

**UNIVERSIDADE FEEVALE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
DIVERSIDADE CULTURAL E INCLUSÃO SOCIAL**

FERNANDA GABRIELA SCHMIDT

**A EMERSÃO DO SUJEITO APRENDENTE A PARTIR DA RELAÇÃO
PROFESSOR(A)-BEBÊ NA CRECHE**

Novo Hamburgo

2019

FERNANDA GABRIELA SCHMIDT

**A EMERSÃO DO SUJEITO APRENDENTE A PARTIR DA
RELAÇÃO PROFESSOR(A)-BEBÊ NA CRECHE**

Dissertação apresentada como requisito parcial à
obtenção do Grau de Mestre em Diversidade
Cultural e Inclusão Social pela Universidade
Feevale.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lisiane Machado de Oliveira Menegotto

Novo Hamburgo

2019

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

Schmidt, Fernanda Gabriela.

A emersão do sujeito aprendente a partir da relação professor(a)-bebê na creche / Fernanda Gabriela Schmidt. – 2019. 121 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Diversidade Cultural e Inclusão Social) – Universidade Feevale, Novo Hamburgo-RS, 2019.

Inclui bibliografia e apêndice.

“Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lisiane Machado de Oliveira Menegotto”.

1. Sujeito aprendente. 2. Professor(a)-bebê. 3. IRDI. 4. Creche. I. Título.

CDU 37.013.82

Bibliotecária responsável: Amanda Fernandes Marques – CRB 10/2498

FERNANDA GABRIELA SCHMIDT

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social, com o título **A EMERSÃO DO SUJEITO APRENDENTE A PARTIR DA RELAÇÃO PROFESSOR(A)-BEBÊ NA CRECHE**, submetido à Universidade Feevale como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Diversidade Cultural e Inclusão Social, aprovado em ___/___/___.

Aprovado por:

Prof.^a Dr.^a Lisiane Machado de Oliveira Menegotto
(Orientadora – Universidade Feevale)

Prof.^a Dr.^a Saraí Patrícia Schmidt
(Banca examinadora – Universidade Feevale)

Prof. Dr. André Luiz dos Santos Silva
(Banca examinadora – Universidade Feevale)

Prof.^a Dr.^a Tagma Marina Schneider Donelli
(Banca examinadora – Unisinos)

Novo Hamburgo, fevereiro de 2019.

Dedico este trabalho a todos que fazem o amor circular.

AGRADECIMENTOS

“Sou o intervalo entre meu desejo e aquilo que os desejos dos outros fizeram de mim.”
(Fernando Pessoa)

O processo de construção da pesquisa é muito solitário e o silêncio muitas vezes se torna fundamental para escutarmos o que dizem os dados. No entanto, as mãos que impulsionam o percurso são muitas... E, sem essas mãos, pouco ou nada disso seria possível. Por isso, agradeço aos que foram passarinhos no meu caminho... Essa pesquisa fala sobre amparo e eu só a pude construir pois estive amparada.

Aos meus pais, Ermes e Janine, por me inscreverem marcas valiosas.

À minha irmã, Mariana, por nunca ter deixado de brincar comigo.

Ao meu amigo e companheiro, André, por seu meu abrigo.

Aos meus sogros, Agnes e Carlos, pelo incentivo. Especialmente, à Agnes, por pegar-me pela mão e conduzir-me pelo apaixonante campo da psicopedagogia. Obrigada por me ensinar.

Ao meu afilhado, Davi, por me ressignificar a ternura. À Dani, mãe do Davi, por me aproximar da singularidade da relação entre o agente materno e seu bebê.

Aos meus colegas de mestrado, pela partilha. Agradeço especialmente à minha colega Janaína Dieder, que me estendeu a mão sempre precisei.

Agradeço à minha orientadora Lisiane, por resgatar meu sujeito autor. Obrigada pelas instigações, pela alegria, pela paixão pela pesquisa. Grandes Mestres ensinam através do exemplo.

Agradeço, com muito carinho, à Professora Saraí e ao Professor André, pelas considerações na banca de qualificação, potencializando as possibilidades dessa pesquisa.

A todos meus professores da vida escolar e acadêmica. Especialmente ao Prof. Daniel Pedroso, que me ensinou a levar tudo e nada muito a sério, validando minhas possibilidades e me incentivando a caminhar.

Agradeço à instituição participante dessa pesquisa pelo aceite, especialmente à coordenadora da escola, pelo acolhimento e auxílio durante a coleta de dados.

Agradeço, com muito amor, aos participantes dessa pesquisa, os bebês e suas professoras. Obrigada por terem compartilhado comigo a beleza da subjetividade, das relações, das potencialidades de ser humano.

À Natureza, pela simplicidade e grandiosidade, lembrando a mim a essência do ser humano. Aos que compartilharam e compartilham comigo a alegria da amizade.

Ao silêncio, muitas vezes esclarecedor, sendo tempo e espaço para emersão dessa pesquisa.

“Quando o amor começar a circular, a aprendizagem também começará a circular”.

Alicia Fernández

RESUMO

Todo bebê tem direito à creche, tendo esse espaço três frentes de trabalho: pedagógica, social e de saúde – conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Assim, o papel do educador é cuidar do bebê acolhido pela instituição. Pensar o impacto desse cuidado na emergência do sujeito aprendente dos bebês a partir da relação com seus professores foi o objetivo geral dessa dissertação de mestrado que integra do Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social. Quando a criança vai para a creche ou escola de educação infantil, há um afastamento no laço mãe-bebê. Assim, torna-se essencial que o educador ocupe este lugar de sustentação materna para o desenvolvimento psíquico saudável do bebê. O presente trabalho propôs identificar a relação estabelecida entre professor(a) e bebê, partindo da perspectiva de que a constituição de um sujeito perpassa pela relação com o Outro. Nesse caso, o Outro é encarnado pelo(a) professor(a). Esse estudo adotou como metodologia observações participantes, que ocorreram em duas turmas de berçário e as elas foram registradas em diários de campo, que foram lidos com base no que propõe o protocolo IRDI - Indicadores de Risco de Desenvolvimento Infantil. Também foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com as professoras participantes. A partir da leitura dos dados, foi evidenciado a presença de um sentimento de desamparo docente: professoras sem formação necessária para o trabalho com bebês, com pouco reconhecimento social e das famílias, baixos salários e um discurso que circula, situando o trabalho docente com bebês como de caráter assistencial. Ainda, percebe-se de forma hegemônica a lógica tecnicista no fazer docente das professoras observadas. Destaca-se também a fragilidade do exercício profissional, na medida em que as professoras se pautavam muito mais na subjetividade e experiência adquirida do que propriamente na formação teórica e saberes acerca do desenvolvimento infantil.

Palavras-chave: Sujeito aprendente. Professor(a)-bebê. IRDI. Creche.

ABSTRACT

Every baby has the right to daycare, which environment has three work streams: pedagogical, social and healthcare – as established by the Law of Guidelines and Principles of National Education. Therefore, the role of the educator is to take care of the baby hosted by the institution. Thinking on the impact that this care has in the babies' learning subject emergence from the relationship with their teachers was the global goal of this master's dissertation that integrates the Cultural Diversity and Social Inclusion post graduation program. When the child goes to daycare or to kindergarten, there is separation in the mom-baby bond. Thus, it became essential that the educator occupies this place of maternal support for a healthy psychic development of the baby. This work aims to identify the relationship established between the teacher and the baby, starting from a perspective in which the subject's constitution goes through the relationship with the Other. In this case, the Other is embodied by the teacher. This study used the participating observation methodology, which occurred in two nursery classes and they were registered in field journals which were read based on what is proposed by the IRDI protocol – Child Development Risk Indicators. Semi-structured interviews were also conducted with the participating teachers. From the reading of the data, it became evident the presence of a helplessness feeling with the teachers: teachers without a proper training to work with babies, with a little recognition from the families and the community, low salaries and a circulating speech, placing the teaching work with babies in an assistentialist position. Yet, the technicalist logic in teaching of the observed teachers is perceived hegemonically. Emphasis is also placed on the fragility of professional practice, inasmuch the teachers were much more guided by subjectivity and acquired experience than by theoretical training and knowledge about child development.

Key words: Learning subject. Teacher-baby. IRDI. Daycare.

SUMÁRIO

1 NOTA SOBRE FEMINILIDADE IMPLICADA NOS MODOS DE SER MÃE, PROFESSORA E PESQUISADORA.....	10
2 A QUEM FAZ RUÍDO O SOFRIMENTO DO BEBÊ?	12
3 DIZERES DO INDIZIVEL: PONDERAÇÕES NORTEADORAS DA PESQUISA ...	18
3.1 INDICADORES DE RISCO PARA DESENVOLVIMENTO INFANTIL	22
3.2 O OUTRO NA CONSTITUIÇÃO PSÍQUICA.....	27
3.2.1 Como dois em um: a necessária fusão emocional (para o bebê e todos nós).....	29
3.3 O RITMO DO DESENVOLVIMENTO: QUE SUJEITO É ESSE?	31
3.4 SUJEITOS APRENDENTES E ENSINANTES.....	38
3.5 O SUJEITO PROFESSOR(A) NA CONSTITUIÇÃO PSÍQUICA DO BEBÊ.....	42
3.5.1 O enlace entre o Professor(a) e o Bebê: uma demanda de amor.....	45
3.6 CRECHE: UM DIREITO DA CRIANÇA	49
4 FERRAMENTAS PARA “MENSURAR” OS ENCANTAMENTOS.....	54
4.1 PESQUISA COM BEBÊS	59
5 TERRITÓRIO DOS ESPANTOS.....	61
5.1 ESPAÇO QUE CONSTITUI: A INSTITUIÇÃO ACOLHEDORA.....	63
5.2 TURMAS E ROTINA	64
5.3 PROFESSORAS.....	66
6 O NASCIMENTO DO SUJEITO APRENDENTE.....	68
6.1 EDUCAR OU CUIDAR? DINÂMICAS DA ROTINA	68
6.1 LEITURA A PARTIR DO PROTOCOLO IRDI: DÍADE PROFESSOR(A)-BEBÊ.....	72
6.2 ONDE ESTÁ O DESAMPARO?.....	82
6.3 DÍADES PROFESSOR(A)-BEBÊ.....	87
6.4 APRENDÊNCIA	90
7 POR ONDE ANDEI E O QUE VI: PARA IR ALÉM DO CAMINHO PERCORRIDO	95
REFERÊNCIAS	99
APÊNDICES.....	104
ANEXOS	120

1 NOTA SOBRE FEMINILIDADE IMPLICADA NOS MODOS DE SER MÃE, PROFESSORA E PESQUISADORA

“Ser professora requer uma exaustiva busca profissional relativa à própria feminilidade e à própria maternidade (sejam mães ou não na vida real)”.

(GUTMAN, 2018, p. 310).

Eu chorei muito escrevendo esse trabalho. Entendo a implicação da subjetividade nessa construção, pois junto com essa dissertação trago uma bagagem de como entendi as teorias aqui descritas, como esse tema me encontrou e de que forma escolhi percorrer o caminho. Tudo isso moldou a minha escrita e entendo que não posso deixar de dizer sobre as vezes que chorei dissertando. Chorei e choro porque, principalmente, durante a construção dessa pesquisa, me reencontrei muitas vezes com os fantasmas de ser mulher. A ciência é feita pelo sujeito pesquisador, mas antes de tudo não podemos perder a humanidade nessa construção. Eu deixei afetar-me e tentei de tantas formas transcrever aqui o que senti, enquanto pesquisadora, mas, principalmente, enquanto humana. Isso também me fez sofrer, pois por mais que tentasse colocar em palavras a importância do afeto e da relação professor(a) -bebê, nenhuma palavra pareceu boa o suficiente para mim.

Vivemos em tempos de tão pouco afeto e, ao não sermos afetados, é difícil caminhar. No entanto, essa pesquisa me afetou de tal modo, que caminhei muito, mesmo que apenas mentalmente. Ao voltar para o papel e buscar falar sobre o impacto da ruptura do laço entre mãe e bebê e a consequência de uma falta de maternagem me colocou em uma situação estranha. Sou feminista e estou em busca de igualdade. Como tecer um trabalho tão delicado, que põe em jogo o impacto das mulheres voltarem ao mercado de trabalho após terem sido mães? Trabalhei aqui em prol dos bebês, das mães e das professoras. Trago nessa pesquisa que ainda estamos desamparadas. Ainda falta reconhecimento, falta igualdade salarial, falta respeito: “A professora é uma segunda mãe, e todos conhecemos os salários das mestras (...). A sociedade inteira estima que a educação é um assunto das mulheres-mães-professoras-o-que-é-a-mesma-coisa.” (GUTMAN, 2018, p. 307).

Ser mulher pra mim sempre foi um trabalho extra, pois além de mostrar que poderia fazer, tinha que provar que poderia fazer mesmo sendo mulher... Assim, vejo que muitas outras mulheres perdem ao fazer o mesmo e algumas acabam desistindo no meio do caminho. Esse trabalho busca ser um amparo para que nós, sociedade, possamos perceber que tudo é

possível quando o fato de sermos humanos vem em primeiro lugar. O que é necessário para isso? Doação. Que possamos doar nosso afeto.

2 A QUEM FAZ RUÍDO O SOFRIMENTO DO BEBÊ?

O choro do bebê ecoa nos muros da casa. Aos seus cuidadores, ruído tantas vezes que não cessa, demanda que não encontra satisfação. Pode ser fome, dor, solidão. O choro que faz ruir desestabiliza o adulto, sujeito supostamente estruturado. No entanto, o ruído do sofrimento dos bebês pode vir também no silêncio. Silêncios que ecoam, palavras que seriam estruturantes são faltantes, demandas dadas através do olhar que, por não fazerem ruído, não são atendidas. Quantos choros silenciosos, não significados, estão presentes na vida de tantos bebês? Afinal, para quem faz ruído esse sofrimento? Abro minha dissertação com esse questionamento trazido por Jerusalinsky, Furtado e Pacheco Filho (2017), que instiga a refletirmos sobre os sofrimentos mais barulhentos, que demandam mais da sociedade, enquanto os bebês costumam ser ouvidos apenas pelos pais ou cuidadores – ou nem isso.

Posso dizer que esse tema de pesquisa foi quem me escolheu, antes mesmo de sonhar em cursar o mestrado. Realizei o ensino médio de nível normal – também conhecido como magistério. Adorava estar com as crianças, brincar, aprender através do olhar delas. Fiz meu estágio com uma turma de berçário, com crianças entre um e dois anos de idade. Cada dia que estive com elas foi um presente, pude entender e perceber o quanto a realidade em que elas viviam afetava fortemente a constituição do seu ser. Eram crianças com uma vida muito difícil, algumas doentes, outras com pais na prisão, outras com a mãe vivendo em uma situação de prostituição.

Na época, não achei que teria condições de auxiliar de alguma forma aquelas crianças. No magistério encontrei muita resistência em realizar meu estágio no berçário e pouco fui auxiliada para realizar um trabalho mais eficiente nesse período. Atuei muito pelo meu instinto e através de muita pesquisa. Acabei não seguindo na área da educação, pois entendia que não teria espaço para atuar com o que eu mais gosto: com a subjetividade. Eu tinha inúmeras atividades prontas, roteiros, planos de aulas, projetos de estudos... Tudo fornecido pelos professores no magistério. Entendi que se seguisse nesse caminho, estaria fazendo o contrário do que acredito: trabalharia para que todos pensassem igual.

Com isso, acabei ingressando no curso de Jornalismo – quase como em um sonho, eu poderia ouvir muitas histórias, contá-las e talvez ajudar algumas pessoas a transformarem a sua realidade. Não foi isso que encontrei na profissão. Ao contrário, encontrei uma rotina profissional cada vez mais permeada pelo marketing, pelo lucro. Profissionais produzindo

mais em menos tempo e com pouca qualidade. O olhar para o individual era raro e mais raras ainda as possibilidades de trabalhar de forma honesta pelo social.

Estava trabalhando com produção de videoaulas quando marquei meu retorno para a educação. Ingressei em maio de 2016 na especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, pela Universidade Feevale. Então, reencontrei meu caminho. A subjetividade é o grande meio de trabalho da psicopedagogia, que busca olhar o processo de ensino-aprendizagem pertinente à cada sujeito. É através do aprender que vivemos – e não somente por meio da aprendizagem formal, pelo contrário: é na rotina, na relação de troca com o outro, através da experiência, por meio do *afeto*.

Assim, ao longo das minhas aprendizagens cheguei até o Mestrado em Diversidade Cultural e Inclusão Social e a esse tema de pesquisa, que torna ainda mais significativa a minha experiência com o berçário há tanto tempo atrás: pensar o potencial da relação do(a) professor(a)-bebê para a constituição de um sujeito aprendente¹, esse é o meu objetivo norteador – buscando entender se, de fato, a escola fornece o melhor amparo possível para que essa criança possa partir de um lugar suficientemente bom, dentro do âmbito que propõe a psicopedagogia. Ao estar em um mestrado, que propõe o estudo da inclusão em suas diretrizes, coube pensar em como dar voz ao indizível, pensar e lutar pelos direitos de um sujeito que ainda está em constituição – a mim fez ruído o sofrimento do bebê, mesmo que não pudesse ouvi-lo concretamente.

A educação infantil no berçário tem se mostrado como um campo fértil para estudos, tendo em vista a própria carência de formação específica para atuação na área e o número ainda singelo de publicações acadêmicas. No entanto, já se sabe a importância da qualidade das relações nos primeiros meses de vida. Esse trabalho busca entender se o que a escola fornece para os bebês, por meio da relação professor(a)²-bebê, é o suficiente para que esses se tornem sujeitos aprendentes.

A partir disso, é preciso pensar todos os conceitos e processos que perpassam por esse tema. Com base na teoria psicanalítica, foi possível entendermos como se desdobra o desenvolvimento infantil – seguindo na linha da psicopedagogia, que tem também na sua base

¹ Neste trabalho usaremos o conceito de aprendente proposto por Alicia Fernández para o campo da psicopedagogia, que busca dar conta da subjetividade nos processos de conhecer e do aprender (FERNÁNDEZ, 2001).

² Ao longo desse trabalho, será utilizada a expressão professor, para designar aos homens e mulheres que se dedicam à docência. Reconhecemos que há diferenças de gênero e inclusive que a docência é um campo eminentemente feminino, em especial na educação infantil. Entretanto, essa questão não será objeto de nossa discussão.

teórica a psicanálise. Além disso, o próprio dispositivo de leitura que utilizamos para análise dos dados coletados – o IRDI (Indicadores de Risco de Desenvolvimento Infantil) – foi elaborado por um grupo de psicanalistas e visa identificar riscos para o desenvolvimento infantil.

Essa pesquisa buscou amparo metodológico no trabalho realizado pela psicóloga Rosa Maria Marini Mariotto, que estabeleceu a possibilidade de aplicação do IRDI em escolas de educação infantil, qualificando a creche também como espaço de prevenção. A pesquisa é decorrente da tese de doutorado defendida por Mariotto em 2007, tendo como balizador o papel dos profissionais de educação infantil enquanto agentes de promoção de saúde mental (MARIOTTO; BERNARDINO, 2009). Assim, a partir da potencialidade do uso do protocolo IRDI em berçários, vislumbrado por Mariotto, nos debruçaremos na ferramenta enquanto bússola para analisar se a relação professor(a) -bebê, em uma escola de educação infantil de uma cidade do Vale do Rio dos Sinos, acontece de forma saudável para a constituição psíquica do bebê, sendo que entendemos que essa relação serve de base para a emersão de um sujeito aprendente.

Assim, além de pensarmos sobre a constituição psíquica e o que demanda um bebê, foi necessário pensar a docência nessa etapa. Quais são os papéis a serem desempenhados pelos profissionais da educação infantil e como se organizam para o cumprimento dessa demanda? Será que as dinâmicas na creche estão alinhadas com a real demanda de um bebê? Para isso, também transitaremos na ideia entre educar e cuidar, deveres da escola de educação infantil, mas ainda muitas vezes vistas como funções dicotômicas. Entendemos que não é preciso escolarizar esse sujeito e, sim, educar através do cuidado.

Quando nascemos, estamos assujeitados a um Outro³. Sem o amparo deste Outro, o ser humano dificilmente iria sobreviver e, mais do que isso, sem estabelecer uma relação com um Outro, dificilmente se tornaria sujeito⁴. A relação de cuidado do bebê, historicamente, sempre

³ Lacan define o Outro como “[...] um lugar simbólico que, tanto pode ser um significante, a lei, o nome, a linguagem, o inconsciente, ou, ainda, Deus, que determina o sujeito, tanto inter como intra-subjetivamente, em sua relação com o desejo. O *grande Outro*, quando evocado pela criança, impede que se perpetue a ligação diádica com a mãe e estabelecendo os limites e as diferenças entre as gerações do filho e a dos pais” (ZIMERMAN, 2008, p. 308, grifo do autor).

⁴ Neste trabalho usaremos o conceito de sujeito a partir da ótica da psicanálise, ou seja, um sujeito psíquico, marcado pelo desejo. Lacan foi o autor responsável pelo emprego do termo na psicanálise, definindo o conceito a partir da sua teoria sobre significante – “O *sujeito* (a pessoa) sujeita-se à cultura e atinge a ordem simbólica se ele vier a aceitar e reconhecer a castração, conforme Lacan conceituou” (ZIMERMAN, 2008, p. 397, grifo do autor).

perpassou pela mãe⁵, cabendo principalmente a ela – ou a quem desempenhasse essa função, o papel de torná-lo humano. Diversos autores, principalmente os da área psicanalítica, como Winnicott e Lacan, nos falam sobre a importância dessa relação enquanto processo de humanização e constituição de um sujeito.

De fato, quase sempre coube à mãe o cuidado com a casa e a família, tendo a creche surgido justamente quando mães estiveram impossibilitadas de cuidar de seus filhos. As primeiras creches surgiram na França do século XVIII, com a entrada das mulheres no mercado de trabalho e consequente falta de asilo para as crianças, que ficavam nas ruas por horas. De cunho totalmente assistencialista, a creche teve como objetivo tira-las da rua e abriga-las enquanto suas mães trabalhavam (MARIOTTO, 2009).

Somente em 1988, aqui no Brasil, a creche passou a ser um direito da criança e um dever do estado. Em 1996, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Nº 9.394) estabeleceu as três frentes de ação da creche: pedagógica, social e de saúde (BRASIL, 1996).

Lei 9.394, Art. 29: A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 6 (seis) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996).

Com isso, o atendimento a crianças de zero a seis anos passou a fazer parte do ensino básico, sendo a educação infantil dos zero aos três anos ofertada por creches e dos três aos seis anos, em pré-escolas. Os municípios são prioritariamente responsáveis pelo oferecimento da educação infantil, através de creches e pré-escolas.

Outra conquista em prol dos direitos dos bebês foi o sancionamento da Lei 13.257 de 2016, que estabeleceu o Marco Legal da Primeira Infância, garantido os direitos do sujeito desde a gestação até os seis anos de idade. Um dos aspectos assegurados pelo Marco Legal é a priorização da qualificação dos profissionais acerca das especificidades da primeira infância, garantia das crianças ao direito de brincar, envolver as crianças de até seis anos na formatação de políticas públicas, entre outros (FUNDAÇÃO MARIA CECÍLIA SOUTO VIDIGAL, 2018).

⁵ Entendemos, a partir da teoria psicanalítica, que a função materna não precisa necessariamente ser desempenhada pela mãe biológica. Por isso, ao utilizarmos termos como “agente materno”, “mãe”, “função materna”, estaremos nos referindo ao sujeito que desempenha esse papel dentro da função psíquica – podendo esse sujeito ser o pai, avós, professor, etc.

O fato é que, cada vez mais, as crianças passam mais tempo na creche e chegam nesse espaço cada vez mais cedo. A causa principal evidente desse aumento é a participação crescente da mulher no mercado de trabalho - uma conquista a ser celebrada em prol dos direitos das mulheres e da igualdade de gênero. Com isso, é preciso ampliar esse olhar acerca da constituição do sujeito, que outrora era muito focado no papel da mãe. A escola e seus educadores precisam estar comprometidos com suas funções, desempenhando um papel fundamental na constituição dos sujeitos que fazem uso do seu direito de estarem na escola.

Outro aspecto que permeia essa pesquisa é o estigma em relação aos profissionais que atuam na educação infantil, pois há uma crença de que esse papel se encontra muito mais na função assistencialista – não exigindo profissionalização para quem ocupa esse papel. No entanto, a educação perpassa pelo cuidado e as relações que se estabelecem nessas primeiras experiências de vida serão determinantes para as relações que o sujeito irá estabelecer futuramente, inclusive na sua relação com o aprender. Com isso, vislumbra-se a necessidade de um(a) professor(a) qualificado, que possibilite e trabalhe para o desenvolvimento integral do bebê acolhido pela instituição escolar.

A escola de educação infantil precisa estar comprometida com as três frentes que lhe são postas, conforme a LDB (BRASIL, 1996). Isso implica em estar atento aos seus processos, seu entendimento de educação e à formação daqueles que estão à frente desse cuidado com bebês. Nessa etapa, a educação perpassa pela humanização. Como nos traz Mariotto (2009, p. 45): “humanizar, portanto, é marcar o sujeito com o significante, operação que abre espaço para a desbiologização do corpo e sua amarração à pulsão e à palavra. Educar, nessa perspectiva, é humanizar”.

O Nobel da Economia de 2000, James Heckam, apontou através do Programa Perry na década de 1960, uma economia de 7 dólares para o governo até os 27 anos de idade, a cada um dólar investido na primeira infância de cada sujeito participante da pesquisa. Essa economia, segundo Heckam, se caracteriza através da diminuição da criminalidade, aumento do número de empregos e até melhoras nos índices da saúde (MACEDO, 2013). Individualmente, segundo o pesquisador, as potencialidades se acentuam no desenvolvimento de habilidades como a capacidade de planejar o futuro e/ou atuar positivamente na comunidade. Heckam, dessa forma, descreve as próprias características do sujeito aprendente, descrito por Fernández: um sujeito autor, capaz de tomar as rédeas da própria vida e construir sua história, mas também em contato com o outro: “(...) o pensar é sempre um apelo ao outro,

uma confrontação com o pensamento do outro. Embora sendo um processo intrasubjetivo, acontece na intersubjetividade” (FERNÁNDEZ, 2001, p. 59).

Pensar os processos presentes na educação de bebês implica também pensarmos em possibilidades de prevenção. Um bebê amparado de forma suficientemente boa, poderá partir de um ponto mais qualificado para se estabelecer enquanto um sujeito aprendente – ou seja, podemos prevenir uma série de casos de fracasso escolar se olharmos mais atentamente para os nossos bebês e possibilitarmos que tenham um desenvolvimento adequado para firmar suas bases na construção dos seus saberes.

Entendemos que a importância das dinâmicas presentes no berçário ainda não seja clara, tanto para profissionais como para os pais – pois a ideia da creche enquanto espaço de assistencialismo ainda está enraizada culturalmente. Percebendo a complexidade e importância dessa etapa da educação básica, essa pesquisa busca ser principalmente um amparo para os sujeitos envolvidos – dando conta de evidenciar o papel do educador e o que demanda um bebê, colaborando dessa forma para potencializar a díade entre professor(a)-bebê, visando especialmente a emergência do sujeito aprendente.

Diante disso, o objetivo geral dessa pesquisa foi o de discutir a relação professor(a)-bebê na creche como constituinte de um sujeito aprendente, sendo os objetivos específicos analisar dinâmicas e processos presentes nas turmas observadas, realizar uma leitura das díades professor(a)-bebê por meio do protocolo IRDI e explorar o discurso docente através de entrevista semiestruturada com as professoras participantes dessa pesquisa.

3 DIZERES DO INDIZIVEL: PONDERAÇÕES NORTEADORAS DA PESQUISA

A pesquisa com bebês ainda está em ascensão dentro do campo acadêmico: a própria complexidade de dar um lugar de fala para quem ainda não está totalmente inscrito no campo da linguagem é complexa e tende a ser um desafio. Além disso, há uma desvalorização e, podemos dizer assim, uma falta de consciência do que implica um desenvolvimento malsucedido na primeira infância. O desenvolvimento do bebê está muito atrelado, ainda, ao desempenho da mãe. Assim, muitas vezes é dito que se um bebê está em sofrimento é porque a sua mãe errou.

Hoje, o conhecimento adquirido nos ajuda a entender melhor as questões que perpassam o desenvolvimento infantil e desculpabilizam em muitos sentidos a mãe, que outrora era a única responsável pelo filho. Nesse trabalho, ao referirmos à palavra “mãe” estamos nos referindo ao agente materno, àquele que se ocupa dessa função e não necessita ser a mãe biológica. Assim, vamos buscar compreender nessa dissertação se a relação entre professor(a) e bebê é favorável para o desenvolvimento de um sujeito aprendente, descrito pela psicopedagogia enquanto o encontro do sujeito do desejo da psicanálise e o sujeito epistêmico, a partir da teoria de Piaget.

Um dos grandes desafios dessa pesquisa foi encontrar um meio de fala para àqueles que ainda não estão inscritos no campo da linguagem. No entanto, esse desafio não é único dos pesquisadores. Ao conhecer seu bebê, o agente materno necessita inscrever uma marca nesse sujeito e significar a sua demanda, ou seja, não é porque ainda não fala que o bebê não tem algo a dizer... Mas para que ele possa dizer, alguém necessita antecipar ao bebê esse lugar de fala, inscrevendo-o residualmente no campo das significações, da linguagem. Assim, quando o(a) professor(a) ocupa a função parental na creche⁶, é necessário que ocupe esse lugar, essa função: é necessário um investimento de amor, como traz Freud, uma inscrição da letra, como nos traz Lacan. Talvez essa seja a maior responsabilidade do(a) professor(a) de berçário.

O desenvolvimento infantil é muito subjetivo, pois está atravessado por diversos fatores e, antes mesmo de nascer, a criança já está inscrita em um lugar – inscrição esta feita por seus cuidadores, seus pais. Os pais antecipam seu lugar, ao inseri-la em uma cultura, uma

⁶ Utilizamos nesse trabalho o termo “creche” a partir do referido na LDB de 1996, que define a creche como espaço para o atendimento educacional de crianças de zero a três anos de idade.

casa, uma estrutura familiar e, a partir disso, ela terá marcas na sua estruturação enquanto sujeito.

Não sei dizer se há algo mais belo do que o nascimento de um bebê. Ao deixarmos-nos refletir sobre a complexidade que envolve o surgimento da vida, nos encontramos com um milagre – talvez a palavra que mais se aproxime de tudo que envolve esse processo. Ao vermos o surgimento da vida, vemos a nós, a quem amamos, a quem já não está mais conosco. É tudo tão complexo, surpreendente e simples. E, ao deixarmos-nos surpreender e admirar, estamos permitindo-nos encantar e, assim, também fazer uma renovação com a nossa própria vida.

No início, não há divisão entre mãe-bebê, há uma relação simbiótica simplesmente porque o bebê não sobreviveria sem amparo, sem que alguém pudesse lhe ensinar os instintos mais básicos. O que vem com o bebê são reflexos, como o da sucção, que se perderá caso não houver um Outro que lhe demande: “O Outro, de quem a criança depende, tem a função (da linguagem) de apresentar o corpo à criança” (LEVIN, 1999, p. 52).

Hoje, já nos é clara a fundamental importância do Outro para a constituição de um sujeito. A complexidade amarga que ainda paira é de que forma a sociedade pode se beneficiar desse conhecimento em prol do desenvolvimento infantil saudável.

Esse trabalho busca ser também uma forma de ampliar os conhecimentos acerca da função do(a) professor(a) no berçário e de dar visibilidade ao tema, para que possamos cada vez mais trabalhar em prol da prevenção e não do tratamento posterior do adoecimento psíquico e do fracasso escolar. Vislumbro, especialmente, descrever o sujeito aprendente da psicopedagogia e buscar uma compreensão da forma com que as relações primordiais implicam na constituição desse sujeito, o que, já nos é sabido, acarreta em modos de ser/viver no mundo ao longo da vida.

