem brigar para tomar banho ou levantar para ir para escola. Pf3 - setembro/2022.

B3 parou com os gritos intensos para impor suas vontades e tem escutado quando conversamos e solicitamos coisas para ela. Ped. 3- setembro/ 2022

“A postura ética dos adultos nessas relações, ou como praticam suas ações, é algo que está em jogo na constituição da subjetividade dos bebês, em como eles podem ver suas iniciativas confirmadas, incentivadas ou negadas e redirecionadas” (GUIMARÃES, 2011, p.176). Neste contexto pesquisado, olhamos para ações adultas que procuram identificar os afetos mobilizados em si pelos bebês, assim como, um processo de reconhecer o sentimento dos bebês e explicar os motivos para a mudança e redirecionamento da conduta, como: “acolhemos e explicamos mil vezes o porquê dela não poder fazer”. O que demonstra a compreensão do bebê enquanto um sujeito, de entendimento, sentimentos e desejos, mas que ao mesmo tempo está sendo inserido em práticas culturais de um dado tempo e conformado em determinados modos de ser.

Ademais, é possível identificar que o choro, grito, o “movimento corporal de bater, empurrar”, puxar, deitar-se no chão, e até mesmo morder, são modos de expressão que os bebês encontram para manifestar seus sentimentos, assim como o sorriso, a gargalhada, o

beijo, o abraço. “Para falar, o bebê não se restringe à língua oral, ainda em construção, ele faz uso dos gestos, sons e movimentos corpóreos que exprimem seu interesse ou desinteresse, seja pelo objeto, seja para com o outro” (PARLATO-OLIVEIRA, 2019, p.11). Sendo alguns modos de expressões reprimidos, substituídos e/ ou acolhidos de acordo com os valores sociais seguidos. “Parece que o choro oscila entre forma de diálogo com o adulto e forma social de expressão de sentimento que ganha valor no contexto social ali presente” (GUIMARÃES, 2011, p. 184).

Cada cultura compõe suas representações sociais sobre o que é ser bebê, do que ele é capaz e de como cuidá-lo. Algumas são pautadas pelo conhecimento científico, outras pelo senso comum e crenças populares, e há ainda os confrontos geracionais entres estes saberes, constituindo outras práticas. O espaço escolar também é um espaço para disseminação destas representações, pois as ações dos bebês e das crianças de atribuir sentidos são confrontadas não apenas a sua percepção sobre os objetos, “mas também com associações e explicações de senso comum, mitos ou representações sociais, discursos científicos, religioso, político ou sanitário, e com as definições dos professores” (OLIVEIRA, 2011, p. 159). Definições que carregam a bagagem de aprendizagem de toda a vida destes adultos, e são manifestadas no modo de compreender, cuidar e educar os bebês.

Um exemplo de diferença e significação cultural atribuída ao choro e irritação do bebê, é a ação dos adultos na cultura Beng. Pois os adultos que estão lhe cuidando primeiramente se desculpa com ele, antes de qualquer outra iniciativa. Prática que indica a compreensão do bebê “como uma pessoa completa totalmente equipada com desejos e memória. Somente uma pessoa intelectualmente desenvolvida entenderia o significado de um pedido de desculpas o suficiente para ser comovida por esse ato” (GOTTLIEB, 2012, p.158). Em nossa cultura não temos esse hábito constituído, mas práticas de acolhimento em momentos de contrariedade do bebê, por mais desafiadoras que sejam para o adulto, assim como, a inserção ativa em ações do cotidiano, como: dar comida aos animais domésticos, cuidar da sua mamadeira, apontam que estamos em um caminho para construção do entendimento do bebê enquanto uma pessoa completa. Com isto, entende-se que “desde as primeiras semanas de vida os bebês já estão impregnados pela cultura (...) seu pertencimento cultural é expresso na microtemporalidade das primeiras relações afetivas” (TREVARTHEN, 2019, p. 93). Onde, pouco a pouco, inscrevem em seus corpos as regras específicas e implícitas da comunidade à qual pertencem.

Outro ponto importante de ser abordado, é que os três bebês acompanhados a partir das narrativas nos diários escrita pelos adultos (educadoras e famílias) foram gestados e/ou nasceram em meio a pandemia de Covid-19. Além de ingressarem na escola em um período após a flexibilização do distanciamento social, reabertura das escolas com inúmeras ações de contingência sobre a disseminação e contágio do vírus e início gradativo da vacinação dos adultos. A partir disto, foi questionado aos adultos se percebiam efeitos da pandemia no desenvolvimento dos bebês.

Um pouco nas relações afetivas, pois no primeiro ano de vida conviveu muito pouco com a família e amigos. Ainda não conhece algumas pessoas. Mas apesar disso a B3 é bem sociável e aos poucos vai se soltando com as pessoas que só agora começou a conviver mais. Pf3 - agosto/2022.

B2 foi um bebê gestado em 2020 e nascido no início de 2021, ou seja, a pandemia esteve presente em todo o processo. Acho que nós pais e irmã sentimos mais os impactos disso. Depois que nasceu custou um pouco a conhecer os avós, tios, bisos, enfim, toda a família. Habitou-se a ver as pessoas de máscara e sempre seguimos os protocolos orientados. Pf2 - agosto/2022.

Muitas vezes, tanto na escola, quanto fora, tentou (e conseguiu) arrancar as máscaras dos adultos, para ver seus rostos como um todo. Pf1 - agosto/2022.

Sobre relações afetivas, tanto na escola quando em casa, B1 criou laços a seu modo. Talvez não tenha aprendido com tanta ênfase o "abraçar" e "beijar", como forma de estreitar relações. Porém, aprendeu a se relacionar com avós, tios, primos, por chamadas de vídeo, de forma que o encontro presencial tenha se tornado um prolongamento dessas relações. Pf1 - agosto/2022.

Os aspectos sociais, relacionais e afetivos são os mais evidenciados. Apontando a exclusividade dos cuidados parentais e a limitação dos contatos. A tecnologia aparece como uma ferramenta que adentrou o “cotidiano das famílias como mantenedora de vínculo, marcando presença nas relações pessoais, profissionais e afetivas. Bebês nasceram e foram apresentados aos avós pelas telas” (MARIN; CARVALHO; ARAGÃO,2022, p.12), aos amigos e demais familiares. Quais os impactos do contato afetivo se construir, primeiramente, pelo meio digital?

Em razão do exposto, os bebês parecem ter naturalizado protocolos, que nós adultos demoramos a consolidar como prática de cuidado. As máscaras é um ponto a ser considerado, como medida de cuidado, a qual deve tapar o nariz e a boca de quem a utiliza, com isto, enxergamos apenas os olhos do rosto das pessoas. Ao mesmo tempo que bebês se habituaram a vê-las, também se sentiram incomodados sentindo a necessidade de visualizar o rosto adulto como um todo. O que isto nos indica? Os bebês, por sua vez,

passam os primeiros seis meses de sua vida se especializando nas expressões faciais⁵⁰ e rostos que o rodeiam (TREVARTHEN, 2019), assim como, passam a correlacionar os sons das vogais aos movimentos labiais (PARLATO-OLIVEIRA, 2019). Neste contexto, cabe questionar se houve e qual seria a intensidade do impacto para o desenvolvimento destas capacidades para os bebês que nasceram durante a pandemia? Teriam correlação com aspectos do desenvolvimento da linguagem verbal/oral?

