

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

DISSERTAÇÃO

BEBÊS E EDUCAÇÃO INFANTIL: COM-VIVER POR ENTRE
FRESTAS

CARLA SILVA DE ALMEIDA

2024



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

**BEBÊS E EDUCAÇÃO INFANTIL: COM-VIVER POR ENTRE
FRESTAS**

CARLA SILVA DE ALMEIDA

Sob a orientação da Professora

Dr^a Anelise Monteiro do Nascimento

Coorientação da Professora

Dr^a Nazareth Salutto

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

Seropédica/Nova Iguaçu, RJ
Fevereiro de 2024

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

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

A447b Almeida, Carla Silva de, 1992-
Bebês e Educação Infantil: com-viver por entre frestas / Carla Silva de Almeida. - Seropédica; Nova Iguaçu, 2024.
126 f.: il.

Orientadora: Anelise Monteiro do Nascimento.
Coorientadora: Nazareth Salutto de Mattos.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, 2024.

1. Bebês. 2. Educação Infantil. 3. Docência. 4. Autoetnografia. I. Nascimento, Anelise Monteiro do, 1978-, orient. II. Mattos, Nazareth Salutto de, -, coorient. III Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. IV. Título.



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



TERMO Nº 179 / 2024 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)

Nº do Protocolo: 23083.015207/2024-97

Seropédica-RJ, 20 de março de 2024.

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

CARLA SILVA DE ALMEIDA

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

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 28/02/2024

Membros da banca:

ANELISE MONTEIRO DO NASCIMENTO. Dra. UFRRJ (Orientadora/Presidente da Banca).

ADRIANNE OGEDA GUEDES. Dra. UNIRIO (Examinadora Externa à Instituição).

SILVIA NELI FALCÃO BARBOSA. Dra. PUC - RJ (Examinadora Externa à Instituição).

(Assinado digitalmente em 22/03/2024 18:21)

ANELISE MONTEIRO DO NASCIMENTO
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptES (12.28.01.00.00.86)
Matrícula: 1544253

(Assinado digitalmente em 21/03/2024 15:16)

SILVIA NELI FALCÃO BARBOSA
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 668.016.997-68

(Assinado digitalmente em 20/03/2024 19:59)

ADRIANNE OGEDA GUEDES
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 990.322.017-00

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrj.br/public/documentos/index.jsp>
informando seu número: **179**, ano: **2024**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **20/03/2024** e o
código de verificação: **b28e4c772d**

A minha prima Camila (*in memorian*), por compartilhar comigo todos os sonhos de infância. Ao Davi (*in memorian*), que antes de existir em seu ventre, existiu em todos os nossos sonhos. Aos dois que antes de partirem juntos me deram o maior título que poderia ter um dia, ser **tia**.

AGRADECIMENTOS

Dos tantos trabalhos das mãos, um deles tenho muito estimo. Aprendi desde cedo a agradecer, e agradecer para mim sempre foi um gesto de mãos que se encontram. Agora, permito-me usá-las para, a meu modo, escrever agradecimentos a quem com suas mãos me trouxeram até aqui.

Agradeço aos meus pais Vilma e Carlos e a minha irmã Viviane (Nane), que nunca negaram suas mãos a mim e me sustentaram com cuidado, atenção e dedicação ao meu viver. Estou aqui porque mãos fortes me guiaram e jamais me deixaram cair ou duvidar do meu caminho. Obrigada por confiarem a mim a liberdade de poder seguir os caminhos que minhas mãos e minha vida buscaram.

À amizade que, com mãos cuidadosas, orientaram esse trabalho. Obrigada, Prof. Anelise Monteiro e Prof. Nazareth Salutto, ou melhor, Ane e Naza, pelo cuidado com mãos firmes e amorosas, me fazendo persistir e encarar essa escrita sempre acreditando em mim. Agradeço o olhar sempre atento, firme e esperançoso que sustentou meus passos nessa descoberta de, assim como os bebês fazem, aprender a caminhar. A amizade e o encontro de vocês foi um privilégio!

Agradeço à Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contextos Contemporâneos e Demandas Populares e aos seus professores, que me abriram as portas do mestrado e me permitiram ampliar e buscar novos conhecimentos.

Às Professoras Sílvia Neli e Adrianne Ogêda, que com mãos carinhosas, receberam esse texto e aceitaram compor a banca de qualificação e defesa dessa dissertação. À Prof. Dr^a. Sílvia agradeço a sensibilidade da partilha na leitura do meu texto para a qualificação, por me ensinar a olhar para os bebês de modo sensível e de me fazer perceber seus chamados. À Prof. Dr^a. Adrianne agradeço por me instigar a ir além, me fazendo questionar o que está posto na educação. Seus olhares melhoraram o meu.

Às queridas companheiras do GERAR – UFF (Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Infância, Bebês e Crianças), que me acolheram ante meu desejo de estudar e pesquisar bebês. A alegria, interesse e brilho no olhar de vocês me encanta todos os dias! Obrigada, Prof. Nazareth Salutto, Prof. Fernanda Montes e meninas!

Ao GRUPIs-UFRRJ (Grupo de Pesquisa Infâncias até 10 anos), que me recebeu de braços e mãos estendidas quando me sentia “fora do ninho” estudando bebês. Agradeço os encontros, as ajudas e as partilhas que compuseram minha experiência no mestrado. Estar ao lado de vocês foi e será um aprendizado que levo para a vida.

À Rejane, Alessandra e Isabele, que o caminho do mestrado, com mãos generosas, me presenteou com a amizade. Agradeço infinitamente as trocas, conversas, risadas, alegrias e tristezas compartilhadas, conselhos que me sustentaram nessa caminhada. Agradeço nossos dias amazônicos e o carinho que ficou e ficará comigo para sempre.

À minha amiga Ana, que sempre acredita e aposta em mim. Há 14 anos suas mãos amigas me apoiaram na graduação e hoje sou muito feliz em seguir caminhando de mãos dadas contigo, aonde quer que formos.

Agradeço infinitamente ao meu amigo Anthony. Essa dissertação foi escrita em meio ao luto da perda de sua esposa e minha prima. Na dor, encontramos suporte nas mãos que se juntaram e não permitiram que ninguém ficasse só. Obrigada por desabafar e desabar comigo tantas vezes. Obrigada pelo carinho, por todos os dias me perguntar: “quantas páginas faltam?” e por me acompanhar no meu exame de qualificação.

À creche que me acolheu como professora de bebês e que até hoje aposta em mim e acredita todos os dias na minha docência. Agradeço às amigas que tornam meu ofício também um ofício da amizade. Laura, Renata, Rita, Gisele, Adryelle, Eliana, Rosana, Simone, Tati, Nathália, Jocelino, Soraia, Dona Vanda, Joana, Fátima, Patrícia, Cris e toda a equipe! Vocês são maravilhosas.

À Michele, que as mãos incentivadoras sempre me encontram e me convoca a fazer mais. Lá atrás, Michele me perguntou: “Por que você não estuda bebês, Carla?”, sua pergunta despretensiosa ressoou nas milhares de questões que trazia comigo. Não por acaso, o

título dessa pesquisa surge de mais uma de nossas conversas, dos nossos encantos, da sensibilidade e do interesse que partilhamos pela educação. Te agradeço por ser essa força e esse suporte em meio a tudo e todos.

Aos bebês que, com minhas mãos, pude acolher e com seus gestos também me encontraram e me tornaram uma pessoa, uma professora e uma pesquisadora melhor. Àqueles que nos últimos três anos estiveram em minha vida e fizeram parte dessa pesquisa, me permitindo caminhar ao seu lado.

Às famílias que com mãos amorosas dedicaram a mim a tarefa de compartilhar a educação e o cuidado de seus filhos. Sou muito grata pela confiança de cada um de vocês e pela torcida e carinho que sempre tiveram por mim.

Agradeço a companhia silenciosa, algumas vezes folgada, muitas vezes carinhosa, mas sempre persistente, incessante e amorosa do meu gato Van Gogh. Foi ele que desbravou dias e noites comigo, digitou algumas palavras erradas, desconfigurou algumas coisas enquanto caminhava sobre meu notebook, mas ainda sim seguiu deitado ao meu lado, me fazendo recolher os livros espalhados à mesa.

Por último, agradeço a vida, a Deus, a amizade, o amor, aquilo que muitas vezes a gente nem sabe nomear, mas que nos faz seguir em frente, a sonhar coisas novas, a emocionar, a brilhar os olhos e arrepiar a alma. Terminei essa dissertação com olhos marejados e sigo assim, para onde minhas mãos me levarem.

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

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

*Restam outros sistemas fora
do solar a col-
onizar.
Ao acabarem todos
só resta ao homem
(estará equipado?)
a difícilima dangerousíssima viagem
de si a si mesmo:
pôr o pé no chão
do seu coração
experimentar
colonizar
civilizar
humanizar
o homem
descobrimo em suas próprias inexploradas entranhas
a perene, insuspeitada alegria
de con-viver.
(Carlos Drummond de Andrade)*

RESUMO

ALMEIDA, Carla Silva. **Bebês e Educação Infantil: com-viver por entre frestas**. 2024. 126p. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2024.

Essa dissertação, “**Bebês e Educação Infantil: com-viver por entre frestas**”, tem como objetivo compreender os modos como a docência e a Educação Infantil tem recebido e respondido à chegada dos bebês nas creches e instituições de educação. A pesquisa se debruça nas narrativas imagéticas e textuais que emergem do caderno de registro enquanto professora de bebês, revelando caminhos para pensarmos a *docência com bebês* a partir do olhar para seu ofício enquanto gesto de acolhida e cuidado. O *bebê enquanto pessoa* de relação e seu lugar na sociedade e a *Educação Infantil* como espaço que recebe os bebês em um contexto educativo, político e social. Tais caminhos de reflexão, encontram na autoetnografia a chave para, metodologicamente, abrir as portas que surgem a partir do encontro da experiência como professora e pesquisadora de bebês, com os referenciais teórico-metodológicos dessa dissertação, com a poesia literária e imagética da literatura infantil, junto as imagens e narrativas dos bebês e crianças no cotidiano da creche. A autoetnografia como metodologia busca nas próprias experiências os modos de compreender os sujeitos e o local em que se está inserido, partindo do olhar daquilo que se vive quando imerso no ambiente e nas relações. Pensar a experiência enquanto docente, em uma pesquisa com e sobre bebês, permite que esse estudo seja uma pequena fresta aberta ante a necessidade do campo acadêmico em tecer estudos que apresentem as professoras de bebês e os bebês como sujeitos de pesquisa, compondo um diálogo da teoria com a prática cotidiana. A análise teórica parte do entrelace com o pensamento de autores de diferentes campos do conhecimento, que buscam conceituar os bebês, a Educação Infantil e a relação destes com a sociedade, por meio dos estudos de Donald Winnicott, Hannah Arendt, Jorge Larrosa e Ailton Krenak. A pesquisa foi realizada em uma Creche Municipal do Rio de Janeiro, a partir dos registros cotidianos de três turmas de bebês nos últimos três anos (2021, 2022 e 2023). Nesse estudo, o encontro entre professoras, bebês e seus viveres relacionais e coletivos se dá entre as portas da creche. Para além de sua materialidade e funcionalidade enquanto objeto que corresponde a entrada e a saída de um espaço, as portas permitem tecermos olhares, questionamentos e reflexões quanto às ausências e presenças, movimentos e permanências, liberdade e controle presentes no cotidiano de bebês na creche. Ao longo da dissertação fechamos e abrimos portas, espreitamos frestas que encontram os olhares dos bebês a partir de seis eventos narrativos que nos apresentam os modos como as relações ocupam o espaço, o tempo, as regras, organizações e sobretudo, as pessoas que estão na creche. A partir das experiências registradas e descritas, compreendemos que a docência é uma porta de abertura frente ao acolhimento aos bebês. Por meio desse encontro, o bebê estabelece os meios de constituir-se sujeito de desejo, liberdade e autonomia, a partir dos modos como são sustentados pelos gestos de suas educadoras. Gestos que lhes garantem condições de sentir-se livres para construir seu viver em relação consigo mesmo, com os demais bebês e crianças na creche e em seu viver na sociedade.

Palavras-chave: Bebês; Educação Infantil; Docência; Autoetnografia.

ABSTRACT

ALMEIDA, Carla Silva. **Babies and Early Childhood Education: living through gaps**. 2024. 126p. Dissertation (Master's in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands). Institute of Education/Multidisciplinary Institute, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2024.

This dissertation, “**Babies and Early Childhood Education: living through gaps**”, aims to understand the ways in which teaching and Early Childhood Education have received and responded to the arrival of babies in daycare centers and educational institutions. The research focuses on the visual and textual narratives that emerge from my notebook as a baby teacher, revealing ways to think about *teaching with babies* by looking at their job as a gesture of welcoming and caring for the baby. The *baby as a person* in a relationship and its place in society and *Early Childhood Education* as a space that receives babies in an educational, political and social context. Such paths of reflection find in autoethnography the key to, methodologically, opening the doors that arise from the encounter of my experience as a teacher and researcher of babies, with the theoretical-methodological references of this dissertation, with the literary poetry and imagery of literature children, together with images and narratives of babies and children in the day-to-day life of the daycare center. Autoethnography as a methodology seeks in one's own experiences ways of understanding the subjects and the place in which one is inserted, starting from the perspective of what one experiences when immersed in the environment and relationships. Thinking about my experience as a teacher, in research with and about babies, allows this study to be a small opening in the face of the need for the academic field to weave studies that present baby teachers and babies as research subjects, composing a dialogue of theory with everyday practice. The theoretical analysis starts from the intertwining with the thoughts of authors from different fields of knowledge, who seek to conceptualize babies, Early Childhood Education and their relationship with society, through the studies of Donald Winnicott, Hannah Arendt, Jorge Larrosa and Ailton Krenak. The research was carried out in a Municipal Day Care Center in Rio de Janeiro, based on the daily records of three groups of babies in the last three years (2021, 2022 and 2023). In this study, the encounter between teachers, babies and their relational and collective lives takes place between the doors of the daycare center. In addition to their materiality and functionality as an object that corresponds to the entrance and exit of a space, doors allow us to look, question and reflect on the absences and presences, movements and permanence, freedom and control present in the daily lives of babies in daycare. Throughout the dissertation we close and open doors, we peek into cracks that meet the eyes of babies from six narrative events that show us the ways in which relationships occupy space, time, rules, organizations and above all, the people who are in the nursery. From the experiences recorded and described, we understand that teaching is an opening door to welcoming babies. Through this encounter, the baby establishes the means of becoming a subject of desire, freedom and autonomy, based on the ways in which they are supported by the gestures of their educators. Gestures that guarantee them the conditions to feel free to build their lives in relationship with themselves, with other babies and children in daycare and in their lives in society.

Keywords: Babies; Child education; Teaching; Autoethnography.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEI – Agente de Educação Infantil

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

COVID - (Co)rona (Vi)rus (D)isease

ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente

GERAR – Grupo de Estudo e Pesquisas em Educação, Infâncias, Bebês e Crianças

GRUPIs- Grupo de Pesquisa Infâncias até 10 anos

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PAEI – Professor Adjunto de Educação Infantil

PEI – Professor de Educação Infantil

PPGEduc – Programa de Pós-graduação em Educação

PUC- Rio – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

SME – Secretaria Municipal de Educação

SME- RJ – Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro

STF – Superior Tribunal Federal

SCIELO - Scientific Electronic Library Online

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Um corredor e a porta da sala dos bebês.	26
Figura 2: Uma brincadeira de mostrar as mãos.	27
Figura 3: Frestas que se abrem.	39
Figura 4: As mãos compartilham.	40
Figura 5: Para abrir uma porta, primeiro se abre uma pequena fresta.	55
Figura 6: As mãos de Benjamin abrem uma fresta.	56
Figura 7: Porta aberta e porta fechada.	69
Figura 8: As mãos sentem a tinta.	70
Figura 9: Raíssa brinca com sua boneca na portinha.	77
Figura 10: Heitor brinca com os bebês na portinha.	78
Figura 11: Pedro e Théo abrindo portas fechadas.	83
Figura 12: João e Samuel brincam enquanto esperam.	86
Figura 13: Yohanna, Laura e Thomás conversam no tempo e no olhar.	89
Figura 14: “Os meninos ficaram brincando com os bebês pela fresta”	102
Figura 15: Benjamim e Adriano no encontro com os meninos na porta.	103
Figura 16: Nas frestas, as mãos descobrem.	107

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Publicações Periódicos CAPES e SCIELO (2013 – 2023)..... 65

Quadro 2: Publicações Periódicos CAPES e SCIELO (2020 – 2022)..... 123

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1	
1. Em busca de chaves para abrir portas: a autoetnografia como metodologia.....	28
1.1. Um lugar e seus inícios: a creche como política na educação de bebês	35
CAPÍTULO 2	
2. A porta de entrada.....	41
2.1. Ser professora de bebês: inícios de uma docência.....	42
2.1.1. Do ofício às maneiras: os gestos do ser professora	45
CAPÍTULO 3	
3. Bebês: inícios de ser pessoa.....	57
3.1 Da novidade do mundo: bebês e sociedade	61
3.1.1. Alguns olhares para pesquisas recentes.....	63
CAPÍTULO 4	
4. Um corredor de muitas portas	71
4.1. Portões, portas e uma portinha: A Creche Municipal e seu espaço.....	72
4.2. Escrever o mundo atrás da porta: As narrativas	78
4.3. As portas e as interações do cotidiano.....	81
4.3.1. Abrindo portas fechadas	83
4.3.2. Se ocupar da espera	85
4.3.3. Do tempo e do olhar	88
4.3.4. De pensar a liberdade	93
4.3.5. Portas, barreiras e imposições	97
4.3.6. Essa porta é sempre um encontro	102
5. DIANTE DA PORTA: PROVISÓRIOS FECHAMENTOS	108
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	114
ANEXO 1.....	119
ANEXO 2.....	122

Introdução

Não se escreve sobre a experiência, mas sim a partir dela. O mundo não é somente algo sobre o que falamos, mas algo a partir de que falamos. É a partir daí, a partir do nosso ser-no-mundo, que temos algo para aprender, algo para dizer, algo para contar, algo para escrever

(LARROSA, 2019, p. 51).

Muitos caminhos foram percorridos até a escrita deste trabalho. O que aqui se escreve em linhas de introdução apresenta um caminho percorrido de muitas maneiras. Nesse ser de docência e discência em que me encontro, vi muitas vezes se entrecruzar ambos os caminhos, de envolver os papéis e as funções, de ver lado a lado a professora e a aluna, em um movimento que já percebo ser indissociável.

A experiência de caminhar, devo dizer, tornou-se palavra e também ação na trajetória que me trouxe até aqui. O caminho da escrita foi, antes de tudo, o caminho do *ser-no-mundo* que se lançou pelas tantas ruas e cidades percorridas de forma habitual neste Rio de Janeiro.

Nasci e cresci em Duque de Caxias, cidade pertencente a Baixada Fluminense. Aqui meus pais encontraram lugar quando vieram migrantes de Rio Tinto, uma cidade pequena do Estado da Paraíba, no Nordeste brasileiro.¹ Neste período, minha mãe deixava seu cargo de professora em uma escola do interior para trabalhar em uma grande loja varejista aqui no Rio de Janeiro. A troca desvelava uma realidade até hoje conhecida: a baixa valorização dos profissionais da educação no Brasil.

No meu último ano do Ensino Médio em uma Escola Estadual do bairro onde moro, surgiu o desejo de continuar a estudar em uma Universidade. Decidi pela Pedagogia, não pelo desejo de ser professora, mas o de continuar sendo aluna, estudando a área de Ciências Humanas, pela qual tinha grande apreço. O desejo de seguir estudando me levou à Faculdade de Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro- UERJ.

A graduação foi o primeiro caminho não só na minha trajetória docente, mas também o primeiro que trilhei sozinha longe da minha cidade natal. Aos 17 anos, enfrentava o trânsito caótico, os diversos transportes públicos e a necessidade de acordar ainda de madrugada para chegar à Universidade. A sala de aula me ensinava muitas

¹ Há quarenta anos atrás, a migração de pessoas advindas das cidades do Nordeste do Brasil em busca de melhores condições de vida e de trabalho nas grandes capitais do Sudeste, principalmente Rio de Janeiro e São Paulo, era comum.

coisas, mas o caminhar também se tornou disciplina fundante nesse período que me constituía como pessoa.

Para o psicanalista Donald Winnicott (2020a; 2020b; 2021) tornar-se pessoa é tarefa existencial dos bebês nos primeiríssimos anos de vida. Todo o movimento, gestos e ações dos bebês para o mundo e do mundo aos bebês reflete uma base que os sustenta e suporta em sua construção física e psíquica.

Muito semelhante ao processo vivenciado por todos nós quando bebês, iniciar algo novo se reveste de um sentimento de descoberta, do qual já desfrutamos no princípio da vida. Ainda que o tempo cronológico afaste as memórias daquilo que vivenciamos, lembranças acompanham o corpo e os sentidos. Na poesia, Pessoa (2001) descreve esse estado de deslumbrar-se com e na vida como algo que propriamente acomete os bebês, mas que, quando percebido na poética dos dias, acomete a nós durante todo ciclo de nossa existência.

O que vejo a cada momento
É aquilo que nunca antes eu tinha visto,
E eu sei dar por isso muito bem...
Sei ter o pasmo essencial
Que tem uma criança se, ao nascer,
Reparasse que nascera deveras...
Sinto-me nascido a cada momento
Para a eterna novidade do Mundo...
(PESSOA, 2001, p. 204-205).

Das surpresas e pasmos que configuram o próprio viver, vi o fim da graduação chegando, e o início do meu período de Estágios Supervisionados². Fui indicada para estagiar em uma creche particular no bairro de Santa Teresa, no Rio de Janeiro. Ao chegar lá, sentia-me em estado de eterno espanto e encantamento. Parecia que não havia olhos, mãos, toques ou palavras que dessem conta de experimentar e absorver tudo que via, ouvia e sentia estando com as crianças. Naquele momento, sentia-me “nascida para eterna novidade do Mundo” (Pessoa, 2001, p. 205).

Não por acaso, encontrar com as crianças na creche me fez sentir diante desta *eterna novidade do Mundo*. Em seus escritos, Hannah Arendt (2020) interliga a educação com o nascimento e o processo constante de nascerem seres humanos no mundo. É o

² Os Estágios Supervisionados em Educação são parte da grade curricular do curso de Pedagogia, sendo exigido como critério de formação de professores nos cursos de Licenciatura. No fluxograma do curso de licenciatura plena em Pedagogia da Faculdade de Educação da UERJ, as disciplinas de Estágio Supervisionado iniciam-se no 5º período e seguem até o 8º período. A experiência descrita corresponde a vivência da disciplina em Estágio Supervisionado em formação de professora para a Educação Infantil.

nascer que instaura o aparecimento da novidade que faz questionar os caminhos previstos e determinados em nossa sociedade. O aparecimento de um novo ser apresenta uma novidade que, “longe de se inserir placidamente nos esquemas de percepção que funcionam no nosso mundo, coloca-os radicalmente em questão” (Larrosa, 2013, p. 189).

Um dia nos corredores dessa escola, uma amiga professora aconselhou-me a olhar o Concurso para Professores de Educação Infantil da Secretária Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Dentro de mim, o desejo por ocupar os espaços públicos de educação sempre existiu. Estudei minha vida inteira em Escola Pública e nunca aceitei discursos que rechassem de forma totalitária o ensino garantido a milhares de brasileiros. A qualidade do Ensino Público havia me sustentado até ali, e retornar a esse espaço era uma vontade mobilizadora como professora.

Carregada pelo desejo, inscrevi-me no concurso. Fiz a prova e, etapa por etapa, recebia as respostas positivas que necessitava para tomar posse do cargo. No meio de 2016, os rumos profissionais mudaram e, então, assumi como Professora de Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

Ao chegar à Creche Municipal da Prefeitura do Rio de Janeiro (local que me encontro como professora até hoje), fui direcionada à turma de Berçário. Minha inserção nesse espaço cobria a falta de professor da única turma que apresentava essa ausência de forma integral. Naquele momento, a notícia se desvelava como uma nova surpresa. Apesar de estar na Educação Infantil por alguns anos, nunca havia estado com os bebês, e a ausência deles se revelava não só em minhas experiências profissionais, mas também em meu ambiente familiar e social.

O desconhecido traz o susto do não saber. Em uma posição de professora, assumir o desconhecimento colocava-me no lugar de vulnerabilidade, mas, ao mesmo tempo, possibilitava-me viver a experiência como Larrosa (2002) a descreve, como “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (p. 21). Aquilo que se dá não só no vivido dos dias, mas que se ocupa dos sentidos e dos sentimentos construídos na relação.

Por um olhar winnicottiano (2020a; 2020b; 2021), estar vulnerável diante dos bebês não me destituía do papel de professora, mas me direcionava a um *estado de*

*dedicação*³, de *construir semelhança*⁴ com eles, entendendo que esse estado desvelava as experiências necessárias para ambos amadurecerem.

Enquanto professora, passei a registrar o cotidiano dos bebês na creche como uma forma de absorver aquilo que vivia, experimentando o novo e o surpreendente que emergia dessa convivência. Quando criança, tinha o costume de escrever diários, prática comum entre as crianças dos anos 1990. Esses pequenos cadernos eram espaços para descrever impressões, gostos e segredos. Ao longo dos anos, tive inúmeros diários e todos eles traziam a marca de uma narrativa vivida por mim e contada para mim mesma, dado que o diário é um escrito particular, mantido em segredo e muito bem escondido por suas jovens escritoras.

Ao iniciar meu trabalho com bebês na creche, senti-me perdida e aflita quanto o meu papel nesse espaço. A necessidade de “desabafar” sobre o medo de ocupar a posição de professora levou-me a retornar ao hábito da escrita, como quando era menina. Passei a escrever registros contando para mim mesma eventos que tinha vivido dentro da creche junto aos bebês, descrevendo movimentos, ações e gestos destes na vida coletiva da educação. Outras vezes, relatava minhas impressões e sentimentos sobre essa convivência. Em ambas as narrativas, a minha posição estava sempre posta, e mesmo quando não falava sobre mim, de alguma forma meu olhar se fazia presente.

Esses fragmentos, inicialmente pessoais, tornaram-se o caminho para enxergar os bebês também pelo olhar da pesquisa. O saber da experiência e a necessidade de encontrar outras vozes que pudessem me fazer entender o que vivia na creche levou-me a buscar espaços de formação, visando compreender os bebês e suas manifestações, bem como repensar minha prática docente com o suporte teórico necessário.

Dessa forma, ingressei ao Curso de Especialização em Educação Infantil na PUC-Rio, onde desenvolvi meu trabalho monográfico sobre a relação professor-bebê e os sentidos experienciados a partir da construção desse vínculo, permeado pelo tempo, pelo cuidado e pela alteridade. Sob a orientação da Prof. Dr^a. Denise Gusmão, minha pesquisa permitiu um olhar investigativo sobre os registros narrativos dos bebês na creche,

³ Para Winnicott “a assistência a um recém-nascido é uma tarefa absorvente e continua, que só pode ser executada por uma pessoa” (Winnicott, 2020a, p. 25). Nesse sentido, Mattos (2018) define as ações de cuidado e relação com os bebês como um estado de dedicação, sendo “um modo de olhar para quem é, o que precisa, e o que pode um bebê, para quanto o olhar e o movimento do adulto podem se dedicar ao que faz um bebê, ao modo como ele responde, ao conjunto de ações sobre e com ele e que, de algum modo, desvela, para ele mesmo, sua própria realidade” (Mattos, 2018, p. 81).

⁴ Para Mattos (2018), o bebê “é aquele com o qual se faz necessário construir semelhança – pela natureza da sua condição humana” (Mattos, 2018, p. 98).

sustentados pelas concepções de Donald Winnicott, Mikhail Bakhtin, Daniela Guimarães e Walter Kohan.

A pesquisa qualificou meu lugar enquanto professora de bebês e levou-me a buscar novos caminhos para fazer ressoar as discussões com e sobre eles. Nessa busca inseri-me no Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Infância, Bebês e Crianças – GERAR, da Universidade Federal Fluminense – UFF, coordenado pela Prof^a. Dr^a. Nazareth Salutto. Motivada pelos estudos e pesquisas, posteriormente ingressei no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contexto Contemporâneo e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, integrando também o Grupo de Pesquisa Infâncias até 10 anos – GRUPIs, coordenado pela Professora Dr^a Anelise Nascimento.

No mestrado, percebi uma lacuna ainda presente nas pesquisas sobre bebês no campo educacional. Em 2021, dos discentes ingressantes no PPGEduc, apenas eu tinha os bebês como sujeitos de pesquisa. A ausência de pares que dialogassem junto comigo sobre essas questões reforçou a necessidade de fazê-la nesse espaço, reiterando a importância de ampliar as pesquisas com bebês dentro e fora da Universidade.

Na solidude do processo de pesquisa e de escrita da dissertação, enveredei por muitos caminhos até entender qual era preciso seguir para iniciar. O cotidiano fazia-me sentir engolida pelo trabalho, pelos problemas, por notícias boas e tantas outras ruins, que me fizeram muitas vezes olhar para essa dissertação e buscar sentido em continuá-la. Entre idas e vindas desse percurso de professora e pesquisadora, uma cena cotidiana fez repensar a temática desta pesquisa, bem como justificar a urgência em pensar caminhos outros no viver dos bebês.

Um dia, enquanto voltava do meu trabalho na creche, entrei em um ônibus que habitualmente pego para ir para minha casa. Nesse dia, escolhi um dos últimos lugares disponíveis para me sentar, no fundo do veículo. O ônibus que cruza a Avenida Brasil e se direciona a Duque de Caxias seguia parando de ponto em ponto e enchendo de pessoas que também estavam, em sua maioria, em direção a suas casas após um dia de trabalho.

O aperto das pessoas em pé no transporte público é uma cena comum do fim do dia. Em meio a reclamações das pessoas pela lotação do transporte e a demora por seguir o trajeto, vi romper por entre as pessoas uma criança pequena seguida por sua mãe que segurava um bebê no colo. A família se sentou em um lugar cedido por uma outra pessoa, porém a mulher que estava ao meu lado verbalizou com indignação: *“Não sei por que sai de casa a essa hora carregando um bebê. A essa hora.... Tinha que deixar em casa... Só*

para pegar o lugar dos outros”. Não consegui responder a sua reclamação. Naquele momento só pensava nos quinze bebês que havia acabado de me despedir, que passaram pelo portão da creche e tomaram as ruas para chegar em suas casas. Desejei, em silêncio, que o caminho fosse mais gentil com eles.

A cena tão habitual aos olhos comuns de quem vive o cotidiano social de partilhas do espaço público, desvelava um olhar imperioso sobre os bebês: o não reconhecimento deles como pertencentes a essa sociedade. A dureza da cena cotidiana vivida no transporte público transparece a invisibilidade social dos bebês, que desde o seu nascimento, buscam espaços para ser, estar, nascer, viver, crescer e existir.

O estranhamento e indignação que o comentário da pessoa ao meu lado no ônibus gerou em mim (e talvez, em quem também o leia aqui), se intensificou pelo meu envolvimento com os bebês, e pelo meu interesse em suas questões, causas, desafios e perspectivas. Porém, a indignação se calou diante do assombramento de ver e perceber, de forma tão clara, a hostilidade que os bebês sofrem em espaços públicos que também são de direito deles, atos que ressoam na ausência de políticas públicas direcionadas a eles e no preconceito verbalizado de forma indiscriminada e assustadoramente natural, normalizando um olhar e uma fala segregadora.

Diante disso, algumas perguntas acompanharam não só o retorno à minha casa naquela viagem de ônibus, mas também todo o meu percurso de pesquisa, fazendo-me recalcular a rota e mudar a direção do projeto de dissertação que tinha até então. Como os bebês são vistos na sociedade? De que forma são recebidos e acolhidos? Como nos colocamos diante dos bebês que chegam?