Assim, como uma criança em idade escolar será capaz de aprender se na sua constituição psíquica não esteve bem amparada? Como um adulto será capaz de gerenciar uma casa, pagar suas contas e até mesmo dar-se conta do mundo em sua volta, se não for capaz de estar em um processo de aprendizagem contínuo? Como um idoso irá reconhecer-se com um novo corpo, se não for capaz de aprender sobre ele?

Não é à toa que hoje nos vemos em um mundo com tanta informação, mas tão poucos que podem de fato aprender sobre ela. Um exemplo é o fenômeno das *Fake News*, espalhamento de notícias falsas, que se concretiza justamente por uma falha na constituição de sujeitos enquanto aprendentes, enquanto autores do seu processo de aprender. A lógica da

Fake News também está amparada pelo nosso sistema educacional atual de modo geral, uma escola conteudista, que pouco incentiva o espaço crítico/reflexivo, pela própria condição em que os professores atuam – pouco reconhecimento, formação falha, desamparo.

Irei descrever nesse trabalho, a busca de um entendimento acerca dessa relação entre professor(a)-bebê: uma relação que se estabelece e busca uma ressignificação atualmente, já que não serve mais como amparo à mãe, mas sim enquanto um direito da criança de ter educação básica. Para isso, será necessário um entendimento desses sujeitos, suas necessidades e o que implica essa relação, especialmente no âmbito do desenvolvimento de um sujeito aprendente, sujeito pelo qual a escola deveria se ocupar em desenvolver, a fim de formar um sujeito não apenas detentor de conhecimento, mas uma pessoa capaz de usar e articular o conhecimento adquirido - conhecimento que também perpassa pelo corpo, inteligência, desejo e organismo.

Ao trabalharmos com o *infans*⁷ surge o desafio da leitura sob âmbito psíquico dos bebês: como saber de que forma essa relação os afeta e se ela é positiva ou não? Observar e escutar apenas as dinâmicas das professoras seria nos ocuparmos de uma perspectiva de apenas um lado dessa relação. Assim, nesse trabalho, utilizamos o protocolo IRDI (Indicadores de Risco de Desenvolvimento Infantil), que nos serviu como um dispositivo de leitura e pode nos auxiliar para decodificar essa relação.

O protocolo IRDI (ANEXO A) descreve 31 indicadores de sofrimento psíquico em bebês e que nos servem como alerta em trabalhos de prevenção. Aqui, é importante frisar o aspecto de “indicadores” e não de validadores: ao ser constatado um indicador, há um sinal de risco e não um apontamento que de fato há risco. O desenvolvimento nos primeiros meses de vida é muito dinâmico e, por isso, o IRDI serve apenas como apoio para observação desse desenvolvimento, ou seja, uma forma de leitura de como está o desenvolvimento. No caso dessa pesquisa, usaremos o IRDI para avaliarmos a relação que os bebês estabelecem com o Outro, ou seja, as professoras participantes dessa pesquisa.

Segundo relatório de 2001 da Organização Mundial da Saúde, entre 10 e 20% das crianças possuem alto nível de sofrimento psíquico. Para que aconteça a detecção precoce de riscos para o desenvolvimento infantil, tem se propagado o uso de protocolos que identificam

⁷ *Infans* é um termo utilizado pela psicanálise e significa “sem fala” (WINNICOTT, 1983), apontando o autor que: “O corolário é que ela se refere à fase em que o infante (lactente) depende do cuidado materno que se baseia na empatia materna mais do que na compreensão do que é ou poderia ser verbalmente expresso” (WINNICOTT, 1983, p. 41).

a possibilidade de risco de sofrimento psíquico no contexto infantil. Aqui no Brasil, foi desenvolvido o protocolo IRDI – Indicadores de Risco para o Desenvolvimento Infantil.

Por essas razões, a criação de instrumentos com indicadores capazes de detectar, ainda na primeira infância, transtornos mentais, precisa ser levada adiante. O uso de indicadores clínicos de risco pode encontrar uma aplicação significativa no campo da saúde mental, especialmente como um auxiliar precioso na detecção de problemas de desenvolvimento em crianças. (KUPFER et al., 2009, p. 50).

O IRDI é dividido em quatro eixos conforme a faixa etária (0-4 meses, 4-8 meses, 8-12 meses e 12-18 meses.). Os indicadores devem ser sustentados pela mãe, ou por qualquer substituto dela, para que o desenvolvimento psíquico ocorra de maneira saudável. Na ausência de um desses indicadores pode haver risco para o bebê. Por isso, ao se perceber que um dos indicadores se faz ausente, mostra-se necessário investigar e buscar entender se de fato essa criança está em risco, através da consulta com um profissional especializado. Justamente, esse protocolo serve principalmente para que profissionais não especializados no desenvolvimento psíquico de bebês e que atendam essas crianças – como pediatras – possam identificar se o sujeito atendido apresenta algum sinal de risco de desenvolvimento e, então, encaminhar para um profissional qualificado.

Quando a criança vai para a creche ou escola de educação infantil, há um afastamento no laço mãe-bebê. Tendo em vista que este bebê passa entre 8 e 12 horas na creche, torna-se essencial que o educador ocupe o lugar parental para promover o desenvolvimento psíquico saudável do bebê – pensando sob a ótica da psicanálise, que não estabelece personagens fixos às funções maternas e paternas.

O protocolo IRDI já foi adaptado e aplicado em escolas de educação infantil em outros estados do Brasil. Pensando sobre a importância de detectar ainda na primeira infância esses riscos, entende-se que é relevante investigar a dinâmica atual presente entre educadora-bebê através desses índices, a fim de avaliar sob quais condições estes sujeitos estão se constituindo. Nessa pesquisa, analisarei, especificamente, a partir do IRDI, se a relação entre professor(a)-bebê é favorável para o desenvolvimento de um sujeito aprendente.

Através dos resultados dessa pesquisa, acredita-se que será possível avançarmos ainda mais nesse tema, possibilitando pensarmos sobre o papel da escola de educação infantil, formação do(a) professor(a), direitos da criança e tantas outras dinâmicas que atravessam a qualidade da relação estabelecida entre professor(a)-bebê. Para o surgimento de um sujeito aprendente, é preciso pensarmos na qualidade da formação oferecida para essa criança desde o seu início na escola e é sobre isso que versa essa pesquisa. A seguir, aprofundo a estrutura

do protocolo IRDI, a fim de delimitar as características analisadas da relação entre professor(a)-bebê nesse trabalho.

3.1 INDICADORES DE RISCO PARA DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O protocolo IRDI (Indicadores de Risco para Desenvolvimento Infantil) surgiu como uma demanda para avaliar o desenvolvimento psíquico de crianças, em sua constituição enquanto sujeito. Atualmente, caminhamos para um entendimento de que é preciso estar atento para o fato de que o ser humano é constituído por diferentes elementos: biológicos, sociais, psíquicos. A partir disso que se constrói um todo e, se algo não está bem, é possível que todo o resto seja comprometido, como nos traz Kupfer et al. (2008a, p. 58): “O ser humano não pode mais ser enxergado sob a ótica da fragmentação corpo e mente, porque com isso perdemos a essência humana”.

Pensando que as bases da saúde mental se constituem nos primeiros meses de vida, entendeu-se a importância de um olhar mais apurado para estes que estavam em processo de virem a ser sujeitos. É a partir do estabelecimento dos seus enlaces, principalmente entre mãe-bebê (ou aquele que desempenha o papel de maternagem), que o sujeito se constrói e constrói assim sua inscrição na cultura e no campo do social (MARIOTTO, 2009).

O protocolo IRDI tem se mostrado como um importante movimento no campo da saúde mental infantil, especialmente no cuidado com crianças de até 18 meses. O objetivo principal do IRDI é o de servir como uma ferramenta para médicos pediatras e outros profissionais da saúde, que através de uma capacitação breve poderiam aplicar e identificar a ausência/presença desses indicadores de desenvolvimento, atuando como agentes de detecção e prevenção desses riscos. Hoje, essas possibilidades de intervenção através do IRDI ampliam-se e passam a possibilitar novos espaços de aplicação e olhares sobre o desenvolvimento infantil enquanto sujeito bio-psíquico-social.

O IRDI é resultado de uma pesquisa longitudinal realizada por um grupo de dez pesquisadores psicanalistas, o GNP – Grupo Nacional de Pesquisa, entre os anos de 2000 e 2008. A pesquisa foi financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo, pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e pelo Ministério da Saúde, a fim de que o resultado integrasse a caderneta de Desenvolvimento da Criança de 0 a 5 anos do Ministério da Saúde (KUPFER et al., 2008a). A pesquisa foi realizada com 726 crianças, em nove cidades brasileiras, sendo o protocolo aplicado por pediatras treinados para este fim. O

protocolo foi construído através do conhecimento teórico e experiência clínica dos pesquisadores participantes que delimitaram indicadores simples de serem lidos por leigos e que comumente sinalizam uma desordem psíquica (KUPFER; VOLTOLINI, 2008).

O estudo teve como base a teoria psicanalítica lacaniana e winnicotiana, e a partir do entendimento sobre o processo de constituição do sujeito, os pesquisadores elaboraram os indicadores, sendo estes, sinais de desenvolvimento saudável e a ausência destes indicadores mostram então que a criança pode estar em risco psíquico (KUPFER et al., 2009). O IRDI é dividido em quatro faixas de idade: 0 a 4 meses incompletos; 4 a 8 meses incompletos; 8 a 12 meses incompletos e 12 a 18 meses. Ainda, o protocolo foi construído com base em quatro eixos de subjetivação:

Escolhemos quatro operações formadoras em função de elas haverem demonstrado serem fundamentais, na história de cem anos de experiência clínica psicanalítica, e por elas constituírem uma síntese de diversas propostas teóricas nesse campo. Chamamos esses conceitos operatórios, que cumprem a função de organizadores e orientadores da seleção e aplicação de indicadores de risco psíquico e de desenvolvimento, eixos teóricos, sendo eles quatro: Suposição de um Sujeito, Alternância Presença/Ausência, Estabelecimento da Demanda, Função Paterna. (KUPFER et al., 2009, p. 10).

Os quatro eixos não podem ser vistos de forma isolada. Como nos traz Mariotto (2009, p. 100), “os eixos não são funções separadas nem comparecem de forma isolada no processo subjetivo, mas se entrelaçam nos cuidados dirigidos à criança.” Assim, é preciso compreender o que representa cada um desses eixos e de que forma se articulam nessa produção da subjetividade.

O primeiro eixo é a “suposição do sujeito” (SS), em que a mãe (ou aquele que cumpre a função materna) supõe que há um sujeito psíquico no bebê, mesmo que este ainda não tenha se constituído. Ou seja, estabelece diálogo, troca olhares e carinho. Mesmo que haja um retorno inconsciente do bebê, essa ação será significativa para que mais tarde o sujeito seja capaz de atribuir sentido a determinada ação – como entender que o fato de sorrir é um ato de carinho (KUPFER et al., 2009).

O segundo eixo é o “estabelecimento de demanda” (ED), que se refere ao ato de atribuir sentido ao gesto da criança, saber interpretar o que o bebê está demandando. Esses gestos do bebê muitas vezes são reações reflexas, como sucção da própria língua e agitação motora. Ao tentar interpretar o que demanda o bebê, a mãe estabelece uma possibilidade de enlaçamento com este sujeito, que demanda o Outro para poder vir-a-ser. O modo como essa relação será (ou não) estabelecida é determinante para todas as relações que este bebê irá

estabelecer no futuro, sendo a base para a inserção do sujeito na linguagem e na construção do social (KUPFER et al., 2009).

O terceiro eixo estabelecido pelos pesquisadores é “alternância presença/ausência” (PA), em que propõe que, à medida em que a criança demande, exista um intervalo, onde possa emergir uma resposta da criança. Essa demanda da criança exige uma resposta do Outro, seja com presença ou ausência. A partir desse movimento, é possibilitado a emergência do sujeito no bebê, inserindo-o no campo da linguagem ao buscar evocar seu desejo – assim surgem as palavras: “é o fundamento estrutural da linguagem na medida em que para que exista a palavra tem que se romper o enlace entre o “objeto causa” e a satisfação [...]” (KUPFER et al., 2009, p. 11).

O quarto e último eixo é a “função paterna” (FP), ou seja, a inscrição de um terceiro sujeito na relação entre mãe-bebê. Essa entrada do terceiro na vida do sujeito marca uma ruptura, em que o bebê percebe que nem tudo é atribuível à mãe. O papel da função paterna é simbolizar as regras, o “não”, que nem tudo que é da ordem do desejo será realizado – esse processo é estruturante para a constituição do sujeito, já que possibilita diferenciar-se da mãe, de seu corpo e palavras, inscrevendo-o então como um sujeito singular (KUPFER et al., 2009).

Assim, os indicadores do protocolo IRDI constituem-se a partir da relação que o bebê estabelece com o Outro. Ou seja, não é possível avaliar o bebê individualmente, sendo necessário lançar um olhar também sobre o ambiente no qual ele está inserido e as relações que estão estabelecidas (KUPFER et al., 2008a).

O protocolo é inespecífico para o diagnóstico, mas aponta riscos para desenvolvimento infantil, observáveis a partir dos 3 anos de idade, quando a estrutura psíquica é mais estável (KUPFER et al., 2008a). A fim de comprovar a fidedignidade do protocolo IRDI, o GNP também criou o protocolo AP3 – Avaliação Psicanalítica aos Três Anos. Este foi aplicado nas mesmas crianças que participaram da pesquisa com o IRDI, ao completarem 3 anos. O AP3 deve ser aplicado apenas por psicanalistas e é constituído de 43 perguntas norteadoras, a serem realizadas em entrevista com os pais/responsáveis (KUPFER et al., 2009).

O AP3 foi construído levando em conta os quatro eixos estabelecidos do IRDI, sendo estes eixos readequados para o funcionamento psíquico de uma criança de 3 anos. Os eixos que serviram como diretrizes para o AP3 são: O brincar e a fantasia (BF); O corpo e sua imagem (CI); Manifestação diante das normas e posição frente à lei (NL); A fala e a posição na Linguagem (FL) (KUPFER et al., 2009). Paolo e Barros (2010, p. 180) nos trazem que “se

o valor do instrumento IRDI é preventivo, o instrumento AP3 caracteriza-se como instrumento diagnóstico”.

Assim, podemos perceber a relevância e potencialidades da pesquisa IRDI. Com o reconhecimento da ausência de indicadores é possível fazer uma intervenção através de estimulação precoce, pois se há ausência de indicadores esta criança pode estar em sofrimento psíquico que pode, ou não, acarretar em um problema de desenvolvimento.

Nesse sentido, detectamos sinais de sofrimento, não sinais de uma doença que vai se estruturar e que pode ser predizível, previsível e evitada como doença. Se detectamos indicadores de sofrimento psíquico é preciso cuidar desse que sofre. O que propomos, e que está na pesquisa, é que é preciso cuidar. O grande foco e a diferença que faz essa pesquisa é que os indicadores não são indicadores de doenças, são indicadores de desenvolvimento. (KUPFER et al., 2008a, p. 53).

Kupfer et al. (2009) apontam que para a pesquisa IRDI foram considerados dois tipos de problemas de desenvolvimento: o primeiro deles não impossibilita a instauração de um sujeito psíquico, mas provoca dificuldades no desenvolvimento da criança, como enureses, fobias, hiperatividade, etc. Já o segundo tipo de problema, seriam sinalizadores de psicopatologias mais graves, como Transtorno do Espectro Autista, psicose, autoagressão, quadros de delírio, etc. Esse segundo tipo de problema “compreende as dificuldades de desenvolvimento sinalizadoras de entraves no processo mesmo de estruturação subjetiva” (KUPFER et al., 2009, p. 8).

Assim, a maior contribuição do protocolo mostra-se como a possibilidade de detecção precoce do Transtorno do Espectro Autista. Segundo uma pesquisa realizada pelo Centro de Controle e Prevenção de Doenças dos Estados Unidos, 1 a cada 45 crianças são acometidas pelo transtorno – uma incidência bastante alta (SALEH, 2015). Com uma intervenção precoce, há possibilidade de amenização e até reversão do quadro, devido a capacidade do cérebro de adaptar-se, através do processo de plasticidade cerebral.

Atualmente sabe-se que o desenvolvimento humano é produto da incidência, por um lado, dos processos maturativos de ordem neurológica e genética, e, por outro, dos processos de constituição do sujeito psíquico. Esse conceito se fundamenta nas recentes descobertas sobre neuroplasticidade e na vasta experiência clínica produzida pela psicanálise sobre a importância decisiva das experiências infantis precoces para a regulação de determinação das aquisições próprias do desenvolvimento. (KUPFER et al., 2008b, p. 222).

A partir do entendimento da ferramenta IRDI e de que forma foi construída, é possível avançarmos e pensarmos sobre suas possibilidades de aplicação. Dentro dessa pesquisa, ela será basilar para o entendimento e avaliação da relação entre professor(a)-bebê a partir das dinâmicas analisadas, servindo como bússola para a leitura dos dados.

Considerando a construção e aplicação do protocolo, alguns desdobramentos foram desenhados. O protocolo IRDI mostrou-se como uma ferramenta potencial de detecção de risco de sofrimento psíquico daqueles que ainda estão se constituindo e inserindo-se no campo da linguagem e do social. No entanto, mais do que isso, os indicadores nos mostram caminhos a serem seguidos para um desenvolvimento psíquico saudável, a fim de uma construção subjetiva satisfatória.

Assim, ampliou-se a possibilidade de uso do protocolo também para dentro da escola, considerando a necessidade de os professores ocuparem as funções parentais nessa faixa etária e sendo o IRDI justamente um protocolo que investiga a relação do bebê com um Outro. Ainda, a escola é um espaço que passa a integrar com cada vez mais frequência a demanda de formação psíquica dos sujeitos.

A pesquisadora Rosa Maria Marini Mariotto estabeleceu a possibilidade de aplicação do IRDI em escolas de educação infantil, sendo sua pesquisa decorrente da tese de doutorado escrita em 2007. O balizador desse trabalho foi justamente o papel dos profissionais de educação infantil enquanto agentes de promoção de saúde mental (MARIOTTO; BERNARDINO, 2009).

A pesquisa realizada por Mariotto (2009) nos mostra que é necessário que a educadora se estabeleça como o agente materno, sendo então o Outro que serve de sustentação para o bebê constituir-se. Foram protocolados 54 bebês, na faixa etária entre 4-18 meses e dez educadoras. As observações foram feitas durante dois meses, tendo duração de uma a três horas (MARIOTTO; BERNARDINO, 2009).

A partir das observações, a pesquisadora concluiu que as relações estabelecidas entre professor(a)-bebê não estavam bem estruturadas nas faixas etárias avaliadas.

Na amostra pesquisada, o alto índice de respostas não verificadas ou ausentes no IRDI apontam para a quantidade de tempo que os bebês, neste ambiente de creche, ficam à mercê de uma espécie de limbo subjetivo, à espera de um outro que realmente possa exercer o papel de Outro necessário à sua constituição. (MARIOTTO; BERNARDINO, 2009, p. 2628).

Assim, podemos perceber a urgência de ampliarmos os cuidados com aqueles que estão constituindo-se enquanto sujeitos e fazendo sua inscrição no social. Não cabe apenas à família sustentar a constituição psíquica do bebê, sendo que cada vez mais os bebês ficam mais tempo na creche e à mercê dos cuidados de um outro, que precisa desempenhar o papel de maternagem para ser suporte para o desenvolvimento desta criança.

É importante ressaltar que o protocolo IRDI, nessa pesquisa, desempenha a função de dispositivo de leitura da relação professor(a)-bebê, um decodificador para entendermos essa relação, a partir do momento que um dos sujeitos dessa díade ainda é um sujeito em construção, um *infans* – sujeito ainda não totalmente inscrito no campo da linguagem. Ao escolhermos trabalhar com o IRDI, buscamos um recurso potencializador da leitura da performance dos bebês nessa relação.

3.2 O OUTRO NA CONSTITUIÇÃO PSÍQUICA

*“I can hear you mama...
nothing moves my soul
like the sound of the good old rock and roll lullaby”.*
(Barry Mann e Cynthia Weil)⁸.

O ser humano é um ser social: por que temos que cuidar uns dos outros? Porque esse é o fundante da raça humana. Ao abirmos mão do cuidado com o próximo, estamos nos distanciando daquilo que nos torna humanos. E esse cuidado é também o alicerce para a nossa constituição psíquica, ou seja, ao sermos suficientemente cuidados e, partir da junção dos fatores ambientais, culturais e orgânicos, o sujeito psíquico pode ser constituído de forma saudável.

A constituição psíquica é complexa e define nosso modo de ser/viver e também de aprender no mundo. Ainda são recentes os estudos acerca do tema, tendo como parâmetro a história da humanidade. No entanto, já sabemos o quão impactantes são as experiências dos primeiros meses de vida e em que implica uma ruptura no laço com o Outro Primordial. Escrevo agora para falar sobre esses processos de constituição do sujeito, buscando compreender a complexidade e o que realmente demanda um bebê para que possa desenvolver-se de forma saudável.

Talvez possamos pensar primeiramente de forma simplista. O que acarretaria em nós, adultos, uma falta de olhar, uma falta de desejo de um Outro? Seria possível uma vida saudável sem termos um investimento de amor?

⁸ Tradução: “Eu posso te ouvir, mãe. Nada move minha alma como o som do bom e velho rock and roll de ninar.”

Eu sou uma sonhadora. Eu acredito que só o amor tem o poder de transformar ou de fazer a vida valer a pena ser vivida. Os investimentos de amor pleno são utópicos porque são difíceis, quase impossíveis. Nunca saem como o esperado. E, o que são os papéis de maternagem e paternagem a não ser grandes investimentos de amor? Talvez os maiores e mais difíceis investimentos para a espécie humana.

O bebê humano é o mais frágil filhote do reino animal. Nada que lhe é interno possibilita acalmar seus anseios de forma autônoma: “À diferença das outras espécies, o bebê humano fica exposto a suas necessidades sem recursos biológicos suficientes para definir nem com que nem como satisfazê-las” (JERUSALINSKY, 2010, p. 25). É preciso do Outro. Esse Outro da psicanálise tutelar a sua existência, inserindo-o no campo das significações e inscrevendo-o marcas. A inscrição de um bebê na cultura, antecede seu nascimento: os pais ensaiam sua profissão, pensam se será parecido com um ou outro familiar, escolhem as cores e tema para um quarto... que vai estar pronto para recebê-lo.

Quando nasce o bebê, é necessário que um adulto possa doar-se para esse bebê, com o objetivo de ampará-lo e significar o que demanda essa criança. O choro torna-se o principal meio de comunicação e apesar de não dizer nada, diz tudo àquele que ocupa a função de maternagem.

O que o bebê faz é tomado como um signo, mas este signo não funciona como acontece no campo animal, como algo fixo, como seria se a mãe dissesse: ‘Cada vez que o bebê chora, me chama’. Isto não ocorre assim, mas dependendo de em que lugar da série esteja colocado este choro, em função de sua posição na série significará coisas diferentes. *Isto quer dizer que o choro não é signo, mas significante.* (JERUSALINSKY, 2010, p. 55, grifo do autor).

E é preciso que alguém o faça, pois, o desespero e desamparo do bebê só poderá ser cessado ao encontrar acolhimento e uma significação para as suas primeiras percepções. A fome pode parecer mortal para o bebê, mas ao receber o alimento, a criança começará a significar a dor que sente no estômago.

Jerusalinsky (2010) nos aponta que o que diferencia o ser humano dos outros animais é a linguagem: “... o ser humano não é mais do que linguagem, e fora dela não é nada”. O agente materno ocupa esse lugar de colocar o bebê em uma série de significantes, a partir dos signos emitidos pelo bebê. O que representa seu choro? O Outro será responsável por significá-lo: “Quando alguém fez este trabalho de privá-los, de articulá-los e ordená-los no campo da linguagem, então temos sujeitos, porque senão não, embora falem, não nos dizem nada” (JERUSALINSKY, 2010, p. 57).

Compete ao agente materno, inicialmente, “falar” por este bebê. A psicanálise chama esse sujeito, esse bebê, de *infans* – que significa justamente “sem fala”. O agente materno é responsável por dar voz ao *infans*, inscrevendo-o no campo da linguagem: “Nós, seres humanos, ao sermos captados pela linguagem, diferenciamos-nos do reino animal, deixamos de ser puro corpo e, pelo ingresso ao universo simbólico, podemos tê-lo e, portanto, sermos sujeitos com um corpo” (LEVIN, 1999, p. 48). Totalmente dependente, o bebê é um filhote frágil no reino animal, se não for inscrito na linguagem e inserido na cultura.

Assim, ao longo dos seus primeiros meses de vida, o sujeito precisa que alguém exerça a função de maternagem para que possa constituir-se e emergir psiquicamente. Winnicott (1983) refere que nesses primeiros meses de vida não existe apenas um bebê, mas um bebê e sua mãe, já que é ela quem dá significado para as demandas dessa criança. É uma relação de aprendizagem, em que a mãe busca aprender o que o filho está demandando e o bebê aprende a viver.

Nesse sentido, é importante destacar que o trabalho com os bebês provoca o resgate da sensibilidade cenestésica. Não é porque ainda não falam que há ausência de linguagem. A linguagem opera através do choro, tônus corporal, que são os principais meios de envio de sinais do bebê, que ao ser significados por um adulto faz operar a linguagem. Jerusalinsky (2010) nos provoca ao questionar por que o ser humano depende da linguagem para ser alguém e, nos traz: “depende da linguagem porque ele, à diferença dos outros animais, é um deficiente instintivo” (JERUSALINSKY, 2010, p. 55).

Para Kupfer et al. (2009), a emersão de um sujeito psíquico se dá a partir da realização de quatro dinâmicas: Suposição de um Sujeito, Alternância Presença/Ausência, Estabelecimento da Demanda, Função Paterna. Essas dinâmicas foram tomadas como base para a criação do protocolo IRDI, como vimos anteriormente.

3.2.1 Como dois em um: a necessária fusão emocional (para o bebê e todos nós)

*“When the night has come
And the land is dark
And the moon
Is the only light we'll see*

No, I won't be afraid

*Oh, I won't be afraid
Just as long as you stand
Stand by me*⁹

(Jerry Leiber King e Mike Stoller).

A distância que o tempo percorreu desde que éramos bebês, na barriga de nossas mães, é longa. Não importa o quanto, mas nos impede de lembrar de como era. Todos nós estivemos lá, nossas experiências são diferentes e a complexidade acerca da racionalização sobre essa experiência é tanta, que pouco falamos sobre isso. Ao nascermos, fomos retirados de um lar, inseridos em um mundo inconstante e totalmente desconhecido, desamparados instintivamente e, foi a fusão com o agente materno que possibilitou a nossa existência.

[...] se elevarmos nossos pensamentos, conseguiremos imaginar que esse corpo recém-nascido não é apenas matéria, mas também um corpo sutil, emocional, espiritual. Embora a separação física aconteça efetivamente, persiste uma união que pertence a outra ordem. (GUTMAN, 2018, p. 21).

Ao longo dos primeiros dias/meses de vida, o bebê acredita que ele e a mãe são a mesma pessoa: estão fusionados psiquicamente. Assim, não existe um bebê sem a sua mãe, simplesmente porque um bebê sem o agente materno é um animal, sem instintos e amparo. Enquanto isso, são dois em um, uma relação fusional e natural: “O que vê o bebê quando olha para o rosto da mãe? Sugiro que, normalmente, o que o bebê vê é ele mesmo” (WINNICOTT, 1975, p. 154). A díade mãe-bebê torna possível a inscrição do bebê como humano, com o decorrer do seu desenvolvimento.

O que ocorre no interior da díade permanece um tanto obscuro. Como, por exemplo, podemos explicar a maneira quase clarividente pela qual uma boa mãe parece adivinhar as necessidades de seu filho, compreender o que significa seu choro e o que ele está balbuciando? Falamos de intuição materna, de inteligência da mãe e de sua experiência; mas essencialmente pouco sabemos do que ocorre nela a este respeito. (SPITZ, 2000, p. 128).

⁹Tradução:

“Quando a noite chegou
E a terra é escura
E a lua
É a única luz que veremos
Não, não terei medo
Não terei medo
Só enquanto você ficar
Ficar comigo.”

Com o passar do tempo, o bebê passa a criar laços de fusão com outras pessoas e não somente com a figura materna. Essa díade possibilita justamente o processo de constituição psíquica e, enquanto o bebê não der conta de “ser”, ele precisará de um Outro que, junto com ele, sirva de amparo e constituam juntos um ser.

Isso significa que os bebês e as crianças pequenas são “seres fusionais”, ou seja, que, para serem, precisam entrar em fusão emocional com os outros. Esse ser com o outro é um caminho relativamente longo de construção psíquica em direção ao “eu sou”. (GUTMAN, 2018, p. 24).

Enquanto se desenvolve, o bebê vai da dependência absoluta à dependência relativa, e grande parte dos aspectos dessa jornada refere-se ao ambiente no qual o bebê está inserido. Nesse sentido, Winnicott nos fala que é quase impossível descrever um bebê sem falar sobre os cuidados que recebe e de quem recebe. Assim que os processos de maturação possibilitam a criança identificar o que é “não-eu” e que poderia falar o que “eu sou”, é quando, para Winnicott, marcam o surgimento do sujeito (WINNICOTT, 1994).

Winnicott (1983) elabora três fases para o processo de independência do sujeito: dependência absoluta, dependência relativa e rumo à independência. Essas fases descrevem os processos que atravessam a espera e a preparação de um vir-a-ser do sujeito e o papel parental nesse processo. Outro aspecto fundamental dentro da teoria de Winnicott (1975) discorre acerca dos objetos transicionais, que possibilitam uma transição de quando o bebê está fundido com a mãe para o mundo externo. O objeto serve como uma espécie de substituto da mãe e normalmente é uma fralda, urso, boneca, pano... É, portanto, esse objeto que auxilia a criança a superar a fusão presente na relação com a mãe.

A relação fusional começa a ser rompida em torno dos 2 anos de idade, quando também inicia o desenvolvimento da linguagem verbal e a própria compreensão de “eu”. Gutman (2018) nos traz que a passagem da fusão para a separação emocional transcorre ao longo de 13 e 14 anos – o que varia para cada sujeito. Talvez aí mora a razão da beleza da infância: a capacidade de estar em fusão com um outro – porque mesmo necessitando desse outro para ser, também é necessário um processo de doação para poder fechar a díade da relação. Por que perdemos essa capacidade/habilidade/sensibilidade de vivermos em relações fusionais? “Talvez os adultos não deversem esquecer que todos somos uma coisa só e que a separação nunca vai ser total” (GUTMAN, 2018, p. 26).

3.3 O RITMO DO DESENVOLVIMENTO: QUE SUJEITO É ESSE?

“A estrutura está para o desenvolvimento, assim como o sujeito está para a criança”
(LEVIN, 1997, p. 27).

O desenvolvimento do bebê é atravessado por diversos aspectos relacionados com a maturação orgânica, crescimento e a própria constituição enquanto sujeito. Muitas são as teorias que dão conta de falar sobre esses processos separadamente, mas é importante pensarmos no sujeito enquanto ser integral, que concomitantemente inscreve sua marca no mundo com todas essas características. Nesse espaço, faço uma breve abordagem acerca das teorias do desenvolvimento, com base nas teorias que sustentam o campo da psicopedagogia, trazendo aspectos do ser humano em seus processos de aprender. Assim, podemos entender o que no desenvolvimento desenha a nossa emergência enquanto aprendente.

A partir do conhecimento adquirido com essas teorias é possível também estabelecer parâmetros e ficar atento caso algo não vá bem. Freud desenhou o desenvolvimento da libido a partir das fases oral, anal, fálica e período de latência; outro autor que nos traz uma teoria do desenvolvimento infantil é Piaget que, acerca da cognição, delinea os estágios: sensório-motor, pré-operatório, operatório-concreto e operatório-formal. Conhecer as etapas naturais do desenvolvimento, nos propicia a capacidade de potencializarmos o desenvolvimento da criança – não com a ideia de estimulação, mas sim de potencializar suas experiências, a fim de que cada etapa seja bem elaborada. Ao contrário disso, já nos é sabido, podem ocasionar futuras patologias.

