



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**O BRINCAR LIVRE DO BEBÊ NA CRECHE:
PROCESSOS SUBJETIVOS E DESENVOLVIMENTO**

Laura Matos de Oliveira

Brasília

2023

Laura Matos de Oliveira

**O BRINCAR LIVRE DO BEBÊ NA CRECHE:
PROCESSOS SUBJETIVOS E DESENVOLVIMENTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília na Linha de Pesquisa: Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação – EAPS, como exigência para o título de Mestre em Educação

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cristina Massot
Madeira Coelho

Brasília

2023

Laura Matos de Oliveira

**O BRINCAR LIVRE DO BEBÊ NA CRECHE:
PROCESSOS SUBJETIVOS E DESENVOLVIMENTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília na Linha de Pesquisa: Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação – EAPS, como exigência para o título de Mestre em Educação

Defendida e aprovada em: Brasília, _____ de _____ de 2023.

Banca examinadora formada por:

Orientadora - Prof.^a Dra. Cristina Massot Madeira Coelho
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Externa à Instituição - Prof.^a Dra. Luciana Soares Muniz
Universidade Federal de Uberlândia

Externa ao Programa - Prof.^a Dra. Regina Lucia Sucupira Pedroza
Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília

Externa ao Programa - Prof.^a Dra. Viviane Fernandes F. Pinto
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – FE/UnB

Dedico este trabalho primeiramente a Deus.
E a todos os bebês que passam o dia nas creches e
instituições coletivas sendo cuidados e educados.
A vocês pequeninos, que trazem consigo toda a
novidade de Deus para a
esperança de um mundo melhor.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que em Cristo Jesus, tem me revelado Sua eterna Sabedoria e Graça. Obrigada Pai, por me permitir chegar até aqui!

Ao meu amado esposo Ney Marcio, por sua bondade em me ouvir e apoiar. Obrigada pelas leituras, pelas dicas e pela paciência, na espera da conclusão deste projeto. Sem você não teria sido possível!

Às filhas Abia e Catharina, por acreditarem que eu seria capaz. Obrigada queridas, cada palavra e gesto de vocês me fizeram perceber isso.

Aos meus pais, Leopoldo e Elizinha, por valorizarem minha educação. Obrigada por abdicarem de seus sonhos em favor dos meus.

Aos irmãos, Adriano e Diego, e demais familiares que de perto, ou de longe, sempre estiveram comigo em todos os meus projetos, me ajudando e incentivando.

Aos amigos que acompanharam meu percurso e me dispensaram palavras de ânimo.

Aos irmãos que intercederam a Deus em favor da conclusão deste meu grande desafio.

Às amigas do grupo de pesquisa, Sandra, Rosa e Ana Caroline. Estar com vocês tornou a caminhada mais suave e divertida. Obrigada pelas dicas, diálogos e leituras que compartilhamos. Pela amizade construída!

Obrigada Alana, Paula e Carolina, pela recepção, apoio e incentivo como veteranas no mestrado.

À querida orientadora Cristina M. Madeira-Coelho, por me conduzir com paciência, e compartilhar comigo tantos aprendizados. Por me apresentar de modo tão generoso a Teoria da Subjetividade. Encontrá-la e conhecê-la foi um presente de Deus!

Às professoras que participaram das minhas bancas, Luciana S. Muniz, Regina Lúcia S. Pedrosa e Viviane Fernandes. Obrigada pelas leituras e pelos preciosos comentários que certamente me indicaram caminhos melhores.

Aos professores Maria Lúcia Bueno, Daniel M. Goulart, Maristela Rossato, Benedetta Bisol, Edileuza Fernandes e Albertina M. Martínez, pelos ensinamentos, essenciais nesta jornada.

Às educadoras e à direção da creche pesquisada, por sua generosidade em me permitir estar com vocês.

Aos bebês participantes da pesquisa por confiarem em mim, e compartilharem comigo suas vivências e descobertas.

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF), por meio da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE), por me proporcionar um tempo de aprofundamento de estudos, tornando possível esta pesquisa.

As tias Hélia R. Condinho e Laura Garcia Goldsmith, *in memoriam*, por tudo o que representaram para a minha formação como pessoa, por me inspirarem na vida e na profissão.

Por me ensinarem a olhar para as crianças e saber o quanto elas são especiais.

“Então de onde vem a sabedoria? Onde está a fonte do conhecimento, visto que ela está escondida dos olhos de todos os viventes e é mantida em segredo dos pássaros que voam pelo céu? [...] Deus entende o caminho dela e conhece o seu lugar”. [...]. Olhem! O temor de Adonai é a sabedoria!

(Jó 28:20, 23,28)

RESUMO

O bebê brinca desde os seus primeiros meses de vida, brinca com o próprio corpo, brinca com outras pessoas e com o ambiente que o cerca, e a partir dessas experiências aprende e se desenvolve. Avançar numa compreensão acerca dos processos subjetivos que emergem na experiência do brincar livre do bebê é importante, pois pode favorecer maior qualidade nas práticas de cuidado e educação dos bebês. Este estudo tem por objetivo compreender a experiência do brincar livre do bebê na creche, por uma perspectiva da subjetividade, a fim de gerar inteligibilidade acerca dos processos subjetivos envolvidos nesta experiência, que podem ser favorecedores do desenvolvimento do bebê. É a Teoria da Subjetividade de González Rey que fornece os pressupostos teóricos para esta pesquisa, realizada num Centro Educacional da Primeira Infância no Distrito Federal, (CEPI). A pesquisa traz discussões sobre conceitos de teoria e epistemologia, articulando-os com questões sobre abordagens e métodos educacionais da Educação Infantil, e uma nova perspectiva sobre o desenvolvimento do bebê e sobre o seu brincar livre, como experiência que pode abrir novos caminhos de subjetivação. O desafio metodológico foi enfrentado com a abordagem da Epistemologia Qualitativa, que para o estudo da subjetividade resgata o sujeito na pesquisa e se caracteriza pelo caráter dialógico e construtivo-interpretativo do conhecimento. Assim, é com a Metodologia Construtivo-Interpretativa que a construção do conhecimento é elaborada, a partir de indicadores e hipóteses, que evidenciem processos subjetivos nos bebês que, nesta pesquisa, são participantes ativos. Conclui-se que no brincar livre na creche a subjetividade é constituída pelo bebê, e o desenvolvimento ocorre a partir de processos que envolvem autonomia, imaginação e agência.

Palavras-chave: bebê; brincar livre; desenvolvimento; subjetividade; creche.

ABSTRACT

The baby plays since the first months of life, plays with its own body, and plays with other people and with the environment that surrounds it, and from this experience it learns and develops. Advancing in an understanding of the subjective processes that emerge in the baby's experience of free play is important, as it can favor greater quality in the practices of care and education of babies. This study aims to understand the baby's free play experience in the day care center, from a subjectivity perspective, in order to generate intelligibility about the subjective processes involved in this experience, which may favor the baby's development. It is González Rey's Theory of Subjectivity that provides the theoretical assumptions for this research, which was carried out in an Educational Center for Early Childhood in the Federal District (CEPI). The research brings discussions about concepts of theory and epistemology and articulates them with questions about approaches and educational methods of Early Childhood Education and a new perspective on the development of the baby and on his free playing, as an experience that can open new paths of development. subjectivation. The methodological challenge was faced with the Qualitative Epistemology approach, which for the study of subjectivity rescues the subject in the research and is characterized by the dialogic and constructive-interpretative character of knowledge. Thus, it is with the Constructive-interpretive Methodology that the construction of knowledge is elaborated, from indicators and hypotheses, which evidence subjective processes in babies, which in this research, are active participants. It is concluded that in free play at daycare, babies subjectively produce and develop from processes that involve autonomy, imagination and agency.

Keywords: baby; free play; development; subjectivity; day care.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fraldário.....	81
Figura 2 - Sala de Referência	81
Figura 3 - Área de descanso	81
Figura 4 - Área de alimentação.....	81
Figura 5 – <i>Playground</i>	81
Figura 6 - Área externa.....	81
Figura 7 - Horta	82
Figura 8 - Solário.....	82
Figura 9 - Hall de entrada.....	82
Figura 10 - Palhacinho de crochê	93
Figura 11 - Reco-reco do sapinho.....	94
Figura 12 - Dedoches dos patinhos	94
Figura 13 - Apito de passarinho	95
Figura 14 - Cesto de Tesouros.....	96
Figura 15-Cesto de Tesouros.....	96
Figura 16 - Naninha sensorial.....	97
Figura 17 - Naninha sensorial.....	97
Figura 18 - Circuito de motricidade	98
Figura 19 - Circuito de motricidade	98
Figura 20 - Circuito de motricidade	98
Figura 21 - Gesto do pintinho feito por Chantelle.....	113
Figura 22 - Gesto do pintinho feito por Chantelle.....	113
Figura 23 - Brinquedos dos bebês	115
Figura 24 - Interações de Aika com a educadora	130
Figura 25 - Interações de Aika com a educadora	130
Figura 26 - Aika e o Piu-piu	131
Figura 27 - Perspectiva filmada por Aika.....	133
Figura 28 - Aika explorando o nariz do palhacinho	134
Figura 29 - Aika explorando o nariz do palhacinho	134
Figura 30 - Aika e o reco-reco de sapinho.....	135
Figura 31 - Tom e Bell em momentos de brincadeiras.....	137
Figura 32 - Bell explorando um brinquedo	140

Figura 33 - Bell e a pesquisadora na musicalização.....	141
Figura 34 - Bell e a pesquisadora na musicalização.....	141
Figura 35 - Tom com o reco-reco do sapinho	144
Figura 36 - Tom e o palhacinho na musicalização	145
Figura 37 - Tom e o palhacinho na musicalização	145

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Rotina do Berçário	85
Quadro 2 - Cronograma de pesquisa	89
Quadro 3 - Completamento de frases	101
Quadro 4 - Idade dos bebês	105

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CEPI	Centro Educacional da Primeira Infância
DCNEIs	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, as
DIINF	Diretoria de Educação Infantil
FECITEC	Feira de Ciência e Tecnologia
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: DO BRINCAR NA INFÂNCIA AO PENSAR NA INFÂNCIA	16
CAPÍTULO 1 TEORIA E ABORDAGEM, UMA REFLEXÃO.....	21
1.1 A Teoria da Subjetividade	21
1.2 Abordagens educacionais influentes na Educação Infantil brasileira.....	29
CAPÍTULO 2 O BEBÊ BRINCANDO NA CRECHE.....	41
2.1 O bebê: infância, desenvolvimento e subjetividade.....	41
2.2 O brincar livre e a subjetividade do bebê	54
2.3 A creche: cuidados e educação do bebê no espaço-tempo de brincar	62
CAPÍTULO 3 A EPISTEMOLOGIA QUALITATIVA E A METODOLOGIA CONSTRUTIVO-INTERPRETATIVA PARA O ESTUDO SOBRE E COM OS BEBÊS	74
3.1 A Epistemologia Qualitativa.....	74
3.2 A Metodologia Construtivo-Interpretativa	77
3.3 Delineamento metodológico	79
3.3.1 CEPI Brilha Estrelinha	79
3.4 Construção do cenário social de pesquisa	86
3.5 Cronograma da pesquisa de campo	89
3.6 Instrumentos de pesquisa.....	90
3.6.1 Observação participante	91
3.6.2 Musicalização Infantil	92
3.6.3 Cesto de Tesouros	95
3.6.4 Naninhas sensoriais	96
3.6.5 Circuito de motricidade	97
3.6.6 Conversações informais com os bebês.....	98
3.6.7 Conversações informais com as educadoras e demais profissionais da creche	99
3.6.8 Entrevista dialogada com a educadora e com familiares dos bebês.....	99
3.6.9 Rodas de conversas com as educadoras	100
3.6.10 Completamento de frases	100
3.7 Os registros de campo	102
CAPÍTULO 4 UMA SINFONIA DAS INFÂNCIAS: A CONSTRUÇÃO DA INFORMAÇÃO	103
4.1 Conhecendo a “orquestrinha” do Berçário I.....	105
4.1.1 Bebê Aika.....	106

4.1.2	Bebê Allegro	107
4.1.3	Bebê Chantelle	107
4.1.4	Bebê Kaleo	108
4.1.5	Bebê Tom	108
4.1.6	Bebê Sol	109
4.1.7	Bebê Bell	109
4.1.8	As “maestras”: professora Liriel e as monitoras	109
4.2	Eixo 1: A harmonia do brincar: nuances e coloridos nas interações dos bebês ..	110
4.2.1	Emergência de produções subjetivas: inter-relação e comunicação na brincadeira com a música do Meu pintinho amarelinho.....	110
4.2.2	A caixa de brinquedos dos bebês: interações, descobertas e emoções.....	114
4.3	Eixo 2 – A melodia do brincar: memória e tempo do desenvolvimento infantil..	118
4.3.1	Lalala! O diálogo na constituição subjetiva do bebê Allegro	118
4.3.2	Dó, ré, mi, fá, “Sol”: uma notinha de cada vez, brincar e mudanças subjetivas ..	122
4.4	Eixo 3 – No ritmo do brincar: o compasso das singularidades dos bebês e das especificidades do trabalho educacional no berçário	127
4.4.1	Solando uma canção de amor: a agência de Aika	128
4.4.2	Duetos: Bell e Tom a as interações entre bebês, educadoras e famílias	136
4.5	O “Finale”	146
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	150
	REFERÊNCIAS	152

INTRODUÇÃO: DO BRINCAR NA INFÂNCIA AO PENSAR NA INFÂNCIA

Duas crianças bem pequenas, uma banheira de plástico e uma brincadeira. Na calçada larga, em torno da casa, eu dentro da banheira, segurando firme, e o meu irmão puxando. Nós, com dois e três anos de idade aproximadamente. Penso ser a primeira lembrança do meu brincar na infância, em Minas Gerais, no sítio onde morávamos. Ainda tenho *flashes* em minha memória desta emocionante brincadeira. Ficaram sensações e lembranças repletas de significados e aprendizados.

Babilônia! Experiência brincante ainda vívida em minha mente. Não sei exatamente o porquê eu e meu irmão escolhemos este nome para a brincadeira, mas sei que a palavra fazia parte do nosso vocabulário. Nesta brincadeira misturávamos todos os tipos de folhagens encontradas no jardim, e preparávamos em potinhos uma mistura gosmenta. Era a brincadeira mais bagunçante de todas, uma verdadeira “babilônia”! Como era incrível descobrir a cor, o cheiro e a textura que seria criada naquela maravilhosa experiência!

O prazer da imaginação, a emoção da descoberta, o compartilhar, os movimentos e as sensações, enfim, todo esse maravilhoso experimentar, no meu brincar infantil, fizeram muito por minha constituição como pessoa e educadora. Morei na roça, na cidade e perto da praia. Muitas mudanças da família, impulsionadas pela busca de emprego e melhores condições de vida. Em minhas vivências, nestes diversos lugares, o meu brincar na infância se tornou rico, em meio às oportunidades que surgiram. E é neste lembrar das experiências brincantes da primeira infância, que percebo o quanto cada uma delas marcou minha trajetória de vida, tanto pessoal, profissional e como pesquisadora.

Como professora, atuei inicialmente na Educação Especial e logo, nos 10 anos seguintes, na Educação Infantil. Foi ali, nesse lugar da infância, que fundamentei as bases da minha prática pedagógica. Porém, o pensar na educação dos bebês veio com a maternidade, no desafio da mãe-professora ou da professora-mãe, de deixar as bebês na creche, e na sequência, uma pós-graduação consolidou a convicção sobre a necessidade de se pesquisar com, e sobre os bebês.

Assim, em nossa pesquisa de Especialização em Educação infantil, realizada entre 2002 e 2004, foram analisados os aspectos do sono, saúde, higiene, alimentação, estimulação e afetividade do bebê em creche. Na ocasião, o tema brincar não foi contemplado na pesquisa, nem cogitado como sendo uma necessidade do bebê. As creches do município de Petrópolis, RJ, estavam deixando de integrar a secretaria de Saúde, migrando para a secretaria de Educação; e a maioria dos textos pesquisados constava em livros e artigos da área da saúde.

Anos depois, atuando como professora da secretaria de Educação do Distrito Federal, lecionando em classes de alfabetização, ao refletir sobre minha prática pedagógica, passei a me questionar se as crianças, ao chegarem nesta etapa, poderiam ter demandas que estariam relacionadas à falta do brincar nos primeiros anos de vida. Tal observação direcionou meu olhar para a dinâmica do brincar do bebê, e em como os adultos e os ambientes educacionais têm se organizado em função desta experiência, bem como as implicações disto para o desenvolvimento da criança nos primeiros meses de vida.

Desde o encanto de ser professora, ainda na infância, em meio às brincadeiras, até a decisão de cursar o Magistério e Pedagogia na adolescência, e nas primeiras pesquisas sobre o bebê, trago comigo o valor da infância, por isso guardo também o valor do brincar. Desse modo, é a partir deste respeito pela infância, em consonância com o conceito moderno, manifestado por Ariès (1981) em *História Social da Infância e da Família*, bem como a partir de outros entendimentos de que coexistem várias infâncias (PINTO; SARMENTO, 1997), que pesquisamos com o bebê¹ no seu brincar livre no berçário da creche, partindo deles, e com eles.

A dinâmica da prática educacional com bebês envolve muitas questões complexas, e a demanda do contexto social atual requer cada vez mais conhecimento de como os bebês se desenvolvem. Bebês são complexos, e por isso pesquisar com, e sobre os bebês, se mostra um grande desafio, mas como diz Edgar Morin (2010, p. 217), “[...] as crianças são capazes de nos auxiliar a entender os aspectos complexos e subjetivos das realidades estudadas”.

Logo, tornar os bebês participantes de uma pesquisa pode ampliar a compreensão de como eles se desenvolvem, ao passo que também podem se desenvolver durante suas experiências no próprio curso da pesquisa.

Então, para tentar dar conta da multiplicidade e complexidade deste pensar sobre, e com os bebês, este estudo recorre à Teoria da Subjetividade, de González Rey (GONZÁLEZ REY, MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017a), numa perspectiva cultural-histórica. Essa ferramenta teórica pode auxiliar a gerar inteligibilidade sobre os processos que envolvem todo o complexo desenvolvimento do bebê, o que implica também a sua subjetividade, conceito que nesta perspectiva teórica não se refere apenas ao interno, ou ao intrapsíquico na pessoa, mas se articula e se configura também no social, no cultural, no psicológico e no biológico (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017a).

Os bebês brincam desde muito cedo e logo nos seus primeiros meses começam, com seus olhos, a observar o que está ao seu redor. Posteriormente descobrem suas próprias mãos e

¹ No presente estudo, segue-se a classificação do Currículo em Movimento do DF (SEDF, 2018) alinhado à BNCC (BRASIL, 2018), onde bebês são aquelas pessoas com idade de 0 a 18 meses.

brincam com os seus próprios movimentos, brincam com o seio materno e aos poucos descobrem os objetos ao redor, e outras partes do seu corpo. É esse explorar do novo mundo que se apresenta a eles, que está relacionado à brincadeira livre, espontânea e autônoma do bebê (KÁLLÓ; BALOG, 2017).

Porém, esse tipo de brincar, que parte da própria iniciativa do bebê, defendido pela Abordagem Pikler (KÁLLÓ; BALOG, 2017), é uma das várias maneiras de se conceituar o brincar livre, que por outra perspectiva também pode ser entendido como aquele brincar que está livre de direcionamento pedagógico. Mas, em ambos os conceitos o brincar livre se relaciona com a ideia de um brincar em que não há interação direta da criança com o adulto.

Por isso é necessário avançar numa compreensão mais abrangente sobre o brincar livre dos bebês numa perspectiva que possa compreender processos subjetivos emergente. Processos não caracterizados por uma motivação exclusivamente natural ou biológica, que independente de ser considerado como pedagogicamente direcionado ou não, seja entendido a partir de experiências construídas socialmente, nas relações com o outro. Nessas inter-relações, onde a emocionalidade se expressa, o bebê se comunica de múltiplas formas, em contextos dialógico-afetivos nos quais o brincar livre pode se constituir em experiência capaz de abrir novos caminhos de subjetivação.

Percebe-se que mesmo com o crescente avanço em pesquisas sobre, e com os bebês, continua sendo importante progredir em estudos que tragam sobre seu o brincar um olhar não determinista, não inatista ou comportamentalista, mas que evolua na direção da complexidade que se constitui o ser humano, integral e singular. Na produção acadêmica sobre o brincar do bebê, ainda há questões que não foram respondidas referentes a esta experiência. Sobretudo quando se trata das implicações de um brincar livre, que seja visto e compreendido a partir de sua potencialidade geradora de processos de subjetivação que podem se desdobrar nas formas como os educadores lidam com esta experiência do bebê nas práticas de cuidado e de educação.

É evidente a importância do brincar para o desenvolvimento do bebê, em que processos físicos e psíquicos são mobilizados, ademais observamos que muitos pesquisadores, de diversas áreas têm buscado investigar como o bebê se desenvolve. Mas, é necessário ir além, compreender também como o bebê desenvolve a sua subjetividade, ou seja, como se dá a gênese de processos subjetivos na vida do bebê, processos que favoreçam o seu desenvolvimento subjetivo. Portanto, surge a questão sobre quais seriam as implicações de uma compreensão pela via da subjetividade sobre o brincar livre do bebê na creche, que mobilize uma prática educativa favorecedora de um desenvolvimento integral para o bebê, que abarque aspectos relacionados ao seu desenvolvimento subjetivo.

Além da urgência em se pensar na educação dos bebês em contexto coletivos, a importância desta pesquisa igualmente se justifica pelo fato de ainda subsistirem em nossas creches modelos pedagógicos resultantes em práticas que não consideram as singularidades dos bebês. Ademais, estudar o brincar livre do bebê pela ótica da subjetividade mostra-se um caminho interessante para o avanço da própria Teoria da Subjetividade.

Portanto, como objetivo geral, este estudo busca compreender o brincar livre do bebê na creche, por uma perspectiva da subjetividade, a fim de gerar inteligibilidade acerca dos processos subjetivos envolvidos nesta experiência, que podem ser favorecedores de mudanças e/ou de desenvolvimento subjetivo do bebê, bem como a dinâmica de cuidados e de prática educacional que se integram neste processo.

À vista disso, os objetivos específicos desta pesquisa são: 1-Identificar as oportunidades do brincar livre do bebê na creche e as relações pedagógicas desta experiência. 2-Avançar na compreensão acerca da constituição subjetiva do bebê e sobre as mudanças subjetivas que se desenvolvem no seu brincar. 3-Analisar as implicações de uma compreensão acerca do desenvolvimento infantil pela via da subjetividade para o trabalho educacional com bebês. 4-Compreender o contexto social de vivência dos bebês

A Epistemologia Qualitativa, que fornece os princípios pelos quais a Metodologia Construtivo-Interpretativa se fundamenta, uma metodologia que pode se constituir como alternativa interessante para o estudo de crianças que ainda não desenvolveram a fala. Desse modo, neste estudo foram utilizados os seguintes instrumentos: a observação participante, as conversações informais, tanto com os bebês quanto com as educadoras, a musicalização infantil, o Cesto de Tesouros, as Naninhas sensoriais, o Circuito de motricidade; e, com as educadoras e familiares foram utilizados Rodas de Conversas, o Completamento de Frases e as entrevistas.

A construção do cenário social da pesquisa envolveu inicialmente um voluntariado em outro estudo, no ano anterior ao momento da primeira entrada em campo, em que o vínculo na instituição ocorreu a partir do envolvimento da pesquisadora em algumas turmas da creche com atividades de musicalização infantil e contação de histórias, além da intermediação realizada pela orientadora da pesquisa com a direção da instituição, o que favoreceu o acesso e despertou o interesse das educadoras por uma pesquisa realizada com os bebês. Assim, a investigação foi realizada numa turma de berçário de um Centro Educacional da Primeira Infância (CEPI), no Distrito Federal, instituição conveniada com a Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF), no período de março a dezembro de 2022.

Este trabalho se estrutura por capítulos, que seguem ampliando as discussões sobre os temas propostos. O primeiro inicia apresentando a Teoria da Subjetividade, que embasa este trabalho e visa discutir, também, os aspectos epistemológicos de teorias que estão na base de abordagens educacionais influentes na Educação Infantil brasileira.

O segundo capítulo desdobra-se em três subtemas: o bebê, o brincar e a creche. Na primeira parte, ao falar sobre o bebê, o texto traz reflexões sobre infância e desenvolvimento, avançando com aspectos sobre mudanças e desenvolvimento subjetivo do bebê. Em seguida, ao discorrer sobre o brincar do bebê, são apresentadas as implicações desta experiência para o desenvolvimento do bebê, e em como o brincar livre se constitui na vida dele. Ao final, expondo o tema creche, são abordados aspectos sobre o cuidar e o educar, espaço, tempo, relações e formação docente, e como o brincar livre integra-se nesses processos.

O terceiro capítulo discorre sobre a Epistemologia Qualitativa e traz, além da fundamentação metodológica da pesquisa, que é a Metodologia Construtivo-Interpretativa, aspectos sobre a identidade do CEPI, a instituição pesquisada, o Cenário Social de Pesquisa e os instrumentos de pesquisa utilizados.

O quarto capítulo é a construção da informação, onde são apresentadas as reflexões desenvolvidas ao longo do processo de pesquisa de campo. Nele são apresentados relatos e reflexões acerca dos processos subjetivos e de desenvolvimento dos bebês participantes da pesquisa, e para finalizar, são apresentadas as considerações finais.

CAPÍTULO 1 TEORIA E ABORDAGEM, UMA REFLEXÃO

1.1 A Teoria da Subjetividade

Todo processo de pesquisa ou prática pedagógica traz em sua estrutura e organização, concepções advindas de correntes teóricas, epistemológicas e metodológicas. Isso requer que educadores que buscam na pesquisa razão para avançar na compreensão sobre os processos com os quais lidam em suas práticas profissionais, observem como se desenvolvem e se fundamentam as teorias e abordagens que se apresentam no contexto educacional.

Ao descrever o que seria uma teoria, Barros (2013) mostra que é uma maneira de ver o mundo a partir de determinados conceitos e categorias, que são usados para a leitura de determinada realidade, sendo, portanto, um modo de pensar. Ele diz que uma decisão teórica pode encaminhar uma escolha metodológica, e que há paradigmas que podem ser considerados teóricos-metodológicos, nos quais estão articulados pontos entre teoria e método.

Quando Morin (2005) apresenta a relação entre teoria e método, o faz a partir da perspectiva da complexidade, e mostra que uma teoria não é objetiva, não é o reflexo da realidade, mas uma construção da mente, a fim de responder a indagações que fazemos à realidade. Disserta que “é preciso que as teorias se confrontem e que a teoria é uma atividade organizadora da mente, que implanta as observações e o diálogo com o mundo dos fenômenos” (MORIN, 2005, p. 43). Assim, Morin (2005) ressalta a questão de que diferentemente de uma doutrina, uma teoria científica não se fecha, não se ritualiza, não se autojustifica.

Articula-se a definição de Morin (2005) acerca do conceito de teoria, a forma como González Rey (2009) elabora a Teoria da Subjetividade na perspectiva cultural-histórica. Para este autor, teorias são acessos à realidade em termos do saber, mas nunca representam um saber sobre o “ser” fora dos recursos de inteligibilidade da teoria. Desse modo, Morin e González Rey diferem do entendimento de Barros (2013), quando demonstram que a leitura objetiva de uma realidade concreta não seria o real propósito de uma teoria, pois para González Rey (2005, p. 29), teoria é definida como “a construção de um sistema de representações capaz de articular diferentes categorias entre si e de gerar inteligibilidade sobre o que se pretende conhecer na pesquisa científica”. Assim, teorias consistem em

sistemas de conceitos, representações e caminhos que, articulados entre si, representam vias de inteligibilidade sobre a questão central que constitui seu foco. Nesse sentido, são consideradas sistemas vivos que precisam ser usados para além das definições das categorias que nos apresenta; elas crescem pelos aportes convergentes com elas e que estendem seu valor heurístico para novas áreas e problemas do saber (MITJÁNS MARTÍNEZ; NEUBERN; MORI, 2014, p. 16).

Conforme a perspectiva da Teoria da Subjetividade, “as teorias representam sistemas de inteligibilidade facilitadores de novas construções teóricas e não referências universais a priori para significar aquilo que emerge na prática” (GONZÁLEZ REY; GOULART; BEZERRA, 2016, p. 57-58). Uma teoria pode ser comparada a uma lupa, que apresenta uma visão de mundo, entendidas como “recursos subjetivos usados para produzir inteligibilidade sobre o mundo e, precisamente por esse caráter subjetivo, configuram o nosso mundo, não representando algo externo usado de forma pontual e apenas em certas ocasiões” (MITJÁNS MARTÍNEZ; NEUBERN; MORI, 2014, p. 17).

Normalmente na ciência as teorias são vistas como doutrinas prontas, estáticas, concluídas, que passam a ser assimiladas como um novo conteúdo. Porém, González Rey mostra que uma teoria deve ser vista como um sistema aberto e passível de ter desdobramentos a partir de novas pesquisas (GONZÁLEZ REY, 2005). Nessa perspectiva, teoria, epistemologia e método se integram, pois,

o lugar atribuído à teoria na pesquisa é inseparável dos princípios gerais que definimos na Epistemologia Qualitativa, pois implica a renúncia ao empírico como lugar de legitimação e produção de conhecimento e orienta a recuperação da qualidade do estudado, especificando suas características ontológicas, o que, de fato, demanda uma definição teórica a qual os princípios metodológicos deverão se subordinar, ao contrário do que ocorre no positivismo (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 3).

González Rey (GONZÁLEZ REY, MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017a) traz uma perspectiva que integra teoria, epistemologia e método para o estudo da subjetividade, em que apresenta a Teoria da Subjetividade, a Epistemologia Qualitativa e a Metodologia Construtivo-Interpretativa, como ferramentas para compreender processos subjetivos e produzir conhecimento por uma lógica complexa. Goulart e Arocho (2022) explicam que, para González Rey, o método não é algo estruturado para ser aplicado, mas somente toma forma e sentido a partir da sua utilidade para gerar inteligibilidade para quem o está usando, e produzindo conhecimento a partir dele.

Morin (2005, p. 335) mostra que na teoria clássica o método se torna “um corpus de receitas, de aplicações quase mecânicas, que visa a excluir o indivíduo de seu exercício. O método degrada-se em técnica porque a teoria se tornou um programa”.

Filatro (2018), ao explicar sobre método, num contexto educacional, defende que método é um plano global, ou um sistema de princípios, que é usado de maneira mais ampla, para tratar, interpretar ou lidar com algo, remetendo a um ponto de vista, ou a um entendimento, mesmo que não seja totalmente comprovado. Dessa forma, método também estaria relacionado a uma abordagem, como abordagens pedagógicas, que não chegam a ser consideradas uma

teoria, mas um modo de pensar e agir sobre algo, e advém de concepções de uma teoria que fundamenta uma prática educacional.

Assim, as diversas abordagens educacionais se fundamentam em diferentes perspectivas epistemológicas, a depender da maneira como se entende a relação das pessoas com o conhecimento (FILATRO, 2018). Por exemplo, a partir do empirismo, que é uma teoria, podem derivar-se abordagens educacionais tradicionais, positivistas ou condutivistas, que incluem o behaviorismo ou o comportamentalismo. Das teorias inatistas surgem abordagens interpretativas e cognitivistas, e das teorias interacionistas derivam abordagens construtivistas e críticas (FILATRO, 2018).

Por isso, essa discussão constitui aspecto pertinente quando se reflete sobre modelos pedagógicos que se apresentam no contexto educacional. Nele, uma abordagem que se ancora numa determinada teoria pode vir a enquadrá-la em métodos possíveis de serem aplicados, e assim transformados em ações que organizam o trabalho pedagógico.

A mente humana em sua complexidade, e na sua organização e desenvolvimento, tem sido objeto de estudo da Psicologia, num grande esforço para desvendar a *psique*, termo etimologicamente entendido como alma ou espírito humano. A Psicologia ganhou status de ciência a partir do século XIX, e numa busca constante continua avançando com novas construções teóricas que deem conta de uma explicação mais inteligível sobre o funcionamento da mente, e sobre comportamento e desenvolvimento humano.

Assim, a Teoria da Subjetividade, na perspectiva Cultural-Histórica, apresenta um entendimento mais abrangente acerca desta questão. Para González Rey, um pesquisador cubano, que completou os seus estudos de doutorado em Moscou, era

necessário o desenvolvimento de conceitos capazes de gerar inteligibilidade a respeito de sistemas que, em suas diferentes formas de ação, expressam formas diferentes de sua própria configuração, superando a dicotomia estrutura-comportamento, ou externo-interno, tão distendida na Psicologia (GONZÁLEZ REY, 2013, p. 27).

A partir de críticas sobre teorias da Psicologia e da Sociologia, González Rey indica que o behaviorismo e o positivismo foram pensamentos que não integravam o indivíduo aos seus próprios processos psíquicos. Também não destacavam o caráter subjetivo destes processos, o que deixava simplificada a complexa interação entre o individual e o social.

Ao revisar textos de Vygotsky², principalmente, percebeu que ele trazia conceitos mais amplos e complexos sobre *psique* e personalidade. Demonstrou que Vygotsky, embora não abordasse especificamente a ideia de subjetividade humana, compreendeu processos humanos como um sistema gerador e criativo, e não como um processo fragmentado (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017).

A Teoria da Subjetividade traz uma nova representação da *psique*, voltada à subjetividade, na qual se considera a complexidade, os sistemas e os processos dialógicos que integram a cultura, esta entendida não como fator determinante em indivíduo ou em grupos. Dicotomias dominantes e auto excludentes, como objetivo e subjetivo, interno e externo, individual e social, cognitivo e afetivo, passam a ser analisadas por González Rey como sendo dialógicas, e possibilitam uma compreensão integradora dos processos humanos (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2003).

A Teoria da Subjetividade emerge, então, como uma teoria capaz de expressar uma ordem em que o psíquico apareceria como produção associada a práticas sociais do homem, sem que se reduza a elas. Onde o indivíduo passa a ser compreendido como sujeito, estando integrado de forma simultânea a sua história individual e ao sistema de relações que caracterizam suas diferentes formas de existência social, ambas instâncias atuando como vias de produção de sentido subjetivo e significado em cada uma das atividades da pessoa (GONZÁLEZ REY, 1999b).

Com sua percepção integradora na compreensão dos processos humanos, González Rey (MARTÍNEZ, GONZÁLEZ REY, 2017) fez críticas tanto à forma de ver o ser humano sem considerar a sua singularidade, quanto à compreensão de fenômenos tratados de forma fragmentada e reducionista, visão que era até então hegemônica na Psicologia. Esses estudos da Psicologia apresentavam os aspectos do fenômeno psicológico de modo separado. Em sua teoria, González Rey procura demonstrar que todos estes aspectos estão interligados (MITJÁNS MARTÍNEZ; TACCA; VALDÉS PUENTES, 2020).

González Rey também criticou a forma como os conceitos das teorias costumam ser dogmatizados, tornando-os como verdades inquestionáveis. Ele exemplifica isso ao falar sobre a Psicanálise, de Freud, em que o conceito de inconsciente se transformou em uma realidade concreta, ao invés de ser considerado somente uma ferramenta de inteligibilidade, da forma

² Neste trabalho o nome do autor Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934) será escrito na forma Vygotsky, mas em respeito às traduções nas referências será grafada a escrita Vigotski.

como a perspectiva da subjetividade propõe (GONZÁLEZ REY, 2009). E foi a partir da elaboração de conceitos que González Rey deu significado a sua teoria, pois eles são ferramentas essenciais para a compreensão e desenvolvimento da própria teoria.

Barros (2013), ao definir o que seriam conceitos, explica que consistem numa formulação abstrata e geral, ou ao menos passível de generalização, que o indivíduo pensante utiliza para tornar alguma coisa inteligível em seus aspectos essenciais, para si mesmo e para outros, pois as teorias se organizam a partir de seus conceitos articulados com as ideias gerais da teoria.

Desse modo, mais do que conceitos, as categorias elaboradas por González Rey se organizam a partir de um novo enfoque dado à ideia de subjetividade, definidos como subjetividade individual, subjetividade social, configuração subjetiva, além de sentidos subjetivos, agente, sujeito e desenvolvimento subjetivo.

A Teoria da Subjetividade permite então “gerar inteligibilidade sobre a complexidade dos processos humanos nas condições da cultura, para a qual propõe uma definição ontológica da subjetividade, expressa pela unidade simbólico-emocional” (MIRTJÁNS MARTÍNEZ *et al.*, 2020, p. 18). Nessa abordagem, diferentemente do que se entende por *psique*, a subjetividade se constitui como categoria teórica não-determinista, definida como um

sistema configuracional, que se organiza por configurações subjetivas diversas em diferentes momentos e contextos da experiência humana [...] não tem causas externas, ela expressa produções diante das situações vividas e integra dois níveis inter-relacionados nas configurações subjetivas, a subjetividade individual e a subjetividade social (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017a, p. 62-63).

Assim, subjetividade individual e social, sentidos subjetivos, configurações subjetivas e outras categorias, se articulam e se interconectam favorecendo a compreensão de aspectos relacionados à subjetividade humana, no qual passa a entender subjetividade como “uma nova e complexa forma de compreender o funcionamento psicológico humano, seja social ou individual, nas condições da cultura” (MUNIZ; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2019, p. 29).

A subjetividade individual parte do princípio de que o individual não se limita a efeitos ou reflexos do meio externo (MADEIRA-COELHO, 2017), mas se entrelaça com a subjetividade social, conceito que foi definido desde as primeiras conceituações de González Rey como um “sistema integral de configurações subjetivas (grupais e individuais) que se articulam em diferentes níveis da vida social” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017a, p. 78).

A subjetividade social organiza-se por configurações, e sua construção é tão complexa como a construção das configurações subjetivas individuais (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017a), pois é no dinamismo característico da vida em sociedade que os processos ocorrem simultaneamente, onde os indivíduos estão envolvidos nas configurações subjetivas sociais em diferentes esferas.

Os sentidos subjetivos emergem e constituem a configuração subjetiva, mas não representam propriedades universais inerentes aos indivíduos (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017a), e dependem do momento e do lugar onde estão sendo produzidos. Sendo assim, as

dimensões simbólicas das práticas humanas aparecem como sentidos subjetivos e configurações subjetivas que se inter-penetraram entre si no curso da experiência gerando continuamente novos processos subjetivos que escapam ao controle racional e a intencionalidade do sujeito (GONZÁLEZ REY, 2009, p. 217).

Os sentidos subjetivos apresentam uma “relação inseparável do emocional e o simbólico, onde um evoca ao outro sem ser a sua causa” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 168). E representam ainda, segundo esses autores, um fluxo de emoções com múltiplas expressões simbólicas vividas em diversas condições sociais, e tem um valor heurístico por sua plasticidade.

Nesse sentido “expressa o caráter gerador das emoções humanas”, [...] são conjuntos de emoções e processos simbólicos que se articulam ao redor de definições culturais sobre as quais se desenvolvem a existência humana” (GONZÁLEZ REY, 2009, p. 217, tradução nossa), e podem ser entendidos como

unidades simbólico-emocionais, nas quais o simbólico se torna emocional desde sua própria gênese, assim como as emoções vêm a ser simbólicas, em um processo que define uma nova qualidade dessa integração, que é precisamente a definição ontológica da subjetividade (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017a, p 63).

As configurações subjetivas representam sistemas em movimento, autogeradores, em que, na articulação de sentidos subjetivos se tornam em núcleos mais estáveis, dinamizando-se no próprio curso deste movimento e se inter-relacionando, representando uma cadeia emocional-simbólica no processo singular que cada pessoa vive suas experiências (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017a). Não consiste na soma de sentidos subjetivos, mas aparece

como uma formação subjetiva geradora de sentidos que têm certa convergência entre si e que representam um dos elementos essenciais dos estados afetivos hegemônicos

da pessoa no curso de uma experiência. [...]. As configurações subjetivas são sistemas em movimento, que podem se transformar, nutrindo-se de sentidos subjetivos muito diversos, se articulando entre subjetividade social e individual (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017a, p. 52).

Indo além de uma concepção determinista da personalidade, a Teoria da Subjetividade destaca a diferença entre o conceito de sujeito e agente, estando esse último “associado à capacidade dos indivíduos de serem ativos durante uma experiência, ainda que não sejam capazes de abrir novos processos de subjetivação ao vivê-la” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017a, p. 77).

Por isso “o conceito de sujeito representa aquele que abre uma via própria de subjetivação, que transcende o espaço social normativo dentro do qual suas experiências acontecem, exercendo opções criativas no decorrer delas, que podem ou não se expressar na ação” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017a, p. 73).

Tornar-se sujeito não representa um patamar a ser alcançado, mas o modo que a pessoa encontra de lidar com determinadas situações. Compreende-se que “o indivíduo não é 'vítima' de sua subjetividade, ele pode tornar-se sujeito dela, o que define um processo ativo na tomada de caminhos e decisões que são fontes geradoras de sentidos subjetivos (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 53). Ou seja, é quando é realizado um movimento criativo e concreto, em que o indivíduo gera inteligibilidade sobre seus processos individuais e sociais na experiência vivida.

Nessa perspectiva, a personalidade passa a ser compreendida não como algo estático, determinado, mas como um sistema de configurações que emergem através de sentidos subjetivos na configuração subjetiva das ações humanas, ou seja, é a configuração de configurações subjetivas (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017). As experiências são subjetivas num fluxo contínuo, e ao adquirirem equilíbrio, configurando-se subjetivamente, alcançam outros contextos sociais e novos posicionamentos (MADEIRA-COELHO, 2020b).

Dessa maneira, uma configuração subjetiva representa maior estabilidade em relação a uma configuração subjetiva da ação, que está mais relacionada a determinado momento em que uma experiência ocorre, não se definindo assim a personalidade na ação, de modo linear.

A categoria configuração subjetiva da ação refere-se à emergência de sentidos subjetivos que se configuram no curso da ação, sendo que sempre nesse processo se produzem sentidos subjetivos, os quais expressam, por sua vez, as configurações subjetivas da personalidade que cobram significações no curso da ação (MITJÁNS MARTÍNEZ, GONZÁLEZ REY, 2017, p. 57).

Avançando, e com o intuito de superar a visão reducionista que caracteriza os estudos tradicionais sobre o desenvolvimento humano, González Rey (GONZÁLEZ REY, 1999b) vê a necessidade de elaborar o conceito de desenvolvimento subjetivo. Nele, desenvolvimento se apresenta como processo qualitativo diferenciado, pois a cultura envolve sentido emocional-simbólico nas experiências humanas. E é nessa cadeia complexa que se processa a experiência vivida, em que

desenvolvimento subjetivo implica tanto a dinâmica que relaciona momentos atuais ao contínuo fluxo da vida, quanto a configuração singular de processos simultaneamente individuais e sociais, plenos de impactos e rupturas, mas que resultam em novas estabilidades (MADEIRA-COELHO, 2020b, p. 114).

O desenvolvimento subjetivo aponta para o rompimento com “linearidades dos impactos das situações vividas pela pessoa no desenvolvimento e do predeterminismo com que se tem concebido a influência das situações sociais na constituição humana” (MUNIZ; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2020, p. 139). Essa ideia permite integrar as condições das diversas experiências, social e cultural, em processos e unidades subjetivas, caracterizando-se pela “emergência de unidades simbólico-emocionais tanto no nível individual como social” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ; 2017b, p. 3).

