

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Ângela Aline Hack Schlindwein Avila

**TEM ALGUMA COISA, MAS NÃO SEI O QUÊ:**

O caminho entre a inquietação docente e a medicalização de bebês e crianças bem pequenas na creche

Porto Alegre  
2023

## CIP - Catalogação na Publicação

AVILA, ANGELA ALINE HACK SCHLINDWEIN  
TEM ALGUMA COISA, MAS NÃO SEI O QUÊ: O caminho  
entre a inquietação docente e a medicalização de bebês  
e crianças bem pequenas na creche / ANGELA ALINE HACK  
SCHLINDWEIN AVILA. -- 2023.  
184 f.  
Orientadora: Claudia Rodrigues DE FREITAS.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do  
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de  
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2023.

1. Educação Infantil. 2. Medicalização. 3. Bebês e  
crianças bem pequenas. I. FREITAS, Claudia Rodrigues  
DE, orient. II. Título.

Ângela Aline Hack Schlindwein Avila

**TEM ALGUMA COISA, MAS NÃO SEI O QUÊ:**

O caminho entre a inquietação docente e a medicalização de bebês e crianças bem pequenas na creche

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Cláudia Rodrigues de Freitas

Linha de Pesquisa: Educação Especial, Saúde e Processos Inclusivos

Porto Alegre  
2023

À Helena, minha filha amada que carrego no ventre e que desejo  
que possa ser percebida e respeitada por quem é.

## Agradeço

A Deus pela vida e pela possibilidade de sonhar.

À Márcia, minha mãe, por ter me ensinado o valor da Educação e seu poder de transformação na vida das pessoas.

Ao Samuel, meu companheiro, por todo o incentivo, disponibilidade, auxílio e parceria ao longo desta jornada e da vida.

À Cláudia Rodrigues de Freitas, minha orientadora, que me acolheu no processo de pesquisa e a quem admiro imensamente, que com sua generosidade e humildade me ensina, através de suas ações, muito sobre ser humano antes de qualquer outra coisa.

Ao Rodrigo Saballa de Carvalho e à Biancha Angelucci, professores avaliadores do projeto de dissertação, que contribuíram generosamente e com carinho com seus valiosos comentários para a qualificação desta pesquisa.

Aos colegas do grupo de pesquisa, pela escuta atenta às minhas inquietações, incentivos, sugestões e risadas.

Às professoras participantes desta pesquisa, que com generosidade disponibilizaram seu tempo para refletirmos e aprendermos juntas.

A todas as crianças que passaram por mim ao longo destes anos, tornando-me inquieta, curiosa e transformando-me na professora que sou hoje.

À família e às amigas que foram meu refúgio nos momentos difíceis, oferecendo-me palavras de incentivo e momentos de renovação.

A todas as colegas que me inspiraram, apoiaram e incentivaram a ser uma professora melhor.

A todas as professoras da minha infância, que recordo com carinho e que fazem parte da profissional que sou hoje.

Às professoras do meu processo formativo, que contribuíram com seus conhecimentos e perspectivas para a construção dos saberes que tenho hoje.

Aos cidadãos brasileiros que contribuíram para a realização dos meus estudos na UFRGS durante este período.

## Resumo

A pesquisa em questão volta-se à temática da medicalização de bebês e de crianças bem pequenas a partir das narrativas de professoras de creche. O objetivo geral da investigação foi analisar como se estabelecem, ou não, processos de medicalização nessa faixa etária, enquanto os objetivos específicos buscaram investigar as reflexões das professoras participantes sobre seu papel nesses processos e analisar como as relações de cuidado entre as professoras e as crianças se relacionam às narrativas de medicalização. A pesquisa adotou uma abordagem metodológica inspirada na cartografia e no pesquisar COM, enfatizando o seu posicionamento ético-político e o compromisso com os bebês, as crianças pequenas e a Educação Infantil, destacando a importância de ouvir a voz das oito professoras participantes - atuantes na etapa da creche – e de trazer suas experiências e memórias para enriquecer a pesquisa, cuja estrutura se organiza em capítulos que abordam diferentes aspectos do tema. No capítulo de revisão de literatura, contextualiza-se o espaço da creche, discutindo-se as orientações legais para essa etapa da educação básica, além de problematizar o olhar socialmente construído sobre essa. Igualmente, abordam-se questões como a ausência das crianças com deficiência da BNCC e a transformação do desenvolvimento infantil em objetivos curriculares. No capítulo seguinte, o conceito de medicalização é explorado, sendo destacado como esse processo pode afetar os primeiros anos de vida das crianças, especialmente no ambiente escolar da Educação Infantil. Por meio de narrativas de uma história fictícia – baseada em evidências - é evidenciado como processos de medicalização reduzem as crianças a diagnósticos e a classificações patológicas. A pesquisa envolveu encontros individuais e coletivos com as professoras participantes, cujas narrativas revelaram práticas não medicalizantes no contexto investigado. Através desses encontros, identificaram-se três eixos centrais: as inquietações das professoras diante de crianças que as interrogam; a importância do apoio pedagógico; e a evidência do coletivo na construção de práticas não medicalizantes. É importante ressaltar que as evidências encontradas nesta investigação são específicas desse contexto e não podem ser generalizadas a todas as etapas da Educação Infantil ou a outros contextos educacionais. No entanto, o estudo confirma que a indagação das professoras sobre as crianças não é o que leva à medicalização, mas sim as escolhas e as ações tomadas a partir dessas inquietações. A pesquisa destaca a importância das relações entre as professoras, que podem afetar positivamente ou negativamente a abordagem em relação às crianças. O estudo em comento conclui que, quando as professoras estão isoladas, elas tendem a direcionar seus olhares de forma medicalizante às crianças que lhes causam inquietação. No entanto, quando há apoio pedagógico e um ambiente de trabalho coletivo, as práticas não medicalizantes são promovidas. A pesquisa ressalta a importância de valorizar as vozes das professoras de creche e de reconhecer seu papel significativo no desenvolvimento das crianças nessa fase da Educação Infantil. Por fim, destaca-se que este estudo é um fragmento de um todo maior e provisório, que suscita novas indagações e reflexões sobre a docência na creche e os processos de medicalização do viver infantil.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Medicalização. Bebês e crianças bem pequenas.

## Resumen

La investigación en cuestión se centra en el tema de la medicalización de bebés y niños muy pequeños a partir de los relatos de maestras de guardería. El objetivo general del estudio fue analizar cómo se establecen, o no, procesos de medicalización en este grupo de edad, mientras que los objetivos específicos buscaron indagar en las reflexiones de las maestras participantes sobre su rol en estos procesos y analizar cómo las relaciones de cuidado entre las maestras y los niños se relacionan con los relatos de medicalización. El estudio adoptó un enfoque metodológico inspirado en la cartografía y en la indagación COM, destacando su postura ético-política y el compromiso con los bebés, los niños pequeños y la Educación Infantil, subrayando la importancia de escuchar la voz de las ocho maestras participantes - activas en la etapa de la guardería - y de incorporar sus experiencias y recuerdos para enriquecer la investigación, cuya estructura se organiza en capítulos que abordan distintos aspectos del tema. En el capítulo de revisión de literatura, se contextualiza el entorno de la guardería, discutiendo las directrices legales para esta etapa de la educación básica, además de problematizar la perspectiva socialmente construida sobre ella. Asimismo, se abordan cuestiones como la exclusión de los niños con discapacidad de la BNCC y la transformación del desarrollo infantil en objetivos curriculares. En el siguiente capítulo, se explora el concepto de medicalización, resaltando cómo este proceso puede afectar los primeros años de vida de los niños, especialmente en el entorno escolar de la Educación Infantil. A través de relatos de una historia ficticia - basada en evidencias - se evidencia cómo los procesos de medicalización reducen a los niños a diagnósticos y clasificaciones patológicas. El estudio involucró encuentros individuales y grupales con las maestras participantes, cuyas narrativas revelaron prácticas no medicalizantes en el contexto investigado. A través de estos encuentros, se identificaron tres ejes centrales: las preocupaciones de las maestras ante los niños que las cuestionan, la importancia del apoyo pedagógico y la evidencia del colectivo en la construcción de prácticas no medicalizantes. Es importante destacar que las pruebas encontradas en esta indagación son específicas de este contexto y no se pueden generalizar a todas las etapas de la Educación Infantil ni a otros contextos educativos. Sin embargo, el estudio confirma que la interrogación de las maestras sobre los niños no es lo que conduce a la medicalización, sino las elecciones y acciones tomadas a partir de estas inquietudes. La investigación resalta la importancia de las relaciones entre las maestras, que pueden afectar positiva o negativamente el enfoque hacia los niños. El estudio en cuestión concluye que cuando las maestras están aisladas, tienden a dirigir su mirada de forma medicalizante hacia los niños que les generan inquietud. Sin embargo, cuando hay apoyo pedagógico y un entorno de trabajo colectivo, se promueven prácticas no medicalizantes. La investigación destaca la importancia de valorar las voces de las maestras de guardería y reconocer su papel significativo en el desarrollo de los niños en esta etapa de la Educación Infantil. Por último, se destaca que este estudio es un fragmento de un todo más amplio y provisional, que plantea nuevas preguntas y reflexiones sobre la enseñanza en la guardería y los procesos de medicalización en la infancia.

**Palabras-clave:** Educación Infantil, Medicalización, Bebés y niños muy pequeños.

*A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24).*



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Rascunhos do coração.....	13
Figura 2 - Cena 1 .....	15
Figura 3 - Cena 2 .....	23
Figura 4 - Cena 3 .....	27
Figura 5 - Cena 4 .....	33
Figura 6 - Cena 5 .....	34
Figura 7 - Cena 6 .....	37
Figura 8 - Cena 7 .....	43
Figura 9 - Cena 8 .....	52
Figura 10 - Cena 9 .....	59
Figura 11 - Cena 10 .....	68
Figura 12 - Cena 11 .....	87
Figura 13 - Rascunhos que pulsam no coração .....	88
Figura 14 – Cena 12.....	91
Figura 15 - Cena 13 .....	94
Figura 16 - Cena 14 .....	98
Figura 17 - Cena 15 .....	100
Figura 18 - Cena 16 .....	106
Figura 19 - Cena 17 .....	112
Figura 20 - Cena 18 .....	117
Figura 21 - Cena 19 .....	120
Figura 22 - Cena 20 .....	125
Figura 23 - Cena 21 .....	130
Figura 24 - Cena 22 .....	133
Figura 25 - Rascunhos: a volatilidade dos caminhos.....	136
Figura 26 - Rascunhos: trajeto móvel: a construção individual da docência .....	139
Figura 27 - Cena 23 .....	142
Figura 28 - Rascunhos: trajeto móvel e a construção partilhada da docência.....	148
Figura 29 - Cena 24 .....	149
Figura 30 - Rascunhos: me ajuda a olhar .....	154
Figura 31 - Rascunhos: A gente = agente.....	156
Figura 32 - Cena 25 .....	161
Figura 33 - Cena 26 .....	168

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: ANPED – (2011-2021) .....	25
Tabela 2: Scielo – (2011-2021) .....	25

## SUMÁRIO

<b>Resumo .....</b>	<b>6</b>
<b>Resumen .....</b>	<b>7</b>
<b>1. Para começar a conversa... ..</b>	<b>15</b>
<b>2. Um caminho possível para a conversa.....</b>	<b>21</b>
<b>2.1 Objetivo geral.....</b>	<b>22</b>
<b>2.2 Objetivos específicos.....</b>	<b>22</b>
<b>2.3 Organizando este processo chamado pesquisa: o processo da modelagem... 23</b>	
2.3.1 Em busca das pistas iniciais: sentindo a argila .....	23
2.3.2 A inspiração do método: como modelar? .....	26
<b>2.4 A ida a campo: lugar da modelagem .....</b>	<b>28</b>
2.4.1 Dos momentos deste processo modelado de/por muitas mãos.....	29
2.4.1.1 Primeiro momento .....	29
2.4.1.2 Segundo momento .....	30
<b>3. Creche: um lugar de bebês e de crianças bem pequenas .....</b>	<b>34</b>
<b>3.1 De que creche estou falando? Os caminhos legais que orientam esta etapa . 36</b>	
3.1.1 A BNCC não tem alguma coisa e eu sei o que é .....	40
<b>3.2 A docência na creche: das lembranças às novas perguntas.....</b>	<b>43</b>
3.2.1 Thales e a docência na creche.....	45
3.2.2 O cuidado que – afeta e - é prática pedagógica .....	47
3.2.3 O cuidado nos primeiros anos de vida: contribuições para pensar a creche..	51
<b>3.3 As narrativas criadas na creche: potências pedagógicas .....</b>	<b>58</b>
3.3.1 Uma docência que considera os processos de ser/existir/estar dos bebês e das crianças bem pequenas .....	60
3.3.1.1 Uma narrativa escrita por mim sobre/para Thales.....	62
3.3.2 As narrativas como potências pedagógicas: o que se pode criar a partir delas? O que se fala da/para/sobre a criança?.....	65
<b>4. Tem alguma coisa, mas não sei o que é: processos de medicalização de bebês e de crianças bem pequenas.....</b>	<b>69</b>
<b>4.1 Origens dos processos de medicalização: o que a Educação tem a ver com isso? .....</b>	<b>71</b>
<b>4.2 A medicalização nos primeiros anos de vida.....</b>	<b>77</b>
<b>4.3 Palavras finais ou palavras que faltam? .....</b>	<b>83</b>
<b>5. (Os encontros e o que "entra" no coração: as palavras que insistem em se fazer evidentes e criam este capítulo entre parênteses).....</b>	<b>88</b>
<b>5.1 O encontro com Alice .....</b>	<b>93</b>
<b>5.2 O encontro com Maitê.....</b>	<b>96</b>
<b>5.3 O encontro com Betina.....</b>	<b>99</b>
<b>5.4 O encontro com Eva .....</b>	<b>105</b>

<b>5.5 O encontro com Lorena .....</b>	<b>111</b>
<b>5.6 O encontro com Cecília .....</b>	<b>116</b>
<b>5.7 O encontro com Camila .....</b>	<b>119</b>
<b>5.8 O encontro com Laura .....</b>	<b>123</b>
<b>6. O coletivo que constrói práticas não medicalizantes: as relíquias da pesquisa .....</b>	<b>130</b>
<b>6.1 Esta criança me intriga: o que eu faço com isso? .....</b>	<b>132</b>
<b>6.2 Me ajuda a olhar: o caminho partilhado da inquietação.....</b>	<b>142</b>
<b>6.3 “A gente”, agente: as evidências do coletivo na construção de práticas não medicalizantes. ....</b>	<b>149</b>
<b>7. O encontro de todas as vozes e os caminhos indicados pela pesquisa: considerações provisórias.....</b>	<b>161</b>
<b>Referências .....</b>	<b>169</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>177</b>
ANEXO I: Termo de anuência institucional .....	178
ANEXO II: Entrevista semiestruturada .....	179
ANEXO III: Termo de consentimento livre e esclarecido .....	180
ANEXO IV: Excertos desta pesquisa para leitura no encontro coletivo proposto com as professoras participantes da pesquisa.....	182
ANEXO V: Informações sobre as professoras participantes da pesquisa .....	184

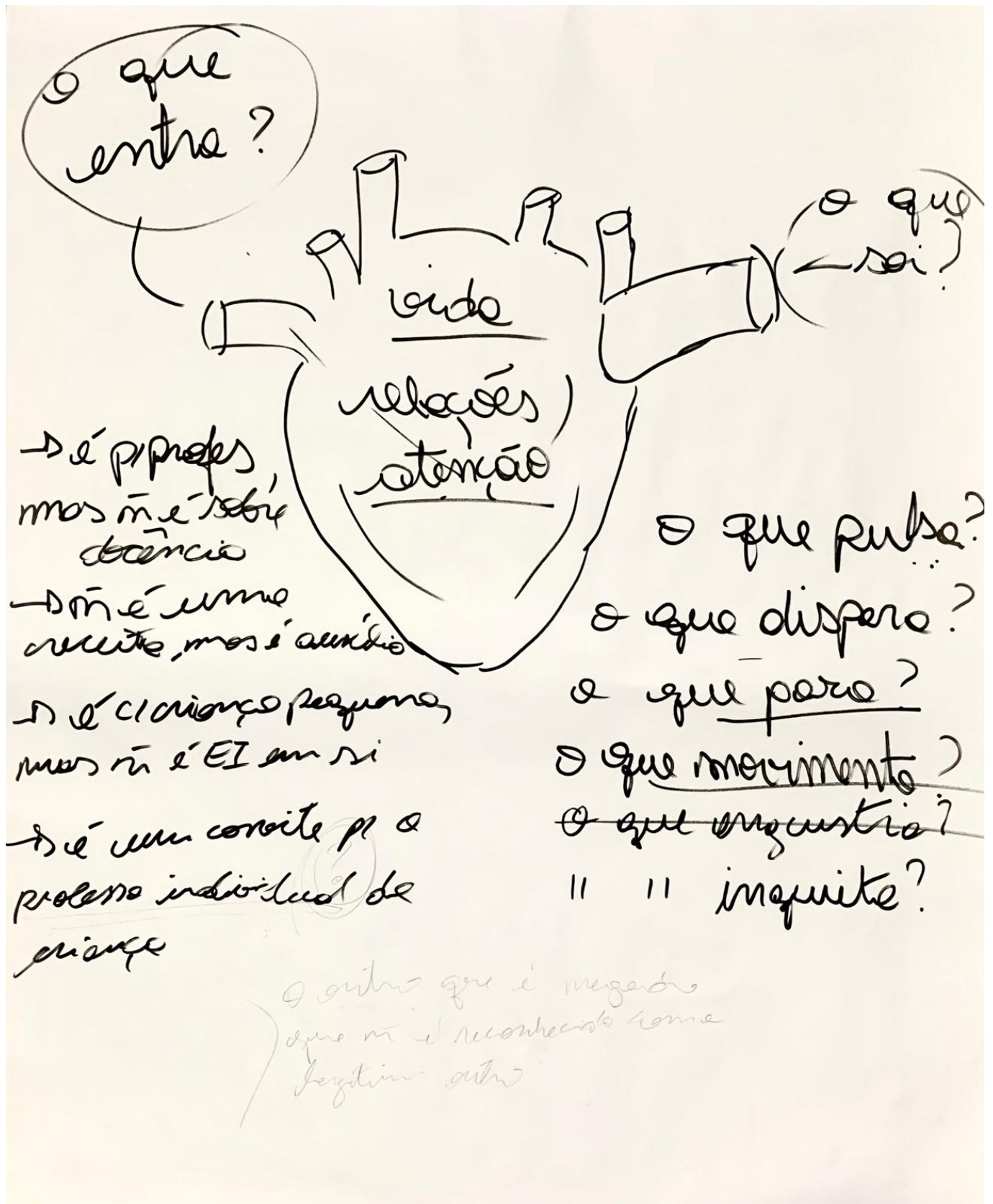


Figura 1- Rascunhos do coração  
(Fonte: autora)