Quando há um ambiente suficientemente bom, o desenvolvimento acontece de forma natural e saudável (JERUSALINSKY, 2002). No entanto, é ilusória a ideia de que a simples passagem do tempo promoveria o desenvolvimento.

[...] nas primeiras fases do desenvolvimento emocional do bebê humano, um papel vital é desempenhado pelo meio ambiente, que, de fato, o bebê ainda não separou de si mesmo. [...] Se ninguém ali está para ser mãe, a tarefa desenvolvimental do bebê torna-se infinitamente complicada. (WINICOTT, 1975, p. 153).

O desenvolvimento é um termo amplo, que designa além do caráter orgânico, de maturação e crescimento, o processo de obtenção das habilidades psicomotoras, cognitivas e de linguagem, de modo que a criança se apropriará psiquicamente de cada uma dessas funções (JERUSALINSKY, 2002). A importância dos primeiros meses de vida para o desenvolvimento infantil gira, principalmente, em torno da capacidade do cérebro em adaptar-se, através neuroplasticidade – capacidade que vai diminuindo ao longo do tempo.

A constituição psíquica necessita de um tempo cronológico para que aconteça, mas esse processo não decorre de causa/efeito, ou seja, mesmo que o bebê tenha condições maturacionais para as aquisições instrumentais, como comunicação verbal e desenvolvimento psicomotor, para a constituição psíquica é necessário que “o sistema neurológico receba o ‘alimento funcional’ adequado à sua constituição” (JERUSALINSKY, 2002, p. 153).

Nasce aí a subjetividade, a partir das possibilidades, das inscrições que foram feitas por nós, fomos marcando o ritmo do nosso desenvolvimento, construindo com ele nossa estrutura psíquica. Assim, cada um de nós carrega um desenvolvimento singular, que mesmo que tenha o mesmo tempo cronológico, acontece através do que nos foi significado – também de forma muito particular.

O desenvolvimento é a vida acontecendo: os aniversários, o corpo que se desenrola, as habilidades cognitivas. Será possível viver e não desenvolver? Winnicott (1983) nos traz que raramente os adultos atingem a maturidade completa. No entanto, a constituição psíquica acontece até a adolescência, depois disso pode haver uma ressignificação das inscrições anteriores, mas a estrutura é definitiva e é o que nos dá a base para a subjetividade, para sermos sujeitos.

Ainda que os elementos significantes conformem a estrutura do sujeito, o encontro do sujeito com diferentes acontecimentos numa diacronia marca a indeterminação deste encontro e os efeitos de entrelaçamento que tais atos produzem na própria estrutura. (LEVIN, 1997, p. 24).

A mãe, ou quem ocupa esse lugar de maternagem, deve estabelecer com seu bebê um vínculo e um espaço adequado para seu desenvolvimento, criando o que Winnicott (1983) chama de *holding*. Winnicott (1983, p. 48) caracteriza o *holding* como alguns aspectos do cuidado materno:

Protege da agressão fisiológica.
 Leva em conta a sensibilidade cutânea do lactente [...]
 Inclui a rotina completa do cuidado dia e noite [...]
 O *holding* inclui especialmente o *holding* físico do lactente, que é uma forma de amar. É possivelmente a única forma em que uma mãe pode demonstrar ao lactente o seu amor.

Winnicott (1994) afirma que o cuidado em torno do bebê deve ser em torno do termo “segurar”¹⁰ - ou do termo original em inglês *holding*, no sentido mais amplo do seu significado. Assim, quando o bebê não é segurado, ele sofre de maus-tratos e, mesmo que a

criança não lembre se foi bem segurada, se lembrará caso tenha vivenciado o trauma de não ter sido segurado. Ainda, é enfático ao afirmar: “A base da personalidade estará sendo bem assentada se o bebê for segurado de uma forma satisfatória” (WINNICOTT, 1994, p. 54). O autor traz ainda que, para o desenvolvimento psíquico saudável do bebê, uma mãe deve ser suficientemente boa. Para isso, é preciso atender as necessidades básicas e reconhecer a subjetividade desta criança.

O desenvolvimento emocional ocorre na criança se proveem condições suficientemente boas, vindo o impulso para o desenvolvimento de dentro da própria criança. As forças no sentido da vida, da integração da personalidade e da independência são tremendamente fortes, e com condições suficientemente boas a criança progride; quando as condições não são suficientemente boas essas forças ficam contidas dentro da criança e de uma forma ou de outra tendem a destruí-la. (WINNICOTT, 1983, p. 63).

Ainda dentro da teoria psicanalítica, Lacan formula contribuições para pensarmos sobre o desenvolvimento infantil. Uma das mais importantes do autor acerca do assunto é sobre o estágio do espelho. Essa etapa é dividida em 3 sub-etapas, que acontecem dos 3 aos 18 meses. O termo “espelho” seria justamente uma metáfora para a relação mãe e filho. O bebê inicialmente não tem noção do seu corpo como uma parte integrada, Lacan chama esse corpo desintegrado de *corps morcelé*. A partir da relação estabelecida com a mãe que o bebê consegue criar esse entendimento de totalidade.

Uma leitura mais atenta das mencionadas referências a Lacan permite verificar a profunda influência que o corpo, o discurso e o desejo da mãe – juntamente com a participação do pai como representante da lei da ordem simbólica – representam a incipiente formação da personalidade. (ZIMERMAN, 1999, p. 97).

Nessa etapa, o bebê também acredita que ele e a mãe são um só e, com isso, ele tem posse sobre a mãe. Caso não haja a ruptura desse laço a partir da “lei do pai”, o desejo¹¹ da criança passa a ser o de ser desejo da mãe. Com o desenvolvimento saudável, a criança entende que o “desejo de cada um deve-se se submeter à lei do desejo do outro” (ZIMERMAN, 1999, p. 56).

Cabe também à mãe, ou quem ocupa este papel, introduzir o bebê na cultura. É nessa descoberta que o bebê passa a se relacionar com o objeto de conhecimento e, a partir dessa experiência, a criança inscreve sua relação com a aprendizagem (PAÍN, 1996). Mariotto

¹⁰ Winnicott significa segurar como: “tomar seguro, firmar, amparar, impedir que caia, agarrar, conter, prender, garantir, afirmar, tranquilizar, serenar, sossegar; não se desfazer de, conservar, afirmar, garantir; apoiar-se, precaver-se” (WINNICOTT, 1994, p. 53).

¹¹ Lacan diferencia necessidade, desejo e demanda: “necessidade (o mínimo necessário para manter a sobrevivência física e psíquica, como é o alimento para saciar a fome), desejo (alude a uma necessidade que foi satisfeita com um ‘plus’ de prazer e gozo, e o sujeito quer voltar a experimentar as sensações prazerosas) e

(2009, p. 55) traz que “[...] um ambiente enriquecido para o bebê nos seus primeiros meses é aquele que se dá a partir do laço com o outro, em que o olhar e a palavra ocupam postos privilegiados, colocando em evidência também a qualidade desse outro”.

A psicanálise nos traz também o sujeito do desejo: desejo esse que nasce da falta. Só desejamos aquilo que nos falta. Essa inscrição do desejo é constituída através das relações primordiais, com o Outro Materno. Toda vida do bebê depende do que vem da ordem do desejo, relação atravessada pela linguagem, ou seja, daquilo que o agente materno significa como desejo do bebê. Então, ao chorar, por exemplo, a mãe estabelece a demanda do bebê; ao questionar-se se era esse mesmo o motivo do choro, supõe que ali há também um sujeito – com desejo próprio (JERUSALINSKY, 2002).

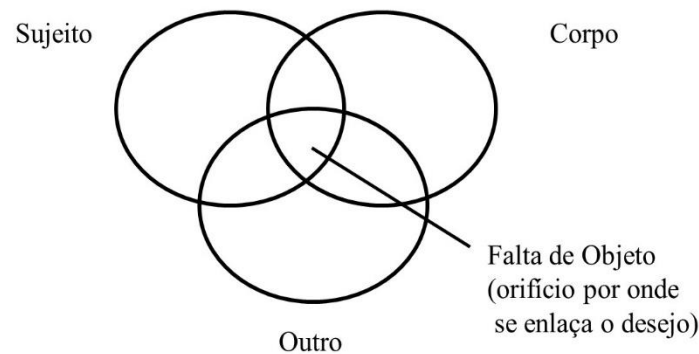
Nessa mesma perspectiva, Paín (1996) refere que o bebê emerge psiquicamente a partir do desejo do Outro, para que futuramente possa se constituir enquanto um sujeito do desejo. O sujeito do desejo é o sujeito da psicanálise. O primeiro objeto de desejo do bebê é o seio da mãe e o gozo do bebê nasce também do gozo da mãe (LAZNIK, 2013).

A mãe, ou o agente materno, necessita fazer um investimento de amor para que o corpo do bebê seja pulsionado. Movimento esse que acontece através do olhar para o bebê, ao amamentar, ao brincar – ao supor que ali exista um sujeito. Aos poucos o bebê vai assimilando uma ideia de permanência, que irá sustentar sua estruturação (LEVIN, 1997).

Ao ser captado pela linguagem, a falta é instaurada, a partir da ausência do objeto. Assim, “não há sujeito sem corpo e sem Outro, ligados e entrelaçados pela dimensão da falta de objeto, que é simplesmente o pôr em ato do desejo do Outro no corpo” (LEVIN, 1997, p. 39). Paín (1996) exemplifica a primeira experiência de falta na amamentação, quando o bebê suga e o leite não vem. Nessa experiência, vai elaborando a falta e constituindo desejo. Na figura abaixo, Levin ilustra a junção entre corpo, sujeito e o Outro, sendo a falta do objeto a constituição do desejo.

demanda (a satisfação dos desejos é insaciável, porquanto o verdadeiro significado da demanda é um pedido desesperado por um reconhecimento e por amor [...])” (ZIMERMAN, 1999, p. 56).

Figura 1 – Estrutura e desenvolvimento psicomotor de um sujeito



Fonte: Levin (1997, p 38).

Paín (1996, p. 63) nos traz que “o desejo da criança se forma a partir de seu organismo (já que, de fato, ela tem possibilidades biológicas) e do encontro de seu organismo com o desejo do outro”. Assim, a partir das relações primordiais, a criança estabelece um circuito pulsional o que o possibilitará conhecer. “O conhecimento constitui-se às custas do campo do desejo (daí advém suas falhas) como jogo dialético entre o saber inconsciente e a ignorância referencial” (JERUSALINSKY, 2010, p. 82).

Determina-se, assim, que o conhecimento advém primordialmente da falta, falta essa que ocasiona o desejo de buscar o objeto do conhecimento. A busca é o que nos torna humanos: ao sermos animais deficientes instintivamente, somente ao buscarmos conhecimento para viver é que podemos, efetivamente, viver.

A partir da leitura do sujeito epistêmico, Piaget traz que o desenvolvimento cognitivo ocorre através da maturação biológica e da interação do sujeito com o ambiente e, a partir disso, é possível adquirir conhecimento. Piaget, calcado em seus estudos sobre a epistemologia genética, propõe a ideia de esquemas psíquicos, que servem como estrutura para a obtenção de novos conhecimentos. Esses esquemas surgem de modo simples e vão complexificando-se com o desenvolvimento. Um dos primeiro esquemas humanos é o próprio reflexo de sucção (PIAGET, 1972).

A partir dos processos de assimilação e acomodação, o sujeito vai ampliando e modificando seus esquemas: “A assimilação é a incorporação de um novo objeto ou ideia ao

que já é conhecido, ou seja, ao esquema que a criança possui. A acomodação, por sua vez, implica na transformação que o organismo sofre para poder lidar com o ambiente” (GOULART, 1993, p. 15). Em linhas gerais, para Piaget, o conhecimento é a ação do sujeito sobre o objeto.

Estabelece-se, assim, uma sequência para o desenvolvimento infantil e assim como outros teóricos construtivistas, como Vygotsky, Luria e Wallon, à medida que se aumentam as possibilidades do sujeito e, a partir do conhecimento já estruturado, é que se ampliam os esquemas. A própria ideia do bebê de sentar, engatinhar, andar... É necessário uma ordem cronológica e maturação, mas também um amparo do ambiente para que esse processo possa ser efetivado. “É útil lembrar que cada estrutura cognitiva tem o seu momento próprio de aparecer. A interação adequada com o ambiente fará com que ela emerja e possa ser utilizada em toda sua plenitude” (GOULART, 1993, p. 19).

Para Vygotsky, a aprendizagem da criança acontece através da mediação de um adulto, entre o conhecimento já adquirido (real) e o novo (potencial), que o teórico denomina de zona de desenvolvimento proximal. Dessa forma, o autor defende que o desenvolvimento dos processos internos não aconteceria sem o contato com outros indivíduos e com a cultura, apesar da maturação biológica (VYGOTSKY, 1984). O autor também sustenta teoricamente a constituição dos processos superiores mentais, ou seja, a capacidade de ter “representações mentais que substituem os objetos do mundo real” (OLIVEIRA, 1995, p. 35). Essas representações são consideradas a própria relação do homem com o mundo e diferenciam-se de ações mais simples, como reflexos, instintos ou reações automatizadas.

Entender teoricamente o desenvolvimento infantil a partir de suas diferentes concepções amplia e qualifica o olhar para vislumbrarmos a emergência do sujeito aprendente. Nessa pesquisa, entendemos o sujeito aprendente enquanto o próprio modo de ser/estar no mundo: “A experiência clínica colocou em evidência para nós que nada justifica dividir o sujeito em sujeito psíquico e sujeito do conhecimento, porque supor este último como dissociado do anterior implica constrangê-lo à pura lógica” (CORIAT; JERUSALINSKY, 1996, p. 6). É essencial compreendermos que a forma como se é cuidado na creche implica na experiência fundante para a inscrição desse bebê em sua relação com o aprender, com o mundo. Não aprendemos porque somos humanos, mas somos humanos porque aprendemos. Ao sermos instintivamente frágeis, nosso lugar no mundo é o de dependência... Ao sermos autores de nossas vidas, aprendentes, tomamos a posse do nosso processo de aprendizagem, mas precisamos do outro para aprender, pois aprendemos verdadeiramente através do afeto,

através da relação com o outro: “A aprendizagem pode ser definida, de modo muito geral, como o processo de transmissão do conhecimento. Não há, propriamente falando, autoaprendizagem, pois as estruturas mentais não atuam no vazio” (PAÍN, 1991, p. 80). A creche inaugura para o bebê as possibilidades de aprender com o outro, inscrevendo marcas nesse sujeito, sendo um espaço e tempo fundantes para a emersão do sujeito aprendente - que veremos a seguir.

3.4 SUJEITOS APRENDENTES E ENSINANTES

“Quem é que pode parar os caminhos?

E os rios cantando e correndo?

E as folhas ao vento?

E os ninhos...

E a poesia...

A poesia como um seio nascendo...”

(Mário Quintana).

Estamos todos conectados. Vivemos porque aprendemos a partir do Outro e sua transmissão cultural. Nossa primeira transmissão de aprendizagem é através do amor. “Quando o amor começar a circular, a aprendizagem também começará a circular” (FERNÁNDEZ, 1991, p. 230). Amar, aprender, viver... Talvez estejamos tão rígidos que tenhamos esquecido daquilo que é fundamental. O sujeito aprendente não remete apenas ao sujeito em idade escolar, ou aos processos de escolarização. O sujeito aprendente somos todos nós, que estamos vivendo e aprendendo. A fratura ocorre quando esse sujeito não ocupa a posição de autor, um sujeito capaz de problematizar, analisar, amar, viver em plenitude simplesmente porque sua capacidade de aprender está enfraquecida – e a constituição de um sujeito aprendente advém das relações primordiais, quando os agentes parentais fazem a primeira transmissão de aprendizagem ao bebê, somente possível através do amor.

Essa pesquisa propõe-se pensar o papel da escola e da potencialidade da relação entre professor(a)-bebê para a constituição de um sujeito aprendente. Os termos *aprendente* e *ensinante* são centrais para o trabalho psicopedagógico e buscam dar conta da subjetividade nos processos de aprender e ensinar inscritas em cada sujeito (FERNÁNDEZ, 2001). Justamente pelo fato de a aprendizagem não acontecer apenas dentro da escola, esses termos

não são sinônimos para aluno(a)/professor(a) – sendo, inclusive, que o professor(a) pode (e deve) desempenhar o papel de aprendiz e, o aluno, de ensinante.

Tais posicionamentos (aprendente-ensinante) podem ser simultâneos e estão presentes em todo vínculo (pais-filhos, amigo-amigo, aluno-professor...). Assim como não se poderia ser aluno e professor de seu aluno ao mesmo tempo, ao contrário, só quem se posiciona como ensinante poderá aprender e quem se posiciona como aprendiz poderá ensinar. (FERNÁNDEZ, 2001, p. 55).

Para pensar o sujeito da psicopedagogia, partiu-se das lacunas entre o sujeito epistêmico trazido por Piaget e o sujeito do desejo, conceito da psicanálise (FERNÁNDEZ, 2001). Também, faz uso de conceitos da pedagogia, epistemologia genética, antropologia, psicanálise, entre outros. Assim, surge o sujeito da psicopedagogia, “sujeito da autoria de pensamento” (FERNÁNDEZ, 2001, p. 56). Fernández assim define o sujeito aprendiz:

Penso o sujeito aprendiz como aquela articulação que vai armando o sujeito cognoscente e o sujeito desejante sobre o organismo herdado, construindo um corpo sempre em intersecção com outro (Conhecimento-Cultura...) e com outros (pais, professores, meios de comunicação).

O conceito de sujeito aprendiz constrói-se a partir de sua relação com o conceito de sujeito ensinante, já que são duas posições subjetivas, presentes em uma mesma pessoa, em um mesmo momento. (FERNÁNDEZ, 2001, p. 57).

Para aprender é preciso também que o sujeito faça uso do seu corpo, organismo, desejo e inteligência (PAÍN, 1996). Quando há algum problema ou dificuldade em um desses aspectos há um conseqüente problema de aprendizagem. Aqui se evidencia a subjetividade existente em cada processo de ensino-aprendizagem que se estabelece, já que a qualidade e os enlaces de corpo, organismo, desejo e inteligência são únicos em cada sujeito.

O organismo sob a ótica da psicopedagogia se diferencia do conceito de corpo, ao dar conta de que o organismo é tudo que possibilita fazer o corpo funcionar (PAÍN, 1996). Um organismo bem estruturado é uma boa base para o desenvolvimento da aprendizagem e, diferente do corpo, não temos controle sobre o nosso organismo.

O organismo necessita do corpo, como um gravador necessita de um instrumento de música original que emita o som, para que ele possa gravar. Por exemplo, a respiração é um comportamento de efeito orgânico; em troca, a emissão da palavra é uma coordenação que tem que ser aprendida. (FERNÁNDEZ, 1991, p. 58).

O corpo na psicopedagogia é a forma com que o sujeito se apropria do seu organismo: “Esse corpo que aprende não é só a sede das coordenações, mas é os afetos (sentimento, emoções) são sentidos com o corpo. Tudo ressoa no corpo. [...] este corpo é o lugar do eu, do ego corporal” (PAÍN, 1996, p. 75). A aprendizagem perpassa pelo corpo, pois é através do afeto, do prazer, que aprendemos e, o prazer, está no corpo. “[...] o dispor do corpo dá ao ato

de conhecer a alegria sem a qual não há verdadeira aprendizagem” (FERNÁNDEZ, 1991, p. 60).

A inteligência é uma construção lógica, constituída a partir das nossas experiências e da maturação biológica. Também é a partir dos nossos conhecimentos anteriores, da inteligência já adquirida, que podemos dar conta de acomodar algo novo (FERNÁNDEZ, 1991). O desejo dá conta da subjetividade no processo de aprender, é, portanto, alógica e simbólica (FERNÁNDEZ, 1991).

O conteúdo de um conhecimento provém de um ensino (sistemático ou assistemático), mas a possibilidade de processar esse conteúdo depende da presença no sujeito, de uma estrutura cognitiva, adequada ao nível de compreensão requerido e de um vínculo que possibilite representar esse conhecimento. (FERNÁNDEZ, 1991, p. 72).

Ao encontrar a satisfação com o objeto do conhecimento, o desejo de saber continua a circular e logo se dá a necessidade de buscar uma nova aprendizagem. E, nessa busca, constata-se também a ignorância e surgem novas perguntas e, assim, buscam-se novos conhecimentos: “Ambos circuitos, o do desejo e o da inteligência, enfrentam-se com a falta, com a carência” (FERNÁNDEZ, 1991, p. 75).

O sujeito aprendente é um sujeito ativo diante do conhecimento, é entre o conhecer e o saber que o sujeito aprendente situa-se (FERNÁNDEZ, 2001). Para isso, Fernández traz que a inteligência e o desejo devem estar atrelados no processo de aprendizagem. “O pensamento é como uma trama na qual a inteligência seria o fio horizontal e o desejo o vertical. Ao mesmo tempo, acontecem a significação simbólica e a capacidade de organização lógica” (FERNANDES, 1991, p. 67).

Fernández (2001) nos aponta que não é o conteúdo ensinado ou não-ensinado da sala de aula que constitui o sujeito aprendente – mas os posicionamentos ensinantes e aprendentes deste sujeito entre o conhecer e o saber.

O sujeito aprendente sempre se situa em diversos "entre", mas, por sua vez, os constrói como lugares de produção e lugares transicionais. Nomearei alguns desses entres:
[...]
Entre a certeza e a dúvida.
Entre o brincar e o trabalhar.
Entre o sujeito desejante e cognoscente. [...]
Entre a alegria e a tristeza. (FERNÁNDEZ, 2001, p. 58).

A partir do conceito de aprendente, é possível pensar sobre quem é o sujeito ensinante, o sujeito que transmite um conhecimento para que o aprendente possa apropriar-se deste. Fernández (1991) coloca que, para ocupar o lugar de ensinante, também é necessário fazer

uso do corpo, organismo, inteligência e desejo. A partir do conteúdo transmitido pelo ensinante, que Fernández chama de *ensenã*, o sujeito aprendente tem a possibilidade de transformar esse conteúdo em conhecimento, ao colocar em jogo as estruturas que são necessárias para tal. Ainda, Fernández (1991, p. 52) nos aponta que “não aprendemos de qualquer um, aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e direito de ensinar”.

Para poder aprender é preciso tomar as duas posições: de aprendente e ensinante. Ao aprender, é preciso mostrar/acionar aquilo o que já se sabe; aí que nosso papel de sujeito ensinante pode entrar em cena ao aprender. “Não se pode aprender, verdadeiramente, sem colocar em diálogo esses conhecimentos e saberes com os novos conhecimentos” (FERNÁNDEZ, 2001, p. 62).

Podemos pensar que um sujeito que tenha se estabelecido psiquicamente de forma saudável, terá maior possibilidade de se constituir enquanto sujeito aprendente, já que para isso precisará colocar em uso sua capacidade de autoria. Contudo, a constituição psíquica saudável não garante a emersão do sujeito aprendente, pois esse também depende da articulação das outras estruturas: inteligência, corpo e organismo – características que vão consolidando-se com o passar do tempo e por isso não é nosso foco nessa pesquisa, já que nos propomos pensar a relação necessária entre professor(a)-bebê para a constituição psíquica saudável do bebê, promovendo a inscrição do desejo e que proporcionará, ao longo do seu desenvolvimento, que ele possa apropriar-se do seu corpo, pôr em uso sua inteligência e organismo, para então ser sujeito aprendente. Além disso, a própria inscrição do desejo desenha a modalidade de aprendizagem desse bebê, traçando um perfil que o acompanhará por toda vida. Bossa (2002, p. 24) afirma que “a possibilidade de aprendizagem escolar está diretamente relacionada à estrutura de personalidade do sujeito”. Com isso, a questão do afeto na pedagogia – trabalhando para possibilitar a emersão do sujeito e da subjetividade, e consequente distanciamento da tecnicidade nos processos de ensino-aprendizagem dentro da escola, possibilitaria maior qualidade nessa dinâmica do aprender e, não apenas aprender conceitos. Isso relaciona-se com a ideia do aprender a ser gente, constituir-se como sujeito, bem como a ideia de qualificar a nossa inscrição na sociedade, enquanto cidadãos atuantes e conscientes.

Torna-se importante esse olhar a partir da psicopedagogia, para pensarmos que forma e a habilidade de aprender são inscritas no sujeito desde o seu nascimento. Como nos aponta Fernández (2001, p. 58), “desde o início de sua existência, o bebê já está constituindo o sujeito aprendente sempre em relação com a modalidade de ensino e aprendizagem de seus

pais”. Esse aspecto reforça a importância da qualidade da educação ofertada na creche. Ao brincar, ao se relacionar, ao conhecer o seu corpo, a criança vai se estabelecendo no mundo e também estabelecendo sua relação com o conhecimento e formas de aprender. Assim, entendemos que a educação infantil, a creche especificamente, não só é importante para o desenvolvimento da criança, como é determinante – com muitas aprendizagens, não formais, mas que mais tarde possibilitarão que a criança dê conta desse aspecto.

Pensar os processos do ensino básico desde a primeira etapa permite também implementar um caráter também preventivo dentro da educação infantil: ao cuidar e educar de forma “suficientemente boa”, a escola oferece as bases mínimas para a subjetivação da criança. Além disso, um olhar atento para os sujeitos ali presentes possibilita dar ao bebê condições particulares para seu desenvolvimento, a partir de uma demanda individual. Mais tarde, quando esse sujeito for escolarizado, estará marcado por um amplo desejo, com estruturas cognoscitivas e esquema corporal bem desenvolvido e, com o organismo em ação, terá condições de *apreender/aprender* o que transmite o ensinante.

3.5 O SUJEITO PROFESSOR(A) NA CONSTITUIÇÃO PSÍQUICA DO BEBÊ

“Não, não fuja não...”

Finja que agora eu era o seu brinquedo, eu era o seu peão, o seu bicho preferido.

Vem, me dê a mão...”

(Chico Buarque).

Entender qual o perfil e o cenário do profissional docente de berçário é indispensável para entendermos as potencialidades do relacionamento a serem construídos nesse espaço. A profissão docente mostra-se cada vez menos valorizada por nossa sociedade. Levando-se em consideração a realidade brasileira, podemos constatar que além de salários baixos e ambientes de trabalho sem suporte suficiente para que possam exercer suas funções em boas condições, os profissionais da área da educação encontram-se desamparados pelos pais de seus alunos e até mesmo pela equipe diretiva e pedagógica da escola. Assim, diversas questões estão atreladas ao papel docente na educação infantil: desvalorização do profissional, relação direta da profissão com as funções parentais, formação insuficiente, entre outros. Ser professor(a) é um grande desafio dentro da realidade brasileira e parece ser pior para os profissionais que trabalham com as crianças pequenas.

Mostra-se comum a associação das atividades designadas na educação infantil com as funções parentais – apesar de o(a) professor(a) precisar exercer a função materna no berçário sob a ótica da psicanálise, é importante reforçarmos que seu papel é o de professor(a), profissional da educação, exercer a função materna para suprir a demanda do bebê é apenas uma das suas funções. No entanto, muitas pessoas acabam ocupando o lugar de docente mesmo sem formação adequada, reforçando o estigma de que não é preciso estudar muito para ser professor(a) e/ou que as funções desempenhadas pela escola são (ou devem ser) as mesmas do que as desempenhadas em casa. Por outro lado, a formação ofertada muitas vezes mostra-se altamente tecnicista, característica prejudicial para o trabalho com bebês.

De um lado, reconhece-se que uma profissionalização insuficiente leva a uma equivocidade entre as ditas funções parentais e a função de acolhimento educativo, bem como a uma subestimação da complexidade desse ofício, o que banaliza a função. Por outro lado, essa mesma profissionalização reclamada inclina-se à produção de um discurso em que o acolhimento psíquico oferecido pelo educador assume estatuto menos educativo – como ato constitutivo – e mais pedagógico – conforme uma ação técnica. (MARIOTTO, 2009, p. 26).

O manejo do afeto ainda tem se mostrado um grande desafio no fazer docente. A pedagogização, apesar de nos falar sobre a essência do afeto para a aprendizagem, muitas vezes acaba afastando essa prática e evidenciando práticas e rotinas concretas na dinâmica escolar (BOSSA, 2002). Muitas vezes ainda, o(a) professor(a) que busca fazer algo diferente ou ser mais afetuoso com seus alunos não é levado a sério, sendo cobrado por uma postura mais autoritária. Dentro do berçário, essa dinâmica pode ser demonstrada através do dilema de dar ou não dar colo para o bebê, ou seja, o(a) professor(a) que acolhe seu aluno através do colo, muitas vezes é visto como extremamente bondoso e que “não sabe dar limites” aos seus alunos, abrindo espaço para manhas.

Por muito tempo, pessoas sem preparação e formação suficientes ocuparam o papel de cuidadores de crianças na creche, sendo responsáveis pelos cuidados básicos das crianças. Hoje, é necessária a formação, mas os próprios professores costumam menosprezar esse papel – como se não fosse possível a *educação* em um espaço que demanda tanto *cuidado*. É ainda comum encontrarmos dois profissionais dentro das salas de educação infantil, um responsável pela higiene e outro (este sim formado), responsável pela “educação” dos pequenos. É justamente esse embate entre cuidar e educar que precisa ser superado, juntamente com a reflexão sobre o papel de professor(a) na educação infantil (MARIOTTO, 2009).

Nas creches, os profissionais do berçário devem assumir um duplo papel: o de alguém que “cuida” ou “toma conta” das crianças e o de educador, que contribui

ativamente para seu desenvolvimento global. O conhecimento que os profissionais do berçário têm sobre o desenvolvimento infantil é um dos fatores que determinam a qualidade do atendimento feito à criança. (DE VITTA; EMMEL, 2004, p. 178).

A complexidade do trabalho de professor(a) de berçário vai além da profissão em si. O(a) professor(a) já enfrenta grandes desafios ao buscar um reconhecimento na sua prática, mas o estigma social que coloca os professores enquanto missionários atrapalha ainda mais o cenário desse profissional, como já problematizava Freire (1997). Enquanto fizermos isso, estaremos abrindo mão da importância da sua qualificação profissional, da sua formação. Também estaremos nos eximindo de uma remuneração, no mínimo, adequada. Ser professor(a) não deve ser uma missão e sim uma profissão, marcada pela formação continuada, reconhecimento e entendimento da importância do papel docente dentro da escola.

O fato, porém, de que ensinar ensina o ensinante a ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe. A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação, se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática. (FREIRE, 1997, p. 27).

Atualmente, boa parte das crianças ingressa na escola antes mesmo de completarem um ano e, concomitantemente a esse movimento, há uma evidente transferência das funções parentais para a escola. Com a queda do “pai todo poderoso”, em que a lei era implantada no lar através da fala do pai, os papéis estão se reformulando e a escola passa a ser vista cada vez mais como um espaço de educação integral das crianças – algo que não é sustentável a longo prazo e, muito menos, de maneira eficaz (GURSKI, 2008). É importante reforçarmos esse aspecto, pois acreditamos que o(a) professor(a) precisa assumir as funções parentais para o desenvolvimento saudável da criança, mas isso não redime os pais de exercerem essas funções para que, igualmente, o bebê possa emergir enquanto sujeito.

Na prática cotidiana das creches, inúmeros são os pontos de semelhança entre a função parental e a função dos educadores, na medida em que se supõe que o educador está, na ausência dos pais, cuidando de seus bebês. Essas semelhanças tendem, assim, a ocultar as diferenças que existem entre a função de acolhimento e a função parental. [...] ao acolher uma criança, o educador exerce essa função atravessado pelo seu desejo em relação ao trabalho que escolheu. Mesmo que as gratificações afetivas imaginárias estejam presentes no desempenho de ofício, o caráter profissional enquanto meio de subsistência se destaca. (MARIOTTO, 2009, p. 136).