A Teoria da Subjetividade, ao conferir à teoria um caráter aberto e dinâmico, e um modo de compreender os processos especificamente humanos, apresenta seus conceitos e categorias como ferramentas para abrir caminhos de inteligibilidade, e não como entidades intocáveis. As categorias de subjetividade, individual e social, de sentidos subjetivos, de configurações subjetivas, de agente e sujeito, são inovadoras, porém não estão reificadas ao ponto de se fecharem em suas definições, pois no que concerne aos estudos da subjetividade, a partir delas, abrem muitas possibilidades para novos desdobramentos teóricos.

Em relação ao contexto educacional, vê-se na crítica de González Rey acerca da importação de teorias coisificadas, uma possibilidade de reflexão acerca de teorias que chegam nos contextos educacionais como verdades absolutas, objetivas, prontas, com seus conceitos advindos de diversas áreas do conhecimento, conceitos fechados em sua construção e que passam a determinar discursos e práticas nas escolas. Por isso, ao compreender que toda teoria é uma produção subjetiva de seu autor, é reducionista pensar em verdades absolutas em termos de metodologias educacionais.

1.2 Abordagens educacionais influentes na Educação Infantil brasileira

Abordagens educacionais específicas têm sido referências para a Educação Infantil, com seus métodos, modelos ou maneiras de cuidar e educar os bebês, as crianças bem pequenas e as crianças pequenas (BRASIL, 2018). Cada uma dessas metodologias ou abordagens se fundamenta em determinados princípios teóricos e epistemológicos os quais, explicitados ou não, orientam suas práticas.

Ocaña (2021) mostra que a Pedagogia, pela complexidade que exige o ato de educar, se fundamenta e se edifica sobre bases teóricas e princípios de várias áreas do conhecimento. Segundo este autor, a Filosofia, a Sociologia, a Psicologia, a Antropologia e, mais recentemente, a Neurociência, têm sido vias epistêmicas para a configuração de teorias educacionais.

Nesse sentido, para compor as últimas considerações deste capítulo, serão apresentadas a seguir três abordagens educacionais da Educação Infantil, com o objetivo de favorecer reflexões acerca de aspectos teóricos e epistemológicos que fundamentam estas propostas. Não se pretende, portanto, fazer uma exposição detalhada, mas exibi-las, visando fornecer informações sobre algumas de suas bases.

Assim, serão ofertadas como parte das discussões deste capítulo, as principais ideias de Froebel, de Freinet e de Emmi Pikler, que com suas propostas educacionais têm influenciado a Educação Infantil brasileira. O critério de escolha dessas abordagens parte do entendimento de que Froebel foi quem idealizou os Jardins de Infância, e quem primeiro inseriu o jogo na educação das crianças; de que o método de Freinet tem inspirado o trabalho pedagógico na creche pesquisada, e por fim, a Abordagem Pikler aponta, em seus princípios, para a importância de se ter um olhar específico para os bebês ao serem atendidos em espaços coletivos, pois Emmi Pikler, com seus estudos, traz para o palco a especificidade e singularidade dos bebês na organização do trabalho pedagógico com eles.

As ideias de Froebel estão presentes em documentos oficiais da educação brasileira³, como nos Parâmetros Curriculares Nacionais, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, as DCNEIs (BRASIL, 2010), no que consiste aos conceitos de homem, família, perfil profissional e defesa do brincar, prevalecendo o legado de Froebel para a Educação Infantil até os dias atuais (KISHIMOTO, 2019).

³ 1875- Cria-se o primeiro jardim de infância no Brasil, na cidade do Rio de Janeiro- RJ. O Jardim de crianças, anexo ao Colégio Menezes Vieira (1875-1887), na rua dos Inválidos, nº 26, é dirigido por D. Carlota Menezes Vieira, esposa do diretor Dr Joaquim José de Menezes Vieira. Esse estabelecimento utilizou o material didático de Froebel.

Influenciado por sua própria história de vida, cultura e sociedade da época, por sua cosmovisão cristã de educação, inspirado pelos ideais de Rousseau e Pestalozzi, o filósofo e professor alemão Friedrich Froebel (1782-1852) foi um dos pedagogos que mais valorizou as crianças. Foi o criador do Kindergarten, traduzido do alemão como “Jardim de Infância”, e apesar de uma ideia naturalista e evolucionista de desenvolvimento infantil, foi o primeiro educador que colocou o jogo como parte do trabalho pedagógico. O primeiro Jardim de Infância criado, data de 1837 na Alemanha (SAITO, 2019).

Como filósofo, Froebel, movido pelos ideais de seu tempo em favor do jogo, reconhecia a criança como ser que imita e brinca, com liberdade e espontaneidade; reconhecia que a brincadeira resulta em benefícios intelectuais, morais e físicos, e por isso a elegeu como elemento fundamental para o desenvolvimento da criança. Valorizava a fantasia para o desenvolvimento da inteligência e se importava em cultivar a imaginação, por isso o uso de tantas analogias, como o próprio nome Jardim de Infância, jardineiras ou dons, nomenclaturas que utilizava em seu método educacional (KISHIMOTO, 2019).

Nascido numa família protestante, define sua filosofia em sua principal obra, “A educação do homem”, e nela mostra Deus como unidade, o criador e as coisas da natureza, em que os homens estariam incluídos. E, ao conceber o homem como imagem de Deus, criador de todas as coisas, entende que a criança também deveria ter os mesmos atributos de Deus, ser livre, produtiva e criativa. Nesse sentido, o pensamento filosófico-religioso de Froebel tem suas bases em Hegel, e em citações diretas da Bíblia (FROEBEL, 2001).

Unidade e pluralidade são princípios articulados por Froebel (2001, p. 24), e ao ver em Deus o sentido para a educação, entende que “em ambos os casos, a pluralidade da natureza deve demonstrar a unidade de seu último fundamento - Deus, assim como a unidade de Deus, é a eterna pluralidade dos fenômenos naturais”.

Essa ideia de unidade e evolução que Froebel traz pode ser compreendida quando ele diz que:

O homem, por sua natureza divina terrena e humana, pertence, por sua vez, a Deus a natureza e a humanidade. E necessário que nele se considere e se trate uma unidade, uma individualidade, uma pluralidade e que nele representem, ao mesmo tempo, o presente o passado e o futuro. Portanto nem o homem nem a humanidade que no homem se exterioriza, constituem uma manifestação já definida e completa, algo fixo e estável, o fim de uma evolução, mas, sim, um ser que constantemente muda, progride e desenvolve, vive perenemente disposto sempre a alcançar a perfeição (FROEBEL, 2001, p. 30).

Com seus estudos de Ciências Naturais, tinha na observação da natureza premissas para suas ideias sobre as leis naturais da educação, considerando a ideia de evolução no

desenvolvimento humano, e nesse sentido também aplicou a teoria da evolução no seu método educacional. Mas, defendia que não deveria separar a vida em etapas, por idades, pois, para ele essas divisões impedem de ver o contínuo, e de ver o próprio homem que se desenvolve de forma natural e gradual (FROEBEL, 2001).

Saito (2019) explica que para Froebel, “o princípio do trabalho como essência humana, como religião, deveria ser transmitido ao homem desde a tenra idade através do jogo” (SAITO, 2019, p. 24). Por isso valorizou a liberdade infantil por meio de brincadeiras livres e espontâneas, pois, para ele a brincadeira era a atividade mais importante para a criança, ao proporcionar alegria, liberdade e paz, pelo fato de conceber o brincar com esse caráter livre e espontâneo (KISHIMOTO, 2019).

Seu método pedagógico utilizava o que chamava de dons e ocupações, e brinquedos e jogos. Os “dons” eram objetos que permitiam realizar as atividades denominadas “ocupações”, os “brinquedos” eram atividades de imitação livre, e os “jogos” eram atividades livres a partir dos dons (KISHIMOTO, 2019). Esses brinquedos não foram inventados por ele, mas pode-se dizer que foi uma releitura dos brinquedos de sua época (SAITO, 2019). Horn (2004) resume o método de Froebel nos seguintes princípios:

o contato da criança com a natureza, a percepção e a abstração das formas geométricas, a observação de objetos. Nessa proposta, destaca-se a importância dos jogos que desenvolvem a capacidade criadora dos alunos, utilizando-se materiais simples, como bolas, cilindros e cubos (HORN, 2004, p. 31).

Kishimoto (2019) apresenta algumas críticas feitas por Susan Blow (1843-1916), relacionadas a erros e equívocos que se apresentaram no emprego do método de Froebel, nos Jardins de Infância, pelo fato das jardineiras⁴, terem pouca compreensão acerca do significado da proposta, pelo fato do professor ditar a dinâmica da atividade que deveria ser conduzida pela lógica da liberdade da criança, e acerca do uso exclusivo dos dons e ocupações, em detrimento de outros aspectos também importantes.

Com base na questão levantada por estas críticas, pondera-se que toda construção de Froebel não pode esvair-se de sua essência, e se reduzir apenas a técnicas aplicáveis dissociadas das reflexões que geraram este modelo educacional. O propósito de uma teoria, ao sustentar uma prática, é gerar reflexões permanentes, pois teoria e prática não estão dissociadas (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY; VALDÉS PUENTES, 2019). As ideias de Froebel compuseram, de certo modo, a estrutura da Educação Infantil que se tem na atualidade,

⁴ Jardineiras, nome dado às educadoras, como quem cultiva a educação nas crianças

porém é necessário avançar em reelaboraões, e em concepções mais coerentes com as mudanças sociais e culturais dos contextos que as crianças vivem.

Froebel e o professor Freinet estão separados na história por um século aproximadamente, desenvolveram distintas concepções sobre a educação do homem, o primeiro voltado a uma educação mais naturalista, pautado em ideias evolucionistas, e o segundo, com ideais de uma educação democrática e livre.

Assim, Freinet, um professor francês, que viveu entre 1896 e 1966, criticou a escola tradicional, alinou-se ao movimento da Escola Nova, e de certo modo superou-o ao criar sua própria proposta de uma educação popular. Fundou, em 1935, uma escola livre, conhecida como a primeira escola proletária particular, em Vence, na França, onde desenvolveu suas técnicas e suas concepções sobre educação e trabalho (BARROS; SILVA; RAIZER, 2017). Para ele a educação seria uma via para transformar a humanidade, um meio de regeneração social e superação do capitalismo (LEGRAND, 2010).

As primeiras inspirações do educador para sua maneira de conceber a educação das crianças vieram a partir de uma visita em Altona, na Alemanha, em 1922. Ali apreciou o trabalho pedagógico que se baseava na liberdade, na ausência de regras e castigos ou de autoritarismo do professor. Além dessa primeira inspiração, provavelmente também foi influenciado na elaboração de suas técnicas de ensino pela arte de sua esposa, Élise. (BARROS; SILVA; RAIZER, 2017).

Freinet recebeu influência de Ferrière, Decroly, Cousinet, Claparède, Dottrens, Wallon, Barbusse, Politzer e outros, dos quais assistiu palestras nos congressos que participou (LEGRAND, 2010). Ademais, tinha ao seu alcance teorias que circulavam na época, de Aristóteles, Spinoza, Nietzsche e Bergson, e certamente, por ser filiado ao partido comunista francês, tenha tido os princípios marxistas como base para a construção de seu pensamento pedagógico.

Segundo Legrand (2010), Freinet colocou o trabalho como centro da sua concepção de educação, desenvolveu a ideia de *trabalho-jogo*, que seria algo que a criança aspira por natureza, e por isso sugeria que se colocasse à disposição das crianças atividades em que elas pudessem conhecer, experimentar e criar. Os princípios da cooperação, da livre expressão, do trabalho e da autonomia, orientam o método de Freinet, princípios estes que se articulam no desenvolvimento de suas técnicas específicas, as quais têm a linguagem como a principal ferramenta.

A linguagem que, segundo González Rey, “não paira sobre o homem, é uma produção humana que carrega todo o caráter subjetivo de sua configuração e da trama viva da relação

com o outro” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017a, p. 23). E compreendida de modo mais abrangente, é utilizada pelo método natural de Freinet como um meio de desenvolver, nos estudantes, as habilidades de escrita e a leitura.

Na perspectiva de Freinet, de acordo com Cunha e Fortunato (2017), a cooperação é valorizada e entendida como algo que favorece a construção coletiva do conhecimento, pois aquele que não sabe tem liberdade para indagar e aprender. E na participação ativa da organização na escola, é possível que as crianças tenham autonomia nas suas ações, o que leva ao princípio da livre expressão, pois “a educação livre e o ensino pela tentativa experimental estão diretamente relacionados com a vida social, com autonomia e a prática da liberdade” (CUNHA; FORTUNATO, 2017. p. 559).

Legrand (2010), explica que para Freinet, a aprendizagem escolar deveria estar relacionada à realidade da vida da criança, e esta ideia importante é comumente difundida nos meios educacionais. Ele usava a imprensa para imprimir o “livro da vida”, técnica em que a criança também documentava o seu processo de aprendizagem. Usava outras técnicas como o jornal escolar, a roda de conversa, a correspondência interescolar, o livro da vida, o álbum da turma, o fichário escolar e as aulas-passeio, que formavam o arcabouço de suas técnicas propostas (LEGRAND, 2010). Para ele, a experiência seria a base do psiquismo e não o contrário, pois não acreditava que a inteligência fosse resultado de aptidões hereditárias, mas que a grande lei seria a lei do “tatear experimental”, por isso a ação de pesquisar seria natural no homem (ARENA, 2021).

Observa-se que os métodos de Froebel e de Freinet não estão diretamente relacionados à educação de bebês, mas apontam para alguns aspectos importantes acerca do jogo, da especificidade da infância, da relevância da experimentação e da liberdade.

Atualmente, a Abordagem Pikler tem sido divulgada no Brasil por vários estudiosos por se voltar especificamente ao cuidado e educação de bebês e de crianças bem pequenas⁵, e ao mesmo tempo, por olhar para o seu brincar. Não tem sido considerada pelos autores como método, mas como uma concepção de bebê ou uma forma de vê-lo e atuar com base em determinada perspectiva, por isso a denominação “abordagem” (FALK, 2021). Essa maneira de cuidar e educar bebês foi elaborada pela médica pediatra Emmi Pikler, ortopedista especializada em traumatologia, que desenvolveu o seu trabalho no Instituto Lóczy, fundado em 1946 por ela, para atender a crianças órfãs (FALK, 2021).

⁵ Classificação na BNCC - Bebês 0 a 1 ano e meio; e, Crianças bem pequenas 1 ano e meio a 3 anos

Emmi Pikler observou a maneira cuidadosa e respeitosa que seus professores, os médicos Von Pirquet⁶ e Hans Salzer, atendiam os bebês, e segundo Falk (2016), também se inspirou em algumas ideias de seu esposo, Péter György Pikler, um pedagogo progressista, quando, decidiram não acelerar o desenvolvimento da própria filha, promovendo desde o início possibilidades de autonomia e movimento livre, em espaços e lugares coerentes com esta ideia.

A partir dessa premissa, Emmi Pikler direcionava sua prática com bebês baseada na convicção de que “integravam-se indissociadamente e naturalmente desde o primeiro momento, a saúde somática e psíquica, a noção de interação do indivíduo com o seu meio” (FALK, 2016, p. 23). Emmi Pikler elaborou uma teoria de estágios, em que o “desenvolvimento das capacidades dos bebês seria gradual e seguiria sempre uma mesma sequência, caso os adultos garantissem às crianças as condições necessárias para esse desenvolvimento” (COSTA, 2019, p. 12).

Essa ideia de etapas, de se seguir sempre a mesma sequência no desenvolvimento, condicionada à garantia de condições, biológicas ou ambientais, muito difundida em abordagens que se pautam por concepções biologizantes, tem se mostrado um aspecto complicador para se pensar o desenvolvimento do bebê quando se pensa na subjetividade humana. Isso porque cada pessoa, de um modo singular, produz subjetivamente seu próprio desenvolvimento que pode ser distinto de pessoa para pessoa.

Mitjans Martínez e González Rey (2019, p. 30) mostram acerca do desenvolvimento subjetivo que “ele se produz por sentidos subjetivos gerados de forma altamente singular perante experiências vividas que resultam significativas, os quais se articulam em configurações subjetivas que se expressam em novas formas de ação”, desse modo é difícil padronizar e determinar como e quando ocorrerá o desenvolvimento de tal habilidade no bebê.

Ao dirigir o Instituto Lóczy, Emmi Pikler se propôs a alcançar seus objetivos de provar seu método de educação, e poder fazer observações longitudinais sobre o desenvolvimento de bebês em circunstâncias da vida cotidiana. Segundo Falk (2021), lá as educadoras eram treinadas para perceber que a possibilidade de cuidado adequado, e a atividade autônoma da criança, seriam inseparáveis.

Dessa maneira, ao atenderem um bebê individualmente, os outros não ficariam chorando, abandonados esperando sua vez, ao contrário, poderiam movimentar-se com liberdade pelo

⁶ Clemens von Pirquet, pediatra austríaco, professor Hans Salzer, cirurgião pediatra na Clínica Mauthner Markhof. Pirquet enfatizava o treinamento prático de seus estudantes e acreditava que as crianças, tanto os sãos quanto os doentes, deviam passar o tempo respirando ar fresco, brincar e se movimentar livremente (TARDOS, CHAHIN, 2018, tradução nossa).

ambiente através de um sentimento de segurança e confiança, que de acordo com a proposta, se estabeleceria a partir do vínculo com um adulto de referência. Esses treinamentos naquele contexto, mesmo favorecendo que Emmi Pikler desenvolvesse tanto a sua pesquisa quanto aprimorasse sua prática naquela instituição, se mostram como um aspecto que caracteriza métodos educacionais.

Emmi Pikler teve como colaboradoras a pediatra Judit Falk, e as psicanalistas Geneviève Appel e Myriam David, estudiosas que contribuíram com as bases epistemológicas para esta abordagem educacional, ao elaborarem quatro princípios, a partir de suas observações do trabalho no Instituto Lóczy. Esses princípios se tornaram a base das práticas pedagógicas orientadas pela Abordagem Pikler, os quais são “valor da atividade autônoma; valor de uma relação afetiva privilegiada e a importância da mesma; a necessidade de ajudar a criança a tomar consciência dela mesma e do seu entorno; importância de um bom estado de saúde física” (FALK, 2016 p. 17,18).

Estas pesquisadoras, que tinham na teoria psicanalítica suas bases, procuraram mostrar que o valor da atividade autônoma é um aspecto essencial para o desenvolvimento do bebê, para elas isto consiste em acreditar que ele é capaz de descobrir por si só, a partir dos seus próprios movimentos corporais, seus limites e possibilidades de se desenvolver (TARDOS; SZANTO, 2021). Essa ideia de que o bebê descobre por si só, muito difundida na Abordagem Pikler, considera o brincar livre como um espaço em que o bebê brinca sozinho, sem intervenção do adulto.

Por outro lado, é comum que as pequenas descobertas do bebê por sua própria iniciativa não sejam percebidas e valorizadas pelos adultos, que procuram ensinar tudo, direcionando todas as atividades, inclusive o brincar. Por isso, na Abordagem Pikler, os adultos não intervêm de maneira direta, mas permitem a atividade autônoma pela:

progressão de situações nas quais ele coloca a criança e diversidade de material disponível, em função de seus gostos e possibilidades; pelo respeito do ritmo das aquisições motoras de cada criança. [...]; e através de um comentário verbal que, de tempos em tempos, reconhece o sucesso da criança e a ajuda a tomar consciência de suas realizações (APPELL; DAVID, 2021, p. 52-52).

Assim, essa ideia de atividade autônoma, conforme o entendimento da Abordagem Pikler, aponta para outras noções fundamentais que são o movimento livre, as atividades de exploração, a aprendizagem autônoma, a atividade iniciada pela própria criança e a noção de competência, noções que demonstram aspectos da autonomia do bebê desde os primeiros meses de vida (SOARES, 2020).

Outro princípio da Abordagem Pikler, a segurança afetiva, defende que este aspecto pode ser desenvolvido a partir da conservação das relações pessoais, através da continuidade e estabilidade proporcionada por um ambiente, rotina e profissionais que lidam com o bebê. Ou seja, para a Abordagem Pikler, “São os pequenos detalhes que oferecem à criança a garantia de que seu ambiente físico e humano é confiável” (FALK, 2016, p. 33).

Esse princípio diretor das práticas de cuidado e educação na Abordagem Pikler é justificado por um entendimento de que o bebê, ao passar muitas horas na creche, sem a presença do familiar, mãe ou do responsável, necessita ter uma relação afetiva privilegiada com algum educador. Assim, o treinamento da equipe de educadores visa “destinar a cada criança uma atenção bastante individualizada ao longo do dia, atenção expressa de maneira direta e próxima durante os cuidados, indireta e à distância no intervalo dos cuidados” (APPELL; DAVID, 2021, p. 54).

A ideia apresentada por esta perspectiva é que sem uma continuidade a criança perde os pontos de referência, e passa a ter dificuldade de tomar consciência de si mesma e situar-se em seu entorno social e material (FALK, 2016). Sua finalidade é que o bebê tenha pontos de referência, em todos os aspectos da sua vida, permitindo uma estabilidade nas relações, para que tenha vínculos seguros estabelecidos. Essa continuidade abrange aspectos como a permanência relativa entre o ambiente pessoal e material, e o encadeamento de acontecimentos cotidianos que evitem, ou pelo menos, reduzam as improvisações (FALK, 2016), o que permite que o bebê saiba quem é, onde está e o que faz na instituição (APPELL; DAVID, 2021).

Emmi Pikler, sendo médica, preocupava-se com a boa saúde dos bebês, e para ela, mesmo havendo alguma situação de infecções ou epidemias, isso não seria motivo para ameaçar a segurança afetiva das crianças. Para ela, “considera-se, que estando em risco pela doença, ela tem mais do que nunca a necessidade da presença e apoio do seu enquadre de vida habitual” (APPELL; DAVID, 2021, p. 56). Pikler acreditava que a prevenção de doenças consistia “no conjunto e na harmonia ideal de condições adequadas de vida e de desenvolvimento elaboradas de uma maneira reflexiva e detalhada” (FALK, 2016, p. 22-23).

Essa ideia de estar sempre refletindo sobre os processos que envolvem o trabalho com bebês e os detalhes que passam a ser observados através desta maneira de cuidar e educá-los, é importante para que as práticas nos berçários possam avançar em qualidade no atendimento.

Um princípio que perpassa todos os outros na Abordagem de Pikler, é o do movimento livre. É fato que por ter sido ela ortopedista, dava importância aos movimentos corporais do bebê, e percebia que o movimento é algo que faz parte das atividades do bebê desde o início da

vida. Desse modo é preciso considerar que o movimento está relacionado com todos os aspectos do desenvolvimento, tanto físicos como psíquicos (PIKLER, 1994).

Interessante que até Froebel (2001), que não se ocupou da educação dos bebês, pois para ele o cuidado materno era o aspecto mais importante para eles, sugeria que os pais deviam proporcionar ao bebê oportunidades para o desenvolvimento da sua motricidade, que não promovessem grandes interferências, e se opôs a andadores, reforçando sua concepção de liberdade da criança. A noção de liberdade, tanto para Emmi Pikler quanto para Froebel, se expressam em visões voltadas a uma concepção mais naturalista, em que as interações sociais não são consideradas. Emmi Pikler defendia que bebês saudáveis, física e psiquicamente, que experimentam a liberdade de movimentos, se desenvolvem sem que os adultos precisem ensiná-las a se sentar, engatinhar ou andar, não sendo aconselhável “adiantar nenhuma fase, nem colocar a criança em uma posição que não tenha sido conquistada por ela mesma” (SOARES, 2020, p. 47).

Para a Abordagem Pikler, as vantagens do desenvolvimento autônomo para o bebê consistem em que ele conquiste as fases do desenvolvimento motor com maior qualidade e segurança, além de satisfazer a constante necessidade de atividade do bebê (SOARES, 2020).

Porém, a noção de autonomia em relação aos bebês é bem mais complexa, mesmo se comparando a crianças maiores, até porque um bebê sozinho não sobrevive, por isso este conceito precisa ser pensado considerando as especificidades relacionadas ao bebê, e não sendo pensado apenas em termos de espontaneidade natural, ou própria iniciativa.

Goulart (2013) mostra que o conceito de autonomia não precisa estar atrelado necessariamente a uma total independência, mas pode ser entendido como uma ampliação da capacidade da pessoa de lidar com aspectos de sua dependência, e nesse sentido Emmi Pikler tinha uma ideia de autonomia que difere da Teoria da Subjetividade, pois nessa perspectiva teórica, da subjetividade, autonomia está voltada a como cada pessoa produz subjetivamente frente às experiências, seja como sujeito ou agente (ROSSATO, 2020).

A Abordagem Pikler defende o brincar livre como “atividade espontânea autoinduzida, que a criança procura obter livremente de maneira autônoma, tem um valor essencial para o seu desenvolvimento; deve ser para ela uma fonte de prazer constantemente renovada” (APPELL; DAVID, 2021, p. 83). Para essa abordagem o tempo, o espaço, os objetos e materiais, e as atitudes dos adultos devem ser planejados servindo a objetivos claros a partir de reflexões constantes que partam de observações do brincar dos bebês (APPELL; DAVID, 2021).

Emmi Pikler pesquisou o brincar dos bebês de 3 a 12 meses, observou minuciosamente, de acordo com sua metodologia empírica, como os bebês brincavam, e mostrou que vão

desenvolvendo sua brincadeira modificando a maneira de manipular e explorar os objetos. Percebeu que iniciam olhando ao redor, depois exploram com as mãos, até conseguir pegar o objeto de interesse, começam a mover o objeto, para depois brincar com dois objetos ao mesmo tempo.

Porém, Emmi Pikler não mostrou como os bebês brincam na interação com os adultos. Para ela o brincar livre seria visto como algo natural, que se desenvolve por etapas, e a interação é desenvolvida apenas com os objetos-brinquedo. E ao defender a motricidade livre, a Abordagem Pikler (SOARES, 2020) mostra que o bebê brinca mobilizando o corpo, e nesse processo, se desenvolve com maior confiança em si mesmo. O papel do professor seria mais voltado a observar, de fora, do que estar nas brincadeiras, provavelmente porque a Abordagem Pikler não relaciona o brincar livre com a imaginação, mas ao movimento livre e à atividade autônoma.

A Abordagem Pikler adota a proposta de educador referência para que o bebê brinque com liberdade e autonomia, num ambiente que transmita segurança e confiança (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014). Essa ideia, de educador referência, consiste em ter um educador responsável para cada grupo de seis bebês, e mesmo que outros 24 bebês estejam na mesma sala com quatro educadoras, por exemplo, cada educador ficaria responsável pelo atendimento das necessidades básicas e o acompanhamento das brincadeiras de apenas um dos grupos de bebês (COSTA, 2019).

Assim, conforme o bebê se vincula afetivamente com este adulto de referência durante o atendimento de suas necessidades básicas, estando nutrido emocionalmente, pode se sentir seguro e brincar livremente interagindo com os objetos dispostos, com o ambiente e com as pessoas, sejam adultos ou outros bebês que estão na creche (SOARES, 2020). Isso é importante para favorecer o processo de acolhimento na creche.

De acordo com Falk (2021), o termo “Modelo Lóczy” ou “Método Lóczy”, que aparece nos primeiros artigos referentes à Abordagem Pikler, podem levar ao equívoco de se pensar num modelo padronizado de aplicação de procedimentos, e que, apesar de Emmi Pikler ter utilizado técnicas e métodos de observação para estruturar um trabalho, transformou com sua pesquisa, a percepção e postura ética do cuidado com os bebês. Por isso o termo abordagem passou a significar acolhimento, aproximação e manejo.

O Instituto Lóczy tornou-se uma referência em educação de bebês, e a partir das ideias de Emmi Pikler, surgiu uma inspiração singular para o cuidado e educação de bebês, inspiração que tem chegado ao Brasil e impactado as reflexões e muitas práticas com os bebês. Atualmente

o Instituto Lóczy é denominado Instituto Emmi Pikler, transformando-se em um centro de formação de profissionais que atuam e estudam a primeira infância. (FALK, 2021)

A Abordagem Pikler traz uma compreensão de que um currículo para os bebês deva ser desenvolvido na própria rotina, com a justificativa de que as atividades de cuidado, por si só, favorecem o desenvolvimento e a aprendizagem do bebê, o que torna possível educar simultaneamente enquanto se cuida (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014).

A justificativa apresentada pela Abordagem Pikler, de não ser um método, não oculta o modelo empírico empregado por Emmi Pikler para desenvolver sua observação dos bebês, um modelo advindo de concepções biológicas a partir de uma análise externa e objetiva dos comportamentos dos bebês. Assim, pode-se ver na Abordagem Pikler orientações que a aproximam de um método, ao se perceber que para atuar como um educador Pikler é necessário realizar treinamentos, a fim de saber o que se aplica, e o que não se aplica aos moldes da abordagem.

Portanto, a partir dessas abordagens educacionais apresentadas pode-se perceber como são fundamentadas, e percebe-se em suas diferenças teóricas e epistemológicas, como a Filosofia está presente no método de Froebel, a Sociologia em Freinet, a Psicologia, a Medicina e a Psicanálise na Abordagem Pikler, o que é notado na maneira como construíram o seu conhecimento e configuraram suas propostas.

Nesse sentido, essas abordagens educacionais podem ser entendidas como decorrentes de produções subjetivas de seus autores, pois também trazem em si aspectos da subjetividade individual e social dos indivíduos que estiveram envolvidos neste processo de construção teórica e metodológica ao longo do tempo. Suas visões singulares, e essenciais, para o aprimoramento das práticas na Educação Infantil, advindas de variadas fontes teóricas, permitiram a elaboração de seu próprio percurso, que foi se traduzindo em uma abordagem educacional.

Abordagens e métodos que se originam em instituições privadas, a partir de experiências particulares, por exemplo, tendem a se expandir para o ensino público. Mas, observa-se que com o decorrer do tempo, devido a mudanças sociais e políticas, outras vertentes vão tomando o lugar, mas sempre ficam resquícios que vão se acumulando na estrutura educacional. Como aconteceu com os *Kindergartens* froebelianos nos EUA (ABBUD, 2011), e no Brasil com Freinet, movimento que pode estar acontecendo em relação à Abordagem Pikler atualmente.

Ao concluir este capítulo, percebe-se que cada abordagem citada configura-se como uma experiência única, relacionada à história de vida de cada educador e de seus colaboradores,

em um momento histórico, de um contexto social e político, tornando-se impossível reproduzi-las e transformá-las em manuais passíveis de serem replicados e aplicados.

Portanto, após a apresentação destas três abordagens que influenciaram a Educação Infantil brasileira, em contraste com a Teoria da Subjetividade, que fundamenta este, é possível perceber o que difere teorias de abordagens. As teorias estão na esfera da reflexão, das construções mais abstrata, enquanto as abordagens educacionais se aproximam mais de aspectos pragmáticos, dos métodos e do próprio fazer pedagógico.

Em continuidade ao tema, no próximo capítulo serão discutidos aspectos que envolvem o brincar do bebê na creche, com o objetivo de avançar numa compreensão desta experiência pela perspectiva da Teoria da Subjetividade.

CAPÍTULO 2 O BEBÊ BRINCANDO NA CRECHE

2.1 O bebê: infância, desenvolvimento e subjetividade

Um bebê brincando compõe uma cena que naturalmente induz à reflexão sobre o significado da infância, e de como os bebês se desenvolvem. Nesse sentido, muitos autores já têm avançado em suas reflexões, seja por uma perspectiva teológica, histórica, sociológica, filosófica ou pedagógica, perspectivas que serão apresentadas a seguir, acerca do que se pensa da infância ou infâncias.

Pensar na infância, ou nas infâncias, remete a questões sobre o seu valor, o seu lugar, a sua voz, e a partir da imagem, da representação de criança que se tem, e isso se reflete na maneira como se conduz a prática com elas em ambientes educacionais, incluindo a forma como se lida com o seu brincar.

Os bebês brincam desde os primeiros meses de vida, e ao passo que brincam se desenvolvem, a partir de suas experiências, sempre relacionadas aos processos psíquicos e subjetivos, muito singulares e complexos.

Num sentido da palavra,

“Crianza” em napolitano é aquilo que se toma cuidado de preservar; são as provisões, as coisas que sustentarão o futuro. A criança é a provisão da humanidade, “ter Crianza” é deixar a quem vem agora, às crianças, o mundo educado para contar o próprio presente. A criança é necessária e frágil. Não se pode perdê-la sem perder a vida (KOHAN, 2010, p. 220).

Em se pensando no valor da infância, expressado no sentido da palavra “criança”, pode ser percebido por uma perspectiva teológica, no relato bíblico, repetido por três vezes, nos evangelhos⁷, de Mateus, Marcos e Lucas. Mayor (2022) diz que pelo fato desta narração estar repetida nos três evangelhos sinóticos, demonstra que os escritores possivelmente queriam indicar algo sobre o trato e o lugar das crianças dentro de suas comunidades.

Numa perspectiva teológica, e num contexto também histórico, observa-se que a presença das crianças no meio das pregações de Jesus, na antiguidade, sua inclusão nos espaços onde somente haveria adultos, o fato de Jesus apresentá-las como bem-vindas no “Reino dos Céus”, acolhê-las com gestos de carinho e abençoá-las, a todas que estavam ali (MAYOR, 2022) seria uma novidade e uma confrontação à norma judaica na época. No próprio texto bíblico é possível perceber a indignação dos adultos, e o incômodo com a presença das crianças:

⁷ Mateus 19:13-15; Marcos 10:13-16; Lucas 18:15-17

Algumas pessoas trouxeram crianças a *Yeshua*⁸ para que ele tocasse nelas, mas os *talmidim*⁹ as repreendiam. Quando *Yeshua* viu isso, ficou indignado e lhes disse: Deixem as crianças vir a mim, não as impeçam: porque o Reino de Deus pertence aos que são semelhantes a elas. Sim, eu lhes digo: quem não receber o Reino de Deus como uma criança, nunca entrará nele! E ele as tomou nos braços, impôs as mãos sobre elas e disse um *b'rakhah*¹⁰ por elas (BÍBLIA, 2010).

Essa atitude da parte de Jesus foi simbólica para aquelas pessoas, ao mostrar que havia um lugar e um valor para as crianças, pois apesar de na cultura judaica, na época, já se ter o compromisso social e moral de proteção à infância, as crianças ainda não constavam nas estatísticas e não tinham um lugar nas assembleias (MAYOR, 2022). E mesmo com esta sinalização sobre o valor da infância, que deveria ter sido fonte de inspiração para a Igreja, que como instituição dominou os pensamentos no período da Idade Média, pelo documentado, somente séculos depois houve um movimento que realmente favoreceu o valor e o lugar da infância.

O historiador Ariès (1981) traz a percepção histórica de que a infância é uma construção social. Ele expôs que no contexto de Idade Média, coexistiam dois sentimentos sobre a infância, um onde o zelo e cuidado, ou seja, a "paparicação"¹¹ surgia no seio familiar; e outro, que condenava todo este cuidado com as crianças, representado por uma tendência conservadora, que mesmo vendo nas criancinhas frágeis criaturas de Deus, procurava preservar a pureza e inocência através da dura disciplina.

Os estudos de Ariès (1981), mesmo ao apresentar uma infância europeia e burguesa, promoveu um avanço em pesquisas na área de História que indicaram o lugar e a imagem de criança na sociedade dos séculos XII ao XVII, favorecendo uma compreensão mais abrangente acerca do sentimento de infância que se tinha.

Nesse sentido, percebeu-se, somente a partir dos séculos XVI e XVII, que “a infância deixa de ser apenas uma etapa da vida para se constituir como um conceito que remete a um lugar social ocupado por crianças. Passa a ser compreendida, portanto, como uma construção socialmente determinada” (MADEIRA-COELHO, 2020b, p. 105).

Assim, foi Rousseau quem abriu as portas para se estabelecer um lugar para a infância, de modo mais globalizado, desenvolvendo-se uma imagem de criança livre e que produz cultura. Foi na modernidade, “quando se começou a reconhecer a ideia de criança como um ser humano em desenvolvimento com um psiquismo próprio” (HOYUELOS; RIEIRA, 2019).

⁸ Jesus

⁹ Discípulos

¹⁰ Benção

¹¹ Paparicação remete à ideia de que "a criança, por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto" (ARIÈS, 1981, p. 158).

Assim, foi com as escolas Port Royal, depois com Rousseau, e com Piaget (BECCHI, 1994), com Froebel e com Freinet, e os educadores do movimento da Escola Nova, que iniciativas começaram a dar às crianças um lugar social.

A infância é um tema considerado complexo (HOUYELOS; RIEIRA, 2019), e mais complexo ainda é falar da infância que ainda não fala, como é o caso de bebês. Becchi (1994, p. 64) diz que “infância é não-palavra, da qual, porém se fala, mas que por definição não pode replicar com palavras e falar de si”. Essa autora, ao fazer uma análise crítica sobre as metáforas que constituem a infância, demonstra que a criança não fala de si mesma, mas os outros, ou seja, os adultos falam dela e por ela.

A própria etimologia da palavra infância, que significa negação da fala, traz em si o sentido atribuído à criança por longos séculos, e o sentimento que ainda perdura nos dias atuais, pois já que não falam, não têm lugar de fala. Portanto, ao se falar dela, da infância, mesmo atualmente, é possível perceber tantas incoerências no trato com as crianças, e sabe-se que “a barbárie cresce em todo o mundo e, como sempre, são as crianças as que caem primeiro no front. São os importantes, sem importância. Seguimos insensíveis. Não nos diz respeito” (VASCONCELOS, 2016, p. 293).

Por isso o respeito pela infância está relacionado a conhecê-la e entender os processos que envolvem o seu desenvolvimento. É importante que cada educador torne explícita, dialogada e consciente a imagem de infância que tem, para que dirija suas ações e relações com base nessa imagem, pois, ela cria uma conexão entre a teoria e a prática. Houyelos e Rieira (2019), ao falarem das capacidades e potencialidades da infância, apresentam um resumo sobre a imagem de infância, com base nas ideias de Loris Mallaguzi¹², em que a criança seria vista como sendo

coconstrucionista, interacionista, ecológica (que se constrói com relações socioculturais múltiplas), genética (um ser provido de grandes potencialidades, mas do qual se necessita respeitar o ritmo imprevisível de amadurecimento e desenvolvimento, sem violentá-lo com programas de estimulação precoce), complexa, otimista, incerta; um menino ou uma menina dotados de autonomia, iniciativa e responsabilidade para estabelecer o caminho de sua própria evolução; solidários, ativos, participantes, que se movem – [...] na complementariedade dialógica de linguagens, capazes de dar sentido à vida e uma esperança para a humanidade (HOUYELOS; RIEIRA, 2019, p. 152).

Certamente toda imagem de infância é pautada, também, nas próprias vivências do educador, pois

¹² Loris Mallaguzi (1920-1994), criador da Abordagem de Reggio Emilia, na Itália

levamos essa teoria dentro de nós; ela está nas palavras que dizemos e em nossos tons de voz, nos pensamentos que geramos, na forma concreta de nos aproximarmos de uma criança, nas hipóteses que construímos, nos desejos ou nas opiniões que formulamos (HOYUELOS; RIEIRA, 2019, p. 155).

Portanto, é importante perceber se a imagem de infância que se tem é coerente com um ideal de liberdade, pois do contrário, a liberdade que tanto se apregoa para a infância nos tempos modernos fica cerceada. No caso da educação de bebês, ainda se vê na rigidez de rotinas, na limitação dos espaços, nas regras para controle do choro, na alimentação, na higienização excessiva, no controle até do brincar dos bebês, quando lhes são oferecidos brinquedos pedagógicos com fins de estimulação excessiva do seu desenvolvimento, ou pior, quando lhes é negado o direito de brincar de forma espontânea e livre.

Mesmo que se concorde de forma generalizada sobre a educação para a liberdade, vê-se ainda nos dias atuais práticas educacionais pautadas em controle e disciplina (PINTO; SARMENTO, 1997).

O nosso contexto educacional contemporâneo não está imune a esse trato disciplinar (considerado por Foucault), olhando cuidadosamente se faz notar que as experimentações infantis e sua importância para a vida das crianças quase sempre acabam sendo reféns dessas práticas disciplinares e controladoras. Perdendo, assim, uma dimensão importante da infância que se refere à singularidade das crianças (GALLINA, 2016, p. 244).

Ainda há questionamentos sobre como se tem definido a infância ou a criança, em que se incorpora uma ideia modernista de um ser concreto, reificado e essencializado, que habitaria um lugar de relevância como centro da educação. Tem-se procurado trazer uma nova perspectiva, pós-moderna, em que não existiria algo como “a criança” ou “a infância”, mas, muitas crianças ou muitas infâncias, não se esperando que a Filosofia, a Psicologia ou mesmo a Pedagogia definam a infância ou a criança, mas sendo conceituada a partir de uma construção produtiva sobre quem a criança é, para que se faça escolhas a seu respeito (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2019).

Na ação para com a infância, se articulam teoria e prática em que a singularidade do bebê é percebida, em seu valor como pessoa digna de um lugar e de uma voz, e que os educadores tenham clareza da imagem de bebê que se cuida e se educa, bem como esse bebê se desenvolve, para o favorecimento de uma prática coerente com esta definição teórica.

Assim, para que a prática educacional voltada aos bebês seja coerente e adequada, torna-se importante compreender como se desenvolve um bebê, o que certamente é uma tarefa desafiadora e de certo modo impossível em toda a sua dimensão, devido à complexidade desse processo tipicamente humano.

O “bebê é um sistema, é um suprasistema, composto de muitos sistemas interligados. No mínimo um ser humano é uma combinação de sistemas anatômicos, bioquímicos, neurofísicos, motores, perceptuais, cognitivos, de aprendizagem, linguísticos, sociais” (FITZGERALD, 1986, p. 18). Mas, esses “supra-sistemas” citados, por si só não se esgotam, existem outros, e ademais estes sistemas se articulam, se integram, se autogeram, fugindo totalmente de uma compreensão objetiva e racional sobre eles.

Assim, em meio a todos esses aspectos do desenvolvimento humano, há um tipo de desenvolvimento relacionado a como se desenvolvem os recursos subjetivos que envolvem a implicação do indivíduo como pessoa em suas experiências. González Rey e Mitjans Martínez (2017, p. 9, tradução nossa) mostram que “a experiência vivida pelo ser humano, unida a seus recursos culturais, geram formas de subjetivação muito diversas que, mediante as piores condições, podem representar processos de desenvolvimento subjetivo”. Por isso o desenvolvimento subjetivo não está condicionado a etapas, não se define linearmente nem por comportamentos observáveis.

Por uma explicação atual da neurociência, se diz que:

A complexidade (não a complicação) das experiências favorece a complexidade com que se conectam e se comunicam os neurônios. O cérebro humano está preparado para buscar e abordar o inesperado, o novo, o inusitado. Essa novidade aumenta a atividade cortical, favorece as conexões sinápticas e a importante produção de neurotrofinas. A arquitetura cerebral nunca se encontra separada de outros sistemas (HOUYELOS; RIEIRA, 2019, p. 54).

Essa unidade apresentada acerca da arquitetura cerebral é um exemplo a mais acerca dos complexos processos nos quais o desenvolvimento humano ocorre. Ademais, o sistema nervoso também está subordinado a produções subjetivas históricas, culturais e sociais no decorrer das experiências dos indivíduos (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017b).

Com o advento da chamada Revolução Científica, na modernidade, com o racionalismo formando as bases para o conhecimento científico, que tem na razão a única maneira de conceber e compreender os fenômenos da vida, surge também dentro da Psicologia geral, uma Psicologia do Desenvolvimento. Essa vertente que se propõe a entender como ocorrem as mudanças na organização do comportamento ao longo da vida, com no foco aspecto biológico do desenvolvimento (FITZGERALD, 1986; OLIVEIRA, 2017).