Tais questões confrontaram não só meu lugar enquanto pesquisadora, mas também minha posição enquanto professora de bebês, como alguém que como ofício recebe e acolhe bebês em um espaço público de Educação. Ao longo dos anos enquanto professora de Berçário na creche, vivi processos de inserção⁵ e acolhimento dos bebês, entendendo que esses processos significavam um caminho de socialização destes em um

⁵ Utilizo o termo Inserção e acolhimento e não adaptação, por entender que, para além da escolha da palavra, há um conceito que difere os termos. A palavra adaptação vem do verbo adaptar, que significa “pôr-se de acordo, ajustar-se, adequar-se” (Hoauiss, 2015, p. 20), nesse sentido, aquele que chega se modifica para ajustar-se ao ambiente e as pessoas, há um valor de submissão. Já inserção, provém de inserir “fazer integrar, ser parte de, introduzir, incluir”, entendendo que inserir é um movimento de participação mútua, em que aquele que chega é parte do ambiente, de acordo com sua singularidade, e não submisso à ele. Na educação de bebês, a inserção compreende que o bebê que chega é alguém com qual se faz necessário estabelecer relação, de forma dialógica.

ambiente para além de seus contextos familiares. Em muitos casos, a creche é o primeiro espaço público comum que os bebês partilham.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), explicita esse lugar da creche e define a Educação Infantil como

Primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos *físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade* (BRASIL, 1996/2013. Grifos próprios).

No campo da política, “a creche é, praticamente, o único equipamento público de apoio às famílias na tarefa de educar e cuidar os bebês” (Coutinho; Cardoso, 2021, p.178), e a principal política pública direcionada a eles. Para Rosemberg (2006), as políticas públicas não incluem os bebês como prioridade na sociedade, o que impossibilita a efetivação da condição destes como atores sociais. A falta de visibilidade pública dos bebês se dá pela visão de que as “questões relacionadas à criança pequena fossem consideradas como sendo da esfera privada, do espaço da casa” (Rosemberg, 2006, p. 4).

Se temos a responsabilidade social de colaborar na educação de todos os cidadãos, conforme disposto na Constituição Federal Brasileira (Brasil, 1988)⁶ e evidenciado na LDB (Brasil, 1996), entendendo que a Educação Infantil complementa as ações de cuidado e educação das famílias e da comunidade.

Jorge Larrosa (2013) assume a educação como uma resposta da sociedade àqueles que nascem, sendo esta a forma como se recebe os que nascem. Para ele,

A educação é o modo como as pessoas, as instituições e as sociedades *respondem* à chegada daqueles que nascem. A educação é a forma com o que o mundo *recebe* os que nascem. Responder é abrir-se à interpelação de uma chamada e aceitar uma responsabilidade. Receber é criar um lugar: abrir um espaço em que aquele que vem possa habitar; pôr-se a disposição daquele que vem, sem pretender reduzi-lo à lógica que impera em nossa casa (LARROSA, 2013, p. 188).

Com isso questionamos, ***se a Educação Infantil é a resposta aos bebês, como temos respondido e recebido a eles?***

Segundo o dicionário Houaiss (2015, p. 822), responder significa ser responsável por algo ou alguém. Para Larrosa (2013, p. 188), responder é “abrir-se à interpelação de uma chamada e aceitar uma responsabilidade”. A ação de responder, compreende assumir uma posição de responsabilidade para si mesmo e para o outro. Nesse sentido, *responder*

⁶ Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1988)

significa um gesto de reflexão e de *cuidado de si*, uma atitude de estar atento a sua posição, para então estar atento ao outro (Guimarães, 2008; 2009; 2013).

Assumir a responsabilidade de responder aos bebês, percebendo a educação como ação responsiva, se faz necessário para que estes possam ter seus direitos garantidos em sociedade. Porém, o que ainda temos nos espaços públicos são indagações quanto a sua presença, questionamento quanto ao seu acesso. Seja nos transportes, nas creches, nas políticas, os bebês reivindicam com sua existência lugares para ocupar neste ônibus desenfreado que perpassa nosso cotidiano, e de que forma respondemos a esse chamado?

Receber os bebês não significa somente inseri-los em uma creche ou instituição, mas é “criar um lugar: abrir um espaço em que aquele que vem possa habitar; pôr-se a disposição daquele que vem, sem pretender reduzi-lo à lógica que impera em nossa casa” (Larrosa, 2013, p. 188). *Receber* é também acolher os bebês em seus processos de relação, compreendendo que o bebê é pessoa e, portanto, tem dentro de si, seus próprios desejos, movimentos, linguagens, que dependem do olhar e da dedicação do outro em relação (Winnicott, 2020a; 2020b). Fazendo com que os espaços de Educação Infantil sejam lugares de inserimento, e não de redução dos bebês às lógicas de governo e de controle (Arruda, 2019).

Como docente de bebês, responder e receber tornaram-se verbos de chamada, lidos como uma convocação e provocação a pensar meu lugar enquanto alguém que na ação, recebe e responde a eles. Refletir sobre esse lugar foi algo que se deu no decorrer da escrita desta dissertação, que a princípio não trazia a docência como um dos objetivos principais do texto, mas que viu emergir das palavras que aqui foram sendo escritas o desejo de pensá-la como esse ofício que recebe e responde.

Em meu exame de qualificação⁷, a banca examinadora sinalizou que a força desse texto estava na minha experiência com a docência com os bebês e na forma como essa experiência dialogava com os referenciais teóricos aqui apresentados. Da experiência aflorava as reflexões sobre esse modo de receber e responder os bebês. Nesse sentido, tomar a autoetnografia como a costura metodológica do texto, tornou-se o movimento para pensar uma pesquisa que se inicia em mim, no meu ser enquanto docente de bebês, para então analisar a docência, os bebês, a educação, as relações e os espaços de encontro.

⁷ O exame de qualificação é realizado durante o percurso do curso de mestrado, e tem como objetivo avaliar, junto à banca examinadora, os conhecimentos científicos do pesquisador diante de sua proposta de estudo, bem como aprofundar e pensar os caminhos a serem seguidos no decorrer da pesquisa.

Pensar os caminhos que a Educação de bebês vem tomando ao longo dos anos é perceber algumas frestas abertas em portas fechadas. E são justamente essas portas que abrem o caminho de reflexão dessa pesquisa. O campo de investigação dessa dissertação se baseou em registros narrativos feitos a partir da observação das interações dos bebês com o espaço, com as crianças, com os adultos e etc., por entre as portas da creche.

As portas tornaram-se esse objeto de abertura para perceber os bebês e os modos como eles entram e saem, recebem e são recebidos, integram ou fazem-se ausentes no espaço. Da funcionalidade e materialidade das entradas, saídas e permanências que as portas desempenham no ambiente da instituição, são elas também que nos fazem pensar nos caminhos de abertura e inserção dos bebês nos contextos políticos, sociais e educacionais, pensando quais portas estão abertas e quais ainda precisamos abrir para os bebês.

A pesquisa aqui intitulada **“Bebês e Educação Infantil: com-viver por entre frestas”**, apresenta um olhar para a educação de bebês a partir das relações entre eles e suas professoras, fazendo questionar como as relações instituídas no espaço da creche garante ou não aos bebês a liberdade do viver e das relações. O estudo pretende corroborar com as pesquisas que apresentam os bebês como sujeitos sociais, tendo como objetivo refletir e questionar **de que forma recebemos e respondemos aos bebês nas Creches e Instituições de Educação Infantil**.

Para essa análise foi realizada uma pesquisa qualitativa e teve como recurso metodológico a autoetnografia apresentada por meio de registros narrativos tecidos entre os anos de 2021 a 2023 em uma Creche Municipal do Rio de Janeiro, derivados dos cadernos de anotações dos meus últimos anos como professora de bebês. Tomar as notas de professora como campo de investigação da pesquisadora, me exigiu olhar para aquilo que me era tão familiar com os olhos desacostumados e cuidadosos, compreendendo que, diante do material empírico, minha posição é única e singular.

Os bebês que se apresentam nessa pesquisa estão inseridos nas turmas de berçário de uma instituição de Educação Infantil do município do Rio de Janeiro, desse modo, tomamos como corte etário o que delimita a Secretaria Municipal de Educação- SME/RJ no tocante ao ato da matrícula e inserção neste grupamento, entendendo os bebês como aqueles entre 6 meses à 24 meses. Em uma perspectiva conceitual acreditamos que a questão etária é mais uma fronteira imposta socialmente que delimita a concepção dos bebês apenas a sua idade, impondo barreiras para enxergá-los além dessa questão.

Em seus estudos antropológicos, Gottlieb (2012), diz que a linguagem é, para muitos antropólogos e cientistas culturais, a sinalização da presença de cultura. O fato de bebês não possuírem a fala, impediu que ao longo de muitos anos, os bebês fossem sujeitos de estudo nas pesquisas antropológicas. Para além da linguagem verbalizada, Gottlieb (2012) expõe a necessidade de ampliar o entendimento semântico sobre o que é um texto, sinalizando que “reconhecer que a comunicação verbal é somente uma das diversas formas de comunicação significa considerar que o critério clássico para identificar alguma coisa como texto (...) pode ser estreito demais” (p. 103).

Para além da palavra e da fala, a pesquisa com os bebês se tece no campo das relações, do contato com o outro, com o ambiente, e na descoberta de um corpo que inicia e cria movimentos. Para Gottlieb (2012), “faz sentido considerar a vida dos bebês como textos a serem lidos, embora possivelmente com um novo par de óculos” (p. 104).

É com esse *novo par de óculos* que o campo da educação tem procurado olhar para os bebês, compreendendo-os como sujeitos sociais, inseridos na cultura e pertencentes a uma categoria que ainda necessita de ampla investigação e pesquisa. Nesse sentido, essa dissertação se apresenta como uma forma de abrir uma porta de reflexão e proposições para/na educação de bebês. Entendendo que, ao longo desse caminho, muitas portas já foram abertas e outras tantas foram fechadas. Mas, por entre frestas a pesquisa com bebês vem avançando nas discussões educacionais. Por entre frestas os bebês, como sujeitos, advogam seu lugar no campo social. Por entre frestas, é necessário ampliar o debate de forma interdisciplinar, fazendo questionar o lugar dos bebês no campo político, econômico, social etc.

O primeiro capítulo apresenta a autoetnografia como a chave que abre as portas da pesquisa. Como ferramenta metodológica, a autoetnografia buscou compreender o lugar de professora e pesquisadora, e o encontro com os bebês, tendo a Educação Infantil como espaço político que concebe os dois sujeitos. No segundo capítulo, apresentamos a docência como ofício artesanal, como um modo de fazer que toma os gestos e o cuidado como princípio de um fazer docente. No terceiro capítulo, conceituamos o bebê como pessoa de relação, que a partir de sua chegada, apresenta a possibilidade do novo. O quarto capítulo, se debruça nos registros narrativos imagéticos e textuais que compõe o campo de investigação, fazendo pensar os modos como os bebês ocupam os espaços da creche diante das portas que se apresentam a eles.

Dois livros contribuíram para as escolhas de imagem dessa pesquisa, bem como com a sua apresentação estética. O primeiro livro, *Bebês, maestros, uma dança das mãos*,

de Bernard Golse e Gilbert Amy, apresenta a composição melodiosa e rítmica das mãos dos bebês e das mãos dos maestros, entendendo que em ambos, os movimentos que fazem suas mãos apresentam um valor de narratividade para àqueles que se dispõem em relação com eles, seja o bebê com suas mães, seja o maestro com seus músicos. Além do texto, o livro traz fotografias das mãos do bebê e das mãos do maestro em seus movimentos singulares e expressivos. Como aqui nesta pesquisa também abordamos as mãos dos bebês em relação com as mãos das professoras, fotos do encontro dessas mãos abrem os capítulos ao lado de um glossário que apresentam conceitos que acompanham o decorrer da pesquisa.

O segundo livro, *Se eu abrir esta porta agora...*, de Alexandre Rampazo, é o que podemos classificar como um livro-objeto. A capa é uma espécie de caixa que puxamos para cima para abrir o livro. Na primeira página há a imagem de uma porta, passada a página e aberta a porta uma questão se instaura: se eu abrir essa porta agora... Uma outra porta se encontra na página seguinte, e quando abrimos esta porta, uma surpresa se esconde. A cada página é uma porta que abrimos e a questão acompanha a curiosidade de seguir a história: se eu abrir esta porta agora... O livro sanfonado esconde uma história que pode ser contada a partir de dois olhares que se encontram diante dessa porta. Inspirada por esse livro, a imagem da porta da creche abre cada capítulo e convida o leitor a também seguir a leitura abrindo essa porta, de fresta em fresta, como fazem e investigam os bebês.

O convite que se faz aqui é o de que como alguém que trilha um caminho, encontre na caminhada a possibilidade de refletir sobre seu próprio percurso, buscando encontrar suas próprias portas, que abertas ou fechadas, revelarão a necessidade de parar diante delas e refletir seus próprios passos. O caminho não se encerra diante da porta, mas convoca a abrir frestas, a olhar para o que tem dentro e que tem fora.

Para abrir estas frestas, meu percurso tomou as cidades, me fez percorrer caminhos que até então eram desconhecidos. Para abrir frestas, foi preciso movimento, interno e externo de alguém que buscou ampliar o olhar. Para abrir frestas o caminho e o caminhar também fundamentaram essa escrita e fizeram parte dessa pesquisa. Deslocar-me por entre Duque de Caxias, Rio de Janeiro, Nova Iguaçu e Niterói me fez percorrer o caminho que não se dá somente por entre estradas e rodovias, mas se percorreu por vias de conhecer-me.



Figura 1: Um corredor e a porta da sala dos bebês.
Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora. 2023

Chave. 1. Peça metálica que abre e fecha uma fechadura <chave de uma porta>. **Chave de ouro.** 1. Remate de belo efeito num poema. **Chave mestra.** Chave que abre todas as portas de um imóvel. **A sete chaves.** De modo muito seguro; muito bem guardado ou trancado.⁸



Figura 2: Uma brincadeira de mostrar as mãos.
Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora. Junho de 2022

⁸ HOUAISS (2015: 205)

1. Em busca de chaves para abrir portas: a autoetnografia como metodologia

E de repente o resumo de tudo é uma chave. A chave de uma porta que não abre para o interior desabitado no solo que inexistente, mas a chave existe. Aperto-a duramente para ela sentir que estou sentindo sua força de chave. (...) A porta principal, esta é que abre sem fechadura e gesto. Abre para o imenso. Vai-me empurrando e revelando o que não sei de mim e está nos Outros. (...) E aperto, aperto-a, e de apertá-la, ela se entranha em mim. Corre nas veias. É dentro em nós que as coisas são, ferro em brasa — o ferro de uma chave (CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE).

Iniciar uma pesquisa é iniciar a busca por modos e meios de dizer o que se pensa, o que se questiona, o que se vê, e o que se é. Esse processo assemelha-se a um momento que corriqueiramente vivemos quando retornamos para casa após um passeio ou um dia de trabalho. Parar em frente a porta, buscando no escuro a chave certa que abre a casa. As mãos tateiam a fechadura, os dedos buscam a chave no chaveiro e por mais conhecida que seja a porta, há sempre um instante de incerteza e busca.

Encontrar a chave que abriria a porta dessa dissertação foi, justamente, encontrar o modo de fazer essa pesquisa, a forma de contar o que penso, o que questiono, o que vejo, e o que sou. E dentre todas as chaves dispostas no chaveiro, a chave certa que abria a porta principal era se não a mesma chave que de *apertá-la, também se entranhava em mim*. Fora preciso entender que, antes de tudo, essa dissertação começava na minha experiência enquanto docente de bebês.

De forma metodológica, trazer a própria experiência para a dissertação significa reconhecer que duas pesquisas caminham juntas. A primeira parte do meu olhar para o outro, que nesse caso, são os bebês que encontrei ao longo dos anos em minhas turmas de Berçário na creche. A segunda pesquisa se constrói a partir de um olhar sobre si mesmo, uma forma de pensar minhas próprias percepções e atitudes não somente quando implicada no campo de investigação, mas também quando diante do texto, imprimo minha subjetividade. Nesse sentido, os dois caminhos se entrelaçam naquilo que a própria pesquisa se encaminha: a buscar em si os modos de compreender as relações estabelecidas entre os sujeitos, olhando para as experiências vividas como uma forma de analisar e questionar o fazer docente junto aos bebês.

Diante da pesquisa, deparei-me com um duplo movimento de abrir portas que *revelavam o que não sei de mim e está nos Outros*, como também *encontrar os Outros olhando para aquilo que há em mim*. Nesse contexto, a autoetnografia surge como ferramenta metodológica capaz de abrir portas e pavimentar caminhos para estabelecer

não só os registros do campo de investigação, como também direcionar a escrita, tomando minhas experiências como parte daquilo que compõe o próprio fazer da pesquisa e a tessitura do texto.

A palavra autoetnografia tem origem no grego ‘auto’ (self = “em si mesmo”), ‘ethnos’ (nação = no sentido de “um povo ou grupo de pertencimento”) e ‘grapho’ (escrever = “a forma de construção da escrita”), o que remete a um tipo de fazer específico por sua forma de proceder, ou seja, “refere-se à maneira de construir um relato (“escrever”), sobre um grupo de pertença (“um povo”), a partir de “si mesmo” (da ótica daquele que escreve)” (Santos, 2017, p. 05). Nesse sentido, a autoetnografia é “uma forma de pesquisa que busca descrever e analisar a experiência pessoal a fim de compreender a experiência cultural” (Magalhães, 2018, p. 18).

O método da autoetnografia é baseado em três orientações: metodológica – cuja base é etnográfica e analítica; cultural – cuja base é a interpretação de memórias, dos objetos e dos fenômenos sociais; e de conteúdo – cuja base é a autobiografia aliada a um caráter reflexivo.

Isso evidencia que a reflexividade assume um papel muito importante no modelo de investigação autoetnográfico, haja vista que a reflexividade impõe a constante conscientização, avaliação e reavaliação feita pelo pesquisador da sua própria contribuição/influência/forma da pesquisa intersubjetiva e os resultados consequentes da sua investigação (SANTOS, 2017. p.218).

O exercício da autoetnografia é o de buscar nas próprias experiências os modos de compreender os sujeitos e o local em que se está inserido, partindo do olhar daquilo que se vive quando imerso no ambiente e nas relações. Para isso, é preciso caminhar com olhar crítico o próprio vivido, reconhecendo que as experiências que estão em mim e perpassam esse viver, também são experiências que corresponde a um grupo, a uma categoria que, por meio do meu olhar e da minha vivência, também precisa ser reconhecida e representada. Nesse sentido, quando falo sobre meu viver enquanto docente de bebês, penso que ao meu lado estão outras professoras que também compartilham comigo experiências que se assemelham ou se diferenciam, mas que tem em comum a creche como espaço físico e político de exercer seu ofício e os bebês como pessoas de encontro e relação.

Com isso, é importante compreender quem são as professoras de bebês na creche a partir do lugar que elas ocupam, e como esses cargos foram historicamente constituídos pelas políticas educacionais. Atualmente, as creches e instituições de Educação Infantil públicas do município do Rio de Janeiro, contam com três categorias profissionais nas

turmas de Berçário: as Agentes de Educação Infantil (AEI), as Professoras Adjuntas de Educação Infantil (PAEI) e as Professoras de Educação Infantil (PEI). Cada uma dessas categorias possui determinações e atribuições específicas de trabalho com os bebês, mas todas compartilham de desafios e embates que fizeram parte da sua constituição e revelam os modos como essas profissionais foram sendo vistas e concebidas no campo educacional.

O AEI foi o primeiro cargo concebido pela política quando a creche passou da Secretaria de Assistência Social para então ser coordenada pela Secretaria de Educação Municipal. As AEIs antes ocupavam o cargo de recreadoras nas creches (que eram conhecidas anteriormente como Ongs) e lidavam com os cuidados dos bebês e das crianças. O cargo tinha como exigência de escolaridade para desempenhar a função o Ensino Médio completo ou em curso. Apesar da transição para a SME (Secretaria de Educação), as recreadoras permaneceram como sendo as únicas profissionais que atuavam junto aos bebês e crianças pequenas por muitos anos.

Com o tempo a categoria seguiu lutando por melhores condições de trabalho, bem como reconhecimento como profissionais da Educação, cargo que até então integrava apenas o quadro de apoio. Muitas delas trazem as marcas desse contexto de transição e luta vividos pela categoria, pois fizeram parte das creches desde seus inícios, e passaram por toda a transformação do cargo. Atualmente as AEIs são reconhecidas como educadoras, obtiveram ganhos quanto a melhoria salarial e a carga horária, porém seu trabalho ainda é visto com o olhar da assistência, e a categoria ainda busca alguns benefícios que a elas não são concedidos, como o enquadramento por formação e plano de carreira.

As PEIs surgiram em um cenário político-educacional em que as creches precisavam ampliar seu atendimento, bem como, garantir a melhoria da qualidade. Em 2008, a SME-RJ criou “por forças de pressões sociais sofridas e por cobranças do Ministério Público Federal, a categoria funcional de Professor de Educação Infantil” (Gil, 2013, p. 53). O edital para o cargo exigia a formação mínima em Curso Normal (nível médio em formação de professores), com carga horária de 22h e meia, sendo ampliado em concursos posteriores para 40h semanais. As atribuições das PEIs envolviam “o espírito de indissociabilidade entre as ações de cuidado e educação. (...) O professor como elemento de uma equipe pedagógica, participante da elaboração do projeto político pedagógico da instituição, participante de ações e movimentos de formação continuada, atento ao planejamento que atenda às necessidades infantis” (Gil, 2013, p. 54)

No cenário educacional, o cargo de PEI se diferenciava dos outros professores municipais quanto a necessidade facultativa do Ensino Superior. Isso se desvelava também nas condições salariais, que iniciavam abaixo dos demais cargos de professores. Para as PEIs é possível realizar o enquadramento do curso de Graduação somente após o período de estágio probatório, que corresponde a três anos após a posse do cargo. Por conta disso, há por parte das professoras reclamações quanto a impossibilidade de adentrar ao quadro de magistério já com nível superior, decorrendo uma perda salarial grande nos primeiros anos de exercício. As reivindicações salariais se somavam também a impossibilidade das PEIs terem seu tempo de planejamento dentro e fora das creches garantidos, conforme determina a lei federal⁹. Nesse sentido, na busca por atender as demandas das AEIs por enquadramento por formação e das PEIs por tempo de planejamento, a SME instaura um novo concurso para uma nova categoria funcional na Educação Infantil, o PAEI.

Em clima de embate político e tensionamento, a SME-RJ cria o cargo de Professor Adjunto de Educação Infantil, em um cenário de emergência. O PAEI traziam como atribuição, executar atividades sociopedagógicas e contribuir com os professores e equipe gestora quanto ao planejamento e avaliação de bebês e crianças. Assim como o PEI, o PAEI também exigia escolaridade mínima em Nível médio, em curso de modalidade Normal e carga horária de 40h. Apesar de estarem no quadro de magistério, no edital a remuneração do PAEI ficava abaixo do piso nacional, configurando assim uma desvalorização da categoria recém instituída. As reivindicações de adequação salarial das PAEIs vieram assim que as primeiras professoras ocuparam o cargo, já instaurando um cenário de luta por reconhecimento e valorização do professor. Em 2022, a Câmara Municipal de Vereadores votou a adequação do salário das PAEIs ao piso nacional.

Ainda que possamos ver os ganhos que as educadoras da creche tenham conquistado, esses ganhos se deram em condições que não favoreciam as principais reivindicações da categoria, fazendo com que a Educação Infantil ainda seja um espaço onde os professores sejam vistos como “profissionais menores” da educação e que seu exercício ainda esteja ligado a constante busca por reconhecimento e por igualdade dentro do magistério. Busca que permeia não só o histórico das profissionais da creche, como

⁹A Lei nº 11.738/2008, que define o piso salarial dos profissionais do magistério público da educação básica como vencimento básico e a composição da jornada de trabalho com no máximo 2/3 em sala de aula, e o mínimo de 1/3 em atividades de planejamento, coordenação e avaliação do trabalho didático, passou a ter validade a partir de 27 de abril de 2011, quando o STF a declarou constitucional.

também a própria história da Educação Infantil e inserção dos bebês, cenário que ampliaremos o debate na próxima seção.

Não por acaso, a escolha da autoetnografia enquanto metodologia de pesquisa se dá pelo reconhecimento desta condição de professora de creche. O surgimento da autoetnografia e sua ampliação nas pesquisas no campo das ciências humanas acontece a partir de três razões: “1) maior interesse pela pesquisa qualitativa e pelas histórias de experiência pessoal no meio acadêmico; 2) maior reconhecimento da ética na pesquisa; 3) convergência de mulheres e minorias para o meio acadêmico” (Magalhães, 2018, p. 18).

A abertura (ainda que em pequenas frestas) do Ensino Superior e da Pós Graduação para as pessoas pertencentes à minorias sociais, fez com que aquilo que fora aprendido fora dos espaços de formação formal, que se caracteriza como o percurso de vida fosse também considerado como processo importante na pesquisa, pois fala não só de uma vida, mas de um meio, de um povo, de uma categoria e de sua condição que é importante trazer visibilidade. A autoetnografia emerge dos escritos de pessoas que trazem os dilemas, percepções, reflexões, a partir de sua condição social. W.E.B Du Bois (2021) explicita esse olhar quando aponta que,

“(...) As aspirações dos homens negros devem ser respeitadas: a riqueza e a profundidade amarga da sua experiência, os tesouros desconhecidos da sua vida interior, as estranhas voltas da natureza que eles têm visto podem proporcionar ao mundo novas perspectivas e tornar seu afeto, sua vida e sua ação preciosos para todos os corações humanos” (DU BOIS, 2021, p. 143).

Isso evidencia o valor da autoetnografia: reconhecer que os fatores vividos não são fatos isolados, mas eles correspondem a vivência de uma condição social. Tal condição constitui a forma como questiono e me posiciono frente às situações e aos sujeitos, olhando para essas experiências como um fenômeno social. Falar e escrever sobre isso é sobretudo proporcionar ao mundo novas perspectivas, enfrentando as dificuldades que se revelam a partir da condição de subalternidade, trazendo luz à necessidade de um olhar respeitoso e profundo para essas experiências.

Nesse sentido, falar da docência com bebês e pensar essa experiência, é também pensar que, por trás desse ofício há uma categoria subalterna, que advoga seus espaços e que luta contra a invisibilidade desse trabalho. Trazer a perspectiva de uma professora de bebês para uma dissertação de mestrado, é também abrir uma fresta ante uma condição político-social de desvalorização e muitas vezes de desconhecimento. Dessa forma, não cabe aqui “apagar” a voz de quem escreve, mas emerge nas palavras a necessidade de que

enquanto uma fale, se ressoe a voz de outras que também estão aqui, estão nas creches, nas turmas de Berçário, nas salas de aula de Pedagogia e nos cursos de Pós-Graduação.

Da experiência docente aqui descrita e pensada, há o desejo que não se veja somente a professora, mas que, a partir delas se ampliem o olhar também para os bebês e seus modos, perspectivas, ações e afetos, que se entrelaçam ao fazer da docência. Dessa maneira, uma autoetnografia que fala sobre o ofício da professora de bebês, fala também do próprio bebê de sua condição social, política e educacional, que é também permeada pela invisibilidade e pelo desconhecimento.

Salutto e Nascimento (2019), apontam uma crescente nos estudos sobre os bebês no campo educacional nas últimas quatro décadas, resultante da ampliação do debate social em torno deles a partir da luta e engajamento de diferentes setores da sociedade e da inserção destes nas instituições de Educação Infantil. Apesar da ampliação das pesquisas que tomam os bebês como categoria de estudo no campo da Educação, as autoras destacam que

no que concerne à especificidade dos estudos sobre bebês e creches, ainda que haja avanços na área, são tímidos diante dos estudos sobre temas do outro segmento da Educação Infantil: a pré-escola. (...) Isso revela que a pesquisa em Educação Infantil está mais centrada na produção e desafios que cercam a escolarização das crianças, ou a produção do aluno, do que em outros aspectos que cercam a experiência da infância que é entrecortada pela inserção das crianças em uma instituição educacional (SALUTTO; NASCIMENTO, 2019, p. 19).

Reitera-se aqui a importância de ampliar olhares para os bebês no campo educacional, principalmente quando estes se ancoram na vivência da relação com as professoras nas creches. Na perspectiva da antropologia, Gotlieb (2009) expõe que “os bebês, na maioria das sociedades, passam a maior parte do seu tempo junto às mulheres (...) e até duas décadas atrás, essas eram negligenciadas como sujeitos sociais por muitos antropólogos” (Gotlieb, 2009, p. 321). Se temos nas creches a realidade da educação e do cuidado dos bebês às professoras, o trabalho das mulheres junto ao aspecto educacional permanece invisibilizado pelas pesquisas que encontram nos bebês e nas mulheres sujeitos à margem dos estudos.

Nesse sentido, a autoetnografia é também uma forma de responder a esse apagamento dos dois sujeitos dessa pesquisa, professoras e bebês. A autoetnografia se apresenta como

maneira de produzir uma investigação significativa, acessível e evocativa, fundamentada na experiência pessoal, uma pesquisa que sensibilizasse os leitores para questões sobre identidade (numa dimensão política), para experiências envoltas pelo “silêncio” (entendido aqui como silêncio acadêmico, referente a algumas questões sociais) (SANTOS, 2017, p. 220).

Ainda que os estudos se encontrem de modo incipientes, o PPGEduc-UFRRJ tem ampliado suas pesquisas sobre bebês nos últimos anos. Essa dissertação se soma aos importantes estudos de Souza (2014), Arruda (2019), Bento (2020), Barboza (2021) e Costa (2023), que apresentam os bebês a partir de sua conceituação e categoria social, suas ações, movimentos e descobertas em contexto de vida coletiva e a necessidade de olhar para sua inserção na creche, bem como ampliar seu acesso às vagas nas instituições de Educação Infantil, que constitui um direito do bebê.

Com isso, a creche se configura como espaço físico e político de encontro de professoras e bebês, lugar que aqui nessa dissertação, é o espaço onde decorrem as experiências vividas e analisadas. A creche é direito dos bebês, e espaço de ofício do professor. Para Larrosa (2019),

A escola é para o professor o que a padaria é para o padeiro, a cozinha é para o cozinheiro ou o sapato é para o sapateiro: sua oficina, seu laboratório (se entendemos por laboratório o lugar do seu labor), seu ateliê (se entendemos por ateliê o lugar onde ele atua), o lugar onde ele exerce seu ofício, onde mostra suas habilidades e onde estão suas matérias-primas quanto suas ferramentas ou seus artefatos (LARROSA, 2019, p. 27).

A creche é sobretudo lugar de encontro e de relações. Para o bebê a creche é espaço de vida coletiva, de viver e conviver com outros. A creche é direito constitucional, é política que garante sua cidadania enquanto pessoa. Para as professoras a creche é lugar de ofício, é o espaço que caracteriza seu fazer, seu exercício. Não existe professor sem creche, assim como, neste caso, não existe professora sem bebês. Ocupar esse espaço é advogar a permanência, bem como a importância de que, na escola, haja bebês e professoras que, por meio das relações, constituam aquilo que propriamente a creche pode constituir: resposta responsável para ambos.

Para além de território físico, a creche é política social e educacional para os bebês tendo a responsabilidade de recebê-los. Para isso, é preciso compreender seus processos históricos de constituição da Educação Infantil e de integração dos bebês nesta inserção institucional, buscando compreender seu lugar na educação e as respostas que se tem para e com eles.

1.1. Um lugar e seus inícios: a creche como política na educação de bebês

Se há muito o que conquistar, muito já foi conquistado
(ROSEMBERG, 2015, p. 217)

A Educação Infantil, ao longo dos tempos, se constituiu a partir da necessidade de se estabelecer uma política de atenção integral à criança. Os debates e discussões que voltavam um olhar político para as infâncias se intensificaram nas décadas de 1980 e 1990 tornando este período um marco nas políticas destinadas aos bebês e as crianças a partir das mobilizações e reivindicações que se instituíram buscando igualdade de direitos e justiça social.

A promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1988 determinou a igualdade de todos os brasileiros mediante ao direito à vida, à segurança, à liberdade, ao lazer, à saúde, à educação e a proteção à maternidade e a infância, sem distinção de qualquer natureza, garantindo assim o direito de bebês e crianças ao viver comunitário a partir do que determina o texto da lei (Brasil, 1988).

É a partir da Constituição Federal que a educação dos bebês passa a ser responsabilidade do Estado, à medida que determina o Artigo 208, inciso IV, que expõe o “dever do Estado mediante a garantia de Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até cinco anos de idade”¹⁰ (Brasil, 1988).

Neste período diversos movimentos sociais, principalmente ligados aos movimentos feministas, compostos por mulheres mães, ocuparam o cenário político brasileiro tecendo reivindicações a respeito da inserção de bebês e crianças pequenas às creches públicas.

O caminho para a efetivação desse direito se deu a passos lentos, ao longo de anos de discursos e disputas a respeito das condições de bebês ocuparem os espaços coletivos de convivência. Rosenberg (2015) apresenta um panorama histórico de criação das primeiras creches que surgiam a partir de uma ideia de educação compensatória, ou seja, a creche seria um espaço para suprir os déficits de cuidado e educação que as crianças teriam no contato restrito com as famílias majoritariamente pobres e periféricas.

É neste cenário que as creches são entendidas como um “mal menor” no trato das crianças pequenas. Na precariedade das relações e do sustento das famílias no cuidado com seus filhos, a creche surge como uma solução para resguardar as crianças, porém o

¹⁰ Texto alterado a partir da Emenda Constitucional nº 53, de 2006. Anteriormente, o texto da lei trazia “a garantia de atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade.”.

interesse público em manter as instituições para as crianças pequenas não corresponde à essas necessidades, não tornando a questão uma prioridade de Governo, fazendo com que as poucas creches financiadas pelo poder Público e ligadas à Secretaria de Bem Estar Social, fossem ainda deficitárias quanto ao seu atendimento aos bebês, no que diz respeito ao acesso das famílias a essas vagas.

Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), corrobora a Constituição Federal no que tange o reconhecimento das crianças como sujeitos de cidadania, e dessa forma, dignas do direito constitucional à vida, ao lazer, ao respeito, à saúde e a educação. A partir desse documento passa a ser discutido e implementado organizações como os Conselhos Tutelares e os Conselhos dos direitos da Criança e do Adolescente, com a finalidade de proteger e assegurar os direitos das crianças instituídos a partir do ECA e da Constituição Federal.

Em 1996, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), insere as creches e instituições infantis ao sistema de ensino, passando a dispor a Educação Infantil como competência administrativa ligada à Secretaria de Educação dos municípios. Segundo Gil (2013)

assumir a creche como instância educativa só foi possível graças a movimentos sociais que defenderam o direito de toda criança pequena ser educada e cuidada em instituições próprias. Isso se deu graças à união da creche e da pré-escola, formando o que conhecemos hoje como Educação Infantil. (GIL, 2013, p. 33)

A LDB define a Educação Infantil como “a primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996/2013).

Apesar de sua extrema importância na vida cidadã dos bebês, a creche enquanto direito social, político e educacional, não é garantida. Coutinho e Cardoso (2021), sinalizam a falta de acesso à creche a partir do Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do PNE realizado e publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (BRASIL, 2020), apontando que

em 2018, o Brasil alcançou a cobertura de apenas 35,7% das crianças, o que representa cerca de 3,8 milhões de crianças de 0 a 3 anos matriculadas nesta sub etapa, e neste percentual estão apenas 26,2% das crianças pertencentes aos domicílios que estão no quintil mais baixo de renda e 51% das que estão nos domicílios que pertencem ao quintil mais rico (COUTINHO; CARDOSO, 2021, p. 179).

Além do déficit no acesso às vagas na creche para os bebês, os dados apontam que a maior parte das famílias que tem seus filhos matriculados em instituições de Educação Infantil pertencem às classes mais ricas do país, caracterizando que maior parte das creches pertencem a iniciativa privada, e revelando que o problema de garantia de direitos à educação de bebês, perpassa por uma política de desigualdade social, racial e econômica.

Apesar dos avanços na constituição da Educação Infantil e no cuidado dos bebês, Arruda (2019) apresenta um levantamento a respeito da idade inicial de acesso às instituições de Educação Infantil nos municípios da Baixada Fluminense, no Estado do Rio de Janeiro, apontando que “não há uma uniformidade quanto ao início desse atendimento, ficando a cargo de cada município escolher a melhor idade para o atendimento às crianças de 0 a 3 anos” (Arruda, 2019, p. 20). Ou seja, o texto da lei não deixa claro a idade inicial de atendimento às crianças, abrindo margem para que cada prefeitura entenda de forma discricionária, a forma como cumpre o dever de favorecer a educação pública para essa faixa etária que não corresponde a obrigatoriedade do Ensino. Arruda (2019) conclui nesse levantamento “que apenas quatro dos treze municípios da Baixada Fluminense atendem às crianças menores de um ano, ou seja, incluem, a partir dos primeiros meses de nascimento, as crianças nas instituições de Educação Infantil” (p. 20).

Mesmo na inserção e na garantia do Estado em proporcionar o direito à educação para todos os cidadãos, os bebês ainda se encontram a margem dessa efetivação, ocupando *pequenas frestas* no que diz respeito à abertura da Educação Infantil. A invisibilidade política dos bebês se materializa em sua baixa presença nas instituições educacionais, nas poucas vagas que ocupam nas creches e no fazer pedagógico que os afasta e segrega, não compreendendo suas necessidades de se relacionar e conviver com os demais.

Ao olhar para a educação de bebês ainda vemos ressoar as visões que se tinha da Educação Infantil em seu início. Neste sentido, Barbosa (2010) diz:

Em grande parte das instituições, as singularidades das crianças de 0 a 3 anos, especialmente os bebês, ficaram subsumidas às compreensões sobre o desenvolvimento e a educação das crianças mais velhas. Afinal, até hoje as legislações, os documentos, as propostas pedagógicas e a bibliografia educacional privilegiam a educação das crianças maiores. Assim, ainda que os bebês e as crianças bem pequenas estejam presentes na educação infantil, as propostas político-pedagógicas ainda mantêm invisíveis as suas particularidades e não tem dado atenção às especificidades da ação pedagógica para essa faixa etária (BARBOSA, 2010, p. 1).

Dentro das creches, ainda é possível ver o discurso de uma educação que não se atenta ao bebê. As turmas de berçário muitas vezes são turmas onde encontramos a ausência de um professor. São turmas em que há recusa para trabalhar por se tratar de uma prática que é cansativa, enfadonha e permeada pelos cuidados corporais. A dificuldade em se compreender os bebês os coloca em um lugar de ausência, o que se dá no contexto das políticas, nos espaços educacionais e no entendimento social.

A partir desse olhar histórico a Educação Infantil no Brasil, é possível indagar de que modo temos respondido aos bebês. Como Larrosa (2013) define, “responder é abrir-se à interpelação de uma chamada e aceitar uma responsabilidade” (p. 188). Com isso, é preciso pensar em quais caminhos a educação de bebês tem trilhado para garantir uma *resposta responsável* à sua chegada.

Nesse sentido, questionamos: de que modo recebemos e respondemos aos bebês na creche? De que forma, os bebês são acolhidos? Trazer essas perguntas é pensar no ofício da professora de bebês, pensar nas suas ações e na sua função que se responsabiliza, com seu corpo e com seus modos, a receber e responder aos bebês. Pensemos sobre isso no próximo capítulo.



Figura 3: Frestas que se abrem.
Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora. 2023

Porta- 1. Abertura ger. retangular, com o lado vertical mais comprido e a base ao nível do chão ou de um pavimento, que serve de entrada para um recinto. 2. Peça plana de madeira ou de outro material, ger. provida de maçaneta, com que se fecha essa abertura. 3. Qualquer tampa ou estrutura us. Para fechar o acesso ao interior de algo. 4. Entrada, acesso para algum lugar. 5. Conjunto de exigências, dificuldades que se encontram para ingressar numa instituição, profissão, categoria social, etc. 6. Meio de conseguir algo; recurso, modo.¹¹



Figura 4: As mãos compartilham.

Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora. Setembro de 2023

¹¹ HOUAISS (2015: 748)

2. A porta de entrada

Hoje eu estou quando infante. Eu resolvi voltar quando infante por um gosto de voltar. Como quem aprecia de ir às origens de uma coisa ou de um ser.

(BARROS, 2018, p. 49)

Manoel de Barros, em sua poesia, manifesta seu descontentamento com os limites estipulados pelo tempo cronológico impostos na vida. Indigna-se com aquilo que *coloca data em sua existência* e, por isso, permite-se a liberdade de pensar o *quando* como algo maior, para além daquilo que determina as datas e o tempo, impondo a possibilidade *daquilo que se quisesse ser*. O *quando*, usado pelo poeta, circunda o passado e o presente, brinca com o tempo ao misturar o que se é com aquilo que já foi um dia, mas que permanece sendo até quando se quiser ser.

Na poesia, Manoel de Barros se funde à natureza que vivência quando “tem hora que eu sou quando uma árvore e podia apreciar melhor os passarinhos. Ou tem hora que eu sou quando uma pedra. E sendo uma pedra eu posso conviver com os lagartos e os musgos” (Barros, 2018, p. 49). Para recorrer às suas memórias de infância, ele se coloca *quando infante*, misturando a natureza de suas lembranças infantis àquilo que é hoje e à infância que se tem.

Assim como o poeta, a porta de entrada que nos apresenta esta pesquisa recorre ao *quando* como recurso para alargar o tempo e pensar a partilha entre bebês e professoras¹² em seus inícios e relações. *Como quem aprecia de ir às origens de uma coisa ou de um ser*, buscamos compreender a docência *quando infante*, um início do fazer docente que se coloca diante dos inícios do bebê enquanto pessoa, que partilha de um movimento de constituir-se no encontro com o outro.

Para Larrosa (2019), o início de algo está ligado à necessária disposição: “é preciso estar disposto a começar” (p. 21). Para o autor, o início “não é apenas pro-por um caminho mas também dis-por uma maneira de começar a andar, de seguir em frente” (Larrosa, 2019, p 21). Assim, o professor é aquele que disposto a começar algo, dis-põe um caminho, e uma maneira de seguir. Para iniciar, é preciso abertura, uma disposição ao outro, para aquele que caminhante junto, possa seguir lado-a-lado. Para o professor, o

¹² Ao longo da dissertação assumo o substantivo feminino *professora* para me referir as profissionais que estão com os bebês. Advogo a escolha do termo por compreender que nesta posição, as educadoras são majoritariamente mulheres, e por isso, precisam ser destacadas e representadas assumindo essa condição de gênero.

começo é senão abrir portas de si mesmo, pôr-se a disposição, para que seu início seja o caminho em que outros encontrem uma maneira de começar a andar e seguir em frente.

2.1.Ser professora de bebês: inícios de uma docência

Deixe-me agora reconhecer: cheguei aos bebês Beng por mim mesma.

(GOTTLIEB, 2012, p. 19)

A antropóloga Alma Gottlieb dedicou-se, ao longo de sua carreira, à pesquisa sobre o povo Beng, comunidade que se situa no Oeste da África. Após anos de estudos e trabalho etnográfico junto a esse povo, a antropóloga torna-se mãe e, a partir de sua maternidade, percebe a necessidade de buscar outras formas de compreender o bebê para além do olhar ocidental e dos manuais tradicionais dedicados a compreensão sobre esse tema. Para autora, “desafiar a suposição que um ‘bebê padrão’ existe, de alguma forma, fora da nossa cultura” (Gottlieb, 2012, p. 21), tornou-se o principal objetivo para retornar à aldeia Beng na busca por entender o bebê nesse contexto social.

No livro *Tudo começa na Outra Vida: a cultura dos recém-nascidos no Oeste da África* (2012), Gottlieb assume a maternidade como essa causa disparadora no desejo de retornar ao campo de investigação Beng, movida pela curiosidade de perceber a vida dos bebês nesse espaço. Para ela,

estar grávida, vivenciar o parto e embarcar no maravilhoso projeto de educar uma criança criaram em mim inúmeras questões, práticas e emocionais, sem dúvidas, mas também intelectuais. A entrada nesse novo estágio do meu ciclo de vida concedeu-me um presente duplo. O mais importante, evidentemente, foi uma criança. Mas junto com ela veio um segundo presente, o de tornar-me antropóloga da maternidade e – mais genericamente, uma antropóloga dos pais, da ação de cuidar e do objeto de toda essa afeição e trabalho, as próprias crianças (GOTTLIEB, 2012, p. 39-40).

Nesse sentido, a autora apresenta um acontecimento de sua vida particular que fundamenta suas escolhas, decisões e interesses acadêmicos. Em conformidade com essa posição, Gottlieb justifica seu processo de chegada aos bebês afirmando que esse caminho se deu por si mesma.

Tomo as palavras de Gottlieb, para também justificar meu interesse aos bebês. Sinto que o início dessa pesquisa passa pelo meu início como professora, percebendo que estudo, trabalho se cruzam e entrecruzam naquilo que chamamos de vida, e que de certa forma, não podemos dissociar. Assim como Gottlieb, reconheço que não foram apenas

interesses acadêmicos e profissionais que me levaram aos bebês, mas também um interesse pessoal nas infâncias dessas pequenas pessoas.

Para a autora, ter um bebê sob seus cuidados a fez caminhar para conhecer plenamente *quem é o bebê*. No meu caso, afirmo que a completa ausência de convivência com eles em minha vida pessoal me despertou um profundo interesse quando me tornei professora de bebês na creche. Meu desconhecimento inicial sobre eles permeava a minha docência e me fazia buscar formas de entendê-los pelo viés da educação, certamente havia algo da prática e do manejo que me faltava. Cheguei à vida adulta sem ter trocado uma fralda, dado banho, acalentado um bebê, acalmado suas dores, colocado-o para dormir. Para além de um desconhecimento individual, é possível perceber que, em um contexto sociocultural, a ausência da convivência com bebês se faz presente em boa parte de nossa vida em sociedade.

Ploennes (2014), expõe que apesar da acolhida que os bebês têm em seus aspectos privados da vida, em um contexto social que considera os espaços públicos urbanos, essa ausência se materializa na invisibilidade dos bebês, caracterizando uma conjuntura social adultocêntrica, quando temos uma construção de sociedade especialmente pensada para a vida das pessoas adultas.

Normaliza-se que, enquanto sociedade, tenhamos lugares, pessoas e até movimentos que impeçam bebês e crianças de ocuparem espaços sociais. E dessa forma, banimos que cidadãos tenham seus direitos garantidos, simplesmente por estarem no início de suas vidas. Essa ausência se reflete não somente no viver dos bebês, mas também no viver de toda a sociedade que se ausenta daquilo que constitui seu próprio dever, o de compartilhar a educação dos bebês e das crianças junto às famílias, conforme disposto em nossa Constituição.

A percepção da ausência dos bebês em minha vida privada, também revelou que esta ausência permeava os espaços de formação que havia ocupado até então. Apesar de ter me graduado em um curso de Pedagogia, não havia tido ali uma disciplina e nem uma aula que tratasse dos bebês na Educação Infantil. A invisibilidade deles nos currículos dos cursos de Educação nas Universidades, reverbera a dificuldade de inserção dos bebês nas discussões e agendas educacionais. De acordo com Santos, Estrela e Gomes (2023), mesmo os currículos e ementas de disciplinas voltadas à Educação Infantil não privilegiam os bebês na formação inicial do professor. Ou seja, boa parte dos que se formam nas Universidades desconhecem as especificidades da educação de bebês, tornando a prática junto deles muito mais complexa e discriminada.

Os aspectos específicos da educação de bebês fizeram com que, ao longo da história e de seus processos de implementação educacional, não fosse uma causa privilegiada no cenário político-social. Isso porque a educação de bebês sempre foi vista a partir do olhar dos cuidados corporais, sendo eles “tradicionalmente marcados por um viés disciplinador, higienista e de controle” (Guimarães, 2009, p. 96). Ou seja, cuidar do corpo, e nesse sentido, cuidar do próprio bebê e suas especificidades de vida, de convivência e de educação se caracterizou como um lugar-menor na Educação Infantil, na medida em que os aspectos do cuidado não se caracterizam como saberes epistemológicos considerados importantes e fundamentais para a construção docente e para as práticas educativas.

Na contramão desse pensamento, acredito que deslocar a compreensão do que é o cuidado na relação com os bebês, integra aquilo que potencialmente inicia uma docência junto deles. Lembro-me que em meu primeiro ano como professora de bebês, enquanto ainda aprendia na prática qual lado certo de uma fralda, levei um bebê ao trocador para fazer sua primeira troca de fralda do dia. O bebê até então tímido e quieto, não interagia muito comigo nas brincadeiras, preferindo sempre brincar só ou com alguns poucos bebês. Tomei-o em meu colo na emergência de tirar a fralda suja e trocá-la por uma seca e limpa, quando estávamos apenas nós dois no pequeno banheiro da creche, pedi desculpas pelo meu desajeito, dizendo que iria tentar ser rápida, imaginando que aquilo tudo seria um grande incômodo para ele. Diante das minhas palavras o bebê sorriu, balbuciando palavras que eu não compreendia, mas estabelecendo ali uma comunicação comigo. Entendi que naquele momento, minha troca desajeitada não seria uma importunação, mas sim um momento de interação que somente nós dois partilhávamos em uma fresta daquele dia movimentado. A partir daquele momento, percebi que atender as necessidades dos bebês qualificava minha ação enquanto professora, percebendo que daqueles gestos de cuidados cotidianos surgia a relação que me tornava professora. E são desses gestos e dos sentidos que constituem esse fazer docente que proponho pensarmos agora.

2.1.1. Do ofício às maneiras: os gestos do ser professora

Uma das questões que me visita e revisita constantemente é pensar: *o que é ser professora?* Não tenho a intenção de responder à pergunta ou esgotar essa inquietude que, talvez, seja o combustível de investigação, mas refletir sobre o ser professora me convoca a considerar a importância dessa tarefa.

É de senso comum que a profissionalidade do professor é fundamental para a sociedade, mas também é evidente a crescente desvalorização pública da docência, tornando o ofício de ser professor um perigo de extinção. Não por acaso, em um mundo cada vez mais automatizado, lidar com algo tão tátil e complexo como o ser humano e suas relações parece ser uma tarefa desafiadora e, para alguns, primitiva.

Mas é justamente esse fazer manual, gestual, cuidadoso, sensível que pretendemos reivindicar aqui, no sentido de resgatar o que caracteriza o fazer das mãos como princípio de uma docência que cuida. Para isso, é preciso compreender o que é ter algo como princípio, bem como pensar o que é o cuidado e com o que se ocupam as mãos do professor.

Por definição, princípio é “o primeiro momento de uma ação ou processo; início, começo” (Houaiss, 2015, p. 764). Ter por princípio algo é refletir sobre o início. É pensar o que se tem no começo de tudo, no começo daquilo que se propõe a fazer. O princípio de uma ação é, antes de tudo, o princípio do próprio ser que age; é aquilo que há no existir e que impulsiona esse agir. O princípio é o que começa dentro de si e se torna base, ação e processo daquilo que se propõe a fazer.

O princípio de uma docência que cuida é a própria ação do cuidado. Ação sustentada pelo ato de cuidar. Todo ser humano um dia já dependeu do cuidado de um outro adulto, cuidado que o levou a conquista de sua autonomia. Como humanos, seguimos sendo cuidados e cuidando uns dos outros e esse cuidado se revela nas relações sociais que desenvolvemos ao longo da vida. Entretanto, a ação de cuidar só se torna possível porque, no princípio, fomos cuidados; e, através dos gestos que recebemos, aprendemos a oferecer e a dispor o cuidado.

O princípio da docência que cuida é justamente reconhecer o cuidado, percebendo que, dentro de si, há o trabalho de mãos que sustentaram esse existir. Assim, o gesto prioritário do cuidado, que sustenta todo o ser humano, faz com que quando adultos, tenhamos condição de acolher o bebê e fazer com que aquilo que um dia foi nosso início

também seja o início do bebê que está diante de nós, tornando-se o princípio do fazer docente.

Na história da educação, a dicotomia imposta entre cuidar e educar, entre corpo e razão, entre fazer e pensar, instituiu as práticas de cuidado como uma inferioridade do trabalho docente, reduzindo tudo aquilo que envolve o trato das mãos algo a uma prática meramente assistencial. Os estudos de Guimarães (2008) propõem qualificar o termo cuidado, compreendendo que “cuidar envolve uma habilidade técnica, mas, também, e, especialmente, uma qualidade relacional, uma disponibilidade para as relações interpessoais” (Guimarães, 2008, p. 45).

Cuidar traz em sua significação “pensar, ponderar, prestar atenção e reparar no que faz, tomar conta, tratar” (Houaiss, 2015). Dessa forma, cuidar transcende o aspecto físico do cuidado do corpo, mas envolve também o pensamento, entendendo que o cuidado se dedica a estar atento ao outro e a si mesmo, reparando o que se faz, para estar no trato de algo ou alguém.

Etimologicamente, cuidar está associado à ação de pensar. Nesse sentido:

Há uma dupla origem para o vocábulo cuidar: *cogitare*, palavra de origem latina, com a qual cuidar encontra-se mais frequentemente associada, no sentido de pensar e imaginar; e a palavra também latina *curare*, no sentido de “tratar de”. Cuidar é uma expansão de sentido de *cogitare*, agitar pensamentos, cogitar, pensar naquilo que se cuida, estar atento ao objeto que se cuida; também no sentido de desvelo, solicitude ou esmero (diferente de pensar ou cogitar como pesar, avaliar ou examinar) (GUIMARÃES; GUEDES; BARBOSA. 2013, p. 248-249).

O cuidado enquanto prática de atenção convoca a um agir ético, entendendo que o gesto prioritário do cuidar perpassa as dimensões de compreensão de si, de seu fazer e de sua responsabilidade diante do outro. Não como ato menor, o cuidado é parte fundamental no que se tem como ação docente, no sentido de que o cuidado, tornar-se não só uma prática, mas um modo de ser diante do outro, estando atento com desvelo, solicitude e esmero na relação.

É essa dimensão do cuidado que focaliza os gestos como atitude responsável do professor, na medida em que todas as ações do cuidar, são a priori, ações das quais se dedica toda a atenção. Atenção do corpo, do pensamento, dos sentidos, das sensações e dos sentimentos daquele que cuida, como também do sujeito do cuidado, estabelecendo assim uma relação. Para Guimarães (2008), “o sentido do cuidado diz respeito a algo que é do cotidiano e, ao mesmo tempo, que busca dar conta do fenômeno da vida em sua

totalidade. Cuidado exige a ocupação da vida humana consigo mesma e com os outros, numa perspectiva factual e existencial, de modo integrado” (p. 47-48).

Nesse sentido, o cuidado que caracteriza a relação junto aos bebês é também o que desloca o olhar sobre o que é ser professora, entendendo que os gestos de cuidado direcionados a eles no cotidiano, são caminhos para compreender seu próprio lugar, emoções e ações enquanto pessoa na relação. A atenção dedicada ao outro se caracteriza como gesto de abertura e de disponibilidade para que, diante dos bebês, o cuidar emergja a liberdade de expressar, criar, sentir, agir e ser de ambos.

São nos gestos miúdos do cotidiano que esse cuidado é revelado. Nas pequeníssimas coisas que compõem o dia, e na rotina, o cuidar ganha contornos na relação. É na delicadeza do trato, na sutileza do encontro, na inteireza do olhar. Tudo isso revela formas de cuidado, um cuidado que se estabelece em si mesmo, para então estar junto ao outro.

Para Tristão (2004), “a prática docente com bebês caracteriza-se pela sutileza das ações cotidianas, que muitas vezes não são percebidas dentro da rotina diária, mas que são determinantes na caracterização dessa profissão devido ao seu cunho humanizante” (p. 4). São os gestos humanizantes que constituem aquilo que compreendemos aqui como a marca do ser professora, entendendo que vem do cuidado com o fazer das mãos aquilo que estabelece a atenção e a responsabilidade de se perceber diante do outro, e nesse sentido, humanizar e humanizar-se pela sutileza das ações.

E parte daquilo do que cuida as mãos que Larrosa (2019) expõe como princípio do ofício do professor. Para o autor, há algo que interliga o fazer do professor ao ofício do artesão, chamando a atenção para a importância do gesto como um cuidado com a matéria que se tem nas mãos. Justamente o cuidado com a manualidade e com a materialidade é o que qualifica o trabalho do artesão,

É, precisamente, o caráter marcadamente corporal desse trabalho, a precisão dos gestos, a atenção à matéria, o uso das ferramentas adequadas, a forma como as mãos se movem de tal maneira que quase se diria que elas pensam por si mesmas, tão expressivas que é como se falassem, tão ligeiras que é como se tivessem uma vida própria, ao mesmo tempo ativas e sensíveis, firmes e amorosas, eficazes e obedientes. (LARROSA, 2019, p. 40-41)

Esse fazer artesanal e gestual, que liga o artesão à sua matéria. Para o artesão, a matéria não é só um objeto com que ele trabalha, mas é aquilo sobre o que se pensa, sobre o que se dedica, sobre o que se atenta, se dispõe, e se maneja. O trabalho do artesão é também o de se envolver com a matéria, de compreender o que pode ser feito a partir do

que o objeto concreto diz. Não só para pensar no que se fará a partir dele, mas também o que pode propriamente a matéria ser.

Larrosa (2019), utiliza como exemplo a imagem do aprendiz de carpinteiro, que no seu exercício aprende a construir armários e usar as ferramentas do ofício, mas não somente isso,

Se ele se tornar um verdadeiro carpinteiro, saberá, acima de tudo, como se colocar em correspondência com os diferentes tipos de madeira e com as formas possíveis que ainda estão latentes ali; se ajustará, então, a madeira tal como essa, com a plenitude oculta de sua essência, integra o habitar do homem. E essa relação com a madeira imprime sua marca em toda a obra do artesão. Esta, sem a dita relação com a madeira, não passa de realizar uma atividade vazia (LARROSA, 2019, p. 66).

No ofício artesanal a relação é a marca que determina que aquilo que se faz é obra de um trabalho atencioso. As mãos do artesão não estão vazias, mas trazem no seu fazer laboral aquilo que constitui o modo como ele se relaciona com sua matéria, com seu ofício. Para o autor, “o fazer artesão não está dirigido apenas a dominar o material, mas a mostrá-lo de maneira sensível” (Larrosa, 2019, p. 67), para isso é preciso entrar em correspondência com a madeira, entendendo que da matéria somente o olhar sensível do artesão pode revelar o que está latente no interior desse objeto.

Se pensarmos que a matéria que o professor tem nas mãos são os bebês, a relação é também o princípio que determina seu ofício. O bebê é a matéria que o professor pega com cuidado, que maneja com atenção, buscando ver o que de latente há no interior de cada bebê, e o que o fazer de suas mãos podem revelar. Do seu ofício, o professor compreende que seus gestos o colocam em correspondência com o bebê, entendendo que suas mãos oferecem com sensibilidade seu saber e se dispõe a receber aquilo, que só o bebê pode lhe ensinar.

As mãos fazem uma dança de encontros que se estabelece no interior da creche a partir das relações das educadoras com os bebês. As mãos se movem, se mexem, propõem um fazer que organiza as práticas, as rotinas, o cotidiano das pessoas que ali estão. As mãos inventam, falam aquilo que o corpo e o ser sentem. Nenhum movimento é imperceptível das mãos das educadoras, cada gesto é capturado pelo olhar, seja o do bebê que as observam, seja o do adulto que as acompanham.

Escrevo com a memória do meu início de ser professora em uma turma de berçário e no que observava das educadoras que ali já estavam. Elas traziam na prática aquilo que as mãos já faziam com muita naturalidade, lembro de observá-las e ver as trocas de roupas dos bebês serem feitas de forma espantosamente veloz, das fraldas que eram trocadas em

segundos e de como tudo se organizava de forma eficiente. Lembro que da mesma forma que as mãos traziam a eficácia da velocidade e o prazer de ver “todos prontos” quando as famílias chegavam, as mãos também carregavam o cansaço, o desgaste, traziam com elas a sensação de “dar conta de tudo”, ao mesmo tempo em que algo se perdia pelo caminho, alguma coisa escorria por entre os dedos.

A pediatra húngara Emmi Pikler é uma importante referência no que diz respeito aos cuidados e a prática com bebês em instituições de vida coletiva. Pikler estabeleceu ao longo de sua carreira conceitos importantes a respeito do desenvolvimento motor dos bebês, a partir de aspectos sociais e relacionais estabelecidos por meio dos cuidados dedicados a eles de maneira sensível e ética. No ano de 1946, após a Segunda Guerra Mundial, e em um cenário de luto e ruínas deixados por uma Europa nazista, Pikler fundou e foi diretora por 30 anos do Instituto Lóczy, que acolhia bebês órfãos e abandonados pela guerra na Hungria. No Instituto, Emmi Pikler postulou o que hoje é chamado como a *Abordagem Pikler*, partindo de quatro princípios fundamentais, sendo eles: “a valorização do vínculo entre o educador (e/ou mãe) e o bebê; o reconhecimento e o respeito a individualidade dos bebês; a promoção da autonomia através da liberdade de movimentos, o brincar livre; e o respeito ao tempo e espaço necessário para o desenvolvimento saudável” (Arruda, 2019, p. 32).

Para Pikler, o fazer das mãos da educadora caracteriza tudo aquilo que o bebê experencia de si e do mundo. Para a autora,

É sabido que os estímulos táteis exercem um papel extremamente importante na vida do bebê com relação aos contatos corporais entre a criança e o adulto. (...) Desde muito pequeno, o bebê expressa com o seu comportamento o que sente quando o adulto que cuida dele toca em algumas partes ou mesmo em seu corpo todo, quando o pega e carrega em seus braços (TARDOS, 2016, p. 66).

A mão da educadora garante o bem-estar dos bebês, à medida que sua mão entende o que o bebê diz. Um diálogo que muitas vezes não se encontra no campo das palavras trocadas, mas dos gestos que se entendem e se complementam. Daquilo que as mãos e o corpo do bebê dizem, para aquilo que a mão da educadora entende e oferece. O trabalho das mãos é sobretudo o que convoca o olhar, a presença, a disposição. As mãos entregam aquilo que o corpo se ocupa, e de cada movimento da mão da educadora, há um movimento do bebê que se relaciona em uma dança que constitui o viver. Para Emmi Pikler, o movimento das mãos institui aquilo que o próprio bebê apreende do mundo, para a autora, “é diferente a imagem do mundo que uma criança recebe quando mãos silenciosas, pacientes, cuidadosas e ainda seguras e resolutas cuidam dela; e como parece

ser diferente o mundo quando estas mãos são impacientes, rudes, apressadas, inquietas e nervosas” (Falk, 2010, p. 11).

No trato do cuidado com o corpo, com os objetos que compõem essa tessitura no ambiente, as mãos cuidam da vida, cuidam dos modos de viver. As mãos observam os movimentos, as mãos trazem o interesse. Abro aqui um pequeno parêntese, para compartilhar um trecho do meu caderno de registro do ano de 2019, que traduz algo de costumeiro que as mãos das professoras fazem, que compõe a rotina do dia na creche, mas que sob o olhar dos bebês, as mãos das educadoras convocam movimentos e firma novos e outros modos de fazer e viver a rotina. “Parece ser próprio do animal simbólico valer-se de uma só parte do seu organismo para exercer funções diversíssimas. A mão sirva de exemplo” (Bosi, 2020, p. 8).