Com esse impasse sobre o que é função da escola e o que é função dos pais, a escola tende a afastar dela essas funções parentais e reforçar seu caráter pedagógico como sua real função – o que de fato é (GURSKI, 2008). Ainda, por ser uma profissão pouco valorizada, há muitas interferências dos pais e/ou responsáveis, no sentido de demandar dela funções e práticas consideradas por eles adequadas dentro do ambiente escolar. Nesse movimento de refutar o que seria trabalho de pai ou mãe, acaba-se em um jogo quase que esquizofrênico no trabalho com bebês, em que se busca uma escolarização de quem ainda nem saiu das fraldas. Sim, a educação é importante em qualquer fase da vida, o que nos cabe pensar é de que forma essa educação nos primeiros meses de vida está acontecendo e o que se entende de educação de bebês.

Apesar de entendermos que boa parte da relação professor(a)-bebê é subjetiva – já que é determinada pela troca de dois sujeitos com características diferentes, também é importante nos atentarmos para a profissionalização dessa relação. O(a) professor(a) de berçário necessita de algumas diretrizes para que seu trabalho se dê da melhor forma possível para a turma e para os bebês que a compõe. Essa pesquisa busca justamente mapear o trabalho desenvolvido pelo(a) professor(a) de educação infantil, com o propósito de desenhar todos os aspectos fundamentais a serem trabalhados nessa etapa da educação. Assim, poderemos entender as implicações do exercício da docência para os sujeitos em desenvolvimento e acolhidos pela escola.

3.5.1 O enlace entre o Professor(a) e o Bebê: uma demanda de amor

Pensar as relações humanas implica uma reflexão acerca da ética e da moral, mesmo que de forma breve. O(a) professor(a) do berçário, especialmente, necessita emprestar seu corpo, sua voz, significar o que demanda o bebê. As implicações morais da profissão delimitam o próprio fazer docente. É preciso cuidar do bebê e só se pode fazer isso verdadeiramente ao assumir também moralmente essa função, dissipando a tecnicidade e abrindo espaço para a humanização. Nesse espaço, proponho uma breve reflexão sobre essa demanda, trazendo Bauman que nos ajuda a entender nosso modo de estar no mundo atualmente – assim, é possível desenharmos de que forma a própria cultura influencia essa díade professor(a)-bebê a partir dos aspectos morais, sendo a demanda desse bebê uma demanda de amor.

Nós, seres humanos, somos seres sociais e é dessa necessidade de interagir com o outro que surge também a necessidade de amarmos e sermos amados. Bauman nos ajuda a compreender as relações contemporâneas, próprias de um tempo e que nos auxiliam na leitura dos aspectos éticos e morais que atravessam uma profissão que tem como princípio a humanização. O autor nos traz que apenas eventos de amor e morte são certos no tempo humano e, assim como não se pode aprender a morrer, também não se pode aprender a amar (BAUMAN, 2004). O amor está presente na nossa vida e é através dele que nos tornamos sujeitos éticos e é também através do amor que aprendemos.

Mas como podemos ter acesso a uma educação permeada pelo amor? Segundo Bauman (2008), é a partir do cuidado com o outro que se estabelecem a ética e a moral, sendo que a ética e o amor se estabelecem da mesma forma. “A ética, podemos dizer, é feita à semelhança do amor. Qualquer coisa dita aqui sobre o amor também se aplica em igual medida à ética” (BAUMAN, 2008, p. 212). A partir disso, podemos pensar em um dever ético implicado no cuidado do(a) professor(a) para com seu aluno e que, com a ruptura desse cuidado, há também uma queda da postura ética.

A relação que o sujeito estabelece com o Outro nos seus primeiros meses de vida, como já vimos, é estruturante na sua formação psíquica. Freud nos traz que é necessário, além do cuidado orgânico, um investimento de amor para a sobrevivência do bebê (FREUD, 1914/1980). O papel de maternagem mostra-se como fundamental para o desenvolvimento saudável da criança, sendo que esse papel não precisa necessariamente ser desempenhado pela mãe. A mãe, ou aquele que ocupa esse lugar de maternagem, deve estabelecer com seu bebê um vínculo e um espaço adequado para seu desenvolvimento, promovendo o *holding* (WINNICOTT, 1965/1983).

Para esse trabalho, de professor(a) de berçário, é preciso entrar em cena um processo de entrega. O(a) professor(a) precisa emprestar-se para seu aluno, ser suporte para que este possa emergir psiquicamente. E, mais do que isso, é preciso que haja amor nesse vínculo, para que então sim, esse psiquismo constitua-se de forma saudável.

Um adulto que possa brincar, conversar e interpretar a criança que cuida, insere no laço um caráter simbólico no que parece ser essencialmente concreto. Essa capacidade de acolhimento psíquico deve estar presente não só na função parental como também na função do educador. (MARIOTTO, 2009, p. 139).

Laznik (1997) denomina esse investimento de amor como erolhar. A partir da realidade orgânica do bebê, os pais precisam fazer uma suposição do que o bebê demanda, ou seja, é preciso que haja um investimento de amor, de cuidado. Não se trata de ver no sentido

mais restrito, mas supor significados para o balbucio e choro do bebê – é preciso supor que ali exista um sujeito, para que depois o bebê possa emergir psiquicamente (LAZNIK, 1997).

Bauman (2004) afirma que há duas qualidades exigidas para que haja amor: humildade e coragem. “Essas duas qualidades são exigidas, em escalas enormes e contínuas, quando se ingressa numa terra inexplorada e não-mapeada. E é a esse território que o amor conduz ao se instalar entre dois ou mais seres humanos” (ibidem, p. 22). O processo de entrega do(a) professor(a) para a emersão psíquica do seu aluno é permeado por esses dois atos, humildade para emprestar seu Ser para que um bebê se constitua enquanto sujeito, dando significado para seus atos, e coragem em assumir essa função, em ter uma vida em suas mãos e assumir esse compromisso.

Pensando a partir da perspectiva de Bauman (2008), a moralidade nasce da necessidade do outro e da responsabilidade de satisfazer essa necessidade, sendo a aceitação dessa responsabilidade a possibilitadora do nascimento da pessoa moral.

Quando Deus perguntou a Caim onde estava Abel, Caim replicou, zangado, com outra pergunta: “Sou por acaso o guardião do meu irmão?” O maior filósofo ético do nosso século, Emmanuel Levinas, comentou que dessa pergunta zangada de Caim começou toda a imoralidade. É claro que sou o guardião do meu irmão; e sou e permaneço uma pessoa moral enquanto não pergunto por uma razão especial para sê-lo. Quer eu admita, quer não, sou o guardião do meu irmão porque o bem-estar do meu irmão depende do que eu faço ou do que me abstenho de fazer. E sou uma pessoa moral porque reconheço essa dependência e aceito a responsabilidade que ela implica. No momento em que questiono essa dependência, e peço, como fez Caim, que me deem razões para que eu me preocupe, renuncio à minha responsabilidade e deixo de ser um ser moral. A dependência de meu irmão é o que me faz um ser ético. A dependência e a ética estão juntas, e juntas elas caem. (BAUMAN, 2008, p. 96).

Assim, é dever moral do educador cuidar daquele que demanda o laço, ou seja, cabe ao(à) professor(a) doar-se ao seu aluno, em uma perspectiva de atender à necessidade deste naquele momento, que é ser sustentado por um Outro para que possa, então, emergir psiquicamente, é preciso que alguém dê sentido para seu existir durante o período em que ele se encontra na escola. Nessa perspectiva, parece muitas vezes difícil abrir mão de uma postura quase tecnocrata dentro da escola de educação infantil e assumir um trabalho que ponha em jogo o cuidar para educar, pois, na nossa sociedade atual, pouco se vê o valor desse tipo de trabalho. Assim, são necessários métodos, técnicas, formas palpáveis de comprovar o trabalho desenvolvido com bebês, sendo que o mais importante, o amor estabelecido no enlace entre professor(a)-bebê, só pode ser sentido por aqueles que operam essa relação.

Sabemos que, em se tratando de crianças pequenas, é só amor por aquela criança que torna a pessoa confiável o suficiente. Amamos aquela criança e mantemos com ela

um relacionamento ininterrupto. [...] Creio que, no tocante aos primeiros meses de vida, o termo “devoção” nos dá a justa medida do que estamos considerando. Não penso em empregar aqui palavras como “inteligente”, “culto” ou “escolado”, embora não as despreze. (WINNICOTT, 2005, p. 33).

A educação na primeira infância perpassa pelo cuidado. No entanto, a ideia de educar na educação infantil ainda está muito atrelada aos aspectos pedagógicos, sendo toda a questão do cuidado deixada de lado, justamente pelo cunho assistencialista que ela implica e que o corpo docente muitas vezes tende a afastar da sua responsabilidade (MARIOTTO, 2009). É preciso que, nesta primeira etapa da educação básica, a escola possa ocupar funções de cuidado, no sentido de humanização, nunca perdendo de vista toda a importância que esse movimento implica no desenvolvimento saudável desse sujeito acolhido pela creche. Para educar no berçário é preciso cuidar.

Aos professores, a capacidade de cuidar de seus alunos acaba sendo uma questão relativa à subjetividade, pois o cuidado e o amor só surgem a partir da construção da pessoa moral – ou seja, é através de suas marcas pessoais que o profissional vai operar o cuidado e o amor, sendo essas marcas desenvolvidas através de aprendizagens e a partir da sua própria constituição psíquica. A partir do momento em que se assume, então, que “é meu dever cuidar deste que demanda meu cuidado” é que nasce o ser moral – a partir da ocupação do papel de “guardião do meu irmão”. Essa capacidade de assumirmos esse lugar é o que diz que tipo de sociedade que somos/queremos ser: “É desde que a essência de toda moralidade é a responsabilidade que as pessoas assumem pela humanidade dos outros, esta é também a medida do padrão ético de uma sociedade” (BAUMAN, 2008, p. 105). Nessa demanda de amar o outro, atrelada à liquidez do amor, como propõe Bauman (2004), nos cabe abrir espaço para lançarmos a difícil e natural condição humana de amar.

Boff (2000) nos traz que só o cuidado de um para com o outro humaniza verdadeiramente a existência. E o cuidado é o modo próprio de ser humano. O grande diferencial do ser humano é a sua potencialidade de estabelecer um laço social e é através do convívio com o outro que vamos nos estabelecendo no mundo. Mostra-se importante refletirmos sobre de que forma a liquidez do amor está implicando nas relações de aprendizagem e de que forma os bebês, tão ávidos de amor, estão sendo acolhidos pelas instituições, muitas vezes preocupadas com o desenvolvimento cognitivo desse bebê e muito pouco com o desenvolvimento enquanto sujeito integral. Também proponho a reflexão acerca do amor investido nos professores: qual amparo estão tendo? É preciso cuidar de quem cuida.

3.6 CRECHE: UM DIREITO DA CRIANÇA

Por muito tempo, os espaços pré-escolares não foram considerados como importantes para a criança, não integrando a escola básica e com viés totalmente assistencialista. A palavra creche tem origem francesa e significa “manjedoura”: e é a partir desse significante que ela se estabeleceu em seus primórdios (MARIOTTO, 2009).

A creche surgiu da necessidade de acolher crianças que ficavam desamparadas enquanto suas mães e familiares trabalhavam. Os primeiros movimentos de acolhimento das crianças pequenas tinham como objetivo apenas cuidados básicos, fornecendo comida e abrigo para essas crianças que, sem assistência, ficavam até 18 horas por dia desamparadas (MARIOTTO, 2009). Nesse sentido, foram dois os sujeitos amparados por esse acolhimento: a mãe que passou a trabalhar e seu filho que poderia então ficar na escola.

O direito da criança à educação infantil aqui no Brasil passou a ser válido apenas em 1988, com a Constituição Federal. Em 1996, foi publicada a LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação, que pontua que o Estado também é responsável pelo fornecimento gratuito de educação através do atendimento de creches e pré-escolas para crianças de 0 a 6 anos de idade (BRASIL, 1996). Assim, a escola de educação infantil perde seu caráter exclusivamente assistencialista e passa a ser considerada como uma etapa do ensino básico.

A partir desse movimento, as escolas de educação infantil passam a ser a primeira etapa da educação básica, exigindo também a construção de um plano pedagógico e a formação em nível superior dos educadores (CRAIDY, 2001). Cerizara (1999, p. 12) traz que, antes disso, haviam dois tipos de creche: “por um lado, havia as instituições que realizavam um trabalho denominado ‘assistencialista’ e, por outro, as que realizavam um trabalho denominado ‘educativo’.” No entanto, as duas atuam em prol da educação, uma em prol da educação assistencial e outra em prol da educação escolarizante (CERIZARA, 1999). A autora reforça a necessidade de superar a dicotomização entre o cuidar e educar, ainda em 1999.

Hoje vemos essa dicotomia ainda presente na prática da escola de educação infantil, em que é possível observar uma pessoa responsável pelos cuidados básicos de higiene e, outra, pela “pedagogização” das crianças.

No que se refere ao exercício profissional, para restar ainda problemática a relação ou a compreensão de cuidar e educar. [...] há uma tendência a separar essas duas funções, qualificando o cuidado como ação instrumental dirigida ao corpo e educar, no sentido de ensinar conceitos. (MARIOTTO, 2009, p. 110).

Com a LDB, em 1996, a responsabilidade de oferta da educação infantil fica a cargo dos municípios (BRASIL, 1996). No entanto, mais de 20 anos depois, o que vemos ainda é uma escola de educação infantil despreparada, com muitos professores sem nível superior, escolas sem vagas suficientes e conseqüente desvalorização dessa etapa. Ainda, Cerizara (1999, p. 16) aponta que não há uma concepção de criança como “sujeito de direitos”, como se a escola de educação infantil fosse ainda apenas um auxílio para os pais, um lugar para a criança ir enquanto seus responsáveis trabalham.

[...] mais do que nível de ensino, estas instituições devem realizar um trabalho contemplando e priorizando os processos educativos que envolvem as crianças como sujeitos da e na cultura com suas especificidades etárias, de gênero, de raça, de classe social. (CERIZARA, 1999, p. 15-16).

Na escola de educação infantil é preciso humanizar (MARIOTTO, 2009). Mariotto (2009, p. 45) traz que “para a psicanálise, o processo de humanização permite o ingresso da criança na cultura tomando lugar em relação à Lei, aos códigos e aos discursos que a organizam”. A escola de educação infantil precisa encontrar meios de trabalhar essa especificidade, que demanda práticas de diversas áreas em prol do desenvolvimento infantil em todas suas dimensões.

Como educar aquele que ainda não fala, não caminha, não lê? Nessa etapa é preciso cuidar para educar. Faria (1999, p. 73) reforça que “não há a necessidade da escolarização, ela a terá mais tarde. Agora, nesta idade, educá-la para ser o futuro da nação é dar-lhe ‘outros conhecimentos’ que ela vai precisar, inclusive na escola”.

A educação nos primeiros anos de vida perpassa pelo cuidado e é a necessidade desse novo olhar que chama aqueles que fazem a educação infantil. É através do corpo que a criança aprende, então, é preciso que neste primeiro espaço ela encontre suporte no outro para essa descoberta, esse reconhecimento. Levin (1997, p. 31) menciona que:

A mãe, ou quem exerce esta função, ao olhar, ao amamentar, ao falar, ao cuidar, ao tocar seu bebê, o seduz e o erotiza, configurando um ritmo de presenças e ausências que dá ao recém-nascido uma permanência (uma primeira unificação corporal) necessária à sua estruturação. É por isso que um corpo é pulsionado a partir da demanda de amor do Outro.

Assim, torna-se evidente a indissociabilidade entre cuidar e educar: é através do cuidado que o bebê consegue se desenvolver, pois um sujeito está significando sua existência e deixando marcas que o auxiliarão na sua constituição psíquica. Levin chama essas marcas de letra: “Não há aprendizagem (construção) do desenvolvimento psicomotor de um sujeito se

não houver uma letra, uma “vivência de satisfação”, na origem (constituição)” (LEVIN, 1997, p. 33).

O bebê que é marcado pela letra daquele que o cuida, está sendo suportado para que possa emergir e constituir-se de forma saudável. No entanto, muitas vezes esse aspecto é esquecido no espaço escolar, sendo esse cuidado mal acompanhado e pobre de estímulos e o que se tem como o objetivo são aspectos estritamente cognitivos, como a constituição da fala. Jerusalinsky aponta que:

Existe algo que se denomina ‘furor docente’, isto quer dizer o furor de ensinar minuciosa e meticulosamente todo o tempo. Este furor, que atinge alguns educadores, é um obstáculo decisivo para que a criança aprende, porque não permite que ali haja silêncio, um espaço, uma pausa, para que a criança tome conta deste vazio, tentando preenchê-lo com sua própria versão. (JERUSALINSKY, 2010, p. 61).

Dentro do paradigma emergente, há uma necessidade de olharmos para o espaço da educação infantil, que deve se propor a trabalhar não em prol da escolarização, mas sim em prol da educação: educação para ser humano, para ser inscrito na cultura: “a entrada precoce das crianças no universo público exige daqueles que se ocupam delas nova função: a de um participante no processo de subjetivação dos pequeninos” (MARIOTTO, 2009, p. 95).

Essa demanda do bebê para a escola convoca profissionais capacitados para o entendimento sobre o desenvolvimento integral da criança e não apenas de um sujeito epistemológico. O papel da escola de educação infantil está em frequente discussão, partindo do fato de que seu sentido ainda esteja desconstruído, tendo vários olhares: poder público, família, equipe pedagógica e profissionais destinados aos cuidados, como higiene e alimentação. É preciso, antes de tudo, que a escola possa definir e fazer conhecer seu papel e suas responsabilidades. O MEC, Ministério da Educação e Cultura, em documento para escola de educação infantil, aponta que o papel desta instituição não é o de apenas oferecer cuidados básicos e afetivos, mas principalmente de ter qualidade nessa oferta (BRASIL, 2006).

Propor que a creche seja um lugar de cuidados instrumentais e que se reconheça nela o dispositivo de transmissão de saberes, afirmando sua vocação educativa – mais do que pedagógica -, é localizar também sua responsabilidade no trabalho de prevenção. Trata-se de uma tarefa que exige da equipe um olhar diferenciado sobre a criança em constituição, e uma abertura para fazer de sua prática uma interrogação permanente capaz de provocar uma mudança de posição junto à criança que cuida e educa. (MARIOTTO, 2009, p. 125).

Assim, se estabelece como primordial o papel da escola na promoção de um desenvolvimento psíquico saudável, devendo atuar também na prevenção. A partir desse cenário, é possível pensarmos sobre algumas questões culturais atravessadas nas dinâmicas da

escola de educação infantil e que, conseqüentemente, afetam as dinâmicas entre professor(a)-bebê.

A cultura influencia diretamente o desenvolvimento infantil. Em uma sociedade capitalista, podemos dizer que determina – já que de muitas formas estabelece nossa forma de estar no mundo, pois muitas vezes é através do que temos que a sociedade nos permite algo, como ter uma graduação, uma empresa, um carro, da mesma forma que nos dita tempos e espaços. A creche ainda é vista como um amparo para que as famílias possam trabalhar, mesmo que, na verdade, seja um direito da criança. Os noticiários não cessam em anunciar a falta de vagas em creches, mas raros – talvez inexistentes –, os veículos que prezam por ressaltar que esse é um dever do estado e um direito do bebê.

Outro atravessamento frente à essa perspectiva capitalista é a urgência e necessidade de conteúdo, de iniciar o quanto antes a transmissão de informações para a criança, mesmo que ela ainda não saiba articulá-los. Quantos pais gabam-se, por exemplo, pelos filhos que já contam até 10, mesmo que, na verdade, eles não tenham constituído a noção de senso de numérico? Um orgulho daquele que sabe, que dá pistas de que poderá “chegar lá”.

[...] o laço pais-filhos está permeado pelo sintoma social de cada época. E, como na nossa, a promessa de *quando você crescer...* fica conjugada à ameaça de um *não há lugar para todos*, parece não restar tempo a perder na preparação de um bebê para uma inserção social cada vez mais calcada na corrida do triunfo individual. (JERUSALINSKY, 2002, p. 22).

A escola ainda leva consigo o propósito conteudista, justamente em prol do capitalismo – mesmo que esse seja ainda um movimento inconsciente. É preciso formar mão de obra para o mercado, sendo a escola o principal elemento do sistema: para termos o capital é necessário produzi-lo. Com isso, às crianças acaba sendo antecipado um lugar de adulto, onde o espaço para brincar é a hora do recreio, “mas sem correr”. Estamos lhes tirando a brincadeira, que para a criança é estruturante, constituinte.

As regras impostas pela escola, modelos a serem seguidos e normas, pouco possibilitam espaços para que as crianças possam constituir sua subjetivação. A própria lógica de avaliação determina quem é o melhor ou pior da classe: a escola ensina, mas delimita, classifica – nos mostra muito mais as notas que são necessárias ter –, do que ser. Assim, instaura-se a produção do fracasso escolar, quando a escola não dá conta do aluno que não consegue se organizar dentro da caixa: o aluno acaba sendo um problema, ocasionado pelo sistema. Barbosa (2006, p. 202), ao estudar as rotinas na educação infantil, aponta os benefícios dessa prática, mas reforçando seu caráter rígido e que molda sujeitos:

As rotinas, como as encontrei nas observações, são formas intencionais de controle e regulação, tendo como base uma seleção feita a partir dos discursos sobre as crianças e sobre a função social da educação infantil. Como uma categoria pedagógica, a rotina tem sido constituidora de sujeitos, dando a todos aqueles que a (re)conhecem referenciais de comportamento social e padrões culturais, pela maneira como divide os tempos, seleciona as atividades, organiza os espaços, propõe os usos dos materiais, etc.

No berçário, lugar do nosso campo empírico, as atividades pedagógicas são hipervalorizadas pela escola e pela família, de modo geral. O brincar livre, a troca de afeto, são tempos perdidos, vistos até como falta de profissionalismo do(a) professor(a). A função da creche vive momentos de conflitos, em que ao passo que se sabe a importância do cuidar, se entende que o educar é a real função, real importância desse espaço. No entanto, educar e cuidar no berçário são práticas que devem andar juntas e o educar está além do ensinar, educar no berçário é emprestar-se para que o outro possa emergir. Não se trata de uma demanda professor(a)-aluno(a) e, sim, aluno(a)-professor(a): o bebê, nossa majestade.

4 FERRAMENTAS PARA “MENSURAR” OS ENCANTAMENTOS

"Que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças, nem barômetros. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós."
(Manoel de Barros).

Para a análise dessa relação que se estabelece entre professor(a)-bebê, essa pesquisa realizou um trabalho de cunho qualitativo, através de observação participante sendo a aplicação do protocolo IRDI (Indicadores de Risco de Desenvolvimento Infantil – ANEXO A) e entrevista realizada com as professoras, as ferramenta norteadoras do processo de coleta de dados (APÊNDICE C). Essa pesquisa foi feita a partir da observação de duas turmas de berçário de uma escola de educação infantil de uma cidade do Vale do Sinos, durante um mês, por períodos de 1h30 por semana em cada turma.

Minayo (2015, p. 70) descreve a observação participante como “[...] um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica”. Assim, a partir das dinâmicas observadas na sala de aula, foi possível realizar a aplicação do protocolo IRDI – cuja proposta é justamente identificar se há risco para o desenvolvimento infantil a partir da relação que o bebê estabelece com o outro, e a verificação desses indicadores se dá justamente através da observação.

Essa pesquisa foi realizada em três partes: inicialmente, buscou-se a escola que teria interesse em participar – o que aconteceu prontamente com a primeira escola nomeada. A seguir, depois das combinações com a coordenadora da escola, iniciei as observações, realizadas durante um mês, sempre nas quintas pela manhã. A escolha por um dia fixo deu-se pela busca de uma leitura mais próxima possível da rotina. Entendemos que bastaria minha presença na sala para que a dinâmica entre os sujeitos fosse afetada e, com um dia fixo, seria um elemento certo, algo dentro do esperado. Além disso, nesse dia não havia nenhuma outra atividade específica, a manhã transcorria tranquila e eu poderia avaliar o que competia à essa pesquisa. Por fim, realizei as entrevistas semiestruturadas com as professoras das turmas participantes.

A primeira etapa para a aplicação dessa pesquisa foi a aproximação com escola selecionada para viabilizar o processo de coleta de dados. O contato inicial foi realizado de

forma muito tranquila com a diretora da escola, que me encaminhou para a coordenadora pedagógica. Durante o processo, a coordenadora foi meu ponto de contato, com quem organizei as observações, entrevistas e também a coleta dos termos de consentimento.

A escola escolhida é beneficente, mantida por uma associação de caráter confessional. A escolha deu-se pelo fato de a mantenedora desempenhar um trabalho bastante abrangente na região, sendo responsável por 14 instituições de ensino e de acolhimento de menores, entre elas, quatro escolas: três de educação infantil e uma que atua desde a educação infantil até o ensino médio. Entende-se que essa associação desempenha um papel importante no cenário da educação regional, já que as instituições mantidas estão localizadas em três cidades, duas no Vale do Sinos e uma no Vale do Paranhama.

Foram observadas duas turmas, uma que atende crianças de 4 meses a 1 ano, chamada de Berçário I e outra que atende crianças de 1 a 2 anos, Berçário II. Assim, foi possível fazer uma observação de todos os indicadores do protocolo IRDI, já que eles são separados por idade – até os 18 meses. A partir desta coleta de dados, foi realizada uma análise do material sob a ótica do IRDI, a fim de reconhecer a ausência-presença destes indicadores.

Winnicott (2005) refere que não existe um bebê sem a sua mãe e, da mesma forma, o protocolo foi criado a partir da relação que o bebê estabelece com mãe ou com aquele que ocupa a função materna. Dessa forma, parece que os bebês envolvidos na pesquisa ocuparam outro lugar para aplicação da ferramenta: ao invés de investigarmos riscos para os bebês, iremos analisar a relação entre professor(a)-bebê, sob a perspectiva de o(a) professor(a) representar o Outro na díade que desenha o protocolo. Assim, nos indicadores invés de analisarmos a mãe, foi analisado a partir da díade com a educadora (APÊNDICE E), conforme a faixa etária estipulada em cada indicador – sendo assim, os indicadores de 1 à 5 (referentes à faixa etária de 0 à 4 meses) ficaram de fora dessa pesquisa, tendo em vista que os bebês observados tinham idade entre 4 e 18 meses.

O protocolo não foi apresentado previamente para as professoras, apenas para a equipe diretiva, pois a apresentação do protocolo com antecedência poderia ocasionar uma interferência nos resultados. A ideia é que as professoras e auxiliares soubessem o que estava sendo analisado, mas não tivessem acesso prévio ao protocolo em si.

Além do protocolo, usei como ferramenta o diário de campo, considerado por Minayo (2015) como principal ferramenta da pesquisa de observação participante. O objetivo é usar o diário como complemento para a análise dos resultados da aplicação dos protocolos. Tendo

em vista que será um número grande de bebês protocolados, o diário serviu como um apoio mais informal da coleta de dados.

A última etapa da coleta de dados foi uma entrevista semiestruturada com os professores participantes da pesquisa (APÊNDICE C). Dessa forma, as entrevistas darão conta de aprofundar o entendimento das dinâmicas encontradas dentro da sala de aula e sob qual perspectiva elas entendem a educação na primeira infância. As entrevistas serviram também como complemento para análise dos dados coletados inicialmente através das observações em sala de aula, pois assim poderíamos entender movimentos conscientes enquanto prática escolar e dinâmicas involuntárias ou particulares de cada professora.

Foram observadas oito professoras nessa pesquisa, sendo que dessas, seis eram professoras-titulares e duas eram professoras-auxiliares. Na segunda etapa dessa pesquisa, que consistia na entrevista semiestruturada, sete participaram – uma das professoras desvinculou-se da escola entre os dois processos de coleta de dados.

Entendemos que, dessa forma, foi possível ter mais elementos dessa relação, vislumbrando uma análise mais aprofundada e próxima da realidade observada. As entrevistas foram realizadas em dois turnos, em dias diferentes, conforme a disponibilidade das educadoras. Cada entrevista durou cerca de meia hora, sendo que a conversa teve o áudio gravado, com a autorização das educadoras e, posteriormente, os registros foram transcritos, a fim de facilitar a análise do material. Para melhor compreensão, elas foram identificadas na leitura dos dados das entrevistas como Entrevistada 1, Entrevistada 2... A fim de manter sigilo acerca da identidade das profissionais.

Usei como balizador para essa conversa a entrevista semi-estruturada, que possibilitou que se abordasse com todas os mesmos tópicos e tivesse elementos para delinear minha análise. No entanto, durante essa troca com as professoras, dei o tom de conversa para a entrevista. Busquei muito mais ouvir do que seguir a entrevista tópico por tópico, dessa forma, muitas perguntas e comentários foram formulados, com o objetivo de aproximar-me delas e buscar compreender da melhor forma possível algo que é tão subjetivo e, tão indizível, a relação entre dois sujeitos, com marcas e inscrições diferentes, sendo um tão importante para o outro. Procurei dar espaço para que pudessem falar de suas alegrias, suas frustrações, desamparos – ouvir o que elas precisavam dizer e não somente aquilo que eu buscava escutar. Dessa forma, foi possível ir além da entrevista semiestruturada, ao proporcionar um lugar de escuta, pude ouvir aquilo que ainda não tinha avistado.

Dentro do campo social, a pesquisa de ordem qualitativa mostra-se como principal trilha para produção de conhecimento científico. Apesar de usarmos um protocolo e, que servirá como dispositivo de leitura, entendemos que o grande valor dessa pesquisa será na construção de uma conclusão a partir da relação intersubjetiva encontrada nessa sala de aula, que nos levará a pensar em tantas outras presentes no contexto escolar. Para isso, a psicanálise nos ajuda a dar conta de pensar essa relação em um contexto de pesquisa:

Ao reconhecer a educação como um discurso social, a psicanálise se põe a dialogar com ela nas escolas, na mídia, na universidade. E ao falar dentro do campo social, deu-se com a psicanálise o que se dá quando um sujeito em análise se põe a falar: transforma-se pelo efeito de retroação de suas palavras. (KUPFER, 2007, p. 118).

O protocolo é calcado em indicadores de desenvolvimento psíquico infantil saudável a partir da relação que um outro estabelece com o bebê avaliado. Conhecer esse outro e de que forma essa entrega é feita, é o nosso objetivo. Para isso, é preciso também assumir o olhar subjetivo do pesquisador, que a partir da coleta de dados, irá realizar uma análise dessas relações.

[...] é preciso ressaltar que nas Ciências Sociais existe uma identidade entre sujeito e objeto. A pesquisa nessa área lida com seres humanos que, por razões culturais de classe, de faixa etária, ou por qualquer outro motivo, têm um substrato comum de identidade com o investigador, tornando-os solidariamente imbricados e comprometidos [...]. (MINAYO, 2015, p. 13).

Dessa forma, o protocolo IRDI nos serve como dispositivo de leitura para os dados obtidos durante a observação. A importância de termos uma ferramenta como essa é sustentada pelo fato de os bebês ainda não estarem completamente inscritos no campo da linguagem e o IRDI nos possibilita entendermos a relação sob ponto de vista da demanda do bebê. É claro que algumas demandas subjetivas puderam ser observadas, mas o IRDI nos disserta através de seus indicadores, o que é substancial para o bebê em sua relação com o outro. Com isso, pudemos pensar aspectos dos dois lados dessa relação, podendo, na análise, contemplar o que demanda o bebê e como age o(a) professor(a) nessa relação.

A leitura dos dados se dará essencialmente a partir das observações, tendo o IRDI como norteador dessa análise e o diário de campo como sustento para dissertação das subjetividades encontradas. As entrevistas realizadas com as professoras nos ajudarão a entender alguns dos movimentos realizados pelos professores e por mais que essas profissionais nos falem sobre os bebês, não é possível que falem por eles. Cabe pensar, também, dentro do contexto do percurso metodológico, o fato de que a presença do pesquisador na sala de aula, enquanto realização da observação, afeta o objeto pesquisado.

Por isso, é preciso evidenciar que há possibilidade dessa inserção da presença do pesquisador dentro do contexto analisado afetar a coleta de dados. Minayo (2015, p. 70) traz que “o observador faz parte do contexto sob sua observação e, sem dúvida, modifica esse contexto, pois interfere nele, assim como é modificado pessoalmente”.