Diríamos que precisamos de outras pesquisas, ao longo dos próximos anos, para mapear os efeitos da pandemia no desenvolvimento dos bebês que foram gestados e nasceram ao longo dela. Entretanto, cabe salientar, que os bebês pesquisados, não tiveram sua fonte de subsistências, como: nutrição e moradia postas em risco neste período. Aspectos, que precisam ser considerados ao analisarmos o contexto ambiental como influenciador para o desenvolvimento. Fato que afetou inúmeros bebês, como apontado no capítulo de introdução desta escrita.

Dito isto, podemos pensar que a temporalidade dos marcos de desenvolvimento cognitivo-afetivo, verbal/oral e motor foi interpelado pela pandemia, passando a transcorrer em outro tempo, de modo mais tardio? Enfatizando, cada vez mais, a implicação direta do contexto e da compreensão cultural para que este desenvolvimento aconteça, indo além de apenas fatores biológicos, mostrando o quanto cada bebê possui um tempo singular para se desenvolver. Pois teriam beijado, abraçado mais e socializado com maior facilidade estes bebês que foram restringidos de conviver com sua família ampliada e amigos? Teriam utilizado palavras para se comunicarem antes dos 15 meses? Neste contexto, aponta-se o quanto a escola, neste momento delicado de crise sanitária, se tornou um espaço de acolhimento e socialização dos bebês com seus pares, de suas famílias em suas histórias e anseios, possibilitando outros modos de se viver coletivamente.

⁵⁰ Spitz na década de 1950 já realizava estudos e pontuava a diferença das reações dos bebês ao contato visual com o rosto humano durante o primeiro trimestre de vida, e sua capacidade de se especializar na interpretação de expressões faciais. Ver Spitz, 2013 - O primeiro ano de vida.

6. Considerações Finais

Ao longo desta pesquisa, me confrontei com a complexidade, teórica e prática, de pesquisar bebês. Por meio do Estado do Conhecimento, foi possível estabelecer um panorama de produções nacionais, em nível de pós-graduação, na última década que abordassem o desenvolvimento do bebê, as representações sociais e o cotidiano do espaço escolar, revelando a relevância do presente trabalho para a área da educação, assim como para inspirar e instigar futuras pesquisas. Deixando em aberto, também, a possibilidade para futuras pesquisas e levantamentos em bases de dados internacionais, já que este estudo se restringiu às produções brasileiras.

O processo de construção teórico demonstrou que a transdisciplinaridade se faz cada vez mais necessária quando tratamos dos bebês. De modo que foi imprescindível estabelecer relações entre diferentes campos de saber, para, de algum modo, tratar do desenvolvimento e constituição do sujeito. Caminho árduo, que buscou aliar a antropologia, medicina, psicologia, psicanálise, pedagogia, filosofia, história com a educação, especificamente a educação infantil. Compreendendo que cada área de conhecimento possui um discurso, que se renova de tempos em tempos, sobre o que é e como se desenvolve o bebê, assim como, de que modo deve ser educado. Tornando visível a influência dos saberes, representações e construtos socioculturais de uma determinada localidade, sendo estes indispensáveis para pensar-pesquisar com e sobre os bebês.

Nesse passo, foi possível entender que o desenvolvimento do bebê também é formado significativamente por ênfases culturais, ambientais, sociais e não somente biológicas. E estas ênfases são significadas como componentes das representações sociais, gerando profundos reflexos na estrutura do cotidiano de um determinado contexto. Neste sentido, as representações sociais possuem inúmeras linhas que atravessam, tangenciam e tencionam o cotidiano do bebê, seja ele familiar ou escolar. E o cotidiano, por sua vez, envolve as densas camadas das relações e dos ambientes, assim como, os aspectos biológicos e a graduação temporal de cada bebê, que são interpeladas pelas diferentes áreas do desenvolvimento - motricidade, cognição, linguagem, sociabilidade, emoções, apego e percepção- agrupando assim, todos os aspectos que implicam no processo de desenvolvimento e constituição do bebê.

Por conseguinte, a forma de realizar o estudo, utilizando os diários como ferramenta de contato, ralação e construção de informações e dados para a pesquisa, permitiu perceber a delicadeza de investigar e produzir conhecimento sobre bebês e o

quanto eles ainda estão à margem das diretrizes metodológicas. O que implica uma postura ética para com os inícios da vida, sugerindo espaço para futuras construções teóricas sobre orientações e modos de pesquisa-los, com o intuito de circunscrever um campo metodológico para pesquisas com e sobre bebês. Entendendo que a escrita, a narrativa é um modo de tornar visível não somente o bebê, mas quem o cuida, e quem lê e interpreta. O que para esta pesquisa implicou um processo manual, artesanal, de idas e vindas, da construção de um diário da pesquisadora, com os recortes, falas, interpretações a cada leitura quinzenal dos diários dos participantes. Um mapeamento do pensamento, ação, atitude, representação, compreensões de mundo, registrados pela ponta fina de canetas coloridas no meu diário. Há quem utilize ferramentas virtuais para o registro de sua pesquisa, mas para esta aqui, ao falarmos sobre o início da vida, de pequenos seres humanos, ao qual o toque é imprescindível para a sobrevivência e desenvolvimento do sujeito, o sentido simbólico transitou no registro concreto e analógico de toda a pesquisa. Envolvendo os participantes em um convite de criar memórias sobre o desenvolvimento do seu filho/a.

Os achados da pesquisa apontam que estamos em um caminho para construção do entendimento do bebê enquanto uma pessoa completa, tanto pelas perspectivas das profissionais da educação quanto das famílias, mas ainda temos um longo percurso por trilhar. Pois, ao caracterizarmos a perspectiva dos adultos sobre a experiência do bebê, encontramos representações sociais interpeladas pelo conhecimento científico, de um ser em desenvolvimento, assim como da construção histórica de um sujeito em falta. Por conseguinte, tais representações interpelam o modo de conceber, cuidar e educar o bebê tanto no ambiente escolar, quanto familiar. Além de demonstrar o quanto coube às mulheres o processo de escrita, não apenas por majoritariamente termos profissionais do sexo feminino, mas também por ser a mãe quem realizou o registro, a entrega, e frequentemente o contato, dúvidas, anseios sobre o seu bebê, sendo a “porta voz” da família para com a pesquisa.