Todos os dias os bebês dormem, todos os dias temos a mesma rotina. Nos organizamos para o momento do sono dos bebês de forma ordenada, quase como uma dança coreografada por todos os educadores da turma. Depois do almoço, enquanto algumas de nós se encarregam de oferecer a sobremesa e escovar os dentes, outras retiram os colchões da prateleira, forram os lençóis e organiza todos no chão. Automaticamente os bebês já saem do banheiro direto para os colchões, já embalados pelo sono. A tarde a mesma dança acontece no movimento inverso de tirar os colchões e devolvê-los a prateleira. O retirar e sacudir os lençóis para dobrá-los começou a chamar a atenção dos bebês. A dança dos tecidos acordava devagarzinho aqueles que ainda dormiam e despertava gargalhada dos que já estavam acordados. A rotina tão bem organizada por nós foi surpreendida pelos bebês que se interessavam pelo sacudir dos tecidos. Demos espaço para a brincadeira ganhar seu lugar. A dança agora girava em torno de escondê-los embaixo dos panos, brincar de monstro, fazer cabana. Essa é nossa nova rotina. (caderno de registro. Maio de 2019)

Algumas vezes não nos atentamos ao trabalho das nossas mãos, àquilo que apreendemos, que manuseamos, que fazemos ao longo do dia e que dão forma e sentido às experiências dos bebês. Na oposição aquilo que se tem de desvalor no ofício do ser professora, é o trabalho da mão, do corpo, do gesto que caracteriza o cuidado da profissão. Sabendo que “a mão não apenas agarra e prende, não apenas apreende e colhe, ela não apenas pressiona e empurra. Além disso, a mão oferece e recebe, e não apenas objetos, mas sim se dá a outros e se recebe de outros” (Larrosa, 2019, p. 66).

Nisso, entendemos que as mãos da professora são o símbolo de sua presença. São os gestos que configuram sua disposição, sua posição em estar disposto aos bebês. As mãos que com velocidade desdobra, estende, arruma os lençóis, também são as mãos que sacode, escondem, convida os bebês à brincar. O fazer não é automático por ser rotineiro, mas o gesto percebe o que faz, se atenta ao que comunica. As mãos se dão aos bebês, da

mesma forma que recebe deles, é essa troca que caracteriza essa dança ora de lençóis, ora de gestos e afetos que constituem a relação.

Nesse sentido, pensar o ofício do professor por um caminho artesanal convoca a repensar o lugar que colocamos o cuidado como princípio do fazer docente. Entendendo que os gestos de cuidado não desvalorizam o fazer do professor, mas é justamente a precisão de suas mãos que tornam a docência um ofício humanizador.

2.2 Do fazer das mãos e os modos de ser

Para perfazer tantíssimas ações basta-lhe uma breve, mas dúctil anatomia: oito ossinhos no pulso, cinco no metacarpo e os dedos com as suas falanges, falanginhas e falangetas. Mas será um nunca acabar dizer tudo quanto a mão consegue fazer quando a prolongam e potenciam os instrumentos que o engenho humano foi inventando na sua contradança de precisões e desejos (BOSI, 2020, p. 32-33)

O que faz as mãos do professor? Na pergunta há inúmeras possibilidades de respostas que poderiam trazer aquilo que cotidianamente se constitui a tarefa do educador. Escrever, acolher, preparar, cortar, prender, segurar, mexer, tocar, acariciar, gesticular, organizar — as mãos carregam aquilo ao qual o professor se ocupa. Das mãos materializa-se os modos de fazer, mas também os modos de ser professor, que se entrelaçam naquilo que se constitui propriamente o que se é e no que se faz.

A prática das mãos não nos revela apenas gestos e formas de agir, mas ela expõe as experiências do professor, “experiência entendida como uma relação com o mundo em que estamos imersos” (Larrosa, 2019, p. 21). Essa relação carrega o sentido de responsabilidade ante aquilo que nossas experiências trazem, pois o mundo, ou seja, aquilo com o que nos relacionamos é “isso sobre o que assumimos uma responsabilidade, que nos ocupa ou nos preocupa, que nos importa, que cuidamos” (Larrosa, 2019, p. 21). Assim, a experiência é o modo como nos relacionamos com aquilo sobre o qual assumimos responsabilidade.

Larrosa (2019) correlaciona o conceito de experiência à prática do ofício, bem como com aquilo que trata as mãos. Experiência e trabalho estão corriqueiramente associados em nossa sociedade quando, para garantir um emprego, as empresas exigem conhecer suas práticas anteriores, aquilo que o trabalhador já fez um dia e que esteja registrado não só em seu feito, mas também nas documentações exigidas. Para o autor, “a ideia de experiência no ofício tem a ver, fundamentalmente, com atenção ao mundo (e

com a responsabilidade para com o mundo), com o fazer das coisas bem-feitas, e não apenas, nem principalmente, com a formação ou com a transformação do sujeito” (Larrosa, 2019, p. 23). Nesse caso, o sentido da responsabilidade se interliga ao conceito de atenção. Exercer um ofício é sobretudo dar atenção ao fazer, colocar-se atento, entendendo que a atenção atribuída ao ofício é justamente o modo como nos relacionamos e nos responsabilizamos por e com ele.

Larrosa (2019), propõe refletir sobre o ofício do professor resgatando a palavra “vocação”. Antes de entender a vocação como uma característica intrínseca da pessoa, uma espécie de atribuição divina a algo, o autor refere-se à vocação como “a gradual acumulação de conhecimentos e habilidades e a convicção cada vez mais firme de ter como destino fazer na vida precisamente o que se faz. Isto é, a sensação de que a vida tem sentido.” (Larrosa, 2019, p. 24)

Se vocação advém do verbo latino *vocare*, que significa *chamar*. O autor diz que

toda vocação é uma chamada, mas uma chamada que designa o sujeito que a recebe para qualificá-lo. (...) é também uma oferenda ‘do que se faz e do que se é’. Por isso a vocação é o que faz com que a vida se substancialize e se realize, saindo de seu ensimesmamento e vertendo-se no mundo (LARROSA, 2019, p. 40).

A vocação do professor é sua chamada à responsabilidade, seu entendimento que sua função responde ao outro, e que nesse sentido, seus atos correspondem ao compromisso de estar diante de outra pessoa. Ser professor é buscar entender que seu ofício responde a uma chamada, que seus atos respondem o mundo, que seu fazer responde a sua disposição de estar onde se está. Com isso, não há professor que não cuide, que não tenha o cuidado como princípio ético de sua profissionalidade. Não há professor que não tenha suas mãos e suas maneiras como forma de dar e receber aquilo que se pode ser diante do outro.

Para Larrosa (2019), o chamado da vocação é algo que vem do mundo (daquilo com o que nos relacionamos), e tem a ver com a *atenção ao mundo*, com a *responsabilidade pelo mundo* e com o *cuidado com o mundo*. Atenção, responsabilidade e cuidado são conceitos que pertencem à vocação e se difere daquilo que entendemos como gosto ou aptidão para fazer algo, que comumente atribuímos ao significado de vocação. (p. 39) A vocação não é inerente a pessoa, ou um dom concedido a ela, mas é uma tarefa de descoberta, um processo de aprendizagem de si mesmo diante do mundo.

Para Larrosa (2019), descobrir uma vocação é sobretudo aprender a interpretar e decifrar os signos que o mundo emite. Tudo o que está ao nosso redor emite signos que

cabe serem decifrados, tudo o que está no mundo diz algo. “Aprender é tornar-se sensível aos signos” (p. 61), ou seja, descobrir uma vocação é descobrir a que signos se é sensível. A vocação é descoberta através de uma sensibilidade aos signos, segundo sua importância, significações, encontros e relações, com o tempo e no tempo, de uma maneira concreta e não de um saber abstrato.

Aprende-se, digamos assim, no trato com o mundo, com os signos do mundo. É assim, nesse trato, onde se descobre que há coisas que não lhe dizem nada (...), e há coisas que, no entanto, estão como que querendo nos dizer algo, como que nos chamando de alguma maneira. A partir daí, o sentido e vocação seria algo como um chamado do mundo, como algo do mundo, dos signos do mundo, que nos atraem, que nos chamam, que nos reclamam. Isso que chamam ou que solicitam é, antes de tudo, nossa atenção. (LARROSA, 2019, p. 62)

A atenção que o chamado da vocação convoca é a atenção para ler e decifrar aquilo que os signos emitem, aquilo com que o mundo chama, que nos convida a aprender a interpretá-lo. A vocação é aquilo que aprendemos com interesse, entendendo que estar interessado é estar entre o ser, em relação com aquilo que o mundo chama, pôr-se em presença. Aprender é ler os signos. Uma leitura que não se dá de modo abstrato, mas que envolve todo o corpo, de modo sensível. Que se dá no toque, no manejo, nos gestos que investigam. O aprender a vocação é sobretudo o cuidado com o modo que realizamos a leitura do mundo, a leitura daquilo que nos chama. O cuidado parte da relação que se estabelece com aquilo para qual somos chamados. Para Larrosa,

O mundo também se lê com as mãos, manipulando, ou manejando, ou manuseando aquilo que se lê. É por isso que o mundo, aquilo que emite signos, aquilo que quer nos dizer algo, aquilo que nos chama, não é algo que é oposto, como um objeto, mas aquilo em que estamos envolvidos, complicados, concernidos, imersos, ocupados ou preocupados, aquilo com que estamos envolvidos ou nos comprometemos, aquilo que nos diz ou quer dizer algo, aquilo que nos chama, nos importa, nos incumbe, nos afeta, nos toca, nos comove. Aquilo que se deixa tocar, manusear, manipular, manejar, aquilo que se oferece a nossa atenção e, claro, para nossa sensibilidade e nossa inteligência, mas também para as nossas mãos. Descobrir uma vocação é sentir-se chamado a interpretar, a ler, mas também a fazer (LARROSA, 2019, p. 62).

Descobrir uma vocação é também entender uma responsabilidade pelo mundo compreendendo que, do papel em que se ocupa, a leitura do mundo é fruto de uma interpretação individual do signo, dos modos próprios de afetar e deixar-se afetar, de tocar, de cuidar, de dar atenção, de aprender e de envolver-se com o mundo. Desse modo, o exercício do ofício não é buscar mundos, mas se ocupar de um mundo específico, comprometendo-se com esse chamado. “Descobrir uma vocação não é apenas averiguar o que gostamos ou o que nos satisfaz, mas o que ela exige de nós” (Larrosa, 2019, p. 64).

Entendendo que estar em um ofício não é fazer o que se sabe fazer, o que se nasce sabendo fazer, mas é principalmente, “responder ao que há para aprender, para interpretar, para fazer, para pensar.” (Larrosa, 2019, p. 63). Responder a um chamado exige responsabilidade.

Responder ao chamado da vocação é permanecer em estado de aprendizagem. Aqui não corroboramos com a ideia de uma docência que é atribuída a um dom, mas entendemos que a vocação para docência está em aprender a ler o chamado que o bebê nos faz. Para isso é preciso colocar-se em atenção plena ao chamado desse bebê, buscando decifrar aquilo que ele diz, que ele mostra, que ele é.

Para isso é preciso entender que bebê é esse que nos chama, que nos convoca, que nos instiga a decifrar, a ler, a interpretar e a nos relacionar. Quais chamados eles nos fazem? Para olhar os bebês, convidamos a abrir uma pequena fresta para o próximo capítulo.



Figura 5: Para abrir uma porta, primeiro se abre uma pequena fresta.
Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora. 2023

Fresta. 1. Abertura estreita que permite a passagem de luz e ar, fenda.¹³



Figura 6: As mãos de Benjamin abrem uma fresta.
Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora. Maio de 2023

¹³ HOUAISS (2015:470)

3. Bebês: inícios de ser pessoa

Assim que nasce, o bebê já é um ser humano, lançado como todos nós na tarefa de viver.

(DIAS, 2014, p. 121)

Como conhecer o bebê? Essa questão tem tomado a centralidade de pesquisas e estudos no campo da educação, que se propõem a pensar o bebê a partir de sua presença nas instituições educacionais (Fochi, 2013; Mattos, 2018; Guimarães, 2018; Arruda, 2019). O bebê, esse ser que inquieta e questiona o mundo adulto por sua existência, traz consigo a curiosidade de pensar a origem do ser humano, o que se tem no início da vida e o que se é nesse tempo em que inauguramos o nosso existir. Ser bebê traz a marca do tempo, de um período em que, enquanto bebê, vivenciamos os processos de amadurecimento e crescimento que não se dá de forma simples, mas carrega toda a complexidade de iniciar a tarefa de viver uma vida.

Historicamente a imagem do bebê se relacionou com a simplicidade de percebê-los como sujeitos de incompletude. O olhar para os bebês estava sempre ligado ao vir a ser alguém, a uma imagem de futuro, do que pode ser um bebê quando passado essa fase que demarca esse início. O campo da psicologia desenvolvimentista e da biologia, contribuíram na construção da imagem do bebê como uma etapa a ser ultrapassada, a medida em que se atinge marcos de crescimento, que elevam o bebê a deixar de sê-lo. Na sociedade contemporânea que vivemos, se tornou qualidade absoluta uma infância cada vez mais estreita, na medida em que se comemora e se instiga avanços precoces no desenvolvimento de bebês e crianças.

O bebê a ser superado tornou-se uma concepção que tem moldado olhares, práticas e ações para e com os bebês, na medida em que a cada dia se cronometra essa brevidade inicial da infância que rapidamente pretendemos superar. Na contramão dessa perspectiva, essa dissertação se posiciona no campo dos estudos que compreendem os bebês como pessoas, que criam, questionam, conhecem, comunicam, descobrem e vivem, na medida em que existem como seres humanos, como todos nós.

Nesse sentido, o psicanalista e pediatra Donald Winnicott (2020a; 2020b; 2021), conceitua o bebê a partir de seu lugar relacional, entendendo sua existência como fundamento de construção coletiva, a partir de seu lugar de dependência de um outro. Winnicott dedicou-se, ao longo de sua carreira, a compreender a relação díade de mãe-

bebê e os impactos desse lugar relacional na construção de sua subjetividade. Para Winnicott (2020b), “tudo o que acontece no início é importante” (p. 78), desse modo, o psicanalista sustentou sua teoria relacional a partir daquilo que é naturalmente constituída da relação com os bebês. Os gestos de cuidado, de segurar no colo (*holding*), de olhar para o bebê, de tratar de suas necessidades físicas, se configuram em ações que sustentam os bebês e os encaminha a integração da psique, do corpo e mente e a sua saúde física e mental.

De seus escritos disruptivos a sua época, Winnicott afirmou a condição do bebê como pessoa. Para ele, “a história de um ser humano não começa aos cinco anos, nem aos dois, nem aos seis meses, mas ao nascer e antes de nascer, se assim se preferir; e cada bebê é desde o começo uma pessoa, necessitando ser conhecido por alguém” (Winnicott, 2020a, p. 96). Instituir a condição do bebê enquanto pessoa é localizar a importância de conhecê-lo e considerá-lo como alguém que pode e que pertence a sociedade e que por isso necessita do cuidado e do olhar do outro que o compreenda e que o constitua como parte desse conjunto social.

Ao tomarmos a ideia winnicottiana de conceber os bebês como pessoas, parece que proferimos palavras óbvias, porém na conjuntura social em que se encontra o bebê, considerá-lo pessoa com todas as especificidades e particularidades de sua existência, não é um dado na sociedade. O que temos posto aos bebês é uma invisibilidade que não possibilita seu viver pleno ante aos seus direitos de conviver, pertencer, habitar, de ser ouvido e enxergado em todos os campos da nossa tessitura social.

Nesse sentido, pensar a educação de bebês é tomar como basilar o entendimento de bebês como pessoa, que como tal, participam e necessitam de um ambiente relacional que os considere. Winnicott (2020) diz que em seus primeiros anos de vida, o bebê se ocupa de descobrir a si mesmo, de conhecer a si (*self*) e para isso é necessário o outro na relação. Um bebê não existe fora desse ambiente relacional. Para ganhar contorno e percepção sobre si mesmo o bebê precisa do olhar do outro, da humanidade de outro ser que se dispõe aos seus cuidados.

Em seus escritos, Winnicott (2020) traz a expressão da “mãe suficientemente boa”, para designar a importância da relação que se estabelece entre mãe e bebê e que se constitui na dedicação que essa mãe entrega a ele em seus primeiros meses de vida e que dão contornos ao seu amadurecimento. (p. 21). Desse encontro emerge um *estado de relação* que se dá no reconhecimento da dependência do bebê em relação a mãe e ao ambiente em que ela está tornando ela própria ambiente para ele. Por meio de seus gestos

dedicados ao bebê, gestos que salvaguardam sua integridade física e psíquica, o bebê constitui sua subjetividade e se encaminha na conquista de tornar-se pessoa, a partir do cuidado sensível e amoroso dedicados a ele.

A partir da leitura de Winnicott, é possível compreender que a terminologia da mãe enquanto pessoa de relação junto ao bebê, pode ser compreendido como a figura de um outro que se dedica aos seus cuidados, caracterizando a presença desse outro adulto em relação com o bebê de forma mais ampliada, dado que, numa leitura social, os cuidados dos bebês são atribuídos a outras pessoas além da figura materna, como pai, tios e tias, avós e avôs, professoras e etc.

Winnicott utiliza alguns termos que designam as ações daqueles que se colocam em relação com os bebês. O *holding* e o *ambiente suficientemente bom*, são conceitos que situam os gestos como apoio que sustentam os bebês em sua tarefa de existir. Esse apoio constitui o próprio ser de relação em contato com o bebê, “no seu sentido ampliado, o termo relaciona-se a observação intensa e dedicada às manifestações e reações do bebê, ao ambiente que concernem à responsabilidade com e nos cuidados com eles; aos modos e expressões físicas de cuidar do bebê, como banhá-lo, alimentá-lo, vesti-lo, segura-lo” (Mattos, 2018, p. 85).

Este processo só pode ser estabelecido quando um adulto se põe em presença desse bebê, de forma inteira, dedicada e atenta, para que ele se sinta seguro e confiante na relação que se estabelece com esse outro ser e com ele mesmo. E isso se dá através dos gestos e momentos ordinários do dia a dia. Winnicott usa como exemplo a leitura que a mãe faz do bebê ao conceder colo ou deixá-lo sozinho quando ele precisa, dizendo que

Esses momentos dão ao bebê a oportunidade de ser, e deles surge o próximo passo, que tem a ver com a ação, tanto aquela que é feita como a que é recebida. Essa é a base para aquilo que se torna, gradativamente, no bebê, a experiência de si mesmo. Tudo isso é muito sutil, mas, ao se repetir de novo e de novo, contribui para o estabelecimento da capacidade do bebê de sentir-se real. (WINNICOTT, 2020, p. 22)

São esses gestos de manejo do bebê que dão confiabilidade para que ele desenvolva sua autonomia e seu amadurecimento. Portanto, pensar sobre os bebês é também pensar nas relações, é também pensar nos adultos que se colocam nos cuidados desses bebês, que se dedicam a construir junto com eles uma nova vida.

Muitos aspectos circundam esse lugar sutil e fundamental da relação, que se desdobra nas miudezas cotidianas, mas que dão conta de constituir a subjetividade desse bebê, que só emerge no encontro com o outro. É a partir desta relação que o bebê ganha

o mundo, que o descobre e que o surpreende. E isso só acontece quando há vínculo nesta relação, quando há reconhecimento da humanidade de ambos (tanto bebê quanto adulto) e quando há respeito pelo o outro.

Pôr-se a disposição de conhecer o bebê garante sua existência. Winnicott diz que a necessidade do bebê em seus primeiros anos de vida circunda a necessidade de ter alguém plenamente interessado por ele, que deseje saber e conhecer suas perspectivas, suas manifestações. Diante disso, os bebês e suas infâncias trazem uma complexidade, instauram uma dúvida existencial no momento em que colocam suas diferenças, sua heterogeneidade, que percebem e ocupam o mundo de modo diferente dos adultos. Porém Winnicott (2020) relembra que todo o adulto já foi um bebê e, portanto “tem, dentro de si, em algum lugar, todo esse conglomerado de experiências” (p. 110). Desse lugar, a alteridade junto aos bebês se instaura a medida em que adultos e bebês compartilham a vida e a necessidade de estar junto ao outro para tornarem-se pessoas.

Larrosa (2013), traça um olhar para alteridade da infância, como algo que está no âmbito daquilo que desconhecemos, mas que é necessário se fazer conhecido, em um movimento de descoberta que se dá do interesse adulto ao mistério que a infância (e os bebês) resguardam. Para ele,

a infância nunca é o que sabemos (é o outro dos nossos saberes), mas, por outro lado, é portadora de uma verdade à qual devemos nos colocar a disposição de escutar; nunca é aquilo apreendido pelo nosso poder (é o outro que não pode ser submetido), mas ao mesmo tempo requer nossa iniciativa; nunca está no lugar que a ela reservamos (é o outro que não pode ser abarcado), mas devemos abrir um lugar para recebê-la. (LARROSA, 2013, p. 186)

Com isso, é preciso pensar modos de conceber a infância dos bebês como uma relação alteritária com a sociedade, buscando sentidos, apostas e desafios tecidos do encontro e das relações em que as existências dos recém-chegados convocam em nossa conjuntura social, em suas condições e estruturas.

3.1 Da novidade do mundo: bebês e sociedade

Os Guarani fazem um batismo, o *nhemongaraí*, que ocorre no Ano Novo deles, por volta do dia 25 de janeiro. Nesse ritual, o pajé, dentro da opy, a casa cerimonial, canta e defuma as crianças novas que estão no colo de suas mães. Fica assoprando e olhando para elas, para ver quem são os seres que chegaram ali. Depois de realizados os cantos, o pajé se aproxima dos parentes e pergunta o nome das crianças. A partir de então elas passam a ser nomeadas. (KRENAK, 2022, p. 49)

Ailton Krenak, líder indígena e expoente na luta pelos direitos dos povos originários, tornou-se referência ao pensar propostas para um bem-viver que dialoguem com a ancestralidade e com o resgate da relação do humano com a natureza. Em seus escritos, Krenak convoca a sociedade a questionar o capitalismo, o desenvolvimento industrial, a busca desenfreada pelo sucesso e a ganância que dizimou tantas pessoas no âmbito da colonização e da busca incessante pelo progresso. Para ele, pensar uma mudança, perpassa pensar *outros mundos*, que diferem desse em que vivemos, e isso é possível se for permitido que àqueles novos que chegam em nosso mundo, possam sonhar e imaginar o seu presente, sem sofrerem a designação de serem olhados para um futuro.

Para Krenak (2022),

No lugar de produzir um futuro, a gente deveria recepcionar essa inventividade que chega através das novas pessoas. As crianças, em qualquer cultura, são portadoras de boas novas. Em vez de serem pensadas como embalagens vazias que precisam ser preenchidas e entupidas de informação, deveríamos considerar que dali emerge uma criatividade e uma subjetividade capazes de inventar outros mundos – o que é muito mais interessante do que criar futuros (KRENAK, 2022, p. 52).

Esse novo olhar para os recém-chegados passa por uma concepção que os entendem com respeito. Quando descreve o ritual de batismo do povo Guarani, Krenak aponta que, antes de ser nomeado, o bebê já é reconhecido pelo que ele é pelos membros da aldeia e pelo pajé. Antes de ganhar um nome, o bebê já é reconhecido enquanto pessoa e por isso “é de grande respeito dizer: esse ser já existe, não precisa de uma fôrma, ele quem nos informa quem é que chegou ao mundo” (Krenak, 2022, p. 49).

Pensar futuros para os bebês se denota como uma violência ao percurso dessa nova pessoa, para Krenak, o futuro é uma ilusão da qual submetemos os bebês cotidianamente. Discutir um porvir é ignorar que no presente há alguém que chega para integrar o social, e que por isso, precisa ser recebido como parte desse todo. Dentro de um coletivo entende-

se que “todos nós temos uma transcendência e, ao chegarmos ao mundo, já somos – e o *ser* é a essência de tudo” (Krenak, 2022, p. 49).

Projetar futuros aos que chegam é uma forma de enquadrá-los naquilo que deterministicamente pode-se controlar, objetificar esses futuros é também objetificar a infância e a vida dos bebês, que se inserem aqui como produtos daquilo que se espera deles. Apesar disso, a chegada de um bebê é sempre uma surpresa, sua presença surpreende o mundo e provoca rupturas. A notícia de um nascimento sempre traz o espanto, a comoção, a emoção, de que uma vida nova chega, e dessa vida, apesar de nossas expectativas e planos, nada se sabe.

Para Larrosa (2013), o nascimento de um bebê caracteriza a chegada de um outro.

É um outro porque é sempre outra coisa diferente do que podemos antecipar, porque sempre está além do que sabemos, ou do que queremos ou do que esperamos. Desse ponto de vista, uma criança é algo absolutamente novo que dissolve a solidez do nosso mundo e que suspende a certeza que nós temos de nós próprios. (LARROSA, 2013, p. 187)

Este ser inaugural, do qual pouco se sabe, é o que permite com a sua existência, a condição de viver da sociedade. É através do nascimento de novos bebês que se tem renovada a expectativa do surgimento de algo novo. Em sua obra *A condição humana* (2020), a filósofa Hannah Arendt considera três atividades que fundamentam a existência humana, são elas o labor, o trabalho e a ação. Porém a natalidade se relaciona com a ação, de maneira que,

das três atividades, a ação tem a relação mais estreita com a condição humana da natalidade; o novo começo inerente ao nascimento pode fazer-se sentir no mundo somente porque o recém-chegado possui a capacidade de iniciar algo novo, isto é, de agir. Nesse sentido de iniciativa, a todas as atividades humanas é inerente um elemento de ação e, portanto, de natalidade. Além disso, como a ação é a atividade política por excelência, a natalidade, e não a mortalidade, pode ser a categoria central do pensamento político, em contraposição ao pensamento metafísico (ARENDT, 2020, p. 11).

Para a autora, a natalidade se encontra em referência à ação na medida em que aquele que chega tem a capacidade de *agir*. Nesse sentido, o bebê é aquele que age ante ao mundo, aquele que instiga o mundo por seus movimentos, por suas ações. Por esse agir, o bebê se insere, não só em mundo físico e material, mas também na atividade política, na sociedade. Desse modo, a natalidade entendida por Hannah Arendt, também significa a natalidade para a política, uma condição para tal. Para a autora, nascer não se

dá somente por questões biológicas, mas também caracteriza “a capacidade que o homem possui de aparecer na esfera pública através da ação, podendo criar algo inovador que pode mudar o curso de toda a vida humana. Nesse sentido, a natalidade deixa de ser uma categoria natural e passa a ter uma implicação política” (Arruda, 2019, p. 37).

Ao nascer bebês questionam o futuro, colocam em xeque as previsões, instauram o novo, aquilo que resguarda o que se pode ter de inventividade na sociedade. Ao nascer, bebês também agem para ser vistos, conhecidos e reconhecidos pelo que são, pelo que podem, por suas condições de pessoas de desejos, vontades e criatividade. A nascer os bebês não buscam da sociedade definição, mas esperam que os que aqui estão tenham um *profundo interesse* em suas questões, que se coloquem em presença e em *dedicação*, sabendo que ao olhá-los não se faz necessário pensar futuros, mas acima de tudo, é preciso pensar o presente, e tornar visíveis suas ações como parte que fundamenta aquilo que entendemos como sociedade.

Nesse sentido, propomos ampliar o debate em torno dos bebês, buscando compreender a partir da revisão de literatura o lugar deles nas pesquisas recentes.¹⁴ A revisão de literatura analisa o lugar das pesquisas educacionais dentro do campo acadêmico que abordam os *bebês* em diálogo com a *sociedade*, utilizando o tema Bebês e Sociedade como termos de pesquisa. Para isso, estabelecemos o corte temporal da última década (2013-2023) para tecer a análise da revisão, entendendo a importância de pensar os bebês como sujeitos na/da sociedade de forma ampla.

3.1.1. Alguns olhares para pesquisas recentes

Para compreendermos o lugar e importância das pesquisas educacionais com e sobre os bebês é preciso ampliar o olhar para os demais campos do conhecimento, buscando entender quais olhares se voltam para compreendê-los. Nesta dissertação, a pesquisa se direciona a entender os modos como recebemos e respondemos à chegada dos bebês nos espaços educacionais, em seus aspectos relacionais (nas instituições de Educação Infantil), como também nas políticas que garantem a eles esse espaço. Porém,

¹⁴ Ao longo da escrita dessa dissertação, foi produzido uma revisão de literatura pensando as ações realizadas na Educação de Bebês no período da pandemia de Covid-19. A princípio, pareceu-nos interessante trazer esse olhar para pensar como os bebês foram concebidos em uma situação de emergência sanitária e social que vivemos durante esse tempo, porém ao fim da dissertação, entendemos que esse levantamento não contribuiu diretamente para as discussões aqui levantadas, mas continuava sendo relevante para pensar sobre a educação de bebês e suas concepções políticas atuais. Dessa forma, a revisão de literatura encontra-se disponível nos anexos dessa dissertação.

em uma visão macro do objetivo proposto, entendemos que estar com os bebês também significa ocupar um lugar na sociedade, na medida em que estar na creche é acessar uma política pública, bem como, participar de um ambiente de coletividade e socialização desse espaço (público). Nesse sentido, a educação é esse equipamento de acesso à sociedade garantido aos bebês.

Porém, proporcionar somente esse recurso é invalidar um viver que se estende para outros campos, que precisam também considerar e compreender os bebês como sujeitos de cidadania. Nesse sentido, buscamos compreender como nos últimos anos as pesquisas acadêmicas têm olhado para os bebês e para o seu viver social, considerando, a partir da revisão de literatura as pesquisas que têm como sujeito os bebês em/na sociedade, utilizando como descritor de pesquisa o termo *Bebês e Sociedade*.

A estratégia da revisão de literatura é “identificar os estudos publicados sobre uma temática, (...) que utiliza um protocolo bem definido para identificar, analisar e interpretar toda a pesquisa disponível relevante para uma questão de pesquisa específica” (Vieira; Seco; 2020, p. 1016). A partir desse contexto, utilizamos como fonte para essa revisão duas plataformas de publicações científicas: o Portal de Periódicos da CAPES e a Biblioteca Eletrônica Científica Online (SCIELO).

Nessa primeira busca foram encontrados 215 artigos sobre o tema “bebês e sociedade”, no período de 2013 a 2023, sendo 212 derivados da busca no Portal de Periódicos da CAPES e 3 encontrados na SCIELO. A partir dessa primeira etapa, foram definidos filtros de exclusão desses artigos para análise da próxima etapa, sendo eles: (i) artigos duplicados (disponíveis em ambas as plataformas de busca, ou derivados da mesma pesquisa); (ii) artigos sem acesso disponível para leitura completa; (iii) artigos que não obtiveram revisão por pares e (iv) estudos que não foram realizados no Brasil.

A partir desses critérios, resultaram 122 artigos, que em uma segunda etapa de análise buscamos identificar os termos *Bebês e Sociedade*, nos títulos, resumos e/ou nas palavras-chave. Dessa busca resultaram 12 artigos, que após uma leitura completa, se limitou em apenas 7 artigos apresentaram a temática desta revisão, sendo eles:

Quadro 1: Publicações Periódicos CAPES e SCIELO (2013 – 2023)

Plataformas: Periódicos CAPES/ SCIELO Descritores: Bebês e Sociedade	
ARTIGOS	AUTORES
É preciso incluir os bebês! Sentidos e apostas no diálogo com mulheres-mães (2021)	SALUTTO, Nazareth
A construção social do tempo no cotidiano de bebês na família e na creche (2017)	SILVA, Lucélia de Almeida; MULLER, Fernanda
Geografia da Infância: reflexões sobre um teatro com bebês e crianças e outras territorialidades (2022)	PEREIRA, Luiz Miguel; PEREIRA, Ângela Monteiro
Natureza e sociedade: Contribuições da pesquisa-formação na construção de saberes e fazeres no berçário (2017)	BAHIA, Celi Costa Silva; MOCHIUTTI, Solange
Indicadores de risco para a deficiência auditiva e aquisição da linguagem e sua relação com variáveis socioeconômicas, demográficas e obstétricas em bebês pré-termo e a termo (2019)	NASCIMENTO, Gicélia Barreto; KESSLER, Themis Maria; SOUZA, Ana Paula Ramos; COSTA, Inaê; BRAGANÇA DE MORAES, Anaelena
Maternidade como missão! A trajetória militante de uma mãe de bebê com microcefalia em PE (2017)	PINHEIRO, Diego Alano de Jesus Pereira; LONGHI, Márcia Reis

Desigualdades sociodemográficas e na assistência à maternidade entre puérperas no Sudeste do Brasil segundo cor da pele: dados do inquérito nacional Nascir no Brasil (2011-2012) (2016)	DINIZ, Carmen Simone Grilo; BATISTA, Luís Eduardo; KALCKMANN, Suzana; SCHLITZ, Arthur O. C.; QUEIROZ, Marcel Reis; CARVALHO, Priscila Cavalcanti de Albuquerque
---	---

Fonte: Levantamento da pesquisadora- Periódicos CAPES/SCIELO

Dos artigos analisados, 3 deles se localizam na área dos estudos da Saúde e 4 na área da Educação. Apesar de originarem de áreas distintas do conhecimento, 5 artigos apresentam os bebês ligados com a discussão das famílias e das mulheres, estabelecendo uma condição relacional entre eles. Esse primeiro aspecto nos faz pensar no processo social experienciado pelos bebês de encontrar, no seio de suas famílias e de suas mães, o primeiro caminho para essa vivência em sociedade, estabelecendo entre eles, o suporte necessário para criar conexões e relações que se dá em primazia pelos gestos de cuidado no interior das famílias.