Considerando os aspectos éticos que envolvem a pesquisa com seres humanos, as resoluções de nº 466, de dezembro de 2012 e nº 510 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, nos apontam algumas diretrizes para a prática. Uma delas é o processo de assentimento livre e esclarecido com os participantes da pesquisa (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2012; 2016). Assim, antes da coleta de dados, foi explicado aos professores observados a proposta da pesquisa, de forma clara e acessível, e solicitado que assinem um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A). Também foi solicitado aos pais e/ou responsáveis pelos bebês participantes que assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Menor (APÊNDICE B).

Ainda dentro dos aspectos éticos, essa pesquisa também pretende fazer uma devolutiva à instituição participante, a fim de que possam ter proveito direto com o estudo realizado, assim como apontam as resoluções de nº466 e 510 do Conselho Nacional de Saúde (2012; 2016). Para isso, pretende-se realizar, após a conclusão desse trabalho, uma reunião com os professores, apresentando o protocolo IRDI e as dinâmicas favoráveis para o bebê constituir-se como um sujeito aprendente. Entendemos que os aspectos éticos envolvidos nessa pesquisa perpassam pelo não-julgamento desses profissionais e, sim, uma avaliação a fim de entender a formação e caminhos que os trouxeram até o lugar e papel que ocupam atualmente, para que assim possamos entender as potencialidades dentro do contexto escolar.

Entende-se que essa pesquisa não ofereceu risco psíquico, moral, físico, intelectual, social ou espiritual. Assim, nos comprometemos com os fundamentos éticos e científicos apresentados pelas Resoluções de nº 466 e 510, do Conselho Nacional de Saúde (2012; 2016), de forma que essa pesquisa busca contribuir com a construção do conhecimento acerca do tema apresentado, bem como respeitar e valorizar a contribuição de extrema importância dos participantes pesquisados, vislumbrando sua dignidade e reconhecendo sua vulnerabilidade. Assim, esse trabalho também foi submetido para análise do Comitê de Ética em Pesquisa, a fim de que os aspectos éticos dessa pesquisa pudessem ser efetivamente avaliados e assegurados, tendo aprovação através do parecer nº 2.674.289 (APÊNDICE F).

Nesse sentido, a metodologia escolhida para dar conta de cumprir os objetivos dessa pesquisa vai ao encontro com outras pesquisas realizadas no campo do social e, ao mesmo

tempo, tem como base uma ferramenta de cunho psicanalítico, o IRDI - sendo a psicanálise uma das vertentes teóricas da psicopedagogia, que, por sua vez, nos fala quem é o sujeito aprendiz.

4.1 PESQUISA COM BEBÊS

*This little light of mine,
I'm going to let it shine.¹²*
(Harry Dixon Loes).

Essa pesquisa nasceu com o desafio de dar voz ao *infans*. A escolha desse tema partiu da perspectiva de pensar o bebê enquanto um sujeito de direitos e de que forma vem sendo atendido enquanto cidadão. Assim, foi preciso fugir da figura estereotipada de um bebê: alguém que ainda não tem o que dizer e de que seria necessário buscar alguém para falar por ele. Dessa forma, optei por me entregar enquanto pesquisadora à escuta do que não é falado, mas demandado pelos bebês - de forma ainda muito subjetiva e desafiadora de ser compreendida, pois nos afastamos demais desse tempo de ser criança.

Nesse espaço proponho pensar a pesquisa com bebês, no sentido de refletir sobre os processos que busquei para dar conta metodologicamente dessa pesquisa. Aqui não couberam depoimentos de mães que falassem sobre as crianças, não coube ouvir a escola, não coube um ensaio clínico. Aqui coube ocupar um lugar de escuta dos dois lados que fazem operar a relação estudada: professor(a) e bebê. Isso foi essencial nessa pesquisa, pois possibilitou uma “re-reflexão” sobre os dados coletados: mais do que palavras foi preciso sentir e traduzir a dinâmica em palavras.

A imagem da criança e, ainda mais fortemente, a do bebê, estão associadas com um sentimento de falta... Ainda não se é adulto, se é o que se será, o que ainda está por vir. A ideia de suposição de sujeito acaba sendo afetada e o papel da escola acaba sendo visto como o de formar um cidadão para o futuro e não de acolher o sujeito no presente. É evidente que as primeiras experiências na infância são essenciais para a constituição e a própria vivência da “adulterez”. Estamos perdendo a sensibilidade do tempo de ser criança, ser bebê...: “As crianças não brincam de brincar. Brincam de verdade” (QUINTANA, 2009, p. 23). A infância precisa

¹² Tradução: Esta minha pequena luz
Eu vou deixar brilhar.

ser levada à sério e significada como tal. É através da experiência, do brincar, que a criança vai se inserindo no mundo.

A intervenção do pesquisador ao observar as crianças põe em jogo as ideias pré-estabelecidas sobre o que se espera de uma criança e própria construção cultural disso. É comum ainda a ideia da criança como uma tábula rasa, conceito proposto pelo filósofo John Locke, ao afirmar que a cabeça de uma criança é uma folha em branco, cabendo aos pais e professores preenchê-la. Rousseau, por outro lado, nos traz uma concepção de infância alicerçado na perspectiva de que a vida emocional e intelectual da criança tem valor próprio.

Nessa pesquisa coube o espanto, a brincadeira, meios de aproximação adequados para entender nosso objeto; “Ouvir as experiências, falar sobre elas e interpretá-las com a ajuda daqueles que dela hoje participam – as crianças – é uma forma de ressignificar as hierarquias institucionalizadas dos papéis sociais estabelecidos culturalmente” (PEREIRA; SOUZA, 2003, p. 40). Entendo que mais do que pensar o que compreende a infância, foi preciso respeitar a sua diversidade e subjetividade. As infâncias são muitas, cada sujeito possui a sua e da qual carregará marcas consigo durante toda vida.

Supor um sujeito no bebê foi essencial para a coleta e análise dos dados dessa pesquisa. Apesar de estarem acolhidas, o direito desses bebês está marginalizado na nossa sociedade, partindo da perspectiva de que a creche serve muito mais como um suporte para que a mãe possa voltar a trabalhar. Nos coube investigar também sob a ótica do bebê em um espaço institucionalizado e de que forma é acolhido no que concerne às suas relações primordiais, fundantes para a sua constituição psíquica.

A pesquisa com bebês convoca o pesquisador a ouvir àqueles que ainda não falam. Por isso, além de ter o IRDI como dispositivo de leitura, também entendi como necessário estar disponível para os bebês durante as observações. Na maior parte do tempo, optei por sentar com eles e com as professoras, disponibilizei meu colo e também participei dos seus jogos. Com essa troca, que não estava planejada, pude encontrar e me aproximar dos elementos necessários para o desenvolvimento dessa pesquisa. Assim, usei métodos como o espanto, a admiração, a atenção ao ser convocada pelos bebês e, com isso, eles puderam também me dizer algumas coisas.

“A quem faz ruído o choro do bebê?”. E de que forma podemos atender a demanda desse sujeito que necessita estar amparado – se não pela família, pelo governo? A mim, que o choro fez ruído, coube uma entrega para poder realizar essa pesquisa e buscar o que, de fato, os bebês estão demandando. O empréstimo do meu corpo enquanto estive com os bebês foi

fundamental para que de fato eles pudessem me comunicar o que havia ali, estando atenta para o que emergia das relações pesquisadas. Essa é uma particularidade da pesquisa com bebês, uma demanda que emerge dentro do próprio campo empírico.

Por fim, buscamos realizar, através da observação participante, entrevistas e da aplicação do protocolo IRDI, o cumprimento do objetivo que essa pesquisa se propõe. Coube usar os dados obtidos com a finalidade de desenhar respostas para questões tão subjetivas presentes na relação entre professor(a)-bebê, de forma também a entender o contexto social e questões culturais que afetam essa relação. Isso nos possibilitará evidenciar novas trilhas a serem desbravadas para o estabelecimento de uma relação mais potencializadora entre docente e discente para a constituição de um sujeito aprendente.

A seguir, nos debruçaremos na análise dos dados coletados, mas, mais do que isso, nos encantaremos com as potencialidades das relações humanas. A grande metodologia desse trabalho foi deixar-me encantar, surpreender, navegar através dessas relações. A leitura que faço delas é científica, crítica, mas com a certeza de que todos fazem o melhor que podem para os outros, mas sempre a partir daquilo que outros fizeram com elas.

5 TERRITÓRIO DOS ESPANTOS

“Mas que haverá com a Lua, que, sempre que a gente olha, é com um novo espanto?”

(QUINTANA, 2009, p. 39).

Desenhar nosso campo empírico permite entender alguns aspectos das dinâmicas observadas durante a coleta de dados. Assim como qualquer outra relação humana, muito do que é subjetivo circula, mas alguns aspectos são fundantes e basilares nessa relação entre professor(a) e bebê - características que vimos na primeira parte desse trabalho. Ao avançarmos para a análise dos dados coletados, nos aproximamos também dos sujeitos participantes dessa pesquisa, aprofundando seu particular, que poderá ir ao encontro do universal.

A escolha dessa escola ocorreu de forma muito particular: eu trabalhei no local há quase dez anos, em 2009, por seis meses e realizei meu estágio do Curso Normal – Magistério nessa instituição com o berçário, na turma B2, com bebês de idade entre 01 e 02 anos. Na época, eu não sabia absolutamente nada sobre bebês e aprendi muito lá. Essa experiência me fez perceber o quão subjetivo é o trabalho entre professor(a) e bebê, pois apesar de eu realizar

o planejamento das atividades, o que se estabelecia nas entrelinhas era a força motriz do meu trabalho: os momentos de troca de fralda, refeição, hora do soninho, do brinquedo livro, do colo. Também conheci o desamparo de sujeitos tão pequenos e que muitas vezes dependiam de mim para um banho, uma refeição extra, um carinho. Eles passavam o dia na escola e a relação que estabeleci com eles foi amplamente afetiva. Sonhei com meus alunos por anos e algumas vezes chorei de saudades.

Tomei outro rumo profissional, por não perceber a importância deste trabalho na época. Ao tomar distância e me aproximar depois de tantos anos, pude rever a prática e ter acesso ao conhecimento que me revelou as potencialidades de uma dinâmica positiva entre professor(a)-aluno(a) nessa faixa etária. Na época atuei muito por instinto, sem ter uma orientação sobre como deveria fazer. Aprendi a trocar fraldas no primeiro dia de trabalho e minha colega muito me ensinou sobre o carinho que os bebês demandam. Minha orientadora do estágio muitas vezes pareceu desapontada comigo por eu estar ali e em alguns momentos me fez acreditar que minha docência não era válida, pois a ideia de que o berçário é um espaço assistencialista era presente até mesmo dentro do Curso Normal. Enfrentando a resistência de professores, o desapontamento de muitas colegas, escolhi atuar no berçário, buscando caminhos que pudessem ratificar o espaço também como lugar de aprendizagens, podendo ser conferido a mim o lugar de professora. Eu estava muito feliz ali e grata pela experiência. Acredito que fiz um trabalho qualificado, mas sem saber por que e nem o que havia sido bom.

Voltar ao local como pesquisadora foi um reencontro com o passado. Essa pesquisa é sobre afetos, sobre a forma como a relação entre professor(a)-bebê *afeta* a constituição do bebê enquanto sujeito aprendente e, por ser científica, usei métodos que pudessem dar conta da leitura dessa relação. No entanto, ao ver a prática das professoras – na mesma sala em que trabalhei por tantos anos – possibilitou alguns benefícios na leitura dos dados, algo que eu não esperava. Ao estar ali, observando, sendo demandada pelos bebês e buscando entender a relação, lembrei-me do desamparo enquanto professora: algo que não podia ser visto, falado, mas eu só pude perceber porque já ocupei aquele lugar. Agora percebo o que antes era inconsciente, ao fazer a análise de dados pude também trazer à tona dúvidas que me marcam enquanto sujeito... assim, enquanto pesquisadora, voltei para entender o que havia acontecido ali. Havia sido mesmo um trabalho qualificado?

A Associação que é mantenedora da escola, sempre fez parte da minha vida. Estudei em uma das escolas mantidas pela instituição quando estava na educação infantil e mais tarde

no nível fundamental; trabalhei na secretaria dessa escola durante o ensino médio e depois realizei meu estágio na escola participante dessa pesquisa. Voltar foi uma movimento de tentar agradecer e retornar o conhecimento que essas escolas me deram – trabalhar, agora enquanto pesquisadora, pela minha comunidade, que me acolheu e que acolhe tantos sujeitos na região. Seria estranho se não fosse lá – eu não poderia ver tão profundamente.

Voltar e poder ver a teoria que me era desconhecida quando estive na prática enquanto docente, buscar os dados, desvendar essa relação foi um processo muito especial. Enquanto processo de pesquisa, um desafio, pois exigiu um distanciamento para uma leitura fiel do que circulava ali e, dessa forma, um reencontro com o novo – um reencontro com um outro berçário e não o meu. Meu campo empírico me proporcionou um espanto, pois foi uma visita ao passado, mas com outro olhar. Foi como ver a Lua mais uma vez: igual, mas diferente – e a função da pesquisa me parece ser sobre isso, sobre a nossa capacidade de espanto.

5.1 ESPAÇO QUE CONSTITUI: A INSTITUIÇÃO ACOLHEDORA

A escola participante dessa pesquisa está localizada em uma cidade da região do Vale do Sinos, desde 1968 e nasceu através da organização da comunidade que integrava uma igreja evangélica. O propósito fundante da criação da escola foi de amparo para as família em situação de vulnerabilidade social, inicialmente atendendo crianças de até 12 anos. Dessa forma, a escola caracteriza-se como beneficente, sendo sua mantenedora de caráter confessional.

A associação também atua desde 1968 na região e hoje atende cerca 1.500 crianças e adolescentes diariamente, sendo 490 crianças de forma gratuita através do fornecimento de alimentação, educação e assistência. No caso da escola, recentemente a prefeitura realizou a compra de 80% das vagas, sendo os 20% restantes de alunos que já estavam matriculados. Com isso, o ingresso na instituição atualmente acontece através da SMED – Secretaria Municipal de Educação, que realiza os sorteios das vagas.

A escola atende hoje o total de 142 crianças, de zero a cinco anos, sendo que a maioria dos alunos frequenta a escola no período integral. A comunidade atendida é oriunda principalmente de bairros periféricos da cidade, um deles fortemente marcado pela presença do narcotráfico e outro conhecido por abrigar muitas indústrias, sendo esses dois bairros afastados do centro da cidade. Apesar da compra das vagas pela prefeitura, ainda é solicitado documentos que comprovem baixa renda para a matrícula na escola. Dessa forma, o público

atendido pela escola se caracteriza por crianças de famílias com baixa renda, muitas delas marginalizadas. A escola acaba exercendo um papel essencial para a manutenção dessas famílias, através, por exemplo, das refeições fornecidas pela instituição – algumas crianças jantam antes de ir para casa e essa é a última refeição do dia.

A estrutura da escola é adequada, as crianças são atendidas de forma a suprir suas necessidades. O espaço das salas é amplo, com equipamentos necessários, também possuem um pátio grande, com grama, caixa de areia e pracinha. Ao andar nos corredores é possível observar o trabalho dos alunos e alguns recursos para as crianças, como mobiles baixos para que elas possam tocar. A dinâmica entre corredores se dá de forma tranquila, organizada – característica que pode ser notada durante as refeições.

5.2 TURMAS E ROTINA

Para a coleta de dados, optei pela observação das duas turmas do berçário da escola, uma que acolhe os alunos a partir dos quatro meses até um ano e outra turma de bebês entre um e dois anos. Essa escolha deu-se em função do IRDI, dispositivo de leitura escolhido para a análise de dados dessa pesquisa, ser destinado para bebês dos zero aos dezoito meses. A recepção nas duas turmas foi muito positiva, as professoras me receberam bem e me senti muito à vontade durante as observações. As duas turmas possuem quinze alunos, na primeira turma os bebês mais novos têm seis meses e os mais velhos, 14 meses. Na segunda turma, o bebê mais novo tem 15 meses e os mais velhos 20 meses. Cada turma possui 3 professoras titulares e 1 professora auxiliar – que na prática exerce a mesma função que as outras, segundo relato delas.

A rotina das duas turmas é organizada de forma muito semelhante. As crianças começam a chegar na escola em torno das 7h, sendo recepcionadas no saguão da escola em um primeiro momento. Às 8h elas seguem para as salas com as professoras. Normalmente, brincam livremente e durante esse período as professoras realizam a troca de fraldas – sempre alternando essa função entre elas. Às 10h20 começa a organização para o almoço. A turma do berçário 1 tem uma cozinha integrada na sala e é nesse espaço onde almoçam. Nesse momento, recebem auxílio de uma das cozinheiras, pois todos os bebês necessitam de ajuda para comer. Já a turma do berçário 2 vai até o saguão, onde as professoras servem o almoço para alguns, enquanto outros já comem sozinhos. Outras turmas almoçam no saguão nesse mesmo horário. Ambas dinâmicas acontecem de forma muito organizada, como uma sinfonia.

Todas sabem o que precisa ser feito e até mesmo os bebês organizam-se de maneira muito ágil.

Às 11h todos estão na cama, sendo embalados pelas professoras. Os bebês menores precisam de mais atenção e um acolhimento maior pra dormirem. Os maiores já vão para a cama sozinhos e logo adormecem. Eles despertam em torno das 13h, tomam mamadeira, realizam a troca de fralda e na parte da tarde são realizadas atividades mais pedagógicas, segundo o relato das professoras. Optamos por observar sempre o mesmo turno, o da manhã, com o objetivo de verificar as dinâmicas em uma rotina, sem a intervenção dos fatores do tempo ou de diferentes atividades. Assim, os bebês seriam observados sempre no mesmo horário evitando a confusão de determinados comportamentos – por exemplo, no fim de tarde os bebês normalmente estão cansados. Ao observá-los sempre no mesmo dia, mesmo horário, foi possível nos aproximarmos de um padrão.

Barbosa (2006) coloca a rotina como uma prática pedagógica dentro da educação infantil:

Rotina é uma categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil [...] A importância das rotinas na educação infantil provém da possibilidade de constituir uma visão própria como concretização paradigmática de uma concepção de educação e de cuidado. (BARBOSA, 2006, p. 35).

Assim, a rotina se estabelece como uma dinâmica estruturante dentro do funcionamento da educação infantil, enquanto espaço e tempo de inserir o bebê na cultura, aprendendo a se relacionar, se apropriar do tempo e modos de ser/viver. É importante colocarmos aqui também sobre a necessidade de flexibilidade dessa rotina, possibilitando também que o bebê tenha disponibilidade de conhecer e aprender em seu ritmo, como também pontua Barbosa (2006, p. 182, grifo do autor): “A regularidade ajuda a construir referências, mas ela não pode ser tão rígida, pois as relações de tempo e espaço não são a *priori* nem únicas, sendo preciso construir relações espaço-temporais diversas”.

Na sala, os brinquedos eram em sua maioria sucata, como embalagens de xampu, potes, garrafas pets. Havia poucos brinquedos tradicionais, como bonecas ou carrinhos. Alguns recursos preparados pelas professoras estavam disponíveis, como quadros com diferentes texturas e objetos que chamavam a atenção dos bebês. Enquanto estive observando, as professoras da turma do berçário 2 estava planejando montar uma casinha de madeira dentro da sala, o que foi realizado até o final das minhas observações. O espaço foi muito utilizado pelos bebês. Na turma dos bebês menores, haviam mais brinquedos disponíveis.

As salas são amplas, sem mesas e cadeiras – ou seja, há muito espaço livre para os bebês circularem. Na sala dos bebês menores há um tapete onde as professoras ficam sentadas com os bebês. Essa dinâmica permite um contato direto dos bebês com elas, estando as professoras disponíveis fisicamente aos bebês. Fochi reforça o benefício dessa dinâmica:

[...] parece-me importante deixar registrado que, para os bebês conseguirem perceber o outro ou tomar consciência da existência do outro, as oportunidades que oferecemos a eles são de suma importância. [...] Deixar os bebês em cadeirões ou dentro de berços, por exemplo, impede o contato e a relação com o espaço e o mundo. (FOCHI, 2015, p. 100).

Dessa forma, ficou evidenciado uma rotina bastante concreta, mas com uma demanda de rigidez muito mais da instituição, como horários para refeição e do sono, do que em relação a demanda de atividades das professoras para os bebês, sendo ofertado tempo e espaço para aprendizagem – algumas vezes com amparo das docentes e outras vezes sem, já que a própria condição estrutural não possibilita essa atenção constante.

5.3 PROFESSORAS

As professoras são os sujeitos mais poderosos da relação estudada nesse projeto. Elas possuem a autoridade de decidir como será a dinâmica dentro da sala de aula e, por mais que os bebês demandem, cabe a elas acolher ou não essa demanda. Mariotto (2009, p. 119) pontua que: “o espaço da creche é por excelência um espaço público, mas que se singulariza na função do educador, que estará aí em nome do Outro social”. Dessa forma, podemos entender que apesar da subjetividade no fazer docente, o trabalho se caracteriza como um dever do Estado, que é o de assegurar a educação dessas crianças. Então, como garantir que o Estado estará cumprindo seu dever no papel do professor(a)?

Nessa etapa, busco traçar um perfil das professoras que participaram dessa pesquisa, a fim de desenhar os sujeitos participantes dessa dinâmica e de que forma suas subjetividades implicam no processo. Da mesma forma, o perfil das professoras, em linhas gerais, nos ajuda a compreender o profissional presente nas creches atualmente. Segundo dados do último Censo Escolar, o número de professores(as) graduados atuando nas creches é de 66,3%, sendo que um terço do total possui também pós-graduação. Em 2000, o número de professores(as) que atuavam em creches e que tinham apenas ensino médio era de 66,4% e 9% não haviam finalizado o ensino fundamental (TENENTE, 2018). No caso das professoras entrevistadas, apenas duas possuem a graduação em pedagogia, quatro delas estão cursando pedagogia

através da modalidade de ensino a distância e uma delas possui uma formação em estimulação precoce, mas não realizou nenhuma graduação. Todas as professoras entrevistadas cursaram o magistério, curso profissionalizante de nível médio que habilitava para a profissão docente. Atualmente, esses cursos estão quase em extinção, em decorrência da recomendação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, de que todos os professores(as) possuam graduação na área de conhecimento. O PNE – Plano Nacional de Educação, prevê que todos professores(as) tenham nível superior até 2020 (BRASIL, 2014). Todas as professoras participantes são mulheres, sendo que 7 possuem idade entre 28 e 35 anos e uma professora tem 58 anos de idade.

Durante a realização das entrevistas, foi possível conhecer um pouco mais sobre a prática docente desse grupo. Um aspecto muito relevante, que me chamou a atenção, foi o que responderam quando questionadas sobre a formação teórica para o trabalho com bebês. Todas ressaltaram a necessidade de cursos de extensão e o interesse em uma pós-graduação para se especializarem no trabalho com bebês, já que a graduação em pedagogia não lhes dá o preparo suficiente para a docência no berçário. Assim, todas também responderam que exercem a docência muito mais do que foi aprendido na prática, inclusive no trabalho com outras professoras do que pelo que foi aprendido na formação.

As professoras foram muito receptivas durante as observações realizadas. Demonstraram interesse em saber o que eu estava estudando, assim como oportunizar para que eu pudesse desenvolver de forma adequada meu trabalho. Durante uma das entrevistas, uma das professoras ao ser questionada sobre a imposição da rotina para os bebês, trouxe a seguinte fala: *“A gente não trabalha para a escola, né. A escola tem que trabalhar para as crianças então os funcionários têm que trabalhar para as crianças.”* (Entrevistada 7). Com isso, percebemos uma preocupação com o fazer docente, em proporcionar o melhor para o bebê, com um entendimento profissional e compreensão da obrigatoriedade e função da escola enquanto direito da criança.

Dessa forma, me senti muito confortável durante as observações e durante as entrevistas, evidenciando para mim, de forma geral, um grupo de professoras esforçadas em seu desempenho profissional e também com interesse em conhecer e colaborar para os estudos na área.

6 O NASCIMENTO DO SUJEITO APRENDENTE

Na última etapa dessa pesquisa, discutirei acerca dos dados coletados, fazendo uma leitura a partir do que propõe essa pesquisa: a emersão do sujeito aprendente na relação professor(a)-bebê. Há muito do subjetivo aqui e esse é o fundante da pesquisa na área de humanas, o que por vezes parece se distanciar da objetividade que exige a pesquisa científica. Não é possível quantificar as relações humanas, mas buscar um entendimento científico através das relações analisadas nos possibilita uma investigação e entendimento de movimentos sociais, da cultura e sobre a própria complexidade de ser humano. A pesquisa na área de humanas potencializa nossas vivências, através da reflexão e entendimento do que compreende ser humano no âmbito social e as consequências do nosso modo de ser/viver.

A subjetividade é a nossa tinta, é o que pinta essa pesquisa... E, particularmente, o que a torna tão bela para mim. Conhecer a diversidade, deixar surpreender-se, alegrar-se com a diferença e colocar o respeito em uso, especialmente quando as coisas forem difíceis de serem compreendidas, são aspectos que estão por trás dos meus objetivos nesse trabalho. Essa pesquisa é pura subjetividade, pois falo de relações humanas específicas, bordadas antes mesmo desses sujeitos nascerem, pois falamos de relações permeadas pela cultura, dentro de um contexto social preexistente, mas: “O homem enquanto ser ativo apropria-se da realidade social, atribuindo um sentido pessoal às significações sociais, caracterizando o mundo simbólico e imprimindo sua marca” (CASSAB, 2004, p. 185).

Nessa etapa da pesquisa, trago as subjetividades dos sujeitos e de algumas das relações observadas. Ao pensarmos na rotina, dinâmica que parece cumprir a função de normatizar, facilitando os processos dentro da escola, também podemos pensar na singularidade dos corpos, dos sujeitos, das relações que emergem no cotidiano... De que forma professores(as) e bebês estão se constituindo nesse espaço? Por onde anda a aprendizagem?

6.1 EDUCAR OU CUIDAR? DINÂMICAS DA ROTINA

Analisar as relações observadas, nos ajuda a compreender a creche, as relações presentes dentro dessa instituição e as potencialidades ao pensarmos nesse espaço enquanto local de subjetivação e de emersão de um sujeito aprendente. Fochi (2015, p. 150) nos traz que:

[...] as ações das crianças demarcam um processo inaugural de aprendizagem e

relação com o mundo. [...] a forma de aprender, quando apoiada pela decisão e iniciativa, consegue agregar fatores cruciais para o êxito dessa aprendizagem, como os meios que os bebês utilizam para resolver ou realizar algo, avaliando e adequando, conforme percebem necessidade; os ajustes corporais que adotam para encontrar maior segurança e equilíbrio; o tempo que empreendem, geralmente, muito mais concentrados do que se possa imaginar; a permanência e o abandono em uma determinada situação; o conjunto de emoções que experimentam e como lidam com eles; os conceitos que formulam e como os utilizam nas experiências futuras; a confiança que adquirem para avançar em novas conquistas; o desejo de alcançar o outro, demonstrando seu caráter social e relacional e a consciência que têm do outro.

O sujeito aprendente nasce a partir de um investimento de desejo, como vimos. Durante as minhas observações e através da entrevista com as professoras pude perceber de que forma essa dinâmica acontece. O educar na creche acontece através do cuidado e durante a coleta de dados foi possível perceber que isso ainda não está claro para as professoras. Mariotto (2009, p. 139) nos traz que: “um investimento suficientemente bom é o que se desvencilha dos modelos parentais – do ‘como se fosse a mãe’ – mas reconhece a importância do acolhimento legítimo do bebê pelo profissional da instituição.”

Essa dicotomização entre cuidar e educar pode ser notada logo no início das minhas observações, quando elas prontamente me alertaram que não realizavam atividades pedagógicas durante a manhã. Ou seja, parece haver um entendimento de que elas exercem a sua real função durante as atividades planejadas, pedagógicas – como determinam. Eu não poderia as observar em momentos em que não haviam “atividades”? Assis (2006) pontua que a ação pedagógica na educação infantil deve se articular a partir da tríade cuidar-educar-brincar, alertando também sobre a própria busca das professoras enquanto profissionais:

Na tentativa de se desvincularem dos princípios da maternagem, as professoras desconsideram as práticas relativas aos cuidados físicos e focalizam seu trabalho naquilo que acreditam ser o ‘educar’, pois só educando, nas perspectiva ‘escolarizante’ do termo, as professoras se reconhecem como profissionais do magistério e acreditam ficarem isentas de serem vistas como babás ou mães. (ASSIS, 2006, p. 94).

Fochi (2018) fala sobre a necessidade de um entendimento de que as experiências concretas da vida cotidiana também são curriculares e compreendem a própria inserção dos bebês na cultura, sendo essas, práticas sociais. Ele exemplifica através do momento da refeição, em que os bebês almoçam rapidamente, muitas vezes sem espaço para darem conta desse aprendizado. E, ironicamente, no turno da tarde, exemplifica, há um projeto sobre alimentação saudável – e assinala que nada melhor para a aprendizagem dos bebês sobre alimentação saudável do que eles tendo uma experiência de alimentação saudável, através da própria experiência do cotidiano.

Portanto, entendo através dessa fala das professoras, que a subjetividade permeia o próprio desempenho da profissão, pois ao não se darem conta que educam também através do cuidado, mostram-se desamparadas teoricamente para sustentar seu fazer docente.

Fochi (2018) traz também sobre a troca de fralda e o despreparado dos(as) professores(as) para um momento tão importante na creche. Ele comenta sobre o método “NHP” – Na Hora Pinta –, ou seja, o profissional sem experiência precisa aprender na hora como desempenhar determinada tarefa, pois a formação não dá conta desse aspecto – o que desqualifica a formação e consequente prática do profissional que atua com bebês, já que sem a formação adequada, os(as) professores(as) acabam buscando em suas experiências pessoais como atuar nesses momentos. Assim, Fochi reforça assim a necessidade de uma formação específica para o trabalho com os bebês e a necessidade de os(as) professores(as) estarem amparados, através da formação – e de que é necessário que reivindicemos por isso.

A troca de fraldas é, de fato, uma das dinâmicas mais relevantes dentro da creche, pois é um momento único entre professor(a)-bebê, ocorrendo pelo menos quatro vezes por dia, sendo sinônimo também da possibilidade de tempo e espaço para que se possa humanizar esse corpo:

O encontro entre o adulto e o bebê durante uma troca de fraldas ou um banho pode render muito mais em termos de vivência significativa do que algumas atividades em que o educador está exercendo um papel pedagógico distanciado subjetivamente da criança. (MARIOTTO, 2009, p. 138).

Durante as minhas observações, constatei que todas as professoras realizam a troca de fralda e muitas aproveitam o momento para intensificar a relação com o bebê. Durante as entrevistas compreendi que isso é feito sem que se possa entender teoricamente a importância, algo que entendo como sendo necessário, pois a profissionalização desse trabalho demanda também um entendimento teórico acerca de determinados aspectos. Sendo a formação dos professores(as) falha nesse aspecto, podemos entender que outros alunos possam estar desamparados nesse momento.

De certa forma, um profissional que atua sem respaldo teórico é um profissional despreparado, especialmente quando estamos lidando com vidas. Durante as entrevistas, as professoras abordaram seu entendimento acerca da dinâmica da troca de fraldas, algumas relacionando puramente com a higiene e, outras, apontando como um momento de instigar o bebê, estimulando especialmente a linguagem.

E essa questão de trocar fralda, eu nunca tive problemas. Nunca achei que é não papel do professor, até pela linguagem. Eu pelo menos, é o momento que eu consigo

ter um momento só com aquela criança, de conversar, de brincar só com aquela criança, é a hora de trocar. (ENTREVISTADA 4, 29/08/2018).

Até então, até entrar aqui no berçário, eu tinha trocado as fraldas somente do meu filho. Mas isso no fim se torna uma coisa tão... Tu não vês como uma coisa ruim, não vejo... Claro que muita gente não vai gostar. Então não pode ser de berçário. É um momento de troca, ao menos eu vejo, um momento riquíssimo. Foi pedido para a gente colocar brinquedo e eu disse “não. Eu prefiro brincar com a criança – eu. Por que eu estou ali só com ela, olho no olho. A questão da fala, eu procuro desenvolver... aí eles falam eu repito e repito. (ENTREVISTADA 2, 30/08/2018).