Com o desenvolvimento das técnicas de investigação da ciência moderna, o método científico parece ser o único capaz de desvendar tanto o universo cósmico quanto o mais íntimo do ser humano, e explicar a mente por uma lógica objetiva. A Psicologia do Desenvolvimento surge nesse contexto, tendo como base para a elaboração da maioria dos seus conceitos uma

representação advinda das ciências biológicas, partindo das ideias da Teoria da Evolução de Darwin (GOUVÊA, 2013).

G. Stanley Hall (1844-1924), naturalista e biólogo americano, considerado o pai da Psicologia do Desenvolvimento, foi quem introduziu o questionário na Psicologia, e definiu o desenvolvimento infantil em termos psicológicos, estudando o desenvolvimento humano com base na ideia de evolução, o que resultou numa ênfase no processo de maturação (FITZGERLD, 1986). A sua Teoria da Recapitulação, mobilizou a tendência dos primeiros psicólogos do desenvolvimento para uma orientação maturacional, influenciando posteriormente Freud, Piaget e Vygotsky (GOUVÊA, 2013).

As produções teóricas relacionadas ao desenvolvimento dos bebês também seguiram estes mesmos princípios, a mesma lógica naturalista, em que etapas delimitadas balizam o desenvolvimento e este, como processo natural e evolutivo deve acontecer de modo linear, progressivo e do mesmo modo para todos os indivíduos em desenvolvimento. Esse entendimento fragmentado e individualizado sobre o desenvolvimento humano, leva a uma compreensão que divide o desenvolvimento em etapas regulares e estáticas (GONZÁLEZ REY, MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017b).

Arnol Gesell (1880 – 1961), pediatra, dos psicólogos do desenvolvimento um dos mais importantes, estudou o desenvolvimento motor e mental, e foi o pioneiro no uso de câmeras de vídeo para estudar o desenvolvimento típico de bebês e crianças. Um dos primeiros a descrever as características observáveis em cada idade, separou perfis de comportamento na criança, desenvolvendo a Teoria Maturativa, e publicou métricas e guias sobre os diferentes estágios pelos quais as crianças passam no processo de maturação (FITZGERALD, 1986; OLIVEIRA, 2017).

É problemático pois, reducionista, delimitar fases fixas e padronizadas para entender como o bebê se desenvolve, torna-se uma explicação muito simplista diante da complexidade humana. A partir dessa compreensão crítica, a Teoria da Subjetividade propõe uma perspectiva em que o tempo é vivenciado através de ritmos peculiares e particulares, que o tornam singular em valores simbólicos-emocionais, produzidos pelas pessoas nas suas experiências complexas (MADEIRA-COELHO, 2020a).

John Watson (1878-1958), fundador do Behaviorismo, rejeitou o estudo da consciência e definiu a Psicologia como sendo exclusivamente a ciência do comportamento observável, e com a abordagem estímulo-resposta, passou a evidenciar as determinantes ambientais do comportamento. Escreveu um livro sobre cuidados com bebês e crianças pequenas, e nele procurou associar os resultados da pesquisa experimental com as práticas de puericultura,

disseminando a crença que se poderia estudar os comportamentos das crianças através de métodos experimentais (FITZGERALD, 1986).

O behaviorismo apregoava que se poderia modelar o comportamento a partir de um controle do ambiente, como um processo determinista e unilateral dos adultos em relação às crianças, com base na ideia de tábula rasa de John Locke (FITZGERALD, 1986), consolidando uma tendência instrumentalista e indutiva em que o comportamento externo seria a única referência. Nessa mesma corrente behaviorista, a qual predomina hoje, Sidney W. Bijou (1908-2009) explica o desenvolvimento a partir da capacidade de interação entre o indivíduo e o ambiente, passando a entender o desenvolvimento como progressiva aquisição de habilidades comportamentais (OLIVEIRA, 2017).

A Teoria da Subjetividade critica essa perspectiva determinista de muitas teorias do desenvolvimento, como a do behaviorismo, ao argumentar que toda influência externa não determina o desenvolvimento humano de forma direta, pois depende dos sentidos subjetivos gerados no curso da experiência de cada pessoa, algo complexo que também está relacionado ao social (GONZÁLEZ REY, 1999a).

Sigmund Freud (1856-1939), médico neurologista e psicanalista, o primeiro a desenvolver uma Teoria da Personalidade (FEIST; FEIST; ROBERTS, 2015), uma teoria de sequência de estágios, com ideias controversas sobre o papel dos instintos no comportamento, estrutura da mente, função dos processos conscientes e inconscientes, sequência de estágios da personalidade e intrincadas relações entre pais e filhos (FITZGERALD, 1986). Ele deu importância aos seis primeiros anos de vida na constituição da personalidade, e propôs estágios psicosssexuais, defendendo que o desenvolvimento da personalidade aconteceria através do amadurecimento da criança a partir das etapas superadas (OLIVEIRA, 2017).

A teoria de Freud dogmatiza seus próprios conceitos com representações invariantes e universais como acontece, por exemplo, com os conceitos “complexo de Édipo” e “pulsão” como externa e fundadora do aparelho psíquico, conceitos que são usados como verdades objetivas e não como ferramentas para gerar inteligibilidade sobre os fenômenos (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017).

O psicanalista Erik Erikson avançou nos estudos de Freud, com a Teoria Psicossocial ao considerar o desenvolvimento da personalidade à luz do passado histórico e individual do indivíduo, incluindo a dimensão social no estudo da psicanálise. Também integra a noção de fases e considera que a personalidade está em constante mudança (FITZGERALD, 1986). Porém Erikson ainda continuou valorizando demais o aspecto social, não percebendo a psique em seu caráter gerador (OLIVEIRA, 2017).

Jean Piaget (1896-1980) propõe, ao explicar em sua Teoria o Desenvolvimento da Inteligência, denominando-a de Epistemologia Genética, entendida como o desenvolvimento dos processos de conhecimento do mundo externo, que “o desenvolvimento da inteligência é caracterizado por uma sequência invariante” (FITZGERALD, 1986).

Piaget define estágios para o desenvolvimento infantil, como o sensório motor, o pré-operacional, o operacional concreto e o das operações formais. Ao estágio relativo aos bebês até os 2 primeiros anos, ele denominou de sensório motor, devido às percepções sensoriais e a motricidade (SCHIRMANN, 2019). Essa compreensão ainda tem dominado os ambientes de pesquisa e educacionais, pois generaliza-se esta classificação, que está voltada prioritariamente para a cognição, em compreensão limitadora acerca de processos mais complexos do desenvolvimento do bebê.

Além disso, Piaget não chega a considerar a afetividade como parte integrante do processo de desenvolvimento da inteligência, reconhecendo que ela participa somente como motivadora para a desenvolvimento e aprendizagem (GONZÁLEZ REY, 2008). Nesse sentido, muitas teorias educacionais que ainda exercem influência na Educação Infantil,

fundamentam-se em representações que ao assumirem a centralidade da evolução cognitiva, desconsideram, por exemplo, particularidades afetivo-emocionais como essenciais para e no processo de desenvolvimento humano, representando-as como meros epifenômenos que se reduzem a imprimir qualidades ao processo” (MADEIRA-COELHO, 2020b, p. 108).

Um giro importante é estabelecido com os estudos histórico-culturais. Enquanto a teoria piagetiana defende que para aprender é necessário que se tenha um certo grau de desenvolvimento, ou grau de maturidade, para a teoria de Vygotsky, o foco está na aprendizagem das crianças e na sua importância para o desenvolvimento humano (MONTEAGUDO, 2018).

O conjunto de ideias de Vygotsky com maior repercussão e divulgação ao serem trazidas para o ocidente, relaciona-se à instrução e à aprendizagem. Para o autor, a aprendizagem mobiliza o desenvolvimento, prevalecendo a ideia de interiorização das funções psíquicas superiores (externo-social, interno-psicológico), o conceito de ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal), indicativa do que pode a pessoa fazer sozinha e o que faz com ajuda do mais experiente, a ideia de interiorização e a de mediação (MONTEAGUDO, 2018).

Vygotsky teve outras importantes ideias, que somente agora passam a ser valorizadas e divulgadas, como a de psique como sistema e não como conjunto de funções psicológicas, o conceito de *perezhivanie* que traduz vivência, e a ideia de situação social de desenvolvimento,

conceitos que não foram totalmente definidos, deixando em “aberto o desafio essencial de como explicar a origem social do psicológico” (MITJÁNS MARTÍNEZ; TACCA; VALDÉS PUENTES, 2020, p. 48).

Em seus estudos, Vygotsky não conseguiu articular completamente a questão da unidade cognição e afeto, da maneira como configuram-se estes dois aspectos, que na Teoria da Subjetividade ganham centralidade como produções simbólico-emocionais para a compreensão de processos subjetivos de aprender e de se desenvolver, por exemplo (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY 2017).

Assim, diferentemente de Piaget e do behaviorismo, para a Teoria da Subjetividade,

aprendizagem não é compreendida como assimilação, mas como um processo de produção subjetiva que se configura no curso do processo de aprender por sentidos subjetivos que se expressam em um nível simbólico-emocional nas múltiplas experiências sócio-culturais do aprendiz” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2007, p. 16).

Assim, tanto o desenvolvimento quanto a aprendizagem podem ser considerados processos subjetivos, que se inter-relacionam em fluxos dinâmicos, em que estão conectadas singularidades individuais nas vivências sociais de cada criança.

É preciso avançar numa compreensão que perceba desenvolvimento infantil não como processo individual, não definido apenas por comportamentos observáveis, não condicionado à noção de progresso ou associado diretamente com a maturidade neurobiológica, e não condicionado a etapas ou momentos específicos, mas numa compreensão acerca de processos em que se evidencie a dimensão caracteristicamente humana do desenvolvimento subjetivo (GONZÁLEZ REY; MITJANS MARTÍNEZ, 2017b).

Assim, a Teoria da Subjetividade possibilita um novo entendimento sobre desenvolvimento infantil, voltado à complexidade e à subjetividade, que rompe com a ideia fragmentada e individualizada, como se o bebê desenvolvesse cada parte em separado, numa sequência cronológica com evolução já pré-definida, em que todos os bebês se desenvolvem de igual modo, ou com determinações biológicas ou decorrentes de fatores ambientais, sociais ou culturais (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017).

Comumente, ao se estudar, ou mesmo nas práticas com o bebê, ainda prevalece a fragmentação na compreensão sobre o seu desenvolvimento, classificando-o em desenvolvimento motor, desenvolvimento cognitivo, desenvolvimento afetivo, desenvolvimento psicológico, dentre outros, deixando de considerar que o bebê se desenvolve como um sistema configuracional, de forma integrada, dinâmica e complexa.

Na Psicologia, o estudo do desenvolvimento humano tem estado relacionado somente à esfera individual, e centrada no desenvolvimento psíquico dos indivíduos, e que

é anterior ao desenvolvimento subjetivo propriamente dito, pois caracteriza operações diversas nos primeiros meses de vida do bebê, processos como coordenação óculo-motora, o desenvolvimento psicomotor, os processos sensoriais e psicofísicos, a organização perceptual do mundo e outros, que se desenvolvem em estreita relação com a maturidade e desenvolvimento do cérebro e do sistema nervoso, os que representam processos psicológicos especificamente dos seres humanos (GONZÁLEZ REY; MITJANS MARTÍNEZ, 2017b, p. 5, tradução nossa).

Quando se tem uma compreensão de desenvolvimento voltada somente ao desenvolvimento psíquico, deixa-se de lado processos emocionais e simbólicos, que estão na base dos processos subjetivos. Por isso, é preciso que processos humanos mais complexos sejam compreendidos em sua expressão subjetiva, essa “entendida como uma nova e complexa forma de compreender o funcionamento psicológico humano, seja social ou individual, nas condições da cultura” (MUNIZ; MITJANS MARTÍNEZ, 2019, p. 29).

Durante muito tempo a Psicologia não considerou a subjetividade em sua forma complexa, geralmente relacionando-a ao interno ou individual, deixando também de atentar aos aspectos sociais e culturais, e a inter-relação entre estes aspectos (GONZÁLEZ REY; MITJANS MARTÍNEZ, 2017b).

Ao se importar somente com o desenvolvimento psíquico, destaca-se etapas comuns aos indivíduos, mas ao passo que se considera o desenvolvimento subjetivo não é possível apontar etapas fixas, devido à singularidade com que cada pessoa vivencia esse processo, em que a subjetividade vai se constituindo no ser humano logo após o seu nascimento (MUNIZ; MITJANS MARTÍNEZ, 2020), ou talvez até antes.

Essa compreensão acerca de desenvolvimento, que é mobilizado por processos subjetivos, se diferencia do conceito de desenvolvimento psíquico, apesar dos dois serem processos simultâneos, porém com expressões diferenciadas (GONZÁLEZ REY; MITJANS MARTÍNEZ, 2017b). Assim, entende-se que

o desenvolvimento subjetivo surge quando os sistemas de relações que envolvem afetos humanos se tornam inseparáveis dos processos simbólicos, gerando configurações que implicam as diferentes operações e funções historicamente definidas como psicológicas, mas que ganham uma nova qualidade, diferenciada, geradora e transformadora como produções subjetivas (GONZÁLEZ REY; MITJANS MARTÍNEZ, 2017b, p. 5, tradução nossa).

A Teoria da Subjetividade tem procurado compreender a constituição da gênese do desenvolvimento subjetivo na criança, ainda nos primeiros meses de vida, em como o desenvolvimento psíquico se articula com o desenvolvimento subjetivo, com o intuito de

entender “como as relações emocionalmente diferenciadas que a criança começa desenvolver com os adultos nos primeiros meses de vida - inseparáveis de processos simbólicos - integram-se em sentidos subjetivos, aparecendo as primeiras configurações subjetivas no desenvolvimento infantil” (MUNIZ; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2019).

A partir dessas indagações, Muniz e Mitjás Martínez (2019, p. 147) desenvolveram uma pesquisa com um bebê nos seus primeiros 6 meses de vida, e compreenderam que “a produção de sentidos subjetivos aparece muito cedo na vida do bebê, bem como contribui para reafirmar que a potencialidade das relações com os outros e os processos de comunicação como fontes para as produções subjetivas”.

Percebeu-se que as relações entre adultos e entre bebês, permeadas pelo processo de comunicação, tornam-se fontes de produção de sentidos subjetivos, sendo através dos processos relacionais que a criança desenvolve sua subjetividade, pois “os processos de comunicação e as situações que o bebê experiencia na relação com o outro, são fundamentais para a sua expressão emocional” (MUNIZ; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2019, p. 145). Portanto,

as produções subjetivas aparecem desde bem cedo na vida do bebê, quando este se diferencia pela configuração dos primeiros afetos, incluindo os anteriores a aquisição da fala. Entretanto, antes da fala os recursos simbólicos dos bebês, são muito mais reduzidos do que em momentos posteriores de seu desenvolvimento (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017b, p. 16, tradução nossa).

Com o Estudo de Caso de Ítalo, Muniz e Mitjás Martínez (2019) mostram que o simbólico se organiza em uma forma qualitativamente diferenciada, pois a palavra dita na comunicação com o bebê é capaz de favorecer ações emocionalmente expressas por ele, e que as suas expressões como sorrisos, choro ou movimentos corporais não são apenas uma reação reflexa, mas indicam uma produção de sentidos subjetivos. Além disso, as autoras mostraram que os espaços e experiências vivenciadas pelo bebê também consistem em fontes de emocionalidade (MUNIZ; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2019).

Portanto, observa-se que há bastante reflexão sobre o papel do adulto em relação à educação de bebês, a fim de compreender como familiares e educadores devem se relacionar e atuar com eles. E vê-se que é importante em todos os momentos, a interação da criança com o adulto na sua essencialidade no processo comunicativo e relacional, que favoreça a produção subjetiva na criança (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017b).

Nesse sentido, é coerente afirmar que no brincar, o adulto também não pode ser colocado somente como coadjuvante, que não deva interagir com o bebê, ficando à parte no seu papel

nesta experiência, pois sua função é de extrema importância ao se relacionar com o bebê e ao cooperar com ele. Pois,

desde os primeiros meses de nascido, quando o bebê começa sua manipulação com objetos, sua atenção à figura do adulto e o contato relacional entre ambos é parte essencial dessa relação com os objetos. A comunicação em seu caráter afetivo é um processo essencial sobre o qual começa a desenvolver a subjetividade sendo inseparável do desenvolvimento dos diferentes processos psíquicos que tem lugar na primeira infância (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017b, p. 7, tradução nossa).

Os bebês interagem emocionalmente com os educadores e com os outros bebês, se conectam cognitivamente e afetivamente, subjetivando suas experiências de forma singular a cada experiência. A emocionalidade do bebê está envolvida com os aspectos simbólicos que permeiam as suas interações, seja nos momentos de cuidado ou de brincadeira, momentos esses em que acontecem trocas afetivas, expressas através do estar perto, do olhar mútuo, da voz ou do toque (QUIÑONES, 2016).

A memória do bebê, bem como outras funções psíquicas estão se desenvolvendo no nele, por isso a partir das suas experiências anteriores pode “acumular” novas experiências e dar sentido a objetos e a pessoas. Toda relação do bebê com um objeto ou brinquedo, ou com alguém, seja outro bebê ou adulto, envolve significados culturais que são subjetivos e são singularizados pelo bebê (QUIÑONES, 2016).

Dessa forma, quando se pensa em desenvolvimento infantil, especialmente quando se trata de desenvolvimento da subjetividade em bebês, o conceito de mudança subjetiva torna-se apropriado para a compreensão do processo, já que se busca compreender a gênese do processo de desenvolvimento subjetivo.

Por isso, os processos de mudanças nos bebês sugerem transformações que podem, ou não, se estabelecer como desenvolvimento. Dessa forma, Rossato (2009) propõe o conceito de mudança subjetiva, elaborado com base no conceito de organização da Teoria da Complexidade de Morin. A autora demonstra que a ideia de mudança subjetiva se diferencia da ideia de desenvolvimento subjetivo, mesmo sendo processos interdependentes, pois nem toda mudança implica necessariamente desenvolvimento já que sua organização é dinâmica, ou seja, um sistema em permanente movimento. Esse conceito pode levar a uma melhor compreensão acerca da gênese dos processos de desenvolvimento subjetivo.

Santos (2010) explica que pela dinamicidade dos processos humanos, sempre inacabados e em movimento, há possibilidades de ocorrerem mudanças subjetivas a cada

experiência, “quando se geram emoções produtoras de novos sentidos subjetivos, resultando em novos repertórios subjetivos para o sujeito” (SANTOS, 2010, p. 56).

Cabe ressaltar que apresentar o bebê como sujeito, de acordo com a perspectiva da subjetividade, torna-se um complicador, pois de acordo com González Rey não se pode “falar de sujeito nos primeiros anos de vida” (GONZÁLEZ REY; GOULART, 2019, p. 21), visto que o bebê ainda não seria capaz de articular uma ação reflexiva e intencional, postura necessária para que um indivíduo se torne um sujeito, na forma como este conceito é elaborado pela Teoria da Subjetividade (ROSSATO, 2009).

Nessa perspectiva, o “desenvolvimento ocorre por reconfigurações nos núcleos de configurações subjetivas, sobre os mais diversos efeitos das variadas experiências do sujeito” (MUNIZ, 2015, p. 68), assim, no dinamismo dos sistemas de sentidos subjetivos e configurações subjetivas que estão em constante movimento no fluxo das diversas experiências do indivíduo, mudanças nessa organização podem ocorrer quando núcleos de sentidos subjetivos que têm certa convergência entre si, se tornam mais estáveis.

A comunicação foi considerada por González Rey em seus estudos sobre a personalidade como uma força motriz capaz de gerar novas configurações subjetivas, e gerar mudanças no sujeito (GONZÁLEZ REY, 1995; ROSSATO, 2009). Assim, comunicar com o bebê é indispensável para o desenvolvimento da sua subjetividade, pois é assim que o bebê terá acesso à cultura e as inter-relações que caracterizam os espaços sociais humanos (SANTOS, 2010).

Ao se relacionar com o outro, o bebê encontra condições para produções emocionais-simbólicas, pois a emoção e as trocas afetivas do estar junto, os elementos do sistema comunicacional, o ambiente social e cultural que se apresenta a ele, vão possibilitando que as experiências vivenciadas assumam para este bebê a condição de configuração subjetiva.

Lopes e Fernandes (2021) mostram que, ao longo dos primeiros anos, os bebês humanos, na sua grande fragilidade e dependência, exigem nessa precariedade aparente, um cuidado que se mostra como abertura para o desenvolvimento de inter-relações que se ampliam também para o educar, e nesta integração, o bebê se humaniza. Portanto, é fundamental perceber como o bebê se desenvolve, estando atento as suas múltiplas expressões, ouvindo este que ainda “não fala”, mas que “fala”, tendo uma comunicação própria, valorizando a afetividade e o brincar, dentre outros aspectos da sua vida (FALK, 2016).

É notório que um bebê tem muitas necessidades que se correlacionam, pois se ele estiver com fome, terá dificuldade de dormir, se estiver com sono terá dificuldade de se alimentar, se não estiver bem de saúde, sujo ou assustado não conseguirá brincar e assim por diante. Portanto,

é preciso que o bebê esteja com todas as suas necessidades básicas supridas para que viva suas experiências com qualidade.

Normalmente considera-se como necessidade básica do bebê a alimentação, o descanso, a higiene e a saúde, enquanto aspectos relacionados a sua emocionalidade e ao seu brincar ficam em segundo plano, muitas vezes sendo considerados como necessidades com importância secundária, mas não se pode esquecer que na complexidade do desenvolvimento humano, todos esses aspectos estão imbricados e se tornam essenciais nas vivências, principalmente dos bebês.

2.2 O brincar livre e a subjetividade do bebê

O brincar, que é livre por si só, se constitui no social, envolve imaginação, processos relacionais, exploração, autonomia, motricidade e conseqüentemente, aprendizagem, além de outros processos constituintes da subjetividade do bebê. São tantos aspectos que envolvem a experiência brincante de um bebê, é algo tão abrangente, que não é possível definir com uma única elaboração.

Froebel (2001), que defendia a ideia de a criança ter uma necessidade interior voltada a brincadeira, o que para ele seria uma atividade inata na criança, em que o interno seria externalizado através desta experiência, dizia que brincar é

o mais puro e espiritual produto dessa fase de crescimento humano [...] porque é a manifestação espontânea do interno, imediatamente provocada por uma necessidade do interior mesmo. É, ao mesmo tempo, modelo e reprodução da vida total, da íntima e misteriosa vida da natureza no homem e em todas as coisas. Por isso, engendra alegria, liberdade, satisfação e paz, harmonia com mundo. Do jogo, emanam as fontes de tudo que é bom (FROEBEL, 2001, p. 47-48).

O valor da brincadeira para Froebel (2001) estava na sua compreensão de que, como experiência, o brincar externaliza o interior da criança e promove satisfação. Para ele seria a atividade natural do ser humano desde o nascimento, concepção muito difundida ainda, em que o bebê brinca por necessidade pois, o brincar é o que vincula a criança ao mundo que se apresenta a ela.

Mas, por outra perspectiva, de acordo com o psicanalista Winnicott, o brincar seria uma experiência que faz parte da natureza humana, auxilia no crescimento, na saúde, nos relacionamentos com os outros e consigo mesmo, e foi utilizado por ele como forma de comunicação nas suas terapias psicanalíticas (WINNICOTT, 2019).

Brougère (2019), ao falar sobre a psicologização do brincar dos dias atuais, ressalta que Winnicott foi quem promoveu “a reativação de um pensamento segundo o qual, o espaço lúdico

vai permitir ao indivíduo criar e entreter uma relação aberta e positiva com a cultura” (BROUGÈRE, 2019, p. 19-20). Mas, para ele, Winnicott concebia a cultura como algo dissociado do indivíduo, como se fossem mundos distintos, separando assim o individual e o cultural (BROUGÈRE, 2019).

Porém, avançando da concepção de Froebel, entende-se que além do brincar ser algo próprio da infância, constitui-se essencialmente no social (HUIZINGA, 2000), no que em cada cultura o brincar tem um significado diferente, pois em tempos e espaços próprios se diferencia. Por isso, “acima de seu substrato natural, biológico, o jogo, como qualquer atividade humana, só se desenvolve e tem sentido no contexto das interações simbólicas, da cultura” (BROUGÈRE, 2019, p. 30).

Um aspecto que se pode destacar das ideias de Froebel é que ele mostra “no brincar, características de atividade representativa, prazer, autodeterminação, valorização do processo de brincar, seriedade do brincar, expressão de necessidades e tendências internas” (KISHIMOTO, 2019, p. 68), aproximando-se [...] de Vygotsky e de Piaget, dentre outros. Porém, o aspecto mais importante do legado de Froebel, que foi pouco percebido e aproveitado pelos educadores, foi a sua compreensão sobre o “papel da brincadeira enquanto elemento para o desenvolvimento simbólico” (KISHIMOTO, 2019, p.71).

Pedroza (2005, p. 67), ao conceituar a atividade lúdica por vários autores, concluiu que a “brincadeira exerce um papel fundamental na constituição do sujeito ao possibilitar à criança a criação da sua personalidade seja pela busca de satisfazer seus desejos, por exercitar sua capacidade imaginativa, comunicativa, criativa ou emocional”. Essa autora também mostra que “a brincadeira assume um papel essencial porque se constitui como produto e produtora de sentidos e significados na formação da subjetividade da criança (PEDROZA, 2005, p. 62).

Portanto, o brincar, além de se mostrar uma necessidade da criança, não se caracteriza apenas como algo de origem biológica, mas se constrói socialmente, nas relações com o outro, através da interação e comunicação, e nessas inter-relações, onde a emocionalidade se expressa, o bebê se comunica de múltiplas formas, em contextos dialógico-afetivos nos quais, o brincar pode ser capaz de abrir novos caminhos de subjetivação. O bebê brinca consigo mesmo, brinca com o outro e brinca com o ambiente que o cerca, brinca por uma necessidade, às vezes livremente, outras vezes interagindo com alguém.

Nesse sentido, compreender como o brincar se constitui na vida do bebê pode ser importante para entender como o bebê produz subjetivamente o brincar, principalmente na sua forma autônoma e espontânea, ao explorar e investigar a realidade que se apresenta a ele a partir de sua relação com o outro.

Assim, a imaginação, que se estabelece no brincar livre, processo complexo e singular, não surge de

qualquer imagem ou estímulo de experiência que gera na criança o estado criador. Não são as imagens externas do entretenimento e da mídia, ou narrativas superficiais de algumas literaturas infantis, ou ilustrações quaisquer de livros, ou mesmo alguns tipos de arte, que têm a capacidade de liberar forças criadoras na criança (PIORSKI, 2020, p. 60).

Mas, a imaginação que é uma produção subjetiva surge da articulação de sentidos subjetivos, em que o emocional e o simbólico se integram e se articulam, é uma organização complexa do desenvolvimento dos processos psíquicos que envolve várias funções (TACCA *et al.*, 2019).

Para Vygotsky a imaginação integra o pensamento realista, pois, para que haja criação são necessários estes dois elementos, imaginação e realidade, porque imaginação, que não é mera reprodução, mas criação, pode possibilitar criar a própria realidade (VIGOTSKI, 2018).

Mitjans Martínez (2014) explica que a imaginação tem sido considerada um processo voltado à cognição e à representação, mas que se deve pensar na imaginação, não como função psicológica específica, mas como um processo complexo que possibilita a geração de produções subjetivas. González Rey conceitua imaginação como

produção simbólica, que se apoia em imagens que implicam os significados de uma forma mais livre e indireta, sempre representa um processo subjetivo de uma configuração atual, onde sua presença é inseparável do pensamento e das emoções geradas por ele” (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 28).

Ou seja, enquanto se imagina, as emoções estão articuladas com os processos simbólicos que por sua vez também estão implicados nos processos cognitivos, num fluxo dinâmico e complexo. Desse modo a imaginação

representa a qualidade que indica o caráter subjetivo de uma produção humana, o qual, mais que um empecilho para conhecer o mundo, representa a única forma possível para gerar inteligibilidade sobre os significados que criamos para dirigir nossas práticas neste mundo (GONZÁLEZ REY, 2014, p. 44).

Ao se considerar se o bebê brinca usando a imaginação ou se brinca essencialmente utilizando-se de um movimento exploratório e investigativo, é preciso analisar como ele desenvolve os primórdios da imaginação e como descobre o mundo a sua volta. Vygotsky diz que para um bebê muito pequeno a situação imaginária é impossível, e que qualquer impulso é estímulo para a atividade de brincar. Ele chega a dizer que seria complexo fazer uma análise

psicológica acerca da imaginação, pois, em cada estágio etário a imaginação teria uma expressão singular (VIGOTSKI, 2018).

Certamente Vygotsky aqui está preocupado com o aspecto cognitivo que envolve a brincadeira imaginária, no que ela favorece o pensamento abstrato. Mas, mesmo que Vygotsky argumente que o bebê não consegue imaginar, é importante pensar que a imaginação e a criatividade, sendo processos tipicamente humanos, estão presentes também nos bebês, desde cedo (NILSSON; FERHOLT; LECUSAY, 2017).

Para Vygotsky, a imaginação não estaria desvinculada da realidade concreta, e como num processo autogerador, a imaginação seria alimentada por elementos simbólicos da realidade, das experiências, em que as emoções estão implicadas, possibilitando criar cultura a partir da combinação destes elementos, os quais se voltam como novos elementos para constituir assim novas imaginações e criações, e este fluxo vai sendo possível por causa da memória, e assim o pensamento abstrato vai sendo desenvolvido (NILSSON; FERHOLT; LECUSAY, 2017; SILVA; COSTA; ABREU, 2015).

Assim, a emoção que envolve a imaginação, a fantasia e o faz-de-conta, faz com que a realidade de certa forma se materialize, pois

tudo aquilo que sentimos é pensado, em imagens que compõem determinado estado de ânimo, transformando-se em linguagem interior dos sentimentos. Por certo, ao experimentar determinadas sensações, pensamos em imagens, revelando que pensamento e emoção estão intimamente ligados [...]A fantasia influencia os sentimentos, pois toda criação apresenta elementos afetivos” (SILVA; COSTA; ABREU; 2015, p. 116).

Como exemplo disso pode-se pensar no sentimento de determinado medo por imaginar algo que seja perigoso, ou surgir uma tristeza por se imaginar algo triste (NILSSON; FERHOLT; LECUSAY, 2017).

Ao articular os conceitos de imaginação e realidade com brincar e aprender, percebe-se que o conceito de brincar normalmente está atrelado ao conceito de imaginação, e o conceito de aprender se volta à ideia de realidade (NILSSON; FERHOLT; LECUSAY, 2017). Por isso, essa dicotomização entre o brincar e o aprender requer uma análise que avance para além deste entendimento do brincar para aprender, para além daquele tipo de brincar com fins pedagógicos diretos, que visa atender objetivos de um currículo predefinido.

É fundamental compreender que brincar é aprender, pois a imaginação e a fantasia são recursos inseparáveis do processo de aprender, o que possibilita articular e utilizar o que foi aprendido diante de uma situação nova (GONZÁLEZ REY; BEZERRA, 2019). Então, nesse entendimento, de que brincar por si só é aprender, torna-se possível pensar em uma unidade do

brincar e do aprender, a partir da compreensão de que aprendizagem é um processo, e não o resultado de instrução direta, definida previamente por objetivos e conteúdos (NILSSON; FERHOLT; LECUSAY, 2017).

Assim, observa-se que o brincar por brincar tem sido relegado a segundo plano, visto como atividade menos digna, que mesmo sendo apreciada pelas crianças, fica voltada somente a questões cognitivas, em detrimento de outras áreas, que formam a integralidade do desenvolvimento humano, como a subjetividade, a qual também está, de modo complexo, implicada na experiência de brincar.

Com esse entendimento, é possível aos educadores de bebês avançar gerando mudanças na forma como elaboram o seu planejamento pedagógico, para não estarem condicionados pelos conteúdos pré-definidos no currículo, mas passarem a considerar todas as aprendizagens que se desenvolvem no brincar espontâneo como sendo o próprio currículo, de uma forma mais ampla (NILSSON; FERHOLT; LECUSAY, 2017).

Essa perspectiva, no caso dos bebês, se torna uma dinâmica bem mais coerente, devido a especificidade do “ser bebê”, e da forma como o trabalho pedagógico deve ser desenvolvido com eles, no sentido que se tenha maior flexibilidade e dinamismo, características próprias também da primeiríssima infância.

Há outra ideia também recorrente, de considerar a brincadeira livre aquela sem participação do adulto, sem sua interferência, cabendo a ele somente preparar o ambiente e fornecer os objetos e brinquedos, como recomenda a Abordagem Pikler. Mas, percebe-se que o professor pode exercer um papel importante na brincadeira de faz-de-conta, pois visto que o brincar é uma prática aprendida, na interação com o adulto e com a cultura, a criança passa a ter mais elementos para desenvolver sua brincadeira imaginária.

Fleer (2015) mostra que há diversidade de posicionamentos pedagógicos dos professores com relação à brincadeira, mas que na maioria das vezes os professores excluem-se, porque não agem como parceiros na brincadeira imaginária. Nesse sentido, o professor pode estar em paralelo, pode estar como narrador, como impulsionador ou estar próximo apoiando a criança, mas não se envolvendo internamente na situação imaginária da criança. Pois, quando os adultos estão envolvidos emocionalmente no faz-de-conta da criança, estando de dentro, fazendo parte do enredo imaginado pela criança, podem promover interações de ensino e aprendizagem de dentro do contexto imaginário, e assim podem ter um papel ativo na brincadeira de faz-de-conta, ao invés de só observar ou só oferecer elementos externos (FLEER, 2015).

De acordo com Vygotsky (2008a), a brincadeira do bebê segue a tendência para a resolução e a satisfação imediata de seus desejos, em que ele generaliza as reações afetivas, pois a autoridade do adulto impõe-lhe respeito e é o adulto que o conduz à brincadeira. Por isso, “a brincadeira não se desenvolve apenas quando o desenvolvimento intelectual das crianças é insatisfatório, mas também quando o é a esfera afetiva” (VIGOTSKI, 2008b, p. 25).

Muniz e Mitjans Martínez (2020), ao destacarem que a interação e a comunicação se tornam processos que se articulam e favorecem o desenvolvimento da subjetividade do bebê, mostram que a relação do bebê com pessoas com as quais ele se envolve afetivamente, e os elementos que se integram nesse tipo de experiência vivida, são fontes de produção de sentidos subjetivos e são expressos pela comunicação, em processos que favorecem a expressão emocional. A própria geração de vínculo com o outro pode ser fonte de produção de sentidos subjetivos e constituir a subjetividade do bebê (MUNIZ; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2020).

Segundo estas autoras, a relação com as pessoas com as quais o bebê se vincula afetivamente, e com as possibilidades que esta pessoa possibilita o bebê experimentar, também são fontes de produção subjetiva que se expressam em formas de emoções, como choro ou gargalhada, por exemplo, momento em que há interação.

O brincar livre e autônomo, que envolve exploração e investigação, favorece inúmeras descobertas ao bebê, pois conforme ele vai crescendo e se desenvolvendo, mostra-se interessado por determinados tipos de brincadeiras e objetos diversos, podendo expressar suas vontades, indicar sua linguagem própria e se descobrir como pessoa ativa em vivências imaginativas, criativas, e até mesmo em situações conflituosas (KÁLLÓ; BALOG, 2017).

Ao explorar objetos, a bebê pesquisa e descobre cores, texturas, sons, temperaturas, formatos e nesse movimento, aprende e se desenvolve. “A atividade autônoma no brincar tem grande importância para o desenvolvimento das potencialidades da criança, além de estimular a vontade de interagir e sentimento de capacidade e de segurança” (SOARES, 2020, p. 31).

Froebel (2001) e Pikler (1994) mostram que o corpo do bebê é o que o mobiliza para o movimento e para a descoberta, pois pode ir em busca do que lhe desperta o interesse, ao começar a brincar explorando os objetos e com seu próprio corpo. É primeiramente pelo corpo que o bebê sente e experimenta o mundo, pelo corpo e mente que toma consciência de si mesmo, descobre quem é e onde está, e sente subjetivamente o mundo.

Entretanto, não é somente pelo corpo, numa perspectiva fragmentada, pois há uma unidade entre corpo e mente, pois “a emoção constitui-se de sensações que se manifestam no corpo. [...]. Toda emoção tem relação com aquilo que transita em nossos pensamentos e simultaneamente informam ao corpo sensações” (BERNARDES, 2016).

Assim, o corpo através da experiência vivida pelo bebê participa da constituição da subjetividade, no que o mundo é sentido pelo corpo e o próprio corpo é desafiado pelo mundo (BERNARDES, 2016). Um sorriso, um movimento ou uma contração muscular, expressões corporais que estão relacionadas a sentimentos e emoções do bebê, vão favorecendo possibilidades de novas interações com o outro, e com os objetos com os quais o bebê se relaciona.

Ao brincar, o bebê tem acesso a objetos culturais como o brinquedo ou mesmo a elementos culturais e simbólicos como a linguagem ou a música, que favorecem a imaginação e a brincadeira. Sabe-se que toda relação com a cultura envolve a interação com o outro, com o social, e nesse movimento o brincar é livre por si mesmo, pois não é possível controlar ou determinar o que se imagina, o que se descobre, o que se cria ou o que se sente ao brincar, devido à singularidade de cada pessoa.

O brinquedo ou objeto que é oferecido ao bebê está diretamente relacionado à cultura na qual ele está inserido, cultura como um conceito que passa por uma elaboração histórica, desde um primeiro entendimento a partir da etimologia da palavra, como coisa cultivada, depois com a ideia de civilização, que seria o oposto à barbárie, e posteriormente utilizado como relacionado às faculdades intelectuais humanas e à erudição (CUCHE, 2002).

De acordo com Cuche (2002), a capacidade de trazer à tona o ausente a partir de símbolos, da linguagem e do trabalho, através de processos que envolvem a imaginação, as emoções humanas, as diferenças históricas, sociais, individuais, é o que faz da cultura não um conjunto de conhecimentos, mas um processo dinâmico e complexo que se apresenta numa rede com construções muito variadas e até imprevisíveis. Por isso é nas diferenças e nos símbolos que se constitui a identidade, e pode-se entender que não há identidade dada em si mesma, mas ela se constitui nos indivíduos e nos grupos sociais a partir de suas próprias elaborações, sejam conscientes ou não (CUCHE, 2002).

É notório que a história de vida de cada indivíduo está inter-relacionada com aspectos da sua cultura, é como se fosse a articulação do passado e futuro no tempo presente da ação vivida. Sabe-se que o brincar se relaciona com a cultura, pois é uma experiência que se constitui não somente no biológico (HUIZINGA, 2000), mas a partir dos elementos lúdicos e simbólicos presentes na linguagem, nos objetos e nas práticas sociais onde a criança está inserida.

A brincadeira tem um significado diferente em cada cultura, ao passo que se torna singular para cada criança, no momento em que ela vive a experiência de brincar, pois envolve suas próprias elaborações, a partir de suas emoções que se articulam com aspectos simbólicos que permeiam a cultura e presentes no objeto-brinquedo (BROUGÈRE, 2010).

Quando um bebê está manipulando um brinquedo ou um objeto que o permita desenvolver um tipo de brincadeira, ou quando está envolvido em uma brincadeira interativa com um adulto ou com outro bebê, mobiliza muitas funções, dentre elas as motoras, psíquicas e emocionais, numa rede complexa em que há produção subjetiva, pois, brincando o bebê se envolve emocionalmente com os aspectos simbólicos imbricados tanto no brinquedo, quanto nas brincadeiras.

Conforme o bebê vai crescendo e se desenvolvendo, novos processos simbólicos-emocionais vão se configurando a partir de suas experiências, os quais o mobilizam a explorar, imaginar e criar regras em suas brincadeiras, mesmo que para um bebê ainda seja de forma inicial. Para que sejam considerados processos subjetivos é preciso haver implicação emocional do bebê com o brinquedo ao brincar, pois “há processos psicológicos automatizados, sensoriais, atos mecânicos, memorização, reação a estímulo forte, sem emocionalidade, que não se enquadram em processos subjetivos” (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 53).

Logo ao nascer o bebê é exposto a brinquedos, sejam paninhos ou as chamadas naninhas sensoriais, ursinhos de pelúcia, chocalhos, que são objetos da cultura próprios para os bebês. Sabendo que a cultura tem um papel constitutivo na formação humana, mas não de forma determinista, pois no indivíduo, o biológico e o cultural se articulam num processo em que estão envolvidos a cognição e o afeto, em que cultura e história são constituintes do psiquismo humano (VYGOTSKY, 2008a).

O brinquedo, objeto tridimensional, é dotado de dimensões materiais, funcionais e simbólicas, ele “traz para a criança formas de ação, de manipulação, de conduta lúdica, traz-lhe também, formas e imagens, símbolos para serem manipulados” (BROUGÈRE, 2010, p. 42). Considerado tanto como suporte para uma brincadeira, quer seja fabricado por quem brinca e nesse caso qualquer objeto pode se tornar um brinquedo, quanto um objeto industrial ou artesanal, fabricado com função própria, que mesmo quando ninguém brinca com ele, ainda conservará suas características de brinquedo (BROUGÈRE, 2010).

O brinquedo é fabricado e doado à criança para proporcionar-lhe a brincadeira, que por si só é livre e não pode ser delimitada. Porém no caso de bebês a brincadeira está mais relacionada à exploração do que da imaginação (BROUGÈRE, 2010), mesmo que se possa pensar que os bebês podem ter processos imaginativos iniciais em desenvolvimento.

Vê-se que há graus de relações da criança com o brinquedo durante uma brincadeira, a depender se foi um brinquedo oferecido ou doado, que traga o desejo de utilização ou se é um objeto que evoque envolvimento afetivo, mesmo que não haja contexto lúdico. Interagir com

um brinquedo é interagir com imagens da cultura, que só tem sentido a partir de como a criança se relaciona com a interpretação que faz destas imagens (BROUGÈRE, 2010).

Ao implicar-se emocionalmente com o brinquedo durante uma brincadeira, podem surgir no bebê produções subjetivas que trazem para o uso do brinquedo uma dimensão subjetiva, além das dimensões funcional e simbólica elencadas por Brougère (2010). Pois observa-se que quando um bebê manipula um brinquedo, ao interagir com ele, pode ter sentimentos diversos, a depender de como interage com o brinquedo ao utilizá-lo, e com outro indivíduo nas relações de uma brincadeira com esse brinquedo.

Os brinquedos podem servir de instrumento de exploração e descoberta para o bebê, para promover processos imaginativos iniciais, mas também podem servir como meios para se desenvolver processos relacionais e comunicacionais entre bebês e brinquedos, ou entre bebês e outros indivíduos, em que nas interações a partir de brincadeiras os bebês aprendam e se desenvolvam.

Assim, ao valorizar o brincar livre do bebê como atividade essencial, é possível pensar nos ambientes, nos vínculos, na liberdade, na tranquilidade, na imaginação, na iniciativa, na confiança e em todos os detalhes que são os elementos enlaçados para compor toda a “paisagem” da dinâmica no atendimento aos bebês, para que se desenvolvam plenamente e da forma mais digna possível, num lugar que respeite a sua especificidade.

2.3 A creche: cuidados e educação do bebê no espaço-tempo de brincar

Ainda persiste o debate sobre o binômio cuidar-educar na Educação Infantil, e em se tratando de bebês, essa questão se torna mais complexa. Ao se considerar os cuidados, normalmente a referência se direciona para práticas de atenção às necessidades básicas do bebê, enquanto ao se falar em educar, o foco vai para as atividades ditas pedagógicas.