É nas famílias que também reverbera o reconhecimento do bebê como sujeito, como uma pessoa pertencente a um grupo familiar, inserido dentro de uma cultura. Na pertença desse núcleo familiar, configurado de diversas formas, modos e membros, os bebês encontram cumplicidade na luta e na busca por seus espaços sociais mais amplos. Pinheiro e Longhi (2017), abordam a chegada de um bebê com microcefalia em um contexto familiar, como um disparador da necessidade de tornar a maternidade um caminho de luta pelo direito dos bebês. Para os autores, as ações maternas se direcionam para sociedade com a intenção de

dar visibilidade e manter viva a discussão e a mobilização em torno das necessidades dos bebês; apontar e atacar a discriminação e o preconceito dirigido às crianças pela sociedade em geral; lutar pela efetivação de direitos, cobrar o acesso aos tratamentos e medicamentos e também, criar estratégias para fortalecer e instrumentalizar as mães no seu cotidiano (PINHEIRO; LONGHI, 2017, p. 114).

Salutto (2021) reflete o lugar dos bebês, a partir do olhar e das histórias das famílias, principalmente mães, que encontram na maternidade esse espaço de criação e educação do bebê, mas também o de busca por um suporte social que ampare e compartilhe as demandas dessa educação. Para a autora,

Na tensão entre denúncia e intensa agenda de luta das/dos trabalhadoras/res, o bebê emerge como alguém que altera a paisagem social, cidadão de direitos, filha/o da mulher e mãe trabalhadora que reivindica do Estado e da sociedade amplo debate de fala e de escuta para os inúmeros desafios implicados no papel de receber uma nova pessoa que chega ao mundo (SALUTTO, 2021, p. 5).

A creche se localiza como sendo esse espaço de suporte para a educação compartilhada, à medida que possui como fundamento, a educação e o cuidado dos bebês a partir da escolha das famílias. Para alguns bebês, seu viver social perpassa essas duas instituições, a família e a creche, e ambos os espaços constroem para eles rotinas e cotidianos que se diferem, mas que proporcionam suas redes relacionais. A pesquisa de Silva e Muller (2017), buscou compreender no contexto da creche e da família, o uso do tempo dos bebês a partir de suas dinâmicas cotidianas, não somente no papel de filho pertencente a um grupo familiar e nem só no papel de criança inserida em uma instituição educacional, mas “entender o bebê como participante da dinâmica da sociedade e de diversos espaços, integrando assim o hibridismo do mundo social” (Silva; Muller, 2017, p 94). Para as autoras, o tempo dos bebês não se fragmenta em ambos os espaços, mas se constitui de forma integral dada a qualidade dos contextos e a importância do conteúdo em que ele se transcorre, indicando a importância do tempo e das relações estabelecidas nos ambientes familiares e educacionais como uma experiência relacional contínua no dia a dia.

Esse olhar ampliado para as vivências e modos de habitar e ocupar os espaços que os estudos recentes do campo da Geografia da Infância buscam evidenciar. Pereira e Pereira (2022), explicitam que

os bebês se encontram com as conquistas culturais produzidas pela humanidade durante o curso de sua existência, por conseguinte, deparam-se com um meio com múltiplas possibilidades sensoriais. Assim, podemos refletir sobre os lugares, as paisagens e os territórios dos bebês e das crianças, ou seja, a espacialização da vida, um recorte teórico que abraça e inclui a Geografia, os bebês e as crianças. (PEREIRA;PEREIRA, 2022, p 4)

Pensar na espacialidade da vida, insere os bebês nos espaços diversos da sociedade, espaços que constituem também ambientes de formação e de construção do seu ser individual e social inserido em um determinado grupo e cultura. “Os bebês nascem e se desenvolvem a partir da oferta da produção cultural da sociedade, seja no espaço da abrangência familiar, na creche ou nos logradouros públicos” (Pereira; Pereira, 2022, p. 6). Dessa maneira, expandir o acesso dos bebês a ambientes diversificados que constituem

o nosso viver social, garantem a eles o direito a *ocupar a vida*, no seu aspecto físico, social e subjetivo.

Discutir a inserção dos bebês um contexto de sociedade ainda é algo recente nas pesquisas acadêmicas. Poucos estudos nos permitem analisar o viver dos bebês, tomando como contexto o viver em sociedade, em seus mais variados aspectos. Essa invisibilidade tateia ausências socialmente impostas e presentes, direcionando esse viver social à designação das famílias, e quando escolhida, das creches. Salutto (2021), advoga que

Compreender modos de ser bebê se propõe como aposta que tencione o reconhecimento social da delicadeza implicada no constituir-se pessoa da/cultura, nas travessias ordinárias que fundam lugares de pertencimento das pessoas na sociedade (SALUTTO, 2021, p. 5).

Justamente a necessidade de compreender o lugar pertencente dos bebês na sociedade é que os localiza como pessoas que constituem, modificam, subvertem e participam das dinâmicas sociais. Não reconhecer esse espaço de direito dos bebês, os coloca em uma posição de vulnerabilidade ante as diversas mudanças que ocorrem no mundo, não sendo primazia suas necessidades, seus problemas e suas questões.

A partir disso, seguimos para o próximo capítulo buscando refletir sobre o que podem os bebês no espaço social da creche, apresentando os modos e os meios do conviver em relação com o ambiente, com as pessoas, com as regras e posições sociais que configuram esse lugar, que ora fecha e que ora abre portas. Para isso, não só abrimos a porta do espaço da creche, como também abrimos as portas do nosso olhar, para ver os bebês e os seus modos de vida.



Figura 7: Porta aberta e porta fechada.
Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora. 2023.

Abrir. (...) 3. Tornar acessível <a. novos horizontes> <a. um porto>. (...) 8. Deixar fluir (algo retido ou bloqueado). (...) 12. Mover(-se) [porta, janela etc.], possibilitando acesso a um lugar. 13. Possibilitar a passagem (por); desbloquear(-se).¹⁵

Fechar. 1. Tapar a abertura. 2. Impedir o acesso a ou o trânsito por; bloquear. (...) 4. Unir duas ou mais partes de, impedindo passagem de luz, ar etc. (...) 6. Pôr(-se) em recinto trancado; encerrar(-se). (...) 9. (Fazer) ter fim; concluir(-se).¹⁶



Figura 8: As mãos sentem a tinta.

Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora. Abril de 2023

¹⁵ HOUAISS (2015: 7)

¹⁶ HOUAISS (2015: 407)

4. Um corredor de muitas portas

Nesse corredor
Portas ao redor
Querem escolher
Olha só, uma porta só
Uma porta certa
Uma porta só
Tentam decidir
A melhor
Qual é a melhor?
Não importa qual
Não é tudo igual
Mas todas dão em algum lugar
E não tem que ser uma única
(Marisa Monte, 2021)

A música de Marisa Monte que abre este capítulo revela um pouco da sensação de estar diante do material da pesquisa e não saber por onde começar. Iniciar essa escrita fez me sentir nesse imenso corredor de muitas portas e de escolhas por um caminho, de precisar escolher e abrir uma única porta para entrar. Essa escolha, difícil diante das inúmeras possibilidades que o fazer da pesquisa me direcionou, me fez distanciar-me do meu estudo diante do impasse. Assim como na canção, buscava decidir qual é a melhor porta, qual é o melhor caminho.

Diferente do que pensava, *estar no corredor* da pesquisa não me trazia somente o dilema de escolher um único caminho para começar, mas abria-me a possibilidade de percorrer muitas portas, muitos inícios, muitos escritos. Diante das possibilidades, olhar para as portas físicas da creche foi a porta que se abriu para seguir com a minha pesquisa. Entre entradas, saídas e permanências no espaço da creche, as portas que atravessamos tornou-se um ponto de atenção no que eu vinha vivendo enquanto professora de bebês em uma creche do município do Rio de Janeiro.

A porta, enquanto objeto físico e material de nosso cotidiano, tem sua funcionalidade na materialidade do espaço. Só conseguimos entrar e sair de algum lugar porque há um acesso, uma porta que permite a inserção neste lugar. Da mesma forma, uma porta também serve para impedir a entrada de algo ou alguém em um determinado espaço, e para conter aquilo que está dentro, fazendo com que pessoas e objetos permaneçam nos ambientes.

Abrir e fechar portas pode trazer um significado figurado de oportunidades e dificuldades. Ter portas abertas é possibilidade, fechar portas é encerrar caminhos.

Segundo o dicionário Houaiss, *porta* pode ser definido como um “conjunto de exigências, dificuldades que se encontram para ingressar numa instituição, profissão, categoria social, etc.” (Houaiss, 2015, p. 748). E assim, da materialidade das muitas portas que encontramos na creche, há portas que se fecham e que se abrem antes mesmo do ingresso dos bebês no espaço físico institucional.

Atravessar uma porta para entrar na creche, é um marco na inserção dos bebês e das famílias em um espaço público educacional de direito político destes. Atravessar uma porta em uma sala na creche, é ser recebido em suas singularidades em um grupo, é viver e estabelecer relações e experiências de conviver em comunidade com outras pessoas. Ter a possibilidade de atravessar outras e muitas portas, é dar garantias de respeito aos desejos, aos movimentos, as ações e as curiosidades dos bebês, compreendendo seus processos de autonomia no espaço institucional da creche.

Para garantir que essas portas sejam abertas, outras também precisam abrir para *criar corredores* de possibilidades aos bebês. Nesse sentido, é preciso pensar de que forma estes tem sido visto nas políticas educacionais, bem como nos estudos acadêmicos que os pensam nos campos da educação e da/na sociedade, corroborando com uma visão de bebês enquanto sujeitos de direitos políticos e sociais.

Neste sentido, abrimos essa porta para pensar o contexto teórico-metodológico da pesquisa, apresentando o processo de olhar e revisitar os registros empíricos, os procedimentos e escolhas metodológicas e a contextualização dos sujeitos e do campo de investigação. Aqui se faz um convite para entrar.

4.1.Portões, portas e uma portinha: A Creche Municipal e seu espaço

São 13h e eu aguardo a mãe de Gael na porta da nossa sala. Nesse momento, sempre quando ela chega, passamos um tempinho conversando sobre algo que aconteceu durante a manhã. Nesse dia¹⁷, falávamos sobre o irmão de Gael, que anos atrás já tinha sido da turma do Berçário. Na conversa, a mãe nos conta que, assim como seus filhos, ela também tinha vivido sua infância nesse mesmo espaço e por isso, gostava de ter memórias do lugar em comum com os meninos.

¹⁷ Esse diálogo ocorreu no dia 12 de agosto de 2023. Gael foi matriculado na creche no meio do ano letivo, por isso seu horário é reduzido. Como vinha mais cedo e Gael estava em seu período de inserção, conversava muito com sua mãe, sobre como ele passou a manhã, sua alimentação, etc. Para além disso, a mãe e o irmão de Gael eram conhecidos das demais educadoras do Berçário, por isso sempre passava alguns minutos conversando com todas nós.

Nos anos em que estou como professora nessa instituição vi tantas vezes isso acontecer. Famílias conseguirem matricular seus filhos na mesma creche em que elas um dia estiveram. A Creche Municipal das Avenidas¹⁸ foi fundada no ano de 1998, pelo governo de Luís Paulo Conde, prefeito do município do Rio de Janeiro entre os anos de 1997 a 2001. Em 2023, a instituição completou 25 anos, e ao longo desse período, viu crescer as crianças do bairro.

No período de sua fundação a cidade passava por uma reorganização urbana, sendo este projeto urbanístico uma das principais propostas da prefeitura na época. Dentre os projetos, o Programa Favela-Bairro¹⁹ tinha o objetivo de integrar a favela à cidade, implantando infraestrutura urbana, serviços, equipamentos públicos e políticas sociais na comunidade. Dentre uma de suas ações, a creche foi inaugurada como uma medida decorrente desse programa.

Apesar da proposta de melhorias e integração das favelas com os espaços urbanos, a imagem da comunidade e das pessoas que ali estão ainda é bem demarcado. Mesmo ocupando o espaço da cidade, para as favelas ainda há um olhar de diferenciação e de desintegração. Nas ruas das comunidades não há visitantes, não há desconhecidos, seus territórios são majoritariamente ocupados pelos moradores, tornando-se um lugar à margem dos contextos urbanos.

A Creche das Avenidas se localiza na Zona Norte da cidade, se aproximando da Região Central. A rua da creche avizinha duas das mais importantes vias da cidade do Rio de Janeiro, sua entrada inicia na Avenida Brasil e sua lateral margeia a Linha Vermelha. Acima da creche o fluxo dos trens com destino ao Porto interrompe muitas vezes nosso cotidiano. Avistamos o trem passar por nós algumas vezes por dia, e claro, não passa despercebido. Ritualmente os bebês e crianças param para ver o trem, dando tchau para ele todas as vezes em que passa pelos trilhos acima de nós.

Na rua da creche o fluxo não é menos intenso que nas vias vizinhas. Há movimento de carros, motos, pessoas indo e voltando de seus destinos. Há algumas casas ao redor, mas há principalmente um vasto comércio de bares, restaurantes, lanchonetes, etc. Chego na creche sempre pela manhã e antes da minha chegada já há pão fresco e café pingado na padaria, bolo na lanchonete, rua sendo varrida, conversa nos bares e música

¹⁸ Optamos por usar um nome fictício para creche, a fim de que as questões discutidas aqui não fiquem suprimidas a particularidade de uma instituição, mas sim, que a partir dela se possa pensar o trabalho, a organização e o viver dos bebês de modo que se amplie para as demais instituições e pessoas que leiam essa pesquisa, sabendo que o que descrevemos dessa instituição é representativo às demais creches.

¹⁹ Disponível em < http://www0.rio.rj.gov.br/habitacao/favela_bairro.htm > Acesso em: Setembro de 2023

que interrompeu a noite e perdurou pela manhã. Sigo um fluxo contrário da maioria dos transeuntes. Enquanto entro na comunidade, a maior parte das pessoas saem, andando rápido pela rua para pegar seus transportes.

Ao longo dos anos que estou ali vi algumas mudanças acontecerem dentro dessa pequena parte do bairro em que a creche se localiza. Alguns anos atrás tínhamos uma praça em frente ao prédio, com algumas árvores, chão de areia e bancos ao redor em que as famílias se sentavam aguardando o horário de entrada das crianças. Os bancos felizmente permaneceram, mas a praça foi cimentada, as árvores derrubadas e ao seu redor, bares foram construídos. A noite essa pequena praça dá lugar a uma vida noturna agitada, dando outra característica ao lugar.

Na Creche das Avenidas não há muros, ao seu redor há grades que margeiam todo o prédio. Com isso temos sempre a visão do lado de fora, como se de algum modo, a creche e a rua se interligassem por entre as grades. Corriqueiramente quando brincamos com os bebês do lado de fora, pessoas que passam pela rua cumprimentam a nós e a eles. Alguns já são velhos conhecidos das crianças, como o senhor do Lava a Jato e seu cachorro caramelo. A senhora de óculos que varre a pracinha da frente e sempre cata os brinquedos que as crianças deixam cair por entre as grades. Os homens que passam a manhã jogando dominó nos banquinhos ao lado e chamam atenção pelo barulho e empolgação do jogo.

Ao entrarmos no espaço da creche temos um primeiro portão por onde as crianças e as famílias passam. Nessa entrada há um pátio cimentado que costumamos ir brincar algumas vezes, há um Pau-Brasil e dois coqueiros que sombreiam o lugar. Entrando na creche há duas salas, uma que atualmente abriga duas turmas de Pré-escola em horário parcial e na outra um espaço que já foi ressignificado algumas vezes, mas atualmente é usado como uma espécie de “sala de cinema”. Seguindo por essa entrada encontramos o pátio. O prédio da creche foi todo estruturado ao redor dele, de forma que todas as portas das salas (exceto as duas primeiras já descritas) dão para esse espaço. Nessa estrutura temos um refeitório, a cozinha, a sala de professores, a secretária, a sala do berçário, o lactário, a sala da pré-escola, a sala do maternal 1, a sala do maternal 2 e outra sala de pré-escola. Todas circundam o pátio.

No centro do pátio há um espaço de grama sintética e ali fica um grande escorregador de plástico e há duas pequenas traves de futebol. Ao redor dessa grama, uma espécie de pista de corrida margeia o gramado e as portas das salas. Ao longo desse corredor que circula o pátio há algumas caixas com brinquedos diversos e uma porção de

velotróis. Ao lado da sala do berçário há uma extensão desse pátio coberto, onde ficam uma pequena casinha, dois armários de cozinha e uma mesa de madeira com cadeiras e pratinhos, um escorrega pequeno e um balanço. Há alguns anos esse espaço era conhecido como “o parquinho dos bebês” e apesar de não haver nenhuma separação física entre esse lugar e o pátio com grama, era impedido que os bebês brincassem no pátio maior, assim como as crianças maiores também não podiam brincar no espaço dos bebês. As brincadeiras no pátio eram permeadas pela tensão de constantemente impedir que os bebês ocupassem o espaço da creche, limitando a brincadeira.

Na parte de trás do prédio há ainda um terceiro pátio cimentado, parecido com o que temos na entrada. Nesse espaço tem a sombra da jaqueira que foi plantada na rua, mas sua copa adentra quase todo o espaço, há outras árvores e muitas, muitas folhas secas que caem constantemente nesse lugar.

No ano de 2020 a configuração da Unidade Escolar se modificou, a creche passou a atender o segmento de Pré-escola 1. No ano seguinte, em 2021, esse segmento se ampliou, passando a ter Pré-escola 1 e 2 na grade de turmas da instituição. Como esses dois primeiros anos foram marcados pela pandemia de Covid-19, o ensino remoto e a transição para o retorno ao ensino presencial, a creche viveu essa inserção das crianças da pré-escola de forma gradual, adaptando seu ambiente e rotina para atender à necessidade das crianças maiores que chegavam. Em 2022 o calendário letivo e o cotidiano da creche voltaram a normalidade, recebendo todas as turmas desde o início do ano, sem a necessidade de seguir protocolos de segurança sanitária e distanciamento social. Nesse ano, recebemos na turma de Berçário dois bebês de colo. Uma novidade para mim, que depois de alguns anos trabalhando neste segmento, pela primeira vez vivi essa experiência de inserir bebês que ainda estão conquistando seu caminhar. Para além desses dois bebês, toda a turma já caminhava, porém também eram mais novos em comparação com turmas que recebemos em anos anteriores.

A diferença de ter bebês tão pequenos e crianças tão grandes (presentes nas turmas de Pré-escola), fez com que a instituição desse um passo atrás na interação entre as turmas. Habitualmente tínhamos o costume de juntar duas ou mais turmas de segmentos diferentes no pátio da creche, e nesse espaço as crianças interagem com todos, nas brincadeiras coletivas, em momentos de música e danças, e etc. Com as mudanças recentes na grade das turmas e a presença dos bebês, foi decidido entre a direção e os professores que os grupos não brincariam mais juntos no pátio, estabelecendo assim um horário para cada turma ocupar esse espaço pela manhã, sendo esta uma forma de garantir

a segurança dos bebês e das crianças pequenas na relação com os demais, justificando que cada uma vivência processos de brincadeiras, explorações, ritmos, diferentes uns dos outros.

Durante as manhãs o espaço do pátio pulsa de crianças. As turmas dividem esse período nas brincadeiras. Cada turma ocupa o pátio por apenas 30 minutos, assim que uma sai, outra já adentra o lugar de modo que ao longo das manhãs esse espaço está sempre cheio de crianças. As turmas que funcionam em horário integral permanecem na creche das 7:30h às 15:30h e as turmas parciais ficam das 7:30h às 12h ou de 13h às 17:30h. Apesar desse longo período, só 30 minutos do dia são destinados a uma brincadeira livre no pátio e, mesmo que alguns outros horários alternativos ele esteja desabitado (como no período da tarde, antes da entrada das turmas parciais), dificilmente ele é utilizado fora dessa grade de horário. Da mesma forma, os pátios da entrada com o Pau-Brasil e o de trás, onde há a jaqueira, também não é comumente utilizado. Não são todos os dias que as educadoras recorrem a esses espaços externos.

Não é por acaso que descrevo e enfatizo as dinâmicas da rotina e do cotidiano, bem como as regras institucionais que circundam o espaço do pátio. Boa parte dos registros que trago nessa dissertação se dão justamente nesse espaço, sob essas regras, permeando essas frestas ora das grades e das portas, ora das imposições, ora do tempo e do relógio.

As portas das salas da creche são antigas.²⁰ São grandes, de ferro, e tem sua abertura no meio, abrindo como uma janela de madeira de casa de fazenda. A porta não é totalmente fechada, como essas janelas, ela tem frestas que se fecham e se abrem como uma espécie de persiana. Essas persianas se abrem com facilidade em uma alavanca e todos os bebês já descobriram esse movimento de abrir e fechar essas pequenas aberturas. A porta é barulhenta, exige força para fechar e outro esforço para abrir. Algumas vezes é preciso jogar o corpo todo em cima dela, na tentativa de abri-la, outras vezes é preciso puxá-la com força, causando o estrondo como de alguém que bate a porta com raiva, mas é somente o movimento normal para deixá-la fechada.

Na maior parte do dia deixamos nossa porta aberta, justamente para vermos o vai e vem desse lado de fora. Mas, para essa porta grande ficar aberta, uma portinha fica fechada, impedindo a escapulida dos bebês, fazendo-os permanecer dentro da sala. Essa portinha é pequena, ocupa aproximadamente 1/3 da abertura da porta grande, é de

²⁰ Na abertura de cada capítulo desta dissertação trazemos a imagem da porta da sala do Berçário. Na foto pode-se ver sua abertura, as persianas e as frestas que se abrem a partir dela.

madeira, gradeada e trancada com dois trincos de cada lado, fixando a portinha no caixonete da porta.



Figura 9: Raíssa brinca com sua boneca na portinha.
Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora. Agosto de 2023

Essa portinha foi improvisada, não faz parte da estrutura da creche, foi colocada ali justamente com o objetivo de delimitar os espaços. É importante salientar aqui que essa pequena porta foi feita a partir dos berços antigos que ocupavam os berçários anos atrás. Na pesquisa de Guimarães (2008), a autora analisa a partir dos estudos de Michel Foucault os objetos que funcionavam no cotidiano como “dispositivos de poder”, ou seja, instrumentos que serviam como disciplinadores do corpo dos bebês, sendo eles os berços, as cadeiras de alimentação, os bebês confortos, etc.

As práticas cotidianas, as mudanças de olhares e de entendimento do que é necessário para o bebê na creche modificou a estrutura do espaço, retirando os berços que ocupavam uma boa parte das salas de berçário, privilegiando as relações e interações cotidianas no chão, proporcionando liberdade e autonomia do corpo. Apesar desse movimento, simbolicamente, as grades dos berços continuam limitando os corpos dos bebês, na medida em que são deslocadas para outro espaço, exercendo a mesma função.

Porém, é preciso pensar que, apesar da portinha na sala estabelecer uma demarcação e uma limitação de acesso ao espaço da creche, é ela também que possibilita

que ao longo do dia relações sejam estabelecidas por entre ela, dos que estão dentro com quem e/ou o que está fora. Nesse sentido, Guimarães (2008) também salienta que “dispositivos tais como berços, cadeiras de alimentação, gradeados, aramados e brinquedos são organizados para dividir e distribuir os corpos, provocando separações e, ao mesmo tempo, encontros de gestos, olhares e movimentos” (p. 131).



Figura 10: Heitor brinca com os bebês na portinha.
Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora. Junho de 2023

Abrir e fechar. Sair e entrar. As portas da creche abriram o campo de investigação a partir das narrativas escritas em meu caderno de registro como professora de bebês. Tomo os anos de 2021 até 2023 como notas dessa pesquisa de campo, como as portas que nos farão olhar os bebês dentro da creche em relação com esse espaço, com os outros e com o cotidiano. Para isso, se faz necessário primeiro justificar a escolha pelas narrativas.

4.2. Escrever o mundo atrás da porta: As narrativas

As histórias importam. Muitas histórias importam.
(ADICHIE, 2009, p. 16)

Chimamanda Ngozi Adchie (2009) alerta sobre *o perigo de uma história única*, aquilo que é passado a respeito de algo ou de um povo, a partir de uma visão única e

superficial de sua história. Esse olhar destinado à esse povo, molda e constrói um olhar único e comum à ele, a partir da história única que é contada. “Mostre um povo como uma coisa, uma coisa só, sem parar, e é isso que esse povo se torna” (Adchie, 2009, p. 12).

Por um olhar comum, historicamente os bebês foram vistos por um viés de uma história única, história que os tomavam como seres incompletos, dependentes, sujeitos submetidos às imposições adultas, sendo meros receptores daquilo ao qual o meio oferece. Olhar para os bebês a partir de outros modos de considerar as suas histórias, para essa pesquisa, importa muito. E justamente por isso, tecer narrativas escritas, a partir do lido cotidiano junto deles, tornou-se o campo metodológico que se abre como forma de olhar para os bebês, contando suas histórias através da minha própria história.

Tecer uma pesquisa com bebês é também assumir um lugar de cumplicidade que se dá nas relações. Se os bebês não são aqueles que informam, com as palavras, seus desejos, vontades, gostos, negações e descontentamentos, como tomá-los como pessoas de pesquisa?

Gottlieb (2012), traz pistas de uma antropologia com bebês que precisa de métodos não formais para percebê-los. Para a autora, “trabalhar etnograficamente com bebês de colo significa segurá-los” (p. 62). Para além de sua comunicação verbal, os bebês “compensam em comunicação somática” (Gottlieb, 2012, p. 105), aquilo que envolve vazamentos corporais e suas características desordenadas. Nesse sentido, a autora advoga uma etnografia que lê o corpo do bebê como um todo, os movimentos de pés e mãos que sacolejam, as lágrimas, urinas e tantos outros fluídos que decorrem do bebê, seus movimentos de sentar-se, engatinhar e caminhar e serem tomados e segurados no colo. Tudo isso envolve a pesquisa com os bebês, que os toma como agentes.

Para não correr o risco de tecer *uma história única* sobre os bebês, o antropólogo Tim Ingold (2021), entende que o objetivo principal da antropologia deve ser o de estar “dispostos a aprender com eles (sujeitos da pesquisa). E não aprendemos nada se não o levarmos a sério” (p. 13). Nesse sentido, encarar os bebês com seriedade, a qual eles exigem e necessitam ser vistos, é tarefa dessa pesquisa. Entendendo que,

levar os outros à sério é a regra número um do meu tipo de antropologia. Isso não significa apenas atentar para o que eles fazem e dizem. Mais do que isso, devemos encarar os desafios que eles colocam às nossas concepções sobre como as coisas são, o tipo de mundo em que vivemos e como nos relacionamos com ele. (INGOLD, 2021, p. 13-14)

Desse olhar dedicado aos bebês, a relação se estabelece como ponto fundamental daquilo que se desdobra como metodologia dessa investigação. Assumir os bebês como pessoas de relação, compreendeu também perceber-me como parte singular do cotidiano deles, e por isso, parte desse processo de pesquisa. Ao tomarmos a autoetnografia como metodologia da pesquisa, entendemos que a pesquisa não se constituía em somente observar os bebês na creche, mas também participar de todo o dia a dia, de processos de descobertas, e interações com os outros de modo relacional, sabendo que meu agir enquanto professora incidiam diretamente em boa parte das experiências que são vividas nesse espaço.

No cotidiano da creche inumeráveis eventos acontecem ao longo do dia. Cada momento, significa a vivência de um bebê, de um lugar, de uma descoberta. Nesse sentido, me questiono: o que olhar quando nossos olhos olham tudo?

O filósofo Walter Benjamin (2012) descreve o gesto de escrita como a força de um caminho que só se conhece quem anda por ele. Segundo Benjamin,

A força da estrada do campo é uma se alguém anda por ela, outra se a sobrevoa de aeroplano. Assim também é a força de um texto, uma se alguém o lê, outra se o transcreve. Quem voa vê apenas como estrada se insinua através da paisagem (...). Somente quem anda pela estrada experimenta algo de seu poder e de como, daquela mesma região que, para o que voa, é apenas a planície desenrolada, ele faz sair, a seu comando, a cada uma de suas voltas, distâncias, belvederes, clareiras, perspectivas. Assim unicamente o texto transcrito comanda a alma daquele que está ocupado com ele. (BENJAMIN, 2012, p. 14)

O exercício da escrita surgiu para mim justamente do lugar de compreender aquilo que, do meu ponto de vista, me havia tocado e atravessado de algum modo. Escrever era o exercício de olhar distâncias, belvederes, clareiras contidas no cotidiano.

A escrita se integrava a um modo de olhar os bebês, entendendo que do viver com eles, algo em mim se modificava a partir de suas descobertas. Portanto observá-los era um modo de entender seus processos, ao mesmo tempo em que me compreendia como professora de bebês. O caderno de registro surgiu primeiramente como um diário, como um gesto de escrita puramente pessoal daquilo que no dia a dia me mantinha atenta aos bebês e os sentimentos que surgiam do encontro. O hábito da escrita foi tomando forma e observar e escrever sobre os bebês se tornou um princípio do meu fazer docente.

Voltar ao vivido por meio da escrita tecia um novo ritmo a ação, compreendendo que olhar para o acontecido buscando palavras que pudessem descrevê-lo de forma inteira, detalhada e compreensível, era encontrar nessas palavras o tempo necessário para

reviver. Para Aguilera *et al.* (2021), “somos nós, observadores, com nossas experiências internas, juntamente com o instrumento que usamos, além do elemento que desejamos descrever, que construímos uma interpretação do mundo” (p. 143).

A escrita tomada como registro investigativo da pesquisa, nutre a sensação de estar escrevendo um mundo atrás das portas. Colocando em palavras sentidos, sensações, materialidades dos acontecimentos, do que os olhos davam conta de enxergar, mas que os sentidos e a memória precisavam escrever. São esses escritos que integram o fazer dessa pesquisa e que buscam contar outras histórias sobre os bebês. Histórias que perpassam o meu olhar melhorado e demorado, a partir do que pude aprender no conviver com os bebês.

Do mesmo modo, a fotografia é também um recurso de registro do vivido, como um meio de brincar com o tempo e com o olhar, à medida que o instante vivido é capturado pelas lentes da imagem, a fotografia nos permite adentrar na memória do cotidiano, podendo ver, com clareza do tempo, o que os gestos, os olhares, as curiosidades e experiências dos bebês nos apontam e nos direcionam. Dessa maneira, o recurso fotográfico também é tido aqui com caráter narrativo. As fotos se revelam como narrativas visuais que descrevem a partir da imagem, o vivido dos bebês e meu olhar enquanto professora.

O recurso fotográfico permite “parar diante do encantamento que produz em nós uma ação da criança, sabendo que poderíamos sair e entrar nele, repetindo as sequências para procurar novos horizontes em cada nova ação” (Aguilera *et al.*, 2021, p. 142). Olhar para os eventos com olhos de pesquisa exigia um lugar demorado no tempo, algo que as imagens nos permitiam fazer, quando diante das fotografias podemos buscar outros e novos sentidos.