Descrição da imagem: (início da descrição) coração em formato anatômico desenhado com caneta preta no centro superior da imagem. No coração está escrito as palavras: vida, relações, atenção. Na veia desenhada ao lado esquerdo há um balão com a pergunta “o que entra?”, enquanto na veia desenhada ao lado direito há um balão com a pergunta “o que sai?”. Abaixo do desenho há as seguintes frases escritas com caneta preta: “é para profes, mas não é sobre docência”; “não é uma receita, mas é auxílio”; “é com crianças pequenas, mas não é Educação Infantil em si”; “é um convite para o processo individual da criança”; “o que pulsa?”; “O que dispara?”; “O que para?”; “O que movimenta?”; “O que angustia?”; “O que inquieta?”. No centro inferior da imagem está escrito com lápis: “o outro que é negado, que não é reconhecido como legítimo Outro.”. (fim da descrição)

*O que se fala quando ainda não há palavras?  
O que é dito sem utilizar a voz?  
O que se vê quando não se mira?  
O que se escuta com o tocar da pele?  
O que fica quando o outro vai embora?  
Nós. Tu. Eu. Fragmentos. Vida*

## 1. Para começar a conversa...

*Roda mundo, roda-gigante  
Rodamoinho, roda pião  
O tempo rodou num instante  
Nas voltas do meu coração  
Roda Viva - Chico Buarque*



Figura 2 - Cena 1

(Fonte: arquivo pessoal da autora)

Descrição da imagem: (início da descrição) Fotografia na posição horizontal, colorida. Ao centro, encontra-se uma mulher de pele branca, loira, cabelos compridos, com um pregador segurando uma parte do cabelo, usa regata branca com mescla de linhas pretas, sentada de costas olhando para a paisagem verde. Em seu colo, aparece uma criança com cabelos curtos, crespos e preto. À sua direita, está um menino pequeno, de pele branca, de cabelos curtos, castanhos e lisos, com regata vermelha; à esquerda, um menino pequeno, de pele branca, com cabelo curto, loiro, usa camiseta de mangas curtas, azul e está sentado em uma pedra – ambos estão de costas, admirando também a paisagem verde, ou melhor, um vale repleto de árvores, com morros bem longínquos. (fim da descrição)

O vento lá fora incessante insiste em mostrar sua presença no balançar das árvores. Seu assobio, que adentra pela pequena fresta da janela, torna-o ainda mais audível, enquanto caminho até a varanda para senti-lo em minha face. O vento, uma das tantas coisas que não vemos<sup>1</sup>, mas que, inegavelmente, por meio de nossas experiências,

---

<sup>1</sup> Optei por escrever esta dissertação em primeira pessoa do singular, mas, em alguns momentos, torna-se imprescindível utilizar a primeira pessoa do plural. Isso se deve ao fato de que, nesta pesquisa, estarei falando de atravessamentos e de questões da vida e na vida, ou seja, não cabe apenas o “eu” ou o “elas/eles”, haja vista tratar-se do “nós”, algo que envolve a pertença coletiva.

sabemos existir. Quantas mais experiências assim desfrutamos ao longo de nossa vida? Quantas das coisas invisíveis são capazes de marcar nossa pele e tornarem-se profundamente audíveis em nosso ser, compondo quem somos?

Nesse sentido, atenta agora. Inspira. Expira. Oxigena. Pulsa. Movimentos vitais que acontecem a cada segundo em nosso corpo físico possibilitam nossa existência e desenvolvimento e vão marcando em cada célula a experiência do estar vivo sem que, sequer, façamos algum esforço perceptível para isso. Se a cada inspiração enchemos nossos pulmões de ar, possibilitando a nosso coração emanar oxigênio a cada célula de nosso corpo e a cada expiração devolvemos ao mundo externo aquilo que já não é mais necessário, que não possui sentido, quais outros movimentos de vida, de pulsação, insistimos e precisamos fazer para nos mantermos vivos? A que mais negamos a quietude dentro de nós? O que mais nos compõe em silêncio, possui um barulho estrondoso para nosso viver? A que mais convocamos o pulsar silencioso de vida, que acontece a cada instante mesmo que não percebamos?

Fernández (2009, p.24) aponta que “o organismo prove a visão, mas o corpo (que é atravessado pelo desejo e pela significação na relação intersubjetiva), constrói o *olhar*”. O olhar que, sem palavras, tanto é capaz de dizer. Uma linguagem capaz de ser compreendida inclusive entre sujeitos que utilizam diferentes línguas para comunicar-se. O olhar - e o desejo – que, ao escolher calar-se – ausentar-se – ou expressar-se, principalmente nos primeiros anos de vida, marca o corpo do outro a tal ponto de assemelhar-se ao oxigênio necessário para viver, sendo a criança constituída, assim, “[...] da matéria do mundo, da circulação da vida, das circunstâncias históricas e sociais, mas, ao mesmo tempo, feita de sonhos, movida por desejos e sentidos que descobre ou atribui à vida”. (ANTONIO, 2019, p.19)

Ao pensar a infância, mais especificamente os primeiros anos de vida, torna-se pertinente questionarmos o quanto as vivências experienciadas com um outro nesse período influenciam o desenvolvimento dos sujeitos e o que precisa ser garantido minimamente para um desenvolvimento saudável. De que maneira, nesse recorte temporal e social em que vivemos, os bebês e as crianças bem pequenas vêm se constituindo enquanto sujeitos à medida que se tornam cada vez mais restritas suas experiências com o mundo e com outros sujeitos? Que marcas são, ou não, produzidas à proporção que os cuidados dos primeiros anos de vida passam a dar-se em instituições de Educação Infantil? São deixadas marcas no desenvolvimento subjetivo dos bebês e das



crianças bem pequenas frente à relação que possuem com suas professoras<sup>2</sup> – ou professor?

Nesse sentido, pensando o quanto o desenvolvimento de um bebê e de uma criança bem pequena dá-se a partir dos encontros que estabelece com o outro, inclusive com suas professoras, na etapa da creche, podemos pensar: como a atenção dada a esses recém-chegados ao mundo nos espaços escolares pode refletir ao longo de suas vidas? Como os hiatos momentâneos de captação atencional e de elaboração da atenção têm sido percebidos no desenvolvimento das singularidades? Em que momento é permitida e garantida a experiência de ser que não se reduz ao fragmento vivido, mas que se compõe a um movimento de aprender, de viver, de sentir, de existir? Sendo um ser de desejo, olhar e cuidado, o bebê aprende “a olhar com a marca daqueles que o olham” (FERNÁNDEZ, 2012, p.24).

Considerando essas inquietações e a creche como etapa da Educação Infantil e da Educação Básica, que desenvolve seu trabalho com crianças no início de suas vidas, que supõe estarem essas desenvolvendo-se integralmente e apresentarem cada uma o seu tempo; que necessitam ser objeto de desejo do outro, que necessitam da palavra do outro colocando-as no mundo e convocando-as a estarem nesse; que vão constituindo sua imagem a partir das relações e das interações com elas estabelecidas; que são e vão tornando-se sujeitos a partir das experiências vividas no mundo, justifica-se esta pesquisa. Convoco mirar o olhar a nós mesmas enquanto Educação e a busca do firmamento de nossas ações em alicerces específicos de nossa ciência. Com isso, à medida que consideramos as particularidades educacionais de cada sujeito (ANGELUCCI, 2015), podemos nos questionar: o que a Educação tem com isso? O que nós, enquanto professoras da Educação Infantil, da creche, temos com isso?

Tais perguntas podem movimentar tanto nossos pensamentos, afetos e discussões, quanto o vento lá fora dança com o topo das árvores. Assim como o convite lançado sobre voltar a atenção ao seu respirar, a partir de agora o chamado é a lançar suas lentes a outros lugares, deslocando e circulando a atenção em torno da discussão sobre os processos de medicalização de bebês e de crianças bem pequenas na etapa da creche.

Desenvolvo essa investigação a partir de meu olhar de pesquisadora, professora de Educação Infantil - pedagoga, psicopedagoga e especialista em Atendimento

---

<sup>2</sup> Nesta pesquisa, escolho marcar propositalmente o gênero feminino, visto serem mulheres, de modo quase unânime, que desenvolvem suas funções de docentes na etapa de creche, porém aos docentes homens da creche, desde já os convido a sentirem-se incluídos na conversa.

Educacional Especializado – que, por algum tempo, atuou como professora do AEE em tal etapa da Educação Básica e como gestora responsável pela educação inclusiva de um município. Moro em uma cidade cujo nome em uma língua indígena significa “flor”, ou seja, faço morada em um município que carrega em seu nome a marca de um povo indígena em seu território geográfico, mas que também possui forte influência de outras culturas advindas de antigos imigrantes. Uma cidade com solo fértil e vasta natureza, que permite e sustenta desde o nascer até o florescer de uma gama colorida e plural de flores que compõem os variados jardins da cidade – e da vida.

Trago tais informações para ilustrar que, como numa ciranda da vida, já circulei por diferentes espaços e pude vivenciar diferentes funções, chegando até esta pesquisa, que percebo colorida - assim como um jardim com diversas flores, onde cada uma possui suas próprias características e beleza - pelas diversas cores e tons de tudo aquilo que já me atravessou e me marcou. Esses coloridos, os quais hoje me compõem, advêm de diferentes lugares dessa roda viva que é a vida.

A partir disso, nesta pesquisa, busco trilhar um percurso de discussão e de reflexão com contribuições diversificadas. Assim, além de imagens que compõem a escrita, e considero textos sem palavras – pois tem muito a compor além de apresentar cenas do cotidiano da última turma de creche (maternal 3) com a qual atuei como docente, em 2019- há referências de diferentes campos e de lugares teóricos. Com a contribuição do colorido singular de cada um dos elementos que aqui se fazem presentes e se emaranham, objetivo analisar, a partir da narrativa de professoras de creche, como se estabelecem, ou não, processos de medicalização de bebês e de crianças bem pequenas. Nesse sentido, organizei três capítulos que buscam ofertar elementos para a discussão e indicar possíveis caminhos a serem percorridos.

O primeiro capítulo sobre o percurso metodológico expõe que, embora escrita por minhas mãos, esta pesquisa não se propõe a ser uma investigação individual, solitária ou particular, mas sim uma pesquisa viva, que se atreve a fazer um recorte e a atentar a um fragmento dos tantos campos que a Educação e, mais especificamente, a Educação Infantil, na etapa da creche, possui. Nesse sentido, para a realização desta pesquisa, é fundamental a participação de outras professoras de Educação Infantil, entendendo que são elas as quais estão diariamente com os bebês e as crianças bem pequenas, vivenciando o cotidiano e acompanhando-os em muitas de suas experiências inaugurais de ser e de estar no mundo.

No capítulo seguinte, apresento o lugar da creche, tomando as práticas docentes e o cuidado com os pequenos o destaque na discussão. Tais escolhas dão-se pelo fato de que a partir dos olhares docentes lançados sobre os bebês e as crianças bem pequenas (sujeitos entre 0 a 3 anos de idade), interpretações e suposições sobre esses sujeitos passam a ser realizadas pelas professoras e desencadeiam intervenções pedagógicas que marcam o corpo do outro (DOWBOR, 2008).

O último capítulo busca discutir movimentos e processos sociais que, por vezes, geram situações que, no cotidiano da creche, angustiam, inquietam e desafiam as professoras à medida que essas são convocadas pela sociedade em que vivemos a analisar e a classificar os modos e os tempos de ser e de existir desses sujeitos tão pequeninos, buscando uma nomeação que justifique o *não aprender* e que, de modo recorrente, leva a fala: “*tem alguma coisa, mas não sei o que é*”, a qual evidencia processos de medicalização nesta etapa. Tais processos são compreendidos como dispositivos que atribuem desde questões pessoais, sociais, culturais e/ou políticas, classificações e/ou explicações patológicas a serem tratadas ou medicadas, que geram rótulos nos sujeitos (MOYSES, 2001; CHRISTOFARI; FREITAS; BAPTISTA, 2015; SILVA, SZYMANSKI, 2020; SCARIN; SOUZA, 2020). Os processos medicalizantes não se destinam apenas aos bebês e crianças bem pequenas, mas atravessa-se entre todos os sujeitos de nossa sociedade. No capítulo em questão a narrativa construída possibilitará que você, leitora, tenha mais elementos e melhor compreensão dessa questão.

Apenas desejo destacar desde já que a frase que intitula este trabalho em si não é medicalizante. É inquietação legítima, afinal, o diferente nos interroga, as crianças nos interrogam. É uma pergunta fundamental, inclusive, pois faz um convite ao conhecer, pede por um encontro entre esta professora e esta criança. É a forma como esta pergunta é tomada que pode vir a tornar-se campo para respostas medicalizantes ou não.

A partir desse momento, coloco-me entregue a esta pesquisa, a qual: entende a pluralidade humana como riqueza; é feita com gente, para gente e, acima de tudo, acredita e aposta em gente; encontra-se no movimento da resistência, da ousadia de ser, da experiência de existir, da insistência de pulsar, de viver e, porque viva, pode sempre se apresentar em movimento, capaz de mudança, capaz de aprendizagem, capaz de desenvolvimento; busca, um convite, uma possibilidade de olhar para os processos da infância de cada sujeito; não se coloca em um lugar de prescrição, mas sim de perguntas, de criação, de pensar outros modos de ser e de estar com os bebês e com as crianças bem pequenas na creche; busca contribuir, de alguma forma, para o desenvolvimento saudável

dos pequenos e ser apoio à prática docente de professoras da creche, a quais acreditam que através das palavras, das experiências, das relações, dos afetos, do cuidado e da atenção legitimada, os corações desses corpos tão pequenos – e também dos nossos maiores - pulsarão cada vez com mais sentido.

Dito isso, miro em busca de encontros. Encontros que toquem, que afetem, que transformem, que produzam sentido. Vamos juntas?

## 2. Um caminho possível para a conversa...

Para sentir a argila é necessário antes de tudo desejar tal fato e estar disposto a ser marcado por ela. A argila, assim como as relações para o sujeito, deixa marcas quando é tocada. Nem o pedaço de barro, nem a mão de quem o sentiu é mais a mesma após esse contato (MATURANA, 1998). De tal modo, percebo, também, a pesquisa. Desejosa e ciente de seu presente e futuro atravessamento em minha constituição enquanto sujeito-profissional-pesquisadora, iniciei-a com um/o coração antes de qualquer palavra escrita.

Esta pesquisa, que se inicia com meu coração, seguirá suas linhas amparada-sustentada por teóricos e autores que nela fazem morada. A ilustração do coração (figura 1) produziu-se em um momento de encontro online, durante a pandemia, com minha orientadora e colegas de grupo. Naquele dia, os colegas que estavam “mais avançados” em suas pesquisas dividiam/contavam os rumos e andamentos. Eu, iniciando meu processo de Mestrado, ainda não conseguia exprimir em palavras o que me atravessava em relação ao tema— acredito que ainda hoje não consiga colocar tudo em palavras. Quando vi que não conseguia expressar-me com palavras, que nem eu mesma conseguia alcançar o que dentro de mim estava sendo gerado pela pesquisa, levantei-me e comecei a desenhar e a falar com o grupo. Meu primeiro movimento foi desenhar o coração e dizer que o meu desejo de pesquisa se tratava de vida, relações, atenção. Assim, fui escrevendo tais palavras dentro do desenho. Em seguida, questioneei: mas a partir dessas relações, dessa atenção dada, ou não dada, o que se gera na vida? O que entra no coração? O que dele sai? Após esse momento, passei a escrever sobre algumas de minhas (in)certezas e perguntas que me impulsionavam em busca da lapidação dessa investigação.