O mapeamento da representação social dos agenciamentos cotidianos da escola de educação infantil, entre seu educar e cuidar, a fim de compreender seu papel no desenvolvimento e constituição dos bebês, demonstrou um panorama e conteúdos vinculados ao desenvolvimento do bebê na relação escola-família, pautados pelo desenvolvimento motor, da linguagem verbal/oral e cognitivo-afetivo. Neste contexto, a escola se mostrou com um dos espaços de produção de saber sobre o bebê, que influencia a família.

Ademais, também foi possível constatar uma consonância entre as percepções das educadoras e das famílias. Tanto para o reconhecimento de ações dos bebês, como expectativas e preocupações, como: Aquisição da marcha (caminhar), a verbalização de palavras, e a importância atribuída ao uso “adequado” dos objetos e da própria brincadeira simbólica. Evidenciando a importância, para o contexto pesquisado, que os bebês alcancem determinados marcos de desenvolvimento, em um dado tempo considerado linear. Em contrapartida, também demonstra o anseio que o bebê deixe de ocupar um lugar, um status de bebê e passe a realizar ações próximas do adulto, como: ser bípede, comunicar-se principalmente por meio de palavras e respeite e atribua sentidos, funções, símbolos e representações de acordo com a convenção sociocultural estabelecida.

Outro aspecto, constatado foi à influência das redes sociais na vida cotidiana, sendo fonte de pesquisa, conhecimento e normativas, ocupando um espaço de “base de dados” e produção de saber, tanto quanto o meio acadêmico. Porém muito mais próxima das pessoas, com informações curtas, pontuais, visuais e veloz, estabelecendo um outro modo de comunicação sobre o desenvolvimento do bebê. As redes sociais, as telas de modo geral, também são abordadas como forma de comunicação e manutenção de vínculos afetivos durante o período da pandemia, conforme relatam as famílias pesquisadas. Revelando que os primeiros contatos destes bebês com sua família ampliada (avós, tios, primos, amigos) aconteceu de modo virtual. Demonstrando, que desde muito pequenos, estes bebês aprenderam outras formas de se relacionar e socializar, que não somente pelo contato presencial. Além disso, em face da pandemia, os bebês vivenciaram os protocolos de contingência, em especial o uso de máscaras pelos adultos que lhe cuidavam, não podendo visualizar parte de seus rostos, o que é significativamente importante para o desenvolvimento cognitivo-afetivo e da linguagem verbal/oral. Contudo, os efeitos destas ações serão possíveis de serem analisadas somente daqui uns anos.

Por fim, retoma-se a perspectiva e a defesa do bebê enquanto sujeito, de direitos, saberes, potências, devir. O qual precisa ser olhado, cuidado, estudado em sua completude. E a docência com bebês como complexa, específica e singular na educação infantil, e o desenvolvimento infantil como parte fundamental do campo de saberes e práticas para quem atua nesta primeira etapa da educação.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela. O bebê interroga a sociologia... Linhas Críticas, v.20, n.41, jan./abr. Brasília, 2014.

ABRAMOWICZ, Anete. Prefácio. In: Gabriela Tebet (org.) **Estudos de bebês e diálogos com a sociologia**. São Carlos: Pedro&João Editores, 2019.

ABREU, Bárbara Cecília Marques; DORNELLES, Leni Vieira. **Bebês como potência de vida: Corporeidade e sensorialidade na Educação Infantil**. São Carlos: Pedro&João Editores, 2021.

ADURENS, Fernanda Delai Lucas. Desenvolvimento de bebês na creche: percepções de professoras e auxiliares. - Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual Paulista, UNESP, Faculdade de Filosofia, Ciências, Marília, 2020.

ALAYA, Dorra Bem. Abordagens filosóficas e teoria das representações sociais. In: **Teoria das representações sociais: 50 anos**. Angela Maria de Oliveira Almeida, [et. al.], org. 2 ed., revista - Brasília: Technopolitik, 2019.

ARRUDA, Angela. Representações sociais: dinâmicas e redes. In: **Teoria das representações sociais: 50 anos**. Angela Maria de Oliveira Almeida, [et. al.], org. 2 ed., revista - Brasília: Technopolitik, 2019.

AVELAR, Marla Moreira; JERUSALINSKY, Julieta. Os psicodiagnósticos fechados e a prática pediátrica: em que se aposta os primórdios do desenvolvimento infantil? In: **Quando algo não vai bem com o bebê: detecção e intervenções estruturantes em estimulação precoce**. Org.: Julieta Jerusalinsky, Maribél de Salles de Mello. - Salvador: Ágalma, 2020.

BANCHS, María A. Leitura epistemológica da teoria das representações sociais. In: **Teoria das representações sociais: 50 anos**. Angela Maria de Oliveira Almeida, [et. al.], org. 2 ed., revista - Brasília: Technopolitik, 2019.

BARROS, Gustavo. Simondon e infância: outros possíveis para a educação infantil. In: **Infância e pós-estruturalismo**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

BARROS, Manoel de. Sobre importâncias. In: Memórias inventadas- 1ª ed. – Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018.

BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. **Aprender e ensinar na educação infantil**. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 05 jan. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 05 jan. 2022.

BRASIL. LEI Nº 13.005, de 25 de Junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 02/03/2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. — Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_voll.pdf > Acesso em: 25 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2022.

BECKER, Sheila Machado da Silveira. Impacto da interação mãe-criança e da experiência e creche para o desenvolvimento infantil nos dois primeiros anos de vida da criança. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Porto Alegre, 2014.

BROUGÈRE, Gilles. Vida Cotidiana e aprendizagens. In: **Aprender pela vida Cotidiana**. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Descaminhos. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (orgs.) **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007.

CARLOMAGNO, Márcio C; ROCHA, Leonardo Caetano da. Como criar e classificar categorias para fazer análise de conteúdo: uma questão metodológica. **Revista Eletrônica de Ciência Política**, v. 7, n.1, 2016.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre, Artmed, 2007.

CRESWELL, John. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. - 3. ed.- Porto Alegre: Penso, 2014.

COSTA, Natália Meireles Santos da. O desenvolvimento da locomoção em interações bebê-bebê no contexto de creche. Dissertação (Mestrado) –Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. - Programa de pós-graduação em Psicologia USP - Ribeirão Preto, 2016.

COUTINHO, Angela Maria Scalabrin. Os bebês no cotidiano da creche: ação social, corpo e experiência. **Em Aberto**, Brasília, v.30, n 100, set/dez. 2017.

COUTINHO, Angela Maria Scalabrin. O corpo e ação social de bebês na creche. **Unisul**, Tubarão, v.4, n. 8, p-221-233, Jul./Dez. 2011.

COUTINHO, Angela Maria Scalabrin. O corpo dos bebês como lugar do verbo. In: **Corpo- Infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos/ Miguel G. Arroyo, Maurício Roberto da Silva (org.)**. Petrópolis: Vozes, 2012.