A partir dessas escolhas, abrimos os portões da creche para pensarmos de que forma as relações vividas pelos bebês na Educação Infantil se manifestam.

4.3. As portas e as interações do cotidiano

--- Que se abra as portas! --- gritou comovido, pela primeira vez gostando do seu grito(...) --- Que se abram as portas! --- correu o grito da sala ao salão, da escada ao jardim, muro acima, até esbarrar na cúpula de vidro, e voltar, batendo no queixo majestoso. --- Que se derrube a redoma! --- lançou então o rei com todo o poder de seus pulmões. --- Que se abatam os muros! (COLASSANTI, 2011, p. 27)

No conto de Marina Colassanti (2011), um rei apaixonado pelo silêncio, pediu que se construísse muros altos, calabouços, uma redoma de vidro, para que em seu castelo não pudesse entrar mais nenhum som. Diante do silêncio, o rei desfrutava de seu desejo de ter as palavras aprisionadas e os ruídos extintos de seus ouvidos. Porém diante da impossibilidade de nenhuma palavra entrar, havia o problema de nenhuma fala também sair de seu castelo. E em meio ao silêncio, vozes e sons escapuliam diante da vida que apesar da imposição, seguia acontecendo no castelo. Então, quando rei encontra uma conversa de amor presa em seu calabouço, decide que todas as palavras sejam libertadas. Em meio a gritos e exclamações, o rei ordena: *Que se abram as portas! Que se derrube a redoma! Que se abatam os muros!*

Ao longo dessa pesquisa, pensamos no ofício da docência na Educação Infantil e na concepção e olhares para os bebês que muitas vezes são envoltos do silêncio da invisibilidade e do desconhecimento. Por trás das portas, o fazer e viver de professoras e bebês ficam suprimidas a falta de olhares direcionados a importância de suas relações e práticas, que se dão dentro das creches. Nesse sentido, abrimos aqui um convite para olharmos para esse viver por entre as portas e frestas abertas nas creches instituições.

Refletir sobre a Educação Infantil como resposta social aos bebês nos indica a pensar a necessidade de ter, de forma integrada, a garantia de seu atendimento nas creches por meio da efetivação de políticas públicas sociais e educacionais, como também na garantia de convivência cotidiana dentro das instituições, compreendendo que receber os bebês na creche é considerá-los sujeitos de liberdade e autonomia e que por isso criam modos de viver, de se relacionar, de comunicar, que se diferem dos adultos e das crianças maiores, e que por isso, exige a sensibilidade do olhar daqueles com que eles se relacionam.

É das relações cotidianas que emergem as respostas que damos aos bebês, da forma como os recebemos nesse espaço, de como abrimos a nossa casa, entendendo que receber não é reduzir, mas pôr-se a disposição. Portanto, trago aqui registros narrativos para pensarmos como a creche se coloca à disposição do bebê, da forma como a instituição e suas professoras compreendem suas necessidades, curiosidades, singularidades e sua liberdade. *Que se abram as portas! Que se derrube a redoma! Que se abatam os muros!*

4.3.1. Abrindo portas fechadas

Hoje enquanto brincávamos no pátio, Pedro se direcionou para a porta da sala da pré-escola que estava fechada. Entre as frestas espiou o que havia lá dentro. De mansinho conseguiu abrir a porta, entrando na sala onde as crianças brincavam. Sua presença despertou a atenção das crianças que se surpreenderam com a sua chegada. A turma se mobilizou, acolheu Pedro, pegaram sua mão e o levaram para sentar-se junto deles. Acariciaram os cabelos, falaram com ele, falavam tantas coisas que eu, que acompanhava todo o movimento, não consegui entender. Sentado com as crianças grandes, Pedro olhava tudo com curiosidade, percorreu toda a sala com o olhar, olhava todas as crianças nos olhos, até que decidiu se levantar e retornar ao pátio, sendo acompanhado pelas crianças que o levaram até a porta. Pedro seguiu brincando, deixando um grupo de crianças na porta que se despediam dele, desejando que ficasse mais um pouco. Quando olho ao redor, vejo Théo na porta de outra sala da pré-escola de pé enquanto as crianças se reúnem perto dele em uma conversa. Não consigo ouvir o que falam, mas percebo que da mesma maneira, as crianças também acolhem com cuidado o bebê que chega. Vejo que, apesar dos empecilhos, os bebês criam seus modos de viver, explorar, conhecer e estar junto com os outros, abrindo portas fechadas. (*Caderno de registro*, 7 de abril de 2022)



Figura 11: Pedro e Théo abrindo portas fechadas.
Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora. Abril de 2022

Abrir e fechar portas, entrar e sair de espaços. Movimentos simples de um cotidiano, mas que aqui designam a ação dos bebês no espaço institucional da creche. Ação que demarca propriamente o ato de agir enquanto condição humana. Agir enquanto verbo e ação do sujeito que intervém e constitui o social, e por isso organiza e reorganiza modos de viver, a partir de seus atos. Com base nos escritos de Hannah Arendt, Arruda

(2009) coloca que “a condição do bebê enquanto pessoa é estabelecida a partir da ação (...), que o leva em busca da descoberta do mundo, na sua relação com ele mesmo, com os outros, com os objetos e seu ambiente, construindo seu processo de subjetivação” (p. 38)

Arruda (2019), entende o bebê enquanto “sujeito de desejo, liberdade e autonomia” (p. 30). Três fundamentos que constitui o que é ser bebê enquanto pessoa de relação. Desejo, liberdade e autonomia integram a subjetividade do bebê, que quando cuidado e respeitado ante esses três aspectos, avança naquilo que torna o próprio bebê, seu *self*. Para Winnicott, é importante “um contexto em que a criança encontre gradativamente a si mesma (seu *self*) e ao mundo, em uma relação operativa entre ela e o mundo” (p. 8)

O desejo é o que constitui a autonomia e a liberdade. É natural do humano, se encontra na ordem do sentimento, impulsiona sua atitude em relação a descoberta do outro, dos objetos, do ambiente. O desejo inicia a atividade autônoma, que “constitui uma necessidade fundamental do ser humano desde seu nascimento” (Arruda, 2019, p. 33). A liberdade é o que é inerente do agir do bebê, da capacidade de mover-se, de descobrir, experimentar, de viver, a partir do que determina a si próprio, seus desejos. E a autonomia é o que corresponde o bebê sujeito de ação para o mundo e não somente de reação, “sensível, seguro de si e cheio de iniciativas, capaz de pensar com sua própria lógica, inserido em um contexto onde ele ‘possa ser’” (Arruda, 2019, p. 36).

O bebê enquanto sujeito de desejo, liberdade e autonomia é aquele que, vendo uma porta fechada, busca frestas para que possa com sutileza, descobrir o que há no espaço. A partir de sua ação, rompe com uma barreira na busca por estar com os outros, para descobrir os demais que se encontram do outro lado. Seu agir não se limita a abrir uma porta fechada, mas instaura a possibilidade de bebês e crianças estarem juntos quando a brincadeira coletiva não é ofertada à eles.

Adentrar espaços outros que constituem a creche é romper com paradigmas e fazem refletir o quê da interação entre bebês e crianças está sendo perdido, quando portas se fecham ante ao desejo e ao movimento de estarem juntos?

Para Arendt (2018), “agir sempre teve o significado de pôr em movimento algo que não estava lá antes, o nascimento, a natalidade humana é condição ontológica *sine qua non* de toda a política” (p. 44). Os bebês colocam em movimento o que estava posto, inaugurando novas formas de ver e fazer, que garantem a liberdade do próprio ser da política. Para a autora, liberdade corresponde a admissão no âmbito público e a

participação nos assuntos públicos. Agir em liberdade é ação política que se direciona ao reconhecimento de si, de se fazer presente e de principalmente iniciar algo novo, que corresponde àquilo que é de mais atual na sociedade, a possibilidade de reinventar a partir do que propõe aqueles que chegam.

Se as instituições de Educação Infantil impõem fronteiras aos bebês, aos seus movimentos e relações, é preciso criar outros modos de viver “com a liberdade que formos capazes de inventar” (Krenak, 2019, p. 32). Inventar é senão próprio daquele que cria mundos, que deseja outros modos de ver, de fazer, de estar. Desejos que encontram na realidade artifícios para a criação, para a invenção de novos caminhos. Liberdade e autonomia são ações que incidem o agir do próprio bebê em constituir-se enquanto pessoa, mas também reverberam na possibilidade de fazer com que “um novo começo se eleve e faça ouvir sua voz, no mundo” (Larrosa, 2013, p. 190)

Para Krenak (2019),

quando pensamos na possibilidade de um tempo além deste, estamos sonhando com um mundo onde nós, humanos, teremos que estar reconfigurados para podermos circular. Vamos ter que produzir outros corpos, outros afetos, sonhar outros sonhos para sermos acolhidos por esse mundo e nele podermos habitar (KRENAK, 2019, p. 47)

Inventar outros mundos e outros modos para que os bebês possam, com seus jeitos, formas e particularidades, viver e conviver na creche, perpassa acolher a possibilidade de sonhar e inventar maneiras que, portas fechadas e enrijecidas com suas regras e imposições, possam ser rompidas para que possamos circular, sermos acolhidos e habitar esse espaço que entendemos como território de bebês e crianças e suas infâncias.

4.3.2. Se ocupar da espera

João vivencia seu processo de inserção na creche. O grupo de bebês que o acompanha já encontrara seu espaço, todos chegam ansiosos para adentrar a creche de manhã e já permanecem bem e felizes durante o período em que estão nesse ambiente. João chora ao se despedir de sua mãe no portão de entrada e chora mais ao ficar em sala. Em alguns momentos João brinca, se distrai com os amigos, com algum brinquedo, com os livros, mas permanece em estado de espera, no aguardo de sua mãe que em breve voltará para buscá-lo. É essa espera que o faz chorar. Percebemos que o lugar que o deixava mais calmo era o pequeno pátio localizado na entrada da creche em frente ao portão, ali ele se sentava e olhava para a rua, nos chamando para sentar com ele e aguardando o momento em que sua mãe voltaria para buscá-lo. Hoje decidimos levar todos os bebês para se ocuparem da espera de João. Escolhemos alguns bichinhos e levamos para a “grande floresta” que se formou no pequeno canteiro da entrada. João brinca sem ver o tempo passar. Algumas vezes o portão se abre, as grades refletem em sombras que se estampam

no chão. João observa, mas logo retorna para imensa floresta de tigres, leões e zebras junto de seus amigos. (*Caderno de registro*. 29 de junho de 2021)



Figura 12: João e Samuel brincam enquanto esperam.
Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora. Junho de 2021

A leitura dessa narrativa permite pensarmos os caminhos que a Educação tem recebido os bebês, no mais estreito do termo que podemos pensar. O período de inserção configura uma etapa importante da chegada dos bebês e das famílias nesse espaço. Nesse período, as relações se dão como forma de conhecer um ao outro, entendendo que as professoras e a creche se colocam na condição de receber aqueles que chegam.

No dicionário Houaiss (2015), inserir significa “fazer integrar, ser parte de; introduzir, incluir” (p. 546). De acordo com Bove (2002, p. 135), “[...] inserção denomina a estratégia de dar início a uma série de relacionamentos e comunicações entre adultos e crianças quando a criança está ingressando em uma creche ou pré-escola pela primeira vez”. Ou seja, inserir um bebê que chega é uma ação que constitui a creche, significando o processo de integração em um grupo, de introdução em novo ambiente, de inclusão em um espaço de coletividade e pertencimento. Nesse sentido, o processo de inserção é o processo de conhecer o bebê, de responder ao seu chamado e de assumir uma responsabilidade ante as suas necessidades.

No processo de inserção vivido por João, é percebido por todas as professoras da turma que seu tempo se difere dos demais bebês que iniciaram o ano junto a ele, e que por isso foi preciso um movimento coletivo para integrá-lo. Antes desse registro, teci muitos outros a respeito da relação de João com as professoras e com sua mãe. Tinha dias em que a mãe permanecia durante toda a manhã dentro da creche, outros dias ela ficava no pátio e ele na sala acolhido por uma professora. Algumas vezes, enquanto a turma brincava na sala, João era acalmado no colo de uma professora que ficava dando voltas com ele no pátio, mostrando a rua, o parque, conversando com o bebê ao longo do caminho.

Percebe-se que há um movimento de toda a equipe de professoras para entender e atender João, fazê-lo se sentir bem e acalmar o seu choro. João por sua vez se comunica com as educadoras, com um corpo que se expressa pelo choro, pela agitação, pelo desejo de ter sua mãe de volta. No plano das relações dialógicas de Bakhtin (2011) é importante destacar o conceito de “atitude responsiva”, que consiste em uma tomada de posição diante do discurso proferido pelo outro. No caso dos bebês, ainda que esta linguagem não esteja verbalmente estruturada, há outros meios para expressar, como através dos olhos, dos gestos, das palavras. Todas essas ações se tornam um discurso que exige uma resposta responsiva de quem o escuta.

Como resposta, o corpo da professora responde ao discurso. Winnicott (2014; 2020), fundamenta o bebê como ser de relação, como uma pessoa que depende do interesse de um outro sobre ele para constituir suas bases físicas e psíquicas. Mattos (2018), coloca que “o processo de constituir um ser de relação é lento, exige calma no olhar para aquilo de que o bebê necessita, precisa para avançar sutilmente, no seu processo de amadurecimento” (p. 83)

Para Winnicott, os bebês e seus cuidadores instauram um estado de relação, que parte do entendimento de reconhecer a dependência do bebê, e do adulto assumir sua posição de responsabilidade. Desse encontro, o adulto se coloca no lugar do bebê, identificando-se com ele, atendendo às suas necessidades por meio dos gestos, da fala, dos sentimentos, que só uma pessoa humana é capaz de transmitir.

Percebendo a necessidade de João, as professoras mobilizaram seus corpos e sentidos, identificando-se com suas angústias e tornando o ambiente calmo para sua condição de espera. Trazer a turma para essa espera instituiu uma resposta que não partia somente do olhar individual de uma professora, mas sim da escolha de todo o grupo, uma resposta da instituição para as necessidades individuais daquele bebê.

Para João o grande portão da entrada era o marco de separação entre ele e sua mãe, mas ao mesmo tempo, era também o lugar onde ocorria o reencontro entre eles no fim da manhã. Olhar para o portão transmitia para o bebê a sensação de segurança de que, em algum momento, sua mãe iria retornar e que por isso estar naquele espaço concedia a ele a permissão de entender, junto com as professoras e com os amigos, seu estado de espera.

O cuidado parte das professoras para o João, mas o cuidado também se manifesta nos demais bebês que aguardam junto com ele a chegada da mãe. A espera se materializa na brincadeira que ocorre no canteiro, mas todos ali sabem que em algum momento o grande portão irá abrir e a mãe de João irá buscá-lo, como também fazem suas próprias mães no fim do dia.

Para Bakhtin (2011, p. 348) “a vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos.”. É na dialogia da vida que a escola, enquanto instituição, responde e recebe os bebês com seus atos, entendendo que as ações que correspondem aos cuidados com os bebês, são as ações e gestos que estabelecem seu modo de viver em sociedade.

4.3.3. Do tempo e do olhar

Encostados no pequeno portãozinho da nossa sala vejo Yohanna, Thomás e Laura conversarem. Os três se debruçam pela grade, olham intensamente para o lado de fora, observam a movimentação das pessoas que passam vez ou outra pelo pátio externo que eles observam com curiosidade. De onde estou sentada vejo que eles apontam para os brinquedos que horas atrás haviam brincado quando estavam lá. A conversa entre os três não se dá nas palavras verbalizadas, mas se dá no corpo, nas lembranças, nos sentidos

que o espaço vai tomando no viver de cada um deles. Nestes poucos meses que estamos juntos na creche é a conversa miúda do corpo que se estica para ouvir baixinho o amigo, o dedo que aponta os brinquedos que gosta e o olhar demorado para o espaço que garantem que os bebês estão construindo sua inserção nesse lugar, percebendo que esse espaço agora também pertence a eles. (**Caderno de registro**. 21 de junho de 2021)



Figura 13: Yohanna, Laura e Thomás conversam no tempo e no olhar.

Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora. Junho de 2021

Olhar, contemplar, partilhar com o outro aquilo que se observa... Aqui cabe pensar sobre o olhar do bebê e a importância da visão como sentido social de constituição de si mesmo. Para o bebê, a visão é um sentido que se desenvolve ao longo dos seus primeiros meses de vida.

após o nascimento, o bebê demonstra aprendizado social relativo à visão. Poucas horas após o nascimento, aprendem as habilidades de reconhecimento e identificação da face materna. Com sete semanas o contato ocular passa a ter valor social na interação. (...) Ao completar dois meses de vida, o bebê adquire a visão em profundidade com a convergência dos dois olhos, passa a dar mais atenção à interação com sua mãe (...). Ao longo do quarto mês, a literatura enfatiza um salto de percepção do objeto externo pelos bebês. (BELINI; FERNANDES, 2007, p. 166)

Nos bebês o sentido visual vai sendo aprimorado, à medida que, com os olhos o bebê vai identificando o rosto de sua mãe (ou de seus cuidadores), e a ampliação do

sentido vai dando contorno à experiência de interação, um processo gradativo de desenvolvimento do corpo do bebê e da relação dele com seus cuidadores. “A habilidade de seguimento visual mostra ótima acurácia apenas aos 18 meses” (Belini; Fernandes, 2007, p. 166), ou seja, a visão do bebê se desenvolve ao mesmo tempo em que ele se envolve com o Outro e com o ambiente.

Para o psicanalista Bernard Golse, a comunicação do bebê perpassa, desde seu nascimento, os modos como o afeto circunda as relações estabelecidas entre ele e seus cuidadores. Para o autor, há dois tipos de comunicação: a analógica e a digital. De acordo com Golse e Desjardins (2004),

A comunicação analógica concerniria principalmente à transmissão não-verbal de mensagens do tipo emocional ou afetivo, por meio de comportamentos não linguísticos (mímicas, olhares, gestual...), enquanto a comunicação digital referir-se-ia principalmente a transmissão verbal de mensagens de tipo conceitual ou ideativo, por meio de comportamento linguísticos (palavras, frases, locuções...) (GOLSE; DESJARDINS, 2004, p. 16)

O olhar do bebê acompanha os movimentos do adulto e constitui um diálogo que situa sua entrada na linguagem e na comunicação, entendendo que linguagem e comunicação vão além da palavra verbalizada, como explicita Golse.

Antes da fala o bebê “lê”, a partir do olhar, o que diz o Outro. Por meio do som, do timbre, do ritmo, dos gestos, da troca de olhares e os movimentos da face do adulto. O corpo desse Outro se constitui como uma forma para aquilo que é externo ao bebê, e que em primazia, se configura como o rosto da mãe, seu nariz, olhos, suas mãos e a sensação do colo. (Golse; Desjardins, 2004, p. 26). Imagem que o bebê contempla, quando seu olhar não se faz inteiramente nítido e sua visão se constitui a partir da harmonização progressiva das interações.

É por meio dos movimentos que a fala do adulto produz, dos gestos que se originam dela e da sensibilidade à voz do outro, que constitui a comunicação do bebê. “Para entrar na ordem da linguagem (e do simbólico verbal) o bebê precisa – não saber -, mas experimentar e sentir profundamente que a linguagem do outro (e singularmente a de sua mãe) o toca e o afeta, e que esta é afetada e tocada, por sua vez, pelas primeiras emissões vocais dele” (Golse; Desjardins, 2004, p. 18). Afetar e ser afetado pelo outro garantem a resposta necessária da comunicação do bebê, que se dá na relação. Nesse sentido observar “o corpo da mãe, com toda a sua dinâmica, e particularmente seu rosto, corpo e rosto encontrando-se animados por sua linguagem, e pelos afetos que a habitam

e que vão permitir ao bebê edificar uma verdadeira semiologia do afeto.” (Golse; Desjardins, 2004, p. 26).

A visão, um dos cinco sentidos, atribui aquilo que o bebê interioriza do mundo ao seu redor, o olhar do bebê acompanha o olhar da mãe e aquilo que o corpo dela comunica a partir do que o bebê enuncia. Das trocas de afeto, o olhar do bebê inicia as dinâmicas que consistirão o processo de constituição do vir a ser do bebê, que se dá na relação com o outro. “O bebê constrói-se a partir dos movimentos que vêm do exterior” (Golse; Desjardins, 2004, p. 18), olhar os movimentos do corpo do adulto, bem como os movimentos realizados pelo próprio bebê, são o primeiro passo da interação dele com o mundo.

Essa interação com o mundo se dá à medida que a visão do bebê se torna cada vez mais nítida. Do olhar e da interação com a mãe (a primeira imagem que constitui a visão do bebê), seu olhar se amplia para as relações com o ambiente, com os objetos e com aquilo que está ao seu redor. O bebê que chega à creche vive seu processo de constituir sua visão ampliada, e aquilo que ele observa do ambiente e das relações estabelecidas ali, afetam e compõe aquilo que constitui o seu eu.

É fundamental pensar que, os bebês que estão nesse espaço educacional, são bebês que estão inaugurando aquilo que potencialmente podem ver. Nesse espaço se dá muitas vezes, aquilo que é visto nitidamente pela primeira vez. O olhar do bebê carrega a novidade da vida, as formas nítidas com que o mundo se apresenta pela primeira vez, os assombros e surpresas que esse olhar deslumbra. De modo que compreendemos que a visão não significa somente ver algo, mas a partir do olhar, que se estabelece a relação com o outro, com o objeto, com o ambiente, entendendo que o olhar é responsável por essa troca de afeto do bebê com o mundo. Nesse sentido, o que o olhar do bebê nos diz? Para onde o olhar do bebê nos leva, nos convoca, nos afeta?

Para o poeta Bartolomeu Campos de Queirós (2009), “com os olhos nós olhamos a vida. (...) Olhamos o mundo e sentimos sede, fome e sonho. Com os olhos olhamos nossos irmãos e eles nos olham. (...) Olhar é fantasiar sobre aquilo que está escondido atrás das coisas.” (p. 9). Olhar é sobretudo, viver. São os olhos que pavimentam os caminhos e investigam os objetos que temos curiosidade de percorrer e sentir, são os olhos que desvendam as pessoas, os sentimentos e sensações.

Para Yohanna, Laura e Thomáz, os olhos acompanham o vivido, faz o corpo se debruçar para ver aquilo que antes haviam percorrido. Nesse sentido, olhar para o espaço

é justamente entender que esse lugar da creche é um espaço de vida que também comunica e afeta os bebês, com seus objetos, brinquedos, pessoas e relações que compõe esse lugar.

Para os bebês, o olhar se direciona para fora, mas encontra no outro o olhar semelhante, olhar que compartilha a vida, as experiências, a convivência nesse espaço. Não se olha só, mas se olha junto com o outro, junto com o corpo do outro. Que comunica, interage e verbaliza aquilo que o próprio corpo, sentimento e sensação sente.

Assim como explicita Golse, os olhos do bebê contemplam aquilo que o corpo diz. Seja dos gestos do outro, seja dos seus próprios movimentos que se configuram nos modos como o bebê se comunica. Esses gestos falam de si mesmo, como também absorvem aquilo que o outro ou o ambiente diz. Dessa forma, o corpo de Laura, Yohanna e Thomáz comunicam algo, falam sobre aquilo que veem, que entendem e que absorvem desse mundo externo para seu mundo interno. Do mesmo modo, seus gestos são entendidos pelo outro na comunicação, porque encontram reciprocidade, interesse e atenção. O corpo que observa e gesticula, encontra o olhar do outro que se atenta e escuta. A troca – ainda que não seja verbalizada – traz o afeto partilhado entre os bebês.

De tal modo, os gestos dos bebês também se encontram com olhar da docência. Para a professora o olhar do bebê chama, os olhares curiosos para fora convocam a olhar junto ainda que de longe, chamam a partilha para ver o que eles também veem. O registro sinaliza o desejo de buscar nas frestas do dia, o tempo de estar junto deles contemplando aquilo que os olhos do bebê podem ver, e principalmente, contempla-se aquilo que os bebês pedem para ser visto.

Não por acaso, a imagem de Laura, Yohanna e Thomáz, nos remete ao olhar, mas também transparece algo sobre o tempo, sobre a espera, sobre a possibilidade de poder se demorar no olhar. Esse tempo da contemplação é uma necessidade de ambos os sujeitos ali envolvidos, dos bebês que olham, conversam e trocam e da professora que observa, espera e registra. *Dar tempo* é um valor que a escola deveria ter por primazia, entendendo que o fazer que se institui nesse espaço é significado a partir daquilo que nossos sentidos podem absorver e isso se dá no processo de poder sentir, contemplar, experimentar, tatear e viver, que nem sempre se enquadram no tempo do relógio, da atividade, da proposta planejada, mas que se dá nas frestas das horas, nos minutos em que se possa sentar e observar.

Hoyelus (2019), resgata o uso de um verbo para falar sobre o tempo dos bebês e convocar a escola a viver esse tempo, como um modo de reconfigurar ações, vivências e experiências que compõe a prática educativa. Para o autor é preciso *aguardar*. “Aguardar

significa esperar com esperança alguém; dar tempo ou espera a alguém enquanto observa o que faz, com respeito, apreço ou estima” (Hoyuelos, 2020, p. 24).

Aguardar um bebê é saber que se faz necessário esperar, esperar no sentido de dar-lhe o tempo preciso, mas ao mesmo tempo esperar sabendo que o bebê pode fazer, pode ver, pode experimentar a partir daquilo que ele mesmo vive, e do que está disponível à ele. Aguardar é saber olhar o bebê, às vezes perto, às vezes lhe dando a distância necessária. Aguardar é ter confiança que o bebê nos mostra algo que não podemos ver, que ele nos ensina a olhar e pensar outros modos de organizar o tempo, a rotina, a contemplar outros meios de fazer. Ao mesmo tempo, aguardar o bebê “tem a ver com o otimismo de ver a infância como quem espera tudo sem esperar nada” (Hoyuelos, 2020, p. 24).

4.3.4. De pensar a liberdade

Enquanto brincamos e fazemos as propostas em nossa sala, corriqueiramente percebo tentativas dos bebês em “fugir” e ir para o parquinho. Na rotina da creche cada turma tem 30 minutos de parquinho, o que é pouquíssimo tempo comparando com a quantidade de horas que eles permanecem na creche. Há diversos momentos de brincadeira livre no nosso dia, porém ir ao parquinho garante aos bebês momentos para correr ao ar livre, escorregar, encontrar e conversar com as outras pessoas, pegar sol, pisar na grama... coisas que em nossa sala não acontece. Por isso, percebo vez ou outra, os bebês criando estratégias para pular o portãozinho que fica em nossa sala. Algumas vezes, as pequenas pernas tentam atravessar o portão por cima, apoiando os pés em cima da grade. Outras vezes se derruba todos os brinquedos no chão, viram as caixas de cabeça para baixo e sobem em cima dela. Também arrastam as cadeiras e se sentam de frente para esse pequeno portão olhando o que acontece do lado de fora. (*caderno de registro*. 21 de junho de 2023)

A narrativa descrita acima faz emergir algumas questões importantes: Que escola concebemos para os bebês? Que lugar pensamos e organizamos para recebê-los? O que consideramos ser importante em seu cotidiano e o que de fato damos valor na nossa ação docente, no nosso planejamento?

Essas questões emergem porque discutimos a creche e a educação como um modo de receber e responder aos bebês. Receber e responder como atos que correspondem não só a Educação em um plano maior (como da legislação, da política pública e do acesso e atendimento aos bebês nas creches), como também no miúdo do dia a dia, nas relações e experiências cotidianas vividas dentro desse espaço educacional. Tais atos reverberam concepções que se tem sobre os bebês, como também do espaço da creche.

Mesmo tendo vivenciado inúmeras tentativas dos bebês em passar pela portinha, pular ela, subir em diversos objetos na tentativa de atravessá-la, ficarem com os pés presos tentando passar o corpo pela fresta de sua grade, criarem estratégias para abrir o trinco que a fecha... Nunca registrei nenhuma dessas tentativas por foto. Isso porque todas essas tentativas foram veementemente repreendidas quando percebidas ao longo do dia. Em alguns momentos essa repreensão vinha como uma forma de resguardar a segurança física, havia o medo de que nas tantas vezes que os pés iam acima da grade e o corpo se debruçava inteiro por cima dela, o tombo para o outro lado fosse um risco sério aos bebês. Em outros momentos, essas tentativas de ir para fora incomodava a ordem do ambiente, quando essa ordem parte justamente daquilo que nós, professoras, determinamos para tal momento do dia.

De um modo geral, na creche há um valor em permanecer em sala. Ainda há uma visão de que é dentro da sala que aquilo que se ensina acontece, de que o trabalho pedagógico é feito nesse espaço e de que na sala a rotina é vivida e aprendida. O pátio é o espaço da brincadeira livre, lugar em que, de certo modo, o “saber” da escola se suspende, porque nesse espaço os bebês e as crianças brincam do modo como desejam, sem a intervenção direta de uma professora que organiza o que será feito nesse espaço.

Na creche, ainda que a brincadeira no pátio seja valorizada e ali se discuta e pense os movimentos, as aprendizagens, as formas como os bebês brincam no espaço, os objetos e brinquedos que dispomos, ainda há uma visão do pátio como “recreio” da escola. Porém, a liberdade que se pretende ter no espaço, precisa também passar pela reflexão do tempo, da relação, da construção da brincadeira e da interação com os objetos e com as pessoas que fazem parte da creche. Se temos sobre o espaço a imposição do tempo, dos 30 minutos de brincadeira, não podemos afirmar que a brincadeira que acontece ali é livre, se há uma hora para começar e terminar imposto pela instituição. Por conta disso, diversas vezes temos bebês que retornam à sala chorando, desejando ficar mais tempo no espaço. Se há um movimento interrompido, haverá o desejo de retornar, por isso passar pela portinha é o movimento e desejo de muitos bebês ao longo do dia.

Para Emmi Pikler, é necessário garantir aos bebês o “movimento livre”, ou seja, “a liberdade de movimentos significa a possibilidade, nas condições materiais adequadas, de descobrir, de experimentar, de aperfeiçoar e de viver a cada fase de seu desenvolvimento, suas posturas e movimentos” (Falk, 2021, p. 53). O bebê é aquele capaz de *mover-se em liberdade*, para isso é necessário condições em que adultos e o ambiente permitam que seus movimentos sejam vistos, respeitados e possibilitados, garantindo aos

bebês a possibilidade de que suas ações os encaminhem para a conquista de sua autonomia, bem como constituam uma condição de viver.

Para Hannah Arendt (2018), o conceito de liberdade está atrelado ao entendimento histórico do que é uma revolução. No século XVII, a palavra revolução era entendida por seu significado astronômico original, ou seja, uma revolução era o movimento recorrente que os corpos celestes fazem eternamente. Na política, uma revolução era atribuída ao movimento de regresso a uma ordem preordenada, a algo que era necessário restaurar. (Arendt, 2018, p. 22)

A partir das revoluções do século XVIII (a Revolução Francesa e a Revolução Americana), o sentido de revolução passa a ser ligado ao sentido de liberdade quando, as manifestações e reivindicações da população não as levavam para algo que já havia antes, no sentido de restaurar o que se perdeu, mas se buscava algo inteiramente novo, “para um progressivo desenvolvimento e a abertura de um futuro que desafiava todas as demais tentativas de agir ou pensar” (Arendt, 2018, p. 24). Naquele momento a palavra revolução transformava-se em processo revolucionário, e a palavra liberdade constituía-se a conquista dos direitos civis, aquilo que é digno a toda criatura humana e consistia na liberdade enquanto libertação de necessidades. Mas também, para além da libertação, “o conteúdo real da liberdade, é a admissão no âmbito público e a participação nos assuntos públicos” (Arendt, 2018, p. 25).