Do mesmo modo que acredito na necessidade de minha inteireza na relação estabelecida com as crianças enquanto professora, igualmente acredito que assim deva se dar na pesquisa. Por esse motivo, acompanhar-me-ão nesse trilhar “teóricos que atravessam o meu texto e que de várias formas se interligam imaginando que, para além do organismo, há um corpo que se constrói na relação” (FREITAS, 2011, p. 119). Esse coração que pulsa sangue a partir daquilo que lhe oxigena percorre todo o corpo, fortalecendo-o e produzindo vida. No sentido dessa metáfora, escolho para percorrer as próximas linhas comigo Barbosa (2010), Carvalho (2016; 2019), Angelucci (2014), Fernández (2012), Dolto (2020), Winnicott (1983; 2020), nos quais encontro fôlego para seguir pulsando, pesquisando. A partir dos encontros com esses, por vezes, senti-me como

que conduzida pela mão a outros encontros com companheiros que seguia identificando para essa jornada, mostrando-se a leitura desses um processo vivo, reverberante, produtor de/para pesquisa.

Dito isso, e a fim de organizar as modelações iniciais desta pesquisa, de identificar e de perceber a relevância desse tema, tanto para o campo da Educação Infantil, mais especificamente da creche, quanto para o campo de estudos da temática da medicalização, elenco os objetivos a seguir que nortearão esse processo.

## **2.1 Objetivo geral**

Analisar, a partir das narrativas de professoras de creche, como se estabelecem, ou não, processos de medicalização de bebês e de crianças bem pequenas.

## **2.2 Objetivos específicos**

Investigar as reflexões das professoras participantes da pesquisa sobre seu papel, ou não, no desenvolvimento de processos de medicalização de bebês e de crianças bem pequenas. Investigar como as relações de cuidado estabelecidas entre docentes de creche e bebês e crianças bem pequenas podem se aproximar ou se distanciar da produção de narrativas de processos medicalizantes do viver infantil.



Figura 3 - Cena 2

(Fonte: arquivo pessoal da autora)

Descrição da imagem: (início da descrição) imagem vista de cima. Aparece parte do topo da cabeça de uma criança pequena com cabelos castanhos. Seus braços estendidos à frente, manuseando um pedaço de argila em cima de uma superfície de madeira. As mãos estão sujas da argila molhada, bem como a superfície. (fim da descrição).

### **2.3 Organizando este processo chamado pesquisa: o processo da modelagem**

Com os objetivos que conduzirão esta pesquisa traçados, a necessidade do delineamento do campo de investigação e da busca teórica se dão de forma mais evidente, como também a escolha do método para a coleta de dados e de análise. Dessa maneira, em um primeiro momento, parto em busca de pistas a partir de produções teóricas/bibliográficas sobre a temática investigada, em um segundo momento, procuro pistas a partir da pesquisa de campo com professoras de creche e no terceiro momento analiso as riquezas encontradas ao longo da trajetória investigativa e ofereço possibilidades de olhar e pensar sobre os processos de medicalização de bebês e crianças bem pequenas a você, leitora.

#### *2.3.1 Em busca das pistas iniciais: sentindo a argila*

Assim como um pedaço de argila em mãos interessadas e desejosas, uma pesquisa vai ganhando forma a partir do movimento atento, intencional e cuidadoso de seu pesquisador. Durante minha vida profissional, já fui, de fato, tocada e afetada por muitas mãos miúdas, pequenas, curiosas, afetuosas, lambuzadas. Mãos que criaram e afagaram. Mãozinhas que aprenderam, desenvolveram-se, ensinaram e procuraram diferentes experiências, conduzindo, de igual forma, as minhas mãos até este momento, até esta escrita. Essas mãos também foram compondo e moldando a professora que hoje sou. Mãos que me passaram, tocaram-me (LARROSA, 2002). Semelhantemente a ter um pedaço de argila em mãos, traço os objetivos iniciais desta pesquisa como que uma artesã, a qual, já imersa em seu processo criativo e expressivo, sente a argila gelada e organiza-se para iniciar seu ofício.

A escolha da palavra artesã não vem ao acaso, pois entendo que tanto a pesquisa, quanto a prática docente são uma espécie de artesanaria quando olhadas pelo viés da sensibilidade, atenção, cuidado, sutileza, essência, doação que carregam e exprimem. Enquanto artesã, com o barro em minhas mãos, vou sentindo como tal matéria se comporta, se exige mais água, movimentos mais intensos. Enquanto modelo em busca de representar aquilo que está em meu pensamento, expesso minhas emoções, doo-me ao barro, sendo que esse, neste momento, deixa de ser apenas barro para ser, também, parte minha.

Nesse movimento de percepção e de reconhecimento do campo, busquei pistas e caminhos pelos quais vêm se organizando as discussões recentes sobre os processos de medicalização de bebês e de crianças bem pequenas entre 2011 e 2021 a fim de identificar tanto a maneira como se aborda o tema quanto criar possibilidades para esta pesquisa. Para isso, realizei buscas em dois bancos de dados de referência em pesquisas: Scientific Electronic Library (SciELO) e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), mais especificamente nos trabalhos do GT 15, responsável pelas pesquisas sobre Educação Especial.

Procurando contornar o objeto de estudo desta pesquisa, defini diferentes combinações de palavras-chave que circularam em torno do objetivo geral e dos objetivos específicos propostos. A cada busca realizada, li todos os resumos dos artigos disponíveis encontrados, elencando, para leitura na íntegra, todos os que, de fato, possuíam alguma relação, mesmo que pequena, com a pesquisa. A seguir, exponho detalhadamente as combinações de palavras-chave utilizadas a fim de evidenciar que, após as buscas, o encontro de pesquisas as quais, efetivamente, vinculavam-se ao objeto deste estudo foram



poucas, indicando a necessidade de produções e de discussões sobre o enfoque aqui proposto haja vista ser ainda pouco explorado.

As combinações de palavras-chave foram: "medicalização and bebê", "medicalização and criança pequena", "medicalização and infância", "creche and desenvolvimento de bebês", "creche and desenvolvimento de crianças bem pequenas", "creche and aprendizagem", "creche and cuidado", "creche and diagnóstico", "educação especial and creche", "educação especial and bebês" e "educação especial and crianças pequenas", "educação infantil and diagnóstico".

A partir da realização dessas buscas, encontrei, no Scielo, 27 artigos que se aproximavam desta discussão e, na biblioteca online da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), 17 escritas, sendo todas essas lidas na íntegra. Após, encontrei seis pesquisas que se aproximavam e, assim como eu, buscavam compreender, em certa medida, processos semelhantes ao/ou que contribuem para a discussão proposta nesta dissertação. Abaixo, exponho-as bem como o local de encontro:

Tabela 1: ANPED – (2011-2021)

Título	Autor(es)/Vínculo	Ano
(Des)medicalização da educação pela educação: a potência da ação pedagógica na construção do sujeito de aprendizagem	Clarissa Haas	2021
A patologização das diferenças humanas e seus desdobramentos para a educação especial.	Carla Biancha Angelucci	2015

Fonte: autora a partir da ANPED.

Tabela 2: Scielo – (2011-2021)

Título	Autor(es)/Vínculo	Ano
Este ilustre desconhecido: considerações sobre a prescrição de psicofármacos na primeira infância	Mariana Nogueira Rangel Pande, Paulo Duarte de Carvalho Amarante, Tatiane Vargas de Faria Baptista	2020
Crianças e seus diagnósticos no cenário da educação inclusiva: a perspectiva de mães e professoras	Lia Spadini da Silva, Luciana Szymanski	2020
Medicalização das infâncias: entre os cuidados e os medicamentos	Luciana Jaramillo Caruso de Azevedo	2018
Medicalização da infância e seus efeitos	Monica Fujimura Leite	2016

Fonte: autora a partir do Scielo.

Após as leituras na íntegra de tais pesquisas, encontrei, nas autoras - e autor - acima referidas – o - companheiras – o - que estarão presentes no traçar desta investigação, sendo as tessituras argumentativas, enriquecidas por seus olhares plurais, articuladas e expostas nos capítulos seguintes.

### 2.3.2 A inspiração do método: como modelar?

*Estar com outros, interessar-se pelo que interessa ao outro, abrir mão das classificações, dos saberes antecipados tanto sobre o que é e deve ser o lugar do pesquisado. Aí o que está em cena é a definição das fronteiras. Porque é justamente nos momentos em que nossos quadros de referência claudicam que podemos nos reinventar, nós, pesquisadores, e eles, os pesquisados. É nas hesitações que nos transformamos. Há um gaguejar que é parte inextrincável da relação de pesquisa. Lançar-se numa relação de pesquisarCOM outros causa vertigem. COM-por os outros é um desafio. (MORAES in TAVARES, MORAES, BERNARDES, 2014, p. 134)*

Para conduzir esta investigação, percorri caminhos tateando os achados juntamente com outras mãos além das minhas, sendo essas as mãos de outras docentes da etapa da creche, pois acredito que é nos encontros que se fazem as potências. Para tanto, esta dissertação percorreu caminhos inspirados na cartografia (GUATTARI E ROLNIK, 2005) e no processo de pesquisarCOM (MORAES in TAVARES; MORAES; BERNARDES, 2014), pois busquei pensar sobre o fazer das professoras da creche com elas mesmas. Ambos os movimentos metodológicos permitiram, contemplaram e convocaram o olhar, a escuta, a atenção, às nuances da vida, dos processos, das relações e dos seus movimentos, inclusive os inesperados.

O olhar a partir da cartografia foi escolhido para amparar esta conversa frente à possibilidade de investigação em movimento à medida que entende que nada está dado, todavia está se dando, está em movimento, em constante processo de modificação a partir das potências que ali circulam, inclusive a presença de uma pesquisadora. Entendendo isso, a cartografia exige, por parte do pesquisador, a atenção à realidade, que é movente e, inclusive, reativa a sua presença, necessitando da construção de um espaço de confiança mútua, que permita entrega e engajamento no diálogo (TEDESCO; SADE; CALIMAN, 2013). A cartografia permite a investigação de um campo, nesse caso, o campo dos processos de medicalização na creche.

Já o pesquisarCOM inspira este caminho metodológico visto ser um modo de fazer pesquisa que considera o objeto da pesquisa ativo e participativo das investigações, colocando o pesquisador em um lugar de fazer com o pesquisado e não sobre ele, ou melhor, tanto interpelando como sendo interpelado pelo outro novamente (MORAES; QUADROS, 2020).

Ceccim e Gai (2015, p.32) sugerem que, durante a pesquisa, a potência do aprender é permanente, exatamente porque se pesquisa, e “pesquisar é aceitar o imprevisível, é a capacidade de suportar o que não para de diferir”, ou seja, é estar disposto, aberto e interessado – assim como um adulto em uma relação com um bebê – agindo com Ética frente ao que emerge, ao que é anunciado – denunciado? -, ao que se mostra nesse recorte que se tenta mapear em tal encontro o qual se propõe com o eu-pesquisadora e algumas colegas de profissão, professoras da creche.

Esta pesquisa se comprometeu a um processo inventivo, criativo, atento e ético, funcionando como um caminho de pistas que servem para motivar rumos – assim como a prática docente – ao longo de sua constituição. Nesse processo de invenção permanente, escolhi traçar esta pesquisa por um caminho de encontros, pautada “[...] sobretudo numa atenção sensível, para que possa, enfim, encontrar o que não conhecia, embora já estivesse ali, como virtualidade” (KASTRUP, 2007, p. 48-49).



Figura 4 - Cena 3  
(Fonte: arquivo pessoal da autora)

Descrição da imagem: (início da descrição) Fotografia na posição vertical vista de cima. No centro da imagem, há dois meninos bem pequenos sentados em almofadas coloridas. Eles folheiam um livro, que está aberto. Em suas páginas, aparece o desenho de uma casa amarela em cima de um morro onde chove (fim da descrição).

#### **2.4 A ida a campo: lugar da modelagem**

O segundo momento desta pesquisa aconteceu a partir da ida a campo para a realização de entrevistas com as professoras da creche. Como que com um pedaço de argila em minhas mãos, pensei em buscar encontros nesta trajetória investigativa que me auxiliassem a dar forma e sentido a esta pesquisa. Parti, assim, ao encontro de outras professoras com um convite de juntas modelarmos e produzirmos saberes a partir do que hoje temos em nossas mãos: cada uma o seu próprio pedaço de argila, ou seja, suas vivências, experiências, saberes e potências.

A partir dos objetivos e com a definição da importância da entrevista com as professoras para a pesquisa, entrei em contato com a Secretaria Municipal de Educação de um pequeno município da região metropolitana de Porto Alegre. Tal cidade conta, atualmente, com aproximadamente cem (100) docentes nas quatro Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs - que possui. Meu contato, nesse caráter específico, girou em torno da relevância de apresentar-me enquanto pesquisadora, bem como a proposta de investigação desta pesquisa, solicitando a autorização para sua realização nesta rede de ensino, a qual já foi aceita (em anexo I, o termo de anuência). Após qualificação do projeto de dissertação e de autorização do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da UFRGS, entrei em contato com a equipe gestora de cada uma dessas escolas a fim de repetir o mesmo processo de apresentação e de realizar o convite para a participação da pesquisa. A escolha das professoras participantes se deu a partir do desejo das mesmas e a indicação – comum acordo - da equipe gestora da escola.

Nomeei as participantes do estudo por nomes fictícios com o intuito de manter o sigilo da identidade de cada uma; da mesma forma, as EMEIs possuem codinomes. Na EMEI Girassol, solicitei à equipe gestora a participação de uma professora da turma do berçário e do Maternal 3. Na EMEI Azaleia, foram convidadas uma professora do berçário e uma do maternal 2. Na EMEI Tulipa, uma professora do Maternal 1 e uma do Maternal 2 receberam o convite. Finalmente, na EMEI Hortênsia, uma professora do Maternal 3 e outra do Maternal 1. Essa organização foi pensada no intuito de ouvir duas professoras da mesma faixa etária que trabalham em espaços diferentes.

#### *2.4.1 Dos momentos deste processo modelado de/por muitas mãos*

Com o objetivo de compor com maior riqueza a pesquisa de campo, possibilitando diferentes momentos e oportunidades de narrativas com as professoras de creche participantes, propus dois momentos na pesquisa. O primeiro, um encontro individual com cada participante a fim de realizar uma entrevista semiestruturada (ANEXO II). O segundo, um momento coletivo entre todas as participantes, no qual, a partir da proposta direcionada, busquei identificar pistas a partir das narrativas dessas sobre como se estabelecem, ou não, processos de medicalização de bebês e de crianças bem pequenas.

A partir de tais encontros, a pesquisa tomou forma, moldando-se de fato pelo atravessamento de diferentes mãos e compondo-se d(n)aquilo que só pode ser percebido e (re)conhecido através e a partir do outro, d(n)aquilo que nos toca, nos afeta, nos move e nos lembra, pois “o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando” (GUIMARAES ROSA, 1994, p.24-25).

##### *2.4.1.1 Primeiro momento*

Essa investigação convida ao diálogo, que foi constituído juntamente com oito professoras de creche que atuam nas turmas de Berçário, Maternal 1, Maternal 2 e Maternal 3. Tal diálogo se deu em dois momentos: primeiramente, a partir da realização de entrevista semiestruturada individual – após aprovação pelo CEP - com duração de, aproximadamente, quarenta (40) minutos, em um espaço da escola no qual a professora atua e que lhe garantisse a privacidade da conversa.

No início de cada encontro com as participantes, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (ANEXO III), informando o objetivo e a natureza da presente pesquisa, além de seus respectivos envolvimento, riscos e desconfortos, benefícios, confidencialidade, desistência, despesas e pagamentos. Após aceite e assinatura, iniciou-se as entrevistas, as quais foram gravadas e transcritas posteriormente - sendo seu conteúdo na íntegra acessado exclusivamente por mim e minha professora orientadora e arquivado pelo período de cinco anos, sendo descartado após esse tempo – buscando a escuta das narrativas, angústias e inquietações, objetivando analisar como se estabelecem, ou não, processos de medicalização de bebês e de crianças bem pequenas na etapa da creche.

Durante o manejo da entrevista individual, estive atenta e voltada “para a experiência ostentada "na" fala do(s) participante(s), tendo em conta a circularidade intensiva entre expressão e conteúdo” (TEDESCO; SADE; CALIMAN, 2013, p. 312), entendendo que o território da entrevista é habitado e traçado tanto pela entrevistada, quanto por mim, entrevistadora, à medida que também serei guiada neste processo, revendo minhas expectativas e questões, a partir do que encontro como intercessores (TEDESCO; SADE; CALIMAN, 2013).

Sendo assim, a entrevista buscou caminhos de uma conversa menos formal, procurando se dar “como um passeio, que segue múltiplos vetores, como o guia de cegos. A construção do setting promove, nesse caso, um plano de confiança mútua (ROLNIK, 1994), que permite a entrega e o engajamento na conversa” (TEDESCO; SADE; CALIMAN, 2013, p. 312).

#### *2.4.1.2 Segundo momento*

Estar COM as professoras, com suas vozes, falas, narrativas e de fato realizando uma escuta a partir dos meus encontros enquanto pesquisadora com essas docentes, como mencionado anteriormente, para mim é muito caro, pois, a partir do encontro com o outro, é que um estranhamento pode ser produzido e um pensamento advir a partir disso, não reduzindo esse “à reconhecimento, ao reconhecimento de si mesmo ou de alguma forma dada e definida de antemão, mas ao invés disso, o pensar envolve outras aventuras, encontros inusitados com o mundo” (MORAES in MORAES; KASTRUP, 2010. p.26).