Por isso, pode ainda ser relevante indagar se é necessário educar o bebê, no sentido pedagógico da palavra, antes dos 18 meses de idade, dando aulas ou atividades dirigidas, com o objetivo de ensiná-lo algo ou estimulá-lo, ou se a maior preocupação dos educadores deve ser atender as suas necessidades de alimentação, descanso ou higiene, tendo apenas o brincar livre como a atividade por excelência.

A partir da Constituição de 1988 a Educação Infantil vem se consolidando como um espaço que deixa de ser somente para atender o direito das mulheres e famílias trabalhadoras, e passa a vislumbrar prioritariamente o direito das crianças (BARBOSA, 2010). E é com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 que esta etapa passa a ser a primeira da

Educação Básica (BRASIL, 1996), estabelecendo, documentalmente, que a creche deixe o seu caráter assistencialista e passe a ser escola da infância, lugar não só de cuidados, mas também de educação.

Esse aspecto trouxe à tona a necessidade de se pensar sobre o cuidar e o educar em relação aos bebês, pois se viu, e ainda se vê, uma dicotomia entre estes dois aspectos. Segundo Silva e Neves (2020), pesquisas mostram que nas creches brasileiras as práticas com bebês ainda apresentam caráter assistencialista, pois o trabalho é centrado nas práticas de cuidado e pouco se faz para desenvolver um trabalho pedagógico. Porém, ainda é necessário pensar em que consiste o trabalho pedagógico com bebês.

O documento “Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças” (CAMPOS; ROSEMBERG, 2010), avançou ao elencar critérios para as unidades e para políticas e programas em creches, que são direitos dos bebês e das crianças pequenas. Esse documento traz vários direitos, mas realça o atendimento às necessidades básicas de alimentação, higiene e descanso, e mesmo que realce as práticas de cuidado, também apresenta muitas referências aos momentos de brincadeiras.

Outro avanço importante foi a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, as DCNEIs, em 2009, documento que conceitua a criança como:

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

Essa conceituação deixa claro que a criança aprende e se desenvolve enquanto interage com adultos e com outras crianças e enquanto brinca, ao explorar e imaginar, e subjetivando suas experiências vai produzindo cultura.

Barbosa (2010) explica que as DCNEIs evidenciam três funções da creche, as quais são uma função social, que acolhe o bebê cuidando e educando, em compartilhamento com as famílias; uma função política, ao garantir o direito tanto das famílias quanto dos bebês; e, uma função pedagógica, por recomendar que a creche seja “um espaço social que valorize a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e a liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais” (BARBOSA, 2010, p. 1). Ou seja, a creche exerce sua função de cuidar e educar ao passo que respeita diversidades das famílias e dos bebês, e nesse sentido cuida e educa ao mesmo tempo.

Assim, nos momentos de alimentação, nas trocas de fraldas, no banho, ao ser acalentada para dormir, enquanto brinca, enquanto explora o espaço, ao interagir com os cuidadores, no

diálogo e na forma como o adulto se dirige ao bebê, fica configurado um cuidado que educa. Porém, é importante refletir que os cuidados se tornam educativos quando realizados com intencionalidade e respeito (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014).

Partindo das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular, a BNCC de 2017, avançou ao apresentar uma organização curricular que considera o modo como bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas aprendem e se desenvolvem, ou seja, a partir de experiências cotidianas. Com esse documento orientador para o trabalho pedagógico nas escolas de Educação Infantil em âmbito nacional, fica expresso que há vinculação entre “cuidar e educar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo” (BRASIL, 2018, p. 36), tornando explícito a ideia de que se educa cuidando, e se cuida educando.

Essa integração entre cuidar e educar proposta na BNCC parte também da compreensão sobre a dinâmica de proximidade dos contextos familiar e escolar que a educação de bebês requer, processos que envolvem a socialização, a autonomia e a comunicação (BRASIL, 2018). Por isso a BNCC considera que a creche, ao

acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (BRASIL, 2018, p. 32).

Essa integração na BNCC se articula ao conceito de Campos de Experiência, que consolida a ideia de currículo como cotidiano em ação. Esse conceito se constitui como “um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2018, p. 40).

Outro aspecto importante, é que tanto as DCNEIs quanto a BNCC apresentam as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes, também com o intuito de assegurar a integração entre o cuidar e o educar. Desse modo entende-se que:

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (BRASIL, 2018, p. 37).

É necessário que a partir dessa proposta integradora entre cuidar e educar, interagir e brincar haja compreensão teórica por parte dos educadores, a fim de que as brincadeiras se constituam como momentos em que a espontaneidade e a autonomia do bebê prevaleçam, e não se tornem atividades com conteúdos pedagógicos.

Nessa “pedagogização”, além de mecanização e direcionamento da interação dos adultos com os bebês, ao utilizar objetivos de aprendizagem como se fossem conteúdos, o educador pode vir a limitar a proposta inovadora de Campos de Experiências da BNCC.

Esse é outro avanço da BNCC com relação aos bebês, esse documento traz em sua composição uma seção exclusiva para tratar dos objetivos de aprendizagens para os bebês, e mesmo que haja críticas sobre a organização etapista destes objetivos, é preciso reconhecer a importância deles no que se refere às especificidades do trabalho com bebês em ambientes coletivos.

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento elencados na BNCC estão divididos por faixa etária, que no caso dos bebês, são as crianças de 0 a um 1 e meio de idade. Eles visam balizar a educação de bebês nas creches em todo o País, e servem de parâmetro para a elaboração das Propostas Pedagógicas das instituições educacionais brasileiras (BRASIL, 2018).

A BNCC procura superar a visão assistencialista da creche, a fim de reduzir práticas espontaneístas, realizadas sem caráter educacional, a partir dos objetivos de aprendizagem, mas observa-se que esses objetivos passam a padronizar etapas do desenvolvimento infantil, o que precisa ser bem compreendido a fim de não resultar em comparações do que seria o “normal” ou não no desenvolvimento dos bebês, em detrimento de se considerar as singularidades de cada criança (GIGIOLI, 2021).

De acordo com as DCNEIs currículo é o:

conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2010, p. 12).

Essa concepção de currículo se articula com o que a BNCC propõe, no sentido de se harmonizar com as experiências familiares dos bebês, com respeito as suas experiências e culturas. Por isso é necessário que se considere as especificidades dos bebês também ao se pensar em currículo, pois o que ainda se vê nos documentos e nas práticas nas creches é um desmerecimento das particularidades dos bebês, quando se observa que são dados a eles as mesmas formatações de uma educação para as crianças maiores (BARBOSA, 2010).

É notório que o bebê é ativo e capaz, e como mostra Vygotsky, é preciso direcionar o olhar para a criança não somente por aquilo que não é capaz de fazer, mas para as “positividades” do seu desenvolvimento (SOUZA; MELLO, 2018, p. 207). Mesmo antes de nascer e desde os primeiros momentos de vida, o bebê vai aprendendo e se desenvolvendo, e isso se opõe à ideia de que o adulto seria o único responsável, direto, por toda aprendizagem e desenvolvimento do bebê, concepção que anularia a capacidade geradora do bebê em aprender também por si só (SOUZA; MELLO 2018, p. 207-243).

Nesse sentido, o ser humano, com sua maneira singular de ser e de vivenciar uma experiência, produz subjetivamente nas condições de cultura (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017), aspecto que se contrapõe a um pensamento determinista da educação apenas como transmissão.

Segundo Barbosa (2010), as práticas sociais compõem o primeiro repertório para a constituição da identidade pessoal e de novas aprendizagens do bebê, pois enquanto ele é cuidado, aprende a se cuidar, cuidados esses que se constituem de práticas sociais estruturadas pelas linguagens simbólicas que estão permeadas por elementos provenientes da cultura.

As concepções contemporâneas sobre os bebês, a infância, a aprendizagem e a educação encaminham para a compreensão de um currículo que vislumbre o desenvolvimento integral das crianças nas dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural, compreendendo a criança em sua multiplicidade e indivisibilidade” (BARBOSA, 2010, p. 5).

Portanto, um currículo para bebês precisa necessariamente abordar práticas de cuidado, e nesse sentido, visando essa especificidade é que a Abordagem Pikler reconhece o cuidado como sendo o próprio currículo (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014), enquanto o movimento livre e o brincar livre se integram nas práticas de cuidado.

O movimento livre, o brincar livre e a exploração também devem ser considerados como currículo para bebês, pois, “bebês e crianças pequenas brincam mais usando a exploração do que crianças de três anos ou mais, que brincam de maneira diferente” (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014, p. 72). Pois também, como se tem concluído, a brincadeira do bebê envolve movimento, é através da liberdade de movimentos que o bebê tem a possibilidade de se envolver na exploração da brincadeira, experiência que propicia oportunidades singulares ao bebê (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014).

Por isso, um currículo para bebês não se estrutura com conteúdos pedagógicos com fins de estimulação e ensino direcionado pelo educador, mas as próprias práticas de cuidado,

movimento e brincar livre, se constituem como atividades educacionais relevantes para o aprendizado e educação dos bebês.

Nesse sentido, os educadores de bebês “devem ter uma formação que possibilite a compreensão sobre desenvolvimento infantil voltado à essa faixa etária e a sua articulação com as práticas de cuidado, movimento e brincadeira., [...] que integram os princípios necessários para que os bebês se desenvolvam” (COSTA, 2019, p. 15). E diante das especificidades do trabalho com bebês em creche, observa-se que essa temática ainda é pouco desenvolvida nos cursos de formação de professores.

Pode-se então pensar que essa situação é coerente com a própria pequenez dos bebês e do seu lugar, não só nos estudos da Pedagogia, mas dentro da própria creche, em que o tempo dos bebês no berçário muitas vezes é reconhecido como um período passageiro, em que eles logo estarão maiores e aptos a realizar tarefas pedagógicas de forma mais independente e produtiva.

Há ainda prevalência da percepção assistencialista nos ambientes de creche, de que o bebê precisa exclusivamente ter suas necessidades básicas atendidas, o que é relevante sim, mas que promove uma desvalorização do profissional que cuida dos bebês. O trabalho de cuidar continua relegado a uma categoria inferior, em que dar banhos ou trocar fraldas parece ser um trabalho menos digno, geralmente menos remunerado do que para “professores”, que seriam os responsáveis por planejar as atividades pedagógicas, função de maior status. Percebe-se aqui novamente a dicotomia do cuidar e educar (COSTA, 2019).

Mesmo assim, observa-se que são crescentes nos últimos anos os estudos sobre e com bebês, mas é preciso que se dê mais espaço nas formações iniciais, para que teoria e prática se integrem permitindo que os professores reconheçam as especificidades do trabalho com bebês nos berçários de creche, para que, conseqüentemente, haja valorização desta atividade profissional a fim de que o trabalho com os bebês garanta realmente qualidade e dignidade a eles.

Ao se pensar a creche como um espaço-tempo em que o afeto está atravessado, deve-se almejar um lugar sustentado por um sentimento de segurança afetiva, pois o bebê, que nos seus primeiros meses de vida está inserido no berçário da creche, precisa saber quem é, onde está, com quem e o que faz ali. Isso faz da creche um lugar compreendido como processo de desenvolvimento, um lugar construído a partir de experiências – corpo com cultura, com história, com relações sociais e a paisagem (TEBET; COSTA, 2021). Pois o bebê gera novos recursos subjetivos na busca de estratégias para sentir segurança ao recorrer a experiências

vividas em outros contextos, que expressam o caráter simbólico na unidade com o emocional (MUNIZ; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2020)

Assim, o trabalho com bebês na creche deve garantir um espaço de qualidade, uma rotina que respeite as especificidades dos bebês, e as relações precisam ser permeada por interações e comunicação, num cuidar afetivo em que movimento livre e brincar livre se configuram como currículo. Nesse contexto é o educador que propicia condições para que o bebê brinque com liberdade e autonomia, é ele quem planeja o tempo, o espaço e os objetos com os quais o bebê vai brincar; é o adulto que oferece objetos e brinquedos ao bebê, que fornece os elementos culturais a ele (SILVA *et al.*, 2018).

Por isso, o vínculo com o adulto e o respeito, a comunicação que se processa entre educador e bebê torna-se essencial no trabalho, aspecto que favorece o desenvolvimento da subjetividade do bebê, pois:

a comunicação em seu caráter afetivo é um processo essencial sobre o qual se começa a desenvolver a subjetividade sendo inseparável do desenvolvimento dos diferentes processos psíquicos que têm lugar na primeira infância (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017b, p. 9, tradução nossa).

Portanto, a interação com os bebês é importante porque “desde os primeiros meses de vida, por meio da emocionalidade gerada nos processos de comunicação com o outro, o bebê começa a produzir sentidos subjetivos, unidades simbólico-emocionais que caracterizam a subjetividade” (MUNIZ; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2020, p. 154). E isso favorece o seu desenvolvimento subjetivo, contribuindo também para o seu desenvolvimento integral como pessoa.

Percebe-se que muitas vezes a comunicação com bebês em ambientes coletivos é configurada a partir de ordens, proibições e respostas impessoais com vocabulário pobre. Esse tipo de comunicação leva a pensar, dentre outras coisas, sobre o papel da linguagem do educador para com o bebê na creche.

É preciso que haja diálogo com os bebês, ao considerá-lo como pessoa, alguém que compreende o que lhe é dito, alguém que corresponde ao que lhe é falado, sendo necessário informar-lhe, antecipando cada atitude que o afete. Para que nessa comunicação dialógica, na correspondência através até de sinais, como o choro, sorrisos, balbucios ou movimentos corporais, seja possível ao educador corresponder e atender suas necessidades em correspondência a elas (FALK, 2021).

Comunicar-se com o bebê [...] exige uma forma específica de ‘escutar’ que vai além dos ouvidos, na qual o professor observa, capta, e interpreta os sinais de necessidades

e desejos das crianças com a intenção de criar elos de comunicação com elas. E, quanto mais interação acontecer, mais sofisticada poderá se tornar sua comunicação, (SILVA *et al.*, 2018, p. 149).

A linguagem do bebê, inicialmente traduzida no choro, posteriormente em olhares, sorrisos ou balbucios, pode ser compreendida pelo educador se esse, tendo criado vínculo com ele, perceba nuances, tonalidades, podendo não só se comunicar com o bebê, mas também acalma-lo em situações de estresse, interação que favorecerá o próprio educador no desenvolvimento de seu trabalho (GONZALEZ- MENA; EYER, 2014).

É possível refletir sobre os sinais que os bebês fornecem. No balbuciar, no choro, nas expressões faciais e corporais, numa linguagem peculiar, vão sendo revelados sinais de emocionalidade, em que o espaço ocupado pelo brincar pode tornar-se um lugar de liberdade, de criação, de movimento, de imaginação, de vínculo, de descoberta e de desenvolvimento para o bebê. Ou, até em situações não favoráveis, pode ser um lugar de insegurança, medo ou imobilidade.

O bebê precisa de tempo e espaço para brincar com liberdade e autonomia, tempo e espaço para se movimentar e explorar em sua brincadeira, o que muitas vezes é prejudicado dependendo do direcionamento que é dado pelos educadores, pela própria estrutura e organização da creche. A noção de tempo para os bebês, devido a sua especificidade, é completamente diferente da noção para um adulto. É como o tempo “*aión*, que designa, já em seus usos mais antigos, a intensidade do tempo da vida humana, um destino, uma duração, uma temporalidade não numerável nem sucessiva, intensiva (KOHAN, 2007, p. 86).

Ter compreensão dessa complexidade é saber que os bebês necessitam de tempo específico para se alimentar, para dormir, para ter suas outras necessidades básicas atendidas ou tempo para brincar, por isso as rotinas para os bebês não podem se encaixar em horários rígidos e padronizados. O tempo em que os bebês estão despertos precisa ser aproveitado com flexibilidade e respeito as singularidades de cada um (BARBOSA, 2010).

Por isso, a maneira de organizar o tempo nas creches, em que rotinas rígidas são estabelecidas, requer uma análise além do que está enraizado nas instituições que cuidam e educam os bebês. Geralmente as rotinas são pensadas visando atender as demandas dos adultos e não as especificidades dos bebês, e isso é uma questão problemática, pois a lógica empregada é que o bebê deve se encaixar nos horários de chegada na creche, de sono ou de alimentação.

Outra questão relacionada ao tempo do bebê, é que há uma busca em acelerar o seu desenvolvimento, a fim de enquadrá-los na perspectiva adulta, ao se considerar que devem ser

estimulados a se desenvolver no tempo mais curto possível até a sua emancipação adulta (SILVA *et al.*, 2018).

As rotinas e os fatores que as orientam, são definidas por Barbosa (2006), como:

uma categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil estruturaram para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil [...] a organização do ambiente; o uso do tempo; a seleção e as propostas de atividades; a seleção e a oferta de materiais (BARBOSA, 2013, p. 1).

É notório que a vida do bebê é permeada por momentos de sono e vigília, e para que o brincar seja de qualidade é preciso que o tempo da brincadeira e exploração esteja coordenado com os momentos em que o bebê possa aproveitá-lo com tranquilidade, alegria e ânimo, ao saber que tem um adulto por perto que está vinculado a ele (APPELL; DAVID, 2021). Assim, a sua brincadeira acontecerá espontaneamente, permeada por movimentos e exploração nos momentos em que não estiver com sono, fome, mal higienizado ou com saúde debilitada.

Observa-se que há uma expectativa da sociedade em geral, que também é refletida na creche, para que o bebê logo engatinhe, logo ande, logo comece a falar, para que em seguida aprenda os primórdios da leitura, da escrita e do cálculo. São muitas tentativas de acelerar o processo de desenvolvimento dos bebês através da estimulação de habilidades cognitivas ou motoras, mas cuidar e educar os bebês é mais que isso, pois “quando a educação dos bebês e crianças vem num pacote junto com as brincadeiras, a exploração, e os cuidados, tudo o que acontece pode se tornar educativo” (GONZALEZ MENA; EYER, 2014).

Pois o tempo de brincar e explorar os objetos e o espaço ao seu redor favorecerá sua autonomia e autoconfiança, que em cada descoberta, a partir de suas próprias experiências terá aprendizagens mais ricas. E pelo fato de cada bebê ter o seu tempo para se desenvolver,

ao invés de exigir das crianças tarefas cada vez mais discordantes daquelas que seriam capazes de fazer por elas mesmas, seria melhor que cada uma pudesse exercer suas próprias possibilidades de uma maneira ativa, rica e variada, de acordo com o seu próprio nível, no lugar de forçá-las a se sentirem permanentemente atrasadas em relação ao que se espera delas (FALK, 2016, p. 46).

Assim, um bebê que aparentemente está ‘atrasado’ em seu desenvolvimento em comparação com outros bebês da mesma idade, pode ter tempo para esperar que, com liberdade se desenvolva no seu próprio ritmo, sem causar ansiedade e processos forçosos por parte dos adultos.

O bebê precisa de tempo para repetir suas ações de exploração no brincar livre, tempo para experimentar na brincadeira, tempo para observar o ambiente ao redor, para explorar suas mãos, alcançar um brinquedo escolhido com o qual se interessou, manipulá-lo ou mesmo

brincar com dois brinquedos ao mesmo tempo, explorando e descobrindo suas propriedades (KÁLLÓ; BALOG, 2017). Assim, o tempo que o bebê precisa para brincar é o seu tempo, por isso “não há que se falar em ‘momento de brincar’ de forma tão objetivamente orientada (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006).

A organização do espaço de uma instituição que cuida e educa bebês certamente diz muito sobre sua concepção pedagógica, pois espaços ricos ou áridos, convidativos ou desmotivantes, trazem aspectos estéticos e éticos que demonstram determinado entendimento sobre a infância, e sobre a educação das crianças.

Vygotsky (2010), com o conceito de meio, indica que o meio social tem impacto no desenvolvimento do indivíduo, por isso, é pela interação com as pessoas e com o ambiente que o bebê produz subjetivamente ao ter contato com a cultura. Assim, o espaço dos bebês precisa ser planejado, e é o educador o responsável por preparar os ambientes que receberão o bebê (HORN, 2004).

Vygotsky (2010) aborda o meio a partir de parâmetros relativos, que se modifica a cada faixa etária, e o próprio meio se modifica. Ao modificar o meio “a criança modifica a atitude do meio para com ela, esse meio influencia a mesma criança de uma nova maneira” (VIGOTSKI, 2010, p. 690). O autor mostra que “o meio não pode ser analisado por nós como uma condição estática e exterior, [...] mas deve ser compreendido como variável e dinâmico” (VIGOTSKI, 2010, p. 669), e sendo “configurado como uma situação concreta, também sempre se encontra representado numa certa vivência” (VIGOTSKI, 2010, p. 687).

Para Vygotsky, o meio é fonte de desenvolvimento e exerce influência pela vivência. Essa vivência, termo relacionado a expressão em russo *perezhivanie*, indica para a maneira como a pessoa subjetiva as experiências, o que se torna um processo complexo que tem encontrado inteligibilidade a partir dos conceitos da Teoria da Subjetividade (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017).

O bebê, ao brincar e explorar o ambiente aprende e desenvolve, pois “é no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-o em um pano de fundo no qual se inserem emoções (HORN, 2004, p. 28). Essa emocionalidade se relaciona não só aos espaços relacionais, mas também aos espaços físicos. Por isso, é essencial pensar e planejar os espaços físicos da instituição que acolhe bebês, pensando também nas suas especificidades, pois há igualmente unidade entre espaço físico, espaço relacional e social.

Segundo Horn (2004), em um mesmo espaço é possível que haja vários ambientes, e isso é uma característica da dimensão social da escola. Segundo esta autora “no espaço, situam-se os aspectos mais objetivos, enquanto no ambiente situam-se os mais subjetivos. Nesse

sentido, não se considera somente o meio físico ou material, mas também as interações que são produzidas nesse meio” (HORN, 2017, p. 18).

Assim o espaço da brincadeira do bebê pode se estabelecer em vários ambientes, não somente na sua própria sala de referência, mas em outros, como nas áreas externas e nas interações com os educadores ou com outros bebês. Portanto, o uso dos espaços deve ser pensado objetivando favorecer as interações e brincadeiras que acontecerão ali (HORN, 2017). Isso sem desconsiderar que o bebê vivencia diferentes contextos sociais e traz para o contexto escolar, produções subjetivas produzidas a partir de sistemas relacionais oriundos de outros contextos sociais, não apenas da escola.

Horn (2004) também mostra que Froebel e Montessori legitimaram um espaço “organizado para crianças pequenas, o qual procura integrar princípios de liberdade e harmonia interior com a natureza”, inovação que adaptou os espaços às necessidades das crianças pequenas.

As escolas Montessorianas, as escolas públicas da cidade de Reggio Emília, e as escolas inspiradas na Abordagem Pikler, certamente terão características na organização dos seus espaços que refletirão suas concepções pedagógicas. Assim, as dimensões físicas, funcionais, temporais e relacionais legitimarão o currículo de cada proposta educacional. Currículo que não será neutro, mas retratará normas sociais e representações culturais, pois o espaço “carrega em sua configuração, como território e lugar, signos e símbolos que o habitam” (HORN, 2004, p. 37).

A primeira preocupação para a organização do lugar da brincadeira dos bebês deve ser a segurança, pois sem considerar esse aspecto não há como promover o brincar livre, pois é essencial que o bebê brinque num espaço salubre e seguro (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014), pois “a creche é um lugar para viver” (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 34).

Assim, é fundamental compreender que a maneira como os materiais e objetos são dispostos favorecem ou não a exploração e o brincar livre do bebê, pois quando o espaço para brincar se torna atrativo incentiva o bebê a fazer novas descobertas (HORN, 2014).

Entende-se que todos os espaços da creche educam, desde o *hall* de entrada, os espaços de convivência, as salas multiuso, as salas de referência e, também, os espaços externos, lugares que se configuram em espaços possíveis de aprendizagem e desenvolvimento (HORN, 2017). Esse tipo de organização do espaço físico tem sido desenvolvido em muitas creches brasileiras

a partir do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância¹³).

O *hall* de entrada é o primeiro local acessado pelos bebês ao chegarem na creche todos os dias, é o lugar do acolhimento, pois é ali que acontece o encontro diário das famílias com os educadores. Esse espaço dirá muito sobre os valores e prioridades da instituição (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006; HORN, 2017).

Nos espaços de convivência é onde acontece a interação dos bebês com outras crianças maiores e entre outros adultos, e pode se tornar também um lugar de brincadeira e exploração, com desafios interessantes para o bebê vivenciar outras experiências além daquelas restritas a sua sala de referência (HORN, 2017).

Segundo Horn (2017), as salas de referência dos bebês, denominados berçários, são locais que devem proporcionar: um ambiente organizado e flexível, conforto, segurança e desafios, interação com diferentes linguagens e o bem-estar dos bebês, para que possam realizar diferentes atividades, como dormir, fazer a higiene e brincar.

É importante que os bebês também brinquem e explorem os espaços externos, tenham contato com a natureza, tomem sol, aspecto importante também para a saúde do bebê, que com segurança e cuidado pode obter os benefícios de uma experiência ao ar livre (HORN, 2017).

Conclui-se que um o espaço do brincar livre do bebê deve ser compreendido na sua articulação com o tempo e o afeto, pois na especificidade dos bebês, rotinas, relações, e ambientes tornam-se elementos integradores e essenciais para a promoção de mudanças e/ou desenvolvimento subjetivo dos bebês na creche.

Portanto, nota-se que é necessário avançar na compreensão acerca das especificidades dos bebês, também no seu lugar em pesquisas, a fim de torná-los participantes e não meramente objetos de estudo, sendo essencial entender onde estão os bebês na produção acadêmica.

¹³ Proinfância, programa instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, é uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do ministério da Educação, visando garantir o acesso de crianças a creches e escolas, bem como a melhoria da infraestrutura física da rede de Educação Infantil.

CAPÍTULO 3 A EPISTEMOLOGIA QUALITATIVA E A METODOLOGIA CONSTRUTIVO-INTERPRETATIVA PARA O ESTUDO SOBRE E COM OS BEBÊS

3.1 A Epistemologia Qualitativa

Entende-se que a Epistemologia, ramo da Filosofia, é “o estudo crítico dos princípios, das hipóteses e dos resultados das diversas ciências, é a teoria do conhecimento” (TESSER, 1995, p. 2). O estudo da Epistemologia tornou-se essencial para a Ciência e Filosofia, principalmente pelo fato da Ciência e da Tecnologia passarem a fazer parte da vida das pessoas.

Nesse sentido, observa-se a importância da Epistemologia e de como pode alterar a forma como se produz conhecimento, e o impacto disto nas relações sociais, que dentre os muitos problemas em que se ocupa a Epistemologia, se incluem aspectos e problemas metodológicos e pedagógicos (TESSER, 1995).

Na especificidade deste estudo, uma metodologia para estudar os bebês em espaços coletivos, em que a produção de conhecimento favoreça o desenvolvimento de todos os envolvidos, tanto pesquisador quanto participante, requer a orientação de uma Epistemologia que supere a visão empírica, positivista ou racionalista, pois esses modelos ainda exercem forte influência tanto nas pesquisas das Ciências Sociais e Humanas, quanto nas práticas profissionais em Educação. Uma Epistemologia que favoreça construções teóricas abrangentes e dinâmicas na compreensão sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento, e que o conhecimento e a reflexão sejam potencializadoras de prática de cuidados e educação de bebês com a qualidade requerida.

Para definir a Epistemologia Qualitativa diz-se que:

é uma produção em que o conhecimento científico é compreendido em seu caráter processual e envolvido em um modelo teórico em desenvolvimento. A concepção de subjetividade na sua expressão cultural e histórica leva a uma compreensão complexa da realidade que não pode ser acessada por categorias universais (TACCA *et al.*, 2019, l.n.p)

Durante a história da ciência, muitos filósofos e cientistas se ocuparam em desenvolver métodos científicos que pudessem captar, medir ou compreender uma determinada realidade. A maioria destes pesquisadores entendia que esta realidade dependeria de certa objetividade para ser compreendida. González Rey e Mitjans Martínez (2015) mostram que isto dificultava a compreensão dos fenômenos subjetivos nas Ciências Sociais e Humanas, e que importar métodos das Ciências Naturais não atendia as questões ontológicas pertinentes à vida humana.

A Psicologia, por muito tempo, excluiu o singular e o subjetivo do panorama epistemológico-metodológico, com exceção da Psicanálise, que avançou em estudos de casos individuais, em que há uma valorização exacerbada do método e do objetivo em detrimento do teórico e do subjetivo (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2015).

O termo Epistemologia Qualitativa foi definido a partir da inquietação de González Rey com a maneira com que os psicólogos desenvolviam a pesquisa qualitativa, ainda como recurso instrumental e empírico, sem nenhuma fundamentação teórica, nem epistemológica (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017a). Importante perceber que a Epistemologia Qualitativa não é definida apenas por métodos qualitativos, mas legitima o processo de construção do conhecimento, ao invés de se orientar a colher dados diretamente dos instrumentos de pesquisa utilizados. Nessa proposta a intenção é fazer teoria e não aplicar teoria (GONZÁLEZ REY, 1997, 2014).

Outro aspecto é que a Epistemologia Qualitativa critica a tradição de pesquisas em que as pessoas pesquisadas são vistas como objetos de estudo, que atuam como meros preenchedores de questionários ou respondentes de entrevistas sem qualquer envolvimento do participante no processo de pesquisa. Nas pesquisas tradicionais, em geral, dados são colhidos, e a observação é compreendida como possibilidade para captar uma realidade concreta.

Na Epistemologia Qualitativa, os princípios que fundamentam esta maneira de fazer pesquisa, integrados com a metodologia proposta por González Rey, promovem um diálogo com a teoria, e é essa complexa articulação que vai permitir o estudo da subjetividade. Assim, a Epistemologia Qualitativa não é um método de pesquisa, mas,

representa a concepção de como é produzido o conhecimento científico sobre a subjetividade, entendida esta como sistema simbólico-emocional configurado tanto nos indivíduos quanto nos espaços sociais (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY; VALDÉS PUENTES, 2019, p. 50).

Os princípios da Epistemologia Qualitativa apontam para a legitimação do singular na produção do conhecimento científico, para o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento e para o caráter dialógico do processo de construção de conhecimento (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017). E por estarem integrados entre si, legitimam uma pesquisa orientada por esta proposta e são coerentes com a ideia de subjetividade, apresentada por González Rey (MUNIZ; MITJÁNS MARTÍNEZ 2019).

O caráter singular na produção do conhecimento científico indica que o conhecimento produzido em uma pesquisa pode gerar outros desdobramentos ao se articular aos

conhecimentos de outras pesquisas, permitindo ampliar a compreensão de temas sobre os quais uma teoria avança em âmbito mais geral (MARTÍNEZ; NEUBERN; MORI, 2014).

Assim, no processo de produção de conhecimento, há um resgate do sujeito como categoria epistemológica, em que “a legitimidade da produção de conhecimento nunca é um fato populacional, é sempre um processo teórico-metodológico” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017a, p. 104). E a riqueza de cada sujeito ou de cada caso singular, torna-se uma fonte de legitimação do conhecimento científico.

O caráter construtivo-interpretativo do conhecimento sobre a subjetividade, outro princípio da Epistemologia Qualitativa, é “o que de fato implica compreender o conhecimento como produção e não como apropriação linear de uma realidade que se apresenta (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 5). A lógica processual da construção teórica, de modo interpretativo, que avança com a elaboração de hipóteses, tem como unidade principal os indicadores (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017). “Dessa forma, não existe algo pronto para ser coletado e analisado, mas elaborações próprias sobre o que se configura no sistema dialógico-relacional entre pesquisador e participantes” (MUNIZ; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2019, p. 78).

Indicadores nesta perspectiva são “significados que o pesquisador elabora sobre eventos, expressões ou sistemas de expressões, os quais não aparecem explícitos, em seus significados, pelos participantes da pesquisa” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017a, p. 3). O conhecimento sobre o campo se desenvolve a partir da construção e interpretação do pesquisador, em que a neutralidade não se faz necessária, e o pesquisador, com seu olhar singular, se envolve numa constante reflexão a partir dos indicadores que emergem com base nas informações dos instrumentos da pesquisa.

Como terceiro princípio da Epistemologia Qualitativa está a compreensão da pesquisa como processo de comunicação dialógica, e nessa perspectiva ela

passa a ser compreendida como espaço social, no qual múltiplos e inesperados processos de comunicação emergem de maneira espontânea, colocando o pesquisador e os participantes como agentes ou sujeitos de um processo rico em novidades e opções imprevistas, que podem ganhar importante relevância para a pesquisa” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 31).

Desse modo, o vínculo entre pesquisador e participante é fundamental e a representação da pesquisa é compreendida como espaço social, onde ambos podem emergir como agentes ou sujeitos no processo. A dialogicidade é o que conduz o processo de construção teórica, pois a comunicação favorece a expressão dos participantes, estabelecendo meios para a construção da informação, a partir das reflexões que surgem em meio a estes processos comunicativos

(MUNIZ; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2019). E desse modo, o diálogo, é a principal condição que possibilita estudar a subjetividade, pois nele vão aparecendo os elementos que permitem compreender os processos subjetivos vivenciados pela pessoa.

A Epistemologia Qualitativa indica a possibilidade de se considerar o bebê como participante ativo em uma pesquisa, ao favorecer uma interlocução dialógica com eles, pessoas que ainda não desenvolveram a linguagem oral, posto que na Metodologia Construtivo-Interpretativa os instrumentos de pesquisa são vistos como recursos que favorecem a expressão de forma dialógica e interativa.

3.2 A Metodologia Construtivo-Interpretativa

Pesquisar por uma lógica não empirista, com observações neutras e à distância, não parece ser o melhor caminho para gerar conhecimento sobre processos subjetivos que se desenvolvem nas experiências do brincar livre do bebê. Essa lógica tem sido recorrente em muitas pesquisas, como nas piagetianas, em que

a criança torna-se o observatório - mas não o observado [...] com entrevistas que se tornam cada vez mais dirigidas e deixam pouco espaço à palavra infantil; enfim, com crianças-infantis, que não falam, mas pegam, mexem, manipulam, desenharam durante breves intervalos de tempo, em situações cada vez menos naturais (BECCHI, 1994, p. 81).

Essa autora diz que há

uma outra possibilidade menos refinada do ponto de vista teórico, de dar palavra à infância, [...], permitindo uma comunicação não só no verbo, mas também no gesto e no signo, no movimento e no caminho, no silêncio e no sintoma, e dando espaço e direito a tais linguagens (BECCHI, 1994, p. 83).

Envolver os bebês como participantes de uma pesquisa, sempre se mostrou uma tarefa desafiadora, por isso é importante que haja um tipo de metodologia mais específica e adequada para realização de pesquisas sobre e com os bebês, a fim de entendê-los e valorizá-los como pessoas capazes e atuantes em seus espaços e experiências.

Barbosa e Fochi (2012) dizem que:

encontramos na tradição científica dos estudos de bebês e crianças pequenas, pesquisas de cunho psicológico, geralmente, com atenção aos bebês em ambientes recriados ou artificiais, nos estudos da díade mãe-bebê com base em métodos experimentais – oriundos da saúde, antropologia e psicologia – o que evidencia a incipiência de experiências de pesquisas com os bebês em espaços coletivos reais (BARBOSA; FOCHI, 2012, p. 1).

Pesquisar com os bebês em ambientes coletivos reais, onde eles possam ter suas expressões validadas como pessoas em desenvolvimento, torna-se coerente com a perspectiva da subjetividade em que o singular é considerado, em que é possível haver diálogo entre pesquisador e bebês, em que eles possam ter suas linguagens validadas no processo de construção do conhecimento.

Assim, essa possibilidade pode ser favorecida e articulada pela perspectiva da subjetividade, ao olhar para o bebê no seu brincar livre, espontâneo e autônomo, estudar sobre e com ele, num diálogo possível com quem ainda não fala, a fim de perceber as sutilezas nas suas expressões que possam indicar produções subjetiva.

A Metodologia Construtivo-Interpretativa, desenvolvida por González Rey (GONZÁLEZ REY, 2005; GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017; MITJÁNS MARTÍNEZ; NEUBERN; MORI, 2014), ao integrar-se e articular-se com os conceitos da Teoria da Subjetividade e com os princípios da Epistemologia Qualitativa, pode favorecer o desenvolvimento de uma pesquisa com bebês por sua dialogicidade e possibilidade de olhar além do que está dado de forma objetiva e concreta.

Assim, é com esta metodologia que este trabalho se desenvolveu, pois, esta perspectiva favorece possibilidades para a utilização de instrumentos metodológicos específicos para a produção de informação na pesquisa com bebês. Pois, ao planejar uma pesquisa sobre e com bebês, é necessário pensar em instrumentos específicos, não convencionais, mas que atendam as especificidades deles e que também tenham caráter lúdico e relacional.

Nesse sentido, Madeira-Coelho (2017) explica que o planejamento da pesquisa está especificado por operações que envolvem a produção de conhecimentos, e não apenas se limitando a escolha dos instrumentos, pois os momentos metodológico, teórico e epistemológico se relacionam com possibilidades contínuas de direção. Por isso, todo recurso que permite a expressão do outro no contexto da relação da pesquisa, pode ser definido como instrumento.

Como representam apenas uma fonte de informação e não de respostas pontuais, os instrumentos são ferramentas que favorecem a expressão do participante da pesquisa, possibilitando assim situações que impulsionam a produção subjetiva (GONZÁLEZ REY, 2005). “Neste sentido, usa-se, como instrumento, estímulos e situações muito diversas” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 43).

González Rey (2005, p. 43) explica que “todo significado produzido de forma parcial por um instrumento concreto constituirá apenas uma hipótese, que se reafirmará no sistema completo da informação produzida. O instrumento “é uma ferramenta interativa, não uma via

objetiva geradora de resultados capazes de refletir diretamente a natureza do estudado independente do pesquisador” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 42). Assim, toda informação gerada pode ser confrontada e favorecer novas informações a partir de uma relação dialógica, pois o instrumento é o recurso para favorecer a expressão do participante.

Os vários instrumentos de pesquisa e suas várias informações produzidas, ao se articularem umas às outras, ao se apoiarem em expressões simbólicas e ao envolverem os participantes emocionalmente, permitem o levantamento de hipóteses, formando um sistema de informação que irá compor um modelo teórico (GONZÁLEZ REY, 2005). Os instrumentos podem gerar informações, e a partir delas o pesquisador elabora indicadores acerca das produções subjetivas dos participantes, para a composição do modelo teórico da pesquisa.

Ao se configurarem como instrumentos específicos, podem ser adequados para a produção de informação na pesquisa com bebês, pois são procedimentos que podem facilitar o encaminhamento deste tipo de pesquisa, com pessoas que ainda não se expressam pela fala, mas se comunicam e se expressam de formas peculiares (PINTO, 2016).

Cabe ressaltar que há uma diferenciação entre instrumento e técnica, pois este baseia-se nos argumentos que podem ser sintetizados a seguir: favorece a expressão do outro como processo; situações diversas podem ser usadas como instrumento, como o diálogo ou fotografias; tornam-se um sistema único de informação, relacionando-se entre si; valorizam a expressão singular de cada participante; são meios de envolver as pessoas emocionalmente e não seguem padrão determinado (GONZÁLEZ REY, 2005. p. 43).

Nesse processo cabe a busca da criação de vínculos com os bebês a fim de que isto possibilite uma continuidade no relacionamento e uma segurança afetiva percebida por eles, numa expressividade e espontaneidade mútua. Assim, além do vínculo com os bebês, tornou-se essencial estabelecer uma relação de confiança com o educador, pois ele é parte da dinâmica nas vivências dos bebês. No espaço do berçário os educadores estão indissociavelmente envolvidos no espaço dos bebês, num espaço relacional, sendo o motivo que justifica a coparticipação dos educadores também nesta pesquisa.

3.3 Delineamento metodológico

3.3.1 *CEPI Brilha Estrelinha*

Esta pesquisa foi realizada em um Centro de Educação da Primeira Infância (CEPI), caracterizado como uma instituição conveniada com a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Os CEPIS são regulamentados pelas Diretrizes Pedagógicas e

Operacionais para as Instituições Educacionais parceiras da SEEDF, que ofertam Educação Infantil (DISTRITO FEDERAL, 2019). Essas diretrizes estabelecem as orientações gerais do trabalho, as reponsabilidades, as questões relacionadas à atuação dos profissionais e à aquisição de materiais, da organização de tempos e espaços, higiene das crianças, dentre outras temáticas pertinentes.

Os CEPIs são instituições do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil, o Proinfância, em que os espaços foram projetados pensando nas especificidades da Educação Infantil, tendo ambientes diversos, internos e externos, apropriados para cada tipo de atividade, e são compostos por áreas externas verdes, *hall* de entrada, espaços de convivência, salas de vídeo e salas de referência.

O Proinfância é um programa com objetivo de oferecer projetos arquitetônicos padronizados aos municípios brasileiros e ao Distrito Federal, a fim de garantir a melhoria das condições de atendimento à Educação Infantil com o mínimo de qualidade. Todo o gerenciamento destas instituições é realizado por meio de ações entre o público e a iniciativa privada, de acordo com as parcerias firmadas (DONATI, 2021).

Desse modo o prédio foi construído de acordo com o projeto arquitetônico definido no Memorial Descritivo (BRASIL, 2013) que mostra a creche como do Tipo B, onde os espaços são projetados de acordo com propostas pedagógicas definidas, que busquem atender às especificidades das crianças pequenas.

O espaço físico do CEPI é descrito no documento Memorial Descritivo (BRASIL, 2013, p. 10) do Projeto Proinfância. As creches Tipo B são térreas e possuem cinco blocos distintos de acordo com a função a que se destinam. Sendo o bloco administrativo, o bloco de serviços, o bloco multiuso e dois blocos pedagógicos. Os cinco blocos, juntamente com o pátio coberto, são interligados por circulação coberta. Na área externa estão o *playground*, o castelo d'água e a área de estacionamento. A creche foi construída no padrão do Tipo B, e apresenta os Blocos Pedagógicos da Creche I e II, para as crianças de 0 a 3 anos sendo composto de: Fraldário (Creche I); Sanitário (Creche II); Atividades; Repouso; Alimentação (Creche I) e Solário. No CEPI pesquisado os espaços parecem ter sido adaptados conforme a demanda do trabalho da instituição como se pode observar nas Figura 1, Figura 2, Figura 3, Figura 4, Figura 5, Figura 6, Figura 7, Figura 8 e Figura 9.

Figura 1 – Fraldário



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 2 - Sala de Referência



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 3 - Área de descanso



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 4 - Área de alimentação



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 5 – *Playground*



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 6 - Área externa



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 7 – Horta



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 8 - Solário



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 9 - Hall de entrada



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Nesta pesquisa, o nome Brilha Estrelinha foi escolhido para o CEPI pesquisado por causa do envolvimento com a musicalização infantil que a pesquisa teve, além de outros aspectos percebidos no título da música “Brilha, brilha, estrelinha”, que é muito utilizada como acalanto para bebês, cuja melodia foi composta por Wolfgang Amadeus Mozart (1756-1791).

A analogia com essa música parte da ideia de que a palavra brilhar está contida na etimologia da palavra brincar em português, que significa respectivamente, gracejar ou entreter-se, brilhar e pular (MACHADO, 2003), trazendo a ideia do brilho, do prazer e alegria da brincadeira. Outro aspecto é que a palavra estrelinha traz uma ideia de que o bebê é alguém com luz própria e que se destaca em sua atividade, capaz de brilhar, capaz de ser ativo e atuante em seu próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem, pois ao pensar na autonomia dos bebês no brincar livre, o nome estrelinha lembra esse protagonismo, que pode ser favorecido a eles no seu brincar livre.