A partir dessas falas, compreendo que as professoras entendem a importância do momento, não apenas para higiene como também para fortalecimento do vínculo e atenção exclusiva naquele momento. A justificativa também gira muito em torno da linguagem, em cantar com a criança e incentivar que ela diga alguma palavra. Primordialmente, esse momento pode ser um potencializador da relação e na inscrição do bebê enquanto sujeito.

Pode-se supor que alimentar, vestir, limpar, colocar para dormir, sejam atividades instrumentais necessárias, mas banais ou essencialmente técnicas. Para as crianças, no entanto, esses cuidados são essenciais não só para sua sobrevivência física, mas para sua emergência enquanto ser psíquico. Isto quer dizer que esses cuidados dispensados aos bebês devem carregar-se da capacidade de humanizar esse corpo. (MARIOTTO, 2009, p. 139).

Outra dinâmica presente dentro da rotina do berçário é o brincar, essencial nessa etapa: “[...] pode-se considerar que a criança se humaniza por meio da brincadeira na medida em que essa atividade lhe possibilita a apropriação do uso de objetos, a interação com outras pessoas, a internalização de normas e conduta e de relações sociais” (ASSIS, 2006, p. 95). De fato, os bebês brincam e demandam muito das professoras em sala de aula. No caso dos bebês menores, a brincadeira acontecia principalmente entre professora e bebê, sendo a professora responsável muitas vezes pelo estímulo inicial. Em alguns casos, foi possível observar os bebês maiores brincando com os menores.

Os corpos estavam sempre acessíveis para os bebês, possibilitando uma brincadeira ou um colo. O brincar é estruturante e apesar de não ser evidente a brincadeira dos bebês memores, ela acontece desde muito cedo – inicialmente através do corpo da mãe. Essas brincadeiras são constituintes e acontecem através do próprio *holding* dispensado para o bebê. Mais tarde, ao brincar sozinha, a criança ainda precisa de alguém que a olhe, que signifique o seu brincar. A partir da brincadeira também nosso desejo de aprender vai se estruturando: “aprender, investigar e desejar é, na verdade, o brincar transformado, garantindo que tudo possa continuar acontecendo como aprendemos – brincando” (MARIOTTO, 2009, p. 143).

Na turma dos bebês maiores, foi possível evidenciar uma falha em relação a isso, pois os bebês brincavam na maior parte do tempo entre si e algumas vezes demandavam a presença das professoras que estavam disponíveis. Enquanto isso, as outras professoras tinham viabilidade de realizar as demandas “mais pedagógicas”, como ir em busca de algum material ou falar com a coordenadora. Essa ausência das professoras marca a falta de um significante, alguém que possa desafiar e significar os atos dos bebês, incentivando-os na aprendizagem e desenvolvimento. O bebê precisa que o Outro possa significar suas ações, inscrevendo-o no campo da linguagem, pois esse é um momento estruturante para a emergência do sujeito. Caso contrário, serão atos vazios:

E aqui cabe a distinção entre o falar e a linguagem. Então a maturação por si só não conduz ao campo da linguagem, não basta, porque por mais que a criança amadureça, no biológico não está contida a linguagem, nem algo que o oriente ao objeto que lhe falta. (JERUSALINSKY, 2010, p. 57).

Mariotto (2009, p. 142) é enfática ao afirmar: “Se não há brincar, um sujeito se cala”. Aos professores, cabe significar esse brincar, emprestando palavras, supondo que ali há um sujeito, para que ele possa emergir. O Outro cumpre esse papel de significar, fundamental durante esse período que inaugura a constituição psíquica. À medida que o bebê for acessando o simbólico, pode então prescindir do outro – mas jamais irá deixar de demandar de um outro sujeito, pois isso é o próprio Ser humano.

6.1 LEITURA A PARTIR DO PROTOCOLO IRDI: DÍADE PROFESSOR(A)-BEBÊ

O protocolo IRDI foi escolhido como dispositivo de leitura dos dados coletados, com o objetivo de ter um amparo metodológico para uma análise que demanda a escuta do indizível – como ouvir e entender o que os bebês estão dizendo? A escolha desse método sustenta-se a partir do próprio objetivo do protocolo, que é o de identificar se a criança está em risco de sofrimento psíquico. Como vimos, para constituir-se enquanto sujeito aprendente, é necessário que o sujeito seja desejante, inscrito, portanto, pela falta.

Ao longo das observações, preenchi o protocolo para cada díade professor(a)-bebê (APÊNDICE D). Organizei os indicadores conforme a faixa etária, ou seja, protocolava os bebês dentro dos indicadores correspondentes para a idade: entre 4 e 8 meses, 8 e 12 meses e 12 e 18 meses. Os bebês maiores não foram protocolados. Dessa forma, a cada observação, para cada díade, realizei aplicação do protocolo – a fim de nortear minha coleta de dados, tendo o IRDI como bússola para auxiliar na leitura. Com isso, segui ao longo das observações

apontando se os indicadores se mostravam como ausente, presente ou não identificado. Como era esperado, não foi possível verificar cada díade e todos os indicadores, por motivos logísticos: não era possível verificar, dentro do tempo observado, cada professora se relacionando com cada bebê. No entanto, a aplicação do protocolo a cada observação auxiliou-me na observação subsequente, ao ser sinalizada pelo protocolo de que algo não estava bem em determinada díade ou com determinado bebê.

O IRDI me auxiliou na própria coleta de dados, guiando-me aos aspectos que deveria observar em cada faixa etária, me atentando para cada bebê – pois ao fazer esse processo depois da observação, refletia muito acerca do que havia observado, tendo também um reforço na construção do meu entendimento acerca da subjetividade de cada um dos bebês, memorizando seus nomes e seu modo de estar em sala de aula.

Não caberá aqui contabilizar indicadores, mas sim fazer uma leitura de modo geral do que foi observado a partir dos indicadores. Isso porque o tempo de observação e a própria modalidade de aplicação diferem do objetivo do instrumento, que necessita de uma entrevista e uma análise individualizada entre o bebê e o agente materno. No caso do estudo de Mariotto, que inspirou metodologicamente esse trabalho, também não houve uma contabilização dos indicadores e sim uma leitura dos dados coletados (MARIOTTO, 2009). Apesar de serem tabelados apenas os indicadores dos eixos correspondentes às idades dos bebês, foram observados aspectos relacionados aos indicadores em todas as faixas etárias, a fim de buscar uma leitura completa das relações entre professores(as) e bebês. A seguir, faço a leitura dos dados coletados a partir dos eixos de subjetivação propostos pelo protocolo IRDI, conforme as faixas etárias:

Indicadores dos 4 aos 8 meses

Foram protocoladas as díades de cinco bebês nessa faixa etária. O indicador 6 faz referência a capacidade da criança de diferenciar o dia da noite. Nesse indicador percebo a influência da institucionalização nas crianças, pois o ritmo sono-vigília é extremamente controlado pela rotina escolar. Os bebês não podem dormir fora horário estipulado e as professoras fazem movimentos para mantê-los acordados, como ficar chamando pelo nome ou incentivar a brincar. Assim, as crianças só dormiam após o almoço, por cerca de duas horas.

Como optei por realizar as entrevistas após as observações, questionei algumas professoras sobre esse movimento. A maioria entende como sendo prejudicial e ruim para o

bebê, realmente não gostam. No entanto, entendem que é necessário por conta da rotina que a escola exige e a própria organização delas dentro de sala de aula, como as professoras trazem nas falas a seguir: “A gente não quer trabalhar dentro da rotina, mas a rotina está dentro. Não tem como fugir dela” (ENTREVISTADA 3, 30/08/2018). “[...] porque se ele dorme agora não vai dormir às 11h. Tem a rotina das professoras também. Elas precisam sair para se alimentar, elas precisam sair para o seu intervalo, então a gente sempre está de duas ou três, a gente não pode estar com menos que isso” (ENTREVISTADA 1, 30/08/2018).

Com isso, podemos evidenciar uma postura rígida dentro da sala de aula, por conta dos atravessamentos institucionais. Fochi (2018) exemplifica esses processos, ao questionar o horário do almoço – normalmente às 10h30 da manhã e a hora da soneca, em que os bebês necessitam dormir e acordar em horários demandados. Nós, adultos, gostaríamos disso? E ainda, acrescenta, sobre os atos muitas vezes presentes em sala de aula, em que o(a) professor(a) limpa o nariz da criança sem pedir licença ou verifica, de forma muitas vezes bruta, a situação da fralda da criança. Essas duas últimas situações não foram observadas por mim, mas as trago, na fala de Fochi (2018) para refletirmos sobre as abordagens mecânicas adotadas pelas professoras em sala de aula.

Ainda em relação a esse indicador nas outras faixas etárias, sobre a capacidade de distinguir o dia da noite, foi possível observar aspectos relacionados ao sono e à rotina dos bebês. As professoras pontuaram a dificuldade de readaptação das crianças na segunda-feira, pois os pais não seguem a mesma rotina da escola, o que torna difícil uma regularidade. Outro aspecto importante pontuado em relação ao sono é sobre as crianças que dormem tarde ou que passam muito tempo na creche. Há uma atenção para esses casos, sendo solicitado para a família que a criança durma mais cedo ou oportunizado que a criança durma em um “horário extra”, desde que na hora do sono “coletivo” ela também durma.

Assim, a partir desse indicador, podemos pensar na diferença entre um bebê institucionalizado e um bebê que é cuidado em casa. Na escola, a necessidade da rotina acaba delimitando os horários, enquanto em casa, em geral, é viabilizado que o bebê durma conforme sua demanda.

Em relação ao estabelecimento de demanda, solicitadas nos indicadores 7¹³ e 8¹⁴, as crianças menores já sinalizam para as professoras algumas demandas, especialmente quando não gostavam de algo – principalmente quando estavam em contato direto com a professora,

¹³ Indicador 7: A criança utiliza sinais diferentes para expressar suas diferentes necessidades.

¹⁴ Indicador 8: A criança solicita a cuidadora e faz um intervalo para aguardar sua resposta.

como por exemplo, durante as refeições. Logo que demandam, as crianças esperam ser atendidas. Mariotto faz uma observação importante em relação a isso, sob a ótica da coletividade:

[...] pois as crianças observadas raramente esperam ser atendidas, pois estão numa situação de coletividade. Em função disso, observamos que as crianças ‘desistem’ de ser escutadas em seu pedido e partem para outra ação, ou então começam a chorar intensamente, demonstrando urgência no atendimento. (MARIOTTO, 2009, p. 106).

Dessa forma, foi possível perceber que as crianças usavam sinais quando percebiam que tinham a atenção de alguma das educadoras. Como as professoras se mostravam disponíveis aos bebês na maior parte do tempo, foi possível perceber o vínculo, de modo que os indicadores 9¹⁵, 10¹⁶ e 11¹⁷ estavam presentes. Foi possível observar em alguns momentos a presença dos indicadores 12¹⁸ e 13¹⁹. No entanto, por estarem em ambiente coletivo, essa troca acontecia de forma moderada, já que as crianças não tinham atenção total e individual para receberem ajuda/atenção sempre que demandada.

Na hora do sono, foi possível perceber que algumas crianças aguardavam a professora para terem ajuda para dormir. No entanto, algumas acabam adormecendo antes mesmo de serem acolhidas, sinalizando certa autonomia em decorrência, provavelmente, por estarem em um ambiente coletivo.

Foi possível observar as educadoras dirigindo pequenas frases para os bebês, mas na maioria das vezes para alguma repreensão. Essas falas aconteciam especialmente durante o brincar livre ou quando os chamavam para a troca de fralda. As professoras conversam muito entre elas, muito sobre os bebês e talvez pouco com eles. Quando solicitadas, as crianças correspondiam às professoras, principalmente através do olhar.

Indicadores dos 8 aos 12 meses

Foram observados três bebês nessa faixa etária. Um dos indicadores desse eixo, indicador 18, é se a criança estranha pessoas desconhecidas para ela. Esse indicador pode ser percebido através da minha presença na sala de aula. De forma geral, as crianças não estranharam minha presença. Quando cheguei, muitos bebês demonstraram curiosidade, um

¹⁵ Indicador 9: A cuidadora fala com a criança dirigindo-lhe pequenas frases.

¹⁶ Indicador 10: A criança reage (sorri, vocaliza) quando a mãe ou outra pessoa está se dirigindo a ela.

¹⁷ Indicador 11: A criança procura ativamente o olhar da educadora.

¹⁸ Indicador 12: A educadora dá suporte às iniciativas da criança sem poupar-lhe o esforço.

¹⁹ Indicador 13: A criança pede a ajuda de outra pessoa sem ficar passiva.

deles inclusive buscou minha atenção, me trazendo brinquedos e “se jogando” para receber um abraço. Os olhares desconfiados foram se acostumando com o passar do tempo. Uma situação que me pareceu surpreendente, foi com um dos bebês, de 11 meses, que mantinha um vínculo muito forte com uma das educadoras. Durante minhas observações, sentei no chão, junto com as professoras e, quando demandada, interagia com os bebês. No início essa bebê não buscou interação comigo, aos poucos foi “me conhecendo” e no último dia de observação me demandou uma brincadeira de chocalho. Quando fui embora, ela chorou, assim como fazia com a professora com a qual mantinha o vínculo.

Outra situação foi quando estava com a turma dos bebês maiores. Voltando do refeitório, um dos bebês começou a chorar quando eu a chamei para vir comigo até a sala – isso porque ela havia ficado para trás, junto comigo, e ofereci a mão para ela me acompanhar. Logo começou a chorar e não quis ir para a sala. Então, uma das professoras voltou e tentou acalmá-la, enquanto ela não desgrudava os olhos de mim. A professora a acolheu de forma carinhosa e tentou lhe explicar quem eu era. Nessa situação, além de captar a capacidade de estranhamento desse bebê, também pude perceber na professora a suposição de um sujeito no bebê, ao lhe dar uma explicação sobre aquilo que estava lhe assustando, reconhecendo e sendo empática com o sentimento do bebê.

Foi percebido de forma muito clara também a linguagem própria estabelecida entre professora e bebê, conforme descrito pelo indicador 17²⁰. Em diversos momentos os bebês solicitavam algo para a professora – o que para mim era incompreensível e elas entendiam a demanda, algumas vezes me traduziam o que havia sido dito. No entanto, poucas vezes pude notar o uso do “manhês”, uma fala mais específica para os bebês. Assim como as professoras falavam alguma palavra ou frase e os bebês compreendiam a demanda, mesmo os menores. Aqui entra novamente a questão da rotina, pois durante minhas observações pude perceber que as crianças já tinham um conhecimento acerca das atividades do dia. Um exemplo que ilustra isso, foi na observação em que presenciei as professoras organizando os bebês maiores para o almoço. Enquanto duas arrumavam os colchões no chão (para depois do almoço), outras duas ficavam com os bebês em um tapete, relativamente pequeno, cantando e aguardando a ida ao refeitório – algo muito incrível de ser observado, pois os bebês demonstraram entender perfeitamente o que estava acontecendo e que deveriam aguardar.

²⁰ Indicador 17: Educadora e criança compartilham uma linguagem particular.

Nesse momento, os bebês pediam músicas para as professoras, que atendiam os pedidos, fazendo gracinhas – o que torna os indicadores 14²¹, 15²², 16²³ e 20²⁴ presentes.

Foi possível notar diversas vezes a reação dos bebês quando não gostavam de algo – como ficam livres, acontecia muito de um pegar o brinquedo do outro, puxar o cabelo ou morder. O anúncio que o bebê prejudicado não havia gostado do movimento logo vinha em forma de choro. Na maior parte das vezes as professoras buscavam o entendimento e conciliação.

Outro aspecto observado foi a busca de um olhar de aprovação do adulto, indicador 21²⁵. Além dos bebês observados, pude perceber essa troca na turma dos bebês maiores. Constantemente, nas brincadeiras, os bebês provocavam a professora - algumas vezes testando se elas iriam xingar, batendo algum objeto no espelho ou até mesmo mordendo algum dos colegas. As professoras repreendiam e algumas vezes entravam na brincadeira, correndo atrás deles em uma espécie de pega-pega.

Referente ao indicador 19²⁶, nenhuma criança demonstrou ter um objeto preferido – no entanto, gostavam muito de explorar a mesa das professoras e de brincar com o porta papel-higiênico (nas duas turmas), provavelmente, por ser um objeto das professoras. Segundo relato delas, apenas um dos alunos possui um objeto transicional, sendo que elas solicitam aos pais que não levem brinquedos sem necessidade, pois precisam tomar conta do objeto. Realmente, no caso dos bebês maiores, foi possível observar diversas vezes eles mexendo nas mochilas dos colegas. No entanto, as professoras demonstraram entender a importância desses objetos, deixando que os bebês tragam e façam uso em sala de aula. O bico, também considerado objeto transicional, é livre dentro da sala de aula: quando as crianças solicitam, as professoras prontamente fornecem o bico.

Em relação à alimentação, aspecto abordado no indicador 22²⁷, foi possível evidenciar uma busca pelo respeito à individualidade de cada criança. No caso dos bebês menores, alguns ainda tomavam apenas mamadeira, alguns sopas e outros comida sólida. Além disso, as professoras demonstraram em alguns momentos saber o que o aluno gostava ou não na

²¹ Indicador 14: A educadora percebe que alguns pedidos da criança podem ser uma forma de chamar a sua atenção.

²² Indicador 15: Durante os cuidados corporais, a criança busca ativamente jogos e brincadeiras amorosas com a educadora.

²³ Indicador 16: A criança demonstra gostar ou não de alguma coisa.

²⁴ Indicador 20: A criança faz gracinhas

²⁵ Indicador 21: A criança busca o olhar de aprovação do adulto.

²⁶ Indicador 19: A criança possui objetos prediletos.

²⁷ Indicador 22: A criança aceita alimentação semi-sólida, sólida e variada.

hora de montar o prato desse bebê. No caso dos bebês maiores, alguns bebês já comiam de forma mais autônoma em uma mesa baixa, com a ajuda de uma professora. Os menores ainda estavam no “cadeirão” e recebiam o alimento da professora. Não identifiquei nenhum caso atípico ou inesperado para a idade.

Fernández (2001) aponta a alimentação como significação inconsciente do aprender. Durante a amamentação, o bebê tem uma das suas primeiras experiências corporais e ao receber o alimento-nutriente, necessita integrá-lo ao corpo – da mesma forma que acontece a aprendizagem. Assim, para Fernández (2001), a modalidade de aprendizagem é um molde relacional, que se estabelece inicialmente entre o bebê e o agente materno, ocupando o bebê o lugar de aprendente e a mãe, o lugar de ensinante: “O desejo de aceder ao conhecimento instala-se sobre este primeiro investimento do outro como ensinante, e, segundo as vicissitudes desse investimento, serão as possibilidades de construir uma ou outra modalidade de aprendizagem” (FERNÁNDEZ, 2001, p. 67).

Dessa forma, podemos entender que o processo de alimentação nessa faixa etária está além do ato técnico de fornecer alimento e saciar a fome. O alimento é o próprio conhecimento. Se o bebê não estabelece uma relação prazerosa ao alimentar-se nessa primeira etapa, estará também constituindo uma relação não-prazerosa com aprender, solidificando psicologicamente sua modalidade de aprendizagem.

Indicadores de 12 a 18 meses

Ao total, foram observadas as díades de 16 bebês nessa faixa etária. Referente aos indicadores 23²⁸ e 26²⁹, é possível apontar que em decorrência da própria rotina escolar esses indicadores já se mostram presentes antes mesmo da faixa etária determinada pelo IRDI, devido a necessidade de atender uma grande quantidade de crianças ao mesmo tempo.

Em relação ao indicador 24³⁰, apenas um bebê demonstrou não suportar a ausência de uma das professoras – mas esse bebê não estava dentro dessa faixa etária, portanto não podemos considerar como um indicador de risco. A própria questão do ambiente institucionalizado, demanda que as crianças logo se acostumem com a entrada e saída das professoras na sala de aula, assim, não foi possível verificar esse indicador de forma rigorosa.

²⁸ Indicador 23: A educadora alterna momentos de dedicação à criança com outros interesses.

²⁹ Indicador 26: A educadora já não se sente mais obrigada a satisfazer tudo que a criança pede.

³⁰ Indicador 24: A criança suporta bem as breves ausências da educadora e reage às ausências prolongadas.

No entanto, durante as entrevistas, uma das professoras relatou sobre a falta que sentem quando alguma das educadoras não comparece:

Tanto que às vezes tem criança que não quer nem ir pra casa, nós temos crianças que choram, os pais tão na porta, chamam e eles não querem ir... E vão chorando para casa... Porque aqui eles tão sentindo bem, tão se sentindo acolhido, eles estão tendo atenção, que em casa eles não têm. [...] que nem eu faltei ontem, meu pai foi atropelado, aí hoje eu cheguei, quando eu cheguei assim uns se atiravam... Então, isso é muito importante, tu voltar e saber que eles sentiram tua falta... (ENTREVISTADA 5, 29/08/2018).

Esse vínculo entre professora e bebê demonstrou estar presente nas relações observadas. A importância do vínculo se dá pelo fato de esse ser o amparo do bebê em sua constituição, como vimos anteriormente. Esse laço entre professor(a)-bebê acontece de forma diferente do que entre mãe-bebê ou pai-bebê, pois aqui entra o fator da coletividade, mais uma vez. Apesar de serem raros os momentos do bebê com o educador, eles parecem entender que as professoras são as referências paternas em sala de aula e se vinculam de forma rápida. Mariotto (2009, p. 109) observa esse aspecto em relação aos brinquedos, como substituição ao corpo materno: “[...] é necessário que o bebê substitua o corpo do cuidador por outros objetos muito precocemente já que o educador não pode e não deve estar disponível neste nível apenas para um bebê”.

Durante as entrevistas, pude conversar com as professoras sobre a importância do vínculo. Todas entendem como importante, mas algumas fazem essa relação com a família, como se o vínculo entre professor(a)-bebê fosse importante para que a família tenha confiança na escola. Mais uma vez, temos dados que nos apontam para essa preocupação da escola em atender a demanda da família e não a do bebê. No caso das crianças maiores essa dinâmica se dá através do caderno “cheio”, em que muitos pais questionam o professor(a) quando o caderno não tem nada... Na creche o questionamento ocorre quando a criança chora, por exemplo. O portfólio, prática muito comum nas escolas de educação infantil, em que se reúnem os trabalhos desenvolvidos pelos bebês, acaba sendo uma forma de demonstrar para os pais o que tem sido feito “nas aulas”, através de atividades feitas no papel e fotos das atividades pedagógicas.

Algumas falas das professoras sustentam isso: “Como este semestre nós estamos trabalhando o livro “Um amor de bebê”, que fala de família de ursos. A gente quer resgatar a família [...]” (ENTREVISTADA 3, 30/08/2018).

E sobre o vínculo com a família: “E não é só a troca de fraldas, é o cuidado, o carinho, é o vínculo que tu adquires com eles, com a família. O agradecimento que eles têm por estar

cuidando do filho deles” (ENTREVISTADA 6, 30/08/2018). “Eu acho que professora e bebê tanto com família também, se a gente busca a família, a gente acaba cativando também a criança, se a gente cativa a criança acaba cativando a família então eu acho que esse vínculo é muito importante” (ENTREVISTADA 1, 30/08/2018).

A ideia de vínculo é uma ideia de associação – nem todo vínculo é afetivo, como a própria ideia de vínculo empregatício ou vínculo familiar, quando se é parente biológico, mas não se tem uma relação sólida com essa pessoa, costuma-se dizer que se tem apenas um vínculo familiar. Pode não ser diferente nas escolas: pelo simples fato de serem alunos, os bebês estão vinculados com as professoras. Esse vínculo entre professor(a)-bebê pode abarcar os mais diferentes afetos, sejam eles positivos ou negativos. No entanto, o bebê precisa do enlace, que ele e seu professor(a) sejam um só.

[...] é só o amor por aquela criança que torna a pessoa confiável suficiente. Amamos aquela criança e mantemos com ela um relacionamento ininterrupto – eis vencida a primeira metade da batalha. [...] Creio que, no tocante aos primeiros meses de vida, o termo “devoção” nos dá a justa medida do que estamos considerando. (WINICOTT, 2005, p. 33).

Durante as observações, foi possível perceber a consolidação desse enlace essencialmente de forma bastante concreta na turma dos bebês menores. As professoras realizam uma espécie de divisão, de forma que cada uma tenha um pequeno “grupo” de “filhos”. Essa divisão é de forma natural, em tom de brincadeira, mas expressa e representa a dinâmica em sala de aula. Os “filhos” normalmente comiam, obedeciam, procuravam a atenção de sua “professora-mãe”. A impressão é que os bebês sentem que não estão desamparados. Apesar de se enlaçarem com alguma professora específica, os bebês aceitavam quando era outra educadora que demandava algo, especialmente se sua professora-mãe não estivesse ali.

No entanto, foi possível perceber que há um cuidado para que os bebês tenham oportunidade de vincular-se positivamente com todas. Esse registro foi obtido através das observações, especialmente durante a troca de fraldas, em que havia um rodízio de professoras para a atividade e eles aceitavam quando eram chamados, independente de quem o fazia. Pude confirmar isso no relato de algumas durante as entrevistas: “A gente procura sempre não focar só num bebê. A gente reveza para que eles tenham vínculo com todas.” (ENTREVISTADA 3, 30/08/2018).

Referente ao indicador 29³¹, notei um certo silêncio entre os bebês dessa faixa etária. As professoras pouco nomeavam objetos ou estimulavam alguma fala - apesar da rotina corrida, percebi que houve momentos que isso poderia ter sido feito e não foi. As conversas nessa turma giravam muito em torno de ordens, mostrando-se presente o indicador 30³². Esse indicador também demonstra estar presente nas faixas etárias anteriores, devido ao próprio ambiente em que estão. O indicador 31³³ também se mostrou presente, através, principalmente, do interesse dos bebês em brincarem com o suporte de papel higiênico e com as cadeiras – objetos que são de uso apenas das professoras, mesmo que tinham acesso a um número diverso de brinquedos e sucatas. Assim, também demonstraram ser presente o indicador 27: a criança olha com curiosidade para o que interessa à educadora.

Em relação às brincadeiras, aspecto apontado nos indicadores 25³⁴ e 28³⁵, percebeu-se um incentivo das educadoras, através da significação de objetos. Por exemplo, o uso de sucatas para brincar de comidinha – prontamente as crianças acolhiam as ideias e algumas vezes até paravam de brincar com a professora para ir brincar com um outro colega. Nesses momentos, sentia que os bebês sabiam que a professora não poderia continuar por muito tempo a brincadeira e antes da professora ter que sair, já buscavam brincar sozinhas. Mariotto (2009) teve essa percepção acerca do colo, já que em seu estudo as professoras participantes não pegavam os bebês no colo. No meu estudo isso não foi observado, pelo contrário. Mas faço uso da expressão da “disponibilidade indisponível” das professoras, já que elas estão ali, mas nem sempre disponíveis para o que cada bebê demanda.

O brincar, o entendimento do que significa brincar livre nessa etapa, também parece não estar claro para as professoras. É através do brincar que a criança vai ensaiando para a vida adulta. Logo no início isso foi evidenciado, ao me alertarem sobre o fato de que as atividades não eram realizadas na parte da manhã. Isso foi evidenciado também na fala dela, pois praticamente todas trouxeram a questão do estímulo como sendo a função do professor(a) no berçário. “Já teve perguntas: mas o que vocês fazem, só brincam com eles? Mas não, a gente faz muito mais...” (ENTREVISTADA 5, 29/08/2018). “A rotina acaba te limitando um pouco de fazer algumas atividades [...] trabalhos que tu querias, que tu não consegues”

³¹ Indicador 29: A educadora começa a pedir à criança que nomeie o que deseja, não se contentando apenas com gestos.

³² Indicador 30: A educadora coloca pequenas regras de comportamento para a criança.

³³ Indicador 31: A criança diferencia objetos das educadoras e próprios.

³⁴ Indicador 25: A educadora oferece brinquedos como alternativas para o interesse da criança pelo corpo materno.

³⁵ Indicador 28: A criança gosta de brincar com objetos usados pela educadora.

(ENTREVISTADA 1, 30/08/2018). “A gente é mais a questão do estímulo. Estimular eles para que eles façam as descobertas, a questão do caminhar” (ENTREVISTADA 4, 30/08/2018).

Dessa forma, evidenciamos uma supervalorização das atividades planejadas, como se essas fossem unicamente responsáveis pelas aprendizagens nessa etapa. Fochi (2015, p. 151) sinaliza que: “[...] acredito que seja possível gerar a condução da prática pedagógica por meio de outras vias, ou seja, parece que o interesse do adulto não é tanto planejar atividades para as crianças realizarem, mas criar as condições adequadas, ou satisfatórias, para que elas atuem.” Por outro lado, foi possível perceber um contraponto através da fala das professoras, em que se destacou a importância do processo de emprestar-se:

Dando essas possibilidades. Tendo um ambiente favorável, ambiente rico, as professoras dispostas e disponíveis, por que não adianta ter um ambiente rico e as professoras estarem ali sentadas, sabe? Não estimular, não brincar com eles... A professora tem que se doar. A escola tem que ter a doação da professora e um ambiente favorável e rico. (ENTREVISTADA 2, 30/08/2018).

A pedagogização acaba implicando em um manejo tecnicista das dinâmicas dentro da sala de aula, enquanto o brincar livre é quem desempenha a função estruturante, significando muito do que é importante para essas crianças. Assis (2006, p. 98) pontua que:

Verifica-se que a proposição de um modelo ‘escolarizante’ de Educação Infantil, por meio da separação entre cuidar-educar-brincar, reduz e empobrece o fazer docente dessa etapa da educação, limitando as possibilidades de desenvolvimento da criança. [...] Na brincadeira, a professora pode intervir pedagogicamente nas ações de cuidado e educação [...].

E me parece que esse movimento é decorrente da preocupação em justificar o que é feito dentro da sala de aula, em colocar no papel o que não pode ser colocado. Isso acaba limitando o(a) professor(a), pois ele não demonstra assumir esse brincar como importante, ficando sempre vigilante das atividades programadas, da busca em proporcionar estímulo, quando o brincar deveria ser o basilar. Da mesma forma o cuidado, aspecto que veremos mais adiante.

6.2 ONDE ESTÁ O DESAMPARO?

“Que a escola ainda possa ser um espaço de desejo é o que dá a ela seu caráter significativo junto àqueles que acolhe, situando aí sua vocação: a de fazer desejar”

(MARIOTTO, 2009, p. 144).

Quando iniciei essa pesquisa, durante a elaboração do meu projeto e antes da coleta de dados, estava muito focada nos bebês, do que seria possível observar de suas demandas e se eram acolhidos. Muito da minha percepção e atenção mudou quando iniciei a coleta de dados. Apesar de o objetivo ser avaliar a relação entre professor(a)-bebê, os dois sujeitos nessa pesquisa, sempre me pareceu que o bebê seria o ponto frágil dessa relação, quem poderia estar desamparado. No entanto, me deparei com o desamparo das professoras.

Dentro da lógica da rotina, elas faziam o sistema funcionar, sendo exatas nos horários de troca de fraldas, refeições, hora do sono. Observando-as, impecáveis no atendimento das demandas. Deitavam-se no chão, doavam-se, havia entrega ali. Fochi (2015, p. 142) ressalta a importância disso: “A função da criança é viver a experiência (seja uma brincadeira, seja uma situação qualquer); a do adulto, é criar condições para a experiência”. No momento das entrevistas, pude entender um pouco do que estava por trás desse sistema, que não lhes dá brecha, nem amparo, para refletirem sobre a própria atuação.

Durante as entrevistas muitas trouxeram sobre a carência de formação dentro da graduação em pedagogia para a atuação no berçário. Todas, sem exceção, disseram que atuam muito mais através do que aprenderam na prática e com outras colegas do que na formação teórica. Ainda, reforçaram o interesse em ter um aperfeiçoamento teórico na área e que buscam isso através de cursos de extensão e leituras na internet.