Entendendo que “a entrevista não funciona como procedimento que media o acesso à experiência, ela se efetiva como tal” (TEDESCO; SADE; CALIMAN, 2013, p. 305), o segundo momento da pesquisa de campo desta investigação foi um encontro presencial com as oito professoras participantes, realizado em data, hora e local indicado pela Secretaria Municipal de Educação. Esse encontro coletivo, com tempo de duração previsto entre uma e duas horas, buscou, por meio de minha condução enquanto pesquisadora, promover um espaço no qual as participantes se sentissem convidadas a “falar longamente” (TEDESCO; SADE; CALIMAN, 2013) e a refletir sobre as discussões que ali se apresentarão. O encontro foi gravado em áudio e, como na entrevista, transcrito posteriormente para análise desta pesquisa, com seu conteúdo na íntegra acessado exclusivamente por mim e minha professora orientadora, sendo, após o período de cinco anos, descartado.

Para a condução do momento em questão, utilizei dois dispositivos como disparadores para as discussões no grupo, os quais propiciam, a partir das cenas, conversas e reflexões sobre o viver de bebês e de crianças bem pequenas e a possibilidade de esses serem, ou não, relacionados a processos de medicalização.

O primeiro dispositivo para a conversa se refere a dois vídeos, a partir dos quais se solicitei às professoras que se atentassem às cenas e aos detalhes dessas. Os vídeos em questão foram: *Dancinha das mãos*, assistido na íntegra ([https://www.youtube.com/watch?v=JsVFz\\_zrpKE](https://www.youtube.com/watch?v=JsVFz_zrpKE)) e *Sementes do quintal*, sendo assistidos os trechos “1:05:50-1:06:53” e “1:07:29-1:08:01” (<https://www.youtube.com/watch?v=daYrCS3z2wo>). Após assistirmos aos vídeos, convidei as professoras presentes a conversarem sobre as cenas, expondo suas percepções, relacionando-as com a imagem que possuem do que é ser um bebê e/ou criança bem pequena, além de questões de cuidado, maternagem e manhês presentes nas relações com eles. Realizei o convite e conduzi o ritmo da conversa a partir de um manejo que objetivava “que os dizeres possam emergir encarnados, carregados da intensidade dos conteúdos, dos eventos, dos afetos ali circulantes”. (TEDESCO; SADE; CALIMAN, 2013, p. 304)

Como segundo dispositivo, resgatei a explicação do fenômeno de medicalização de forma breve e sucinta, expondo-o como uma espécie de prescrição de como um sujeito deve ser e comportar-se, estando a medicalização mais relacionada à maneira de olhar os sujeitos, seus processos e desenvolvimento, do que ao uso ou não de medicamentos. Para tanto, fiz a leitura de dois excertos desta pesquisa (ANEXO IV), os quais expõem o que é considerado um processo de medicalização, bem como as vivências na infância e, também, parte de “uma história inventada” sobre uma bebê que frequenta a creche. Após, convidei as professoras a falarem sobre as relações, aproximações e/ou distanciamentos que percebem dessas leituras com suas docências na creche, visando a encontrar elementos em suas narrativas que conduzam ao objetivo geral desta pesquisa.

#### *2.4.1.3 Terceiro momento*

O terceiro momento deste estudo refere-se ao movimento de organização dos achados do/no caminho investigativo encontrados nas falas generosas e preciosas de cada docente envolvida nesta pesquisa.

Após todos os encontros realizados, li e reli as transcrições dos mesmos. Enquanto realizava este movimento, a identidade de cada professora, a maneira como conversava, como se expressava com seu corpo, com seu olhar, também se revelaram necessárias para esta pesquisa – visto que estes elementos compõem parte importante das expressões de suas profissionalidades docentes - e por isso, enquanto pesquisadora, senti-me convocada eticamente a marcar de modo explícito isto. Para tanto organizei um capítulo voltado exclusivamente aos relatos e algumas convocações reflexivas destes encontros. Um capítulo, como intitulei, escrito entre parênteses (BRAILOVSKY, 2019).

Ao longo que revisitava as palavras ditas, tanto nos encontros individuais, quanto no coletivo, aos meus olhos saltaram palavras-pistas de cada um destes encontros, como que indicadoras de caminhos que me conduzissem as respostas dos objetivos que estabeleci para esta investigação. Com estas palavras atravessadas fui desenhando os cenários que surgiram e revelando os tesouros dessa pesquisa, dentre eles a importância da coletividade docente na construção de práticas não medicalizantes no espaço das escolas.

Esta pesquisa, que carrega desde sua origem a preocupação ética tanto com as professoras, quanto bebês e crianças bem pequenas, quanto com a Educação Infantil, ao ser finalizada será partilhada tanto com as professoras participantes, quanto com a mantenedora, a fim de ofertar a estas a possibilidade de olhar suas potências, reconhecendo e valorizando o trabalho desenvolvido no cotidiano de suas práticas docentes como professoras da Educação Infantil, ficando a disposição um novo encontro para trocas sobre este processo aqui apresentado.





Figura 5 - Cena 4

(Fonte: arquivo pessoal da autora)

Descrição da imagem: (início da descrição) Fotografia na posição vertical. No centro da imagem, está um microscópio branco, uma menina observa algo através do mesmo, enquanto outras duas crianças estão inclinadas e a observam fascinadas. (fim da descrição).

### 3. Creche: um lugar de bebês e de crianças bem pequenas

*Dou respeito às coisas desimportantes e aos seres desimportantes. Prezo insetos mais que aviões. Prezo a velocidade das tartarugas mais que a dos mísseis. Tenho em mim um atraso de nascença. Eu fui aparelhado para gostar de passarinhos. Tenho abundância de ser feliz por isso. Meu quintal é maior do que o mundo.*  
Manoel de Barros



Figura 6 - Cena 5

(Fonte: arquivo pessoal da autora)

Descrição da imagem: (início da descrição) Fotografia na horizontal, vista de cima, colorida. Quatro pessoas sentadas em círculo em cima de um pneu grande. No canto inferior direito, pernas de uma criança com calças de cor vinho, com os pés descalços. No canto inferior esquerdo, pernas de uma criança iluminadas com raios de sol, com calça cinza claro, usa tênis azul claro com listras cinzas e brancas. Na parte superior direita, pernas de uma mulher com pés descalços e unhas pintadas na cor bege, e, ao lado, sua mão esquerda, com anéis, apoiada no pneu. No canto superior esquerdo, uma criança com calça preta, com os pés descalços. Ao centro, areia de cor amarelo queimado, com algumas miniaturas de animais espalhadas nas cores branco, preto, marrom, bege e verde. Há o reflexo de raios de sol na imagem. (fim da descrição).

Creche. Sim, creche. Lugar de bebês e de crianças bem pequenas. Lugar de relações, palavras e trocas. Lugar de experiências inaugurais, de encontros, de ensaios, e de vida. Lugar da própria vida. Há, por vezes, palavras que geram confusão, estranheza e até certo desconforto, concorda? Diria que creche é uma delas, devido a sua história e ao seu lugar social e profissional. Quando nos deparamos com situações em que o uso dessas palavras se faz

necessário – e importante - também podemos nos encontrar com certa insegurança frente ao entendimento e ao significado do que os outros podem ter sobre determinada palavra a partir do repertório que possuem. Considerando tal questão, é interessante enfatizar que aqui opto por nomear essa etapa como ela é, convidando você a notar que tal escolha revela um posicionamento ético-político-profissional.

Tal posicionamento pode ser percebido ao longo deste capítulo frente às discussões aqui abordadas que circulam pelo território da creche, sendo essas importantes para podermos avançar nas discussões foco desta pesquisa. Importante mencionar que a intenção do presente é oferecer elementos que facilitem a composição do cenário do qual estaremos falando com o intuito de possibilitar a criação de conexões entre os mesmos.

A creche, além de ocupar um lugar de etapa da educação básica brasileira, também ocupa um lugar social - permeado por um imaginário cultural – e vem, com o passar dos anos, conquistando e marcando seu lugar, igualmente, no campo acadêmico, produzindo diferentes pesquisas, das quais me aproximo para compor, apoiar e provocar reflexões neste estudo.

Para tanto, este capítulo busca trazer, em suas linhas, de que creche fala, de quem lá habita, vive e convive neste local, bem como apontar o entendimento do papel docente neste espaço, das práticas docentes desenvolvidas com bebês e crianças bem pequenas e dos aspectos indissociáveis - e inegociáveis - do fazer profissional da professora dessa etapa.

Tão importante quanto contextualizar o local de recorte desta pesquisa é considerar as particularidades pedagógicas da creche. Para tecer comigo as próximas linhas dessa trama narrativa e compor as costuras de meus pensamentos, trago Barbosa (2010) e Carvalho (2016; 2019), convidados que me são caros, que me tocam verdadeiramente e produzem sentido tanto ao meu coração quanto a esta pesquisa. Ambos estiveram e estão presentes em meu processo formativo enquanto docente e pesquisadora até aqui. Com eles, inclusive, para além do encontro com suas letras, que conduzem a textos que orientam e provocam, tive o privilégio de ouvir palavras vivas em ato em momentos de aulas na universidade. Acompanham-me, também, teóricos importantes os quais contribuem para meu processo de reflexão e de associação com o tema desta pesquisa, como Dolto (2020), Fernández (2009) e Winnicott (1983), além de autores com pesquisas importantes prospectadas no Scielo.

Sendo assim, organizei este capítulo em três subcapítulos. O primeiro intitulado: **De que creche estou falando? Os caminhos legais que orientam esta etapa** busca contextualizar através de um resgate das legislações, a formação exigida dos profissionais que atuam como docentes neste local e a faixa etária das crianças que o frequentam, além de apontar diretrizes

legais que regem e orientam o trabalho nessa etapa da Educação Infantil, buscando apresentar esse território da pesquisa.

No subcapítulo seguinte, nomeado: **A docência na creche: das lembranças às novas perguntas**, busco apontar o que é considerado docência nesse tempo escolar, evidenciando o cuidado – e seus desdobramentos como componente basilar dessa (BARBOSA, 2010; CARVALHO, 2019; CARVALHO in SANTIAGO; MOURA, 2021; DOLTO, 2020; GUIMARAES; ARENARI, 2018; WINNICOTT, 1983).

No terceiro e último subcapítulo: **As narrativas criadas na creche: potências pedagógicas**, direciono a discussão para uma docência que considera os diferentes processos de ser/existir/estar no mundo dos bebês e das crianças (BARBOSA, 2010; GARCIA; PINAZZA; BARBOSA, 2020; KELLETER; CARVALHO, 2019; CARVALHO, 2016) convidando a reflexão da potência das narrativas pedagógicas, pensando essa questão para a etapa da creche, aproximando-se do fio que continuaremos a tecer a discussão sobre os possíveis processos de medicalização presentes neste espaço (SAULLO; ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM, 2013).

Fernández (2009, p.24) aponta que “aprendemos a olhar com a marca daqueles que nos olham”, sendo assim, podemos nos inclinar a pensar de que forma temos nos olhado enquanto professoras de creche? De que modo temos olhado para nossos bebês e crianças bem pequenas? Como isso nos tem afetado, afetado a eles e as relações com/entre eles? Ao longo deste capítulo e do seguinte, enquanto convido a olhar questões importantes que compõem esta pesquisa, talvez essas sejam boas perguntas para estarem num pano de fundo de nossas reflexões, auxiliando-nos a perceber e a sentir onde e como temos colocado nossos pés nesse solo tão precioso que é a infância.

### **3.1 De que creche estou falando? Os caminhos legais que orientam esta etapa**

*Mas ele desconhecia  
Esse fato extraordinário:  
Que o operário faz a coisa  
E a coisa faz o operário.  
Vinicius de Moraes*



Figura 7 - Cena 6

(Fonte: arquivo pessoal da autora)

Descrição da imagem: (início da descrição) fotografia na posição vertical. Ao fundo da imagem, há uma pracinha; em primeiro plano centralizado, há quatro crianças pequenas brincando. Da esquerda para a direita, um menino em pé olhando para a direita da imagem segura em sua cabeça um capacete de EPI azul escuro; ao lado do menino; duas crianças: uma de frente para a outra sentadas no chão; na lateral direita da imagem, outro menino também segurando um capacete olha para os outros dois no chão (fim da descrição).

Para compreendermos o presente, é importante olharmos para o passado. Você, com certeza, já se deparou com esse chavão popular diversas vezes ao longo de sua vida, mas, convenhamos, esse é um clichê totalmente verídico. Aplicável desde contextos individuais a coletivos, como a trajetória/construção da creche em nossa sociedade, por exemplo. A fim de considerarmos o lugar que hoje a creche ocupa – e vem lutando para ocupar – no sistema educacional brasileiro, torna-se importante olharmos sua constituição até aqui.

As creches brasileiras, até meados de 1980, frequentemente estavam vinculadas a órgãos de Saúde e Serviço Social, sendo o processo de transição entre esses órgãos e as Secretarias de Educação algo progressivo que buscava diminuir o caráter assistencialista predominante até

então à medida que fomentava a criação de projetos com objetivos educacionais para essa etapa da vida (MARICHAL, 2012).

A partir dos percursos das políticas de atendimento à infância, principalmente, de um novo paradigma iniciado em 1959 com a Declaração Universal dos Direitos da Criança, instituído em nosso país pelo Art. 227 da Constituição Federal de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA em 1990, a identidade da Educação Infantil no Brasil passou a ser definida. Os documentos vão desenhando indícios na direção da garantia e do dever do Estado de oferecê-la às crianças de até seis anos de idade.

Em 1996, por meio da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), deu-se a integração da creche e da pré-escola, ou seja, da Educação Infantil à Educação Básica, sendo, nesse documento definida – e ratificada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) - como o espaço e tempo que assegura os direitos de aprendizagem e o desenvolvimento de competências de crianças e de estudantes. Segundo a BNCC, a

Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. (BRASIL, 2017, p.14)

Cientes do compromisso da Educação Básica, pensemos agora especificamente a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica brasileira. A partir de uma modificação introduzida na LDBEN (BRASIL, 2013), a idade das crianças atendidas nessa etapa foi alterada para 5 anos visto a antecipação ao Ensino Fundamental para crianças com 6 anos, tornando, dessa forma, apenas o atendimento da faixa etária de 0 a 5 anos responsabilidade da Educação Infantil. A Educação Infantil, desde seu ingresso à Educação, é entendida e oferecida em duas etapas: creche e pré-escola. A oferta da creche destina-se a crianças de zero a três anos de idade<sup>3</sup>, enquanto a pré-escola volta-se a crianças de quatro a cinco anos.

O acesso à etapa da creche, nos três primeiros anos de vida, constitui-se como um direito das crianças, dever do Estado e opção da família, enquanto na etapa da pré-escola é obrigatória

---

<sup>3</sup> Aqui cabe atentar ao fato do que representa o zero. É sabido que, em alguns municípios, os bebês passam a frequentar o espaço da creche a partir do quarto mês de vida; no entanto, sendo a legislação vigente permissiva com o ingresso, temos indícios de que vem crescendo cada vez mais o número de matrículas de bebês com menos de dois meses de vida, como explicita a reportagem do início de maio de 2022, do jornal Folha de São Paulo, que aponta o número de matrículas 22 vezes maior comparado aos períodos anteriores a pandemia. Na reportagem, inclusive, aponta-se um bebê de 19 dias de vida frequentando a instituição escolar. (PALHARES, 2022).

a frequência da criança à escola desde a Emenda Constitucional n 59, de 11 de novembro de 2009 (BRASIL, 2009). De acordo com a LDBEN, a Educação Infantil tem por finalidade “o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Art.29, BRASIL, 1996).

Em 2009, com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEI) para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), documento importantíssimo para a etapa, indicou-se a necessidade de a mesma assumir função política, social e pedagógica, sendo ofertada em espaço educacional público ou privado, não doméstico e com uma proposta construída tanto de cuidado quanto de educação. Na Educação Infantil, a concepção entre educar e cuidar vinculam-se, sendo indissociáveis no processo educativo, tornando-se essa uma característica exclusiva - e essencial - dessa etapa da educação básica, distinguindo-a dos outros níveis educacionais.

As DCNEI indicam fundamentos, princípios e procedimentos para nortear tanto as políticas públicas quanto a elaboração, o planejamento, a execução e a avaliação de propostas pedagógicas e curriculares da etapa, orientando a prática docente junto aos bebês e às crianças - e à comunidade escolar -, propondo ações educativas com qualidade, que se articulem com as diversidades sociais e culturais no tocante às infâncias nos diferentes territórios.