Para delinear o contexto social do CEPI Brilha Estrelinha foi necessário compreender como os espaços, as rotinas e as relações são organizadas em função dos bebês.

O CEPI Brilha Estrelinha define em sua Proposta Pedagógica, que a criança é ser de possibilidades e ativa, e que as práticas devem ser planejadas pelo educador, e por meio do processo educativo-pedagógico se estabelece uma relação com a criança e seu conhecimento. As brincadeiras são eixos estruturantes que permeiam a base de todo o documento, em concordância com as orientações da BNCC e das DCNEIs. Desse modo, as práticas pedagógicas do CEPI Brilha Estrelinha se organizam a partir dos direitos de aprendizagens estabelecidos pela BNCC.

O CEPI Brilha Estrelinha segue o Currículo em Movimento da SEEDF, por estarem conveniadas, porém de acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP), a instituição também se inspira no Método de Freinet, no qual a construção do conhecimento deve ser coletiva e se alicerçar em cinco eixos fundamentais: a comunicação, documentação, a investigação e a afetividade. O CEPI, a partir desses pressupostos pedagógicos desenvolve alguns subprojetos, que são atividades gerais a todas as turmas da creche no decorrer do ano letivo.

Na Proposta Pedagógica do CEPI estão relacionados os seguintes projetos: o Projeto Escola Família e Comunidade, que objetiva integrar a família e a escola ao desenvolver a atividade Mala Viajante, a fim de fortalecer os vínculos e ampliar as interações entre as crianças, famílias e a escola, por meio da leitura e contação de estórias.

O projeto Criança com a Natureza, Práticas para a Cidadania: que tem o objetivo de “ampliar atitudes de preservação, respeito e valorização da natureza e meio ambiente, reconhecendo-se como um ser integrante e agente de transformação desse meio”. Nesse subprojeto estão articuladas as ações do projeto Saberes e sabores, a partir de receitas culinárias e manipulação de alimentos.

O projeto O mundo e suas transformações, que objetiva “socializar com as crianças e as famílias dos berçários experimentos científicos propiciando diferentes sensações de aprendizagens”, e a Horta, que também faz parte da proposta de experimentação das turmas. Esses projetos são propostos para todas as turmas.

A instituição também participa dos projetos pedagógicos propostos pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), com o Projeto O brincar como direito dos bebês e das crianças, Plenarinha, a Feira de Ciências e o Projeto Alimentação - Mais do que Cuidar: Educar, Brincar e Interagir.

O projeto Brincar como direito dos bebês e das crianças é desenvolvido pela diretoria de Educação Infantil (DIINF), da SEEDF, mas é pouco detalhado no Projeto Político

Pedagógico (PPP) do CEPI Brilha Estrelinha, e não há muitas informações sobre como é desenvolvido na instituição.

A Plenarinha, proposta da SEEDF, é articulada ao planejamento das atividades do CEPI Brilha Estrelinha, projeto que

teve início no ano de 2013, com o objetivo de fortalecer o protagonismo das crianças na Primeira Infância e torná-las partícipes na elaboração da primeira versão do Currículo em Movimento da Educação Básica – Educação Infantil (2014). A experiência prosperou e, no decorrer dos anos seguintes, os temas foram escolhidos em consonância com o Currículo e com a intenção de participação efetiva das crianças, suscitando o desenvolvimento de novas políticas e a organização do trabalho pedagógico para a Educação Infantil, considerando as crianças e suas relações sociais no centro do processo educativo (DISTRITO FEDERAL, 2022).

A Feira de Ciência e Tecnologia (FECITEC), é outro projeto proposto pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) em que são socializadas as vivências e experiências das crianças com os educadores, a partir de um projeto investigativo.

O projeto Alimentação - Mais do que Cuidar: Educar, Brincar e Interagir, envolve os profissionais da escola na “alimentação como prática cultural; adequação do tempo, espaço e materiais; participação integrada; ressignificar o olhar para a alimentação; propostas de atividades pedagógicas; controle de riscos, segurança alimentar e nutricional dos alimentos; e olhares sobre o patrimônio”. Importante destacar é que a alimentação no CEPI Brilha Estrelinha é algo muito valorizado.

Além do atendimento aos bebês e crianças bem pequenas¹⁴, a instituição também recebe crianças de até 5 anos. Assim, os bebês e as crianças pequenas convivem com outras crianças maiores, e as atividades planejadas se orientam por projetos gerais a todas as crianças da instituição.

No CEPI Brilha Estrelinha, cada turma de berçário conta com duas profissionais, sendo uma monitora e uma professora com a responsabilidade de responder administrativamente pela turma, realizar o planejamento e preencher documentos. Além das duas educadoras de cada turma de berçário, uma terceira educadora auxilia nas duas turmas, no Berçário 1 e Berçário 2, conforme a demanda de cada uma.

Segundo a diretora da creche, todos os profissionais da escola, incluindo servidores da limpeza, porteiro, monitores e professores são denominados “educadores”, pelo fato de todos serem responsáveis pela educação das crianças na instituição, independentemente da função ou cargo que ocupam.

¹⁴ Bebês (0 a 1 ano e meio), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses), crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses): classificação da BNCC para organização dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

A rotina do Berçário busca conciliar a organização institucional com as necessidades dos bebês, que de acordo com o planejamento diário disponibilizado pelas educadoras e a partir das observações feitas em campo, está estruturada da seguinte maneira, como se pode observar no Quadro 1:

Quadro 1 - Rotina do Berçário

7h30 – Acolhida
8h – Lanche da manhã
8h30 - Banho de sol (espaço externo) e rodinha
9h- 1ª Atividade: sala de referência (brincadeira, contação de história, atividades de psicomotricidade ou musicalização) ou cochilo para os que estiverem com sono
9h30 – Colação (fruta)
10h00 – Banho
11h00 – Almoço
11h30 – Higienização e descanso, troca de fraldas, higienização das mãos e boca
12h – 14h- Descanso (sono)
14h00 - Lanche da tarde
14h30 – 2ª Atividade externa e/ou atividade na sala de referência
15h00 – Banho; descanso
16h00 – jantar
16h40 – Troca de fralda, higiene e preparação para a saída
17h00 – Saída das crianças

Fonte: dados organizados pela pesquisadora

A instituição mantenedora do CEPI Brilha Estrelinha tem na base de sua criação princípios religiosos e éticos que a levam a prezar em seu estatuto por sua missão de cuidar e educar crianças e adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade social, oferecendo serviços de assistência social e educação.

Nesse contexto observa-se uma grande preocupação na creche em oferecer cuidados de qualidade, principalmente relacionados à alimentação, que é farta e de excelente qualidade, tanto para os bebês quanto para os funcionários. Os banhos e trocas de fraldas são realizados com regularidade, fraldas são oferecidas pela instituição para utilização dos bebês nos horários escolares, além da preocupação com a tranquilidade e aconchego nos momentos de sono, com roupa de cama trocada todos os dias, além do zelo pela limpeza do ambiente.

Há um clima de organização, com uso de uniformes pelos funcionários, toucas, luvas e percebe-se que a creche consegue se manter assim graças à parceria com o governo e às doações que recebe, mesmo enfrentando algumas dificuldades de recursos materiais, pedagógicos e de humanos.

Para matricular uma criança nesta creche é necessário cumprir uma burocracia, principalmente para os bebês, pois são disponibilizadas apenas 12 vagas anuais para esta idade nesta creche. Os responsáveis necessitam inscrever-se via Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) pelo contato telefônico indicado e critérios de prioridade estabelecidos, pois para conseguir a vaga é preciso ser mãe trabalhadora ou responsável legal trabalhador; ter baixa renda; medida protetiva; risco nutricional ou mãe adolescente.

3.4 Construção do cenário social de pesquisa

González Rey e Mitjans Martínez (2017a, p. 45) conceituam o cenário social de pesquisa como “um momento criativo do pesquisador e que contribui [...] com a qualidade da pesquisa como configuração social em movimento”. Os autores mostram que esse momento favorece a busca de envolvimento por parte dos participantes desde o início, proporcionando a eles a decisão de fazer parte ou não da pesquisa.

A entrada em campo nesta pesquisa aconteceu no final do ano letivo de 2021, em um primeiro contato com a direção geral da mantenedora do CEPI Brilha estrelinha, com as diretoras das duas unidades dos CEPIS que estão vinculados à mesma mantenedora, e com os educadores da instituição. Esse primeiro contato ocorreu a partir de um convite da orientadora, para uma participação de modo voluntário em uma pesquisa que ela coordenava.

Nessa participação foram desenvolvidas atividades de musicalização infantil, quando ao tocar violão e cantar com as crianças foram criados os primeiros vínculos com as educadoras da instituição, e a partir do acolhimento que a pesquisadora teve foi possível contribuir com um trabalho de musicalização em outras turmas, inclusive nas turmas de berçário.

Em 2022, no dia 21 de março, foram apresentados oficialmente à direção do CEPI Brilha Estrelinha a justificativa os objetivos da pesquisa, e a partir de um primeiro diálogo foram recebidas sugestões acerca de como poderiam ser criados os primeiros vínculos com os bebês e com as educadoras. As autorizações dos responsáveis pelos bebês foram processadas via direção da creche que se incumbiu de fornecer a permissão necessária para a realização da pesquisa.

A diretora sugeriu que um momento inicial com uma primeira entrada no berçário, informalmente, e num segundo dia, realizar uma atividade de musicalização infantil com o violão. Nessa reunião também ficou agendado um momento de conversa com as educadoras, no sábado seguinte, quando estariam reunidas para planejamento. As visitas que se seguiram ocorreram nos dias 25/03/2022 e 28/03/2022, quando foram iniciados os primeiros contatos com os bebês e, também, mais diretamente com suas educadoras.

No dia 02/04/22, foi realizada uma Roda de Conversa com quatro educadoras, duas do Berçário 1 e duas do Berçário 2. Desse encontro participou também outra pesquisadora que neste momento atuava, investigando aspectos relacionados ao desenvolvimento da linguagem dos bebês no Berçário 2. A sigla B1 poderá ser utilizada para a referência da turma de Berçário 1, pois é como é denominado no CEPI Brilha Estrelinha.

Na criação do cenário social de pesquisa com crianças,

a própria ‘imersão’ do pesquisador no espaço da pesquisa origina relações, simpatias e curiosidade por parte da criança, algo que ele deve cultivar em suas aproximações a todas as crianças ali presentes, seja na escola, no hospital, na creche, no abrigo ou em outro contexto, pois nesse processo são estabelecidos vínculos afetivos entre as duas partes. Desse modo, o pesquisador participará ativamente de todas as atividades organizadas institucionalmente com as crianças, comunicando-se com elas também em seus tempos livres (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017a, p. 46).

Assim, a partir dessa inserção em campo, algumas questões emergiram neste primeiro momento da pesquisa, quando se buscou entender como se configurava o espaço social de pesquisa. O adentrar nos espaços e rotinas da creche possibilitou a compreensão sobre aspectos do funcionamento da instituição e da vida dos bebês que estavam inseridos ali, tornando possível ver também como as relações permeavam os cuidados e a educação dos bebês.

Desse modo, no primeiro momento da pesquisa, nos contatos iniciais participaram oito bebês do Berçário 1, e as educadoras do Berçário 1 e Berçário 2, num total de quatro educadoras. Como possibilidades iniciais para a produção de informação, foram desenvolvidos os seguintes instrumentos de pesquisa: musicalização infantil, momentos informais, dinâmicas conversacionais e observação participante com os bebês, além de uma roda de conversa com as educadoras.

O foco da pesquisa foi nos bebês do Berçário 1, onde estão matriculados 12 bebês com idades entre 6 e 18 meses. A turma contou com a mesma educadora que iniciou o ano letivo com a turma, porém durante a pesquisa quatro monitoras atuaram na turma. Esse rodízio de monitoras foi observado como algo recorrente na instituição, também em outras turmas.

Comunicar-se com os bebês requer um cuidado especial, pois nessa comunicação há uma complexidade, pois, eles se expressam a partir de diferentes tipos de linguagem, como o choro, as expressões faciais, os gestos e as pequenas palavras e frases, numa linguagem que se desenvolve gradativamente (PINTO, 2016). E isso exige um exercício de atenção redobrada, pois o vínculo se torna essencial para que se construa o diálogo entre pesquisador e bebês. Assim, os instrumentos de pesquisa foram elaborados a fim de atender estas especificidades dos bebês.

Em continuidade à pesquisa seguiram-se vários encontros que se estenderam até o final do ano letivo. O percurso foi sendo construído conforme a necessidade de avançar em conhecer as dinâmicas em que os bebês estavam envolvidos, tanto na creche quanto em seus contextos familiares.

A trajetória da pesquisa foi se entrelaçando na organização do trabalho pedagógico, pois na medida em que os instrumentos de pesquisa foram se desenrolando, tornaram-se, de certo modo, momentos que foram sendo inseridos nos planejamentos das educadoras. Os momentos de musicalização, as brincadeiras com os Cestos de tesouro, com as naninhas, o circuito de motricidade e a própria presença da pesquisadora em diálogo com os bebês e com as educadoras, promoveu mudanças na dinâmica do trabalho no decorrer do ano letivo, pois muitas vezes o planejamento das atividades era direcionado em função da perspectiva proposta pela pesquisa.

Desse modo, as educadoras demonstravam que apreciavam o compartilhamento de sugestões e orientações acerca de algumas dinâmicas que poderiam ser realizadas com os bebês, algumas vezes fotografaram os momentos em que os instrumentos de pesquisa eram articulados e afixavam fotografias em murais. Em suas falas era possível perceber que havia uma troca de experiências entre pesquisadora e educadoras participantes, influenciando de alguma forma a dinâmica do trabalho com os bebês.

Em momentos de entrada e saída dos bebês foi possível ter uma aproximação com alguns familiares dos bebês, pois ao perceberem a presença de uma pesquisadora no berçário, buscavam informações acerca da pesquisa, e da pesquisadora, informações que muitas vezes era repassada pelas educadoras da creche. Desse modo, a presença de uma pesquisadora foi se tornando natural nos espaços da creche e permitindo o trânsito na sala de professores, e até mesmo em outras salas de referência do CEPI.

O envolvimento com os bebês ocorreu gradativamente, pois alguns bebês, que no início da pesquisa ainda estavam se acostumando a um novo ambiente, longe dos familiares, choravam enquanto eram acolhidos na creche. Nesse sentido, a presença de uma pesquisadora

no berçário, mesmo sendo alguém de certo modo estranha ao contexto, foi importante como mais uma pessoa que auxiliava no trabalho de acolhimento com os bebês. Interessante que, em conversa com uma educadora, foi percebido que pela primeira vez era realizada uma pesquisa com os bebês naquela instituição, apesar de ter recebido outros pesquisadores anteriormente.

Os instrumentos de pesquisa que foram sendo construídos no decorrer da pesquisa visaram a criação de um tempo e de um espaço em que os bebês pudessem brincar livremente e se expressar, visando construir um diálogo com eles. Essas interações e compartilhamento com os bebês reverberou também na forma como as educadoras passaram a olhar para a pesquisadora, não mais como alguém que estaria ali fiscalizando o trabalho delas, mas alguém que estaria cooperando.

3.5 Cronograma da pesquisa de campo

A pesquisa de campo foi realizada entre o mês de março de 2022 e o mês de janeiro de 2023, contou com vários encontros com os bebês, com as educadoras e com familiares dos bebês, como se observa no Quadro 2.

Quadro 2 - Cronograma de pesquisa

	DATA	TURNO	ATIVIDADE
1	21/03/22	matutino	Encontro com a direção do CEPI
2	25/03/22	matutino	Observação participante
3	28/03/22	vespertino	Musicalização infantil e observação participante
4	31/03/22	matutino	musicalização infantil e observação participante
5	02/04/22	matutino	Observação participante na coordenação pedagógica da equipe do CEPI e roda de conversa com as educadoras dos berçários. Acesso ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição em 06/04/22
6	29/04/22	matutino	Observação participante e conversas informais
7	06/05/22	matutino	Conversas informais
8	09/05/22	matutino	Observação participante e conversas informais
9	20/05/22	matutino	Observação participante, conversas informais e exploração dos espaços e materiais do CEPI (fotografar)
10	23/05/22	matutino e vespertino	Musicalização infantil, observação participante e conversação
11	24/05/22	matutino e vespertino	Observação participante e conversas informais
12	25/05/22	matutino e vespertino	Observação participante e conversas informais
13	31/05/22	vespertino	Observação participante e conversas informais
14	02/06/22	vespertino	Observação participante e conversas informais e análise planejamento pedagógico do berçário
15	10/06/22	vespertino	Observação participante e conversas informais
16	24/06/22	vespertino	Observação participante e conversas informais

	DATA	TURNO	ATIVIDADE
17	08/07/22	vespertino	Musicalização infantil, observação participante e conversas informais
18	05/08/22	vespertino	Musicalização infantil e conversas informais
19	09/08/22	matutino	Musicalização infantil e naninhas sensoriais
20	16/08/22	matutino	Musicalização infantil
21	09/09/22	matutino	Cesto de tesouro
22	19/09/22	matutino	Musicalização infantil, observação participante e conversas informais
23	07/10/22	matutino e vespertino	Musicalização, conversas
24	11/10/22		Musicalização
25	14/10/22	vespertino	Observação
26	17/10/22		Visita rápida
27	18/10/22	matutino	Circuito de motricidade
28	12/11/22	matutino	<i>Feedback</i> com as educadoras do CEPI
29	10/12/22	matutino	Encontro com familiares na reunião com os responsáveis
30	10/12/22		Encontro com familiares na reunião com os responsáveis
31	15/12/22		Encontro remoto com familiares dos bebês
32	15/12/22		Encontro remoto com familiares dos bebês
33	05/01/23		Encontro remoto com familiares dos bebês
34	14/01/23		Encontro remoto com a professora do Berçário 1
35	14/01/23		Encontro remoto com familiares dos bebês

Fonte: informações organizadas pela pesquisadora

3.6 Instrumentos de pesquisa

Os instrumentos de pesquisa para os bebês tornam-se bastante específicos ao passo que se configuram como experiências educativas, pois envolvem os bebês e as educadoras em contextos de aprendizagem e desenvolvimento. Essa perspectiva sobre instrumentos de pesquisa, que não se define como técnica, permitiu, quando voltados ao estudo sobre, e com os bebês, que se apresentassem como vias favorecedoras da expressão deles no seu contexto de brincadeira livre na creche, nas interações com outros bebês e com educadoras e pesquisadora.

Como um sistema de informações, os instrumentos de pesquisa que foram utilizados neste estudo geraram indicadores de processos subjetivos emergentes nos bebês, na sua experiência de brincar livre. Assim, variados instrumentos foram utilizados nesta pesquisa a fim de favorecer a expressão dos bebês em seus contextos de brincadeira livre na creche, além de auxiliar a compreensão sobre a dinâmica de cuidados e educação deles.

A observação participante, as conversações informais, a musicalização infantil, o Cesto de Tesouro, as naninhas sensoriais e o circuito de motricidade foram os instrumentos utilizados para a criação de espaços e tempos de diálogos com os bebês. As conversações informais, as

rodas de conversas, o completamento de frases e as entrevistas, foram instrumentos utilizados para desenvolver um diálogo com as educadoras, a fim de compreender o contexto social e educacional dos bebês na creche. Também foi utilizado o instrumento de pesquisa entrevista, para conhecer o contexto familiar dos bebês.

3.6.1 Observação participante

É importante que o pesquisador tenha “olhos” para os bebês, estando atento às suas expressões, emoções e movimentos, que surgirão no decorrer da pesquisa. Nesse caso a observação participante torna-se um instrumento essencial, que pode atender à necessidade de se escutar os bebês e envolvê-los no processo de pesquisa.

A observação participante, uma das técnicas características da etnografia, é “chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado” (ANDRÉ, 1995, p. 28).

É uma das técnicas muito utilizada pelos pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa e consiste na inserção do pesquisador no interior do grupo observado, tornando-se parte dele, interagindo por longos períodos com os sujeitos, buscando partilhar o seu cotidiano para sentir o que significa estar naquela situação [...] Outro princípio importante na observação é integrar o observador à sua observação, e o conhecedor ao seu conhecimento (QUEIROZ *et al.*, 2007, p. 278).

Assim, em pesquisas com bebês o observador participante é aquele que está atento às singularidades e sutilezas do observado, não apenas de fora, mas envolvido e interessado em encontrar indicadores sobre o que os bebês utilizam para se comunicar e para se expressar.

Na especificidade desta pesquisa, que é construída na perspectiva da Epistemologia Qualitativa, a observação participante ganha um caráter diferenciado, porém do mesmo modo como propõe André (1995), pois permite.

desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia a dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico (ANDRÉ, 1995, p. 15).

Assim, as observações de situações do cotidiano também foram essenciais para compreender a organização e o funcionamento da instituição, como as rotinas e dinâmicas da subjetividade social entre os educadores, bebês e suas famílias.

3.6.2 *Musicalização Infantil*

A musicalização, como instrumento metodológico, foi introduzida nesta pesquisa por ter se tornado parte da inserção em campo. O violão, ao ser apresentado na creche, envolveu não só as crianças da instituição, mas despertou o interesse também dos educadores e assim promoveu um vínculo da pesquisadora com o campo da pesquisa. A música favorece o despertar das emoções, envolve o corpo e a mente em uma experiência que também se torna lúdica, pois o bebê pode explorar sons, ritmos e melodias, dançar movimentando o corpo, pode até vir a se envolver em experiências imaginativas.

A música faz parte da vida do bebê pois, “ a procura do bebê pelo som, os movimentos ávidos por fontes sonoras e o balbucio deixam poucas dúvidas sobre a íntima relação dos bebês com a música e esta afinidade se dá nos primeiros gestos e sons que os bebês efetuam” (NOGUEIRA, 2003, p. 13). Brincar a partir da música é brincar com os sons, com os objetos sonoros e de percussão, é também imaginar situações a partir das letras das canções. Stahlschmidt (2002, p. 177) mostra a relação da música com o brincar na medida em que “funciona como um instrumento de brincar conjunto e de prazer compartilhado”, pois há um caráter lúdico em brincadeiras musicais, em que são evocados sentimentos e emoções.

Froebel, em sua obra publicada em 1844, *Mutter und Koselieder* (Canções para a mãe que acalenta o seu filho), já sugeria várias canções para ajudar a mãe a estimular sensorialmente a criança e brincar com ela no primeiro mês de vida (FROEBEL, 2001). Acalantos agradam muito os bebês, pois a voz é um instrumento por excelência. O bebê, ao ouvir uma música, expressa com o corpo movimentos, dança e balbucia, expressando emoções e possivelmente imaginações. Por isso este instrumento de pesquisa torna-se tão rico em suas possibilidades, e mesmo a musicalização infantil neste estudo, como um instrumento metodológico, também se mostrou um elemento relacionado ao brincar do bebê.

Para compor o repertório musical e lúdico para os bebês, foram selecionadas músicas a partir das observações sobre as suas preferências, de repertórios da cultura brasileira, de acalantos para bebês e outras que foram sendo percebidas como apreciadas pelos bebês em suas vivências tanto na creche quanto em suas famílias, a partir das impressões que eles, e suas educadoras, indicavam.

O violão foi apresentado aos bebês e as músicas foram tocadas com ele, momentos em que os bebês demonstraram curiosidade e contentamento. Foram também realizados momentos de canto vocal pela pesquisadora, de acalantos e cantigas folclóricas, com a utilização de alguns instrumentos musicais e de percussão, e alguns brinquedos, manuseados pelos bebês enquanto

a pesquisadora cantava para eles. Alguns brinquedos e instrumentos de percussão foram utilizados para envolver os bebês num brincar musical e oferecer a eles oportunidades de se envolver de forma lúdica com a música, com os sons e com as letras das canções.

A proposta de musicalização como instrumento de pesquisa não se submeteu a horários predeterminados com os bebês dispostos em roda, mas aconteceu espontaneamente conforme um grupo de bebês estava alerta e demonstrava disposição para participar, e com a concordância da educadora da turma. Nesses momentos foram oferecidos os instrumentos e brinquedos que ilustravam as letras das músicas e possibilitavam exploração dos seus sons, para que os bebês pudessem manusear e brincar.

O palhacinho de crochê (Figura 10) foi utilizado para ilustrar a música “Eu sou o Palhacinho Pimpão”, que diz: “Eu sou o Palhacinho Pimpão, Pimpão. Tenho nariz de pimentão. Amiguinhos venham aqui para ver. A careta que (nome do bebê) vai fazer! (Anônimo)

Figura 10 - Palhacinho de crochê



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

O reco-reco do sapinho (Figura 12) foi utilizado para ilustrar a canção Sapo Cururu, que diz: “Sapo cururu, na beira do rio, quando o sapo canta, ô maninha, é porque tem frio. A mulher do sapo, deve estar lá dentro, fazendo rendinha, ô maninha, para o casamento” (Villa-Lobos, 1887-1959).

Figura 11 - Reco-reco do sapinho



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Os dedoches dos patinhos (Figura 11) foram apresentados para ilustrar a canção Cinco Patinhos (MURRAY, 2000), que diz: “Cinco patinhos, foram passear, além das montanhas, para brincar. A mamãe gritou, Quá, quá, quá, quá! Mas só quatro (três, dois, um) patinhos, voltaram de lá!”

Figura 12 - Dedoches dos patinhos



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

O apito que imita o som do passarinho (Figura 13) serviu para ilustrar a canção que diz “Piu,piu,piu canta o passarinho, canta o passarinho” (BARULINS, 2018).

Figura 13 - Apito de passarinho



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Desse modo, os momentos de musicalização favoreceram, além da criação de vínculos e de novas aprendizagens tanto para os bebês como para as educadoras, possibilidades para construir indicadores e hipóteses que favoreceram a compreensão acerca de processos subjetivos envolvidos nas experiências musicais, que são lúdicas por si só.

3.6.3 Cesto de Tesouros

O Cesto de Tesouro, (Figuras 16 e Figura 17), é uma proposta de Elinor Goldschmied (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006), que de acordo com as autoras tem por objetivo propiciar um brincar livre e exploratório, a partir de objetos dispostos em um cesto que possibilita ao bebê a exploração.

Na presente pesquisa, o Cesto de Tesouros consistiu num ambiente preparado com alguns cestos grandes de vime, onde brinquedos e objetos variados foram disponibilizados para que os bebês pudessem brincar livremente ao explorar formas, texturas, cores, cheiros e materiais como madeira, tecido, sementes, metal dentre outros.

Os momentos de exploração do Cesto de Tesouro foram realizados com os bebês, para que o brincar livre deles fosse observado na interação com os objetos e com a pesquisadora, possibilitando levantar informações que pudessem indicar processos subjetivos envolvidos nessa experiência, que demandasse autonomia, interações e comunicação.

Figura 14 - Cesto de Tesouros



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 15-Cesto de Tesouros



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

3.6.4 *Naninhas sensoriais*

A naninha sensorial consiste num objeto confeccionado em tecido de algodão, ou outra textura (veludo ou atalhado), com várias estruturas costuradas, como argolas, bolas de madeira, e fitas coloridas. Essas naninhas foram confeccionadas pela pesquisadora com o objetivo de fazerem parte do acervo de objetos-brinquedos que seriam oferecidos aos bebês como mais um instrumento de pesquisa, que favorecesse o despertar do brincar livre envolvendo emoções e interações, também com a finalidade de acalantar o bebê em momentos de sono.

Figura 16 - Naninha sensorial



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 17 - Naninha sensorial



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

3.6.5 *Circuito de motricidade*

O circuito de motricidade foi elaborado com inspiração no princípio do movimento livre defendido pela Abordagem Pikler (PIKLER, 1994). Essa ideia parte da compreensão de que é importante promover situações que possibilitem e desafiem o bebê a avançar em sua motricidade, e explorar o espaço com liberdade.

Desse modo, esse instrumento de pesquisa denominado Circuito de Motricidade (Figura 20 e Figura 21), visou perceber como os bebês brincam livremente em espaços desafiadores, com obstáculos, que consistiram em colchonetes, bambolês pendurados com cordas no teto, cabanas, pequenas rampas e túneis de caixas de papelão, dentre outras estruturas que desafiaram os bebês a explorarem estes lugares a fim de brincarem com a possibilidade de se movimentar com liberdade. Nesses espaços foi possível estabelecer um diálogo com os bebês enquanto se mobilizavam psíquica e subjetivamente com o corpo nessa experiência.

Figura 18 - Circuito de motricidade



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 19 - Circuito de motricidade



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 20 - Circuito de motricidade



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

3.6.6 *Conversações informais com os bebês*

A conversação como instrumento metodológico pode ser consolidada no processo de pesquisa, tendo como base a construção de uma relação de vínculo do pesquisador com o bebê. As conversações permitem que pesquisador e participantes “integrem suas experiências, suas dúvidas e suas tensões, em um processo que facilita o emergir de sentidos subjetivos no curso das conversações” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 46).

Conversar com os bebês pode ser um momento oportuno para a criação de vínculos, interagir com os bebês e envolvê-los em conversações que oportunizarão a expressão de indicadores. Por isso, em se tratando da postura do pesquisador frente ao desafio de proceder uma conversação com bebês, primeiramente é necessário entender que a conversação

é um processo ativo que se trava entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados e que deve ser acompanhado, com iniciativa e criatividade, pelo pesquisador, que deve ter paciência e empregar diversos recursos com as pessoas que apresentam dificuldades para envolver-se (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 47).

Portanto, ao adentrar em campo o pesquisador precisa ter clareza da importância e centralidade de uma relação em que o vínculo afetivo com os bebês seja o motor que vai se expressar nos cuidados, nas trocas, nas brincadeiras. Sem esse vínculo específico as possibilidades relacionais-comunicativas não atendem ao objetivo do que procuramos estudar.

As conversas com os bebês envolveram o respeito ao tempo e espaço deles no berçário, e a partir das suas expressões, como sorrisos, choros, olhares e movimentos corporais foi se estabelecendo uma comunicação conforme eles iam se vinculando e demonstrando confiança na pesquisadora.

3.6.7 Conversações informais com as educadoras e demais profissionais da creche

O vínculo que foi criado com as educadoras da creche no decorrer da pesquisa, devido ao tempo disponibilizado em campo, bem como pelos momentos de musicalização que proporcionaram um sentimento de colaboração entre pesquisadora e educadoras da creche, favoreceu a criação de um espaço dialógico em que as conversas informais ocorriam com educadoras, não somente da turma do Berçário 1, mas também com a direção da creche, com monitoras e com educadoras de outras turmas.

A conversação enquanto instrumento define o caráter processual da relação com o outro como um momento permanente da pesquisa e se orienta a superar o caráter instrumental que caracteriza o uso da entrevista pela psicologia em detrimento de seu valor como processo na relação (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 49).

As conversações com as educadoras visaram obter informações acerca das dinâmicas dos bebês, sobre o contexto social deles e peculiaridades de cada um, bem como sobre percepções delas a respeito dos temas pesquisados.

3.6.8 Entrevista dialogada com a educadora e com familiares dos bebês

A entrevista com a educadora responsável pela turma foi conduzida pelo roteiro, já respondido, do instrumento de pesquisa completamento de frases.

A entrevista realizada com familiares dos bebês, ocorreu com uma das mães, por chamada de vídeo no *WhatsApp*, e com os demais foi realizada pelo aplicativo *Meet*.

Os momentos de conversas foram conduzidos a partir de um roteiro prévio acerca de dos seguintes aspectos: contexto de vivência dos bebês, as interações com os familiares, as brincadeiras, as expectativas sobre desenvolvimento do bebê e práticas de cuidado tanto em casa quanto na creche.

3.6.9 Rodas de conversas com as educadoras

Foram realizadas duas rodas de conversa com as educadoras, a primeira aconteceu no início da pesquisa e envolveu somente as educadoras das turmas de Berçário 1 e Berçário 2. Foi uma proposta que possibilitou um diálogo a partir de questões abertas, e favoreceu a geração de indicadores acerca da dinâmica do cenário social da creche.

Nessa primeira, os temas desenvolvidos surgiram a partir de questões elaboradas previamente, e estiveram voltadas a conhecer os bebês e a dinâmica da creche, a rotina e espaços, as necessidades dos bebês, o cuidar e educar, as concepções acerca do brincar e as relações dos adultos com os bebês, sobre projetos desenvolvidos na creche, bem como os desafios que permeavam o trabalho pedagógico.

Na ocasião foram apresentados os objetivos da pesquisa, e demais informações como: quem seriam os participantes e como se daria o processo de pesquisa. A conversa foi gravada com a concordância de todas e transcorreu por 40min, com todas as educadoras sentadas num tapete da sala de referência do Berçário 1.

A segunda roda de conversa ocorreu no final da pesquisa, num sábado em que todas as educadoras da creche estavam presentes para planejar, e para formação continuada. Foi realizada como uma forma de compartilhar com as educadoras algum aprendizado relacionado à pesquisa. Os assuntos que permearam a conversa estiveram relacionados ao bebê, ao brincar e a práticas de cuidado e educação. Foi projetado no início da conversa o vídeo “Caminhando com Tim, Tim¹⁵”, e a partir dele desenvolveram-se os comentários das educadoras.

3.6.10 Completamento de frases

Este instrumento de pesquisa, apresentado na Tabela 3, possibilitou à educadora responsável pela turma a expressão escrita de suas impressões. Este instrumento é muito utilizado na Teoria da Subjetividade por ser rico em possibilidades durante uma pesquisa.

O completamento de frases é um instrumento que nos apresenta indutores curtos a ser preenchidos pela pessoa que o responde. Os indutores são de caráter geral e também

¹⁵Disponível em <https://youtu.be/1dYukOrq5RI>

podem referir-se a atividades, experiências ou pessoas, sobre os quais queremos que o sujeito se expresse intencionalmente. [...] esse instrumento apareceu na literatura como um teste projetivo (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 57).

As frases foram completadas pela educadora no tempo que ela determinou, e as respostas foram utilizadas posteriormente para desenvolver uma conversação a fim levantar outros indicadores acerca dos processos subjetivos configurados individual e socialmente, e perceber como estes processos se implicaram na maneira como a educadora se relaciona com os bebês.

Quadro 3 - Completamento de frases

Complete as frases:
1. Eu...
2. Aprecio...
3. Acredito...
4. Tenho capacidade...
5. Sinto...
6. Minha formação...
7. Planejar...
8. Meu trabalho...
9. Me decepciono...
10. Me sinto feliz...
11. Não consigo...
12. Mudaria...
13. Este ano...
14. Ser professora...
15. A creche...
16. O berçário...
17. Tento...
18. Tenho conseguido...
19. Os bebês...
20. Cuidar...
21. Ensinar...
22. Posso...
23. O outro...
24. Se aprende...
25. Para se desenvolver...
26. Fico triste...
27. O brincar...
28. A afetividade...
29. O tempo...
30. Minha sala de referência...
31. O CEPI...
32. As famílias...
33. Brinquedos...
34. Controlar...

35. Acho perigoso...
36. É desafiador...
37. Na dúvida...
38. Minhas colegas...
39. Se ensina...
40. Interação...
41. Imaginação...
42. Me encanta...
43. Ter autonomia...
44. Dar liberdade...
45. O pedagógico...
46. Tenho receio...
47. Não gosto...
48. Me sinto valorizada...
49. Queria...
50. Além disso...

Fonte: complemento de frases organizado pela pesquisadora

3.7 Os registros de campo

A cada encontro com os participantes na creche, a partir do que era observado, os momentos mais marcantes na rotina eram registrados. Foram feitos registros fotográficos e gravações com a câmera do celular em momentos de brincadeiras e de interações dos bebês, tanto na sala de referência, no refeitório e nas áreas externas. Também foram feitos registros escritos acerca de observações dos bebês e de conversas informais com as educadoras. As anotações eram realizadas logo após o término do período de observação no bloco de anotações do próprio celular, processo que facilitava a digitação posterior do texto e identificação de expressões que favoreceram a organização da construção da informação.

CAPÍTULO 4 UMA SINFONIA DAS INFÂNCIAS: A CONSTRUÇÃO DA INFORMAÇÃO

Sinfonia é um conceito da teoria musical que remete aos muitos participantes e variados timbres e instrumentos que formam uma orquestra. De forma alegórica pode simbolizar a intrincada composição da dinâmica que se estabeleceu no berçário da creche, nesta pesquisa, na qual como numa “Sinfonia das infâncias”, bebês, familiares, educadoras e pesquisadora, se relacionaram e se comunicaram, e numa rede de experiências, constituíram-se mutuamente, em que os bebês se tornaram protagonistas na pesquisa.

Nessas trocas relacionais, subjetividades individuais e sociais foram se articulando em tempos e espaços diversos, e a infância tornou-se o foco da produção de conhecimento, que foi sendo produzido a partir da articulação entre teoria, epistemologia e método.

A consideração da subjetividade como relevante para o estudo dos fenômenos humanos se define pela sua possibilidade de produzir um saber sobre aspectos que intervêm numa experiência de vida que do ponto de vista de outros referentes teóricos e metodológicos, não seriam suscetíveis de inteligibilidade (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 140).

No contexto desta pesquisa, a música surgiu entrelaçada com o tema do brincar, por causa da musicalização infantil, maneira inicial que encontrei de tentar me vincular aos bebês para pesquisar com eles. Ressalto que tal qual o dizer de Aristóteles (384 - 322 a.C.), de que “a música é celeste, de natureza divina e de tal beleza que encanta a alma e a eleva acima da sua condição”, é também a brincadeira, foco deste estudo, cuja experiência motiva a criança a explorar, a imaginar, a compartilhar, a se emocionar, e conseqüentemente aprender e desenvolver.

A música, como ferramenta metodológica se mostrou interessante para a criação de vínculos com os bebês, pois a música, o canto, os sons, e todos os aspectos emocionais e simbólicos que envolvem a música favorecem a produções subjetivas, que estão na base do brincar livre.

Ao conhecer o contexto social e as dinâmicas da creche, as interações com os bebês em momentos de brincadeiras, de alimentação, de sono, acompanhando o desenvolvimento deles durante os meses de pesquisa, busquei responder meu principal objetivo de pesquisa, que é compreender a experiência do brincar do bebê na creche, por uma perspectiva da subjetividade, a fim de gerar inteligibilidade acerca dos processos subjetivos emergentes nesta experiência, e que podem ser favorecedores do desenvolvimento do bebê.

Portanto, nos três eixos em que se organiza esta construção interpretativa, procurei relacioná-los a analogias de conceitos da Teoria Musical, ou seja, harmonia, melodia e ritmo, para assim responder aos objetivos da minha pesquisa, discorrendo sobre as interações dos bebês com o outro, e com o brinquedo no brincar; sobre processos culturais envolvidos na memória dos bebês, sobre o seu desenvolvimento subjetivo, sobre as especificidades e singularidades dos bebês.

Na teoria musical, harmonia é “a união de sons em um conjunto harmônico e a ligação destes conjuntos em uma progressão. [...] Ela possibilita à melodia uma diversidade própria de nuance e colorido” (SPOSSOBIN, 2007, p. 4), nuances e coloridos que remetem à ideia acerca da complexidade com que cada um vive determinada experiência, nos seus processos interativos com o outro, e com o mundo que o cerca.

A melodia como analogia, é como na obra musical, em que o tempo e a memória são condições para que se tornem inteligíveis, e para que tenha como resultado uma impressão completa (SPOSSOBIN, 2007). Pode-se pensar então, que de forma análoga, também é ouvir o bebê, perceber suas expressões, tentar compreender como ele desenvolve sua subjetividade, com respeito ao seu tempo e espaço.

O ritmo remete ao tempo do bebê, que é outro, bem como o seu brincar, interagir, desenvolver e aprender, como num compasso, de ritmo particular, com suas pausas, acelerações e oscilações. Desse modo a creche deve ser vista como um espaço onde o bebê está, ele que vivencia um tempo sensível, pequeno, delicado, um tempo que deve ser respeitado por nós, adultos, enquanto responsáveis pelos cuidados e educação dos bebês.

Desse modo, esta pesquisa se une a muitas outras para avançar rumo a um melhor entendimento acerca dos processos que envolvem o brincar do bebê num espaço coletivo, como o da creche, bem como a processos de desenvolvimento subjetivo, a fim de contribuir para o aprimoramento do trabalho educacional com os bebês, em que o cuidar e o educar sejam de qualidade. Por isso, nesta pesquisa não se esgotarão todas as discussões, pois o que se pretende é abrir caminhos para novas reflexões.

Então, apresento neste capítulo, a elaboração teórico-metodológica desenvolvida a partir dos diversos indicadores e hipóteses, que foram se configurando em um modelo teórico elaborado a partir das ações, da interação e da comunicação com os bebês.

González Rey e Mitjáns Martínez (2017a) orientam que para a construção da informação, o processo aconteça durante toda a pesquisa, “pois a informação não aparece diretamente das respostas dos participantes, nem da fala explícita”. Mas, nessa perspectiva, as expressões que aparecem explícitas na linguagem oral vão ser consideradas por sua qualidade

e organização articulada com as experiências, e portanto, deixam de se constituir como expressões linguísticas para expressarem a unidade simbólico-emocional, ainda que de uma forma não consciente.

Por isso, desde os primeiros momentos da pesquisa articulei conceitos teóricos com reflexões advindas da prática na pesquisa, o que se mostrou pertinente e apropriado para pesquisas com bebês.

4.1 Conhecendo a “orquestrinha” do Berçário I

Como se observa no Quadro 4, no decorrer da pesquisa, os bebês cresceram e se desenvolveram, por isso para fins de contextualização, é necessário indicar as idades que eles tinham em cada mês de pesquisa. As caracterizações dos bebês foram elaboradas de acordo com as impressões que foram sendo construídas no decorrer da pesquisa, portanto cada descrição é muito singular.

Quadro 4 - Idade dos bebês

	Aika	Allegro	Chantelle	Kaleo	Tom	Sol	Bell
Data de Nascimento	10-02-21	03-05-21	12-05-21	02-06-21	17-08-21	27-08-21	24-09-21
Fevereiro	1 ano	9 meses	9 meses	8 meses	6 meses	6 meses	5 meses
Março	1 ano e 1 mês	10 meses	10 meses	9 meses	7 meses	7 meses	6 meses
Abril	1 ano e 2 meses	11 meses	11 meses	10 meses	8 meses	8 meses	7 meses
Maió	1 ano e 3 meses	1 ano	1 ano	11 meses	9 meses	9 meses	8 meses
Junho	1 ano e 4 meses	1 ano e 1 mês	1 ano e 1 mês	1 ano	10 meses	10 meses	9 meses
Julho	1 ano e 5 meses	1 ano e 2 meses	1 ano e 2 meses	1 ano e 1 mês	11 meses	11 meses	10 meses
Agosto	1 ano e meio	1 ano 3 meses	1 ano 3 meses	1 ano e 2 meses	1 ano	1 ano	11 meses
Setembro	B2	1 ano e 4 meses	1 ano e 4 meses	1 ano 3 meses	1 ano e 1 mês	1 ano e 1 mês	1 ano
Outubro	B2	1 ano e 5 meses	1 ano e 5 meses	1 ano e 4 meses	1 ano e 2 meses	1 ano e 2 meses	1 ano e 1 mês
Novembro	B2	1 ano e meio	1 ano e meio	1 ano e 5 meses	1 ano e 3 meses	1 ano e 3 meses	1 ano e 2 meses

Dezembro	B2	1 ano e sete meses	1 ano e sete meses	1 ano e meio	1 ano e 4 meses	1 ano e 4 meses	1 ano e 3 meses
-----------------	----	--------------------	--------------------	--------------	-----------------	-----------------	-----------------

Fonte: informações organizadas pela pesquisadora a partir dos dados fornecidos pela instituição

Allegro¹⁶, Sol¹⁷, Bell¹⁸, Tom¹⁹, Chantelle²⁰, Aika²¹ e Kaleo²², foram os nomes escolhidos para os bebês. São nomes musicais, que ilustram como os participantes da pesquisa expressaram uma complexa melodia, que compõe a subjetividade humana. Cada nome foi escolhido por mim, de acordo com as impressões que cada bebê transmitiu na sua relação comigo, além de aspectos que nos vincularam na pesquisa.