DEL CORSO, Josiane Pareja. et.al. **O brincar heurístico**. 1ª edição. – São Paulo: Ateliê Carambola e Ateliê Centro de Pesquisa e Documentação Pedagógica, 2016.

DELEUZE, Gilles. A imanência: uma vida... In: Dossiê Gilles Deleuze. **Educação & Realidade**. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 2002.

DELEUZE, G. **O abecedário de Gilles Deleuze**: entrevista a Claire Parnet. Video transcrito e traduzido por Tomás Tadeu da Silva em 1988. Disponível em: < http://clinicand.com/wpcontent/uploads/2021/02/Gilles_Deleuze_Claire_Parnet_Abeced_rioz-lib.org_.pdf >. Acesso em: 02/02/2022.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. Trad. Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo, Perspectiva, Ed. da Universidade de São Paulo, 1974.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**, vol.1; tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. - São Paulo: Editora 34, 2011.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MARTINS FILHO, Altino José. Apresentação. In: **Dossiê — Bebês e crianças bem pequenas em contextos coletivos de educação** ProPosições/ Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. - Campinas, SP, v.24, n.3 (72), set./dez. 2013.

DELGADO, Ana Cristina Coll. Um encontro com Liane Mozère: perspectivas pós-estruturalistas nos estudos da pequena infância. **Revista Eletrônica de Educação**, v.7, n. 3, 2013.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. – 5ª ed. – Campinas: Editora Autores Associados, 2018.

FERREIRA-ROSSETTI, Maria Clotilde; AMORIM, Kátia de Souza; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. Olhando a criança e seus outros: uma trajetória de pesquisa em educação infantil. **Psicologia USP**, São Paulo, jul/set, 2009.

FIOCRUZ. Hospitalização de bebês por desnutrição atinge pior nível dos últimos 13 anos. Portal Fiocruz, 2022. Disponível: <https://portal.fiocruz.br/noticia/hospitalizacao-de-bebes-por-desnutricao-atinge-pior-nivel-dos-ultimos-13-anos>. Acesso: 03/12/2022.

FISCHER, Luís Augusto. Pequena biografia de Machado de Assis. In: Machado de Assis. **Quincas Borba**. L&PM Editores. Edição do Kindle.

FUGANTI, Luiz. Agenciamento. In: **Abecedário: educação da diferença**. Sandra Mara Corazza e Julio Groppa Aquino (org.) Editora – Papyrus, 2009.

GALLO, Silvio. Deleuze e educação. - 3. ed.; 2 reimp. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

GONZALEZ-MENA, Janet; EYER, Dianne Widmeyer. **O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche**: um currículo de educação e cuidados baseado em relações qualificadas/ Janet Gonzalez-Mena; Dianne Widmeyer Eyer; tradução: Gabriela Wondracek Link;. – 9. Ed. – Porto Alegre: AMGH, 2014.

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

GUERRA, Victor. Indicadores de Intersubjetividade 0-12 meses: del encuentro de miradas al placer de jugar juntos (parte I). *Psicanálise*, v.16, nº 1, 2014.

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

GUTFREIND, Celso. A nova infância em análise. - Porto Alegre: Artmed, 2022.

GUTFREIND, Celso. Crônica dos afetos: a psicanálise do cotidiano. - Porto Alegre: Artmed, 2016.

JERUSALINSKY, Alfredo. Projeto de uma psicopatologia da infância para psicanalistas. In: **O bebê e os desafios da cultura**. Erika Parlato-Oliveira, Myriam Szejer (org.).- São Paulo: Instituto Langage, 2019.

JERUSALINSKY, Julieta. Até quando esperar? Da “conduta expectante” ao fechamento do diagnóstico de autismo. In: **É tarde! Étarde?** A intervenção a tempo em bebês com risco de evolução autística/ Daniele de Brito Wanderley; Marluce Leitgel-Gille (org.). – Salvador: Ágalma, 2018.

KOHAN, Walter. Prefácio: A devolver (o tempo d)a infância à escola. In: **Infância e pós-estruturalismo**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

KNEIPP, Carolina Goulart; MOSSI, Cristian Poletti. Entre o estranhamento e à espreita: um inventário de ideias para ensaiar criação em educação. Revista digital do LAV – Santa Maria- Vol. 12, n. 1, jan./abr. 2019.

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

LANA, Lígia Campos de Cerqueira; FRANÇA, Renné Oliveira. Do cotidiano ao acontecimento, do acontecimento ao cotidiano. Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação. E-compós, Brasília, v.11, n.3, set./dez. 2008.

LAZZAROTO, Gislei D. Romanzini; CARVALHO, Julia Dutra de. Afetar. In: **Pesquisar na diferença**: um abecedário. – Porto Alegre: Sulina, 2012.

LECLERCQ, Stéfan. Deleuze e os bebês. In: **Dossiê Gilles Deleuze**. Educação&Realidade. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 2002.

LEMOS, Flávia C. Silveira; ROCHA, Marisa Lopes. Pensar. In: **Pesquisar na diferença**: um abecedário. – Porto Alegre: Sulina, 2012.

LEVY, Bel. Observatório reúne dados sobre mortes evitáveis de crianças. Portal Fiocruz, 2022. Disponível: <https://portal.fiocruz.br/noticia/observatorio-reune-dados-sobre-mortes-evitaveis-de-criancas>.

LUCENA, Aline Moreira; [et. al.]. Reconhecimento do próprio nome: considerações bibliográficas sobre o tema. Temas sobre o desenvolvimento, n. 20, 2015.

MARCOLINO, Karla. Com mais mulheres e crianças, população em situação de rua aumenta no Rio de Janeiro após covid-19. Projeto Colabora, 2021. Disponível em: <https://projctocolabora.com.br/ods10/com-mais-mulheres-e-criancas-populacao-em-situacao-de-rua-aumenta-no-rio-de-janeiro-apos-covid-19/>. Acesso em: 01/03/2022.

MARINI, Bruna Pereira Ricce; [et. al.]. Revisão sistemática integrativa da literatura sobre modelos e práticas de Intervenção Precoce no Brasil. *rev Paul Pediatr.* v. 35 (4), 2017.

MEDRADO, Benedito; SPINK, Mary Jane; MÉLLO, Ricardo Pimentel. Diários como atuantes em nossas pesquisas: narrativas ficcionais implicadas. In: **A produção de informação na pesquisa social: compartilhando ferramentas.** Rio de Janeiro: Centro Edelstein, 2014.

MOROSINI, Marília; KOHLS-SANTOS, Priscila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do Conhecimento: teoria e prática.** – Curitiba: CRV, 2021.

MORUZZI, Andrea B.; ALONSO, Giovana. Os bebês interrogam a infância? Um estudo dos bebês sob aportes sociológicos. In: Gabriela Tebet (org.) **Estudos de bebês e diálogos com a sociologia.** São Carlos: Pedro&João Editores, 2019.