O referido documento aponta, ainda, sobre a formação docente para a atuação nessa etapa, sendo necessária a habilitação para o magistério e/ou ensino superior, respeitando a legislação vigente. A partir disso, busca-se que, nesse espaço, os bebês e as crianças, sob a coordenação de adultos especializados, tenham a possibilidade de experimentar, de aprender e de construir relações, sendo

tomadas como seres capazes, [...]protagonistas no projeto educacional. Essa é uma mudança paradigmática na compreensão da educação dos bebês, pois se afirma o compromisso com a oferta de um serviço educacional que promova, para todas as crianças, a possibilidade de viver uma experiência de infância comprometida com a aprendizagem gerada pela ludicidade, brincadeira, imaginação e fantasia. Nesse espaço, os bebês aprendem observando, tocando, experimentando, narrando, perguntando, e construindo ações e sentidos sobre a natureza e a sociedade, recriando, desse modo, a cultura. (BARBOSA, 2010, p.3)

Importante ressaltar, desde já que, nesta pesquisa, opto por me aproximar de Barbosa (2010) no que tange à nomenclatura das crianças que frequentam a creche. A autora pondera sobre não podermos utilizar como referência somente a idade biológica ou cronológica de um sujeito para considerá-lo um bebê, visto as experiências culturais afetarem tanto o crescimento quanto a experiência de crianças pequenas. Em suas escritas sobre as especificidades da docência com bebês, considera “como bebê a criança até 18 meses de vida. Após essa idade, elas podem ser chamadas de crianças pequenas ou pequenininhas” (BARBOSA, 2010, p.2).

A autora é uma grande referência para a Educação Infantil brasileira, inclusive participou de muitos dos marcos importantes para a etapa, como a elaboração nas DCNEI. Nos últimos anos, a mesma discute pontos importantes no que tange às políticas públicas atuais, como a crítica ao modo da atual BNCC para a EI, juntamente com tantos outros estudiosos do campo. Embora o foco deste estudo não seja as políticas públicas/curriculares, torna-se impossível não as citar, principalmente discorrer sobre esta última, frente ao fato de sua incidência direta nos modos como as docentes olham e compreendem os bebês, crianças e alunos de nosso país e suas divergências entre si. Sendo assim torna-se oportuna uma seção dedicada a esta discussão.

### *3.1.1 A BNCC não tem alguma coisa e eu sei o que é*

Se por um lado

a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. (BRASIL, 2017, p.14)

Por outro lado, o documento que, ainda, aponta seu compromisso com a equidade, silenciou totalmente ao que tange a atravessamentos importantes que compõem as constituições das crianças, desde questões culturais até mesmo orgânicas. E, não bastasse este silenciamento, este escolher não falar, não orientar, não reconhecer as diferentes existências de ser criança que possuímos em nosso país, a BNCC (BRASIL, 2017) para a Educação Infantil apresenta uma proposta curricular que diverge entre o que se afirma que deseja, e o que se orienta.

Enquanto a BNCC (BRASIL, 2017) e as DCNEI (MEC, 2009) convergem ao apresentar a concepção da criança como um sujeito histórico e de direitos, constituinte de sua identidade pelas relações, interações e práticas cotidianas, também, divergem quando analisamos a proposta de organização curricular da Educação Infantil, pautada nos direitos de aprendizagem e campos de experiências. Tal divergência em si não se dá pelo fato da organização dos direitos de aprendizagem (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se) ou dos



campos de experiências<sup>4</sup>, que visam contemplar situações da vida cotidiana e os saberes das crianças, buscando relacioná-los a conhecimentos de nosso patrimônio cultural (BRASIL, 2017). A divergência apresenta-se no fato de que esta organização “evidencia um descompasso com seus pressupostos ao apresentar uma listagem de objetivos de desenvolvimento e aprendizagem relativos a cada campo de experiência, os quais devem ser alcançados pelas crianças de acordo com a faixa etária em que se encontram” (SILVA; CARVALHO, 2020, p.502).

Com esta perspectiva de olhar sendo orientada pelo documento que atualmente rege a organização curricular de nossas escolas da infância, “corre-se o risco de os professores focalizarem apenas objetivos de aprendizagem e desenvolvimento no planejamento de suas práticas e até mesmo de utilizarem essa listagem como indicadora de avaliação das crianças, o que vai de encontro ao que é proposto nas DCNEI (MEC, 2009)”( SILVA; CARVALHO, 2020, p.502) e neste ponto a pergunta que fica é: o que acontece quando com o bebê/criança que não se enquadra? Onde fica esta criança? Como é percebida?

Veja, cara colega, a BNCC (BRASIL, 2017) é um documento importante para o campo da Educação Infantil, o qual busca orientar as práticas e olhares docentes, apontando que devemos levar em consideração cada criança, mas quando ela nos estabelece uma lista cheia de objetivos, com espaço-tempo a serem atingidos, inclusive, não estamos correndo um sério risco de tornar nosso olhar, planejamento e currículo limitados, enrijecidos? Não estamos correndo o risco de estigmatizar nossas crianças, segregá-las entre aptas e não aptas, competentes e não competentes?

Dias (2021) discute em sua dissertação outro fator importante a ser considerado quando tencionamos estes aspectos da BNCC: o desenvolvimento como direito educativo e o desenvolvimento como objetivo curricular.

Segundo a autora o desenvolvimento como direito educativo foi sendo compreendido à medida que o “desenvolvimento humano foi se constituindo um direito e uma finalidade educativa, recebendo certa centralidade nas políticas educacionais brasileiras” (DIAS, 2021, p.81). No entanto não fica claro a que tipo de desenvolvimento humano os documentos se referem, necessitando assim esta pergunta, a qual a autora pontua só ser possível o entendimento quando analisado as concepções deste ao se falar sobre educação escolar, considerando assim os currículos e criando a categoria de desenvolvimento como objetivo curricular.

---

<sup>4</sup> A BNCC (BRASIL, 2017) apresenta os seguintes campos de experiências para a Educação Infantil: a) o eu, o outro e o nós; b) corpo, gestos e movimentos; c) traços, sons, cores e formas; d) escuta, fala, pensamento e imaginação; e) espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Quando analisamos o desenvolvimento como objetivo curricular a partir da perspectiva da BNCC temos outro ponto de tensão:

[...] ao se fatiarem os campos em objetivos de forma tão linear, assumiu-se uma concepção organicista de desenvolvimento, o que aponta para uma concepção de educação que atribui às crianças (e apenas a elas) as causas de sua aprendizagem ou não. Sabe-se que o fenômeno educativo e o processo de escolarização não podem ser avaliados como algo individual; as relações de aprendizagem constituem-se em dimensões do campo histórico, social e político, que transcendem, em muito, o universo da biologia e da neurologia (DIAS, 2021, p.87-88)

A teoria psicogenética de Piaget possui influência significativa no modelo educativo brasileiro (DIAS, 2021), percebemos isso na BNCC quando temos as separações por idades, nas quais as ideias de progressão linear se apresentam para os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento na educação Infantil – não estou dizendo que é um documento piagetiano, até mesmo porque um documento de nível nacional é organizado por uma pluralidade de pesquisadores com diferentes percepções que contribuem para sua criação, no entanto estes aspectos sinalizados são inegáveis. Aqui novamente há uma divergência entre DCNEI (MEC, 2009), pois este olhar não se fazia presente neste documento.

Veja, não nego de modo algum a importância das descobertas e estudos de Piaget, no entanto questiono se considerar a organização educacional de nosso imenso país – com tantas culturas e infâncias – pautada apenas pelo viés do desenvolvimento biológico seria a melhor opção. É dessa maneira que incluiremos todas as nossas crianças? É essa a maneira que garantiremos um olhar justo às crianças pobres, às crianças pretas, às crianças indígenas, às crianças com deficiência, às crianças imigrantes de nosso país? O desenvolvimento de que criança está sendo considerado como padrão de análise e comparação a todas as demais?

Convido você, querida colega, a abrir a BNCC (BRASIL, 2017) agora e observar atentamente aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da creche, verificando se eles contemplam as possíveis diferenças entre as crianças. Você verá que não. A BNCC não tem alguma coisa e eu sei o que é: não tem espaço para os diferentes modos de ser e existir dos sujeitos; não tem espaço para os bebês, as crianças e os alunos com deficiência. Este movimento que faço nesta pesquisa de colocar foco nesta questão não se destina a uma polemização, mas, sim, a necessidade de continuamente exercermos nossa criticidade docente, estarmos cientes e pontuar as mudanças necessárias, inclusive em nossos documentos orientadores, para a contemplação de uma educação de fato para todos.

Ademais, a discussão sobre a BNCC pode ser ainda mais longa, mas aqui nesta pesquisa apenas marco este lugar de tensão (no qual marcar também se configura ato ético e político), retornando à indagação inicial deste subcapítulo e terretorializando que a creche que “falo”,

analiso e penso nesta pesquisa é a creche que se configura como etapa da Educação Infantil, que atende bebês e crianças bem pequenas de zero a três anos de idade<sup>5</sup>, que é lugar da Educação, no qual o cuidar e o educar são práticas indissociáveis, e onde se exige formação profissional para o exercício da docência. A creche aqui pensada enquanto um lugar de saber, um lugar de práticas intencionalizadas, lugar de autoria docente, lugar sério, convicto de seu fazer profissional-ético-político-educacional. Lugar de respeito, acolhida e interesse pelas infâncias, pelos bebês, pelas crianças pequenas. Lugar de potência, de construção, lugar vivo que se faz e é feito por tudo e por todos que lá habitam.

### 3.2 A docência na creche: das lembranças às novas perguntas

*Das minhas mãos, que são tão firmes, cai-me o espelho, que era  
tão claro  
Cecília Meireles*



Figura 8 - Cena 7

---

<sup>5</sup> Um apontamento que julgo importante evocar é que, em muitos dos artigos prospectados para esta pesquisa, foi comum a Educação Infantil ser referida como creche, mesmo quando traziam exclusivamente relatos de pesquisas de crianças com cinco anos de idade.

(Fonte: arquivo pessoal da autora)

Descrição da imagem: (início da descrição) fotografia vertical de cima para baixo. Ocupando quase a totalidade da imagem. Em primeiro plano, há uma mulher sentada à direita, e um menino, à esquerda. De cima para baixo, vê-se a raiz escura dos cabelos loiros da mulher e os cabelos negros e castanhos do menino; ela segura uma xícara branca junto à mão dele e coloca seu braço esquerdo nas costas da criança. (fim da descrição).

Para iniciar nossa conversa sobre docência na creche, trago esta foto que tanto representa para mim e gostaria de compartilhar com vocês. Deixem-me contextualizar a cena: o menino da cena, chamarei aqui de Thales (visto que advém do grego, cuja raiz “thalo” quer dizer “aquele que está florindo”, como as flores coloridas de minha cidade). Thales na época tinha três anos e já era de conhecimento daqueles que conviviam com ele que era autista<sup>6</sup>– recebeu diagnóstico clínico nos primeiros anos de vida<sup>7</sup>.

Tal foto foi tirada no dia dez de junho, ou seja, após quatro meses de nosso encontro inaugural naquela turma. Thales não utilizava a fala como um recurso de comunicação e seu modo de relacionar-se conosco era particular. Ele não falava nem nos procurava com o olhar ou com o corpo, mas nós - eu e minhas colegas – criávamos suposições e estabelecíamos sentido e significado em seus atos a partir da observação e da leitura de suas ações, expressando-lhe, assim, nosso desejo do estabelecimento de um laço. Por volta do segundo semestre, passou a olhar-nos, perceber-nos para além de corpos em sua presença e inclinar-se curioso para uma relação. Eu era a professora do turno da tarde e, como gosto muito de plantas, todo fim de tarde, enquanto estávamos na pracinha, convidava algumas crianças para cuidar dos chás e da horta que ficava ao lado de nossa sala. Não demorou muito para que isso se tornasse um desejo das crianças, e o cuidado com os chás passou a se fazer desejo por experimentá-los, saboreá-los. Todo início de tarde, então, fazíamos uma térmica de chá que ficava disponível para que as todas bebessem até o horário de seu retorno para casa.

Com o passar do tempo, outro ritual foi criado: no final do dia, ao invés de cuidarmos dos chás, que já fazíamos a qualquer horário, agora bebíamos chá ou chimarrão juntos na pracinha, apreciando o entardecer e pôr do sol que aquela escola nos proporcionava. Thales, no

---

<sup>6</sup> Opto, aqui, em nomear Thales como autista visto essa ser a maneira como muitos autistas adultos têm se colocado, afirmando o autismo como um traço de sua identidade (ABRAÇA, 2019). Sou uma professora e não sei ao certo qual nomenclatura utilizar – se autista ou se criança com transtorno do espectro autista -, nem preciso. Preciso, sim, enquanto docente, reconhecer Thales como um sujeito único e estar atenta as suas maneiras de ser e de estar no mundo. Nomeá-lo como autista é uma escolha pessoal – a partir das leituras que já fiz -, que busca respeitá-lo e reconhecê-lo por quem é.

<sup>7</sup> Importante estar atento ao fato de que, nos primeiros anos de vida, a criança está a desenvolver-se, apresentando, por vezes, comportamentos e padrões que levam a um diagnóstico, porém, tais comportamentos podem apresentar-se apenas nesse início da vida, não sendo fator decisório e incontestável no futuro.

dia da foto, pela primeira vez, aproximou-se para saborear o chá em companhia, porém ele não queria qualquer lugar para sentar-se; queria ao meu lado. No momento em que se sentou, ofereci-lhe o chá, lembrando-o que, após bebê-lo, precisava entregar em minha mão a xícara, pois essa, se lançada, provavelmente quebraria e não poderíamos mais utilizá-la para continuar a hora do chá. Escrevo isso, pois estávamos construindo com Thales o movimento de após ingerir líquidos, guardar o recipiente, pois geralmente seu ímpeto era jogá-lo longe.

Confesso que fiz essa fala e lhe dei a xícara de louça com o coração um pouco apertado, pois acreditava que, naquele dia, as xícaras seriam quebradas, haja vista ser muito provável que ele as lançasse e, se assim fosse, eu já pensava em como iria desdobrar a conversa com ele – seus colegas e minhas colegas -, apostando sempre que, em um próximo momento oportuno, oferecer-lhe-ia outra xícara, que também poderia ser quebrada. Embora acreditasse que Thales provavelmente fosse quebrá-las, minha única certeza era a de que continuaria oferecendo-lhe a oportunidade de estar comigo e seus colegas bebendo o chá de nossa horta como todos os demais. Xícaras de louça se compram novamente, oportunidades de alcance, de laço, de vínculo, de significado não se fazem presentes a todo tempo. Então, dessa maneira, ficava fácil decidir o que de fato era realmente importante.

Thales me surpreendeu. Saboreou o chá, entregou a xícara em minha mão e permaneceu sentado à medida que li nessa atitude seu desejo por mais. Narrei isso a ele e servi mais chá. Ao todo, foram três xícaras ingeridas. Todas devolvidas em minha mão. Brincando com o poema de Cecília Meireles, a partir disso, posso dizer que “das minhas (in)certezas internas que eram tão claras, caíram-se frente a potência do acreditar que era tão cara”.

### *3.2.1 Thales e a docência na creche*

Relatar a cena e o contexto da turma de Thales se faz importante nesse ínterim para que possamos realizar ainda mais relações entre as docências na creche, o cuidado presente a todo tempo nessa etapa e as narrativas que construímos sobre nossas crianças. Ao trazer a cena em questão, podemos extrapolá-la, pois embora singular, aproxima-se, também, de tantas outras vivências encontradas em outras creches. Através da partilha de nossas docências podemos entender que

as vivências e as experiências pessoais revelam conteúdos do grupo social, elementos que circulam no imaginário social. [...] não representam situações particulares somente, mas dialogam *com* – e neles estão imersos – elementos socioculturais, que contribuem para circunscrever os processos, permitindo que, com cuidado, se vá além do próprio caso. (SAULLO; ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM, 2013, p.92)

Sendo assim, o relato dessa cena não se faz único, mas se expande e se encontra com tantas outras práticas docentes que acontecem, mas, afinal, práticas, como essa narrada, são consideradas práticas pedagógicas? De acordo com Barbosa (2010), sim! A pesquisadora nos aponta que o pedagógico na creche não está relacionado apenas às propostas de atividades dirigidas planejadas pela docente, mas também, principalmente, a partir das experiências e das interações com diferentes linguagens que os bebês e as crianças bem pequenas estão imersas com outras pessoas e com objetos, constituindo tanto sua história pessoal quanto uma vida coletiva significativa.

É importante estarmos atentas ao fato de que as primeiras aprendizagens dos bebês e das crianças bem pequenas estão vinculadas com as práticas sociais que tanto a família quanto a escola lhes ensinam, ou seja, é a partir das possibilidades oferecidas para a composição de seus repertórios iniciais que terão estofos para a constituição de suas identidades e novas aprendizagens (BARBOSA, 2010).

Nesse sentido, ao discorrer sobre as especificidades da ação pedagógica com os bebês, a referida autora pondera que os “conhecimentos sociais e culturais, apesar de pouco valorizados nas escolas de educação infantil, são extremamente importantes para a constituição das crianças, dos seus hábitos, dos modos de proceder, das suas relações e das construções sociocognitivas” (BARBOSA, 2010, p.5).

Na cena com Thales, fazem-se presentes esses elementos de conhecimentos culturais e sociais. Thales, um menino de três anos que vinha se inserindo na linguagem<sup>8</sup> ainda, ao vivenciar e ser convocado a estar em contextos coletivos, nos quais aconteciam rituais de patrimônio cultural, por exemplo, ao reunir-se com pares para saborear uma bebida, passava a constituir-se enquanto sujeito também. Por estar nesse contexto de possibilidades, pode-se fazer o movimento de aproximação do outro, de expressão de seu desejo, questões fundamentais para seu desenvolvimento individual e coletivo. Tal fato é importantíssimo tanto para ele, um menino autista, como para toda e qualquer criança.