Na turma do Berçário I, foram matriculados 12 bebês, com idades de 5 a 12 meses. Durante o período de pesquisa alguns saíram da creche por motivos diversos e outros foram matriculados no meio do ano, por isso não foi possível ter todos os 12 envolvidos diretamente na pesquisa. Assim, apenas sete bebês são apresentados, que se envolveram em situações mais marcantes e me auxiliaram a refletir acerca das suas produções subjetivas, e de seus processos de desenvolvimento.

Ao interagir diretamente com as famílias de quatro dos sete bebês, Allegro, Sol, Bell e Tom, pude conhecer aspectos do contexto familiar e social de vivência deles. Essas interações ocorreram em momentos informais na creche, e em um encontro remoto com cada família em que tecemos proveitosos diálogos.

4.1.1 *Bebê Aika*

Aika é filha de uma adolescente acolhida em uma das instituições da mantenedora do CEPI Brilha Estrelinha. Seus cuidados são realizados na casa de acolhimento por uma mãe social, que é a responsável por ela perante a creche. No início da pesquisa tinha 1 ano, tendo ficado na turma até 1 ano e meio.

De acordo com a educadora Liriel, no período em que estive na turma, no primeiro semestre, Aika foi considerada uma bebê “sociável, sagaz e feliz”, sempre atenta ao que se passava ao seu redor, relacionando-se bem com todos, ao se mostrar independente e curiosa.

¹⁶ Allegro: italiano, andamento musical leve e ligeiro.

¹⁷ Sol: quinta nota musical da escala.

¹⁸ Bell: inglês, sino.

¹⁹ Tom: intervalo entre duas notas da escala musical.

²⁰ Chantelle: inglês, associado com a palavra francesa “chant”, que significa “canto, música”.

²¹ Aika: japonês, dependendo significa “canção de amor”.

²² Kaleo: havaiano, som, voz.

Atenta a tudo a que acontecia na turminha apreciava sorrir, porém geralmente buscava atrair atenção para si.

Aika, que significa canção de amor, teve este nome escolhido por representar o amor que envolve o acolhimento de bebês em suas necessidades pessoais. No meio do ano Aika foi transferida para a turma do Berçário 2, por causa da sua idade.

Não foi possível conhecer sua família diretamente, assim, aspectos do contexto familiar da menina ocorreu por intermédio da educadora.

4.1.2 *Bebê Allegro*

Allegro, que no início da pesquisa estava com 9 meses e ao final com 1 ano e meio, mostrou-se tranquilo e animado, apreciando sorrir. Este nome foi escolhido por ele lembrar vivacidade e alegria, assim como esse andamento leve e ligeiro na música.

A mãe de Allegro disse que ele transmite alegria como o pai. É filho de imigrantes venezuelanos. Sua mãe chegou ao Brasil no final de 2021, junto com o outro filho de 4 anos, que também estuda na creche. O pai só chegou em setembro de 2022, para novamente a família se reunir, após enfrentar uma difícil jornada migratória.

A mãe de Allegro já se comunica bem em português, porém em casa dialoga com os filhos e com o esposo em espanhol, mas relatou que Allegro já compreende muitas coisas em português, e ultimamente só responde quando ela pronuncia seu nome em português.

Na cartinha para o Papai Noel, a educadora Liriel²³ escreveu sobre Allegro: “Sou um bebê sorridente, carinhoso e explorador, investigo tudo para fazer minhas descobertas. Aprecio muito dançar, essa é a minha brincadeira preferida, não importa o ritmo, é só tocar a música e de imediato já começo a me sacudir. Quando ouço as músicas de Michael Jackson quase danço no ritmo. Sou um bebê eclético”.

4.1.3 *Bebê Chantelle*

Chantelle mostra-se disposta a se comunicar, e seus sorrisos e olhares são muitas vezes despertados por sons e músicas, momentos que demonstra satisfação em cantarolar e remexer o corpo. Por isso escolhi este nome para ela, pois o nome Chantelle está relacionado ao canto e à música.

²³ Liriel: música de Deus

A educadora Liriel escreveu sobre Chantelle na cartinha para o Papai Noel: “Eu tenho um aninho e já consigo andar sozinha com muita esperteza. Sou uma bebê extrovertida e sorridente. Aprecio ouvir histórias, principalmente quando é divertida, da mesma forma que brincadeiras cantadas, me entusiasmo bastante”.

Pode-se dizer que Chantelle é uma bebê exploradora, pois em suas brincadeiras cria oportunidades de novas descobertas e novos aprendizados.

Não foi possível conhecer a família de Chantelle diretamente, por isso o conhecimento acerca de aspectos do contexto familiar dela ocorreu por intermédio da educadora.

4.1.4 *Bebê Kaleo*

Kaleo, nome que significa “voz”, escolhido para este bebê por se mostrar comunicativo, ele se movimenta com independência pela sala e está sempre sorrindo, em muitos momentos. Kaleo foi apresentado pela educadora na cartinha para o Papai Noel assim: “Tenho um aninho. Sou um bebê confiante e alegre. Aprendi a andar recentemente e já quero correr rapidamente, minha brincadeira preferida é de pique-pega. Sou um bebê simpático e comunicativo, tento falar produzindo sons e utilizo gestos. Já consigo imitar o som do carro.”

Não foi possível conhecer a família Kaleo diretamente, assim o conhecimento acerca de aspectos do contexto familiar dele aconteceu por intermédio da educadora.

4.1.5 *Bebê Tom*

Tom iniciou na creche com quase 6 meses de idade, nasceu prematuramente, sendo o primeiro filho de um casal jovem. A mãe é professora e o pai trabalha em casa, remotamente. Este nome foi escolhido para ele porque como na música, Tom dava o tom em suas explorações pela sala, pois era visto sempre em movimentos ousados no ambiente.

A educadora Liriel, na cartinha enviada para o Papai Noel, escreveu acerca de Tom: “Sou um bebê ativo e persistente, aprecio ultrapassar meus limites. Uma das minhas brincadeiras preferidas é pique-pega. Ainda não aprendi a andar, estou engatinhando, mas estou desenvolvendo os movimentos e o equilíbrio, sou ágil ao engatinhar. Gostaria de ganhar uma bola, tamanho médio e colorida. Este é meu brinquedo favorito”.

Logo após esta cartinha Tom começou a andar, surpreendendo o pai, que ao chegar na creche ao final de determinado dia, foi recebido por Tom já caminhando. Ele demonstra firmeza corporal e se movimenta o tempo todo, explora todos os objetos que encontra na sala com independência, e não necessita do adulto diretamente para realizar suas descobertas.

4.1.6 *Bebê Sol*

Sol, no início da pesquisa, tinha 6 meses e ao final estava com 1 ano e 3 meses. Mora com a família numa casa com cinco pessoas, ela, os pais e os tios. Primeira filha de um jovem casal, Sol como no nome escolhido, nome marcante, foi uma bebê que se desenvolveu de modo bem destacado ao ser desafiada no decorrer da pesquisa.

De Sol, para o Papai Noel, foi o que escreveu a educadora Liriel: “Sou uma bebê observadora e comunicativa, tento falar produzindo sons, mas ainda não são palavras. Tenho um aninho e por enquanto não aprendi a andar, estou desenvolvendo os movimentos e equilíbrio. Aprecio brincadeiras cantadas e gosto de ouvir histórias”. Logo depois dessa cartinha Sol começou a andar, surpreendendo tanto a educadora quanto a família.

4.1.7 *Bebê Bell*

Bell é uma bebê delicada em seus movimentos corporais, mas ao mesmo tempo, como dizem os próprios pais, de personalidade forte. Em conversa seus pais disseram que ela sempre foi muito determinada, quando quer alguma coisa ou não quer é sempre muito brava, reagindo de maneira enfática com algumas coisas. Os dois concordaram que ela é uma bebê muito expressiva. Então, pensei neste nome para ela porque o som do sino, *bell* em inglês, expressa um som marcante.

Bell iniciou na creche com quase 5 meses de idade, filha única de um casal jovem. A mãe é médica e trabalha o dia todo, e o pai trabalha em casa, remotamente, os dois acompanham a rotina da filha e cuidam dela juntos.

4.1.8 *As “maestras”: professora Liriel e as monitoras*

“Eu sou filha de Deus! Também faz parte da minha identidade que eu acredito, né?”. Foi assim que a educadora Liriel, a responsável pela turma do Berçário 1 se apresentou a partir do instrumento completamento de frases. Ela acompanhou a turma durante todo o ano de 2022, ou seja, durante toda a pesquisa.

No ano anterior Liriel era professora da turma do chamado Segundo Período, com as crianças de 5 anos, e nos anos anteriores trabalhou com o Maternal II, tendo ficado no Berçário I apenas por cinco meses, como monitora. Liriel ainda não tem filhos, e isto foi algo que muitos familiares perguntavam, como se fosse um pré-requisito para que ela estivesse apta a exercer a função de educadora de bebês.

Formou-se em Pedagogia, é o quinto ano que trabalha nesta creche e o primeiro como professora numa turma de Berçário 1. É ela quem planeja as atividades, preenche documentos e faz as avaliações, respondendo pela turma diante dos familiares e da direção da creche. Sempre muito carinhosa com os bebês e observadora, Liriel procurou conhecer cada bebê em suas singularidades.

Duas monitoras atuaram de forma mais intensa durante o período em que se desenrolou a pesquisa, Sonata e Cadence. A monitora Sonata é formada em Pedagogia e mãe de uma bebê que fica em casa com uma cuidadora. Sonata trabalhou na creche por alguns meses, logo no início da pesquisa. Cadence terminou o ano letivo atuando no berçário e também é formada em Pedagogia. Ela estava em suas primeiras experiências profissionais com os bebês em berçário de creche.

4.2 Eixo 1: A harmonia do brincar: nuances e coloridos nas interações dos bebês

Ao interagir com o outro, adulto ou bebê, ou mesmo sozinho com um brinquedo, o bebê se comunica e se relaciona decidindo com quem e com o quê brincar. “A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças (BRASIL, 2018, p. 37).

O interagir e o brincar, eixo proposto na BNCC, remete à harmonia que se estabelece nas relações com o bebê, que devem prezar o bem-estar, os vínculos, a concordância, o respeito, em que ele seja visto como parceiro em diálogos, descobertas e situações imaginárias. As interações durante o brincar foram situações que forneceram reflexões importantes acerca das produções subjetivas que os bebês produziram frente as experiências brincantes, em conexão com o ambiente social e cultural.

4.2.1 Emergência de produções subjetivas: inter-relação e comunicação na brincadeira com a música do Meu pintinho amarelinho

A bebê Chantelle, com 10 meses, sorriu quando me viu entrar na sala do berçário pela primeira vez, sugerindo-me um sentimento de curiosidade, por eu estar representando alguma novidade ou até mesmo estranheza para ela. O fato também foi comentado pela educadora Liriel no final do ano em conversa, ao me dizer que percebia que no início os bebês demonstravam certa estranheza com minha presença na sala. Talvez as próprias educadoras estivessem se sentindo incomodadas por ter alguém observando o seu trabalho naquele momento e, assim, poderiam estar transmitindo de alguma forma esse sentimento aos bebês.

Porém, Chantelle foi uma bebê que logo me despertou a atenção, porque de imediato teve uma atitude de aparente interesse em interagir comigo. Assim, nesse primeiro dia, ao me assentar no tapete da sala, ela se aproximou e novamente sorriu. Percebi que desejava ficar em pé e se apoiar em mim. Nessa relação de proximidade me transformei num suporte, como se eu me tornasse um tipo de brinquedo de apoio, pois ela firmou o corpinho em pé, segurando em mim com as mãos travadas, mobilizando força e equilíbrio para sustentar o tronco. Na sala há alguns brinquedos do tipo mesa sensorial, na qual os bebês costumam se apoiar para ficar em pé.

Essa interação de Chantelle comigo, que se mostrava de certa forma intencional, pois seus sorrisos, sua aproximação e sua mobilização corporal, me fizeram perceber que naqueles momentos iniciais havia a produção de um sentimento de confiança, que a mobilizava a se desafiar em uma nova experiência comigo.

Neste mesmo dia, ao almoçar sob minha responsabilidade, involuntariamente ela bateu com a colher (aço) no prato (vidro), gargalhou ao ouvir o som produzido, olhou para mim e em seguida passou a repetir esta ação, que se tornou outro tipo de brincadeira compartilhada. Seguiu brincando com o som da colher no prato, e assim, gargalhando e olhando para mim, comeu toda a comida. Percebi que Chantelle se emocionou pela possibilidade da descoberta do som, pela criação de uma nova brincadeira, que passou a ser repetida, experiência que foi confirmando a relação de confiança mútua entre o adulto e o bebê.

Ao final, quando a tirei da cadeirinha, já no meu colo, começou a balbuciar como se cantarolasse uma música. Assim, **interpretei que esse brincar compartilhado, na interação com o adulto, surgiu concomitante à criação de vínculos, que poderia indicar para a produção de sentidos subjetivos relacionados ao prazer pela descoberta.**

Aquele momento inicial, mesmo eu sendo estranha ao seu contexto, Chantelle não me percebeu como uma estranha, mas como uma novidade. As oportunidades de criação de vínculo que se estabeleceram ali com essa bebê foram se consolidando no decorrer dos meses seguintes em todas as vezes que eu chegava na creche, o que contribuiu para que fosse criado um espaço de brincar junto em outras oportunidades.

Ainda no primeiro dia da pesquisa, na sala de referência, as educadoras colocaram músicas infantis no rádio para tocar e Chantelle demonstrou apreço pelo som, passando a remexer a cabeça e o corpo. A música para ela parecia estar associada ao prazer, o que a motivava a interagir com o outro no brincar. Naquele momento eu também comecei a mexer a cabeça e o corpo, no ritmo da música. Eu estava sentada no tapete e Chantelle começou a imitar

os meus movimentos, e quando eu me mexia ela parava e me olhava, e quando eu parava, ela iniciava a imitação.

Então surgiu ali outra brincadeira, de imitar a dança e parar, e nessa interação Chantelle sorriu bastante. Sorri para ela, mas meu sorriso não podia ser visto por causa da máscara que eu usava, devido aos riscos de contaminação nos bebês decorrentes da pandemia da Covid19. Chantelle parecia focar nos meus olhos para tentar compreender minha expressão, demonstrando buscar meios de continuar interagindo comigo e continuar brincando.

A curiosidade, a empatia para a criação de vínculos e a ousadia na superação de desafios para então compartilhar uma brincadeira, se constituíram como indicadores de possível emergência de sentidos subjetivos, permitindo compreender que, **os processos relacionais na experiência do brincar junto entre adultos e bebês podem favorecer o desenvolvimento da autonomia e da criatividade.**

As interações de Chantelle com o outro estariam possibilitando a ela novas descobertas e novas oportunidades de se desenvolver. De acordo com Vygotsky, as brincadeiras que são realizadas a partir de interações com o outro são guias do desenvolvimento infantil, pois brincadeiras simples com repetições criam eventos antecipados para o bebê, que pode memorizá-las e brincar novamente dominando a situação, seja na exploração dos brinquedos ou numa situação imaginária em parceria com um adulto (FLEER, 2013).

Em outra ocasião, um gesto começou a se destacar como um meio de Chantelle, na ocasião com 1 ano e 4 meses, se comunicar. Naquele dia, quando utilizei o instrumento de pesquisa “Cesto de Tesouro”, ela demonstrava que já me considerava como alguém de sua confiança, alguém que também interagia com ela na creche, além da educadora. Assim, desenvolveu uma brincadeira ao me entregar objetos do cesto e gargalhar, para em seguida passar a esconder o meu rosto com um paninho Pikler que também estava entre os objetos. Tom juntou-se a nós, tirando o pano do meu rosto, e assim os dois bebês brincaram de “esconde-achou” comigo.

A emocionalidade implicada nas brincadeiras compartilhadas com o adulto e com outro bebê indica que os bebês conferiram grande prazer às trocas, entregas e achados na relação, expressando esse prazer pelo riso em produções que se desdobraram em autonomia para ir (re) inventando e desenvolvendo criativamente formas deste brincar junto. Todo o contexto pode ser interpretado como uma vivência em que o sentimento de prazer poderia estar favorecendo a produção de sentidos subjetivos.

O vínculo e o prazer de estar junto parece ter mobilizado Chantelle a se engajar posteriormente na atividade de musicalização, pois neste mesmo dia quando cantei a música do

pintinho amarelinho²⁴, percebi que ela fazia o gesto do pintinho com o dedinho na palma da mão (Figura 21 e Figura 22). No mês seguinte observei que em vários momentos este gesto do pintinho surgia associado a um cantarolar durante as interações de Chantelle comigo.

Figura 21 - Gesto do pintinho feito por Chantelle



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 22 - Gesto do pintinho feito por Chantelle



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Percebi em determinado dia que, ao chegar, estando os bebês na porta, Chantelle me viu e imediatamente fez com a mão o gesto do pintinho amarelinho. Logo se sentou no tapete e começou a cantarolar, sugerindo que ela estava utilizando uma forma de se comunicar associada ao gesto do pintinho. O gesto poderia ser meu nome, como em um cumprimento Oi, Laura! Ou poderia ser uma solicitação: Vamos cantar o pintinho amarelinho? E assim, a partir deste momento, o gesto passava a ser repetido quando ela queria pedir que cantássemos a música.

Observa-se que havia em Chantelle produções subjetivas vinculadas a relação com a pesquisadora, favorecedoras da procura pelo brincar, por se relacionar de alguma forma com o outro, a partir do gesto, que surge como fonte de produção de sentidos subjetivos, vinculados ao brincar e ao se conectar com outra pessoa.

Naquele mesmo dia alguns bebês que estavam transitando pela sala livremente com brinquedos, ao perceberem minha presença com o violão vieram para perto quando eu me sentei no tapete. Novamente Chantelle fez o gesto do pintinho e remexeu o corpo. Então, a educadora Liriel me mostrou um passarinho que havia feito com pinha, e Chantelle logo demonstrou

²⁴ Música do pintinho Amarelinho: Meu pintinho amarelinho, cabe aqui na minha mão (na minha mão). Quando quer comer bichinhos, com seus pezinhos ele cisca o chão. Ele bate as asas, Ele faz piu-piu! Mas, tem muito medo é do gavião!

interesse em pegá-lo começando a balbuciar e a cantarolar, demonstrando satisfação ao brincar com aquele objeto.

Percebi que sempre que eu chegava na sala Chantelle me recebia com o gesto do pintinho. Outros bebês, como Tom e Allegro, também começaram a imitar este gesto, que passou a se mostrar como um tipo de código de identificação na relação de alguns bebês para comigo em relação à música, indicando que desejavam cantar, fato que até as educadoras demonstraram admiração. Nesse sentido pode-se construir o indicador de que **os bebês são capazes de desenvolver uma forma de comunicação diferenciada e criativa para interagir com o outro com o objetivo de expressar seus desejos.**

Nota-se que a autonomia do bebê na busca de novos desafios corporais e nas suas inter-relações, a criatividade para novas brincadeiras junto com o outro e novas formas de comunicação, confirmam a emergência da produção de sentido subjetivo e a forma como foi aparecendo no desenvolvimento subjetivo de Chantelle.

A comunicação estabelecida pela pesquisadora junto aos bebês, sua presença e relação, foram dimensões emocionais vivenciadas pelos bebês em produções subjetivas que passaram a evidenciar o valor do outro de um jeito tão significativo que foi necessário criar uma forma simbólica de referência, que na interação com a bebê Chantelle, a pesquisadora passou a representar o próprio gesto. Essa emocionalidade simbolizada foi configurada como produção de sentido subjetivo, favorecida pela inter-relação do brincar. Aqui nós temos um exemplo eminente do aparecimento da produção subjetiva. **Por isso, a partir desses indicadores, é possível levantar a hipótese de que as oportunidades de brincar junto com o adulto favorecem a autonomia, a criatividade e o desenvolvimento de formas de comunicação nos bebês.**

4.2.2 A caixa de brinquedos dos bebês: interações, descobertas e emoções

Kaleo, com 11 meses, está começando a engatinhar. Arrasta-se pelo chão da sala de referência do berçário com um objeto circular em uma das mãos, com o qual empurra outro objeto também de forma circular pela superfície do piso. Ele havia escolhido esses dois objetos da caixa de brinquedos, disponível para os bebês em todos os momentos em que estão livres. Ele parece tão envolvido na brincadeira que percorre uma distância grande da sala, demonstrando não somente pelo tempo gasto na brincadeira, mas também por suas expressões faciais e corporais, que está bastante concentrado.

Interpretei que Kaleo, nesta experiência brincante, está criando novas funções para aqueles objetos, inventando uma forma de brincar a partir de sua própria iniciativa e interagindo com o seu objeto-brinquedo. Ele está criando e imaginando uma situação de brincadeira. Há nessa dinâmica uma interação de Kaleo com os objetos escolhidos, que passaram a ter a função de brinquedo, nos quais ele fixa o olhar e investe seus movimentos para controlá-los.

Neste momento Kaleo brinca livremente sem a interferência do adulto, concentrado, explora, movimenta-se com autonomia podendo fazer novas descobertas, e ao criar uma brincadeira, experimenta novas possibilidades. Observa-se que nessa experiência de um brincar livre de Kaleo com o brinquedo, há implicação emocional, **indicando que a atividade de brincar livre está favorecendo com que Kaleo produza sentidos subjetivos relacionados ao prazer da descoberta e da exploração dos objetos, a fim de que descubra uma maneira própria de brincar com eles de forma autônoma.**

Um aspecto a se destacar é que na creche pesquisada os bebês têm a oportunidade de brincar livremente enquanto aguardam as práticas de cuidado, o que acontece pela própria iniciativa deles ao interagirem com os brinquedos dispostos na caixa. Porém, no acervo de brinquedos da sala não foram observados brinquedos que tivessem sido selecionados intencionalmente a partir do planejamento e do currículo, com fins ao brincar livre, mas geralmente quando algum é confeccionado, é voltado apenas a atividades pedagógicas relacionadas a algum conteúdo do currículo ou projeto coletivo em momentos específicos.

Figura 23 - Brinquedos dos bebês



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

A caixa de brinquedos da sala de referências é recheada de brinquedos (Figura 25), que em sua maioria são doações, do tipo industrializado, de plástico resistente e coloridos. Vê-se

chocalhos, brinquedos de encaixe, com imagens de forte simbolismo infantil como ursinhos e patinhos. Há também alguns sonoros e musicais, e outros com peças grandes soltas, e os bebês podem manuseá-los nos momentos livres. Esses mesmos brinquedos ilustrados na Figura 25, dentre outros, estiveram disponíveis durante todos os meses da pesquisa e observou-se poucas trocas ou mudanças no seu oferecimento.

Não há brinquedos em que o bebê tenha vínculos familiares, que tenham vindo da casa deles ou que sejam escolhidos pelos familiares ou responsáveis. O bebê pode ter o seu brinquedo preferido dentre os dispostos na caixa e tentar disputá-lo com os outros bebês, porém ele não tem um brinquedo que seja somente seu, podendo pegá-lo quando desejar. Tudo é coletivo e compartilhado. Nesse sentido, é essencial pensar na importância de se considerar os aspectos da história de vida dos bebês, as relações que eles constroem fora do contexto da creche, os aspectos sociais e culturais que se entrelaçam em suas vivências cotidianas, pois são estes elementos que favorecem suas produções subjetivas.

As naninhas sensoriais, objetos-brinquedos que foram utilizados como uns dos instrumentos de pesquisa, foram oferecidos aos bebês para favorecer suas expressões em momentos de brincadeiras livres. Desse modo, em determinado momento da pesquisa, Kaleo estava sentado manipulando algumas delas. Nessa ocasião ele pegou algumas naninhas, uma a uma, observou-as, e girou as extremidades parecendo explorar cada detalhe do paninho, onde estão afixados vários itens como fitas de tecidos com cores e texturas variadas, bolas e argolas de madeira. Ao passo que explorava as naninhas, olhou para mim e passou a me entregar uma de cada vez, desenvolvendo uma certa forma de comunicação que, num primeiro momento, parecia ser um tipo de brincadeira, e por isso compreendi que, naquele momento, ele queria apenas me mostrar os paninhos.

Porém, após uma observação mais cuidadosa, ao voltar aos vídeos e registros de campo da pesquisa, percebi que a interação de Kaleo não consistia numa brincadeira de me entregar as naninhas, mas na verdade ele buscava auxílio para encontrar uma naninha específica, a qual desejava. Concluí que ele buscava encontrar uma em que estivesse afixada uma bola de madeira, que queria colocar na boca. Ele demonstrou já saber o que buscava, pois por diversas vezes era visto com partes de brinquedos na boca. **A partir disso, interpretei que naquele momento ele estava se comunicando com a pesquisadora, pedindo ajuda para encontrar o que queria: ser aconchegado por aquela bolinha de madeira, indicando sua própria motivação emocional com um objeto.**

Tudo indica que foi construído um vínculo de Kaleo com aquela naninha, objeto-brinquedo que pode ter se tornado uma referência emocional para ele naquele momento. Em

outros momentos eu já percebera que Kaleo esticava os bracinhos para entregar objetos para mim, e numa primeira conjectura parecia que ele apenas apreciava brincar de entregar os objetos, mas por todos estes indicadores é possível **interpretar que ele estava, na verdade, em comunicação, desenvolvendo uma forma de pedir algo que desejava.**

A partir desses indicadores, e analisando acerca das emoções que emergiram nestas ações de brincar livre de Kaleo, é possível levantar **a hipótese de que estas produções subjetivas, que se articularam à dimensão simbólica dos brinquedos utilizados por ele, mostram que há formas em que os bebês manuseiam, usam e imaginam os usos de brinquedos que se configuram como uma vivência sugestiva de favorecimento da sua autonomia, criatividade e comunicação.**

Nesse sentido, é importante que o educador procure desenvolver vínculos com os bebês ao ponto de produzir formas de comunicação favorecedoras da interpretação em relação ao tipo de brincadeira que o bebê está desenvolvendo. É importante, também, que o educador tenha uma compreensão acerca do brinquedo além de um objeto funcional ou simbólico, mas que perceba as dimensões subjetivas do seu uso, e as emoções que emergem nas relações dos bebês com estes objetos.

As interações do adulto com o bebê, a partir de um brinquedo ou brincadeira, são promovidas desde uma postura de observador e de planejador, seja preparando o ambiente ou na sua disposição pessoal de interagir juntamente na brincadeira do bebê. É importante perceber que brincar se aprende, e não somente de forma autônoma, como nas brincadeiras livres, mas também na interação com o outro, pois é no diálogo que as brincadeiras se constroem.

Na creche pesquisada não se observou uma preocupação em desenvolver as práticas cotidianas com aspectos que se vinculassem às vivências dos bebês em suas casas, principalmente em relação aos brinquedos. Cabe pensar, portanto, se não seria importante que o bebê pudesse ter na creche, a sua disposição, alguns brinquedos que evocassem além de estímulos sensoriais como audição, olfato ou tato, também estímulos emocionais, como seria o caso dele ter consigo brinquedos provenientes de seu lar, personalizados pela sua família, ou de suas vivências na própria creche, brinquedos que pudesse escolher para si e recorrer a eles quando desejasse.

O planejamento para brincar com bebês e para respeitar as interações com eles pode ser expresso de várias maneiras. Planejar oportunidades para descobrir as diferentes culturas específicas ou familiares, e interações específicas que são importantes para os bebês (FLEER, 2013, p. 225-226, tradução nossa).

Portanto, é necessário que os educadores tenham clareza acerca das implicações destes processos que se estabelecem nestas interações, para que desenvolvam um planejamento pedagógico que favoreça a aprendizagem e o desenvolvimento dos bebês ao respeitar as suas singularidades.

4.3 Eixo 2 – A melodia do brincar: memória e tempo do desenvolvimento infantil

Ao começar sua vida no mundo o bebê traz consigo a novidade de um ser único e complexo, em que atributos especialmente humanos, que nos diferem dos animais, podem, em parte, serem resumidos no tema do vídeo A sinfonia da vida²⁵ (2014), que diz: “quando nasce um bebê, nasce uma melodia”. Desse modo, como a melodia na música, a subjetividade humana se expressa e só pode ser compreendida ao passo que o indivíduo seja visto em sua singularidade.

Aprendi bastante sobre a individualidade de cada um, a olhar mais, acho que eu me atentei mais, a individualidade, [...] perceber assim de forma mais individual cada um, eu aprendi bastante, quanto a isso, que a gente olhava num todo assim, e não tinha aquele olhar.

Essa foi uma das falas da educadora Liriel, que demonstrou perceber durante este ano a importância de considerar os bebês nas individualidades, e este é um aspecto importante para se reconhecer que os bebês se desenvolvem a partir de mudanças subjetivas, que vão constituindo a sua subjetividade. A seguir, apresento Allegro e Sol, dois bebês cujas mães tive um contato mais próximo em entrevista remota, que cooperaram com informações pertinentes acerca do contexto social de vivências de cada um deles.

4.3.1 Lalala! O diálogo na constituição subjetiva do bebê Allegro

Dentre os bebês que estavam participando de um momento de musicalização, Allegro, com 10 meses, parecia apático, desmotivado, sentado no tapete da sala, demonstrando não compreender quando alguém se comunicava com ele. Logo fiquei sabendo que ele é filho de imigrantes venezuelanos e as educadoras comentaram que se mostrava mais animado e feliz quando o seu irmão maior ia no berçário e dialogava com ele em espanhol, fato também citado pela educadora no relatório de avaliação ao final do ano.

Ao estabelecer um vínculo com este participante da pesquisa, me dirigindo a ele em espanhol, dizendo *hola*, e o convidando a cantar, percebi que logo o seu semblante infantil

²⁵ Sinfonia da vida: disponível em <https://youtu.be/skxucGgIN4s>

mudou, os olhos se aguçaram, ele abriu um sorriso e começou a se agitar olhando para mim. A partir desse momento, um bebê até então passivo, mostrava-se implicado emocionalmente naquele diálogo, revelando que tinha algo a mais para compartilhar. Desse modo a **partir dessas expressões de Allegro pode-se pensar que naquele momento ele estava se envolvendo emocionalmente naquela experiência**, pois “os processos de comunicação e as situações que possibilitamos para serem experienciadas pelo bebê são as bases iniciais que favorecem a expressão emocional.” (MUNIZ; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2020, p. 147)

Naquele dia, Allegro ainda continuava sentado e parado por um longo tempo, mostrando-se mal acomodado e desanimado naquela posição. A educadora Liriel disse que ele tinha despertado do sono há pouco e por isso estaria assim. Busquei formas de interagir com ele e procurei acomodá-lo numa posição mais confortável. Coloquei-o deitado de barriga para cima e ele se mostrou tranquilo, e então ofereci um chocalho no qual ele demonstrou interesse, passando a sacudi-lo.

Em seguida uma das monitoras, veio até nós e de forma abrupta tirou Allegro daquela posição deitado e o pôs novamente sentado, demonstrando incômodo com a minha interferência ou preocupação em ver o bebê naquela posição, talvez com receio dele tornar a dormir. Ela disse que Allegro gostava muito de dançar, tirou o brinquedo da mão dele, escondeu atrás de si e insistiu para que o bebê se remexesse, a fim de me mostrar o quanto ele era esperto. Esta é uma educadora bastante animada que interagia constantemente com os bebês. Então, Allegro acatou a sua “sugestão”, se remexeu, porém, percebi que uma expressão discreta de espanto surgiu em seu rosto. Não devemos esquecer que o respeito à criança deve ser considerado em cada ação dos educadores, sabendo que

A criança é pequena, é leve, é pouca coisa. É preciso inclinar-se na sua direção, abaixar-se. Pior ainda: a criança é fraca. Pode-se levantá-la, jogá-la no ar, fazê-la se sentar contra a sua vontade, interromper a sua corrida, frustrar o seu esforço. “ (KORCZAK; DALLARI, 2022, p. 21)

Na complexidade das relações da dinâmica social que se configurava naquele momento, com a presença de uma pesquisadora, de certa forma interferindo na dinâmica das educadoras e até dos bebês, há que se pensar que novas formas de relações precisariam ser estabelecidas ali, visando prioritariamente a singularidade de Allegro.

Ao perceber que continuava desanimado me dirigi a ele em espanhol e o convidei para vir para o meu colo, e imediatamente ele subiu e se deitou no meu ombro, numa demonstração de confiança. **Interpretei que o valor simbólico, relacionado à memória cultural representada na língua espanhola falada, o fazia se sentir num ambiente familiar,**

favorecendo a sua integração na creche. Assim tudo indica que as minhas palavras em espanhol dirigidas a Allegro se tornavam fonte de sentidos subjetivos ligados a um sentimento de acolhimento.

Ainda neste primeiro dia da pesquisa, no momento da musicalização, ao tocar o violão para a turminha, percebi que Allegro me mostrou a língua fazendo um som de “lalala”. Então eu o acompanhei em sua nova “composição” e toquei o violão para cantamos juntos a sua “música lálalá”. Allegro sorriu e fez o “lalala” com a língua várias vezes, cantando e interagindo nessa brincadeira musical. A música se tornou parte de uma brincadeira musical com ele, experiência que foi favorecida a partir do vínculo já construído a partir do diálogo em espanhol.

Observa-se que a produção desse novo campo relacional que indica o valor simbólico do outro falante de língua espanhola favorece produção de uma emocionalidade, em produções subjetivas que confirmam que “o momento do diálogo entre um professor e um aluno, por exemplo, não é apenas a soma das duas pessoas, mas a produção de um novo campo relacional. Durante o diálogo e na relação, coisas novas são produzidas. (TACCA *et al.*, 2019)

Depois desses momentos iniciais em que dialoguei com Allegro em espanhol, observei que em várias ocasiões durante os meses de pesquisa, que logo após eu me dirigir a ele falando em espanhol ele buscava se aproximar de mim, recostando no meu ombro ou se aconchegando no meu colo, parecendo ter desenvolvido um sentimento de identificação, relacionado a uma memória cultural.

Adams e Fleer (2019) ao apresentarem o diálogo como fonte de produções sociais da diversidade cultural, e assim mostraram que numa experiência em que pessoas de várias nacionalidades almoçavam juntas, as subjetividades individuais tornaram-se visíveis e este espaço tornou-se fonte de produções culturais. Nessa situação apresentada por esses autores o diálogo mostrou-se como a principal ferramenta para a produção subjetiva da diversidade cultural durante o processo de realização desse almoço cultural.

Madeira-Coelho (2017) em seu estudo sobre o desenvolvimento da oralidade de uma criança, ao considerar o caráter gerador do sujeito, aponta para o entendimento de que o direcionamento afetivo para o outro atua fortemente, de maneiras diversas nos vários contextos em que a criança transita, em que ela se organiza emocionalmente tendo uma estabilidade que lhe dá segurança para lidar com situações desafiadoras, e assim ela vai desenvolvendo outras formas de interação, que no caso do estudo citado, favoreceram a emergência da sua linguagem oral.

Em relação à transição do desenvolvimento da comunicação não verbal para a emergência da estruturação da linguagem oral, considera-se que o diálogo como

categoria em que se coordenam disponibilidades internas para o outro e que organiza o compartilhar de estados emocionais e motivacionais, bem como as intenções comunicativas deles resultantes, permite que se estabeleça, entre o parceiro adulto e P, uma conexão entre os estados internos de experiência subjetiva da criança e a expressão afetiva do adulto, nas diferenciadas formas em que essa expressão pode aparecer: das experiências emocionais na face, na voz, na gesticulação do outro à emergência das primeiras palavras. (MADEIRA-COELHO, 2017, p. 13)

O diálogo como essencial para o desenvolvimento da oralidade mostra-se o meio principal para o desenvolvimento de outras capacidades psíquicas que estão na base do desenvolvimento subjetivo, como da memória ou da imaginação.

Madeira-Coelho (2017) conclui que vários aspectos vão se configurando na constituição subjetiva de uma criança, como o papel do outro e do afeto no direcionamento e nas trocas efetivas comunicacionais, a extroversão que possibilita a abertura de novas experiências, a confiança que favorece a expressão da individualidade e a estabilidade emocional possibilita desenvolver meios para o enfrentamento de novas situações.

Em outra ocasião, Allegro com um ano, brincava com o seu irmão, enquanto esperava a mãe no horário da saída. Seguia ele em sua brincadeira com o carrinho pelo pátio da creche, empurrando pelo chão, imitando os movimentos e fazendo com a boca o som do motor do carro, parecendo desenvolver uma brincadeira imaginária. A emoção de brincar com o carrinho juntamente com o irmão, se mostrava uma brincadeira rica em exploração e imaginação para Allegro

A partir disso nota-se nessa experiência de Allegro uma coerência com o que se percebeu nas brincadeiras do bebê Kaleo, já analisadas anteriormente, de que há uma dimensão subjetiva no uso do brinquedo, pois o brinquedo que emociona o bebê, que tem o cheiro da sua casa, ou que evoca sentimentos familiares, que tem uma imagem própria da cultura familiar, como o carrinho do irmão ou a boneca de pano feita pela avó, pode significar muito mais para o bebê e possivelmente favorecer uma brincadeira mais proveitosa e conseqüentemente aprendizado e desenvolvimento. Um brinquedo que transite do lar para a creche e vice-versa, e que faça parte também das atividades dos bebês, dos projetos e do próprio currículo.

Em outro momento, ao final da pesquisa, em conversa remota com a mãe, observei Allegro, com um ano e seis meses, ao fundo brincando com o irmão o tempo todo, em interação numa brincadeira com garrafas pet como se fosse uma luta de espadas imaginária. Ao brincar na companhia do irmão, ao Allegro mostrava-se muito mais envolvido e animado do que em outros momentos com os outros bebês da sua turma, pois geralmente era visto brincado sozinho, sem muita interação com os outros.

Brincar com o irmão, que se mostrou uma experiência permeada pelo afeto, pela memória cultural e pela língua espanhola falada em seu contexto familiar, **indicaram que houve desenvolvimento de processos imaginativos**, tanto ao brincar com o carrinho ou no momento em que brincava de luta de espadas. Para um bebê de apenas um ano de idade, observa-se que houve mudanças subjetivas, pois ele passou a se mostrar uma criança mais integrada à rotina e à dinâmica do berçário, o que é percebido no relatório de avaliação ao final do ano, quando a educadora diz que Allegro

é um bebe sorridente, carinhoso e explorador. Iniciou o segundo semestre ampliando seu relacionamento com os demais bebês e aberto a construção de vínculo com a professora. Reconhece quando é chamado por seu nome e reconhece os nomes das pessoas com quem convive. Durante a participação de atividades coletivas da instituição ampliou suas possibilidades de interação com crianças e adultos e tende a agir com confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios.

Assim é possível levantar **a hipótese de que o diálogo em espanhol e o valor simbólico representado na memória cultural de Allegro relacionado à língua espanhola, permeadas pela interação com o irmão na creche, configuraram-se na constituição subjetiva de Allegro a partir de sentidos subjetivos, que possibilitaram que ele pudesse se sentir acolhido em um local no qual se falava uma língua diferente.**

González Rey mostra que

Desde una edad muy temprana comienza el desarrollo de la subjetividad como proceso que emerge dentro del sistema de comunicación del niño. Aunque los procesos psíquicos y la subjetividad se relacionan de forma constante, uno no puede ser reducido al otro. (GONZÁLEZ REY, 2022, p. 40)

Portanto, a comunicação, a interação e a criação de vínculos nas brincadeiras mostra-se fundamental no processo de acolhimento dos bebês, em que o diálogo favoreça o respeito a cultura familiar do bebê e a valorização de brincadeiras e até de brinquedos que façam parte da vivência familiar e cultural do bebê. As memórias do bebê Allegro, que ao ser acolhido na creche partindo de uma cultura e língua diferente da sua família, foram subjetivadas pelo diálogo na língua espanhola e possibilitaram que ele pudesse se mostrar mais confiante em suas vivências de brincadeira e demais experiências no berçário da creche.

4.3.2 Dó, ré, mi, fá, “Sol”: uma notinha de cada vez, brincar e mudanças subjetivas

A bebê Sol tinha na ocasião, sete meses quando foi colocada, sentada perto de mim, enquanto eu cantava num momento de musicalização. Ofereci o palhacinho de crochê para que Sol segurasse e então ela ficou acompanhando a atividade, só observando. Logo começou a

demonstrar inquietação, pois, estava ali por algum tempo e não conseguia sair sozinha daquela posição. Decidi pegá-la e colocá-la junto a mim enquanto eu tocava o violão, e ela ficou ali sem reclamar, segurando o palhacinho de crochê. Depois quando eu parei de cantar, percebi que ela estava cansada e então a educadora a levou para que pudesse dormir um pouco, mas percebi que em Sol parecia que havia uma produção subjetiva ligada ao conformismo, porém naquele momento poderia estar relacionada ao sono.

Sol, com nove meses, demonstrava que não conseguia sair sozinha da posição sentada e se incomodava se fosse colocada em outra posição, como de bruços, por exemplo. Em um momento em que estávamos no tapete, após o banho, ela estava com alguns brinquedos perto de si, colocados por nós. Observei que ela tentou pegar outro brinquedo que estava mais distante do seu corpo, e esticando os bracinhos, inclinou o corpo para frente e quase virou, como se fosse engatinhar, mas logo se voltou para trás, indicando que estava desistindo de pegar aquele brinquedo.

Observei que por várias ocasiões Sol tornava a fazer essas tentativas, mas parecia lhe faltar coragem e sempre recuava. Essas constantes desistências pareciam indicar que nela estariam surgindo emoções relacionadas a algum medo ou insegurança. Ao comentar com a educadora Liriel sobre essas dificuldades que Sol estaria enfrentado, lhe falei sobre a possibilidade de desafiá-la a fim de que desenvolvesse formas de lidar com o medo que parecia estar impedindo que ela tentasse se movimentar a partir de outras posições corporais, como se arrastar ou engatinhar. Ao ser colocada na posição de bruços demonstrou inquietação, choramingou e não conseguia mudar nem a posição dos bracinhos. Após um breve momento se distraiu com um brinquedo, mas logo voltou a demonstrar expressão de incômodo e precisei colocá-la sentada novamente para que se acalmasse.

A partir desse desafio inicial a educadora Liriel começou a desafiar Sol em outros momentos, dando a ela oportunidades de experimentar outras posições, principalmente de bruços. Ainda assim Sol continuava demonstrando incômodo e se mostrava temerosa de tentar outras posições corporais. Observei que Sol ao ficar sentada na mesma posição deixava de brincar e de experimentar novas interações e aprendizados.

Na hora do descanso, cada bebê reivindicava para si uma maneira peculiar de ser acomodado no colchão, e eu notava que a educadora Liriel percebia que Sol preferia dormir na posição de barriga para cima, por isso a colocava no colchão sempre nesta posição, a qual ela demonstra calma no momento em que o sono estava chegando. Assim, se nos momentos de vigília ela fosse colocada nessa posição, chorava, indicando que não era hora de dormir, de que não estaria com sono. Desse modo, se Sol se fosse colocada de bruços, chorava e se fosse

colocada de barriga para cima sem ser a hora de dormir também reclamava, pois compreendia que não era momento de adormecer, ficando mais à vontade sentada nos momentos de vigília.