MOZÈRE, Liane. Como aceder ao desejo das crianças pequenas e como sustentá-lo? **Pró-Posições** v. 24 n. 3 (72) set./dez. 2013.

MÜLLER, Alessandra Bombarda. As oportunidades para o desenvolvimento infantil e as relações entre qualidade de ambientes coletivos e cuidados não parentais. Tese (Doutorado)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto Alegre, 2016.

NATALINO, Marco. Estimativa da população em situação de rua no Brasil (2012-2022) (Publicação Preliminar). Edição 1ª - Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), 2022.

OLIVEIRA, Eliana et al. Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. *Revista diálogo educacional, Curitiba*, v.4, n.9, maio/ago. 2003.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. *Educação Infantil: fundamentos e métodos.* – 7. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

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

PARIZZI, Betânia; RODRIGUES, Helena. *O bebê e a música-* São Paulo: Instituto Langage, 2020.

PARLATO-OLIVEIRA, Erika. *Saberes do bebê-* São Paulo: Instituto Langage, 2019.

PEREC, Georges. *Tentativa de esgotamento de um local parisiense.* – São Paulo: Gustavo Gili, 2016.

PEREIRA, Fábio Hoffmann. *Campos de experiência e a BNCC: um olhar crítico.* – Zero-a-seis, Florianópolis, v. 22.n. 41, 2020.

PEREIRA, Gabriel Fortes. *KINDEZI, THE KONGO ART OF BABYSITTING: contribuições da cosmologia bakongo de Bunseki Fu-Kiau para pensar a educação de crianças* Porto Alegre. TCC, UFRGS/FACED/2021.

PILETTI, Nelson; ROSSATO, Geovanio. **Educação Básica: da organização legal ao cotidiano escolar.**- 1. Ed.- São Paulo: Ática, 2010.

PIRES, Flávia Ferreira; SARAIVA, Marina Rebeca. Apresentação: Enquanto houver bebês, há esperança. João Pessoa, v.1, n.8, jan-jun 2019.

PIVA, Luciane Frosi. Transições cotidianas nos modos de ser e de viver dos bebês e crianças bem pequenas na creche. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2019.

POPULAÇÃO em situação de rua supera 281,4 mil pessoas no Brasil. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2022. Disponível em : <https://www.ipea.gov.br/portal/categorias/45-todas-as-noticias/noticias/13457-populacao-em-situacao-de-rua-supera-281-4-mil-pessoas-no-brasil?highlight=WyJzaXR1YVx1MDBIN1x1MDBIM28iLCJydWEiXQ==>. Acesso em: 21/01/2023.

ROSEMBERG, Fúlvia. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil. Cad. Pesq., São Paulo(51), nov, 1984.

SAMPAIO, Rafael Cardoso; LYCARIÃO Diógenes. Análise de conteúdo categorial: manual de aplicação.- Brasília: Enap, 2021.

SAMPAIO, Rafael Cardoso; PORTELA, Paula de Oliveira; ARAUJO, Pedro Henrique C. de Azevedo B. de,. **Análise de Conteúdo**: uma proposta de aplicação para além de Bardin. In:Análise de conteúdo e análise do discurso. Glenny Terezinha Duro Guimarães e Marlúbia Correa de Paula (org.), Alexa Cultural: São Paulo/ Edua: Manaus, 2022.

SATIE, Anna. Mais mulheres e crianças engrossam população de rua, diz padre Julio Lancelotti. CNN Brasil, 2021. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/especialistas-veem-aumento-de-populacao-de-rua-mas-nao-ha-dados-oficiais/> . Acesso em: 01/03/2022.

SILVA, Cristiane Perol da. Entre a sociologia e a psicologia: teoria das representações sociais e possibilidades para os estudos de bebês. In: Gabriela Tebet (org.) **Estudos de bebês e diálogos com a sociologia**. São Carlos: Pedro&João Editores, 2019.

SILVA, Maurício Roberto da. “Exercícios de ser criança”- O corpo em movimento na Educação Infantil. In: **Corpo - Infância: exercícios tensos de ser criança**; por outras pedagogias dos corpos/ Miguel G. Arroyo, Maurício Roberto da Silva (org.). Petrópolis: Vozes, 2012.

SILVA, Lucélia de Almeida. O uso do tempo no cotidiano de bebês. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

SILVA, Márcia Vanessa. As formas de participação social dos bebês nas práticas cotidianas vivenciadas no contexto de uma creche municipal. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2017.

SKLIAR, Carlos. Tiempo, afectos y formación: la potenciadel instante. In:Emociones, sensibilidades y escuela/CarinaV. Kaplan... [et al.] (org.). – 1ª ed. – Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2022.

SOUZA, Eliana de Jesus da Costa de. Entre o lar e a creche: observação de um bebê através do método Bick. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Psicologia - Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Belém, 2011.

SOUZA, Alice de. O direito à creche em um país onde ela é promessa política. Portal Lunetas, 2022. Disponível em: <https://lunetas.com.br/direito-a-creche/> Acesso em: 03/12/2022.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. A escola como organização do trabalho docente. In: **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 55-80.

TEBET, Gabriela. Desemaranhar as linhas da infância: elementos para uma cartografia In: **Infância e pós-estruturalismo**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019a.

TEBET, Gabriela. Apresentação. In: Gabriela Tebet (org.) **Estudos de bebês e diálogos com a sociologia**. São Carlos: Pedro&João Editores, 2019b.

TEBET, Gabriela. Os bebês e a infância como geração- Diálogos com Mannheim e com questões suscitadas pela sociologia da infância. In: Gabriela Tebet (org.) **Estudos de bebês e diálogos com a sociologia**. São Carlos: Pedro&João Editores, 2019c.

TELES, Maria Amélia de Almeida. A participação feminista na luta por creches! In: Creche e feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora/ Daniela Finco, Maria Aparecida Gobbi, Ana Lúcia Goulart de Faria (org.)- Campinas, SP: Edições Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Fundação Carlos Chagas – FCC, 2015.

TREVARTHEN, Colwyn. O bebê nosso professor, poeta e músico. In: O bebê nosso professor/ Colwyn Trevarthen, Kenneth j. Aiken, Maya Gratier (org.). – São Paulo: Instituto Language, 2019.

TIRIBA, Léa; BARBOSA, Silvia Néli; SANTOS, Núbia. O Cotidiano da Educação infantil: buscando interações de qualidade. In: Educação Infantil: Formação e Responsabilidade. –Campinas, SP: Papyrus, 2016.

TRISTÃO, Fernanda C. Dias. “Você viu que ele já está ficando de gatinho?” Professoras de creche e desenvolvimento infantil. In: Criança pede respeito: ação educativa na creche e na pré-escola. – 2ed. – Porto Alegre: Mediação, 2015.