Segundo as DCNEI (2009), para a efetivação de seus objetivos, as propostas pedagógicas das escolas de Educação Infantil devem assegurar a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo. Dessa forma, momentos do cotidiano das crianças na creche, como a alimentação, a higiene - ou aqui

---

<sup>8</sup> Entendo linguagem nesta pesquisa a partir de Dolto (2018), o qual aponta que tudo referente ao sujeito é linguagem, visto que todo ser humano é um sujeito de linguagem. A linguagem não utiliza apenas as palavras, mas corpos, gestos, toques, olhares e tudo o que envolve uma relação com outro, exprimindo um desejo inextinguível de encontro com esse outro, quer ele seja semelhante ou diferente, estabelecendo-se, assim, uma comunicação.

neste caso o ato de beber um chá – para além de ser cuidados com o corpo, “nutrem as relações e as possibilidades de bem-estar das crianças. Ao mesmo tempo, a organização de contextos diversificados e que respeitem tanto as necessidades como as potencialidades das crianças compõem a docência na creche” (GUIMARAES E ARENARI, 2018, p. 11).

Vale destacar que Garcia, Pinazza e Barbosa (2020,) ao observarem cenas do cotidiano de um berçário em uma creche pública de São Paulo, identificaram que a creche, como instituição pedagógica concreta, ainda não possui bem definido seus princípios educativos, possuindo professoras com concepções – de infância, desenvolvimento infantil e prática docente - muito variadas. Tal fato, segundo as autoras, é importante ser percebido não como uma crítica destrutiva, mas como uma possibilidade da elaboração de novas pedagogias para a etapa da creche, que conduzam a

uma nova imagem de criança – com agência e capacidades de exploração, comunicação, expressão, narração, significação; uma outra imagem de profissional - com o poder de escutar, de dar tempo e espaço, de dar voz, de documentar e incluir a voz das crianças; uma harmonização de vozes (a da criança e do profissional) através da escuta, da negociação, da colaboração;  
a reconstrução do conhecimento profissional prático no âmbito da pedagogia da infância. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016, p. 90).

Se por um lado há pouco relevo de produção bibliográfica brasileira sobre a pedagogia para a creche (GARCIA, PINAZZA, BARBOSA, 2020), por outro há diretrizes para a prática docente nessa etapa que apontam o cuidado como fator intrínseco e extremamente importante em tal ambiente (BARBOSA, 2010; CARVALHO, 2019; GUMARAES, 2011; GUIMARAES; ARENARI, 2018). A partir disso, no próximo subcapítulo, essa questão estará em evidência a fim de que possamos ir compreendendo sua função e atuação na prática docente com a aproximação do objetivo deste estudo.

### 3.2.2 O cuidado que – afeta e - é prática pedagógica

*É possível declarar que o afeto na docência com os bebês encontra-se diretamente vinculado a uma pedagogia das relações, na qual o cuidado, como ética, e a responsabilidade se configuram como referências para que seja pensada a ação pedagógica. (CARVALHO, 2019, p. 190)*

Olhar, alimentar, limpar, acalantar, acalmar, abraçar. Esses são alguns dos verbos que compõem outro maior ainda na etapa da creche: cuidar. O cuidado indissociável da prática docente na creche faz-se presente em diferentes momentos do cotidiano à medida que se apresenta desde a atenção voltada aos bebês e às crianças bem pequenas, as suposições

realizadas, o empréstimo do próprio corpo do adulto para diferentes questões quanto ao auxílio para situações de higiene e de alimentação.

Guimaraes e Arenari (2018), visando a compreender as manifestações afetivas e as possibilidades dialógicas na relação professora-bebê na creche, considerando-as como centrais na ação pedagógica, realizaram uma pesquisa com inspiração etnográfica no berçário de uma creche pública brasileira. As autoras identificaram os momentos de cuidado corporal como momentos privilegiados de afetação mútua nas relações dos bebês-adultos. O estudo, ainda, apontou a atenção das docentes para as iniciativas dos bebês e a qualidade relacional do trabalho cotidiano, como intencionalidade pedagógica no berçário.

Ao referirem-se à docência na creche, apontam como uma das principais características de uma professora de bebês - e aqui coloco crianças bem pequenas também – a multiplicidade simultânea das relações, ou seja, a capacidade atencional tanto às singularidades presentes na turma quanto às questões coletivas visto as diversas demandas simultâneas existentes neste espaço. Nesse sentido, “o planejamento e a intencionalidade pedagógica deveriam envolver essas questões” (GUIMARAES; ARENARI, 2018, p. 12).

Na pesquisa realizada Guimaraes e Arenari (2018), ao observarem o cotidiano das professoras com os bebês, perceberam tanto a dinâmica corporal quanto a verbal existentes por parte das docentes frente às necessidades emocionais dos pequenos. Para além de “dar conta” de uma demanda da rotina aparente, como o dormir, por exemplo, as professoras se demonstravam atentas, também, às afetivas que cada bebê demonstrava naquele momento, oferecendo aconchego e diálogo, transformando assim um momento de rotina em um momento relacional.

Ao estabelecer uma relação de confiança com o bebê ou a criança bem pequena, a professora da creche oferece amparo e segurança, que possibilita que estes se expressem a ela. Sabemos que uma das expressões de comunicação mais utilizadas por bebês e crianças bem pequenas é o choro, visto a palavra ainda não ser um recurso tão presente. Neste sentido saber “lidar e acolher o choro são saberes absolutamente imprescindíveis para o trabalho docente na creche” (SCHMITT, 2014, p. 72), para que este seja entendido a partir de uma perspectiva de comunicação, a fim de que o bebê ou a criança seja cuidado, confortado e não silenciado. Delicado e exigente é o trabalho docente na creche que se coloca afetivamente disponível e atento aos bebês e crianças bem pequenas, pois o diálogo em que se banham as relações ali criadas - que são desafiadas entre a alternância da atenção individual e coletiva - não se fazem exclusivamente com palavras, mas, também, com os corpos que comunicam emoções e demandam rotinas de cuidado. Talvez os verbos mais indicados para ação pedagógica com os pequenos sejam oferecer, trocar, dialogar (seja com o corpo ou com a fala verbal), propor, esperar, encorajar, garantir, observar, dentre tantos outros que exprimam uma intencionalidade educativa respeitosa e conhecedora das especificidades da pedagogia na primeira infância. A partir do que propõe Tristão (2004), a experiência educativa com os bebês é marcada pela sutileza das ações cotidianas - muitas vezes não percebidas na rotina diária, seja no toque, no olhar, na fala, na entonação da voz, na espera atenta ao momento do outro, na postura, na



presença não invasiva, no encorajamento a experimentar o mundo e a construir autoconfiança. (GUIMARAES; ARENARI, 2018, p. 17)

Segundo as autoras, é importante buscarmos uma educação institucionalizada na etapa da creche com práticas pedagógicas intencionais a fim de fomentar a autonomia e a segurança dos pequenos à medida que busca, por meio das relações de cuidado, criar caminhos para o desenvolvimento de cada um dos bebês e das crianças bem pequenas no cotidiano desse espaço.

Carvalho (2019), de modo semelhante, traz questões importantes e pertinentes no tocante aos afetos docentes<sup>9</sup> que permeiam as ações de cuidados desenvolvidas na creche, propondo-se a investigar os modos como professoras de berçário significavam as relações de afeto que permeavam as ações de cuidado desenvolvidas diariamente com as crianças.

Para o autor, o afeto na docência com bebês – e aqui novamente estendo às crianças bem pequenas – vincula-se diretamente a uma pedagogia das relações, na qual o cuidado como ética torna-se referência para uma ação pedagógica planejada, não as entendendo como algo natural, instintivo, espontâneo ou universal, mas sim enquanto afetos docentes “construídos, aprendidos e regulados no exercício diário da docência com bebês” (CARVALHO, 2019, p.190).

Carvalho (2019; 2014) por meio de suas pesquisas identificou que as relações de cuidado exercidas pelas docentes de bebês e de crianças bem pequenas são passíveis de regulação contínua por outras professoras da Educação Infantil, bem como de significação moral. O autor traz exemplos nos quais há uma certa medida aceitável desse cuidado, sendo que, se ultrapassado, a professora da creche é criticada e vista, de certa maneira, como desqualificada – beirando à desprofissionalização -, ao contraponto de que em outros momentos o afeto – o jeito da professora – é super valorizado para justificar sua atuação nessa etapa da Educação Infantil.

Nessa lógica, o “jeito de cuidar” das professoras é significado como um qualificador de relações, cujo efeito é a sobrecarga de trabalho, a falta de reconhecimento das ações desenvolvidas e a imposição de que a alegria e o bom humor sejam permanentes, não importando o cansaço e o “turbilhão” de sentimentos vivenciados em um mesmo dia. (CARVALHO, 2019, p. 199)

Torna-se importante aproximarmos-nos das críticas sobre a questão dos afetos, apontada por Carvalho (2019), a fim de percebermos que, a partir de demandas geradas por um “*afeto na medida correta*” esperado das docentes da creche – aquele que não é nem demais, nem de menos, de certa forma nebuloso e que ninguém nunca alcança –, há uma contribuição para que essas profissionais não tenham suas práticas reconhecidas com a seriedade e caráter pedagógico

---

<sup>9</sup> O autor entende afeto docente como os sentimentos que as professoras evidenciam nas relações estabelecidas tanto com as crianças quanto colegas e famílias da comunidade escolar durante sua jornada de trabalho.

que possuem. Nesse sentido, Guimaraes (2011) atenta para as marcas culturais existentes da consideração da profissional da creche ser percebida como de nível inferior, sendo importante um deslocamento dessa ótica, pois “à medida que o cuidado deixa de ser entendido como postura subalterna, lugar de depreciação e ação instrumental, pode alimentar as escolhas éticas e humanas dos profissionais do cuidado” (GUIMARAES, 2011, p. 50).

O cuidado na creche que afeta e que é prática pedagógica não se vincula a um “jeito” ou a um “perfil” de ser da professora que atua nessa etapa, mas sim a prática profissional da mesma que “demanda qualificação, respeito e reconhecimento pela sua potência e singularidade” (CARVALHO, 2019, p. 199). Pensar sobre a questão do cuidado, principalmente na creche, é uma maneira de construir uma nova perspectiva acerca da própria prática e profissionalidade docente dessa etapa, “compreendendo que nelas fazemos educação que se alimenta e se reinventa no cuidar do outro, na constituição de um cuidado de si” (GUIMARAES, 2011, p. 53).

Nesse sentido cabe, também, pensarmos como temos constituído nossas docências como professoras de creche. Quais são as influências, os olhares que nos tomam e orientam nossas práticas? Carvalho (2021), ao discutir os movimentos de constituição da docência de professores na Educação Infantil, aponta

“como ato pedagógico” (CASTRO, 2016), na qual o(a) professor(a), com “um olhar sensível, ético e responsivo” (CASTRO, 2016, p. 295), reconhece a intencionalidade educativa de suas ações, respeita a alteridade da infância, coloca-se como parceiro(a) das crianças apoiado(a) em relações sociais horizontais baseadas na confiança e na reciprocidade, além de promover mediações intencionais qualificadas entre as crianças e os objetos de conhecimento. (CARVALHO, 2021, p.75)

Para ele, à medida que nos colocamos num processo de autoria docente, com um olhar atento e sensível às potências de nossas práticas cotidianas com os bebês e crianças bem pequenas, passamos a interrogar o habitual, constituindo, assim, nossos modos únicos de ser docente (CARVALHO, 2021). Nesse sentido, podemos pensar que é na atenção às sutilezas das singularidades dos nossos encontros com os pequenos que se dão as oportunidades de se estabelecer relações afetivas densas com esses.

Embora Carvalho (2019) tenha identificado nas narrativas das professoras uma oposição entre cuidado e educação, cabe novamente – e quantas vezes mais se fizer necessário – reafirmar a indissociabilidade desses atos na Educação Infantil, ainda mais na etapa da creche. É importante termos apropriada a questão do cuidado

como função fundamental da creche na vida dos bebês e de crianças pequenas (sem desconsiderar que em outras esperas de ação educacional o cuidar também é relevante). Cuidado na perspectiva de atenção ao outro, de integração entre a dimensão cotidiana e a existencial do ser humano e um caminho central na concretização da creche como espaço de vida. O cuidado propicia a reinvenção da

educação, fortalecendo o sentido de acompanhar o outro, ampliando suas experiências no mundo. Permite que as crianças e suas expressões ganhem destaque. (GUIMARAES, 2011, P.54-55)

Cuidar é estar atento, perceber, antever, supor o outro. Cuidar é encarar com zelo e responsabilidade o compromisso da relação assumida ou que se deseja assumir. Cuidar é afetar e afetar-se. Cuidar é apostar, estender a mão, acolher. Cuidar é lançar-se ao encontro, percebendo e valorizando a singularidade de cada um. Cuidar é dar saciedade de comida, de chá, de afeto. Cuidar é ato ético-político-profissional. Cuidar é aprimorar suas próprias ferramentas pedagógicas à medida que oferece oportunidades a bebês e crianças para construir e elaborarem relações sobre si, com os outros e com o mundo. Cuidar é fato indissociável de uma docência comprometida na Educação Infantil.

### *3.2.3 O cuidado nos primeiros anos de vida: contribuições para pensar a creche*

*Walèmbwa leia kalèndi bakula ntoko za môyo ngâtu za buta mu  
zola ko. Fu-Kiau & Lukondo-Wanda (2000, n.p.)  
Quem jamais cuidar de um bebê, nunca entenderá a beleza da  
vida nem a de educar com amor  
(PEREIRA, 2021, p.14)*



Figura 9 - Cena 8  
(Fonte: arquivo pessoal da autora)

Descrição da imagem: (início da descrição) fotografia horizontal. No centro da imagem há uma menina bem pequena brincando de dar banho em uma boneca negra em uma banheira rosa. A menina está vestindo um blusão azul escuro com desenho de nuvens em azul claro e possui uma chiquinha amarrando sua franja com uma borrachinha rosa. Com sua mão esquerda, segura um frasco de xampu próximo aos pés da boneca e com seus lábios parece estar fazendo um bico, como se estivesse imitando o som da água do banho (fim da descrição).

O bebê, a criança, são, estão sendo. São o hoje, vivem o hoje, estão no hoje e estão inseridos nessas relações de cultura que lhes banham. Ao escolher a palavra banhar, imagino esse ato de cuidado, de relação entre um adulto e uma criança bem pequena. O adulto que, com seus braços e mãos, sustenta, apoia, acaricia, limpa, perfuma, mapeia esse corpo e oferece a palavra para narrar e compor o bebê nesse ato. É também com seu olhar e cultura que conduz, apresenta e mantém esse momento; no entanto, é a criança, a partir dessa experiência de sentir a temperatura da água em sua pele, a suavidade do toque em seu corpo. O aroma dos produtos utilizados que vai compondo a inscrição desse momento em sua subjetividade cria uma representação única desse momento. Para cada um de nós, a experiência de banhar-se é diferente, assim como para cada um de nós as marcas deixadas em nossos corpos – físicos e psíquicos – também se apresentam de maneira singular.

Como já lhes mencionei, sou uma professora de Educação Infantil - que já atuou na etapa da creche e pré-escola -, que fez psicopedagogia, trilhou caminhos pela educação inclusiva e agora chega aqui, nesta pesquisa. É importante retomar isso para que entenda o lugar de onde falo, por onde circulo, o que produz sentido e significado em mim, podendo assim lhe

alcançar e criarmos um encontro por meio destas linhas. As relações e as maneiras como estas se dão são muito caras a mim, estando presentes a todo momento no plano de fundo desta pesquisa. Fernández (2011) dizia que

[...] a fábrica de pensamentos não se situa nem dentro, nem fora da pessoa, esta localizada entre. “Entre”, em psicopedagogia, não é uma palavra a mais, é um conceito. A atividade do pensar nasce na intersubjetividade promovida pelo desejo de se fazer próprio que nos e desconhecido, mas também nutrida pela necessidade de entendermos e que nos entendam. O pensar, ademais, se alimenta do desejo de que este outro nos aceite como seu semelhante. (FERNÁNDEZ, 2011)

O “entre”, o “encontro”, o “outro”, o “cuidado”, aqui nesta pesquisa não são apenas palavras, mas marcos importantes das nuances que se atravessam no fazer profissional de uma professora da creche junto das crianças com quem convive. Para tal discussão, no entanto, cabe frisar que não cabe apenas um único entendimento e imagem do que é ser bebê, do que é ser criança.

Ariès (1981), com seus estudos, expôs a construção social dos modelos de infância e criança criados ao longo dos séculos, apresentando um viés de análise significativo. Para além dessa configuração, também é importante estarmos atentas ao espaço geográfico-temporal em que habitamos a fim de buscarmos dar lugar às referências deste nosso país miscigenado, com sangue indígena e africano de tantas etnias. O europeu (tantas língua e dialetos) e tantos outros chegando e correndo em nossas veias. Pulsando vida às pluralidades de nossas culturas, modos de ser e de viver, além das tradições que compõem coloridos singulares que vão se somando a esta discussão.