Nos dias seguintes ao dia que Sol foi pela primeira vez colocada de braços por mim, algo desafiador e incômodo para ela, percebi que emergiu nela um sentimento de estranhamento comigo, e quando eu me aproximava ela demonstrava certa tensão chegando a fazer algumas vezes, expressão de descontentamento. Sol poderia estar gerando sentidos subjetivos vinculados ao medo de vivenciar novas posições, vinculados às exigências da creche e da família.

Interpretei que Sol demonstrava não se sentir à vontade comigo, por produzir subjetivamente em sua memória lembranças de que interferi na sua postura corporal, tirando-a da sua comodidade. Já com a educadora Liriel, Sol continuava tendo uma atitude de melhor aceitação, se mostrando mais à vontade e tranquila, mesmo que a educadora estivesse frequentemente estimulando Sol a tentar outras posições.

Isto tudo parece indicar que sentidos subjetivos relacionados a um conflito poderiam estar emergindo em Sol, a partir de suas memórias, o que se estaria se configurando em resistência e estranhamento. Posteriormente compreendi que em casa a família também estava mobilizada estimulando Sol e isto poderia estar se configurando como fonte de produções subjetivas de tensão e incômodo, gerando conflitos nela.

A participação do outro na constituição do sujeito e da subjetividade ocorre não por uma ação linear e direta desse outro, mas pelo trânsito de sentidos que permite que as pessoas se organizem face aos diferentes contextos nos quais esse outro esteja envolvido, em uma produção permanente de, aspectos como conflitos, ambiguidades, tensões, diferenças, alinhamentos, coordenação de afetos e de histórias, em uma configuração complexa que se remete à interatividade, à unidade que pessoas estabelecem quando em relação. (MADEIRA-COELHO, 2017, p. 1)

Em outra oportunidade ao alimentar a bebê Sol, com nove meses, desenvolvemos uma brincadeira compartilhada, em que ao passo que ela comia eu dizia a palavra "gostoso", e em seguida ela sorria. Durante essa brincadeira ela aceitou que eu a alimentasse, pois se a palavra não fosse dita ela rejeitava a colherada de comida. Sol não tem aceitado comer regularmente, tem dia que não quer almoçar e as educadoras geralmente comentam acerca de suas preocupações com isso. Esta interação minha com Sol parece ter sido favorecido uma vinculação dela inicial comigo.

Nessa ocasião a mãe de Sol passou a ir à creche a tarde para dar remédio para ela e a amamentar por um longo período, fato que fez com que as educadoras acreditem que esse seria um dos motivos por que Sol estaria comendo pouco. Em determinado dia, ao acompanhar

o momento de saída dos bebês, ao serem entregues aos responsáveis, percebi que quando eles apareciam na porta da sala, os bebês começavam a chorar demonstrando expectativa de ir para casa com os familiares. Nesse dia observei o apego de Sol com sua mãe, pois quando se viu no colo dela começou a demonstrar por seus gestos e agitação que queria ser amamentada

Nesse mesmo dia a educadora Liriel conversou com a mãe de Sol lhe dizendo que ela não estaria tendo desenvolvimento satisfatório, visto que os outros bebês até mais novos que elas já se movimentavam pela sala, e Sol só aceitava ficar na posição sentada. A educadora recomendou que Sol fosse estimulada em casa também.

Ao final da pesquisa, ao conversar com a mãe de Sol, ela me relatou que durante esse período estava vivenciando um conflito com muitas cobranças acerca do desenvolvimento da bebê, não só na creche, mas também entre os familiares e até no trabalho, o que a levou a ficar noites sem dormir pensando no que fazer, com receio da filha ter algum problema. A mãe sendo a responsável pelo desenvolvimento da filha era cobrada, porém sua voz parecia não estar sendo ouvida, e como dizem Korczak e Dallari (2022, p. 27) que “em geral, a voz materna não inspira confiança. Uma voz parcial, incompetente. É melhor consultar a opinião dos educadores, dos especialistas, para saber se a criança merece tanta benevolência.”

É necessário, portanto dar voz à família, a partir da criação de vínculos com as pessoas com as quais o bebê em primeira instância está vinculado, pois o que se percebe comumente é que a família é convocada às instituições educacionais mais para serem cobradas acerca de queixas do que para compartilhar suas vivências, as quais poderiam fornecer importantes informações acerca das vivências dos bebês.

Perguntei à mãe no final do ano, se ela achava que a tensão dela poderia ter causado ansiedade na bebê, talvez por ouvir alguém comentando, e ela demonstrou expressão de surpresa ao pensar na possibilidade da filha estar entendendo o que se falava dela.

A mãe frisou em vários momentos que Sol teria o seu tempo para se desenvolver, e que isto não deveria ser motivo de tantas cobranças. Relatou que para a avó, que mora em outro estado, ela não deveria se preocupar porque a menina teria o seu próprio tempo. Mas por outro lado a avó sugeriu que ela colocasse um pintinho na boca da menina, para que o pintinho piasse perto dela e assim ela começasse a desenvolver a fala.

Esta prática de colocar um pintinho perto da boca do bebê é um tipo de superstição repassada pelos mais velhos em algumas famílias. A mãe de Sol disse que uma parente fez isso com a criança e ela passou a falar demais, por isso ela não pretendia fazer a tal simpatia com a filha, porque Sol já estaria desenvolvendo a fala e ficando muito tagarela. Ao comentar que

cantei a música do pintinho amarelinho na creche, ela disse que Sol já estava fazendo o gesto do pintinho em casa.

Segundo a mãe, o pai acha que a bebê deveria brincar com bonecas, mas ela disse que Sol aprecia mesmo os legos e os brinquedos sonoros, e que ela passou a dormir com um brinquedo de pelúcia que ganhou. Em fotos da família cedidas à educadora para uma atividade proposta, vê-se que o pai demonstra preocupação em ensinar a bebê a desenhar pois, na fotografia está realizando com ela uma atividade com caneta e papel.

Percebe-se que há um entendimento tanto na família, quanto na creche de que o bebê deva se desenvolver o mais rápido possível, pois do contrário pode ser que tenha algum problema. **Como a mãe de Sol estava sendo muito cobrada, desenvolvendo um sentimento de medo e insegurança, parece que isto estaria sendo fonte de produções subjetivas em Sol que também que estaria sofrendo pressões tanto na creche quanto na família, e poderia estar compartilhando do mesmo sentimento que a mãe, pessoa a qual ela era muito ligada afetivamente, indicando a forma como a subjetividade social da família estaria se articulando com a subjetividade individual de Sol.**

Algumas mudanças foram sendo percebidas em Sol, com nove meses, pois começou a usar as duas mãos para pegar os objetos, inclinando o corpo, tentando pegá-los com maior frequência e também brincando com maior autonomia e desenvoltura.

Com dez meses, Sol tentou sair da posição sentada e conseguiu virar de bruços. Não reclamou e foi explorar os brinquedos que estavam por perto alcançando uma maior amplitude espacial no tapete da sala de referência. Essas tentativas de Sol passaram a ser fonte de mudanças subjetivas, que a impulsionaram a ousar e se arrastar de bruços em círculo e a estar mais falante, em que esses avanços no seu desenvolvimento indicam que ela começou a produzir sentidos subjetivos que a auxiliaram a romper com sua insegurança.

Sol, com onze meses, conseguia mudar da posição sentada para de bruços, porém suas maneiras de lidar com essas mudanças de postura ainda mostravam que precisava desenvolver novos recursos subjetivos para obter maior confiança em seus próprios movimentos corporais, pois ao virar de bruços ainda continuava sem ousar novas posições, ficando parada nessa, reclamando se tentássemos mudá-la. Porém apesar de seus receios nas mudanças de posição corporal, começou a se mostrar mais falante e mais interativa com as pessoas, tanto comigo quanto com as educadoras.

Sol, com um ano, ficou algumas semanas em casa com a família, durante o período de férias escolar, e ao reiniciar na creche, um mês depois, voltou engatinhando, porém, continuava se conformando com os brinquedos ou objetos que lhe eram oferecidos, e mesmo fazendo

tentativas de pegar o que estava mais distante, ainda desistia, e deixava de engatinhar até eles ou de tentar outras posições corporais.

No dia em que o instrumento de pesquisa Cesto de Tesouro foi proposto, Sol na ocasião, com um ano e um mês, saiu do tapete onde estava e foi explorar a terra e as folhas. Este momento foi realizado na área externa, num local arborizado, com grama e terra. Nesta ocasião, Sol mostrava-se bem mais desenvolvida e desinibida, e já engatinhava por toda a sala, conseguindo brincar e explorar os objetos com maior autonomia.

Posteriormente, quando Sol estava com um ano e um mês, ao ouvir a música do Pintinho amarelinho e outras músicas cantadas por mim, começou a remexer o corpo e a sorrir demonstrando apreço. Quando cantei a música do pintinho amarelinho fiz o gesto, pois outros bebês como Chantelle e Tom já estavam fazendo esse gesto, então Sol também o fez com a mão pela primeira vez, imitando os outros bebês.

Na ocasião em que eu conversei remotamente com a mãe de Sol, com um ano e quatro meses, já no final do ano, ela balbuciou o tempo todo, repetindo vários sons. Logo nos primeiros minutos da conversa mostrou-se bastante animada no colo da mãe, falando “mamãe”, subindo nela e rolando na cama. Me reconheceu, sorriu para mim e na interação comigo através do celular envolveu também a mãe durante a conversa, que se mostrou entusiasmada ao observar o desenvolvimento da filha.

A partir desses indicadores é possível **levantar a hipótese de que em Sol houve mudança subjetiva, pois, ao desenvolver novos recursos subjetivos ela passou a ter maior ousadia para experimentar novas posições corporais podendo então brincar e interagir com maior desenvoltura e autonomia, além de obter maior interação social com as outras pessoas.**

Desse modo a bebê Sol que necessitou de um tempo próprio para desenvolver sua motricidade, conseguiu avançar em novas posturas corporais a partir de mudanças subjetivas que a auxiliaram a conquistar novas possibilidades e aprendizados.

4.4 Eixo 3 – No ritmo do brincar: o compasso das singularidades dos bebês e das especificidades do trabalho educacional no berçário

No que se aplica especialmente aos bebês, é preciso reflexões profundas e complexas, decisões, planejamentos, e conhecimento acerca de quem o bebê é, de como se desenvolve, onde está, o que está fazendo e sentindo nos tempos e espaços, como na família e na creche.

A creche é um espaço compartilhado por bebês de diversas famílias, em que cada um traz consigo diversos modos de viver, diferentes costumes e variadas formas de brincar e interagir. Ao conhecer o contexto social de vivência dos bebês, buscando entender algumas de suas experiências para além da creche, percebe-se que a subjetividade social da família dos bebês participa da sua constituição subjetiva e do seu desenvolvimento.

Por isso, avançar na compreensão de como o bebê começa a produzir subjetivamente a partir de suas experiências, em como vivencia as suas brincadeiras, livremente ou compartilhando-as com um adulto ou com outro bebê, é essencial para que os educadores organizem seu trabalho pedagógico na creche, em função de um cuidar e educar que respeite as especificidades e singularidades do bebê.

4.4.1 Solando uma canção de amor: a agência de Aika

No início da pesquisa, Aika, que estava com 1 ano e 1 mês e já andava, se aproximava de mim, demonstrando apreciar subir no meu colo, e quando eu estava sentada no tapete da sala ela vinha e se sentava de costas, confortavelmente. Geralmente, quando percebia que tinha outro bebê por perto, se achegava para tomar o lugar dele. Aika era vista cantarolando pela sala em muitos momentos.

Desde o início não se intimidava por eu ser uma pessoa com a qual não tinha vínculo, mas parecia ter necessidade de estar no colo, e assim passou a agir em várias ocasiões, em que se recostava, se acomodando bem à vontade, mesma atitude que tinha em relação a todas as educadoras. Parecia desejar exclusividade para si, e nesses momentos se mostrava bastante satisfeita, então gargalhava, dialogava balbuciando com um sorriso no rosto. **Essa atenção disponibilizada a ela parecia ter um valor afetivo gerador de euforia, pois ficava bastante agitada, com dificuldade até de se controlar.**

Aika geralmente procurava interagir conosco em algumas brincadeiras. Em certa ocasião, quando estava com 1 ano e 6 meses, me deu um brinquedo. Agradei dizendo "obrigada", depois eu lhe perguntei se queria de volta. Ela sorriu, pegou o objeto e me deu outra vez, esperando que eu tornasse a dizer a palavra "obrigada", e ali se estabeleceu uma brincadeira entre nós, ao passo que repetimos esta dinâmica algumas vezes.

Em outra ocasião, quando Aika estava com um ano e seis meses, interagimos em outra brincadeira. Dei as mãos a ela e dançamos realizando alguns passos, e ela demonstrou desejo de repetir a brincadeira. Depois fizemos outra brincadeira, em que ela caía no chão e então falava "caiu". Chamou-me "tia", "papa" e dialogou bastante comigo. Nesses momentos vinha

para o meu colo, deitava-se, mas no final se mostrava muito eufórica, gargalhando sem controlar a agitação. Brincadeiras interativas e de repetições geralmente a agradavam, e nesses momentos gargalhava demonstrando bastante entusiasmo.

Em outro momento, ao interagir comigo, Aika levantou a blusa e me mostrou a barriga, quando então eu disse: “Cadê o umbigo?”. Ela sorriu e levantou novamente a blusa mostrando a barriga. Nesse cenário, Kaleo que também estava ao meu lado me mostrou a bolinha de madeira da naninha. Aika demonstrou desejo de interagir conosco também naquela situação, e pegou uma bola de crochê, de outra naninha, e me mostrou. Em seguida sentou-se no meu colo, parecendo demarcar o seu lugar.

Tudo indica **que a emocionalidade implicada no estar próxima do adulto, no colo, seria a forma como ela se sentia acolhida, pois buscava ser vista em seu espaço, produzindo sentidos subjetivos vinculados à necessidade de estar com o outro, favorecedores de euforia, que emergia nos momentos em que vivenciava uma experiência de atenção.** Esse sentimento de alegria muitas vezes se transformava em dificuldade de controlar as emoções, o que costumava preocupar as educadoras, que viam a necessidade de controlar o afeto dado a Aika.

Essa euforia e a dificuldade de controle estariam se estendendo a sua compulsão por alimentos, pois Aika, em todas as suas refeições, procurava comer muito, geralmente além da sua capacidade, tanto nos lanches quanto nas refeições maiores, momentos em que comia concentrada, com independência, sem se distrair. O seu objetivo parecia ser comer o máximo que podia, e se não lhe fosse permitido comer mais, chorava com expressão de tristeza.

Nessas relações fui percebendo que havia formas distintas em como se construía as interações entre Aika com as educadoras. A educadora Liriel mostrava-se mais atenciosa com a bebê, percebia suas preferências e tentava interpretar suas atitudes, e mesmo que em alguns momentos buscasse formas de controlar alguns comportamentos da bebê, muitas vezes era vista com Aika sentada no colo, interagindo a partir de brinquedos e livros, conversando e cantando para ela.

Porém, por parte da monitora Sonata, a relação com Aika era de maior distanciamento e menor afetividade. Observei que essa atitude de menor implicação afetiva de Sonata parecia gerar nos bebês da turma uma maior empatia com a professora Liriel, pois quando ela chegava à sala após algum tempo ausente, os bebês se mostravam eufóricos e animados.

Como exemplo disso, em certa ocasião observei que Liriel estava sentada, Aika estava perto dela e as duas folheavam um livro. Liriel mostrava os animais do livro e cantava a música da galinha e os ovos. Aika indicou com o dedo a imagem do patinho, começou a dar tapas no

livro, sorrindo, demonstrando contentamento. Estas interações (Figura 24 e Figura 25) pareciam ser muito importantes para que Aika se sentisse acolhida naquele ambiente.

Figura 24 - Interações de Aika com a educadora



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 25 - Interações de Aika com a educadora



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Assim, a monitora Sonata geralmente procurava controlar o comportamento de Aika dizendo muitos “nãos” para ela. Essa necessidade de controle sobre os bebês parece ter se difundido entre as educadoras do berçário, pois era comum ouvir delas que os bebês poderiam ficar manhosos caso fosse dado a eles colo, ou se eles tivessem muita liberdade.

Em determinado dia, observei que Aika ao explorar a sala de referência, mexia no chinelo de uma das educadoras que estava num canto da sala. Logo a monitora Sonata, ao perceber que o chinelo seria algo sujo, que Aika poderia levar à boca, sem explicar para ela os motivos, tomou o chinelo e disse com tom repreensivo: “Não pode! ” Imediatamente Aika abaixou a cabeça e colocou a mão no rosto de um dos lados, com uma visível expressão de tristeza. Essa expressão de Aika foi percebida por mim também em outras ocasiões, quando em uma delas, ao ouvir o não da monitora Sonata, foi abaixando a cabeça e o corpo até se deitar no tapete, onde estava sentada, e ali ficou aguardando a atividade de pintura que estava sendo preparada.

Percebi que neste dia as educadoras estavam realizando atividades especiais, pois em todas tiravam fotos dos bebês, que seriam expostas para os familiares em murais pela creche. Aika ia para perto de onde as atividades estavam sendo preparadas e realizadas, como geralmente fazia com expressão de curiosidade, quando a monitora Sonata falou aquele não incisivo para ela. **Foi possível perceber pelas expressões de Aika, que a forma como ela**

lidava com a repreensão se configurava subjetivamente em sentidos subjetivos vinculados à frustração.

Algum tempo depois, Aika expressou um sentimento semelhante, após receber outro não. Desta vez, tudo indicava que ela procurou alternativas para continuar sua brincadeira exploratória. Encaminhou-se para a caixa de brinquedo e escolheu o brinquedo Piu-Piu (Figura 28). Começou a interagir com o brinquedo **parecendo expressar produções imaginativas, pois sorria para o Piu-Piu, e dizia “ati, ati.” e “au, au”, numa possível conversa imaginária com a personagem.** Tentava colocar o brinquedo em cima de uma caixa, quando passou a olhar para uma das bebês que estava perto dela e logo depois para mim, parecendo acreditar que receberia outro não.

Figura 26 - Aika e o Piu-piu



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Naquele momento a educadora Liriel adentrou a sala carregando um túnel que seria utilizado em outra atividade com os bebês. Aika então deixou o Piu-piu de lado e a brincadeira que estava realizando, e passou a observar as ações das educadoras. Ficou acompanhando com a cabeça os movimentos das educadoras, e mostrava-se atenta aos diálogos delas acerca dos procedimentos para a realização da atividade com o túnel. Aika mostrava-se atenta a tudo o que acontecia ao seu redor demonstrando compreender tudo o que era falado no ambiente.

Korczak e Dallari (2022) mostram que o uso do “não” geralmente é um ponto sensível na educação de crianças pequenas, pois para que tenham o direito de querer, necessitam ter a possibilidade de exercer a vontade livre. No entanto, para estes autores, cabe aos educadores saber dizer o “não” com oportunidade, para que este beneficie a criança no exercício de suas vontades, para que ao não serem sistemáticas estas negativas tenham valor educativo, ao passo que a criança saiba os motivos do controle que está sendo empregado em relação a ela.

Aika foi se encaminhando para perto do túnel, com expressão de curiosidade no olhar, sendo a primeira a entrar nele. Então a educadora Liriel perguntou: Cadê, Aika? E de dentro do túnel ela sorriu. Logo a monitora Sonata veio e fotografou Aika, e em seguida convidou-a para se retirar de lá. Aika, que nem tinha explorado o túnel ainda, acatou a ordem, mas demonstrava em suas atitudes desejo de voltar para brincar ali. Naquele momento ela recebeu outro não, de certa forma carinhoso, pois a educadora Liriel a pegou no colo, para que aceitasse esperar a vez dos outros bebês entrarem no túnel para serem fotografados. Aika ficou no colo de Liriel, porém choramingava baixinho e passou a colocar o dedo na boca, expressando frustração.

Assim que a dinâmica de fotografias se encerrou, Aika pôde explorar o túnel livremente criando outras formas de brincar com ele, interagiu com Liriel, levou objetos para dentro do túnel e por fim carregou-o pela sala. Percebi que Aika mostrava-se disposta a ampliar sua atuação diante das atividades, a descobrir novas formas de brincar, mostrando-se criativa mesmo após experiências frustrantes e situações desafiadoras.

Interpretei que a sua frustração ao receber palavras de controle, a levava a encontrar formas alternativas de lidar com situações desafiadoras, pois não ficava paralisada, mas buscava no aconchego do colo, nas brincadeiras ou mesmo na alimentação, formas de se sentir reconfortada.

Em outro momento, em um dia frio, foi permitido a Aika caminhar no espaço externo da sala de referência, no solário, local que muitas vezes apreciava estar, porém lhe diziam que não poderia. Outros bebês também já estavam lá, e naquele momento aproveitei para gravar os bebês ali em suas brincadeiras.

Na parede que estava virada para o pátio externo havia uma torneira e um registro de água afixados. Aika estava com uma panelinha de plástico e uma peça de lego quadrada na mão. **Sentou-se perto da torneira e demonstrou produzir uma situação imaginária, pois colocou a panelinha na saída de água da torneira e a lambeu. Depois fingiu beber água na peça de lego como se fosse um copo. Parecia brincar de beber água ou de comidinha.**

Ao se levantar daquele espaço e daquela situação de uma possível brincadeira imaginária, veio para perto de mim, e eu a chamei de “meu amor”. Ela logo tentou mexer no meu celular com o qual eu gravava, então pensei que talvez a minha palavra lhe tivesse conferido um tom afetuoso que poderia lhe permitir uma liberdade para mexer no meu equipamento. Aika, que se mostrava sempre muito observadora, demonstrou compreender que eu estava gravando.

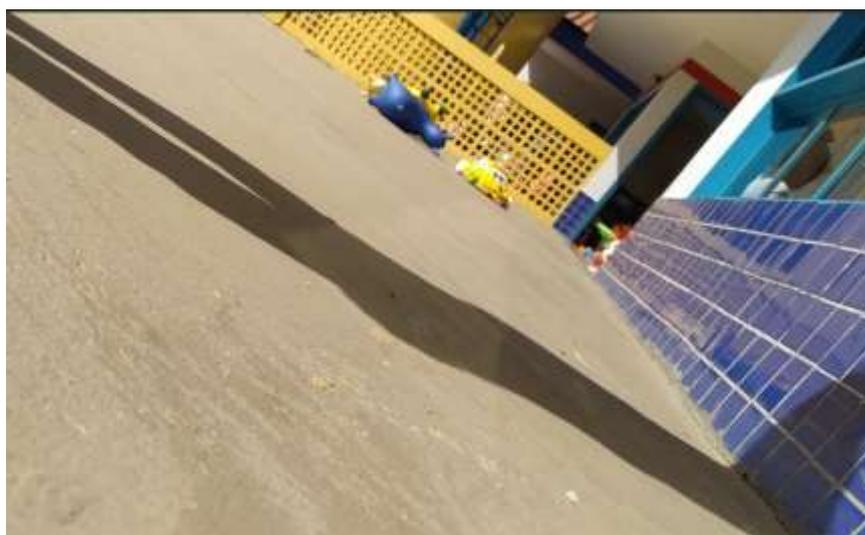
Essa situação me fez refletir na ética do pesquisador para obter o consentimento dos bebês para serem gravados ou fotografados, e era preciso sensibilidade e respeito para perceber

as expressões como sorrisos ou choros, olhares e gestos com os quais os bebês me sinalizariam se estavam dispostos, ou não, a participar da pesquisa. Esse consentimento foi sendo construído durante a pesquisa a partir dos vínculos que foram sendo criados dos bebês, comigo.

Como dizem Korczak e Dallari (2022, p. 56), “Respeito, senão humildade, diante da clara, da cândida, da imaculada e da santa infância”. Assim, perguntei a Aika se desejava gravar também, permitindo que ela pegasse o celular e passasse a gravar os espaços, com meu auxílio. Aika gravou a mim, as outras educadoras, os outros bebês, e em alguns momentos caminhou gravando aleatoriamente. Assim, ao revisitar o vídeo, foi possível observar a perspectiva que a bebê teve dos espaços, ela pequena, permitiu a nós, pesquisadores, ter uma dimensão do que era visto por ela, e refletir a partir da perspectiva infantil, como se observa na Figura 27.

Sua visão permite perceber o quanto sobra de espaço em seu mundo infantil, espaço que deve ser preenchido com tudo aquilo que possa favorecer o seu desenvolvimento e o seu aprendizado, com elementos que a convidem a explorar e a imaginar.

Figura 27 - Perspectiva filmada por Aika



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Olhar por uma perspectiva infantil é necessário constantemente, para que outras reflexões estejam presentes, pois

os cientistas declaram que o adulto se deixa guiar por motivações e a criança por impulsos; que o adulto tem um comportamento lógico, enquanto a criança nada num mar de ilusórias fantasias; que o adulto tem caráter, um perfil moral devidamente estabelecido, enquanto a criança se perde no caos dos instintos e dos desejos. Abordam a criança não como uma estrutura psíquica diferente, mas sim inferior, mais fraca e pobre. Como se todos os adultos fossem eruditos” (KORCZAK; DALLARI, 2022, p. 55).

Em outra ocasião, num momento de musicalização, cantei a música do Palhacinho Pimpão, que fala sobre o nariz de pimentão: O palhacinho, como se observa nas Figura 28 e Figura 29, tem um nariz vermelho, como se fosse um pimentão.

Figura 28 - Aika explorando o nariz do palhacinho



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 29 - Aika explorando o nariz do palhacinho



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Durante a dinâmica da música, perguntei aos bebês “Cadê o nariz?”. Aika, como fazia muitas vezes, em sua expressão de curiosidade, veio para perto do palhacinho e colocou o dedo no nariz do boneco e em seguida lambeu o dedo, parecendo imaginar que o nariz seria realmente de pimentão, ou seja, algo comestível.

Interpretei que houve processos imaginativos em Aika, a partir dos indicadores elaborados quando ela cria um diálogo com o brinquedo piu-piu, quando bebe água na peça de lego junto à torneira e quando lambe o dedo depois de colocá-lo no nariz do palhacinho.

Em outro momento de musicalização, ao apresentar alguns instrumentos musicais específicos, como o reco-reco de sapinho e o apito de passarinho, percebi que Aika se interessou pelo reco-reco do sapinho. Apresentei o reco-reco de sapinho (Figura 30) e o apito de passarinho (Figura 13) ao cantar as seguintes músicas: “Sapo cururu, na beira do rio. Quando o sapo canta, ô maninha, é porque tem frio. A mulher do sapo, deve estar lá dentro. Fazendo rendinha, ô maninha, para o casamento” (FOLCLORE), e a música “Piu-piu-piu, canta o passarinho, canta o passarinho” (BARULINS, 2018).

Figura 30 - Aika e o reco-reco de sapinho



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

O reco-reco de sapinho estava sendo disputado por Tom e Aika, porém naquele momento quem estava com ele era Aika. Ela estava sentada no colchão começando a tocar o instrumento e parecia testar formas de reproduzir o som, manuseando-o e demonstrando que me observara quando eu o utilizei. Após brincar com o objeto conseguiu tocar o instrumento e fazer o som do sapinho. Eu estava perto, e cantava a música Sapo cururu para ela. Ela estava brincando com o som do instrumento e ouvindo a melodia que eu cantava.

Aika percebeu que conseguiu reproduzir o som do sapinho com aquele instrumento, e assim sua euforia foi tamanha que se deitou no colchão e começou a gritar alto, mostrando-se muito satisfeita e eufórica. Logo a educadora Liriel, demonstrando incômodo com os gritos de Aika, disse: “O que é isso, Aika! Talvez a educadora não tenha percebido a alegria da descoberta que a bebê Aika estaria experimentando ao produzir um som com aquele instrumento.

Antes de Aika conseguir tocar o reco-reco, o bebê Tom também estava tentando pegá-lo, pois ele já brincara com ele e veio para perto de Aika, demonstrando intenção de obtê-lo. Porém Aika, ao perceber a aproximação do colega olhou para mim, dizendo com uma linguagem ainda balbuciada e pouco compreensível: “Tia, tia! Depois olhou para Tom e disse: “Não, não! Parece que Aika primeiramente pediu a minha ajuda, uma adulta, e como eu não intervi, ela passou a utilizar a palavra não, muito usada em relação a ela como forma de controle, demonstrando compreender as regras convencionadas socialmente.

Como eu não a ajudei a resolver aquela situação, compreendi que Aika buscou uma forma alternativa. Imediatamente pegou a chupeta de Tom que estava pendurada num cordão em seu pescoço e tentou lhe oferecer, demonstrando compreender a forma como os adultos procedem quando desejam acalmar um bebê para que ele não incomode, demonstrando tentar

encontrar uma forma de não ser incomodada por Tom, pois queria continuar explorando o recoco.

Aika, em outra ocasião, também colocou a chupeta em outro colega, em Kaleo. Ela demonstrou perceber que Kaleo estava choroso, então veio de onde estava e ofereceu a chupeta para ele. Aika mostrava-se muito atenciosa com os outros bebês, parecia entender que eles eram um pouco mais novos que ela, e demonstrava apreciar a imitação do comportamento dos adultos que cuidavam dela. Muitas vezes Aika tinha este tipo de comportamento, procurava cuidar dos outros bebês desta mesma forma, como se ela fosse uma pessoa maior que eles.

Às vezes, quando um bebê estava chorando na cadeirinha, ela ia até ele e o balançava, e outras vezes queria colocar alimentos na boca dos outros bebês. Desse modo, Aika parecia reproduzir o controle com o qual os adultos dispensavam-lhe, parecia perceber que ao dar a chupeta ou balançar a cadeirinha do outro bebê ele não iria incomodá-la, ou seja, iria ficar quieto.

Assim, a partir de todos os indicadores elencados foi possível elaborar **a hipótese de que Aika estava encontrando formas alternativas de lidar com suas dificuldades, demonstrando expressões iniciais indicativas de que estava se tornando agente em meio às experiências vivenciadas por ela na creche**, pois agente, como mostra a Teoria da Subjetividade (GONZÁLEZ REY, MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017a), é aquele que em suas experiências pode vir a tomar decisões, demonstrar gosto ou desgosto por algo, pensar e ser ativo de alguma forma.

4.4.2 Duetos: Bell e Tom a as interações entre bebês, educadoras e famílias

Dois bebês dormiam, Tom, com 1 ano, e Bell com 11 meses, e um silêncio pairava na sala de referência do berçário. Em pouco tempo Tom acordou e se encaminhou para perto de Bell, que também havia despertado do sono. Entreolharam-se, sorriram, gargalharam, e agitados, queriam mexer nos olhos um do outro quase batendo as cabeças. Via-se ali uma dupla de bebês interagindo e brincando. Em muitos momentos, no decorrer dos meses de pesquisa, percebi que Tom e Bell ficavam próximos um do outro em momentos de brincadeira (Figura 31).

Figura 31 - Tom e Bell em momentos de brincadeiras



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Bell estava sentada perto de Tom, quando ele aproximou se arrastando, porque ainda não engatinhava. Percebi que Tom estava interessado em obter um dos brinquedos que estava com Bell. Quando ele pegou o brinquedo e saiu de perto dela se encaminhando para o lado oposto, percebi que Bell tentou pegar de volta, mas como não poderia chamá-lo, tentou mover o seu corpo na direção dele. E assim ela, que estava sentada, tentou virar de bruços, se esforçando insistentemente até conseguir. Eu estava perto observando, e em alguns momentos ela olhava para mim, parecendo esperar que eu a pegasse, auxiliando-a a virar o corpo para engatinhar. Como eu apenas disse: “Vai, Bell!” como palavras de incentivo, ela se virou para frente, choramingou, mas continuou se desafiando naquelas novas posições.

Bell ainda não conseguia se arrastar, nem engatinhar, e demonstrava expressões de incômodo, olhando para mim como se pedisse ajuda, mas ficou testando suas possibilidades por um período de tempo. De vez em quando suas pernas se encaixavam numa posição aparentemente desconfortável, mas ela olhava para mim e prosseguia. Desse modo, Bell sempre parecendo mirar o colega Tom, que já havia se arrastado para longe dela e estava com disputado brinquedo, mostrava-se motivada a reaver seu objeto. No meio do percurso outros bebês se aproximaram de Bell e outros brinquedos a distraíram por um curto período de tempo, porém ela continuava tentando se movimentar na direção de Tom. Naquele momento Bell não conseguiu se arrastar completamente nem engatinhar, mas suas tentativas parecem não ter sido em vão, pois em poucas semanas ela já engatinhava pela sala.

No instrumento Circuito de Motricidade, que foi realizado nos últimos meses da pesquisa, Bell estava com 1 ano e 1 mês. Naquele dia percebi que Bell estava buscando formas de conquistar a marcha, para que pudesse caminhar, e para isso procurou se apoiar na monitora Cadence. Enquanto os outros bebês se moviam por entre os os obstáculos (colchões, túneis,

rampas e cabanas), Bell se desafiava a conseguir dar os primeiros passos tendo a monitora como um suporte. Bell parecia ter encontrado na monitora Candece alguém que a compreendia, e que lhe auxiliaria a desenvolver a marcha naquele momento.

A monitora Cadence estava sentada no tapete acompanhando a atividade dos bebês e auxiliando-os quando necessário, então Bell engatinhou até ela, e ao passo que a monitora colocava Bell em pé, ela se jogava na direção dela esticando os braços e caindo, demonstrando esperar que a monitora a segurasse. Nessa relação de confiança com a monitora Cadence, Bell parecia ter a certeza de ser amparada em todas as vezes que se jogasse, e assim começou a repetir várias vezes este desafio. A monitora, ao perceber a potencialidade de favorecer o desenvolvimento da marcha em Bell, continuou permitindo que a bebê dirigisse a brincadeira.

No início da pesquisa, eu observava que Bell com 7 meses, geralmente só conseguia desenvolver alguma brincadeira a partir do momento em que tinha a certeza da proximidade de algum adulto, demonstrava a necessidade de ver a educadora, principalmente. Isso acontecia também com outros bebês da turma, que iam chegando para perto das educadoras ou da pesquisadora, buscando interação para então passar a brincar, porém Bell era uma das bebês em que isto mais se destacava.

Eu percebia que Bell demonstrava maior apreciação por momentos em que a brincadeira acontecia em interação com alguém. Por isso, essa dependência de Bell parecia estar relacionada a um sentimento de segurança afetiva, pois ela precisava saber que estaria segura perto de alguém. Segurança afetiva que, segundo a Abordagem Pikler, é uma das necessidades essenciais do bebê e consiste no

estabelecimento e manutenção de relações interpessoais estáveis, contínuas, íntimas e calorosas entre a criança e um número restrito de adultos bem conhecidos e uma relação afetiva privilegiada, autêntica, de um caráter específico, profissional, com uma pessoa (cuja forma e conteúdo são particulares dentro do âmbito institucional) O respeito e o apoio indireto à sua atividade livre, espontânea, fruto da sua própria iniciativa, assim como o respeito ao seu ritmo individual de seu desenvolvimento (FALK, 2016, p. 26).

Nota-se que Bell, ao apresentar esta necessidade específica, precisava ser atendida de modo particular, a partir do conhecimento que a educadora tivesse acerca desta sua singularidade. Essa dependência de Bell parecia estar relacionada a produções subjetivas sociais da família, configuradas em sua história de vida, em que os pais viam na proteção a expressão de cuidado e afeto, como se percebe na seguinte fala da mãe:

O primeiro filho, todo mundo fala que o cuidado é maior, [...] a gente nota que a gente tem o cuidado maior com a Bell, não deixa ela sozinha muito tempo, [...] a gente quer o tempo todo visível, sabe, ela dorme com a gente.

Acerca disso é possível concluir, a partir do relato do pai, sobre a forma como Bell compartilhava suas brincadeiras com ele, que esta dependência de um adulto se manifestava em casa também:

Quando ela fica sozinha só comigo, ela fica mais grudada comigo, aí ela não brinca sozinha. Por exemplo: quando a mãe está em casa, ela se sente mais à vontade, ela vai para onde eu estou, mas ela não brinca sozinha, não fica sozinha em ambiente, é claro, a gente não deixa, ou ela está com uma pessoa.

Mas, ela não está por exemplo na função do que a gente está fazendo. Por exemplo: ela está ali brincando com as panelas, não está colada, grudada em mim, querendo que eu brinque com ela, ela está ali, ela está no mesmo ambiente que eu, ela está fazendo a brincadeira dela. Quando ela está sozinha, ela quer que eu brinque com ela, só isso que ela quer da vida!

Quando tem mais gente ela se sente mais autônoma, quando está só um, ela fica muito focada naquela pessoa.

Por isso eu acho interessante na creche, na creche sempre tem muita gente, crianças e tem as duas tias ali o tempo inteiro, então ela fica bem à vontade lá, para ela fazer o que ela quiser e num ambiente seguro né. Acho que quando está uma pessoa só, ela se sente, aí pera aí, só tem um adulto aqui, eu vou ficar perto desse adulto, que se acontecer alguma coisa ele vai me proteger, entendeu.

Ela quer que eu esteja com ela presente, não só fisicamente, mas presente, e ela está absolutamente certa, né!

O pai, ao brincar com a filha, tem a possibilidade de proporcionar a ampliação da cultura lúdica da bebê, entendendo aqui cultura lúdica como “uma estrutura complexa e hierarquizada constituída [...] de brincadeiras conhecidas e disponíveis, de costumes lúdicos, de brincadeiras individuais, tradicionais ou universais [...] e geracionais, que tornam possíveis o jogo. (BROUGÈRE, 2010, p. 53-54). Brincar junto indicava a construção de um espaço compartilhado, e mesmo que fosse importante para Bell conquistar um espaço de brincadeira livre, autônoma, parecia que para ela não era possível separar a presença do pai em suas brincadeiras, pois ele se envolvia nas brincadeiras da bebê, ou seja, ele brincava junto com ela e isto se configurava subjetivamente em suas relações na creche também.

Por isso era notório que, se Bell observasse a nossa proximidade (os adultos), mostrava-se confiante para desenvolver uma brincadeira autônoma e exploratória que fosse favorecedora de desenvolvimento e aprendizagens.

Em determinado dia, ainda no início da pesquisa, coloquei Bell sentada, pois essa era a posição já convencionada para se colocar os bebês no tapete. Ela estava próxima à caixa de brinquedos e escolheu um chocalho para explorar. Notei que Bell se interessou pelo objeto e o explorou de várias formas (Figura 32), levantou-o acima da cabeça, colocou no colo, olhou fixamente para determinada parte do chocalho, mostrando-se muito concentrada, e como eu estava ao seu lado, mais uma vez percebi que a minha presença lhe conferia um sentimento de segurança afetiva. **A partir desses indicadores levantados interpretei que Bell passou a**

conquistar um tempo e um espaço de brincadeira livre e exploratória, favorecedora de desenvolvimento e aprendizagem, a partir da garantia de segurança percebida por ela pela presença do outro.

Figura 32 - Bell explorando um brinquedo



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

As interações de Bell comigo aconteceram de modo mais expressivo a partir de alguns momentos na musicalização, quando ao estar juntamente com as educadoras e os outros bebês, mostrava-se mais confiante. Em uma dessas ocasiões, ao cantar a música dos patinhos utilizando os dedoches (Figura 11), percebi que Bell passou a observar todas as pessoas que estavam participando da atividade. Olhava para os outros bebês, e em seguida virava a cabeça e olhava para a educadora Liriel, depois olhava para mim e parecia se admirar com a animação de todos que cantavam com entusiasmo (Figura 33 e Figura 34).

Bell em suas expressões de observação fizeram-me compreender que seus olhares atentos estariam sendo a forma dela subjetivar suas experiências, ao se sentir próxima de várias pessoas conhecidas, a partir de uma forma de comunicação própria, o que se estabeleceu em vários momentos.

Figura 33 - Bell e a pesquisadora na musicalização



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 34 - Bell e a pesquisadora na musicalização



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Bell, que se mostrava calma, sem expressar muitas reações, além da observação atenta, começou a se interessar pelos dedoches, e esticando os braços parecia pedir para pegar os dedoches de patinho. Eu mexia com os patinhos como se eles estivessem se comunicando com ela, e logo ela passou a agitar as pernas, sacudir os braços e a sorrir. Nessa ocasião Bell se envolveu na musicalização, e ao final da música, quando todos os bebês e as educadoras bateram palmas e se agitaram, ela também participou desta dinâmica com a turma.

No final do ano Bell, estava no colo da mãe enquanto eu conversava com os seus pais num encontro remoto. Ela ouvia nossa conversa enquanto seus pais me contavam um episódio acontecido na creche, com ela e Tom. Bell ouvia atenta a conversa, com os olhos bem abertos olhando para seu pai. Ele contava que ela abraçara Tom um dia, no horário de saída. Parecia que Bell estava se lembrando do episódio que o pai relatava.

Hoje eu fui buscar ela lá, aí estava ela e o Tom e a Chantelle né, aí eu peguei a Bell e tinha que pegar a bolsa dela, que eles estavam do lado de fora. Eu deixei a Bell lá e fui pegar a bolsa, quando eu voltei para fora da sala, falei: dá tchau lá para o Tom, e aí ela foi lá e deu um abraço no Tom e ele ... aí o braço não deu. Eu fico é com ciúmes dela!

Na última reunião de familiares e responsáveis, na creche, a família de Bell, incluindo a avó e a tia, puderam ver em fotos algumas atividades e alguns momentos desenvolvidos por Bell durante o ano. A educadora Liriel preparou um álbum de fotos que denominou Livro da Vida, com várias fotos impressas dos bebês em diversas atividades, para mostrar aos familiares. Este livro, inspirado em Freinet, foi adaptado pela educadora Liriel para fazê-lo com os bebês. O Livro da Vida consistia basicamente num álbum com fotografias dos bebês em diversos momentos no decorrer do ano, em atividades que realizadas por eles.

Após entregar o Livro da Vida para a família de Bell, ela foi para o colo da mãe e passou a olhar as fotografias junto com eles. Ao folhear o livro, viu a foto dos outros bebês, fixou o olhar em determinada imagem, e apontou para ela, parecendo identificar algo que chamou muito sua atenção. Sorriu com uma expressão de euforia, olhando para mim em seguida, como se estivesse compartilhando um comentário com alguém que também conhecia sobre o assunto. Parecia reconhecer pelas fotos, seus colegas, os espaços e a sua rotina na creche, demonstrando contentamento ao reconhecer suas vivências e em mostrar a todos que ali estavam. Todos se admiraram com a reação de Bell.

Sua mãe seguiu folheando o Livro da Vida, e ela continuou demonstrando interesse pelas imagens. A educadora Liriel disse que Bell é cuidadosa ao manusear os livros e não estraga nenhum, que não costuma rasgar e até quando mexe nos painéis da sala os toca com delicadeza. Os pais disseram que para acalmá-la é só dar um livro, pois ela ama histórias.

Bell viu outras fotos, dela mesma, e em algumas específicas tinha uma reação de entusiasmo, sorrindo, demonstrando surpresa, e na maioria das vezes após ver a foto, olhava para mim e sorria, sempre compartilhando, como se fosse um comentário, que ainda não era capaz de fazer via linguagem oral, mas que usava o olhar e o sorriso para compartilhar com o outro, via gestos, olhares e sorrisos. Esta interação que envolveu Bell, sua família, os profissionais da creche e a pesquisadora, pôde ser identificada como algo com potencial de favorecer o fortalecimento dos vínculos da bebê com cada um que compartilhava daquela experiência, e ela parecia se sentir acolhida em meio àquela interação.