Nesse sentido, Arendt analisa que liberdade é sobretudo liberdade pública, ou seja, a liberdade do homem está inteiramente ligada à sua participação política, ao modo como é visto, recebido e considerado pelos outros. Ao modo como suas ações são relevantes diante de seus pares, e esse desejo é parte inerente ao humano. Arendt cita os escritos de John Adams, explicitando que

‘Onde quer que homens, mulheres ou crianças se encontrem, sejam velhos ou novos, ricos ou pobres, elevados ou baixos (...), ignorantes ou instruídos, repara-se que todo o indivíduo é fortemente movido por um desejo de ser visto, comentado, aprovado e respeitado pelas pessoas ao seu redor e de seu conhecimento’ (...) Essa liberdade pública é uma realidade mundana tangível, criada pelos homens para que a desfrutem juntos em público – para serem vistos, ouvidos, conhecidos e lembrados por outros. (ARENDR, 2018, p 30)

Ou seja, o desejo pela liberdade constitui o homem. Para Emmi Pikler, o bebê ainda que dependente do adulto, busca nos seus movimentos a liberdade para se desenvolver, e encontra na relação com esse adulto a condição de, quando respeitado, seguir em liberdade, e em autonomia. Os movimentos dos bebês são ações que, colaboram

com os gestos de seu cuidador, e por conta disso, revelam os desejos, vontades e manifestações do bebê.

Com isso, olhar para as pernas que passam a portinha da sala, as estratégias que são criadas para que com destreza se consiga ultrapassar a porta, poderiam ser ações revolucionárias ante ao desejo de liberdade dos bebês?

Na busca por ultrapassar a porta, os bebês reivindicam poder estar no pátio, poder acessá-lo mais vezes ao longo do dia, e talvez, por mais tempo. Suas ações são repreendidas, mas persistentes no que tange a busca por esse novo modo de dispor a rotina, seu cotidiano. Persistir é sobretudo buscar ser atendido, ser visto, ser considerado por esse outro, seja a instituição, seja suas professoras. Nesse sentido, ainda que tenhamos em nossos discursos o conceito de brincar livre como forma de garantir aos bebês a liberdade de nossas intervenções, de que modo consideramos de fato seu desejo a liberdade pública? Essa liberdade que garante sua participação e admissão no que é público da creche, aquilo que pertence a todos?

Para Arendt (2018),

A ideia pré-revolucionária de liberdade, mas também a experiência de ser livre coincidia, ou antes estava intimamente entrelaçada, com o início de alguma coisa nova – falando em termos metafóricos, com o início de uma nova era. Ser livre e iniciar alguma coisa nova eram sentidos como iguais. E, obviamente, este misterioso dom humano, a capacidade de começar algo novo, tem a ver com o fato de que cada um de nós veio ao mundo como um recém-chegado ao nascer. (ARENDT, 2018, p. 43)

Os bebês trazem consigo a capacidade de estabelecer e pensar novos inícios, novos modos de conceber. É preciso olhar para seus movimentos buscando esse novo modo, essa nova proposição que parte dos bebês para questionar os nossos modos de fazer, de praticar e de ver a vida. Se os bebês trazem consigo o desejo por um novo início, são eles também que fazem os movimentos de revolução, movimentos que colocam em xeque nas concepções e nossas ordenanças, e liberdade não é só possibilitar um quando ou onde poderá ser livre, mas sim compreender que a liberdade é condição de vida entre os homens, entre seus pares e a liberdade só pode ser vivida quando há admissão pública, quando o sujeito, e nesse caso, os bebês possam ser vistos, considerados e respeitados em suas manifestações.

4.3.5. Portas, barreiras e imposições

Pela manhã fazemos quase todos os dias uma roda de música com os bebês, é um momento em que eles gostam muito, batem palmas, dançam, interagem comigo e com os amigos enquanto cantamos as canções. Uma música puxa uma conversa e essa roda se torna um momento de estarmos todos juntos. Hoje enquanto nos sentávamos na roda e cantávamos as músicas, a turma do Maternal II brincava no pátio. Ao som das nossas vozes, as crianças se aproximavam da porta para nos ver cantar. Uma, duas, três crianças se achegam na porta e ficam ouvindo nossa roda com os bebês. Eu interrompo a cantoria e os cumprimento de onde estou sentada, mas logo retorno a cantar pois percebo que eles estão interessados no que estamos fazendo. Volto a atenção aos bebês e as músicas preferidas que eles já sinalizam que querem cantar junto, percebo que na nossa portinha mais crianças se aproximam e se apertam na tentativa de ver o que acontece aqui dentro. De repente escuto um barulho e vejo que com o peso do apoio das crianças o trinco da portinha se abriu, fazendo com que todos caíssem, com porta e tudo, para dentro da nossa sala. Me levanto correndo para socorrer as crianças, mas logo vejo que todos estão dando risada do tombo. Quando finalmente a porta que separava as crianças que estavam do lado de fora com os bebês que estavam do lado de dentro cai, os bebês se aproximam e por alguns segundos rimos do acontecido. Por acidente, as crianças do Maternal II conseguiram romper uma barreira para estarem juntos. A aproximação deles com os bebês dura pouco tempo, pois com a queda, as professoras da turma do Maternal também se aproximam para socorrer e retirar as crianças da nossa sala. As crianças saem, eu levanto a porta novamente e os bebês se apoiam e se apertam, agora do lado de dentro, para ver as crianças que voltam a brincar do lado de fora. Dentro e fora, crianças e bebês... quantas portas levantamos e impomos que eles derrubam? (**Caderno de registro**. 15 de junho de 2023)

Em seu livro “Ideias para adiar o fim do mundo”, Ailton Krenak tece uma crítica reflexiva sobre os modos como a ideia de humanidade distanciou os homens da natureza de sua existência, da sua relação com a Terra, com o ambiente e com os povos subjugados diferentes. Para o autor, essa concepção de humanidade foi o que levou aos processos civilizatórios dos povos originários ao ideal eurocentrista.

A ideia de que os brancos europeus podiam sair colonizando o resto do mundo estava sustentada na premissa de que havia uma humanidade esclarecida que precisava ir ao encontro da humanidade obscurecida, trazendo-a para essa luz incrível. Esse chamado para o seio da civilização sempre foi justificado pela noção de que existe um jeito de estar aqui na Terra, uma certa verdade, ou uma concepção de verdade, que guiou muitas das escolhas feitas em diferentes períodos da história. (KRENAK, 2019, p. 11)

Não por acaso, Krenak destaca que essa ideia reverberou os caminhos e escolhas da sociedade, como também nossas instituições, tais ações muitas vezes se interligam a concepções colonizadoras que “limita a nossa capacidade de invenção, criação, existência e liberdade” (Krenak, 2019, p. 13). Tensionamento que faz pensar na organização da

creche e nos modos como recebemos e respondemos aos bebês e às crianças dentro de uma lógica e uma concepção colonizadora e civilizatória da infância.

A escola, enquanto instituição, trabalha em certos paradoxos. Um deles no entendimento de diferença e igualdade. Na organização escolar há a primazia pela diferença. As crianças são organizadas por turmas de diferentes idades, as vivências e conhecimentos ali ditos são respectivos de cada uma dessas turmas e faixa-etárias. Há a diferença de horário, espaço, materiais destinados à cada um desses grupos, e que compõem essa metodologia organizacional do que é a escola. Ao mesmo tempo, há também uma ideia concebida à escola como essa instituição que apesar das diferenças, funciona na coletividade, na função de que, de certo modo, todos ali aprendam e se desenvolvam de um certo jeito, que sigam um currículo que fale de um mesmo assunto, que aprendam a partir de um mesmo ritmo.

É preciso tornar claro que há muitos avanços no entendimento do que é a escola, bem como desse fazer escolar, a partir de perspectivas relacionais e individualizadas, com um olhar respeitoso para cada bebê e criança, principalmente no que tange a Educação Infantil, como evidenciamos ao longo de toda essa dissertação. Porém, ainda há inúmeras concepções, olhares e entendimentos que cerceiam e organizam as instituições escolares com base nesse olhar engessado que engendram as práticas cotidianas e os currículos nas creches. E, não por acaso, são esses olhares que ainda ressoam forte em boa parte dos fazeres da escola, bem como nas concepções e políticas que a sociedade traz do que é e do que faz essa instituição.

Alicerçada ainda em seus paradoxos, a escola essa instituição educativa que conhecemos hoje, se originou de uma ideia grega de liberdade aos trabalhadores, ou da tentativa de garantir que esses trabalhadores pudessem ter tempo livre para exercer o pensamento, a leitura, a escrita, a fala. Na Grécia Antiga, o tempo era o fator de exclusão dessas pessoas e a possibilidade de sair de suas condições ou do lugar em que elas ocupavam na *pólis* começava “pela abertura de um tempo que não se tem, pela ocupação de um espaço que não está predeterminado” (Larrosa, 2019, p. 61). A escola era “o único lugar em que os seres humanos podiam sair das ocupações que lhe haviam sido dadas (por sua condição) e podiam imaginar a possibilidade de serem qualquer outra coisa.” (Larrosa, 2019, p. 61).

Tal origem nos faz pensar no que a escola hoje considera do tempo da infância em sua organização? O que ela traz consigo dos movimentos, ações e interesses das crianças considerando suas singularidades diante desse todo que a escola apresenta? Ante a tais

questões, não surpreende que quando pensemos no tempo da escola hoje, pensamos na cadência cronometrada de um relógio que bate a cada 30 minutos de uma turma no parquinho, de momentos contados de uma pintura, ou da eficiência de um banho dado em 5 minutos. Para além disso, sabemos “que as crianças – especialmente os bebês – não se movem pelo relógio. Seu tempo é o da ocasião, o da oportunidade dos instantes que o próprio crescimento proporciona em seu fluir; fluxo e trajeto que são vitais” (Hoyuelos, 2020, p. 22).

O tempo dos bebês e das crianças tem a ver com o tempo de fruição de vida, tempo de circularidade entre o viver, entre os momentos, entre e nas experiências do vivido. Tempo que se vive na possibilidade de poder pensar junto, de viver um tempo separado, tempo que proporciona condições de imaginar a possibilidade de poder ser e fazer outras coisas, daquilo que não pode ser apreendido ou capturado por nossos saberes ou modos de conceber as práticas pedagógicas.

No impasse do que é a escola para os bebês e crianças e o que são os bebês e suas necessidades de vida e experiências, há a imagem de crianças e bebês que se espremem nas portas. Apesar da narrativa acima terminar em risos que se manifestavam no rosto das crianças, dos bebês e das educadoras, é impossível não pensar na dureza e na rigidez de diante de um interesse pelo viver dos bebês, mantermos as crianças distantes uma das outras. Não deixa de ser engessado que, apesar da curiosidade da turma do Maternal por um momento da rotina dos bebês, as portas não pudessem ser retiradas para que, naquele tempo, houvesse a liberdade de estarem juntos.

A creche, enquanto essa organização social que guarda boa parte das experiências e das memórias que construímos em um espaço de coletividade, traz suas significações para o presente das crianças, mas que também dialogam com um passado, com aquilo que elas já foram um dia. No caso, as crianças do Maternal II também viveram aquela roda de música a sua maneira, também já foram embaladas por aquelas canções, também já me ouviram e viram cantarolar e gesticular do modo como faço com os bebês hoje. Para eles, olhar para dentro da sala também é se conectar com a memória de serem bebês e de se perceberem também pertencentes àquele momento. O que faz a escola permitir que as crianças se espremam nas portas e não possibilitem que elas estejam lado a lado, compartilhando algo comum? Para Krenak (2019),

Nosso tempo é especialista em criar ausências: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida. Isso gera uma intolerância muito grande com relação com quem ainda é capaz de experimentar o prazer de estar vivo, de dançar, de cantar. E está cheio de

A escola, em sua origem, surgiu desse ideal de partilhar algo comum, o tempo do ócio, da negação ao trabalho. Hoje, negamos a convivência, o tempo livre, ante a necessidade de cumprir a rotina, o pedagógico, as tarefas que se desenvolvem ao longo do dia. Mas, não pretendemos aqui reduzir a escola a algo negativo, nem queremos levantar coro anti essa instituição, ao contrário, pretendemos corroborar que, apesar de todos os seus paradoxos, é na escola que há o encontro de vida, encontro geracional de infâncias que ocupam diferentes corpos, em diferentes idades, de diversas maneiras. Para Krenak (2022), “escola não é prédio, mas uma experiência geracional de troca.” (p. 59). Escola não é porta, e nem sala, escola é o que acontece entre as pessoas nesses espaços, por isso antes de ser o problema, a escola é necessária.

Nesse sentido, para Larrosa (2019), o fazer da escola, ou seja, aquilo que é o escolar passa sobretudo pelos gestos do professor, ou seja os gestos que o professor dirige às crianças, que significam o seu agir. Tais gestos iniciam a prática docente e fazem com que o que irá ser feito ali seja de fato parte do que é uma escola. Para o autor, três gestos iniciam um caminho do que podemos considerar como parte daquilo que é essencial ao fazer da escola. (p. 37)

“O primeiro gesto do professor tem a ver com (...) dar-se tempo, dispor de tempo, liberar tempo, criar tempo livre, tempo liberado (...) da urgência e da pressa” (Larrosa, 2019, p. 37). Se pensarmos que o tempo da escola está nas mãos de todos os educadores que compõe essa instituição escolar, podemos considerar que há muitos modos de viver o tempo, há muitas possibilidades de pensar o tempo vivido, que faça que não só os bebês e as crianças possam experimentar processos de fruição de vida, mas também nós professoras, que convivemos e compomos essa organização social junto delas. Dispor tempo é também perceber que há possibilidades de bebês e crianças participarem da rotina e do cotidiano uma das outras sem que haja a necessidade de se espremerem nas frestas de uma portinha.

“O segundo gesto do professor tem a ver com (...) dar-se lugar em um espaço público, em um espaço onde as coisas são feitas com os outros e na presença dos outros” (Larrosa, 2019, p. 37). Abrir um lugar é entender que o que acontece na escola é parte de um viver comunitário, em um lugar em que todos podem participar, como uma forma de pôr esse espaço em disposição a quem está ali. Dispor um lugar é abrir caminhos para a partilha do comum, do que é vivido por todos e que passa pela construção da relação que

se dá entre as crianças, entre os bebês, entre as professoras. O lugar que a professora dispõe é justamente aquele em que ela partilha do ambiente, mas acima de tudo, o lugar em que ele mesmo se dispõe para os bebês e crianças. É a sua voz, seus gestos, seus acenos que sinalizam a possibilidade de estar ali, e esses gestos não podem ser de impor barreiras, portas e/ou impedir caminhos, mas sim de dispor um lugar.

“O terceiro gesto do professor tem a ver com (...) colocar algo sobre a mesa e fazê-lo dizendo ‘isto é para vocês’” (Larrosa, 2019, p. 37) Ou seja, um gesto de oferta do professor para as crianças. Por isso, cabe aqui pensarmos, o que temos colocado à mesa para os bebês e crianças? O que dos nossos saberes e das nossas experiências temos oferecido a eles? De qual modo nosso conhecimento se dispõe aos bebês ou são eles que interditam e criam modos de colonizá-los diante das regras e das imposições que nós instituímos por nossa vontade?

Para Krenak (2019), as ideias para adiar o fim do mundo passam por um modo de buscar os movimentos de resistência dos nossos antepassados diante das lutas colonizadoras e dominadoras dos povos e da natureza. Para ele, adiar o fim do mundo é “viver a experiência da nossa própria circulação pelo mundo, não como uma metáfora, mas como fricção, podendo contar uns com os outros” (Krenak, 2019, p. 27) É preciso compreender que o que se espera da escola é que ela possibilite que a vida flua dentro desse organismo institucional, e o que se constitui dentro de seus prédios é sobretudo a centelha de vida de cada menino e menina que compartilha sua infância.

Para adiar o fim do mundo, ou para adiar aquilo que incide para ser a escola, é preciso *suspender o céu*. “Cantar, dançar e viver a experiência mágica de suspender o céu é comum em muitas tradições. Suspender o céu é ampliar o nosso horizonte; não o horizonte prospectivo, mas um existencial. É enriquecer as nossas subjetividades, que é a matéria que este tempo quer consumir.” (Krenak, 2019, p. 32)

Suspender o céu é também suspender um saber institucional em detrimento a um saber relacional, é também suspender o tempo cronológico em detrimento de um tempo livre. *Suspender o céu* é também derrubar uma porta em detrimento do estar junto. E para adiar um fim, é preciso algumas vezes não levantar portas, mas entender que quando derrubadas pelas crianças seja preciso deixá-las ao chão.

4.3.6. Essa porta é sempre um encontro

Hoje após o almoço arrumamos a sala para o momento de descanso da turma. Alguns bebês já acabam de almoçar embalados pelo sono, então nós organizamos para ir dispondo os colchonetes no chão para se deitarem logo. Retiramos o colchão da prateleira, arrumamos os lençóis, colocamos ao chão e já convidamos os mais sonolentos para se deitarem logo, apagamos a luz e em pouco tempo já temos boa parte da turma deitada, pronta para tirar o cochilinho da tarde. Enquanto uns se deitam, outros se preparam para tomar banho e trocar a fralda. Eu arrumo Eva para dormir depois de ter saído do banho. Enquanto visto sua roupa, escuto gargalhadas que contrastam com o silêncio da sala que já é ocupada pelos bebês que dormem. Olho para porta e vejo Benjamin e Adriano, olhando entre uma fresta aberta da porta, também vejo uma pequena mão que passa por essa abertura e brinca com os bebês que estão aqui dentro. A luz da fresta ilumina a sala escura, o riso dos bebês interrompe o silêncio do sono. De longe consigo sorrir junto com eles. Registro em foto o momento e deixo que eles se demorem nessa conversa miúda. Ouço de longe a professora chamando as crianças do lado de fora para irem almoçar. As crianças vão e Benjamin e Adriano também vão se deitar para descansar.

A noite em casa, recebo uma mensagem de Michele, Professora Articuladora, com a foto de dois meninos sentados em um grande estofado no pátio, abaixando a cabeça para olhar na fresta que se abriu na porta da sala dos bebês. Na mensagem, Michele me escreveu: eles ficaram brincando com os bebês pela fresta!!!! Rsrtrs. Respondi a ela com a foto que também tinha tirado e contei sobre as gargalhadas que ouvi. Do encantamento que nós duas partilhávamos naquele momento, escrevi para ela: essa porta é sempre um encontro! (*Caderno de registro*. 31 de março de 2023)



Figura 14: “Os meninos ficaram brincando com os bebês pela fresta”

Fonte: Foto da professora Michele, compartilhada com a professora-pesquisadora. Março de 2023



Figura 15: Benjamim e Adriano no encontro com os meninos na porta.
 Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora. Março de 2023

Uma fresta é uma abertura que permite a passagem de luz e de ar. Uma fresta é aquilo que, diante de um lugar escuro e fechado, permite-se ver e respirar, espreitar o que há do outro lado, em um outro ambiente. Muitas vezes, basta só uma fresta para termos sinais de vida. Uma muda de planta pode brotar no asfalto na fresta do chão de terra com o pavimento. Bichos minúsculos constroem suas casas em frestas abertas em diversos espaços. Nas cavernas, fendas e frestas permitem a passagem de luz e água formando estalactites e estalagmites que desenharam o interior dessas formações rochosas. Crianças brincam de pique-esconde e espiam nas frestas a aproximação da pessoa que quer lhes pegar. Uma fresta é abertura que faz com que a vida circule em todos os seus aspectos.

Uma fresta é senão um movimento que, diante de algum empecilho ou dificuldade, se rompe para constituir uma possibilidade. Para as plantas de brotar e crescer, para os bichos de morar e alimentar-se, nas cavernas a natureza possibilita criar, e para as crianças é a possibilidade de viver, de inventar, de romper, de brincar. Em todas as dimensões, as frestas se encarregam de trazer vida, em tantos sentidos possíveis.

Se pensarmos nos bebês e nos conceitos que até aqui pontuamos a respeito de sua conceituação e condição de serem pessoas na relação, há algo neles que nos convida a buscar nessa relação as pequenas frestas que constituem sua condição de tornarem-se pessoas. Winnicott (2020^a, 2020b, 2021), encontra nos gestos de cuidado aquilo que

sustenta o bebê e sua descoberta do mundo, gestos tão sutis que de fato parecem frestas em meio aos cuidados dedicados ao bebê. Uma fresta pode ser uma abertura tão pequena que seja até imperceptível ao olho que vê o todo, mas na imensidão a fresta é passagem para o inédito no ambiente. Do mesmo modo, um gesto de cuidado dedicado ao bebê é um minúsculo em torno às demandas e atitudes direcionadas à eles, mas é a singularidade e importância de cada gesto que denota a passagem do bebê de constituir seu mundo interno até surpreender-se e ser surpreendido com o mundo externo.

Para Mattos (2018),

o bebê nasce como ser humano e, ao longo do seu processo de amadurecimento pessoal, constitui-se como ser de relação, o que se dá no encontro com o outro. No primeiro e primitivo gesto de olhar e ser olhado por outrem, por alguém que lhe é semelhante e o acolhe, o bebê inaugura a sua vida como pessoa. Além do olhar, um conjunto de ações (sutileza e relação envolvem agir) sustentam e apoiam a capacidade de construir contorno sobre si mesmo (subjetividade) e, de posse disso, ir ao encontro da realidade externa (objetividade e intersubjetividade). (MATTOS, 2018, p. 98)

No primeiro gesto que considera o bebê desde seu nascimento, o olhar e ser olhado por outro semelhante à ele, o garante a possibilidade de existência a partir da cumplicidade com o outro. Essa cumplicidade se encaminha por entender a dependência do bebê à necessidade desse gesto cuidadoso, mas ao mesmo tempo, essa cumplicidade estabelecida com ele também reconhece sua potência de vida, sua capacidade de, quando bem sustentado em seu desenvolvimento, ele possa seguir impelido na busca de viver e descobrir a vida.

Essa descoberta do bebê, sustentada pela relação, é o que revela sua *centelha de vida*, “seu ímpeto para a vida, para o crescimento e o desenvolvimento é uma parcela do próprio bebê, algo que é inato na criança e que é impelido para a frente de um modo que não temos como compreender” (Winnicott, 2021, p. 29). Para Winnicott (2021), o bebê é como um bulbo, que “sabe perfeitamente que não precisa interferir para que o bulbo se desenvolva e se converta num narciso.” (p. 29), será preciso que se prepare o terreno para que ele cresça de modo bonito e saudável, porém seu desenvolvimento se dá naturalmente.

Do mesmo modo, o bebê é aquele que dos pequeninos e sutis gestos, se desenvolve para a grandeza da vida, para a tendência inata de seu crescimento e independência. É esse gesto, que como uma fresta aberta na porta de uma sala, ilumina o ambiente e o convoca para o mundo, para a relação com o outro. O bebê é aquele que imbuído da delicadeza, também abre frestas que desvenda o ambiente, frestas que se abrem no

exterior e no interior de cada bebê, miudezas que se dão num cotidiano de ações, mas que se constituem grandezas que compõe a tarefa de viver de cada bebê.

Os gestos miúdos dos bebês, encontram nas outras crianças o olhar de curiosidade e descoberta próprio das infâncias. Na narrativa a porta separa os bebês e os meninos em espaços distintos, ao mesmo tempo é a porta fechada que instiga o encontro, é a curiosidade de olhos espremidos na fresta que convida a descoberta, são os dedos apertados que procuram o outro do lado de dentro e de fora, é justamente desse pequeno espaço que a brincadeira de olhar e esconder o olhar dá forma e tom as risadas dos bebês e das crianças.

A porta muitas vezes é o objeto que instiga a separação, a organização, a contenção de crianças em espaços distintos uns dos outros. Mas é também por essas portas que há a possibilidade de encontro, de estratégias de conversas criadas pelos próprios bebês e crianças que se encontram entre a materialidade da porta. Nos últimos anos na instituição, tornou-se comum que os bebês, quando estavam brincando no pátio da creche, se encaminhassem para dentro de outras salas para brincar com as crianças de outras turmas (como no registro de Pedro e Théo). Algumas vezes via bebês sentados em mesas pintando junto com a turma da Pré-escola, outras vezes encontrávamos eles brincando com brinquedos do Maternal 2. Todas as vezes a recepção das crianças era sempre positiva à chegada deles, e quando estavam no meio de alguma proposta direcionada, gentilmente vinham avisar a nós que havia algum bebê na sala.

Do outro lado, dificilmente tínhamos o movimento contrário, das crianças interessadas a entrar na turma dos bebês. A portinha é uma barreira importante na manutenção do distanciamento a esse espaço, mas há também outros fatores que levam a diferenciação dessa sala. Ainda é comum vermos discursos que assemelham os bebês a aspectos negativos, como “tá fazendo birra como um bebê”, “se continuar agindo desse jeito vai voltar pra sala dos bebês”, “não precisa falar desse jeito como um bebê” ou “ih, tá chorando como um bebezinho, vou levar você pra ficar com os bebês”. Tais falas sustentam a ideia dos bebês como aqueles que nada sabem, nada fazem, que incomodam. Para além destes discursos, percebo no próprio movimento das crianças um interesse em descobrir quem são os bebês, como cuidar deles, como recebê-los e como chegar nesse espaço que é propriamente deles.

Tal interesse se revelava em perguntas que tinham o objetivo de transpor essa portinha, como: “podemos entrar para arrumar a sala dos bebês?”, “a gente pode brincar aí dentro com eles?”, “o que os bebês tão fazendo? A gente pode ajudar?”. As pernas

cumpridas das crianças maiores facilmente passavam a pequena portinha, e em alguns momentos, havia uma interação que se baseava no próprio interesse das crianças maiores na contramão do que é posto aos bebês tantas vezes.

A aproximação se dá em frestas que os próprios bebês e crianças abrem a partir de seus interesses e suas necessidades de construir relação com esse outro. Outro que não é diferente de mim, mas se encontra na semelhança de perceber-se como parte dialógica na relação, como alguém com o qual há a possibilidade de estabelecer comunicação, interação, trocas, afetos e amizades que constituem o próprio viver coletivo do espaço da creche.

Nas frestas, a troca de Benjamim e Adriano com os meninos da Pré-Escola instiga seu riso, sua curiosidade, seus olhares que convocam e despertam também meu riso e meu olhar. De igual modo, Michele também é tocada pela relação, também é convocada a olhar pela fresta o que os meninos veem. Dessa relação, uma outra fresta se abre: o de permitir-se encantar-se pelo olhar das infâncias. Tanto eu, quanto Michele não nos vimos pela porta, mas de certo modo, nosso olhar se encontrou. Partilhávamos em conjunto o olhar e permitíamos que, para além do que os bebês e as crianças pudessem ver, nós também nos demorássemos no encantamento de partilhar o riso que as frestas iluminavam.

Se as frestas traziam a vida, a porta trazia o encontro. Encontro que transpassava o espaço de uma sala, a fechadura de uma porta, a fresta de uma grade. Na troca de mensagens no *Whatsapp*, a convicção de que um olhar não segue sozinho, mas encontra no outro a partilha de encantar-se, seja por entre as portas, seja por entre frestas.



Figura 16: Nas frestas, as mãos descobrem.
Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora. 2023.

5. Diante da porta: provisórios fechamentos

O meu prédio tem sete andares. Cada andar tem uma porta um pouquinho diferente. A primeira porta é cheia de fechaduras. (...) Próximo da segunda porta há sempre pegadas de lama. (...) A porta vermelha é a que tem uma roda apoiada ao lado. (...). A quarta porta está sempre com a luz apagada. (...) A quinta porta tem cheiro de peixe em conserva. (...) Quando passo pela sexta porta, eu sempre paro e fico ouvindo a música incrível que vem lá de dentro. (...) Atrás da sétima porta moro eu com meus pais. (TSARFATI, 2019, p. 3-15)

No livro “Os vizinhos” de Einat Tsarfati, uma menina caminha pelo seu prédio observando as portas diferentes que há em cada andar. Ela não consegue ver o que há dentro de cada casa, mas a partir do que vê nas portas, imagina a vida e a história de cada um que mora dentro de cada apartamento. A imaginação vê aquilo que o olho não consegue enxergar, e por imaginar diversas coisas e situações em cada andar, a menina encontra na última porta aquilo que há de corriqueiro, mas ao mesmo tempo fantástico. No conhecido a imaginação e a possibilidade também encontra lugar.

Assim como a menina que imagina mundos diante das portas de seu prédio, os bebês também criam possibilidades e imaginação diante das portas que se deparam nas creches. Portão, diversas portas e uma portinha se encontram no caminho dos bebês, e ao rompê-las, um mundo se apresenta, de diversas formas possíveis. No interior de cada porta que cruza o caminho dos bebês em sua vida, há aquelas que se abrem com facilidade, há as que permanecem fechadas, há aquelas que de pouco em pouco inauguram a possibilidade abri-las, em outras só a tentativa de a atravessar. Ao fim dessa dissertação, a Educação Infantil enquanto política pública de direito da pessoa que chega ao mundo é uma das portas que se apresentam para os bebês, porta que apesar de direito constitucional, não se abre para todos.

Do corredor de muitas portas diferentes que a menina encontra em seu prédio, a creche abriga portas que bebês adentram na possibilidade de inaugurar seu viver coletivo. A possibilidade é presente, porque em contextos institucionais, muitas portas são barreiras impostas a circulação dos bebês nos espaços, nas relações com os outros, nos seus caminhos de descobertas. Porém, assim como na literatura infantil, para os bebês, uma porta fechada esconde sempre um mundo novo, desconhecido, convidativo e por isso, propõe a possibilidade de abrir, portas e frestas para olhar o que há lá. E o que há lá dentro?

Ao longo da escrita dessa dissertação também nos deparamos com diversas portas que precisaram ser encaradas por quem a escreve. Entrar no mestrado foi senão uma porta que, muito bem fechada, sinto que abri com bastante esforço, não só para adentrá-lo, mas também para continuar e aqui finalizá-lo. O caminho da pesquisa não é simples, e nem deve ser, mas é justamente nesse caminhar que vemos as questões que trazemos no início da pesquisa se transformarem em outras, e multiplicadas, encontrarem poucas respostas assumidas, e tantas novas reflexões.

O início dessa pesquisa se deu quando no caminho me encontrei com a hostilidade social direcionada aos bebês. Dentro do ônibus, enquanto retornava do meu dia de trabalho em minha turma de Berçário, vi o modo como os bebês ainda são encarados pela dureza do olhar e do desconhecimento de compreendê-los como pessoas de direito e por isso, integrantes desse viver social compartilhado nos espaços públicos. Para mim, entender como os bebês eram recebidos pela sociedade tornava-se a questão principal de estudo, porém a resposta a essa questão social passava pelo modo como os bebês eram recebidos dentro das creches e instituições de Educação Infantil, e se confrontava com meu próprio lugar de ofício enquanto professora de bebês em uma instituição pública. A porta que abria para entender o viver social dos bebês, era senão a porta de dentro da creche, a busca pela compreensão das possibilidades que havia ali, nos espaços que os bebês eram recebidos.

Nesse sentido, essa pesquisa buscou compreender os modos como respondemos e recebemos os bebês dentro das portas das creches e instituições de Educação Infantil, confrontando o lugar em que a sociedade dispõe aos bebês enquanto política pública de socialização e vida coletiva. Concomitantemente, buscar os modos como recebemos os bebês, passava pelo meu próprio fazer docente, pela minha posição enquanto professora de bebês e pelas mãos que recebia e respondia àqueles que chegam nesse espaço. Isso fez com que a difícil tarefa de pesquisar sobre e com bebês, se desdobrasse na difícil tarefa de pesquisar a mim mesma, de pesquisar meus encontros com os bebês ao longo dos anos.

A partir disso, olhamos para a relação e viver dos bebês em uma creche pública do município do Rio de Janeiro, por meio dos registros narrativos imagéticos e textuais realizados por mim ao longo dos últimos três anos enquanto professora de bebês. O que destacamos em primazia dessa pesquisa foi a necessidade de evidenciar o olhar e a experiência de ser professora em diálogo com ser pesquisadora, entendendo que antes de tudo, a dissertação passava pelas mãos da professora implicada com os bebês. Com isso,

a pesquisa não poderia decorrer de modo isolado da docência, mas caminhar junto dela. Assim, o primeiro capítulo, na busca por tecer uma conjuntura metodológica da pesquisa, apresentou a autoetnografia como modo de compreender que o percurso de se tornar pesquisadora de bebês dialogava com o percurso da professora e se constituía no encontro e na relação junto a eles.