Assim, podemos perceber de que forma a profissionalização se dá nesse caso: através da experiência. Aqui, deixo a reflexão do motivo dessa ausência de formação na área... Assis (2006, p. 100) é enfática:

O investimento na formação de professores aliado a boas condições de trabalho e à remuneração digna é de fundamental importância para a elevação da qualidade da educação. [...] As poucas e/ou precárias iniciativas e investimentos na educação das crianças de 0 a 6 anos têm empurrado as crianças, suas famílias, as instituições e seus profissionais para situações muitas vezes desastrosas.

Seria a atividade de professor(a) no berçário menos relevante de formação? Para quem a pedagogia trabalha? Se não falam sobre bebês na formação de professores(as), quem deve cuidar deles? Entendo que esses questionamentos também sejam feitos pelas educadoras da área, mesmo que de forma indireta.

O desamparo teórico se mostrou presente quando as questioneei sobre o que consideravam importante para o desenvolvimento infantil. Muitas se mostraram surpresas, despreparadas para receberem esse tipo de pergunta. Algumas, prontamente, evidenciaram a

família como agente de promoção do desenvolvimento infantil saudável, apontando aspectos como a renda familiar: “Eu acho que é a condição financeira, né... Que muitas vezes pais que não tem condições de comprar uma fruta...” (ENTREVISTADA 5, 29/08/2018).

Outro apontamento trazido por uma das professoras gira em torno da capacidade de adquirir habilidades, como caminhar, falar... Através do relato delas, é possível perceber um entendimento do corpo separado do sujeito, indicando que o desenvolvimento perpassa principalmente pela maturação biológica, como trazem nos relatos a seguir: “[...] eu acho que é respeitar o tempo deles, ir vendo o que é a capacidade dele de fazer naquele momento, não dá pra gente forçar nada” (ENTREVISTADA 4, 29/08/2018).

Ah, todas as áreas sendo desenvolvidas. Percepções. Nós temos várias percepções, não é só a tátil. Claro que a criança aprende no início muito pelo tato, pela boca, mas todas as áreas são fundamentais para uma criança crescer equilibrada. As vezes se tu trabalhar só a parte motora, se o resto fica.... Então assim, as outras questões, o ouvido... tudo, tudo, tudo tem que ser um conjunto, esse é um desenvolvimento equilibrado para a criança. (ENTREVISTADA 2, 30/08/2018)

Outra questão que reforçou essa perspectiva das professoras sobre o papel da escola, foi trazida através do questionamento sobre o que os bebês demandam dentro da instituição.

Sim. A nossa escola tem toda a preparação para receber. O berçário é todo preparado, tem uma sala separada para o soninho, tem uma sala separada para alimentação e outra para as recreações. Tem escolas que eu já trabalhei que é tudo numa sala só que isso ocorre. O nosso trocador também é separado, então tudo nós temos os cantinhos e a gente tem a rotina na escola. (ENTREVISTADA 3, 30/08/2018).

Eu acredito que a parte da alimentação né, que seja o essencial. O essencial não, um dos principais, por que daí... O que que é o bebê né? O bebê mama – o bebê bem bebê né, em torno ali até uns 4, 5 meses. Mama, fica acordado, brinca um pouco, mama de novo e dorme, é uma rotina um pouco diferente, mas eu acredito que dentro disso a gente sempre tá, enfim tá, como vou te dizer, tá sempre em função deles ali. (ENTREVISTADA 7, 29/08/2018).

Dessa forma, a partir das observações e das falas das professoras durante as entrevistas, foi possível perceber que ainda há um desentendimento sobre o cuidar e educar dentro do berçário. Entendo que, para elas, as demandas dos bebês estão associadas ao orgânico, tais como alimentação e troca de fraldas, sendo esse um cuidado funcional, a partir de uma perspectiva tecnicista. Por outro lado, a educação seria sempre ofertada por elas através dos estímulos – pedagogização dos processos de ensinar/aprender. No entanto, “a principal transmissão no ensino se dá através do não-dito, daquilo que não está nomeado, que não está falado” (FERNÁNDEZ, 2001, p. 58), ou seja, através do afeto, do olhar, do cuidado, da própria construção da relação entre professor(a)-bebê.

A falta de compreensão de que o educar e cuidar andam juntos, leva muitas vezes a entender que por ser um trabalho com crianças que não exigem ainda uma "escolarização", também não é necessária uma formação avançada para o trabalho. Nem mesmo os próprios profissionais da educação conseguem reconhecer a importância da qualificação para o(a) professor(a) de berçário. É nesta etapa da educação que o(a) professor(a) *precisa* conhecer sobre o desenvolvimento integral da criança, pois esse é seu papel no berçário: trabalhar para que a criança possa emergir e se constituir enquanto sujeito, de forma integral (MARIOTTO, 2009).

Através das falas das professoras, foi possível confirmar a formação falha dentro da profissionalização para o trabalho com os bebês e o quanto a área é desvalorizada: “Grande parte dos cursos de formação de professores(as) não atende às exigências e às especificidades de um fazer docente que integre de forma indissociável o educar-cuidar-brincar e parecem preocupar-se unicamente com a certificação dos profissionais” (ASSIS, 2006, p. 100). Com isso, é preciso pensar do quanto da subjetividade se dá nesse enlace entre professor(a)-bebê e não tanto da formação enquanto profissional. Ao entender o que se faz necessário dentro do desenvolvimento infantil, o(a) professor(a) tem subsídios para trabalhar com seu aluno.

Quando questionadas, as professoras pontuaram o estímulo como sendo a principal função do(a) professor(a) dentro do berçário: “Porque eles são muito curiosos, eles só precisam de alguém que dê esse tempo para eles e ofereça espaços e proporcione materiais também para que eles possam explorar e querer mais e mais” (ENTREVISTADA 5, 29/08/2018). “Incentivador [...] eu acredito que se tu começar ali (berçário), lá nos três anos vai tá bem desenvolvido...” (ENTREVISTADA 7, 29/08/2018).

É estimulação. Na verdade, o berçário é mais o cuidado. A gente vem fazendo as atividades pedagógicas, de estímulos, de sensações que estamos trabalhando com eles. Por que eles não desenvolvem muita coisa, mas a família tem que estar junto nesse desenvolvimento para a coisa fluir. (ENTREVISTADA 3, 30/08/2018).

A nossa modalidade de aprendizagem se dá nas primeiras experiências, na constituição das nossas relação primordiais. Para Fernández, essa modalidade acompanha o sujeito ao longo da vida, mas tem seu basilar na infância: “As significações inconscientes do aprender encontram a matéria-prima sobre a qual trabalhar em dois processos biológicos: a) alimentar-se e b) o olhar” (FERNÁNDEZ, 2001, p. 65). A autora ainda reforça que o desejo de conhecer instala-se a partir do investimento do outro como ensinante e é a partir desse investimento que se inserem as possibilidades de constituição de uma ou outra modalidade de aprendizagem (FERNÁNDEZ, 2001).

A partir das observações e das entrevistas, foi possível evidenciar que apesar de realizarem um investimento no trabalho com os bebês, as professoras parecem não entender a importância e a complexidade do seu papel nessa relação, atuando muito mais a partir de suas experiências, marcas pessoais, colocando muito do que é subjetivo e falhando na fundamentação teórica, que deveria sustentar a prática profissional. Concomitantemente, professoras desamparadas também pelo sistema, que não investem na valorização do trabalho desses profissionais. Como se inscreverá um sujeito aprendente sem que haja um ensinante suficientemente amparado, para que possa fazer um investimento de desejo nesse sujeito que está para emergir?

O bebê aprenderá a caminhar porque e somente se houver ensinantes que o ensinem a caminhar. Não vai aprender apenas porque seu organismo tem pernas que podem mover-se. Vai caminhar quando articular seu desejo de caminhar com o desejo de seus ensinantes de que ele caminhe. (FERNÁNDEZ, 2001, p. 38).

A pesquisa científica mostrou-me durante a análise dos dados coletados a possibilidade de espanto quando me deixei ler o que estava presente no não-dito. Nenhuma professora me disse estar desamparada, mas isso foi evidenciado em suas falas. Esperava aqui falar sobre o desamparo dos bebês – que de fato estão, pois aqueles que os sustentam psiquicamente na creche estão desamparados.

Se o(a) professor(a) não está amparado é possível que em outros casos não esteja oferecendo o que o bebê precisa. Durante minhas observações percebi que as professoras constroem laços com os bebês, provendo um ambiente suficientemente bom (WINNICOTT, 1965/1983) – mas não sabem o que é necessário para isso e qual a real importância. Dessa forma, percebo que a produção do fracasso escolar inicia muitas vezes antes mesmo que se possa perceber essa insuficiência. Normalmente, entende-se que a criança não está progredindo quando não dá conta do conteúdo escolar, quando não pode ler nem escrever... Mas quando percebe-se que o bebê não está bem?

A vida da criança de nossa cultura gira em torno da escola, quer ela a frequente, quer não. A experiência emocional vivida no contexto da escolaridade tem efeito determinante na formação da personalidade. A reação do ambiente (escola e família) à criança que não aprende é, no mínimo, de rejeição. (BOSSA, 2002, p. 69).

Bossa (2002) ainda aponta que as crianças que não aprendem, sofrem com o que pode ser comparado com a ausência de um ambiente suficientemente bom, termo proposto por Winnicott (1965/1983). Da mesma forma, os bebês precisam de um laço suficientemente bom

na creche, para que mais tarde possam constituir-se enquanto sujeitos, podendo ler, escrever, aprender e viver – serem autores dos seus processos de aprendizagem.

Diante disso, percebo que a rotina também se coloca como um sustento para esse(a) professor(a). Muito se fala sobre o brincar livre, mas na prática essa parece ser uma realidade distante, pois os(as) professores(as) apresentam dificuldades de sustentar sua importância nas atividades que não levam registro, que não podem ser incluídas em um portfólio. Esse embasamento teórico que deveria ser um amparo não é técnico, é sobre saber/conhecer sobre o desenvolvimento infantil e suas vicissitudes. A flexibilização da rotina permitiria um olhar mais apurado para o sujeito – mas enquanto ignorarmos o desamparo das profissionais que sustentariam o brincar livre, que poderiam olhar para esses bebês, estaremos presos na institucionalização, na normatização dos corpos, na rigidez e no tecnicismo que promove um falso amparo para o fazer docente – e alguns diriam que é “melhor isso do que nada” ou, pior, que a normatização dos corpos é o caminho certo. Assim, quando os(as) professores(as) precisam se ocupar do desamparo dos bebês, acabam encontrando o seu próprio desamparo.

6.3 DÍADES PROFESSOR(A)-BEBÊ

“[...] ao cuidarmos de um corpo, estamos educando um sujeito”.

(MARIOTTO, 2009, p. 133).

Ao longo das observações, foi possível presenciar alguns dos laços solidificados entre professoras e bebês. Aqui utilizo letras para descrever algumas situações entre os sujeitos observados, com o intuito de evidenciar e qualificar a subjetividade dessa dinâmica. A primeira díade é composta por professora e bebê da turma de berçário 1: J. e A., sendo A. um dos bebês mais velhos dessa turma, com 11 meses na época da coleta de dados.

Ao longo da minha primeira observação nessa turma, tudo acontece de forma tranquila, percebo as interações entre alunos e professores(as), as movimentações dentro da sala... Mas algo me surpreende quando A. começa a chorar desesperadamente e engatinha em direção ao portãozinho de madeira que limita a sala de aula. Não entendo o que passa e olho para as outras professoras, que me sinalizam que o choro é por causa da saída de J.. Enquanto a professora não retorna, A. não para de chorar. As professoras tentam acalmar o bebê, que insiste em aguardar no portão. J., que está fazendo a troca de fraldas de alguns bebês, retorna duas vezes e pede para que A. pare, que ela já vai voltar.

As professoras me contam que A. teve um início difícil e acabou apegando-se em J. e que respeitam isso, pois entendem a importância do vínculo. Assim, percebo nas minhas outras visitas que as duas estão sempre próximas e que A. é considerada uma das “filhas” de J.. A cena de J. saindo e A. chorando repete-se pelo menos mais duas vezes ao longo das minhas observações. Em uma delas, A. estava febril e J. foi quem percebeu e acolheu o bebê, indicando para as outras professoras os sinais de que A. não estava bem.

Outra díade observada foi entre F. e D., sendo F. chamado na sala como “O pequeno chefinho”. O apelido, me explicam as professoras, é porque F., aos 9 meses de idade, é muito difícil, brabo. Não ignoram que ali há um sujeito e a única que pode dar conta desse bebê é D. A professora auxiliar toma conta desse bebê, também como seu “filho”. Sempre por perto, F. ensaia ciúmes quando outro bebê ocupa a atenção da professora.

D. o assiste, de perto e de longe, faz a troca de fraldas e também estimula sua independência, promovendo atividades entre F. e os outros bebês e incentivando uma troca dele também com as outras professoras. Em uma das observações, fazia muito frio, e na hora da soneca, D. estava acolhendo F.. O bebê estava com muita tosse nesse dia, o que dificultava seu sono. As professoras disputavam cobertas para minimizar o ambiente gelado. D. logo se ocupou em separar as melhores cobertas para F., o que foi percebido pelas outras professoras depois de um tempo e, ao se darem conta, riram e brincaram com D. sobre a atitude – também fizeram a troca de uma dessas cobertas.

Essas duas díades foram observadas na turma dos bebês menores. Certamente, cada aluno e cada professor(a) formam uma díade, de forma menos ou mais intensa. Nas salas circulam pares, sendo os bebês sustentados pelas professoras e as professoras demandadas pelos bebês. Na turma dos bebês maiores não foi possível observar nenhum vínculo assim, quase simbiótico. A idade acaba sendo um fator determinante nesse sentido, pois os bebês menores demandam mais do adulto para serem suportados. No caso dos bebês maiores, muita troca acontecia entre as próprias crianças e as professoras ocupavam um lugar muito mais de amparo do que de sustentação.

Na hora do sono foi possível evidenciar isso de forma concreta. Enquanto a maioria dos bebês menores precisava de um acolhimento para dormirem, na sala dos bebês maiores muitos já dormiam sozinhos – foi possível observar, inclusive, uma das crianças “nanando” a outra.

A importância do reconhecimento e aceitação desse laço na creche é importante por uma série de motivos. Além de demonstrar a capacidade da criança em criar um vínculo,

também conforta saber que a criança sabe que está recebendo o *holding*, sendo amparada. A própria constituição da subjetividade começa a evidenciar suas marcas: “[...] cada laço entre o bebê e os adultos que o rodeiam é único. Assim, é importante que os educadores de um mesmo berçário percebam e respeitem essa singularidade, as preferências de cada pequenino” (MARIOTTO, 2009, p. 140).

Ao encontrar-me com esses laços, pude perceber a humanização que circulava dentro da sala de aula. Apesar da rotina exaltar a lógica higienista da creche, no sentido de alimentar, limpar e manter tudo sob controle, nesses momentos (nas entrelinhas), foi possível perceber a conexão de sujeitos de uma forma muito profunda. Escrevendo isso, lembrei-me da minha professora da creche. Talvez se não fosse por uma foto de um natal temeroso na escola e a narrativa dos meus pais, não pudesse lembrar. Mas de certa forma eu lembro... Lembro dos olhos, do acolhimento.

Figura 2 - Natal na Creche



Fonte: arquivo pessoal

As relações são subjetivas porque isso é o próprio modo de ser humano. É necessário amparo, profissionalização para os profissionais que atuam na creche – mas a estrela desse trabalho é o emprestar-se, algo que não se pode aprender.

Resgatar a justa posição que cabe ao educador em seu ofício é oferecer condições de que seu exercício discursivo ainda se dê mais pela via do discurso do Mestre. Significa restituir ao educador um lugar de saber, mesmo que parcial, junto aos pequeninos. Saber como humanizar um bebê não é algo que se aprende nos livros. É algo que se aprendeu no próprio processo individual de humanização. A ciência pode incrementar esse saber, embora jamais possa substituí-lo. (MARIOTTO, 2009, p. 141).

As relações construídas na creche deixam marcas para toda vida, pois essas marcas são estruturantes para o bebê. Ao(à) professor(a), se puder emprestar-se, entendo que essas marcas deixadas pelos bebês também lhe acompanharão. Digo isso pelas marcas que em mim ficaram. Essa disponibilidade, essa troca, são investimentos reais de amor, que nos possibilitam viver, aprender e “quando o amor começa a circular, a aprendizagem também começará a circular” (FERNÁNDEZ, 1991, p. 230).

6.4 APRENDÊNCIA

Aprendência

Fazer-se um ser aprendente é estar vivo e aberto ao mundo, nele intervindo à vontade pela confiança exuberante de conhecer o que se oculta e aguarda revelação.

Fazer-se um aprendente é, pelos desafios, reconquistar valores, os bens expropriados de muitos pela voracidade de poucos.

Fazer-se um ser aprendente é transviver do que se aprende, sustentar-se de seus frutos, nomear-se como identidade pessoal na construção do próprio sonho, e universal em suas partições com o sonho de outros.

Fazer-se um ser aprendente é unir a cigarra e a formiga dentro do homem, cantar enquanto se constrói a casa do conhecimento, cimentar-se a realidade com a argila do sonho.

Fazer-se um ser aprendente é aprender a aprender desalienar-se e desumilhar-se.

Fazer-se um ser aprendente é aprender a não se excluir dos frutos da árvore da vida, ruminando a própria culpa.

Fazer-se um ser aprendente é ensinar-se a aprender a alegria que salta, brinca e dança da vontade.

Fazer-se um ser aprendente é encher a hora de vida, a vida de sentido, o sentido de palavras e as palavras de alegria, a alegria que é a matéria-prima do sonho.

*Fazer-se um ser aprendente é conhecer os limites e transgredi-los.
Fazer-se um ser aprendente é não esconder o sol dentro da alma, nem a palavra calada.*
(Paulo R. do Carmo e Vilmar F. de Souza).

Não poupo espaço para esse poema pois é a poesia que está na entrelinhas desse trabalho. Quando falamos de humanidade, amor, de relações, de vida e aprendizagem, não há outra maneira de expressar isso se não através da arte. A arte é a essência do ser humano, é a capacidade de fazer refletir, de expressar, de buscar compreender o que muito precisa ser compreendido. Arte é história, cores, rimas, é brincadeira. A poesia que finda essa etapa do trabalho, resume, para mim, o que é ser aprendente. Fernández fez uso desse texto em uma de suas obras, sendo ela, a principal autora que dá conta de falar sobre esse sujeito.

O sujeito aprendente é o sujeito integral, sob ótica do seu corpo, organismo, desejo e inteligência. Para que a escola possa dar conta, mesmo que de forma parcial, da emersão desse sujeito é necessário que pense sob a ótica de educação infantil, cuja proposta não é a de ensino, mas a de educar um sujeito através do cuidado, promovendo e zelando pelo desenvolvimento integral do bebê. Não cabe focar em estímulos, na rotina, nas palavras, no que é concreto. É necessário tempo e espaço para emersão do sujeito, cuidar para educar. Fochi (2015, p. 133) salienta que: “O fato de a criança poder realizar seus projetos por meio de sua decisão faz ela encontrar uma forma pessoal de estruturar e organizar as informações sobre o mundo”.

A aprendizagem é um processo contínuo: a frase “vivendo e aprendendo”, apesar de banalizada, significa a não finitude dos processos de aprender, para que possamos também viver. Assim, ao não ter acesso à uma primeira infância saudável, que não sustente a emersão de um sujeito aprendente, não significa a determinação de seu futuro, de que esse sujeito não poderá aprender – mas deixará marcas na sua modalidade de aprendizagem, na sua constituição enquanto sujeito autor:

[...] devemos recordar que não se trata de um episódio que se vive para sempre, mas que é um trabalho psíquico permanente, que vai impondo-se com diferentes características diante dos diversos momentos de criatividade. (FERNÁNDEZ, 2001, p. 58).

A função da creche se caracteriza também pelo seu caráter preventivo, atuando para ampliar as possibilidades de cada bebê. O educar é para o “aqui e o agora” e esse deve ser o balizador para o fazer docente, pois é somente através da ação do Outro que o bebê poderá fazer a integração de mundo: “No início, tanto o conhecimento quanto o desejo são do outro”

(PAÍN, 1996, p. 59). E é a partir dessas relações que o bebê vai se constituindo e se estabelecendo no mundo, por isso é preciso que os(a)s professores(as), os profissionais que ocupam a função do Outro nessa etapa, possam conhecer as implicações das experiências primordiais.

O(a) professor(a) deve estar amparado teoricamente para dar conta de proporcionar aos bebês escolarizados o seu desenvolvimento enquanto sujeitos. Paín (1996) reforça que essa também é função da escola, pois ao não oferecermos a possibilidade de um sujeito se colocar como autor, como aprendiz, estaremos fornecendo uma educação no nível de colonialismo, sendo fundante nesse processo a manutenção da ignorância. O sujeito que não reflete acerca do conhecimento, não se apropria, é um mero depósito de informações. Dessa forma, Paín (1996) sugere uma didática baseada teoricamente no conhecimento do ser humano, “uma ciência que seja propriedade de todos”. E pontua:

[...] trata-se de fazer uma pedagogia com rigor científico e de dar a todos o direito de se apropriar dela. [...] Como concebemos esse ser humano que nos propomos a educar? Como concebemos o pensamento dele, que se apropria do conhecimento transmitido? (PAÍN, 1996, p. 18).

O nascimento do sujeito aprendiz não acontece na aprendizagem formal, na pedagogização. Também não nasce somente a partir do nascimento do sujeito psíquico. O nascimento do sujeito aprendiz acontece todos os dias, quando nós, sujeitos, assumimos nossas possibilidades, quando brincamos – porque brincar também é ousar fazer diferente, é usar o conhecimento de muitas formas, é ser autor. Assim, é essencial que haja a relação, a interação com o outro, mediada pelo afeto. Para além da aprendizagem formal, o sujeito aprendiz nasce quando é introduzido simbolicamente no mundo, relacionando-se e também ocupando o papel de ensinante, transmitindo mais do que conhecimento, mas aprendizagens.

Assim, dentro do espaço da creche, também deve haver espaço para autoria, como quando uma criança busca descobrir a função de determinado objeto em sala de aula: “Tal ação convoca o adulto a recuar e, metaforicamente, fazer silêncio, não no sentido literal de não falar, mas no exercício de aguardar e medir as palavras enunciadas, pois precisamos guardar a palavra para também guardar o excesso de intervenção” (FOCHI, 2015, p. 137).

O nascimento do sujeito aprendiz no bebê acontece nas entrelinhas, quando a roupa da mãe vira brinquedo, quando o organismo ganha um corpo significado, quando o Eu e o Outro são descobertos: “O *sujeito aprendiz* articula o sujeito desejante com o sujeito cognoscente, fazendo-se corpo em um organismo individual e fazendo-se corpo-instituinte em um organismo-sistema social instituído” (FERNÁNDEZ, 2001, p. 59, grifo do autor).

Fernández (2001) descreve o surgimento do sujeito aprendente no processo de constituição da modalidade de aprendizagem, a partir da relação que estabelece com seus cuidadores. Um exemplo concreto trazido por Fernández é o choro do bebê e o acolhimento que mãe fornece: a mãe em um primeiro momento dá o peito, mas o bebê continua chorando. A mãe necessita tomar uma decisão para cessar o choro. Se a mãe decide, mas deixa espaço para dúvida a partir do retorno do bebê, o movimento se torna de aprendizado, tanto para a mãe como para o bebê.

Esses movimentos foram percebidos durante minhas observações. Quando os bebês menores choravam, as professoras iniciavam um processo de *investigação*, operando entre a certeza e a dúvida: “O ‘entre’ que se constrói entre *o sujeito aprendente* do aprendente e o *sujeito ensinante* do ensinante é um espaço de produção de diferenças” (FERNÁNDEZ, 2001, p. 56, grifo do autor).

A subjetividade entra como elemento basilar no processo de aprendizagem. Nas turmas observadas foi possível perceber um respeito à individualidade de cada bebê, em momentos como na hora da refeição ou até mesmo nas relações demandas pelas crianças, como a vinculação afetiva com uma professora específica. A subjetividade entra em cena na aprendizagem no processo de o sujeito se apropriar do conteúdo, afetando também àqueles que estão em torno. Fernández (2001, p. 61) é enfática ao afirmar que “O mais importante que o sujeito autor produz não é conhecimento para si, mas a transformação nele e naqueles que o circundam”.

Paín (1996) nos revela a busca por uma pedagogia em que desejo e conhecimento são tratados integralmente. Nas dinâmicas observadas nas turmas e durante as falas das professoras, foi possível perceber essa distinção. A questão do estímulo ainda é uma marca muito forte, como traz uma das entrevistadas:

A gente vê a necessidade do geral e tenta proporcionar o que a gente acha que vai ser melhor para eles. Qual seria o melhor estímulo. Na nossa turma a gente está fazendo bastante meleca, pela da questão do tato, que é uma coisa que eles precisam bastante agora. (ENTREVISTADA 4, 29/08/2018).

Por outro lado, entende-se a importância do afeto nessa etapa, como sinaliza a mesma professora:

É uma segunda mãe na verdade, por que além da gente ter que dar esse estímulo que já é o papel da escola, tem todo o cuidado diário, tanto de troca de fralda, de dar o carinho que eles não vão estar recebendo né? Eles não são uma máquina, a gente tem que dar carinho, amor, o colo. (ENTREVISTADA 4, 29/08/2018).

A creche atua em prol do nascimento do sujeito aprendente de forma ainda muito subjetiva, sem profissionalização das dinâmicas. Dessa forma, atuando nos dois extremos sem a conexão do que deve ficar junto (cuidar e educar), vemos em cena as professoras desempenhando as funções parentais e por outro lado pedagogizando as dinâmicas da creche. Paín (1996, p. 16) afirma que: “Os pedagogos, diante do sujeito que está crescendo, que está em desenvolvimento, têm necessidade de se apoiar numa teoria capaz de dar conta de forma integrada de todos seus aspectos”. A escola de educação infantil, a creche, a escola que educa bebês deve cuidar para educar e é através desse cuidado que fornecerá um ambiente suficientemente bom para o nascimento, para o real nascimento, do sujeito aprendente.

A resposta ao para quê a Educação Infantil fundamenta-se na necessidade de se entender a criança de corpo inteiro, de não fragmentá-la em suas perspectivas e, sobretudo, no que concerne à insustentável dissociação entre sua razão e emoção, de compreendê-la e trabalhá-la na sua inteireza, integrando práticas educativas baseadas em ideário pedagógico que possa desenvolver seu potencial de elaboração e expressão comunicativa. (ANGOTTI, 2006, p. 24).

A psicopedagogia me apresentou esse sujeito fantástico denominado sujeito aprendente. Um sujeito que é poesia, é vida, é tudo e nada, o conhecido e desconhecido. Aquele que é escolarizado, mas põe a subjetividade em jogo ao fazer uso de sua autoria. Ser aprendente é ser único, é ter amparo para poder caminhar, trilhar, construir. Quando não oferecemos amparo suficiente para que uma criança possa ser um sujeito aprendente, estamos falhando enquanto sociedade.

7 POR ONDE ANDEI E O QUE VI: PARA IR ALÉM DO CAMINHO PERCORRIDO

O sol se levanta, o sol se põe e caminha apressado ao seu lugar, onde nasce de novo. Todos os rios vão ao mar, e o mar nunca se enche, ao lugar do qual os rios vêm, ali voltam para correr de novo. Assim os olhos nunca se esgotam de ver, nem os ouvidos se enchem de ouvir.
(Eclesiastes).

O que você fez, daquilo que te fizeram? A ideia do filósofo Jean-Paul Sartre implica em uma reflexão sobre a própria condição humana: ao nascer estamos permeados por pessoas que, por meio da subjetividade, implicam na nossa constituição e a partir do que fizeram por nós, é possível realizar/ser/viver algo. Para Sartre, esse é o grande diferencial dos seres humanos: temos a capacidade de nos moldarmos e constituirmos nossas marcas individuais.

O próprio autor também traz a ideia de liberdade responsável, já que através da forma com que assumimos a responsabilidade das nossas escolhas, entendendo de que forma essa escolha pode afetar a humanidade, estamos nos moldando e moldando o mundo a nossa volta. A grande questão é: “o que você fez, daquilo que te fizeram?” – isso nos faz pensar que ao nascermos e ao longo do nosso desenvolvimento, somos inscritos em um lugar e em uma cultura e, essa escolha não é nossa, somos inscritos na existência por aqueles que nos cuidam.

E qual o sentido dessa inscrição? O quanto é possível fazer diferente a partir do que fizeram pela gente? É possível amar sem ter conhecido o amor? Ao longo da minha caminhada pessoal e profissional, fui amparada e cuidada por pessoas que tornaram possível que meu caminho e minha constituição enquanto ser humano acontecessem da forma que aconteceram – e acontecem. Com erros e acertos, nossa subjetividade vai sendo constituída e, ao meu ver, é na diversidade que a beleza de ser humano se evidencia.

Durante esse percurso, pude ampliar meu conhecimento acerca das relações humanas, ficando evidente para mim o valor das suas potencialidade. No entanto, maiores foram os encantamentos produzidos em mim na construção desse trabalho. Como esperado, também foram os esgotamentos, as decepções acerca do momento político que estamos vivendo e a temerosidade de que o pior ainda está por vir. Travei uma luta, optei por *resistir*. Resistir para também *reexistir*, *ressignificando o que parece já estar pré-determinado, o que é tido como natural*. Resistir para poder abrir espaço para que as crianças usem qualquer e todas cores, reexistir até mesmo às cores! Ao ser afetada pela pesquisa, pelas pessoas que encontrei, pelas

lutas que travei (e também as que deixei), acabo por reexistindo. Decidi falar sim sobre amor, sobre as relações, sobre a educação, sobre a importância das mulheres, principalmente na figura de tantas professoras que trabalham pelas nossas crianças – mesmo com tantos falando sobre ódio.

O encantamento veio quando pude entender a luta que as professoras travam todos os dias, exercendo uma profissão desamparada pelo governo, pela nossa cultura e até mesmo pela própria formação, que não lhes dá o sustento teórico para a prática. O esgotamento veio quando, ao escrever, me dei conta do caminho que ainda precisa ser percorrido para alcançarmos o ideal de educação na creche.

Existem ainda muitos aspectos a serem melhorados na educação no Brasil. Um dos primeiros passos para que essa mudança aconteça talvez seja a percepção da necessidade de formação integral da pessoa humana, vislumbrando que o bebê que entra na escola de educação infantil é a mesma criança que aprenderá no ensino fundamental, o mesmo jovem que aprenderá no ensino médio e o mesmo adulto que tomará decisões em nossa sociedade, enquanto cidadão. É a partir das primeiras experiências de vida que o sujeito vai estabelecer sua relação com o saber e é a partir dessa relação com o saber, que também estabelece sua relação com o mundo.

Ainda há muitos estigmas e preconceitos, até mesmo entre os educadores, sobre o papel da escola e do(a) professor(a) nos primeiros meses de vida. Na prática é possível observar que os educadores que trabalham em Educação Infantil são, comumente, vistos como menos importantes e com menos valor dentro do contexto escolar. Isso pode ser evidenciado na remuneração e no discurso que circula dentro e fora da escola. É preciso ampliar o olhar daqueles que estão implicados com cuidados na primeira infância – pais, médicos, educadores. Educar na creche perpassa pelo cuidado. Articular o cuidar com o educar implica na promoção e na prevenção de um desenvolvimento psíquico saudável para o bebê que é acolhido pela instituição. É preciso dar e ser suporte para esse sujeito, que encontra apenas no Outro a possibilidade de Ser.

A ideia assistencialista que paira em torno da função da creche, parece deixar turva a essencialidade do trabalho desenvolvido pela educação básica nos primeiros meses de vida. A prevenção é um aspecto importante, mas educar, cuidar para o presente deve ser a diretriz do trabalho no berçário. Para isso, é preciso aceitar o vazio, o espaço que está entre o balbúcio e a fala, o engatinhar e o andar. É preciso dar tempo para que o bebê seja um bebê e, dentro

desse processo, estar continuamente amparado para que possa se constituir, estabelecendo-se de forma saudável enquanto sujeito.