Desse modo, trago para o diálogo saberes de teóricos renomados que me são caros, como Dolto (2020) e Winnicott (1983) e, de certa forma, a meu ver, com suas discussões aproximam-se e são bem-vindos à conversa com o saber e o fazer pedagógico de professoras da creche. No entanto, cabe aqui um destaque importante quanto a esta questão. Tanto Dolto, quanto Winnicott eram psicanalistas, mas veja, assim como reconhecemos que não há apenas uma infância, mas, sim infâncias, com a psicanálise, não é diferente. Podemos dizer que não há uma única psicanálise, mas psicanalises. Reconhecendo esta questão, bem como a existência de divergências entre estes autores no que tange a concepção de sujeito – uma divergência fundamental no campo da psicanálise - escrevo as linhas desta pesquisa amparada no entendimento da concepção de sujeito de Winnicott, que entende a psique já inserida e a partir do corpo desde o nascimento (LIMA, 2011), ou seja, todos nós desde que nascemos somos humanos, não estando em jogo esta questão, mas sim o reconhecimento de nossa humanidade (inclusive este reconhecimento de humanidade reverbera nos processos de medicalização, mas

isso discutiremos mais adiante). Torna-se importante que você esteja ciente desta tensão específica no campo, pois a partir destas concepções se dão desdobramentos éticos que são refletidos nas intervenções das pessoas adultas com as crianças, por exemplo. Ao reconhecer que todos somos sujeitos desde nosso nascimento muda a maneira que olhamos e trabalhamos com nossas crianças.

Esclarecido este ponto importante, reitero minha escolha pelas contribuições de ambos os teóricos, visto que mesmo divergentes em alguns aspectos, o diálogo entre eles não se impossibilita. Estes desdobramentos discutiremos no próximo capítulo desta pesquisa cientes, também, de que tais teóricos falam de um lugar branco eurocêntrico, mas que busco laços com o saber de alguns povos próximos ao que se refere aos cuidados com os bebês e as crianças bem pequenas. Embora poucas pesquisas encontradas desses campos, as que aqui se colocam são de uma profundidade, beleza e enlace que nos seduz e conduz nesse diálogo plural.

É no interesse, no inclinar dos olhos, ouvidos - e corpo inteiro - para essa busca por ouvir tais vozes que também nos compõem, que podemos encontrar cada vez mais sentido na docência da creche. Mello (2019) e Rosa (2015) narram sobre o crescer e o desenvolver de crianças kaingang, apontando o quanto se mostra presente o cuidado e o vínculo de diferentes com os pequenos, desde o início de suas vidas, sendo todos da comunidade partícipes nesse movimento. Rosa (2015, p.29) compartilha que “para nós kaingang a paternidade e maternidade são meras formalidades legais, pois, todas as crianças são reconhecidas como filhos da comunidade e por isso todos os adultos são responsáveis por todas as crianças”.

Nessa ótica, quando as crianças estão conosco, na creche, desde seus primeiros dias de vida, a responsabilidade por elas, por seu bem-estar e desenvolvimento é de todos nós: a comunidade que a envolve e dela cuida. Esse bebê, essa criança bem pequena, não são mais apenas de sua família, são também “nossas”. Sendo assim, é importante nos envolvermos com os aspectos atrelados ao cuidado nesse início da vida e suas repercussões.

Pereira (2021) escreve sobre a arte de cuidar das crianças dos antigos povos do Kongo, apontando que tal ação se denomina como *kindezi*, e como *ndezi* é nomeado quem cuida, ou seja, o que pratica a arte do cuidado. A ação de cuidar dos pequenos é percebida como uma arte devido ao fato de que, para eles, cuidar e educar significa proteger, nutrir e garantir que esses sujeitos tenham um desenvolvimento pleno e saudável à medida que vão conhecendo os padrões sociais dos membros de sua comunidade. As relações de cuidado são entendidas como recíprocas, ou seja, ao realizar “*kindezi*, *ndezi* não só constitui uma relação afetiva de cuidado com a criança, como também se conhece e cuida de si no processo; em outros termos, cumpre

seu papel no desenvolvimento da criança no mesmo passo em que se desenvolve e amadurece” (PEREIRA, 2021, p. 15).

Frente a isso, é importante pontuar duas questões: a primeira é a de que, ao trazer a ideia de cuidado às crianças em comunidade, tão presente entre os povos kaingang (MELLO, 2019; ROSA, 2015) e do Kongo (PEREIRA, 2021) é um convite a deslocarmos o olhar de papéis/convocações iniciais antigamente apenas atribuídos aos pais para as docentes da creche, pois, hoje, bebês adentram as instituições escolares por vezes com pouquíssimos dias de vida, fazendo-se sim necessário de nossa parte, enquanto professoras da creche, a discussão e a reflexão sobre nossas influências no desenvolvimento desses sujeitos. A segunda questão é que, ao trazer para a conversa os teóricos que me acompanham e os quais identifiquei, não desejo, de forma alguma, “psicologizar” a prática docente; pelo contrário, desejo trazer elementos que possam compor – ou não, à medida que analisados e refletidos – o olhar – e a construção deste – das professoras que atuam com a primeira infância.

Ao propor este diálogo plural sobre o desenvolvimento infantil, a partir dessas diferentes perspectivas, busco, igualmente, possibilitar e encorajar outras docentes dessa etapa a serem autoras de suas próprias práticas à medida que se comprometam e desejam isso, pois “não existem modelos docentes [...] há movimentos de constituição profissional, sempre relacionais e passíveis de reinvenção, nos quais o(a) docente busca sentidos para sua ação pedagógica” (CARVALHO, 2021, p.76).

Nesse sentido, posso adiantar que não há receita de como ser docente da creche, mas há variados ingredientes capazes de suscitar a fome por esse fazer – escolho propositalmente o verbo suscitar, pois é a fome que move, não a saciedade - daquelas que se colocam desejanter nesse processo de ser e de estar com o outro. Sendo assim, gostaria de compartilhar alguns elementos que a mim se fazem presentes nessa minha fome – ou procura – pelos bebês e crianças bem pequenas.

Françoise Dolto (1908-1988) foi uma psicanalista e pediatra francesa que, na década de 80, realizou muitas falas relacionadas às crianças destinadas a diferentes segmentos da sociedade com fins pedagógicos, educacionais ou psicossociais. Para ela, a psicanálise não se destinava apenas aos psicanalistas, mas entendia que quanto mais aberta e acessível fosse sua discussão, mais as pessoas em geral poderiam se beneficiar de sua mensagem humana (DOLTO, 2020, p. XI). Dolto discorria sobre a linguagem, afirmando que tudo o era, ou seja, não somente as palavras ditas às crianças e diante delas, mas também as incidências corporais juntas compõem a subjetividade dos sujeitos, tornando um "eu" próprio (DOLTO, 2020).

Para ela, seu propósito era “despertar esse público de adultos que convive com crianças para o fato de que o ser humano é acima de tudo um ser de linguagem” (DOLTO, 2020, p. XV), auxiliando-os a perceberem sobre tudo o que circulava na relação afetava diretamente o desenvolvimento das crianças. A psicanalista que possuía vasta experiência em consultório, também, relatava casos, buscando, verdadeiramente, tornar acessível o entendimento dessas influências da linguagem como o fato que narra sobre crianças muito pequenas em risco no hospital no qual trabalhava

voltavam a viver e a se comunicar, mesmo se já estivessem fechadas sobre si mesmas, porque se tratava de crianças muito precoces e que tinham necessidade de escutar que eram reconhecidas como inteligentes, embora ainda fossem incapazes de falar, que fossem reconhecidas como estando à escuta. Era necessário, pois, falar-lhes exatamente daquilo de que sofriam e então, elas voltavam a viver em função dessa relação de sujeito a sujeito que se podia ter com elas. (DOLTO, 2020, p. 5)

Tal relato não se trata de um milagre ou um passe de mágica, algo imaginário ou distante. É, sem dúvida, um acontecimento vivenciado com diferentes crianças. Assim como um bebê nasce, cresce e vai se tornando uma criança, é através do seio da linguagem que o bebê vai sendo alimentado para continuar tornando-se um sujeito subjetivo. As palavras que o bebê e a criança ouvem para e sobre si além de irem lhe deixando marcas, vão lhe anunciando e induzindo seu comportamento (DOLTO, 2020). Será que estamos atentas a isso? O que temos falado para e sobre nossas crianças na creche?

Outra questão importante também abordada pela psicanalista, e que podemos refletir ao associar a nossa docência como professoras de Educação Infantil, é o fato de que “nosso papel não é ritmar as necessidades da criança, como pensamos, mas estar a serviço de seus ritmos, dar-lhe comida quando tem fome” (DOLTO, 2020, p. 32). Se por um lado é extremamente importante falar com o bebê/criança bem pequena e supor seus desejos e sua própria linguagem, por outro, e tão imprescindível quanto, é darmos espaço para que esse sujeito possa vir-a-ser – não que ele já não seja, mas precisa tanto de condições quanto de espaço para continuar seu *thalos*. Concorde que esses princípios se aproximam muito de discussões que vimos tendo na área da Educação Infantil nos últimos anos sobre os planejamentos de contextos os quais permitem e proporcionam esse espaço e respeito aos bebês e às crianças bem pequenas?

Com as contribuições de Dolto (2020), podemos pensar que se tudo é linguagem, nossas práticas de cuidados/pedagógicas, igualmente, são e, dessa maneira, o que precisamos “fazer com a criança é conversar com ela sobre o seu desejo e, nessa oportunidade, abrir o mundo em palavras, um mundo de representação, um mundo de linguagem, de vocabulário, um mundo de promessas de prazeres” (DOLTO, 2020, P. 50).



O outro psicanalista, o inglês Donald Woods Winnicott (1896-1971), o qual também era pediatra, pode contribuir em nossas discussões. Sua obra volta-se, principalmente, à relação mãe-bebê, mas há alguns pontos dos quais, talvez, possamos nos aproximar para refletirmos sobre nossas práticas de cuidado na etapa da creche haja vista podermos ter em nossas instituições crianças recém-nascidas.

Um dos conceitos que Winnicott (1983) aborda é o da mãe suficientemente boa, o qual se refere a não perfeição materna, pois, além de prover as necessidades de seu bebê para que este se constitua como sujeito, ela também falha – o tempo todo –, porém está continuamente buscando corrigir essas falhas. O autor, ao criar tal conceito, habitava em uma sociedade onde os cuidados dos primeiros anos de vida de uma criança ficavam a cargo da mulher-mãe (hoje tem muito pai em cena). A provocação aqui é pensar que esses arranjos podem ser divididos também com as professoras de creche uma vez que, em muitas situações, os bebês passam a maior parte de seus dias – acordados – com essas, envolvidos na relação de cuidado e na construção subjetiva.

A mãe suficientemente boa não necessita ser propriamente a mãe do bebê, mas sim aquela pessoa que efetua ativamente uma adaptação às necessidades dele, diminuindo gradativamente essa adaptação frente à capacidade de a criança tolerar os resultados da frustração (WINNICOTT, 1983). Então, aqui nesta pesquisa, convido a pensarmos a “professora suficientemente boa”. Faço esse deslizamento de conceito com o intuito de que possamos pensar o quanto nossas práticas impactam e influenciam o desenvolvimento de nossos bebês e o quanto também nos vemos nesse movimento que busca sanar as necessidades dos pequenos, mas que se percebe em falhas constantemente.

Para Winnicott (1983), todos os sujeitos possuem inatamente potencial para amadurecer e integrar-se, porém, isso não é a garantia de que de fato ocorrerá, tendo influência direta de um ambiente que facilite tal processo, oferecendo os cuidados de que esse sujeito necessita. Assim como somos seres únicos, os cuidados e as necessidades também o são, dando-se aí a importância da “professora suficientemente boa” que realiza as leituras e busca adaptar-se ao bebê, possibilitando-lhe condições para seu desenvolvimento.

Nesse sentido, outros dois conceitos mostram-se pertinentes e importantes frente a nossa discussão sobre os cuidados da professora na creche ao estabelecer relações e leituras referente às demandas dos bebês no cotidiano, sendo esses a maternagem e o manhês. Embora os dois conceitos apresentem uma forte conotação de vinculação à figura materna, aqui falamos sobre o laço do cuidado, podendo ser estabelecida pela professora da creche.

A maternagem pode ser entendida como a criação de uma relação acolhedora e segura entre o bebê e um adulto cuidador, ancorando-se num vínculo necessário que atende as necessidades psíquicas e físicas do bebê/criança bem pequena para que tenham um desenvolvimento emocional saudável. Ao que se refere ao manhês, Winnicott (1983, 2020) pontuava que a dimensão afetiva e a não verbal que compõem as interações entre a mãe e seu bebê, apontando que a forma como ocorre a sustentação física, o manejo com corpo do bebê, o tom e a musicalidade da voz materna - os traços prosódicos que essa imprime à sua fala -, apresentam-se como pontos importantes de referência para o surgimento do psiquismo daquele sujeito. Sendo assim, o modo de a professora pegar um/a bebê/criança bem pequena no colo, de fala com ele – *ain que bonitinho!* – modula as relações afetivas que construímos, sendo essas marcadas nos corpos subjetivos e relacionais dos mesmos.

Dolto (2020) já nos pontuava que cada um de nós é um mundo próprio. Nesse contexto, nas discussões deste subcapítulo, vimos o quanto nossos próprios afetos influenciam em nossas práticas profissionais. Afetos esses produzidos em nós, adultos com uma formação inicial em nossa área de trabalho e, supostamente, com ferramentas psíquicas já postas para elaborar tais questões; quiçá nossas ações de cuidado, nossas inserções de linguagem com esses sujeitinhos influenciam diretamente em seu processo de desenvolvimento e de constituição. Assim como xícaras de louça frágeis compartilhadas entre as mãos, nossas percepções, afetos e cuidados refletem diretamente nas narrativas criadas sobre os bebês e crianças bem pequenas na creche, podendo ser potências docentes, conforme discutiremos a seguir.

### **3.3 As narrativas criadas na creche: potências pedagógicas**

*Como lidar com o cuidado de um bebê diferente, que desestabiliza a maneira tradicional (Otta; Bussab, 1998) e pede novos olhares?  
(SAULLO; ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM, 2013, p. 94)*



Figura 10 - Cena 9

(Fonte: arquivo pessoal da autora)

Descrição da imagem: (início da descrição) fotografia na posição vertical. Ao fundo, há uma mulher branca, com cabelos claros formando um coque, sentada no chão com as pernas dobradas, seu rosto está coberto por tinta verde assim como ambos os braços; veste bermuda jeans e blusa larga preta. À sua direita, de costas para a foto, há uma menina bem pequena negra, com os cabelos crespos amarrados. À esquerda da mulher, outra menina bem pequena, de lado para a foto, não sendo possível ver seu rosto, segura um pote de tinta verde (fim da descrição).

A tinta é capaz de pintar a pele, sendo logo capaz de sentir sua temperatura, bem como o toque que nela se dá. A tinta possui cheiro próprio. Quem com ela pinta e quem por ela é pintado, também. A cor da tinta pode ser descrita por cada olho que a vê de diferentes maneiras, assim como as significações do encontro da foto que inicia essa parte de nossa conversa. Temos assumido com consciência as marcas que deixamos no outro?

Tenho em meu corpo de professora de Educação Infantil o olhar voltado à educação inclusiva, as marcas das relações estabelecidas com os pequenos que por mim passaram, as angústias de suas famílias que me atravessaram, as falas de outros profissionais que os acompanharam. Cada marca, como que com uma tinta diferente, que vai compondo uma parte

que, vista separadamente, representa uma coisa, porém, caso seja vista com todas as demais partes que também a compõem, de outra perspectiva, permite outro olhar.

Essa questão que aqui trago desse campo invisível o qual nos compõe enquanto sujeitos fica mais evidente talvez quando percebida com nossos olhos de maneira semelhante à obra “Sala Rita Mae West”, de Salvador Dali. Tal obra criada pelo artista em seu museu – museu que ele próprio projetou – pode ser percebida fragmentada. Se vista fragmentada, apresenta diferentes objetos, mas se vista em seu conjunto, expõe o rosto de uma mulher. Assim a cortina que, a partir de um ângulo se percebe sozinha, é apenas uma cortina; no entanto, ao ser mirada como componente de um todo e visualizada por outra perspectiva, torna-se cabelos loiros da mulher que ali aparece.

As narrativas produzidas com/para/sobre os bebês e as crianças bem pequenas na creche constituem enquanto um fragmento de toda uma totalidade que acarreta e abrange os processos pedagógicos e as relações que nele se dão e se atravessam. Por meio das narrativas docentes, comunicamos nosso olhar enquanto docentes, anunciamos uma maneira de ser e de estar no mundo de nossos bebês e crianças, produzimos e/ou modificamos com nossos pequenos a cultura que nos banha.

Neste subcapítulo, convido-a para fazer um movimento de perspectiva de olhar, afastando-se ao mesmo tempo em que se aproxima de sua prática docente para perceber as sutilezas das narrativas do cotidiano, como potências. Para isso, pensaremos a partir de discussões sobre uma docência na creche que considera os processos dos bebês e das crianças bem pequenas e sobre o que podemos criar a partir das narrativas quando as reconhecemos como potências pedagógicas.

### *3.3.1 Uma docência que considera os processos de ser/existir/estar dos bebês e das crianças bem pequenas*

As crianças ao nascerem se defrontam com um mundo que já está há muito anos em constituição. Um mundo com processos biológicos, naturais, tecnológicos, sociais, ambientais e relacionais em contínua mudança. Ao chegarem neste mundo, são recebidos por seus adultos responsáveis que escolhem as manifestações de cuidado e de educação consideradas mais adequadas dos patrimônios afetivo, social e cultural que possuem para oferecer bem-estar ao sujeito recém-chegado (BARBOSA, 2010).