Observa-se que o livro, para Bell, representava um objeto de vínculo dela com a família, pelo fato de estar na creche na companhia dos familiares. Assim, **interpretei que ela estava gerando sentidos subjetivos ligados a um sentimento de confiança e segurança, fazendo-a experimentar novas descobertas, que ao estar sozinha não se estabeleceriam.**

Tom, que em muitos momentos brincava perto ou interagindo com Bell, era constantemente visto se arrastando ou engatinhando pela sala de referência, atrás de um brinquedo ou interagindo com outro bebê. Ele se movimentava o tempo todo, explorando todos os objetos que encontrava na sala, sempre com independência, e não costumava ter necessidade do apoio do adulto para realizar suas descobertas. Muitas vezes, quando eu chegava na sala do berçário, quase sempre era recebida por Tom com um sorriso no rosto.

Na creche ele demonstrava em suas brincadeiras a mesma alegria e animação relatada pelos pais em casa, e uma busca de estar sempre se relacionando com outros bebês em suas brincadeiras, mostrando-se sempre com um sorriso no rosto e se destacando por sua agilidade e destreza.

Em conversa com a família, pai e mãe relataram como Tom apreciava estar na companhia deles durante suas brincadeiras, e reforçaram a importância dada pela família à felicidade, o que parece sempre estar relacionado com ser extrovertido e animado.

Mãe: ele brinca, ele adora, a gente percebe que ele fica muito feliz quando a gente chega para brincar com ele, por exemplo se eu estou ali, só eu e ele, quando ele chega e vê o pai vindo na direção dele, a gente percebe que ele se transforma.

pai: ele fica muito mais feliz ainda, e já quer mostrar as coisas pra ele e ele fica muito feliz se senta nós dois com ele fica muito feliz

pai: eu já tinha percebido isso, então, geralmente quando ela está com ele, nem que eu chegue depois eu já sento lá com eles e fico lá, nem que seja lá olhando. Ele gosta de história

pai: ele fica muito feliz com isso, chega abre um sorriso (risos)

mãe: adora barulho, né eles adoram barulho, por exemplo o Tom fica muito feliz se passa um carro de som, ele fica muito feliz né

pai: é, ele gosta da bagunça

mãe: ele gosta de agitação, pessoas falando assim simultaneamente, ele gosta,

No final do ano, na última reunião com os familiares e responsáveis pelos bebês, quando os pais de Bell, com 1 ano e 3 meses, já estavam de saída, fora da sala, vi que Bell vinha andando de volta à sala juntamente com Tom, com 1 ano e 4 meses, que estava chegando com os pais. Tom caminhava animado, pois há poucos dias tinha começado a andar. Os dois demonstravam satisfação por estarem juntos, e as educadoras sugeriram que eles se despedissem com um abraço. Ao se separarem, para Bell ir embora, os dois choramingaram e todos os presentes comentaram acerca da inesperada atitude deles.

Em seguida, a monitora Cadence pegou Tom no colo, para que seus pais pudessem conversar com a educadora Liriel, e naquele momento ele demonstrou expressões de tensão e seriedade no rosto, passando a observar o ambiente. Percebi que estando no colo da monitora Cadence ele deu um suspiro profundo, e seu coração estava acelerado. Interagindo com ele, perguntei-lhe onde estaria Bell, e ele levantando a sobrancelha, uma de um lado mais que a outra, repetiu essa expressão nas três vezes, quando repeti a mesma pergunta.

Interpretei, a partir desses indicadores, que aquela situação estava sendo fonte de produções subjetivas que poderiam estar relacionadas a um sentimento de tensão pela sua percepção de que o espaço social da creche estaria diferente, pois os outros bebês não estavam ali, sua colega Bell estava indo embora e sua família é que estava presente, estando o espaço social do berçário configurado de outra forma naquele momento. Interessante que Bell, anteriormente, naquele mesmo dia, quando chegou à sala junto com os pais, também se portou com uma atitude parecida com a de Tom, pois ela observou o ambiente e se mostrou tensa e com o coração acelerado. Interpretei, a partir desses e de outros indicadores, que Bell e Tom

começam a criar conexões entre si, que se relacionavam com suas vivências familiares, e de outros aspectos de suas subjetividades individuais.

Tom estava com 1 ano e se mostrava um bebê ativo e autônomo em seus movimentos, que em muitos momentos era até agitado, se mostrava calmo enquanto eu cantava a música Sapó cururu em tom de acalanto (Figura 35). Esse tipo de canção, conhecida como canção de ninar, geralmente acalmava os bebês. Tom pegara o reco-reco do sapinho, que antes estava com Aika, e ficou sentado no tapete explorando as possibilidades de conseguir tocá-lo.

Conforme eu cantava para ele, deu uma olhada para mim, como se pedisse para eu ensiná-lo a tocar, e voltou a tentar tocar o reco-reco. Eu mexi no seu pé e no seu cabelo. Tom mostrou-se calmo. Depois lhe mostrei como fazia para que o instrumento produzisse som, e ele tentou me imitar. **Interpretei que a calma proporcionada pelo acalanto, pelo toque no pé e no cabelo e a oportunidade de explorar um objeto almejado, estava fazendo emergir nele sentidos subjetivos relacionados à confiança de que seria capaz de tocar aquele instrumento.**

Figura 35 - Tom com o reco-reco do sapinho



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Em outro momento, eu cantava com os bebês e Tom segurava um dos dedoches dos patinhos. As educadoras sentaram-se com a turma no tapete para participar também. Os visuais das músicas, alguns brinquedos e objetos estavam dispostos no tapete para que os bebês os manuseassem livremente: os dedoches dos patinhos (Figura 11), algumas naninhas (Figura 18 e Figura 19), alguns chocalhos e instrumentos de percussão, dentre outros.

Foi uma atividade muito animada, pois as educadoras cantavam e incentivavam os bebês enquanto interagiam com eles, e também participavam da dinâmica. Tom então se mostrou muito eufórico, gargalhava alto, mexia as pernas e olhava para todos parecendo desejar cantar também. As educadoras comentaram o quanto Tom estava envolvido na atividade e começaram a gravar e a fotografar o bebê, pois se admiraram das suas expressões diante daquela

experiência. Parece que a participação das educadoras naquela atividade motivou de modo especial o bebê Tom.

Tom ficou com o dedochê do patinho (Figura 11) na mão por um longo tempo enquanto eu cantava algumas músicas, tentou colocar o dedochê no seu dedo da forma como eu fazia, e em determinado momento levantou o braço como se quisesse mostrar para à educadora Liriel o quanto estava apreciando aquela atividade. **A euforia expressada por Tom me indicou que foi envolvido pela participação das educadoras, e que ao tentar me imitar colocando o dedochê no dedo, compreendia o sentido da letra da música, e desejava compartilhar conosco algo que produzia subjetivamente.**

Figura 36 - Tom e o palhacinho na musicalização



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 37 - Tom e o palhacinho na musicalização



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Alguns meses depois desse momento de musicalização, eu cantava a música Palhacinho Pimpão para os bebês tocando o violão (Figura 36 e Figura 37). Tom, com 1 ano de idade, estava segurando o palhacinho de crochê. Acompanhava a música atentamente e quando eu comecei a cantar “nariz de pimentão” imediatamente olhou para o palhacinho e colocou a mão no nariz do brinquedo, e logo levantou o boneco mostrando-o para mim. Interpretei que Tom estava identificando o sentido da música que eu cantava, sobre o nariz daquele palhacinho que estava com ele, e me comunicava que todos também deveriam ver. **A partir desses indicadores, mais uma vez é possível interpretar que Tom compreendia as expressões cantadas nas músicas do Sapo Cururu, dos Patinhos e do Palhacinho Pimpão.** Assim, ao se motivar por compartilhar suas descobertas com outras pessoas, criava novas conexões com o outro, movendo-o a ser um bebê extrovertido e explorador.

4.5 O “*Finale*”

Chegando à última parte deste capítulo, como o *finale* de uma sinfonia, aqui de uma sinfonia dos bebês, nessa última analogia com a música, tendo versado sobre infâncias diversas e singulares, ao entender que cada bebê produz subjetivamente em suas vivências, segue uma síntese integrativa com algumas considerações acerca das construções interpretativas desenvolvidas no decorrer dos eixos temáticos.

Esta sinfonia, que ilustra o trabalho experiencial desta pesquisa, me mobilizou como professora a perceber a importância de olhar para as singularidades e especificidades das pessoas envolvidas nos processos educativos, aqui de modo especial os bebês. Perceber como eles se comunicam, se desenvolvem, interagem e como sentem as experiências cotidianas nas suas relações com o outro. Voltar à prática no ambiente escolar, após este tempo de pesquisa traz consigo novos desafios, pois agora a visão foi ampliada e a reponsabilidade também, pois agora percebo a importância de não determinismos, de não fragmentações, e de não simplificações dos processos educativos.

Os bebês, pessoas em pleno desenvolvimento, são ativas e precisam ser respeitadas em suas singularidades e especificidades, enquanto desenvolvem suas brincadeiras de modo autônomo e livre, ou ao estarem em interação com o outro, adulto ou outro bebê. Na creche ou no seio familiar, estando essas duas instâncias sociais em diálogo e numa relação de confiança mútua, os bebês podem encontrar possibilidades de desenvolver sua subjetividade.

Assim, a partir das experiências de brincar livre dos bebês foi possível perceber através de alguns exemplos, de como se dá a gênese da subjetividade nos bebês, que como já se percebera no Caso de Ítalo (MUNIZ; MIJTÁNS MARTÍNEZ, 2020, p. 147), “as produções de sentidos subjetivos aparecem muito cedo na vida dos bebês”.

Nesta pesquisa foi possível tecer reflexões que levaram a um entendimento de que os bebês se desenvolvem subjetivamente, em mudanças subjetivas que podem se estabelecer a partir de um brincar livre, sozinho, ou compartilhado com o outro, adulto ou bebê.

Por isso, o brincar livre foi entendido aqui de forma mais ampla, não apenas como um brincar espontâneo e autônomo, como propõe a Abordagem Pikler, nem apenas como um brincar que não seja dirigido, pedagogizado, que não é reconhecido no planejamento, mas também um brincar livre compartilhado com o outro, livre envolvendo exploração e imaginação, em interação com o adulto ou com seus pares. Compreender o brincar livre por uma ótica mais ampla, como se propôs aqui pode levar a percepção acerca da importância desta experiência para o bebê que está na creche.

Este estudo possibilitou perceber como ocorre a gênese do desenvolvimento subjetivo, processo que observado a partir de indicadores e hipóteses elaboradas durante a construção interpretativa, no percurso de campo, favorecido pelo uso dos instrumentos dialógicos e observacionais, constituindo-se em um modelo teórico singular que pode ser base para outras reflexões posteriores, em um movimento aberto e dinâmico que contribua para a qualidade do trabalho pedagógico com bebês em ambientes coletivos.

Além disso, houve um entrelaçamento da pesquisa com a organização do trabalho pedagógico do berçário pesquisado, percebido por alguns aspectos que passaram a se tornar presentes no planejamento, nas falas e nas ações das educadoras. A partir de uma relação de confiança mútua, construída no decorrer de quase um ano de pesquisa, bebês e educadoras foram impactados pelo fato de estarem participando de uma pesquisa, como se observou quando a professora Liriel disse, ao final do projeto, que passou a perceber os bebês em suas singularidades, além de murais de fotografias em que apareciam a pesquisadora em momentos de atividades com os bebês, além de alguns aspectos teóricos que passaram a permear a elaboração dos planejamentos.

Ao buscar identificar as oportunidades do brincar livre do bebê na creche e as relações pedagógicas dessa experiência, foi percebido que a partir das interações dos bebês é possível compreender como a brincadeira e a música despontam na maneira deles se relacionarem e se comunicarem, pois nessas interações podem surgir oportunidades de um brincar compartilhado, que pode se tornar fonte de produções subjetivas. Também se percebeu que os bebês ao brincarem exercem a autonomia, a criatividade e elaboram novas formas de se comunicar com o outro.

Não apenas nas brincadeiras compartilhadas com o adulto, mas também a partir de situações de brincadeiras livres que foram se estabelecendo nas experiências dos bebês, foi possível refletir sobre a importância de estratégias a partir do uso dos brinquedos que podem ser utilizadas pelo educador de modo intencional, em situações nas quais há a necessidade de se evocar emoções, seja para acalmar o bebê, ou para desenvolver um vínculo com ele, ou até mesmo para favorecer alguma brincadeira ou experiência de aprendizagem. A experiência do brincar gera emocionalidades, e pode ser compreendida como uma expressão de criatividade, o que pode ter impacto singular na qualidade do processo de desenvolvimento na primeira infância.

O brincar livre, na interação do bebê com o seu brinquedo, ou o brincar juntamente com o outro, adulto ou outro bebê, precisa estar visível para a observação do educador, para que

possa planejar os momentos de brincadeira e interagir de modo a favorecer a emergência de processos subjetivos que favoreçam a aprendizagem, e o desenvolvimento do bebê.

A partir das reflexões que objetivavam avançar na compreensão acerca da constituição subjetiva do bebê, e sobre as mudanças subjetivas que se desenvolvem no seu brincar, foi possível compreender que cada bebê tem uma maneira singular de se desenvolver. Alguns bebês podem necessitar de um tempo diferenciado para desenvolver sua motricidade, aspecto que se mostrou imbrincado com o desenvolvimento da subjetividade, pois se um bebê se mostra estagnado em determinadas posições corporais, ao conquistar o desenvolvimento motor pode ter mudanças em sua subjetividade favorecidas a partir da forma como vivencia as experiências desafiadoras, e que podem torná-lo mais confiante em desenvolver a motricidade, numa “engrenagem” complexa e singular.

Nesta pesquisa com bebês, o diálogo despontou como uma ferramenta essencial e possível na relação dos adultos com os bebês, pois como se viu, a partir da memória da cultura familiar subjetivada no bebê venezuelano a partir do diálogo na sua língua materna, foi o que se mostrou como favorecedor do seu processo de acolhimento na creche.

Ao analisar as implicações de uma compreensão acerca de desenvolvimento infantil pela via da subjetividade para o trabalho educacional com bebês, buscando compreender também o contexto social de vivência dos bebês, chegou-se à conclusão de que o trabalho pedagógico com bebês deve considerar as especificidades dos bebês para que o currículo contemple oportunidades de um brincar livre, não pedagogizado, e que os bebês sejam ouvidos e respeitados em seus tempos e espaços, em suas singularidades. Pois, pelo que se observou acerca da dinâmica funcional do berçário de creche, tudo indica que há uma forte valorização do planejamento das atividades dos bebês, levando a uma curricularização da educação deles, ao passo que é preciso também pensar num currículo específico para os bebês, que contemple as aprendizagens envolvidas no brincar livre, e nas práticas de cuidado.

Foi percebida a necessidade de a creche ouvir as famílias, não apenas nas reuniões, mas que esteja em constante diálogo com elas, para que esta parceria ocorra a partir de um diálogo facilitador da construção de vínculos entre estes dois espaços sociais, a fim de favorecer o acolhimento dos bebês de modo respeitoso, e que permita uma real valorização dos profissionais da educação dos bebês. Observou-se que os familiares, ao confiarem seus bebês aos cuidados e educação dos profissionais da creche, esperam ser ouvidos a fim de compartilharem suas práticas e culturas.

É importante avançar em pesquisas nas quais se considere que os bebês também imaginam e criam, pois, a imaginação, os processos relacionais afetivos e simbólico-

comunicacionais que se processam na experiência do brincar do bebê, podem favorecer a imaginação e o desenvolvimento da sua subjetividade, na medida em que tempos e espaços da creche respeitem as singularidades dos bebês e permitam que eles possam ser agentes em suas vivências, ao atuarem subjetivamente nos momentos de suas experiências.

A presença e parceria do adulto como suporte não apenas físico, mas também emocional, é fundamental para que os bebês possam se sentir seguros para desenvolver suas brincadeiras de forma autônoma e livre. Isso precisa ser considerado como importante para a construção de um tempo e espaço de qualidade para que o bebê no berçário de creche seja concebido em sua singularidade e especificidade. Essa aproximação, e vinculação do adulto com o bebê, permite um olhar mais atento por parte dos educadores acerca das necessidades do bebê em relação à forma como ele se desenvolve.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para dar seguimento às conclusões deste trabalho, retoma-se o problema de pesquisa que versa sobre quais seriam as implicações de uma compreensão pela via da subjetividade sobre o brincar livre do bebê na creche, que mobilize uma prática educativa favorecedora de um desenvolvimento integral para o bebê, desenvolvimento que também abarque o seu desenvolvimento subjetivo.

Ao tecer uma reflexão acerca das diferenças entre teoria e abordagens chegou-se a conclusão de que as teorias são ferramentas de pensamentos favorecedoras de construções mais abstratas e dinâmicas, enquanto as abordagens estão na esfera das ações mais práticas, e que na educação é comum teorias se moldarem a práticas estáticas, que se tornam modelos a serem seguidos, como receitas para serem replicadas, e que muitas vezes se fecham e não avançam em suas construções.

A subjetividade como conceito que expressa o modo complexo como se constituem os processos humanos nas condições de cultura, em que o emocional e o simbólico se articulam em sentidos subjetivos, permitiu a compreensão acerca de desenvolvimento de uma forma mais abrangente, avançando de fenômenos psíquicos para subjetivos, que possibilitam análises acerca de desenvolvimento infantil por outra ótica, a do desenvolvimento subjetivo.

Nesse sentido, a Teoria da Subjetividade traz grandes contribuições para a Educação, principalmente para a educação de bebês, pois tem mostrado que o bebê ao brincar livremente produz subjetivamente suas experiências, desenvolvendo sua subjetividade, pode se tornar agente em suas experiências, explorar e imaginar, comunicar-se e compartilhar suas experiências brincantes com os educadores e familiares. Por isso o brincar livre precisa ser visibilizado, para que seja considerado como parte do próprio currículo dos bebês na creche.

A Metodologia Construtivo-Interpretativa (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017a), ao fundamentar-se nos princípios da Epistemologia Qualitativa, ao considerar o sujeito como categoria epistemológica no processo de produção do conhecimento, ao enfatizar o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento sobre a subjetividade, e por conceber a pesquisa como processo de comunicação dialógica, permitiu produzir informações acerca dos bebês de modo mais abrangente, pelo fato de não se limitar a observar comportamentos concretos e palpáveis, mas a partir de indicadores construir hipóteses acerca das produções subjetivas dos bebês.

Os indicadores levantados levaram a construção de hipóteses que no decorrer da pesquisa levaram ao entendimento de que o bebê ao brincar, interage com o outro e com o

brinquedo, explora e faz descobertas, imagina, cria novas possibilidades, pode se tornar agente em suas experiências, comunica-se, e assim modifica sua subjetividade.

Com isso chegou-se à conclusão de que é essencial que a educação de bebês se pautem em práticas que valorizem as interações deles e entre eles, que haja a compressão da capacidade dos bebês de serem autônomos no seu brincar, que os bebês comecem a imaginar muito cedo, que podem ser criativos, dialogam e se comunicam mesmo ainda sem palavras convencionais, que são capazes de se tornar agentes em suas vivências em meio a situações desafiadoras, e que bebês criam conexões entre si. Também se concluiu que é preciso perceber a necessidade de alguns bebês da presença do outro, por possuírem uma dependência afetiva e tornarem-se mais confiantes em suas experiências em ambientes coletivos.

Desse modo, como possibilidades para futuras reflexões, as quais não foram possíveis abraçar neste estudo, estão a constituição das memórias dos bebês e seus processos imaginativos. Também ainda é necessário avançar na compreensão de como se constitui a subjetividade dos bebês, visto que nesta pesquisa foram construídos indicadores e hipóteses iniciais acerca deste tema. Outro aspecto a ser considerado, e que ainda precisa de aprofundamento, é acerca da subjetividade social da creche em relação ao trabalho pedagógico com bebês.

REFERÊNCIAS

- ABBUD, I. **John Dewey e a Educação Infantil**: entre jardineiras e cientistas. São Paulo: Cortez, 2011.
- ADAMS, M.; FLEER, M. The role of subjectivity for understanding collaborative dialogue and cultural productions of teachers in international schools. *In*: GONZÁLEZ REY, F.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; GOULART, D. M. **Subjectivity within Cultural-Historical Approach**: Theory, Methodology and Research. Cham: Springer, 2019. p. 165-180.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da Prática Escolar**. São Paulo: Papirus, 1995.
- APPEL, G.; DAVID, M. **Maternagem Insólita**. São Paulo: Omnisciência, 2021.
- ARENA A. P. B. **Por uma pedagogia Freinet**: bases epistêmicas e metodológicas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.
- ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BARBOSA, M. C. Especificidades da ação pedagógica com os bebês. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas atuais, 1., 2010. Anais [...]. Belo Horizonte, 2010.
- BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006
- BARBOSA, M. C. S. Rotinas na Educação Infantil. **Blog Infância Bahia**, 2013. Disponível em <https://blogproinfanciabahia.files.wordpress.com/2013/03/rotinas-na-educac3a7c3a3o-infantil-1.pdf>
- BARBOSA, M. C. S.; FOCHI, P. S. Desafio da pesquisa com bebês e crianças bem pequena. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012. Anais [...]. Caxias do Sul, RS: Anped, 2012.
- BARROS, F. C. O. M.; SILVA, F. G.; RAIZER, C. M. As implicações pedagógicas de Freinet para a Educação Infantil: das técnicas ao registro. **Colloquium Humanarum**, v. 14, n. 2, p. 51–59, 2017. Disponível em: <https://revistas.unoeste.br/index.php/ch/article/view/1336>. Acesso em: 24 fev. 2023.
- BARROS, J. D. Teoria e metodologia: algumas distinções fundamentais entre as duas dimensões, no âmbito das ciências sociais e humanas. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 7, no. 1, p. 273-289, maio 2013. DOI: <https://doi.org/10.14244/19827199433>
- BECCHI, E. Retórica de infância. Tradução de Ana Gomes. **Perspectiva**, v. 12, n. 22, p. 63-96, 1994.
- BERNARDES, V. L. **Corpo sentido**: corporeidade e a emergência de recursos subjetivos associados à criatividade. 2016. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

BÍBLIA Judaica Completa: o Tanakh [AT] e a B'rur Hadashah [NT]. Tradução Rogério Portella, Celso Eronildes Fernandes. São Paulo: Editora Vida, 2010.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição [da] República Federativa do Brasil**.

Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 10 fev. 2023

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 15 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília:

MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.

Acesso em: 1 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional.

Memorial Descritivo: Projeto Proinfância Tipo B. Brasília: MEC, FNDE, 2013. Disponível em:

https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/pro_infancia/projetos_arquiteticos/224_crianças/memorial_tipo_b_2013.pdf. Acesso em: 23 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 1 maio 2022.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. M. (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2019.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2010.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6. ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>. Acesso em: 1 maio 2022.

COSTA, L. O. Educação, cuidado e desenvolvimento da criança de 0 a 3 anos. São Paulo: Editora Senac, 2019. Edição do *Kindle*. (Série Universitária)

CRIS BARULINS – MÚSICA DO PIU-PIU, CANTA O PASSARINHO. 2018. Planeta Peteca Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KAan8vWtpe0>

CUCHE, D. **A noção de cultura nas Ciências Sociais**. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

CUNHA, C. R.; FORTUNATO, I. 50 Anos dedicados à pedagogia Freinet: um encontro com Rosa Maria Whitaker Sampaio. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. esp. 1, p. 554-563, 2017. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9661/6367>. Acesso em: 1 maio 2022.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na Educação da Primeira Infância:** perspectivas pós-modernas. Porto Alegre, RS: Penso Editora, 2019.

DISTRITO FEDERAL. Portaria nº 175, de 27 de maio de 2019. Institui as Diretrizes Pedagógicas e Operacionais para as Instituições Educacionais Parceiras que Ofertam Educação Infantil. **Diário Oficial do Distrito Federal**, Brasília, DF, 28 mai. 2019. Seção 1, p. 3.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Criança arteira:** faço arte, faço parte - X Plenarilha/ Brasília, Distrito Federal: 2022. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/X_Plenarilha_2022_abr22.pdf Acesso em: 25 maio 2023

DONATI, J. B. **Produção do espaço escolar e suas relações com as políticas públicas para educação infantil:** foco no programa Proinfância. 2021. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Conhecimento e Sociedade) – Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, MG, 2021.

FALK, J. (org.). **Abordagem Pikler:** Educação Infantil. São Paulo: Omnisciência, 2016.

FALK, J. (org.). **Educar os três primeiros anos:** a experiência Pikler-Lóczy. 3. ed. São Carlos: Editora Pedro e João, 2021.

FEIST, J.; FEIST, T.; ROBERTS, A. **Teorias da personalidade.** 8. ed. Porto Alegre: AMGH Editora, 2015

FILATRO, A. **Teorias e abordagens pedagógicas.** São Paulo: Senac, 2018.

FITZGERALD, H. E. **Psicologia do Desenvolvimento:** o Bebê e a Criança Pequena. Rio de Janeiro: Editora Campos, 1986.

FLEER, M. Pedagogical positioning in play: teachers being inside and outside of children's imaginary play. **Early Child Development and Care**, v. 185, n. 11-12, p. 1801-1814, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1028393>

FLEER, M. **Play in the Early Years.** 3rd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2013

FROEBEL, F. A. **A Educação do homem.** Passo Fundo: UPF, 2001.

GALLINA, S. F. S. As crianças e a desapareção das infâncias. In CANCIAN, V. A.; GALLINA, S. F. S.; WESCHENFELDER, N. V. (org.). **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil.** Santa Maria: UFSM, MEC, 2016. Cap.13. p 243 -252.

GIGIOLI, M. E. N. **Brincando e interagindo na educação infantil:** experiências de bebês no cotidiano de práticas educativas. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/14805>. Acesso em: 1 maio 2022.

GOLDSCHMIED, E; JACKSON, S. **Educação de 0 a 3:** o atendimento em creche. Tradução Marlon Xavier. 2. ed. Porto Alegre: Grupo A, 2006.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Comunicación, personalidad y desarrollo**. La Habana: Pueblo y Educación, 1995.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Epistemologia y subjetividade**. La Habana: Pueblo y Educación, 1997.

GONZÁLEZ REY, F. L. Psicologia e educação: desafios e projeções. *In*: RAYS, O. A. (org.). **Trabalho Pedagógico**. Porto Alegre: Sulina, 1999a. p. 102-117.

GONZÁLEZ REY, F. L. Subjetividad, sujeto y construcción del conocimiento: el aprendizaje desde otra óptica. **Linhas Críticas**, v. 4, n. 7-8, p. 17–22, 1999b. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/2668>. Acesso em: 24 maio 2022.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Sujeito e subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Thomson, 2005. Cap. 2: p. 29-37

GONZÁLEZ REY, F. L. O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. *In*: TACCA, M. C. V. R. (org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2008.

GONZÁLEZ REY, F. L. Epistemología y Ontología: un debate necesario para la Psicología hoy. **Diversitas: Perspectivas en Psicología**, v. 5, n. 2, p. 205-224, jun./dic. 2009 Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/679/67916260002.pdf> Acesso em: 23 fev. 2023.

GONZÁLEZ REY, F. L. A configuração subjetiva dos processos psíquicos: avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva. *In*: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; SCOZ, B. J. L.; CASATANHO, M. I. S. (org.). **Ensino e Aprendizagem**: a subjetividade em foco. Brasília: Liber Livro, 2012.

GONZÁLEZ REY, F. L. O que oculta o silêncio epistemológico da Psicologia. **Pesquisas e Práticas Psicossociais – PPP**, São João del-Rei, v. 8, n. 1, jan./jun. 2013. Disponível em https://ufsj.edu.br/revistalapip/revista_volume_8_numero_1.php. Acesso em: 9 maio 2021.

GONZÁLEZ REY, F. L. A imaginação como produção subjetiva: as ideias e os modelos da produção intelectual. *In* MARTÍNEZ, MITJÁNS, A; ÁVAREZ, P. (org.). **O sujeito que aprende**: diálogo entre a psicanálise e o enfoque histórico-cultural. Brasília: Liber Livros, 2014.

GONZÁLEZ REY, F. L. La subjetividad en psicología: su importancia para una psicología crítica. *In*: FLORES OSORIO, J. M.; BRAVO, O. A. (ed.). **Caminando por las veredas de la psicología**. Colombia: Universidad Icesi; México: Universidad de Tijuana, 2022. p. 29-46. DOI: <https://doi.org/10.18046/EUI/ee.5.2022>

GONZÁLEZ REY, F. L.; BEZERRA, M. S. Aprendizagem Escolar e Subjetividade: uma compreensão para além da dimensão assimilativa do aprender *In*: TACCA, M. C.; ROSA, V.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; GONZÁLEZ REY, F. L.; MADEIRA-COELHO, C. M. **Subjetividade, aprendizagem e desenvolvimento**: Estudos de caso em foco. Campinas, SP: Editora Alínea, 2019. Edição do *Kindle*.

GONZÁLEZ REY, F. L.; GOULART, D. M. Teoria da Subjetividade e educação. **Revista Obutchénie**, v. 3, p. 13-33, 2019.

GONZÁLEZ REY, F. L.; GOULART, D. M.; BEZERRA, M. S. Ação profissional e subjetividade: para além do conceito de intervenção profissional na psicologia. **Educação**, v. 39, n. 4, p. 54, 31 dez. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2016.s.24379>.

GONZÁLEZ REY, F. L.; MÍTIJÁNS MARTÍNEZ, A. **Subjetividade**: Teoria, Epistemologia e Método. Campinas: Alínea, 2017.

GONZÁLEZ REY, F. L.; MITJANS MARTÍNEZ, A. El desarrollo de la subjetividad: una alternativa frente a las teorías del desarrollo psíquico. **Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano**, v. 13, n. 2, p. 3-20, 2017b.
http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/menu_articulos.asp

GONZÁLEZ REY, F.; MITJÁN MARTÍNEZ, A. Una epistemología para el estudio de la subjetividad: Sus implicaciones metodológicas. *Psicoperspectivas*, v. 15, nº 1, p. 5-16, Brasília; 2016

GONZALEZ-MENA, J.; EYER, D. W. **O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche**: um currículo de educação e cuidados baseado em relações qualificadas. 9. ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.

GOULART, D. M. Autonomia, saúde mental e subjetividade no contexto assistencial brasileiro. **Revista Científica Guillermo de Ockham**, Cali, Colombia, v. 11, n. 1, p. 21-33, enero/jun. 2013.

GOULART, D. M.; AROCHO, W C. R. Subjetividade, dialética e historicidade: reflexões sobre uma proposta crítica e transformadora. *In*: MITIJÁNS MARTÍNEZ, A.; TACCA, M. C.; VALDÉS PUENTES, R. (org.). **Teoria da subjetividade como perspectiva crítica**: Desenvolvimento, implicações e desafios atuais. Campinas, SP: Editora Alínea, 2022.

GOUVÊA, M. C. S. Estudos sobre desenvolvimento humano no século XIX: da biologia à psicogenia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 535-557, 2013.

HORN, M. G. S. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. Porto Alegre: Penso, 2017.

HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas**: A organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOYUELOS, A; RIERA, M. A. **Complexidade e relações na educação infantil**. Tradução: Bruna Heringer de Souza Villar. São Paulo: Phorte, 2019.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. Tradução: João Paulo Monteiro. 4. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.

KÁLLÓ, E.; BALOG, G. **As origens do Brincar Livre**. São Paulo: Ominsciencia, 2017.

KISHIMOTO, T. M. (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2019.

KOHAN, W. O. **Devir-criança da filosofia - Infância da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

KOHAN, W. O. **Infância, estrangeiridade e ignorância**: ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KORCZAK, J.; DALLARI, D. A. **O direito da criança ao respeito**. São Paulo: Summus, 2022.

LEGRAND, L. **Célestin Freinet**. Tradução e organização: José Gabriel Perissé. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4664.pdf>. Acesso em: 23 maio 2022.

LOPES, J. J. M.; FERNANDES, M. L. B. Geografia das infâncias, geografia dos bebês, das crianças e a geografia dos cuidados: veredas de coetaneidade e da alteridade. *In*: FERNANDES, M. L. B.; LOPES, J. J. M.; TEBET, G. G. de C. **Geografia das crianças, dos jovens e das famílias**: temas, fronteiras e conexões. Brasília: Universidade de Brasília, 2021. cap. 2, p. 47-77.

MACHADO, J. P. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. Lisboa: Livros Horizonte, 2003. v. 2.

MADEIRA-COELHO, C. M. Educación y perspectivas en la primera infancia: el tiempo en la teoría de la subjetividad. **Alternativas Cubanas en Psicología**, v. 8, n. 23, 2020a. Disponível em: <https://www.acupsi.org/articulo/300/educacin-y-perspectivas-en-la-primera-infancia-el-tiempo-en-la-teora-de-la-subjetividad.html>. Acesso em: 9 maio 2022.

MADEIRA-COELHO, C. M. Infância e subjetividade na complexidade de processos de desenvolvimento: impactos, (des) caminhos e perspectivas. *In*: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; TACCA, M. C. V.R.; VALDÉS PUENTES, R. (org.). **Teoria da subjetividade**: discussões teóricas, metodológicas e implicações na prática profissional. Campinas: Alínea, 2020b. cap. 5, p. 105-118.

MADEIRA-COELHO, C. M. Subjetividade, Desenvolvimento Infantil e Emergência da Linguagem Oral: um estudo de caso. *In*: CAMPOLLINA, L. O; MORI, V. D. (org.). **Diálogos com a Teoria da Subjetividade**: reflexões e pesquisas. Curitiba: CRV, 2017. cap. 2, p. 45-60.

MAYOR, J. F. Los niños y las niñas en la Biblia: visibilizar sus rostros y reconocer sus voces. **Revista Metodista**, v. 86, n. 1, p. 17-32, 2022. DOI: <https://doi.org/10.15603/1676-3394/ribla.v86n1p17-32> Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/Ribla/issue/view/601/showToc>

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. O lugar da imaginação na aprendizagem escolar: suas implicações para o trabalho pedagógico. *In*: MITJÁNS MARTÍNEZ, A; ÁVAREZ, P. (org.). **O sujeito que aprende**: diálogo entre a psicanálise e o enfoque histórico-cultural. Brasília: Liber Livros, 2014.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; GONZÁLEZ REY, F. L. A. **Psicologia, Educação e aprendizagem escolar**: avançando na contribuição da leitura cultura-histórica. São Paulo: Cortez, 2017. cap. 5, p. 141-178.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; GONZÁLEZ REY, F; VALDÉS PUENTES, R. (org.) **Epistemologia qualitativa e teoria da subjetividade**: discussões sobre educação e saúde. EDUFU, 2019.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A; GOULART, D. M ; TACCA, M.C.V.R; MORI, V.D. Teoria da Subjetividade: contribuições em diferentes campos e contextos In: MARTÍNEZ, A.M.; TACCA, M.C.V.R.; PUENTES, R.V.(orgs.) **Teoria da subjetividade: discussões teóricas, metodológicas e implicações na prática profissional**. 1. ed. Campinas: Alínea, 2020.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; NEUBERN, M.; MORI, V. D.(org.). **Subjetividade Contemporânea**: discussões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Alínea, 2014.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; TACCA, M. C. V. R.; VALDÉS PUENTES, R. **Teoria da Subjetividade**: discussões teóricas, metodológicas e implicações na prática profissional. Campinas. SP: Alínea, 2020.

MONTEAGUDO, B. C. S. Crianças independentes e autônomas, o papel do professor e da professora no desenvolvimento dos bebês nas creches. In: SILVA, J. R. *et al.* (org.). **Educação de bebês**: cuidar e educar para o desenvolvimento humano. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 51-66.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 8. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MORIN, E. **Mi Camino**. Barcelona: Gedisa. 2010.

MUNIZ, L. S. **Aprendizagem criativa da leitura e da escrita e suas inter-relações com o desenvolvimento da subjetividade da criança**. Tese Doutorado. UnB. 2015

MUNIZ, L. S.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. **Aprendizagem criativa da leitura e da escrita e desenvolvimento**: Princípios e estratégias do trabalho pedagógico. Curitiba: Appris, 2019.

MUNIZ, L. S.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Constituição e desenvolvimento da subjetividade nos primeiros meses de vida e na aprendizagem criativa da leitura e da escrita. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; TACCA, M. C.V. R.; VALDÉS PUENTES, R. (org.). **Teoria da subjetividade**: discussões teóricas, metodológicas e implicações na prática profissional. Campinas: Alínea, 2020. cap. 7, p. 137-156.

MURRAY, C., Jeff Fatt, Anthony Field, Greg Page. Versão em português: Vanessa Alves. Cinco patinhos *in* Xuxa, Só para baixinhos. Som Livre, 2000. DVD. Disponível em <https://youtu.be/1zITwy7iYZc>

NILSSON, M.; FERHOLT, B.; LECUSAY, R. The playing-exploring child: Reconceptualizing the relationship between play and learning in early childhood education. **Contemporary Issues in Early Childhood**, v. 19, n. 3, p. 231-245, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1177/1463949117710800>

NOGUEIRA, J. H. **O bebê e a música**. Rio de Janeiro: Booklink, 2003.

OCAÑA, A. O. Modelos educativos y tendencias pedagógicas: la pedagogía del amor. **Revista Boletín Redipe**, v. 10, n. 3, p. 89-106, 1 mar. 2021. DOI: <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i3.1221>

OLIVEIRA, L. M. **As necessidades básicas do bebê e sua estimulação no berçário da creche**. Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em Especialização em Educação Infantil) - Universidade Católica de Petrópolis, Rio de Janeiro, 2004.

OLIVEIRA, A. M. C. Desenvolvimento subjetivo e educação: avançando na compreensão da criança que se desenvolve em sala de aula. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, DF, 2017.

PEDROZA, R. L. S. Aprendizagem e subjetividade: uma construção a partir do brincar. **Revista do Departamento de Psicologia**, UFF, v. 17, n. 2, p. 61-76, jul./dez. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-80232005000200006>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rdpsi/a/p45NBHK6Stp3MYnp7BsJ3qp/?lang=pt#>. Acesso em: 10 ago. 2021.

PIKLER, E. **Moverse em Libertad**: Desarrollo de la Motricidad Global. Madrid: Narcea, 1994.

PINTO, M. L. A. Compreendendo as linguagens dos bebês. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 15., 2016. **Anais [...]**. Tema: Educação e Interdisciplinaridade: Percursos teóricos e Metodológicos. Disponível em: <https://www.feevale.br/Comum/midias/fb4d6a2b-d8b8-4f74-bef3-5314404bfdde/Compreendendo%20as%20linguagens%20dos%20beb%C3%AAs.pdf> Acesso em: 15 maio 2023.

PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (coord.). **As Crianças**: contextos e identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança/Universidade do Minho, 1997.

PIORSKI, G. **Brinquedos do chão**: a natureza, o imaginário e o brincar. São Paulo: Peirópolis, 2020.

QUEIROZ, D. T.; VALL, J.; SOUZA, A. M. A; VIEIRA, N. F. C. Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde. **R. Enferm. UERJ**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 276-83, abr./jun. 2007.

QUIÑONES, G. “Visual Vivencias” to understand subjectivity and affective connection in young children. **Video Journal of Education and Pedagogy**, v. 1, n. 1, p. 1-14, 2016.

ROSSATO, M. A complexidade da subjetividade como um sistema configuracional em desenvolvimento. *In*: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; TACCA, M. C. V. R.; PUENTES, R. V. **Teoria da Subjetividade**: discussões teóricas, metodológicas e implicações na prática profissional. Campinas. SP: Alínea, 2020.

ROSSATO, M. **O movimento da subjetividade no processo de superação das dificuldades de aprendizagem escolar**. 2009. 257 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/8800> Acesso em: 23 fev. 2023.

SAITO, H. T. I. **História, filosofia e educação**: Friedrich Froebel. Curitiba, PR: Ed. CVR, 2019.

SANTOS, G. C. S. **Os impactos dos alunos com desenvolvimento atípico na subjetividade do professor e a configuração do trabalho pedagógico**. 2010. ix, 210 f. Tese (Doutorado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2010..

SCHIRMANN, J. K.; MIRANDA, N. G.; GOMES, V. F. Fases de desenvolvimento humano segundo Jean Piaget. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6., 2019. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/60497>. Acesso em: 31 ago. 2022, 19:58.

SILVA, D. N. H.; COSTA, M. T. M. S.; ABREU, F. S. D. Imaginação no faz-de conta: o corpo que brinca. *In*: SILVA, D. NUNES H.; ABREU, F. S. D. (org.). **Vamos brincar de quê?** Cuidado e educação no desenvolvimento infantil. São Paulo: Summus Editorial, 2015. cap. 5, p. 111-131.

SILVA, E. D. B. T.; NEVES, V. F. A. Os estudos sobre a educação de bebês no Brasil. **Educação Unisinos**, v. 24, n. 1, 2020. DOI: <https://doi.org/10.4013/edu.2020.241.07>

SILVA, (orgs.). **Educação de bebês: cuidar e educar para o desenvolvimento humano**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

SOARES, S. M. **Vínculo, movimento e autonomia**. São Paulo: Omnisciência, 2020.

SOUZA, R. A. M.; MELLO, S. A. O desenvolvimento cultural na infância de 0 a 3 anos: entre o cuidado e a educação. *In*: SILVA, J. R. *et al.* (org.). **Educação de bebês: cuidar e educar para o desenvolvimento humano**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 207-243.

SPOSSBIN, I. V. **Manual da harmonia**. Tradução de Silvio Augusto Merhy. UNIRIO - Instituto Villalobos 2007. Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4214241/mod_resource/content/2/MANUAL%20DE%20HARMONIA%20%28SPOSSOBIN%201955%2C%20trad%20MERHY%202007%29.pdf

STAHLSCHMIDT, A. P. M. **A canção do desejo: da voz materna ao brincar com os sons, a função da música na estruturação psíquica do bebê e sua constituição como sujeito**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

TACCA, M. C. V. R.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; GONZÁLEZ REY, L. F.; MADEIRA-COELHO, C. M. (org.). **Subjetividade, aprendizagem e desenvolvimento: estudos de caso em foco**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2019. *e-PUB*

TARDOS, A; SZANTO, A. O que é a autonomia na primeira infância? *In*: FALK, J. **Educar os três primeiros anos: A experiência de Pikler-Lóczy**. Omnisciência, 2021. p. 45-57

TEBET, G. C; COSTA, J. Bebês, lugar, espaço e território: um olhar cartográfico. *In*: FERNANDES, M. L. B.; LOPES, J. J. M.; **Geografia das crianças, dos jovens e das famílias: temas, fronteiras e conexões**. Brasília: Universidade de Brasília, 2021. cap. 3, p. 79-110.

TESSER, G. J. **Principais linhas epistemológicas contemporâneas**. Curitiba: Educar, 1995.

VASCONCELOS, T. A menina e as batatas: infância, filosofia, brinquedo e brincadeira. *In*: CANCIAN, V. A.; GALLINA, S. F. S.; WESCENFELDER, N. **Pedagogias das Infâncias, crianças e docências na Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016. cap. 16, p. 281-295.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, v. 8, n. 1, p. 23-36, 2008a.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedagogia. **Psicologia USP**, v. 21, n. 4, p. 681–701, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e Criação na Infância**. Tradução e revisão técnica Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018. cap. 1, p. 18-19.

WINNICOTT, D.W. **O brincar e a realidade**. Tradução Breno Longhi. São Paulo: Abu Editora, 2019.