Trazer o sujeito aprendente nessa dissertação foi fundamental para darmos conta de pensarmos o cidadão que estamos formando para o mundo e também as oportunidades lançadas para que o bebê se constitua como tal. O sujeito aprendente pode emergir desde cedo, ao passo que seu cuidador abra espaço para dúvida, não inscrevendo-o no campo das certezas, mas em um espaço entre a certeza e a dúvida, podendo refletir, criar, transformar. A educação para os bebês também deve ser balizada a partir disso, da inscrição dessas crianças enquanto aprendentes, enquanto autores da própria vida. O adulto é amparo, diretriz, quem irá conduzir, cuidar, para que o bebê possa, metaforicamente, caminhar. Mais tarde, ao dar conta da aprendizagem formal, esses sujeitos não serão apenas abrigos de informações, mas cientistas, criadores, amantes do conhecer/viver/amar/aprender.

Ao longo da coleta de dados, percebi uma rigidez grande na rotina escolar. Apesar da disposição das professoras em acolher os alunos, há ainda toda uma dinâmica tecnicista que molda o fazer docente. Os horários para as atividades, para o sono, para a brincadeira... Tudo desde tão cedo, pouco cabendo espaço para experimentar o Ser. De fato, entendo que não cabe uma culpabilização na escola ou nas professoras. A rotina é uma necessidade oriunda da forma como a educação está constituída em nosso país. Uma escola que precisa alimentar para educar, ser amparo para a própria **sobrevivência** dessas crianças, muitas vezes acaba abrindo mão de uma educação que dita ideal para dar conta dessas outras questões. Na nossa realidade, uma escola pública com rotina flexível seria utopia.

A formação das professoras foi outro aspecto abordado ao longo dessa dissertação. Apesar de todas estarem estudando ou terem concluído a graduação em pedagogia, nos deparamos com uma formação falha, como elas mesmas trouxeram. Emerge aí a necessidade de uma formação específica para a creche, para o trabalho com os bebês, de forma com que o(a) professor(a) possa compreender o desenvolvimento desse sujeito de forma integral e da necessidade da dinamicidade que demanda o desenvolvimento da subjetividade. Eu acredito que é preciso que tenham uma formação para trocar fralda, pois não acredito ser correto um trabalho desenvolvido em cima de um saber “NHP” – Na Hora Pinta, como chama Fochi (2018). O(a) professor(a) precisa saber o que implica esse momento, como o corpo do bebê está se desenvolvendo e qual a melhor forma de trabalhar sob esse aspecto. Esse é apenas um dos exemplos, há tantas dinâmicas na creche em que as professoras atuam muito mais pelo que aprendem na prática do que na formação – como elas também relataram. Ao

comprometermo-nos com a formação do bebê enquanto sujeito bio-psico-social, dando condições para o seu desenvolvimento, precisamos que a formação das professoras seja pertinente para a execução desse trabalho.

Assim, concluo esse trabalho estabelecendo que esse é um pequeno recorte de uma situação muito ampla, permeada por diversos aspectos. Pude trazer aqui algumas das coisas que vi durante minha jornada, deixando a reflexão sobre a importância de pensarmos os bebês enquanto sujeitos que estão se constituindo enquanto aprendentes a partir da relação com suas professoras. O que vi foi muito desamparo, professoras dando o impossível em um espaço fundante dentro da nossa sociedade. Deixo aqui minha contribuição, pensando a necessidade de qualificarmos esses profissionais da educação, amparando-as para que possam então ser amparos para os bebês. Nossas jornadas seguem, uma luta a cada dia, sendo essas professoras grandes “inscritores” do amor em nossa sociedade.

Obrigada, apesar de tudo, por estarem fazendo o **amor** circular, inaugurando para esses bebês as possibilidades da **aprendência**.

REFERÊNCIAS

- ANGOTTI, M. Educação Infantil: para que, para quem e por quê. In: ANGOTTI, M. **Educação Infantil: para que, para quem e por quê.** Campinas, SP: Alínea, 2006.
- ASSIS, M. Práticas de Cuidado e de Educação na Instituição de Educação Infantil: o olhar das professoras. In: ANGOTTI, M. **Educação Infantil: para que, para quem e por quê.** Campinas, SP: Alínea, 2006.
- BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BAUMAN, Z. **A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.
- BAUMAN, Z. **Amor líquido: sobre a fragilidade das relações humanas.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.
- BOFF, L. **Saber cuidar – ética do humano, compaixão pela terra.** Petrópolis: Ed. Vozes, 2000.
- BOSSA, N. **Fracasso Escolar: um olhar psicopedagógico.** Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei número 9.394, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Vol. I. Brasília, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>>. Acesso: 26 mar. 2018.
- BRASIL. **Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação.** Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE), 2014.
- CARMO, P. R., SOUZA, V. F. **A Revolução das Aprendizagens.** São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2000.
- CASSAB, L. A. Subjetividade & pesquisa: expressão de uma identidade. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 7, n. 2, p. 181-191, jan. 2004. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/6844>>. Acesso em: 19 nov. 2018.
- CERIZARA, A. B. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 11-22, jan. 1999. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10539>>. Acesso em: 26 mar. 2018.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012.** Diário Oficial da União. Disponível em: <https://www.feevale.br/Comum/midias/6d6fe13a-6c3d-4755-9775-5b4705918b0e/ResolucaoCNS466_2012.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2018.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016.** Diário Oficial da União. Disponível em: <<https://www.feevale.br/Comum/midias/a5ab4418-2b06-46fe-af8d-419172af41cb/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20510%20-%20Ci%C3%A7ncias%20sociais%20e%20humanas.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2018.

CORIAT, L.; JERUSALINSKY, A. Aspectos estruturais e instrumentais do desenvolvimento. In: CENTRO Lydia Coriat. **Escritos da criança**, n. 4. Porto Alegre: Centro Lydia Coriat, 1996.

CRAIDY, C. M. A educação infantil e as novas definições da legislação. In: CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. S. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

DE VITTA, F.; EMMEL, M. L. G. A dualidade cuidado x educação no cotidiano do berçário. **Paidéia**, v. 14, n. 28, p. 177-189, 2004. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305425354007>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

FARIA, A. L. G. **Educação Pré-Escolar e Cultura.** São Paulo: Cortez, 1999.

FERNÁNDEZ, A. **A inteligência aprisionada: Abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família.** Porto Alegre: Artmed, 1991.

FERNÁNDEZ, A. **Os idiomas do aprendente.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

FOCHI, P. **A Educação Infantil para as crianças de 0-6: criar mundos possíveis.** V Seminário de Educação Infantil da Undime-To. 17 e 18 de abr. 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=xusoblRpNWY>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

FOCHI, P. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?** Porto Alegre: Penso, 2015.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Olho d'água, 1997.

FREUD, S. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud.** (1914). Rio de Janeiro: Imago, 1980.

FUNDAÇÃO MARIA CECÍLIA SOUTO VIDIGAL. **Marco Legal da Primeira Infância.** Disponível em: <<https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/impacto/marco-legal/>>. Acesso em: 15 nov. 2018.

GOULART, I. B. **Piaget: experiências básicas para utilização pelo professo.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1993.

GURSKI, R. Pais ou mestres? Notas sobre as fronteiras da família e da escola na educação contemporânea. In: GURSKI, R.; RODRIGUES, F. (org.). **Educação e Função Paterna.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. p. 11-29.

GUTMAN, L. **A Maternidade e o encontro com a própria sombra**. Rio de Janeiro: BestSeller, 2018.

JERUSALINSK, A. (org.). **Psicanálise e Desenvolvimento Infantil**: um enfoque transdisciplinar. Porto Alegre: Artes e ofícios, 2010.

JERUSALINSKY, J. **Enquanto o futuro não vem**: a psicanálise na clínica interdisciplinar com bebês. Salvador: Ágalma, 2002.

JERUSALINSKY, J.; FURTADO, L. A. E.; PACHECO FILHO, R. A. Mesa 2 do Ciclo de Debates: Risco Psíquico e detecção precoce do autismo: uma questão controversa em psicanálise. Núcleo de Pesquisa Psicanálise e Sociedade, PUC-SP, 25 ago. 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=iHac78Uegww>>. Acesso em: 14 set. 2018.

KUPFER, M. C. M. **Educação para o futuro**: psicanálise e educação. São Paulo: Escuta, 2007.

KUPFER, M. C. M. et al. A Pesquisa IRDI: resultados finais. In: KUPFER, M. C. M.; LERNER, R. (org.). **Psicanálise com crianças**: clínica e pesquisa, São Paulo: Escuta, 2008b. p. 222-224.

KUPFER, M. C. M. et al. Apresentação e debate em torno da Pesquisa Multicêntrica de Indicadores Clínicos de Risco para o Desenvolvimento Infantil. In: KUPFER, M. C. M.; LERNER, R. (org.). **Psicanálise com crianças**: clínica e pesquisa, São Paulo: Escuta, 2008a. p. 49-62.

KUPFER, M. C. M. et al. O valor preditivo de indicadores clínicos de risco para o desenvolvimento infantil: um estudo a partir da teoria psicanalítica. **Latin American Journal of Fundamental Psychopathology**, v. 6, n. 1, p. 48-68, maio 2009.

KUPFER, M. C. M.; VOLTOLINI, R. Uso de indicadores em pesquisas de orientação psicanalítica: um debate conceitual. In: KUPFER, M. C. M.; LERNER, R. (org.). **Psicanálise com crianças**: clínica e pesquisa, São Paulo: Escuta, 2008. p. 93-107.

LAZNIK, M. C. Poderíamos pensar em uma prevenção da síndrome autística? In: WANDERLEY, D. B. (org.). **Palavras em torno do berço**. Salvador: Ágalma, 1997.

LAZNIK, M. C. **A Hora e a Vez do Bebê**. São Paulo: Instituto Langage, 2013.

LEVIN, E. **A Infância em Cena**: constituição do sujeito e desenvolvimento psicomotor. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LEVIN, E. **A Clínica psicomotora**: o corpo na linguagem. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MACEDO, A. R. **Marco Legal da Primeira Infância**: retorno dos investimentos em políticas para crianças de até 6 anos - Bloco 1. Rádio Câmara. Reportagem Especial, 10 jun. 2013. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/radio/materias/REPORTAGEM->

ESPECIAL/444451-MARCO-LEGAL-DA-PRIMEIRA-INFANCIA-RETORNO-DOS-INVESTIMENTOS-EM-POLITICAS-PARA-CRIANCAS-DE-ATE-6-ANOS-BLOCO-1.html> Acesso em: 15 nov. 2018.

MARIOTTO, R. M. M. **Cuidar, educar e Prevenir**: as funções da creche na subjetivação dos bebês. São Paulo: Escuta, 2009.

MARIOTTO, R. M. M.; BERNARDINO, L. M. F. Detecção de riscos psíquicos em bebês de berçários de centros municipais de educação infantil de Curitiba. In: IX Congresso Nacional de Educação - Educere e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2009. p. 2619 - 2630. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2821_1318.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2018.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

OLIVEIRA, M. K. O. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. São Paulo: Editora Scipione, 1995.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE – OMS (2001). **Relatório mundial da saúde 2001**: saúde mental, nova concepção nova esperança. Lisboa: Direção Geral da Saúde, 2002.

PAÍN, S. **A função da ignorância**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1991.

PAÍN, S. **Subjetividade e objetividade**: relações entre desejo e conhecimento. São Paulo: Cevec, 1996.

PAOLO, A. F. D.; BARROS, C. V. Considerações acerca do brincar e do estatuto da fantasia a partir de proposições teóricas que baseiam a pesquisa IRDI. **Estilos clin.**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 178-193, 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282010000100012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 26 mar. 2018.

PEREIRA, R. M. R.; SOUZA, S. J. Infância, Conhecimento e Contemporaneidade. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (org.). **Infância e Produção Cultural**. 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

PIAGET, J. **A Epistemologia Genética**. Petrópolis, RJ: 1972.

QUINTANA, M. **Para viver com poesia**. São Paulo: Globo, 2009.

SALEH, N. Autismo: 1 em cada 45 crianças estão no espectro, segundo CDC. **Revista Crescer**, São Paulo, 16 nov. 2015. Disponível em: <<http://revistacrescer.globo.com/Voce-precisa-saber/noticia/2015/11/autismo-pesquisa-aponta-que-1-em-cada-45-criancas-estao-no-espectro.html>>. Acesso em: 25 maio 2017.

SPITZ, R. A. **O primeiro ano de vida**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

TENENTE, L. **Desde 2000, número de professores de creches que fizeram faculdade passa de 11% para 66% do total.** G1, 14 nov. 2018. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/guia-de-carreiras/noticia/2018/11/14/desde-2000-numero-de-professores-de-creches-que-fizeram-faculdade-passa-de-11-para-66-do-total.ghtml>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Flores, 1984.

WINNICOTT, D. W. **A família e o desenvolvimento individual.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WINNICOTT, D. W. **O ambiente e os processos de maturação:** estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. (1965). Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

WINNICOTT, D. W. **O bebê e suas mães.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade.** Trad. José Octavio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

ZIMERMAN, D. **Fundamentos Psicanalíticos:** Teoria, técnica e clínica. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ZIMERMAN, D. **Vocabulário contemporâneo de Psicanálise.** Porto Alegre, Artmed: 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa de dissertação intitulada: A relação professor-bebê enquanto constituinte de um sujeito aprendente. O trabalho será realizado pela mestranda Fernanda Gabriela Schmidt, do Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social da Universidade Feevale, orientado pela professora Dr.^a Lisiane Machado de Oliveira Menegotto. Os objetivos deste estudo são: discutir o papel do professor de educação infantil na constituição do sujeito aprendente, a partir da perspectiva IRDI; investigar como se estabelece a relação professor-bebê na educação infantil; descrever dinâmicas e processos presentes nas salas de aula de educação infantil e analisar o Projeto Político Pedagógico da escola e comparar a proposta do documento com as dinâmicas observadas dentro da sala de aula.

Sua participação nesta pesquisa será voluntária e consistirá em ser observado durante seu trabalho com os bebês, a fim de verificar as dinâmicas existentes em sala de aula.

Não haverá riscos relacionados à sua participação na pesquisa.

O pesquisador responsável e a instituição (Universidade Feevale) envolvida nas diferentes fases da pesquisa proporcionarão assistência imediata e integral aos participantes da pesquisa no que se refere às possíveis complicações e danos decorrentes. Os participantes da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não neste documento, têm direito à indenização, por parte do pesquisador, do patrocinador e das instituições envolvidas nas diferentes fases da pesquisa.

A sua participação nesta pesquisa estará contribuindo para a compreensão das dinâmicas favoráveis entre professor-bebê para a constituição de um sujeito aprendente.

Garantimos o sigilo de seus dados de identificação primando pela privacidade e por seu anonimato. Manteremos em arquivo, sob nossa guarda, por 5 anos, todos os dados e documentos da pesquisa. Após transcorrido esse período, os mesmos serão destruídos. Os dados obtidos a partir desta pesquisa não serão usados para outros fins além dos previstos neste documento.

Você tem a liberdade de optar pela participação na pesquisa e retirar o consentimento a qualquer momento, sem a necessidade de comunicar-se com o(s) pesquisador(es).

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será rubricado em todas as folhas e assinado em duas vias, permanecendo uma com você e a outra deverá retornar ao pesquisador. Abaixo, você tem acesso ao telefone e endereço eletrônico institucional do pesquisador

responsável, podendo esclarecer suas dúvidas sobre o projeto a qualquer momento no decorrer da pesquisa.

Nome do pesquisador responsável: Fernanda Gabriela Schmidt

Telefone institucional do pesquisador responsável: 51 985044826

E-mail institucional do pesquisador responsável: fernandagschmidt@gmail.com

Assinatura do pesquisador responsável

Local e data: _____, _____ de _____ 20____.

Declaro que li o TCLE: concordo com o que me foi exposto e aceito participar da pesquisa proposta.

Assinatura do participante da pesquisa

APROVADO PELO CEP/FEEVALE – TELEFONE: (51) 3586-8800 Ramal 9000

E-mail: cep@feevale.br

**APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
PARA MENOR**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O menor, pelo qual sou responsável, está sendo convidado a participar da pesquisa de dissertação intitulado: A relação professor-bebê enquanto constituinte de um sujeito aprendente. O trabalho será realizado pela mestrandia Fernanda Gabriela Schmidt, do Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social da Universidade Feevale, orientado pela professora Dr.^a Lisiane Machado de Oliveira Menegotto. Os objetivos deste estudo são: discutir o papel do professor de educação infantil na constituição do sujeito aprendente, a partir da perspectiva IRDI; investigar como se estabelece a relação professor-bebê na educação infantil; descrever dinâmicas e processos presentes nas salas de aula de educação infantil e analisar o Projeto Político Pedagógico da escola e comparar a proposta do documento com as dinâmicas observadas dentro da sala de aula.

A participação do menor, pelo qual sou responsável será voluntária e consistirá em ser observado durante alguns períodos de permanência na escola, a fim de verificar as dinâmicas existentes em sala de aula.

Não haverá despesas decorrentes da participação na pesquisa.

Não haverá riscos relacionados à participação na pesquisa.

O pesquisador responsável e a instituição (Universidade Feevale) envolvida nas diferentes fases da pesquisa proporcionarão assistência imediata e integral aos participantes da pesquisa no que se refere às possíveis complicações e danos decorrentes. Os participantes da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não neste documento, têm direito à indenização, por parte do pesquisador, do patrocinador e das instituições envolvidas nas diferentes fases da pesquisa.

A participação do menor estará contribuindo para: a compreensão das dinâmicas favoráveis entre professor-bebê para a constituição de um sujeito aprendente.

Garantimos o sigilo dos dados de identificação do menor primando pela privacidade e por seu anonimato. Manteremos em arquivo, sob nossa guarda, por 5 anos, todos os dados e documentos da pesquisa. Após transcorrido esse período, os mesmos serão destruídos. Os dados obtidos a partir desta pesquisa não serão usados para outros fins além dos previstos neste documento.

Você tem a liberdade de optar pela participação do menor pelo qual você é responsável e retirar o consentimento a qualquer momento, sem a necessidade de comunicar-se com o(s) pesquisador(es).

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será rubricado em todas as folhas e assinado em duas vias, permanecendo uma com você e a outra deverá retornar ao pesquisador. Abaixo, você tem acesso ao telefone e endereço eletrônico institucional do pesquisador responsável, podendo esclarecer suas dúvidas sobre o projeto a qualquer momento no decorrer da pesquisa.

Nome do pesquisador responsável: Fernanda Gabriela Schmidt

Telefone institucional do pesquisador responsável: 51 985044826

E-mail institucional do pesquisador responsável: fernandagschmidt@gmail.com

Assinatura do pesquisador responsável

Local e data: _____, _____ de _____ 20____.

Declaro que li o TCLE: concordo com o que me foi exposto e autorizo a participação do menor pelo qual sou responsável. Os procedimentos descritos neste documento serão realizados somente com a anuência do menor.

Assinatura do participante da pesquisa – anuência

Assinatura do responsável legal do participante da pesquisa

APROVADO PELO CEP/FEEVALE – TELEFONE: (51) 3586-8800 Ramal 9000

E-mail: cep@feevale.br

**APÊNDICE C - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS PROFESSORES
PARTICIPANTES**

ROTEIRO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFESSORES

1 – Nome:

2 – Idade:

3 – Qual a tua formação e percurso profissional?

4 – O que tu entendes como sendo a função do professor de berçário?

5 – O que demanda um bebê na escola?

6 – O que tu entendes sobre desenvolvimento infantil saudável?

7 – O que a escola deve oferecer para promover o desenvolvimento saudável da criança?

8 – Referente à tua formação, a percebes como sendo suficiente para atuar com bebês?

9 – Tu te sentes amparada, em termos de teoria e prática, pela Instituição em que atuas?

10 – Em que tu baseias a tua dinâmica em sala de aula? Através da tua formação, experiência?

11 – Realizas planeamento? Se sim, como é realizado?

12 – Como percebes a importância do vínculo entre professor e bebê?

APÊNDICE D - RECORTE DA PLANILHA COM APLICAÇÃO DO PROTOCOLO IRDI

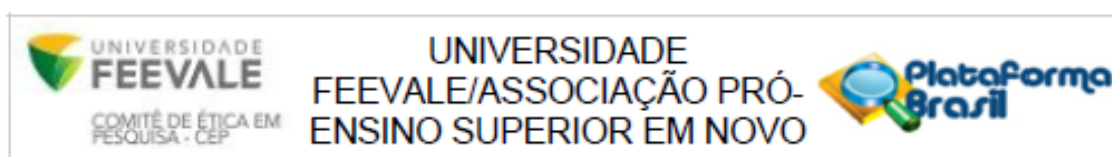
INDICADORES 4 A 8 MESES INCOMPLETOS																																
Nome: Anthoni Nathan da Costa Ramos			Nascimento: 15/12/2017			Idade: 6 meses			Nome: Arthur Luis Rodrigues			Nascimento: 26/10/2017			Idade: 8 meses																	
Professora: Júlia			Indicador			21/jun			28/jun			05/jul			14/jun			21/jun			28/jun			05/jul								
A criança começa a diferenciar o dia da noite.			NA			NA			NA			NA			NA			NA			NA			NA			NA					
A criança utiliza sinais diferentes para expressar suas diferentes necessidades.			NA			NA			NA			NA			NA			NA			NA			NA			NA			NA		
A criança solicita a cuidadora e faz um intervalo para aguardar sua resposta.			NA			NA			NA			NA			NA			NA			NA			NA			NA			NA		
A cuidadora fala com a criança dirigindo-lhe pequenas frases.			P			NA			P			P			P			P			P			P			P			P		
A criança reage (sorri, vocaliza) quando a cuidadora ou outra pessoa está se dirigindo a ela.			NA			NA			NA			NA			NA			NA			NA			NA			NA			NA		
A criança procura ativamente o olhar da cuidadora.			NA			NA			NA			NA			NA			NA			NA			NA			NA			NA		
A cuidadora dá suporte às iniciativas da criança sem poupar-lhe o esforço.			NA			NA			NA			NA			NA			NA			NA			NA			NA			NA		
A criança pede a ajuda de outra pessoa sem ficar passiva.			NA			A			NA			NA			NA			NA			NA			NA			NA			NA		
Professora: Débora			Indicador			14/jun			21/jun			28/jun			05/jul			14/jun			21/jun			28/jun			05/jul					
A criança começa a diferenciar o dia da noite.			NA			NA			NA			NA			NA			NA			NA			NA			NA			NA		
A criança utiliza sinais diferentes para expressar suas diferentes necessidades.			NA			NA			NA			NA			NA			NA			NA			NA			NA			NA		
A criança solicita a cuidadora e faz um intervalo para aguardar sua resposta.			NA			NA			NA			NA			NA			NA			NA			NA			NA			NA		
A cuidadora fala com a criança dirigindo-lhe pequenas frases.			P			NA			P			P			P			NA			NA			NA			NA			NA		
A criança reage (sorri, vocaliza) quando a cuidadora ou outra pessoa está se dirigindo a ela.			NA			NA			NA			NA			NA			NA			NA			NA			NA			NA		
A criança procura ativamente o olhar da cuidadora.			NA			NA			NA			NA			NA			NA			NA			NA			NA			NA		
A cuidadora dá suporte às iniciativas da criança sem poupar-lhe o esforço.			NA			NA			NA			NA			NA			NA			NA			NA			NA			NA		
A criança pede a ajuda de outra pessoa sem ficar passiva.			NA			A			NA			NA			NA			NA			NA			NA			NA			NA		
Professora: Débora			Indicador			14/jun			21/jun			28/jun			05/jul			14/jun			21/jun			28/jun			05/jul					
A criança começa a diferenciar o dia da noite.			NA			NA			NA			NA			NA			NA			NA			NA			NA			NA		
A criança utiliza sinais diferentes para expressar suas diferentes necessidades.			NA			NA			NA			NA			NA			NA			NA			NA			NA			NA		
A criança solicita a cuidadora e faz um intervalo para aguardar sua resposta.			NA			NA			NA			NA			NA			NA			NA			NA			NA			NA		
A cuidadora fala com a criança dirigindo-lhe pequenas frases.			P			NA			P			P			P			NA			NA			NA			NA			NA		
A criança reage (sorri, vocaliza) quando a cuidadora ou outra pessoa está se dirigindo a ela.			NA			NA			NA			NA			NA			NA			NA			NA			NA			NA		
A criança procura ativamente o olhar da cuidadora.			NA			NA			NA			NA			NA			NA			NA			NA			NA			NA		
A cuidadora dá suporte às iniciativas da criança sem poupar-lhe o esforço.			NA			NA			NA			NA			NA			NA			NA			NA			NA			NA		
A criança pede a ajuda de outra pessoa sem ficar passiva.			NA			A			NA			NA			NA			NA			NA			NA			NA			NA		

Legenda:
P - Presente
A - Ausente
NA - Não avaliado
BA - Bebê ausente
PA - Profissional ausente

APÊNDICE E - PROTOCOLO IRDI ADAPTADO PARA A COLETA DE DADOS

Idade em Meses	Indicadores
4 a 8 meses incompletos	<p>6. A criança começa a diferenciar o dia da noite.</p> <p>7. A criança utiliza sinais diferentes para expressar suas diferentes necessidades.</p> <p>8. A criança solicita a educadora e faz um intervalo para aguardar sua resposta.</p> <p>9. A educadora fala com a criança dirigindo-lhe pequenas frases.</p> <p>10. A criança reage (sorri, vocaliza) quando a educadora ou outra pessoa está se dirigindo a ela.</p> <p>11. A criança procura ativamente o olhar da educadora.</p> <p>12. A educadora dá suporte às iniciativas da criança sem poupar-lhe o esforço.</p> <p>13. A criança pede a ajuda de outra pessoa sem ficar passiva.</p>
8 a 12 meses incompletos	<p>14. A educadora percebe que alguns pedidos da criança podem ser uma forma de chamar a sua atenção.</p> <p>15. Durante os cuidados corporais, a criança busca ativamente jogos e brincadeiras amorosas com sua educadora.</p> <p>16. A criança demonstra gostar ou não de alguma coisa.</p> <p>17. Educadora e criança compartilham uma linguagem particular.</p> <p>18. A criança estranha pessoas desconhecidas para ela.</p> <p>19. A criança possui objetos prediletos.</p> <p>20. A criança faz gracinhas.</p> <p>21. A criança busca o olhar de aprovação do adulto.</p> <p>22. A criança aceita alimentação semi-sólida, sólida e variada.</p>
12 a 18 meses	<p>23. A educadora alterna momentos de dedicação à criança com outros interesses.</p> <p>24. A criança suporta bem as breves ausências da educadora e reage às ausências prolongadas.</p> <p>25. A educadora oferece brinquedos como alternativas para o interesse da criança pelo corpo da educadora.</p> <p>26. A educadora já não se sente mais obrigada a satisfazer tudo que a criança pede.</p> <p>27. A criança olha com curiosidade para o que interessa à educadora.</p> <p>28. A criança gosta de brincar com objetos usados pela educadora.</p> <p>29. A educadora começa a pedir à criança que nomeie o que deseja, não se contentando apenas com gestos.</p> <p>30. Os pais colocam pequenas regras de comportamento para a criança.</p> <p>31. A criança diferencia objetos da educadora e próprios.</p>

APÊNDICE F - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A relação professor-bebê enquanto constituinte de um sujeito aprendente

Pesquisador: FERNANDA GABRIELA SCHMIDT

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 88122518.0.0000.5348

Instituição Proponente: ASSOCIACAO PRO ENSINO SUPERIOR EM NOVO HAMBURGO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.674.289

Apresentação do Projeto:

De acordo.

Objetivo da Pesquisa:

De acordo.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

De acordo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

De acordo.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

De acordo.

Recomendações:

Não há.

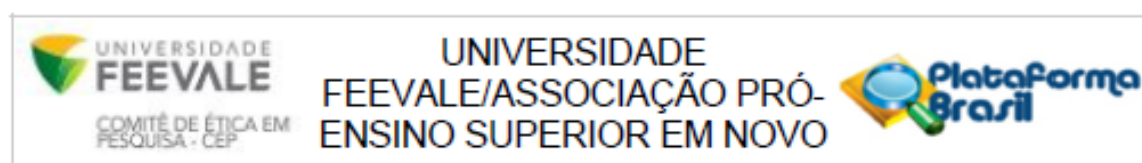
Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

De acordo.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em conformidade com a Resolução nº 510 de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, e com as normas internas do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Feevale, todos os documentos necessários à análise do projeto acima referido por este Comitê foram

Endereço: RS 239, nº 2755
Bairro: Vila Nova **CEP:** 93.525-075
UF: RS **Município:** NOVO HAMBURGO
Telefone: (51)3586-8800 **Fax:** (51)3586-9012 **E-mail:** cep@feevale.br



Continuação do Parecer: 2.674.289

Folha de Rosto	FolhadeRosto.pdf	20/04/2018 15:46:02	FERNANDA GABRIELA	Aceito
----------------	------------------	------------------------	----------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

NOVO HAMBURGO, 24 de Maio de 2018

Assinado por:
Ranieli Gehlen Zapelini
(Coordenador)

Endereço: RS 239, nº 2755
 Bairro: Vila Nova CEP: 93.525-075
 UF: RS Município: NOVO HAMBURGO
 Telefone: (51)3586-8800 Fax: (51)3586-9012 E-mail: cep@feevale.br

ANEXOS

**ANEXO A - PROTOCOLO IRDI (INDICADORES DE RISCO DE DESENVOLVIMENTO
INFANTIL)**

Protocolo IRDI (Indicadores de Risco de Desenvolvimento Infantil)

Idade em Meses	Indicadores
0 a 4 meses incompletos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quando a criança chora ou grita, a mãe sabe o que ela quer? 2. A mãe fala com a criança num estilo particularmente dirigido a ela (mamanhês)? 3. A criança reage ao mamalhês? 4. A mãe propõe algo à criança e aguarda a sua reação? 5. Há troca de olhares entre a criança e a mãe?
4 a 8 meses incompletos	<ol style="list-style-type: none"> 6. A criança começa a diferenciar o dia da noite. 7. A criança utiliza sinais diferentes para expressar suas diferentes necessidades. 8. A criança solicita a mãe e faz um intervalo para aguardar sua resposta. 9. A mãe fala com a criança dirigindo-lhe pequenas frases. 10. A criança reage (sorri, vocaliza) quando a mãe ou outra pessoa está se dirigindo a ela. 11. A criança procura ativamente o olhar da mãe. 12. A mãe dá suporte às iniciativas da criança sem poupar-lhe o esforço. 13. A criança pede a ajuda de outra pessoa sem ficar passiva.
8 a 12 meses incompletos	<ol style="list-style-type: none"> 14. A mãe percebe que alguns pedidos da criança podem ser uma forma de chamar a sua atenção. 15. Durante os cuidados corporais, a criança busca ativamente jogos e brincadeiras amorosas com sua mãe. 16. A criança demonstra gostar ou não de alguma coisa. 17. Mãe e criança compartilham uma linguagem particular. 18. A criança estranha pessoas desconhecidas para ela. 19. A criança possui objetos prediletos. 20. A criança faz gracinhas. 21. A criança busca o olhar de aprovação do adulto. 22. A criança aceita alimentação semi-sólida, sólida e variada.
12 a 18 meses	<ol style="list-style-type: none"> 23. A mãe alterna momentos de dedicação à criança com outros interesses. 24. A criança suporta bem as breves ausências da mãe e reage às ausências prolongadas. 25. A mãe oferece brinquedos como alternativas para o interesse da criança pelo corpo materno. 26. A mãe já não se sente mais obrigada a satisfazer tudo que a criança pede. 27. A criança olha com curiosidade para o que interessa à mãe. 28. A criança gosta de brincar com objetos usados pela mãe e pelo pai. 29. A mãe começa a pedir à criança que nomeie o que deseja, não se contentando apenas com gestos. 30. Os pais colocam pequenas regras de comportamento para a criança. 31. A criança diferencia objetos maternos, paternos e próprios.

Fonte: Kupfer et al. (2009).