VIEIRA Dornelles, Leni; Mara Marques, CIRCE. Pedagogias da racialidade: modos de se constituir crianças negras em escolas de educação infantil do Brasil.- Propuesta Educativa, núm. 43, junio, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Buenos Aires, Argentina, 2015.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. Mal necessário: creches no departamento nacional da criança (1940-1970). Cad. Pesq., São Paulo (67), novembro, 1988.

YIN, R. K. Pesquisa qualitativa do início ao fim.- Porto Alegre: Penso, 2016.

APENDICE- A- Diários famílias-

Diário de desenvolvimento do bebê

Este diário compõe a pesquisa intitulada "Bebês na Escola: os efeitos do agenciamento cotidiano no desenvolvimento e constituição do sujeito" que faz parte do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da PURCRS, desenvolvida pela estudante Bárbara Cecília Marques Abreu e orientada pela Profa. Dra. Andreia Mendes dos Santos. E estamos muito felizes com seu aceite!

Ao longo deste percurso, este pequeno caderno se tornará uma ferramenta de diálogo e trocas sobre a vida do bebê, seja no âmbito familiar ou escolar. Convidamos para que realize o exercício de escrita narrativa, de modo mais detalhado possível, pois cada pequena informação do cotidiano nos é preciosa e importante. Além disso, sinta-se convidado/a e a vontade para pintar, decorar, colar, escrever e deixar fluir sua criatividade ao longo deste percurso, afinal o diário também é de vocês e do bebê.

Por fim, lembramos que realizaremos um movimento contínuo de nutrir o diário com perguntas que incentivem e conduzam os registros. Para tanto, a pesquisadora irá recolhê-los quinzenalmente para esta ação, nas quintas-feiras, e os devolverá na segunda-feira seguinte. Desejamos uma boa jornada de trocas, observações e registros!

Com carinho,
Bárbara Abreu e
Andreia Mendes

Contato: barbaracmabreu@gmail.com // 51982832590

Início de Conversa

Nome do/ da Bebê

Data de nascimento

Para que possamos conhecer a trajetória de vida do bebê, gostaríamos que contasse algumas informações sobre:

Gestação

E o parto?

Apgar?

Amamentação?

Grupo familiar:

Com quem o bebê reside?

Possui animais de estimação?

E além das pessoas que reside, com qual grupo social convive?

Possuem o hábito de realizar passeios? Se sim, quais ?

Idade que ingressou
na escola

Como foi processo de escolha da escola?

E o período de adaptação/ vinculação ?

Quais foram os sentimentos neste período?

Compreendendo o Cotidiano

Como ocorrem os momentos de sono e descanso do bebê? Seu sono é longo, tranquilo, curto agitado?

E a sua alimentação? Qual adulto se ocupa destes momentos? Descreva como se realiza.

Como ocorre os momentos de troca de fraldas?

Observando o bebê

Observe ao longo desta semana, e descreva os momentos em que o bebê brinca. Que objetos utiliza, quais movimentos seu corpo realiza, que vocalizações expressa?

De que modo descreveria o seu bebê ao longo deste mês de julho? (considere seus gostos, desgostos, características, desenvolvimento, ações, comunicação)

Considera que a escola possui uma influência no curso do desenvolvimento do bebê? Se sim, de que modo? Se não, por quê?

Como o bebê expressa e comunica seus desejos?

De que modo os adultos que convivem com o bebê reagem aos momentos de choro? E quais os sentidos atribuídos a esse choro?

A escola realiza conversas, retornos, comunicações sobre o bebê, seu desenvolvimento e cotidiano? De que modo ocorrem? E como a família percebe e sente essas trocas?

Quais lembranças a família gostaria que seu bebê construísse sobre o seu início de vida ?

aproveite este espaço para registrá-las, e quem sabe no futuro, contá-las.

Identifica mudanças, alterações no seu bebê ao longo deste mês de agosto? (considere as descrições realizadas referente o mês de julho)

É possível perceber impactos da pandemia de Covid-19 no curso de vida do bebê? (protocolos, saúde, desenvolvimento, hábitos, rotina, relações afetivas)

Em algum momento a família ficou com dúvidas e receios quanto o desenvolvimento do bebê?

Identifica mudanças, alterações no seu bebê ao longo deste mês de setembro? (considere as descrições realizadas referente o mês de julho e agosto)

A família percebe componentes das práticas de cuidado e educação realizadas com o bebê, desde o seu nascimento, que formam um repertório aprendido e passado entre as gerações da própria família? (Exemplo: dicas, "simpatias", rituais, rezas formas de cuidado dos mais velhos como avós, bisas/os, tios e tias, amigos, que compõem um repertório cultural específico)

Há convergências e/ou divergências de concepções de bebê entre os adultos que lhe cuidam e educam? Quais seriam?

A família consegue identificar os principais meios, suportes, lugares, referências que utilizaram para compreender, aprender e pesquisar sobre os marcos de desenvolvimento do bebê?

Narre os momentos que geraram mais encantamentos na família desde o início da vida do bebê.

Este mês de setembro encerra o ciclo de escritas do diário para a pesquisa, com isto está será a sua última devolução com perguntas. Lembro que ao entregá-lo respondido até o dia 03/10/2022, o mesmo ficará retido para a escrita da pesquisa até o seu momento de defesa/apresentação no mês de fevereiro/2023, sendo devolvido como agradecimento, lembrança e item pessoal da família/ educadora após este momento.

Agradeço imensamente o carinho, abertura, comprometimento com cada narrativa, palavra, imagem, cena, trocas e entrega, por cada um, durante todo este percurso.

APENDICE- B- Diários Educadoras-

Diário de desenvolvimento do bebê

Este diário compõe a pesquisa intitulada "Bebês na Escola: os efeitos do agenciamento cotidiano no desenvolvimento e constituição do sujeito" que faz parte do curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da PURCRS, desenvolvida pela estudante Bárbara Abreu e orientada pela Profa. Dra. Andreia Mendes dos Santos. E estamos muito felizes com seu aceite!

Ao longo deste percurso, este pequeno caderno se tornará uma ferramenta de diálogo e trocas sobre a vida do bebê, seja no âmbito familiar ou escolar. Convidamos para que realize o exercício de escrita narrativa, de modo mais detalhado possível, pois cada pequena informação do cotidiano nos é preciosa e importante. Além disso, sinta-se convidada e a vontade para pintar, decorar, colar, escrever e deixar fluir sua criatividade ao longo deste percurso, afinal o diário também é seu.

Por fim, lembramos que realizaremos um movimento contínuo de nutrir o diário com perguntas que incentivem e conduzam os registros. Para tanto, a pesquisadora irá recolhê-los quinzenalmente para esta ação, nas quintas-feiras, e os devolverá na segunda-feira seguinte. Desejamos uma boa jornada de trocas, observações e registros!

Com carinho,
Bárbara Abreu e
Andreia Mendes

Contato: barbaracmabreu@gmail.com // 51982832590

Início de Conversa

Nome

Idade

Formação

Função que desempenha

Quanto tempo
trabalha com bebês?