Com isso, sustentamos não só a autoetnografia como metodologia da pesquisa, mas também assumimos que o modo como concebemos os bebês direcionam a forma como instituímos nossos gestos e ações para com eles, bem como sustentam as linhas que escrevo ao longo de toda essa dissertação. Assim, conceituar e compreender o bebê como pessoa de relação, que necessita do olhar dedicado do outro que o acompanha e o sustenta a partir de seus gestos, buscando construir semelhança com ele, traz apostas e defesas que consideramos ser fundamentais tanto no processo de pesquisa com os bebês, quanto na docência com eles, como nas concepções e práticas que sustentam a escola e sua educação.

Tomar os bebês como pessoas de relação é assumir um lugar primordial dos bebês, como também desse outro disponível para ele. Nesse sentido, a pesquisa destaca a relação dos bebês com suas professoras, entendendo que por meio desse encontro, o bebê estabelece os meios de constituir-se sujeitos de desejo, liberdade e autonomia, a partir dos modos como são sustentados pelos gestos de suas educadoras. Gestos que lhes garantem condições de sentir-se livres para construir seu viver em relação consigo mesmo, com os demais bebês e crianças e com o ambiente institucional.

Fazer essa pesquisa foi a possibilidade de olhar para os bebês olhando para mim mesma. Buscando dentro de mim o lugar que se encontra o bebê, não só aqueles que encontrei no meu viver enquanto professora, mas também o bebê que um dia eu fui, que teve seu viver sustentado e apoiado pelos gestos dos adultos que cuidaram de mim e que por isso, me fez manter vivo no olhar o encanto de buscar nos bebês que hoje encontro, o cuidado que um dia me mantiveram viva, não só fisicamente, mas também subjetivamente. De certo modo, esse cuidado despertou em mim a infância que hoje encontro no olhar dos bebês.

Assim, acompanhar os bebês em seu processo de tornar-se pessoas, também constitui o meu processo de tornar-me pessoa, entendendo que esse caminho só pode ser trilhado junto ao outro. E o que aprendi e apreendi com os bebês? Conviver e viver com

eles, perceber e ver seus interesses, olhares, movimentos e manifestações, aponta caminhos para pensarmos a docência com bebês, bem como compreender o lugar e as possibilidades da creche como espaço de receber e responder a suas necessidades. Dessa forma, a partir do que pensamos dos registros narrativos dos bebês e das reflexões elaboradas do referencial teórico-conceitual, abrimos aqui algumas frestas de possibilidade para pensarmos o com-viver dos bebês.

A primeira fresta diz respeito à docência com bebês como um valor de ofício. Ao longo dessa dissertação podemos discutir sobre a profissionalidade do professor, resgatando alguns princípios que evidenciam o fazer do professor como um gesto de cuidado. No capítulo 2, abordamos o fazer docente como um ofício das mãos, como um trabalho que se constitui a partir do cuidado que se tem com aquilo que trata as suas mãos, com isso, pensar a docência com bebês não se encaminha a desmerecer ou desqualificar o cuidado que se constitui a prática docente com bebês, mas é ela que qualifica o lugar do professor, entendendo que olhar para aquilo que trata as suas mãos como um modo de pensar seu chamado, sua responsabilidade, seus interesses e sua atenção.

Com isso, entendemos que pensar a docência a partir desse lugar artesanal do trato e do cuidado com as mãos, com as maneiras e com a matéria – suas pessoas –, elucida o lugar do professor como aquele que se constitui a partir do contato com esse outro, com a relação constituída desse encontro, e da atenção dedicados à esse chamado. De modo geral, entendemos que refletir sobre isso compreende o exercício de cada educador implicado com sua tarefa docente, entendendo a necessidade de constantemente pensar sua vocação como esse chamado à responsabilidade de responder à esse ofício. Para as professoras de bebê, pensar o cuidado dos gestos e do fazer da mão educadora, é constituir lugar de reflexão constante, compreendendo que para além do ofício, é o fazer das mãos que sustenta e comunica com o bebê, sendo parte do seu desenvolvimento e do seu descobrimento de ser pessoa.

A segunda fresta diz respeito ao olhar para os bebês. Essa dissertação assume os bebês como sujeitos de desejo, liberdade e autonomia, como pessoas de relação que necessitam serem olhados por seu presente, e não projetar futuros. Nesse sentido, evidenciamos a necessidade de buscar na relação com os bebês, modos de conceber seu viver respeitando seus movimentos, ações e curiosidade que instauram aquilo que não podemos classificar ou determinar. Cada bebê é único e, apesar da convivência social que

a creche proporciona, é preciso compreender quem é cada bebê, e o chamado que cada um deles nos fazem.

Ao receber os bebês em nossas instituições, recebemos o novo que não podemos determinar. É preciso saber, que cada bebê precisa ser recebido de acordo com suas singularidades, com suas ações e são essas manifestações que fazem com que a docência e a escola se reinventem a cada dia. De que modo nos preparamos para receber os bebês? De que forma fazemos movimentos de aprender com suas ações? Como a escola se dispõe a novidade que é cada bebê? Questões que foram sendo pensadas ao longo dessa escrita e que aqui são trazidas não como pontos para serem respondidos, mas para serem refletidas.

Para Krenak (2022), a educação de bebês e crianças deveria pensar modos de, diante da inventividade e criatividade dos que chegam, recepcioná-los como parte desse todo que chamamos de sociedade. “Essa potência de se perceber pertencendo a um todo e podendo modificar o mundo poderia ser uma boa ideia de educação. Não para um tempo e um lugar imaginários, mas para o ponto em que estamos agora” (Krenak, 2022, p. 54). Receber é senão ofício da docência, que como uma porta aberta, é também resposta social aos bebês. Aqueles que chegam, antes de encontrar morada nos espaços, encontram morada no outro adulto, um outro ser humano capaz de interessar-se por ele, e por interessar, dar aquilo que o bebê necessita para viver: uma relação que encontra no cuidado, os caminhos que garantem o seu existir.

Para além do que podemos ver quando passamos pelos corredores das creches e instituições e nos deparamos com portas abertas e fechadas, encontramos a certeza que dentro delas há vida, em todas as formas, possibilidades e meios de se constituir. Para Krenak (2019),

A vida atravessa tudo, atravessa uma pedra, a camada de ozônio, geleiras. A vida vai dos oceanos para a terra firme, atravessa de norte a sul, como uma brisa, em todas as direções. A vida é esse atravessamento do organismo vivo do planeta numa dimensão imaterial. (...) Assim como tem a palavra “vento”, “fogo”, “água”, as pessoas acham que pode haver a palavra “vida”, mas não. Vida é transcendência, está para além do dicionário, não tem uma definição. (KRENAK, 2019, p. 28-29)

Uma porta é a possibilidade de abertura, de entrada, mas uma porta também pode ser fechamento e encerramento. Uma porta pode abrir e fechar muitas vezes, e dela podemos sair e entrar, partir e voltar, ou simplesmente parar diante delas e esperar que alguém a abra, que alguém chegue, que alguém bata a porta. Assim, como quem espera

diante da porta, esse trabalho se encerra na possibilidade que, no encontro de outros leitores com ele, outras aberturas e fechamentos se façam no encontro das experiências e reflexões trazidas aqui com o olhar e interesse de quem, diante dessas portas, encontrou caminhos para entrar e sair, fechar ou abrir, voltar e espiar, ler e reler aquilo que ao longo da pesquisa nos debruçamos em cada fresta rompida. Daqui não sigo só, mas sei que cada leitor que abriu portas comigo, seguirá trilhando seu próprio caminhar, a partir desse gesto de dispor uma pequena fresta para e na educação e na docência com bebês.

Para conceber a educação como resposta aos bebês é preciso buscar modos de recebê-los com respeito às suas condições de pessoas que possuem desejo, liberdade e autonomia. Percebendo que ter bebês nesse espaço é também ter a novidade e a inventividade instaurada como formas de repensar a Educação. Como Krenak afirma, a ideia de educação deveria ser a de permitir que os recém-chegados possam “habitar o todo, podendo modificar e aspirar novos mundos.”

Para além do que podemos projetar para o futuro da educação, estamos diante do agora, do que é cada bebê e sua centelha de vida. Do que é a vida de cada bebê, vida que vale a pena ser vivida em uma tarefa que é também comunitária. É viver junto, viver com o outro. Por isso, se pudéssemos agora esclarecer algum modo em que a educação e as professoras possam responder e receber aos bebês, poderíamos dizer que a vida é a porta que atravessa essa resposta. É a própria vida que circula entre as pessoas, que abre as portas, que espreita as frestas, que atravessa tudo. É a vida de cada bebê que impõe aquilo que a educação precisa responder com seus gestos, responder e receber com vida.

Referências Bibliográficas

- ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019
- AGUILERA, Maria Isabel Cabanellas; CABANELLAS, Maria Clara Eslava; CABANELLAS, Juan José Eslava; RUBIO, Raquel Polonio. **Ritmos infantis: tecidos de uma paisagem interior**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2020.
- ARENDT, Hannah. **Liberdade para ser livre**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2018.
- ARRUDA, Glacione Ribeiro da Silva. **Quem são e onde estão os bebês: conceito, políticas e atendimento na Baixada Fluminense**. Dissertação de Mestrado. 178f. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2019.
- BARBOSA, Maria Carmem. Especificidades da ação pedagógica com os bebês. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento- perspectivas atuais**. Belo Horizonte, nov. 2010.
- BARBOZA, Georgete de Moura. **Horizonte de possibilidades na humanização de bebês em um contexto de vida coletiva: entre retalhos e narrativas**. 2021. 198 p. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2021.
- BARROS, Manoel de. **Memórias Inventadas**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. (tradução: Paulo Bezerra). 6ª ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BELINI, Aline Elise Gerbelli; FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda. Olhar de bebês em desenvolvimento típico: correlações longitudinais encontradas. **Revista Soc. Brasileira de Fonoaudiologia**. São Paulo, v. 12, n. 3, p. 73-165, 2007.
- BENJAMIM, Walter. **Rua de mão única: Obras escolhidas II**. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- BENTO, Patricia Kerschr Pedrosa. **Pedagogia e escuta responsiva – A cultura da infância na EEI-UFRJ: por práticas pedagógicas dialógicas**. 2020. 202 p. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2020.
- BOSI, Alfredo. **Os trabalhos da mão**. Curitiba: Cia. Bras. De Educação e Sistemas de Ensino, 2020.

BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente: Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. 1990.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília: MEC, 1996.

CASTELLI, C. M; DELGADO, A.C.C. Educação infantil na pandemia e pós-pandemia: reflexões sobre o emparedamento das crianças. **Sociedad e Infancias**, v. 5, n. 2, p. 31-42, set./nov. 2021.

COLASANTI, Marina. **Doze reis e a moça do labirinto**. São Paulo: Global, 2001

COSTA, Alessandra Silva. **“A gente precisaria de uma creche inteira só para atender a fila de espera do berçário” – oferta, acesso e matrícula em creches na Baixada Fluminense**. 2023. 160p. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2023.

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

DIAS, E. O. **A teoria do amadurecimento de D. W. Winnicott**. São Paulo: DWW Editorial, 2014.

DU BOIS, W. E. B. **As almas do povo negro**. Tradução de Alexandre Boide. Ilustração de Luciano Feijão. Prefácio de Silvio Luiz de Almeida. – São Paulo: Veneta, 2021

FALK, Judith (org.). **Educar os três primeiros anos: a experiência Pikler – Lóczy**. 3ª edição. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

FALK, Judith (org.). **Abordagem Pikler: Educação Infantil**. São Paulo: Ominisciência, 2016.

FOCHI, Paulo Sergio. **Mas os bebês fazem o que no berçário, heim?** Documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em um contexto de vida coletiva. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

GIL, Márcia de Oliveira Gomes. **O perfil dos professores de educação infantil da cidade do Rio de Janeiro**. Dissertação (Mestrado em Educação). 148f. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

GOLSE, Bernard; DESJARDINS, Valérie. Corpo, formas, movimentos e ritmo como precursores da emergência da intersubjetividade e da palavra no bebê (Uma reflexão sobre os inícios da linguagem verbal). **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, v. 3, n. 1, p.14-29, mar/ 2005.

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

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

GUIMARÃES, Daniela de Oliveira. **Relações entre crianças e adultos no berçário de uma creche pública na cidade do Rio de Janeiro**: técnicas corporais, responsividade, cuidado. Tese (Doutorado em Educação). 222f. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2008.

GUIMARÃES, Daniela; GUEDES, Adrianne Ogêda; BARBOSA, Silvia Néli. Cuidado e Cultura: Propostas curriculares para o trabalho com crianças de até três anos. IN: KRAMER, S. et al. (orgs) **Educação Infantil: Formação e responsabilidade**. São Paulo: Papirus, 2013.

GUIMARÃES, Daniela; BARBOSA, Silvia. Cadê Viviane? Cadê Ingrid? – Visibilidade e invisibilidade das crianças na creche. IN: KRAMER, Sonia (org). **Retratos de um desafio**: crianças e adultos na Educação Infantil. São Paulo: Ática, 2009.

GUIMARÃES, Daniela. Na creche, o cuidado como ética: Caminhos para o diálogo com bebês. IN: KRAMER, Sonia (org). **Retratos de um desafio**: crianças e adultos na Educação Infantil. São Paulo: Ática, 2009.

HOUAISS. **Pequeno dicionário Houaiss da língua portuguesa** / Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia. São Paulo: Moderna, 2015.

INGOLD, Tim. **Antropologia**: para que serve. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. 5. ed.; Belo Horizonte: Autentica Editora, 2013.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, nº 19, p. 20-28, mar./ 2002.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MAGALHÃES, Célia Elisa Alves. Autoetnografia em contexto pedagógico: entrevista e reunião como lócus de investigação. **Revista Veredas**, Juiz de Fora, v. 22, n. 1, p. 16-33, 2018.

- MARISA MONTE. **Portas**. Rio de Janeiro: Sony Music: 2021.
- MATTOS, Maria Nazareth de Souza Salutto de. **Bebês e livros: relação, sutileza, reciprocidade e vínculo**. Tese (Doutorado em Educação). 200f. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2018.
- PEREIRA, L. M; PEREIRA, A. M. Geografia da Infância: Reflexões sobre um teatro com bebês e crianças e outras territorialidades. **Instrumento: Rev. Est. e Pesq. em Educação**, Juiz de Fora, v. 24, n. 2, p. 518-537, maio/ago. 2022.
- PESSOA, Fernando. **Antologia Poética**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- PINHEIRO, D. A. P.; LOGHI, M. R. Maternidade como missão! A trajetória militante de uma mãe de bebê com microcefalia em PE. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, Salvador, v. 3, n 2, p. 113-133, mai./ago., 2017.
- PLOENNES, C. (2014, setembro 15). Incluir os bebês é preciso. [Entrevista com Fúlvia Rosenberg]. **Revista Educação**. <http://www.revistaeducacao.com.br/incluir-os-bebes-e-preciso/>.
- QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Os cinco sentidos**. 3ª edição. São Paulo: Global, 2009.
- RAMPAZO, Alexandre. **Se eu abrir esta porta agora...** Jandira, SP: Ciranda na Escola, 2023.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Criança pequena e desigualdade social no Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar de. **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, 2006.
- ROSEMBERG, Fúlvia. **Políticas Públicas e qualidade da Educação Infantil**. IN: ARTES, Amélia; UNBEHAUM, Sandra. Escritos de Fúlvia Rosenberg. São Paulo: Cortez, 2015.
- SANTOS, Maria Alice Barbosa; ESTRELA, Rafaela Garcia; GOMES, Sarah Borges. Aprendendo a enxergar os bebês: o que não dizem os currículos dos cursos de Pedagogia. IN: SALUTTO, Nazareth (org.). **Bebês: Diálogos sobre formação no ensino, na extensão e na pesquisa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.
- SANTOS, Silvio Matheus Alves. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. **Plural Revista de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 214-241, 2017.
- SALUTTO, Nazareth. “É preciso incluir os bebês!” Sentidos e apostas no diálogo com mulheres-mães. **Linhas Críticas**, Brasília, v 26, p 1-20, jan./dez. 2020.
- SALUTTO, N.; NASCIMENTO, A. M. Onde estão os bebês? Reflexões para a sua construção conceitual a partir de um debate interdisciplinar. **Áltera**, João Pessoa, v. 1, n. 8, p. 14-37, jan./jun., 2019.

SERRÃO, C. R.; BIERRENBACH, A.L; GODINHO, L. A; SOUZA, M. F. A (in)visibilidade de bebês e crianças na pandemia. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 1285-1304, ago./ago., 2021.

SILVA, L. A; MULLER, F. A construção social do tempo no cotidiano de bebês na família e na creche. **Revista Brasileira de Sociologia**, v 5, n 9, p. 87-112, jan./abr. 2017.

SOUZA, Sirlene Oliveira de. **Inserção e saberes docentes na Educação Infantil: encontros, diálogos e responsividade**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2014.

TSARFATI, Enait. **Os vizinhos**. São Paulo: Pequena Zahar, 2019.

TRISTÃO, Fernanda C. Ser professora de bebês: Uma profissão marcada pela sutileza. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 6, n.9, p. 1-14, jan./jun. 2004.

VIEIRA, M. F.; SECO, C. A Educação no contexto da pandemia de Covid-19: uma revisão sistemática de literatura. **Revista Brasileira de Informática na Educação-RBIE**, v. 28, p. 1013-1031, 2020

WINNICOTT, Donald W. **A criança e o seu mundo**. Rio de Janeiro: LCT, 2020a.

WINNICOTT, Donald W. **Bebês e suas mães**. São Paulo: Ubu Editora, 2020b.

WINNICOTT, Donald W. **Tudo começa em casa**. São Paulo: Ubu Editora, 2021.

.

ANEXO 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Carla Silva de Almeida, mestranda da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, convido seu (a) filho (a) para participar de uma pesquisa vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, intitulada **“Bebês e Educação Infantil: Com-viver por entre frestas”**.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: “Bebês e Educação Infantil: Com-viver por entre frestas”

Pesquisadores Responsáveis: Profª Drª. Anelise Monteiro do Nascimento (Orientador - UFRRJ), Profª Drª Nazareth Salutto (Coorientadora – UFF) e Carla Silva de Almeida (Mestranda - UFRRJ).

Telefones p/ contato da UFRRJ: (21) 3783-3982 / (21) 2681-4899.

- A pesquisa tem como objetivo investigar e refletir os modos como a Educação Infantil e seus docentes recebem e respondem à chegada dos bebês nas creches.
- Para que seu (a) filho (a) participe da pesquisa, você deverá assinar a autorização permitindo a pesquisadora utilizar como instrumentos de estudo registros fotográficos, filmicos e escritos a partir da prática e do cotidiano dos bebês inseridos nas turmas de Berçário da instituição pesquisada.
- Os dados e instrumentos da pesquisa serão manuseados somente pela pesquisadora e não será permitido o acesso a outras pessoas. Eles ficarão guardados sob a responsabilidade da pesquisadora com a garantia de manutenção do sigilo e confidencialidade.
- Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas. Entretanto, ele mostrará apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar informações que estejam relacionadas à privacidade de quem você é responsável.
- Conforme previsto pelas normas brasileiras de pesquisa com a participação de seres humanos, não receberá nenhum tipo de compensação financeira pela participação do (a) seu (a) filho (a) neste estudo.

- A participação é voluntária. O bebê por quem você é responsável não terá nenhum prejuízo se você não quiser que ele participe.
- Por se tratar de método não invasivo, não se prevê risco e/ou prejuízos explícitos ao participante em razão dos procedimentos da pesquisa e nem possibilidades de danos imediatos ou posteriores, no plano individual ou coletivo. O bebê será respeitado em todo o momento da pesquisa, os instrumentos utilizados nos registros e observações serão feitos em meio ao cotidiano da turma, respeitando a individualidade e o assentimento de cada bebê. Além disso, será garantido ao participante que não sofrerá nenhuma exposição ou constrangimento durante as observações, bem como nos registros realizados.
- Esperamos que os conhecimentos produzidos a partir desta pesquisa possibilitem conhecer mais sobre os bebês, suas ações, e principalmente, os modos como eles se constituem nas relações, fazendo refletir a prática docente e as concepções que se estabelece sobre a educação de bebês nas instituições de Educação Infantil.
- A mestrande Carla Silva de Almeida, pedagoga, especialista em Educação Infantil e responsável por este estudo poderá ser contata pelo tel. (21) 991237532 ou pelo e-mail: salmeida.carla@gmail.com para esclarecer eventuais dúvidas e/ou informações que possam surgir a qualquer momento, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARCIDO
(Responsável Legal)

Eu, _____, responsável por, _____, de maneira voluntária, livre e esclarecida, autorizo a participação do (a) mesmo (a) na pesquisa acima identificada. Estou ciente dos objetivos do estudo intitulado “*Bebês e Educação Infantil: Com-viver por entre frestas*”, bem como dos procedimentos metodológicos, dos possíveis desconfortos com o tema, das garantias de confidencialidade e da possibilidade de esclarecimento permanentes sobre o mesmo. Fui informado (a) que se trata de uma pesquisa de Mestrado em andamento do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRRJ. Está claro que minha participação é isenta de despesas e que a imagem e o nome dos envolvidos na pesquisa não serão publicados sem a autorização prévia deste documento. Estou de acordo com o uso de fotos e vídeos para fins de pesquisa e divulgação acadêmica. Estou ciente de que, em qualquer fase da pesquisa, tenho a liberdade de recusar a participação ou retirar meu consentimento, sem nenhuma penalização ou prejuízos que me possam ser imputados.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de _____.

(Assinatura do Responsável)

(Assinatura do Pesquisador)

OBS: Esse Termo é assinado em 2 vias, uma do (a) voluntário (a), outra para o arquivo da pesquisadora.

ANEXO 2

REVISÃO DE LITERATURA SOBRE BEBÊS, PANDEMIA E EDUCAÇÃO INFANTIL

A pandemia de Covid-19 tornou latente a falta de priorização dos bebês no contexto das ações emergenciais de sustentação da vida.

O ano de 2020 marcou intensamente a vida de todos. Fomos surpreendidos pelo vírus da Covid-19, por seus graves sintomas e manifestações em nossa saúde, pela insegurança e solidão do isolamento social, pelas incertezas e desigualdades que se tornaram ainda mais latentes com a pandemia. Os efeitos da convivência com um vírus letal ao longo de dois anos se refletiram em todos os aspectos da vida. Reconfiguramos modos de existir, nos adaptamos diante do assombro da doença, tentando de alguma forma continuar reexistindo em meio a uma vida cotidiana construída na emergência.

Dessa maneira, consideramos importante analisar as políticas e práticas vigentes com os bebês nestes tempos de pandemia e pós pandemia, bem como olhar para as concepções teóricas que buscaram compreender os bebês e a educação neste período. Assim, apresentamos aqui um breve mapeamento, por meio da revisão de literatura, com intuito de perceber o lugar dos bebês nas narrativas produzidas no âmbito das pesquisas educacionais publicadas nos dois anos em que a pandemia de Covid-19 se fez mais presente.

Para realizar esta análise, utilizemos as mesmas plataformas de busca do levantamento descrito no capítulo 3 dessa dissertação, o Portal de periódicos da CAPES e a Biblioteca Eletrônica Científica Online (SCIELO), visando encontrar artigos que trouxessem a temática dos *bebês, da pandemia e da Educação Infantil*, sendo estes três termos utilizados na busca dentro destas plataformas. O levantamento e seleção dos artigos aqui analisados se deram através da leitura e da categorização destes, tomando como critério os artigos que trazem os bebês como sujeitos centrais do estudo, tendo como temporalidade os anos de 2020 a 2022.

A primeira busca dentro das plataformas resultou em um total de 187 artigos a partir dos descritores utilizados. A segunda etapa da pesquisa foi realizada a partir da busca pelo termo *bebê, pandemia e Educação Infantil* nos títulos e resumos dos artigos encontrados na primeira busca. Desta análise mais minuciosa, emergiram 6 publicações que constituíram esta revisão, elucidando a baixa presença dos bebês nas pesquisas educacionais produzidas no contexto da pandemia, sendo eles:

Quadro 2: Publicações Periódicos CAPES e SCIELO (2020 – 2022)

Plataformas: Periódicos CAPES/ SCIELO	
Descritores: Bebês, Pandemia, Educação Infantil	
ARTIGOS	AUTORES
A educação e o cuidado dos bebês na pandemia: uma análise a partir das relações geracionais, raciais e de gênero (2021)	COUTINHO, Angela Sclabrin; CARDOSO, Cíntia
A (in)visibilidade de bebês e crianças na pandemia (2021)	SERRÃO, Célia Regina Batista; GODINHO, Luci Aparecida Guidio; BIERRENBACH, Ana Luiza de Souza; SOUZA, Maria de Fatima Marinho de
Educação Infantil na pandemia e pós-pandemia: reflexões sobre o emparedamento das crianças (2021)	CASTELLI, Carolina Machado; DELGADO, Ana Cristina Coll
Narrativas da pandemia: de professora experiente à coordenadora pedagógica iniciante de creche (2021)	SILVA, Márcia Tostes Costa; PINEDA, Thatiana Francelino Guedes; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti
Narrativas de uma professora de bebês: a busca por réplicas das infâncias em tempos pandêmicos	SIMAS, Vanessa França; PRADO, Guilherme do Val Toledo

(2021)	
Educação infantil em tempos de pandemia: as mini-histórias como ferramentas de apoio às famílias (2021)	HONNEF, Cláucia; RAMPELOTTO, Ana Paula; MACHADO, Angelita Maria

Das questões que surgem a partir dos artigos encontrados nesta revisão, identificamos a importância de pensar as condições de vida dos bebês e os impactos que a pandemia gerou a partir da suspensão das possibilidades de relação e socialização escolar; a relevância da problematização da proposta de ensino remoto nesta etapa da educação, assim como as medidas de distanciamento nos contextos de creche; a necessidade de reflexão sobre as mudanças na rotina das famílias e dos bebês na permanência em casa; e os impactos sociais, políticos e econômicos que a pandemia ampliou para as pessoas de pouca idade.

A partir da literatura aqui analisada, é importante ressaltar a indissociabilidade dos bebês com aqueles que estão com a responsabilidade de cuidá-los, ou seja, pensar nos bebês é também refletir sobre as famílias, principalmente as mulheres-mães, como também sobre as professoras, e assim entender este campo relacional que circundam os bebês e que fora diretamente modificado pelas medidas de contenção da disseminação do vírus da Covid-19. Dessa forma, ressaltamos a necessidade primordial de relação que os bebês possuem no seu início de vida, esse lugar relacional que lhes garante o desenvolvimento físico e psíquico através dos gestos de cuidado dedicados a ele, que se constituem na relação mútua e na convivência e conhecimentos adquiridos no cotidiano do vivido.

De acordo com Coutinho e Cardoso, “a creche é, praticamente, o único equipamento público de apoio às famílias na tarefa de educar e cuidar dos bebês” (Coutinho; Cardoso, 2021, p. 178). Dessa maneira, a pandemia e o fechamento das escolas afetaram de forma prática a vida dos bebês não somente em sua esfera educacional e social, mas também na configuração e aspectos privados das famílias que contam com o auxílio da escola no cuidado de seus filhos. A compreensão política do lugar da creche

na vida das famílias dimensiona e evidencia os impactos que a pandemia gerou para os bebês, como também para seus cuidadores.

Coutinho e Cardoso (2021) ainda analisam que a pandemia de Covid-19 amplia ainda mais as desigualdades sociais já presentes na nossa sociedade. A ausência de bebês na Educação Infantil é um problema que perdura ao longo de muitos anos e é visível na falta de vagas nas escolas públicas brasileiras e nas longas filas de espera por matrícula na creche. Fora deste ambiente educacional, os bebês tornam-se estritamente responsabilidade das famílias, e principalmente das mulheres que se dedicam aos cuidados destes bebês. Para as autoras,

a questão que tem ganhado destaque com a suspensão das atividades educacionais presenciais, por conta da pandemia, é sobrecarga das mulheres, em especial das mulheres negras, com a sobreposição de atividades no espaço privado, seja para aquelas que conseguem manter-se em casa cumprindo o distanciamento social, seja para aquelas que seguem com as ocupações laborais fora do ambiente doméstico, mas precisam lidar com as demandas domésticas com a maior permanência das crianças neste espaço, que evidenciam os aspectos individuais da divisão sexual do trabalho. (...) a sobrecarga de trabalho, tem implicações na saúde e bem-estar das mulheres e, consequentemente, daqueles e daquelas de quem ela se ocupa, com a ampliação do desemprego, dos cortes nos salários, dentre outras formas de diminuição da renda. (COUTINHO; CARDOSO, 2021, p 183)

As famílias também ganharam papel central no que se caracterizou como ensino remoto nesse período pandêmico. A falta de diretrizes específicas sobre a educação dos bebês neste período de ensino remoto fez com que municípios e redes adotassem diversas formas de manter e constituir o vínculo com os bebês durante o afastamento presencial. Dessa maneira, as famílias tornaram-se as principais mediadoras entre a escola/professoras/es e os bebês. Para Castelli e Delgado (2021, p.4), essa nova prática ganha complexidade à medida que sabemos que no Brasil grande parte dos adultos das famílias das camadas populares precisam trabalhar, e a organização das atividades remotas acabam ficando ao cargo das mulheres, gerando mais sobrecarga no que diz respeito aos cuidados familiares.

Serrão et al (2021) sinaliza que os pareceres e resoluções elaborados pelo Conselho Nacional de Educação a respeito do Ensino Remoto, como, por exemplo, o Parecer nº5/2020, não explicitam de que forma os bebês e as crianças pequenas são compreendidas dentro dessa nova modalidade de ensino, visto que estes possuem especificidades e necessidades educacionais que se diferenciam das crianças maiores, e que se caracterizam em ações e práticas que tomam a relação como constituição do

currículo, vividos no cotidiano e não em conteúdos de aula. Para elas, todas as determinações não condizem com que se entende pelas necessidades educacionais de bebês, e isso desvela a invisibilidade que estes são tratados dentro da esfera pública.

Faz-se necessário pensar os bebês dentro das políticas públicas, percebendo suas necessidades de forma amplificada. No que tange o campo educacional, a pandemia instaurou uma proximidade maior com as famílias, colocando-as na centralidade deste processo educacional. Porém, ao longo dos anos, os bebês vêm sendo designados e assistidos sempre por essas duas instituições: a família e a escola, omitindo a responsabilidade social de pensarmos a infância articulado a uma questão pública. É preciso “tomar a infância como uma questão pública e também assumir o paradigma da proteção integral e prioridade nacional, conforme determina a nossa Constituição” (Serrão *et al.*, 2021, p. 4).

Refletir sobre os impactos da pandemia de Covid-19 na concepção e visão dos bebês no cenário social e educacional, nos direciona a perceber que os bebês são sujeitos que ocupam pouco espaço e visibilidade no debate político antes que pudéssemos vivenciar este período pandêmico. Coutinho e Cardoso (2021) corroboram duas questões apontadas por Rosemberg (2006): “a baixa prioridade das crianças nas políticas econômicas e sociais, o que incide em suas condições de vida, e a questão etária, quanto menores as crianças menor a sua valorização pública” (Coutinho; Cardoso, 2021, p. 189). Nesse período de pandemia, vimos ampliar a vulnerabilidade dos bebês, no que diz respeito a priorização de seus direitos constitucionais, que lhes garante o direito à vida, a liberdade, a igualdade, bem como o direito a saúde e a educação.

Com isso, o debate e pesquisas atuais em torno dos bebês nos incidem a refletir de que forma podemos pensar nos bebês diante das alternativas de educação que se instauraram nos últimos anos? Que mudanças sociais, políticas e educacionais são necessárias para resguardar as necessidades dos bebês e de suas famílias, não somente durante a pandemia, mas também no que permaneceu após ela? De que forma tornamos vigente a agenda que prioriza a educação dos bebês, sabendo a importância desta na constituição do ser e da sociedade? Quais respostas a educação nos garante, quando na vida dos bebês, a educação se constitui uma política fundamental e essencial?