Sobre o Grupo

Quantos bebês tem no
grupo?

Quantas horas por dia
você passa com os
bebês?

Compreendendo o Cotidiano

Descreva a rotina da escola.

Como ocorrem os momentos de sono e descanso dos bebês?

Como ocorre os momentos de troca de fraldas?

E os momentos de alimentação?

Demais momentos de higiene?

E os deslocamentos e trocas de espaço, de que modo ocorrem?

Observando os bebês

Observe ao longo desta semana, e descreva os momentos em que os bebês brincam. Que objetos utilizam, quais movimentos seu corpos realizam, que vocalizações expressam?

De que modo descreveria cada bebê do seu grupo ao longo deste mês de julho? (considere seus gostos, desgostos, características, desenvolvimento, ações, comunicação)

Como os bebês expressam e comunicam seus desejos?

De que modo os adultos reagem aos momentos de choro dos bebês? E quais os sentidos atribuídos a esse choro?

A escola realiza conversas, retornos, comunicações sobre o bebê, seu desenvolvimento e cotidiano? De que modo é construído este acompanhamento e como você percebe o seu envolvimento?

Quais lembranças gostaria que os bebês construíssem sobre o seu início de vida na escola?

Identifica mudanças, alterações nos bebês do seu grupo ao longo deste mês de agosto? (considere as descrições realizadas referente o mês de julho)

É possível perceber impactos da pandemia de Covid-19 no curso de vida dos bebês? (protocolos, saúde, desenvolvimento, hábitos, rotina, relações afetivas)

Em algum momento você ficou com dúvidas e receios quanto o desenvolvimento dos bebês?

Ao longo do cotidiano o que lhe causa encantamento e envolvimento no trabalho com bebês?

E que lhe causa dúvidas e dificuldades?

Identifica mudanças, alterações nos bebês do seu grupo ao longo deste mês de setembro? (considere as descrições realizadas referente o mês de julho e agosto)

É possível perceber componentes das práticas de cuidado e educação realizadas com os bebês que formam um repertório aprendido e passado entre gerações, de modo informal (não acadêmico)? (Exemplo: dicas, rituais, formas de cuidado dos mais velhos como avós, bisas/os, tios e tias, amigos, que compõem um repertório cultural específico que considere importante para a sua prática de trabalho)

Há convergências e/ou divergências de concepções de bebê entre os adultos que lhe cuidam e educam? Quais seriam? (é possível pensar na família ampliada, rede de apoio, amigos...)

Você consegue identificar os principais meios, suportes, lugares, referências que utilizou/utiliza para compreender, aprender e pesquisar sobre os marcos de desenvolvimento do bebê?

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE-Famílias



Bebês na Escola: os efeitos do agenciamento cotidiano no desenvolvimento e constituição do sujeito

ORIENTADORA: PROF. DRA. ANDREIA MENDES DOS SANTOS
MESTRANDA: BÁRBARA CECÍLIA MARQUES ABREU

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO **Famílias**

Gostaríamos de convidá-lo(a) a participar da pesquisa intitulada Bebês na Escola: os efeitos do agenciamento cotidiano no desenvolvimento e constituição do sujeito, que faz parte do curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS e é orientada pela Profa. Dra. Andreia Mendes dos Santos. O objetivo da pesquisa é estudar o agenciamento da escola de educação infantil, entre seu educar e cuidar, a fim de compreender seu papel no desenvolvimento e constituição dos bebês.

Participação no Estudo

Sua participação é muito importante, e ela se dará por meio de registros de acompanhamento no diário do bebê disponibilizado pela pesquisadora, assim como entrevistas por meio das questões presentes no diário ao longo de um trimestre. O diário será entregue para a pesquisadora responsável quinzenalmente, nas quintas-feiras, e retorno para a família se dará na segunda-feira seguinte. Totalizando seis trocas;

Riscos

Informamos que poderão ocorrer possíveis desconfortos/riscos ao compartilhar informações pessoais ou confidenciais, ou em alguns tópicos que você possa se sentir incomodado em falar sobre o desenvolvimento do seu bebê. Quando isso ocorrer você não precisa responder a qualquer pergunta ou parte de informações obtidas na discussão; se sentir que ela é muito pessoal ou sentir desconforto em falar, você não precisa se manifestar. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Benefícios

O estudo beneficiará o campo da educação escolar e a comunidade acadêmica. Ele fomenta as reflexões e debates a respeito da educação infantil, em especial sobre o desenvolvimento do bebê nesses espaços, e a compreensão das famílias sobre esta relação. Durante todo o período da pesquisa você tem o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando para isso entrar em contato com a pesquisadora. Você tem garantido o seu direito de não aceitar participar ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação pela sua decisão.

Autonomia

Será garantida assistência a você durante toda a pesquisa, assim como o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos sobre o estudo e suas consequências, ou seja, tudo o que queira saber antes, durante e depois de sua participação. Você pode se recusar a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento sem precisar se justificar e caso esta seja sua vontade, não sofrerá prejuízo algum na assistência recebida.

Sigilo e Privacidade

Como participante de pesquisa, sua privacidade será respeitada, seu nome e qualquer outro dado que o possa identificar serão mantidos em sigilo; eles só serão divulgados se você assim desejar, devendo manifestar por escrito, ao pesquisador, seu interesse de que seu nome seja divulgado. Os pesquisadores se responsabilizam pela guarda e confidencialidade das informações, bem como a não exposição dos dados de pesquisa.

Ressarcimento e Indenização

Qualquer dano ou prejuízo proveniente desta pesquisa irá gerar a obrigatoriedade de assistência pelo pesquisador, assim como a possibilidade de busca de indenização pelo participante.

Contato

Caso você tenha qualquer dúvida quanto aos seus direitos como participante de pesquisa, entre em contato com Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (CEP-PUCRS) em (51) 33203345, Av. Ipiranga, 6681/prédio 50 sala 703, CEP: 90619-900, Bairro Partenon, Porto Alegre – RS, e-mail: cep@pucrs.br, de segunda a sexta-feira das 8h às 12h e das 13h30 às 17h.

<p>MESTRANDA: Bárbara Cecília Marques Abreu PUCRS: Aluna da Escola de Humanidades – PPGEDU/PUCRS E-mail: barbara.cecilia@edu.pucrs.br Cel.: (51) 982832590</p>	<p>ORIENTADORA: Profa. Dra. Andreia Mendes dos Santos E-mail: andreia.mendes@pucrs.br Cel.: (51) 99998-0857</p>
---	--

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUCRS é composto por um grupo de pessoas que trabalham para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. O grupo tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de maneira ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada de tal forma ou que está sendo prejudicado de alguma maneira, entre em contato com o CEP.

O Comitê de Ética é um órgão independente constituído de profissionais das diferentes áreas do conhecimento e membros da comunidade. Sua responsabilidade é garantir a proteção dos direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes por meio da revisão e da aprovação do estudo, entre outras ações.

Ao assinar este termo de consentimento, você não abre mão de nenhum direito legal que teria de outra forma.

Não assine este termo de consentimento a menos que tenha tido a oportunidade de fazer perguntas e tenha recebido respostas satisfatórias para todas as suas dúvidas.

Se você concordar em participar deste estudo, você rubricará todas as páginas e assinará e datará duas vias originais deste termo de consentimento. Ao assinar e rubricar todas as páginas deste documento, você de forma voluntária e esclarecida, nos autoriza a utilizar todas as informações de natureza pessoal, como informado anteriormente, para finalidade de pesquisa e realização deste estudo. Você receberá uma das vias para seus registros e a outra será arquivada pelo responsável pelo estudo.

Eu, (nome completo do participante) _____, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado, ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar.

Diante do exposto expresso minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo, autorizando o uso, compartilhamento e publicação dos meus dados e informações de natureza pessoal para essa finalidade específica.

Local: _____, ____ de _____ de 2022.

Nome completo do(a) participante

Assinatura do(a) participante

PROF. DRA. ANDREIA MENDES DOS SANTOS

ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE – Educadoras



Bebês na Escola: os efeitos do agenciamento cotidiano no desenvolvimento e constituição do sujeito

ORIENTADORA: PROF. DRA. ANDREIA MENDES DOS SANTOS
MESTRANDA: BÁRBARA CECÍLIA MARQUES ABREU

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO Educadoras

Gostaríamos de convidá-lo(a) a participar da pesquisa intitulada Bebês na Escola: os efeitos do agenciamento cotidiano no desenvolvimento e constituição do sujeito, que faz parte do curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da PURCRS e é orientada pela Profa. Dra. Andreia Mendes dos Santos. O objetivo da pesquisa é estudar o agenciamento da escola de educação infantil, entre seu educar e cuidar, a fim de compreender seu papel no desenvolvimento e constituição dos bebês.

Participação no Estudo

Sua participação é muito importante, e ela se dará por meio de registros de acompanhamento no diário do bebê disponibilizado pela pesquisadora, assim como entrevistas por meio das questões presentes no diário ao longo de um trimestre. O diário será entregue para a pesquisadora responsável quinzenalmente, nas quintas-feiras, e retorno para a família se dará na segunda-feira seguinte. Totalizando seis trocas;

Riscos

Informamos que poderão ocorrer possíveis desconfortos/riscos ao compartilhar informações pessoais ou confidenciais, ou em alguns tópicos que você possa se sentir incomodado em falar sobre o desenvolvimento dos bebês do seu grupo, assim como da sua prática pedagógica. Quando isso ocorrer você não precisa responder a qualquer pergunta ou parte de informações obtidas na discussão; se sentir que ela é muito pessoal ou sentir desconforto em falar, você não precisa se manifestar. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Benefícios

O estudo beneficiará o campo da educação escolar e a comunidade acadêmica. Ele fomenta as reflexões e debates a respeito da educação infantil, práticas pedagógicas, em especial sobre o desenvolvimento do bebê nesses espaços. Durante todo o período da pesquisa você tem o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando para isso entrar em contato com a pesquisadora. Você tem garantido o seu direito de não aceitar participar ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação pela sua decisão.

Autonomia

Será garantida assistência a você durante toda a pesquisa, assim como o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos sobre o estudo e suas consequências, ou seja, tudo o que queira saber antes, durante e depois de sua participação. Você pode se recusar a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento sem precisar se justificar e caso esta seja sua vontade, não sofrerá prejuízo algum na assistência recebida.

Sigilo e Privacidade

Como participante de pesquisa, sua privacidade será respeitada, seu nome e qualquer outro dado que o possa identificar serão mantidos em sigilo; eles só serão divulgados se você assim desejar, devendo manifestar por escrito, ao pesquisador, seu interesse de que seu nome seja divulgado. Os pesquisadores se responsabilizam pela guarda e confidencialidade das informações, bem como a não exposição dos dados de pesquisa.

Ressarcimento e Indenização

Qualquer dano ou prejuízo proveniente desta pesquisa irá gerar a obrigatoriedade de assistência pelo pesquisador, assim como a possibilidade de busca de indenização pelo participante.

Contato

Caso você tenha qualquer dúvida quanto aos seus direitos como participante de pesquisa, entre em contato com Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (CEP-PUCRS) em (51) 33203345, Av. Ipiranga, 6681/prédio 50 sala 703, CEP: 90619-900, Bairro Partenon, Porto Alegre – RS, e-mail: cep@pucrs.br, de segunda a sexta-feira das 8h às 12h e das 13h30 às 17h.

<p>MESTRANDA: Bárbara Cecília Marques Abreu PUCRS: Aluna da Escola de Humanidades – PPGEDU/PUCRS E-mail: barbara.cecilia@edu.pucrs.br Cel.: (51) 982832590</p>	<p>ORIENTADORA: Profa. Dra. Andreia Mendes dos Santos E-mail: andreia.mendes@pucrs.br Cel.: (51) 99998-0857</p>
---	--

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUCRS é composto por um grupo de pessoas que trabalham para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. O grupo tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de maneira ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada de tal forma ou que está sendo prejudicado de alguma maneira, entre em contato com o CEP.

O Comitê de Ética é um órgão independente constituído de profissionais das diferentes áreas do conhecimento e membros da comunidade. Sua responsabilidade é garantir a proteção dos direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes por meio da revisão e da aprovação do estudo, entre outras ações.

Ao assinar este termo de consentimento, você não abre mão de nenhum direito legal que teria de outra forma.

Não assine este termo de consentimento a menos que tenha tido a oportunidade de fazer perguntas e tenha recebido respostas satisfatórias para todas as suas dúvidas.

Se você concordar em participar deste estudo, você rubricará todas as páginas e assinará e datará duas vias originais deste termo de consentimento. Ao assinar e rubricar todas as páginas deste documento, você de forma voluntária e esclarecida, nos autoriza a utilizar todas as informações de natureza pessoal, como informado anteriormente, para finalidade de pesquisa e realização deste estudo. Você receberá uma das vias para seus registros e a outra será arquivada pelo responsável pelo estudo.

Eu, (nome completo do participante) _____, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado, ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar.

Diante do exposto expresse minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo, autorizando o uso, compartilhamento e publicação dos meus dados e informações de natureza pessoal para essa finalidade específica.

Local: _____, ____ de _____ de 2022.

Nome completo do(a) participante

Assinatura do(a) participante

PROF. DRA. ANDREIA MENDES DOS SANTOS



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Pró-Reitoria Acadêmica
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 1 - 3º. andar
Porto Alegre - RS - Brasil
Fone: (51) 3320-3500 - Fax: (51) 3339-1564
E-mail: proacad@pucrs.br
Site: www.pucrs.br/proacad