Na maioria das vezes, esse primeiro momento de acolhida se realiza dentro do ambiente familiar, mas há evidências de que crescentemente mais bebês estão indo, cada vez mais cedo – antes mesmo dos quatro meses de vida - para o ambiente da creche.

Para os bebês, a ida para a creche significa a ampliação dos contatos com o mundo; para os adultos, responsáveis pela educação das crianças na creche, significa selecionar, refletir e organizar a vida na escola com práticas sociais que evidenciem os modos como os professores compreendem o patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico e os modos como traduzem, no exercício da docência, as suas propostas pedagógicas. (BARBOSA, 2010, P4-5).

De acordo com Barbosa (2010), os adultos responsáveis pela educação de um bebê e/ou uma criança bem pequena necessitam compreendê-los. Para isso acontecer, é imprescindível que esses estejam de fato com as crianças, observando-as atentamente, acompanhando seus corpos e suas vozes a fim que identifiquem suas manifestações. Cabe à professora da creche o acolhimento, a sustentação e o desafio aos bebês e às crianças bem pequenas, do envolvimento e da participação de um percurso de vida compartilhado na escola de Educação Infantil (BARBOSA, 2010).

Um percurso de vida compartilhado numa instituição possui amparo em um currículo e em uma **docência de professoras de Educação Infantil** que entenda e garanta os processos individuais de cada criança como etapas importantes. Dessa forma, as intervenções realizadas pela professora da creche nesse contexto necessitam ser observadas, avaliadas e adequadas às necessidades, desejos e potencialidades dos bebês individualmente – e crianças bem pequenas – e do grupo que pertencem como um coletivo.

O desempenho da “profissão de professora na creche não é, como muitos acreditam, apenas a continuidade dos fazeres “maternos”, mas uma construção de profissionalização que exige bem mais que competência teórica, metodológica e relacional”. (BARBOSA, 2010, p. 6). Exige que as intervenções realizadas pelas professoras da creche considerem o percurso de vida compartilhado, de modo que os momentos de higiene, alimentação, troca de roupas, sono, entre outros que se fazem presentes no cotidiano da escola, sejam possibilidade de um verdadeiro encontro entre os adultos e as crianças, devendo essas serem percebidas e narradas como potente em seu próprio desenvolvimento. Garcia, Pinazza e Barbosa (2020, p. 18) sugerem que as professoras de creche possam incluir mais em seus fazeres pedagógicos “verbos como observar, admirar, acompanhar, expandir, oferecer, oportunizar, isto é, agir com eles, ao organizar um tempo e um espaço acolhedor para que os bebês vivam suas experiências e explorem o lugar onde vivem”.

Ao longo desse processo com os bebês e as crianças bem pequenas na creche, a professora constitui suas próprias estratégias – registros escritos, fotos, vídeos, desenhos - para

coletar dados e acompanhar tanto os processos individualmente vividos por cada sujeito quanto os vivenciados em grupo, além de seu próprio trabalho pedagógico (BARBOSA, 2010). Os dados individuais, ao serem observados, devem ser utilizados para reflexão, não “para selecionar ou estigmatizar as crianças, mas para permitir construir perspectivas futuras de intervenção pedagógica” (BARBOSA, 2010, p. 14).

Em relação a esses registros da prática docente e do desenvolvimento dos pequenos na creche, Barbosa (2010), de modo semelhante, aponta que, após organizados pelas professoras, tornam-se um documento que narra tanto as crianças quanto as suas famílias, seus percursos de aprendizagem coletivos e individuais observados na instituição, ou seja, tais registros garantem a criação de uma memória sobre sua vida, narrada e descrita pela docente que as acompanha. A partir desses registros e possibilitado também à professora e à escola a reflexão crítica sobre suas práticas docentes, visando à qualificação do trabalho ao ponto que também valorizam o trabalho realizado na creche pelos profissionais da educação infantil (BARBOSA, 2010).

A partir disso, apresento, a seguir, um registro escrito por mim, narrando o percurso de Thales no segundo semestre de 2019 na turma de maternal 3 em que estava. Após, seguimos nossa conversa pensando em como as narrativas na etapa da creche podem ser potências pedagógicas tanto para nossa prática profissional quanto para o desenvolvimento dos bebês e crianças.

### *3.3.1.1 Uma narrativa escrita por mim sobre/para Thales*

*Querido Thales, o semestre está acabando e com esse findar nossos corações já se apertam pelas saudades que sentiremos, mas, ao mesmo tempo, alegram-se devido a cada momento que tivemos a oportunidade de passarmos juntos este ano. Foi muito bom podermos acompanhar de perto seu desenvolvimento e suas conquistas, e essas não foram poucas, não é mesmo?*

*Você se lembra que, no primeiro semestre, passamos a reconhecer diferentes desejos que você expressava a partir de suas feições, expressões corporais e até mesmo entonações que fazia? Se antes a leitura de seus desejos demonstrava-se mais evidente às pessoas que conviviam com você, neste segundo semestre tal entendimento expandiu-se a qualquer pessoa, pois é clara a expressão de teu querer. Se antes identificávamos que algo estava lhe deixando descontente por*

*meio de seu comportamento, hoje você nos sinaliza de forma clara, buscando resolver a situação ou pedindo nossa ajuda para tal. Lembra do dia em que pegou a professora Ângela pela mão e a levou até o trocador, deitando-se e olhando-a nos olhos esperou que o trocasse, afinal você fizera xixi na fralda? Ou, então, do dia em que, ao brincar na pracinha, algumas britas entraram em suas sandálias? Você veio até a mesma professora e sentou-se ao seu lado, reclamando e mexendo em sua sandália, indicando que algo ali o estava incomodando. Quando tiradas as pedras voltou a brincar com a mesma alegria de sempre!*

*Você tem nos sinalizado seus desejos diariamente, quer esses sejam da ordem “do fazer” ou da recusa. Muitas foram as vezes, pela manhã, em que pegou a mão da professora x ou x e as levou até o solário ou a algum outro espaço da escola, mostrando-lhes que era ali que deseja estar. À tarde, essas cenas se repetiam, também, principalmente com o professor x. No entanto, nem sempre seu desejo pode ser atendido e, então, neste segundo semestre, principalmente, seu descontentamento com isso evidenciou-se significativamente. As crianças, à medida que vão crescendo, vão expressando seus desejos, o que é de fundamental importância, porém, nessa mesma medida, vão deparando-se com limites postos frente a algumas questões pelos adultos que dela cuidam. Esses limites, por vezes, são desconfortáveis e incômodos, afinal, todos gostamos de ter nossas vontades atendidas, no entanto, eles são muito importantes para a construção de um desenvolvimento saudável. Por mais difícil que seja sustentar um “não”, fazemo-lo, pois sabemos que é para o seu bem e percebemos nitidamente como você compreende nossas explicações e “conversas sérias”, por vezes contestando através do som “ãh” que emite, mas, na maioria, olhando firme em nossos olhos e depois fazendo o que lhe havíamos solicitado.*

*Você, que a partir do fim do primeiro semestre passou a procurar mais seus colegas, interessando-se por seus cabelos, cheiros e convidando-os para brincar, neste segundo semestre continuou a aproximar-se deles, mas dessa vez a partir de algumas brincadeiras.*

*Lembra-se do dia em que recebemos a visita de um gaiteiro em nossa sala? Você, como sempre, adorou ouvir o instrumento, ficando bem próximo ao músico. No entanto, quando percebeu que algumas colegas brincavam de dançar em roda com a professora, de imediato aproximou-se, inserindo-se na brincadeira e divertindo-se com todos, dando boas risadas! Brincadeiras de esconde-esconde e pega-pega foram bem recorrentes na pracinha e no solário da escola. Além disso, as rodas cantadas, muitas vezes, também lhe despertavam interesse e você revezava os papéis, sendo por vezes personagem no centro da roda e outras apenas participante da mesma.*

*Esse seu interesse – e desejo – pelo outro, pela aproximação, também foi muito marcado e evidente por seu olhar, cada vez mais penetrante, presente e fixo. Se alguém lhe fala ou faz algo que desperte sua atenção, tem seu olhar conquistado e mantido. No entanto, você também elenca sua busca pelo o que lhe interessa, expressando isso de diferentes maneiras. Lembra daquele dia em que procurou a professora x para lhe dar bom dia? O mesmo aconteceu à tarde, quando foi até o espaço das mochilas, procurando a professora Ângela para lhe abraçar e lhe dar “oi”. Juntos construímos bonitas relações. Falando em relações, você, neste segundo semestre, mostrou-nos o quanto você lê e entende a subjetividade de cada uma delas, afinal, sabe as posturas que os diferentes professores possuem e sabe a quem ir e como pedir o que deseja a cada um deles, o que nos deixa muito felizes e orgulhosos, em ver tanta sabedoria!*

*Thales, neste ano você cresceu muito, enfrentou mudanças, como a troca de professores, e lidou muito bem com todas, revelou-nos alguns de seus gostos - como o do pelos livros - e dividiu conosco muitos sorrisos. O ano está encerrando, querido Thales, e junto com ele esse ciclo tão especial que foi participarmos da turma do Maternal 3A. Aprendemos muito uns com os outros! Desejamos-lhe que, ao longo de sua vida escolar, continue com essa alegria, curiosidade e desejo por viver as inúmeras aprendizagens que estão lhe aguardando para serem descobertas! Despedimo-nos desejosas de que sua vida seja*



*marcada de maravilhosas experiências, acompanhada de muito amor, saúde e alegrias! Um abraço afetuoso, cheio de carinho!*

*Dezembro, 2019*

### *3.3.2 As narrativas como potências pedagógicas: o que se pode criar a partir delas? O que se fala da/para/sobre a criança?*

*O espaço em que trabalha [o/a docente] é milimétrico, às vezes invisível, requer interpretar, uma e outra vez versões de uma melodia nunca igual. (RATTERO, 2014, p.141)*

Lembro que foi em 2019 a primeira vez em que escrevi um relatório semestral sobre uma criança para a própria criança. Essa mudança em minha prática de escrita narrativa deu-se a partir de tantas outras mudanças que estavam se seguindo em meu fazer pedagógico com os pequenos à medida que me aproximava mais dos estudos e das discussões da Educação Infantil e ia me constituindo professora dessa etapa.

À proporção que minhas concepções de infância, Educação Infantil, espaços, materialidades, planejamento de contexto se ampliavam, meu olhar para/sobre as crianças também, reconhecendo-as como protagonistas de seu desenvolvimento, cabendo a mim o planejamento e a organização de momentos, interações e propostas, mas cabendo-lhes a transformação em experiências. Dessa forma, nada mais justo do que os registros serem voltados elas próprias, narrando seus processos e podendo transformá-los em memória, como a narrativa para/sobre Thales. Escrever voltada a ele proporcionou-me, enquanto professora, maior visibilidade sobre seus processos, sobre minha relação com esses e sobre o planejamento de novas ações a partir disso, permitindo maior reflexão e crítica sobre minha prática e narrativa pedagógica.

Dessa forma, então, questiono-me sobre como as narrativas que produzimos e reproduzimos sobre/para nossos bebês e crianças bem pequenas podem ser potentes – ou não – a seu desenvolvimento, a relação estabelecida conosco, com seus pares, com suas famílias e as nossas docências? Como essa questão se aproxima do objetivo geral desta pesquisa que busca analisar a partir das narrativas de professoras de creche como se estabelecem, ou não, processos de medicalização de bebês e de crianças bem pequenas?

Podemos pensar essa relação, cujas pistas são aludidas por Saullo, Rosetti-Ferreira e Amorim (2013), os quais apresentam um estudo considerando o desenvolvimento de bebês como biologicamente cultural, que vai se constituindo inicialmente a partir de processos de mediação externos. Segundo as autoras, é na convivência com os múltiplos outros que o bebê

– e a criança bem pequena – vai (re)significando as atitudes e as maneiras de ser, aceitando, recusando e/ou negociando certos papéis para assumir nesse enredo e, conseqüentemente, na sua própria constituição subjetiva (SAULLO; ROSETTI-FERREIRA; AMORIM, 2013).

Desde o início da vida de um sujeito, seu desenvolvimento atrela-se às várias interações que diferentes outros vão vivenciando com a criança, sendo desde o primeiro ano de vida de um bebê estabelecido um repertório de comportamentos que permite e permitirá a conquista de novos estilos relacionais. Através das mediações e das significações que os adultos fazem sobre o mundo ao bebê e sobre o bebê ao mundo, diferentes contextos e posições sociais vão sendo permitidas, marcadas e/ou convocadas a esse pequeno sujeito (SAULLO; ROSETTI - FERREIRA; AMORIM, 2013).

Saullo, Rosetti-Ferreira e Amorim (2013), em seu estudo, apresentam um caso de um “bebê mordedor” e indagam questões importantes a se atentar nesse contexto, mas tais perguntas também podem ser consideradas quando, enquanto professoras de creche, encontramos-nos com alguma criança que nos mobiliza, que nos indaga, que nos incomoda, que nos causa estranhamento, medo e/ou insegurança.

Como lidar com o cuidado de um bebê diferente, que desestabiliza a maneira tradicional (Otta; Bussab, 1998) e pede novos olhares? Como ver, então, “o que de bom tem o menino mau” (Maia et al., 2007, p. 341)? Como mediar o processo, se, de forma ambivalente, no momento em que se encontra uma explicação, retira-se do sujeito a culpa; ou, ao contrário, reforça-se a maldade que existe nele? Como mediar, para que o processo não resulte na cristalização de um rótulo (Greenman; Stonehouse, 1994), na constituição de estigma? Como embasar o cuidado e a educação, sem foco na contenção e na exclusão (que, no caso, levou à retirada da criança da creche)? (SAULLO; ROSETTI-FERREIRA; AMORIM, 2013, p. 94).

Vimos anteriormente que tudo é linguagem (DOLTO, 2020). Logo, nossas narrativas da/para/sobre os bebês e as crianças bem pequenas também são, tornando-se importante nos indagarmos sobre como e por qual motivo as (re)produzimos. O processo de constituição do sujeito é complexo e dinâmico, sendo transpassado nesse as concepções e narrativas dos adultos que cuidam da criança, inclusive professoras, como marcas nas possibilidades de significação dos comportamentos que o bebê/a criança bem pequena apresenta (SAULLO; ROSETTI-FERREIRA; AMORIM, 2013). Nesse sentido, “pode-se dizer que essa postura medeia e circunscreve, tanto abrindo como limitando possibilidades de transformação dessa situação, com repercussões na constituição da subjetividade da criança” (SAULLO; ROSETTI-FERREIRA; AMORIM, 2013, p. 95). No entanto, é importante ressaltar que o ambiente e as relações são sim constitutivos, porém não determinantes, sendo o bebê/criança bem pequena participativo nesse processo de construção de significações.

Tal questão me remete aos estudos de Carvalho (2021) sobre a docência na Educação Infantil, a qual é atrelada ao estar disponível e ao escutar as crianças com atenção e sensibilidade, percebendo todos os momentos com elas, no espaço da escola, como pedagógicos. Para o pesquisador, a docência nessa etapa é da ordem da relação, da escuta e da interlocução estabelecidas com os bebês e as crianças pequenas, ou melhor, uma docência responsável ao considerar as singularidades de cada pequeno. Além disso, a docência na Educação Infantil também se vincula à imagem que cada docente possui do que é ser criança, pois à medida que olha para um bebê/criança bem pequena reflete nele sua expectativa.

Desse modo, é importante reiterar que a imagem de criança é uma convenção cultural, e existem muitas imagens de crianças a serem criadas (HOYUELOS, 2009). Algumas imagens concentram-se na potência das crianças, ou seja, no que elas têm e no que elas podem fazer. Outras imagens focalizam mais as necessidades do que aquilo que as crianças podem ser ou fazer.

A imagem por ser uma interpretação cultural é consequentemente uma questão sociopolítica, que possibilita reconhecer ou não, certas qualidades e potências nas crianças (HOYUELOS, 2009). Como resultado existem expectativas positivas e negativas, a partir das quais é possível construir um contexto que valorize ou que limite as qualidades e os potenciais que se atribui às crianças. (CARVALHO, 2016, p. 207)

A imagem que possuímos do que é ser bebê/criança bem pequena declara nossos princípios éticos e ampara nosso olhar e prática profissional (CARVALHO, 2016), sustentando nossas escolhas, intervenções e narrativas pedagógicas. É como olho, como percebo e como narro esse sujeito que a(de)nuncio se trabalho a partir da potência ou da falta do sujeito. Nesse sentido, é necessário, enquanto professoras de creche, levarmos em consideração as diferenças e as singularidades que compõem as pluralidades de ser dos bebês como potências para a construção de uma imagem de criança potente, pois “é preciso pensar a educação das crianças para além das classificações, dos rótulos e das nomeações, que as impedem de desenvolverem-se enquanto sujeitos competentes” (KELLETER; CARVALHO, 2019, p.9).

Durante este capítulo, pudemos perceber, refletir e tencionar como as questões aqui apresentadas do trabalho pedagógico na creche, das ações de cuidados, dos atravessamentos dos afetos, da construção das narrativas docentes são questões importantes para nos aproximarmos e discutirmos. Por meio do enlace de todos esses pontos, faz-se o emaranhado de nossos encontros com os bebês e as crianças bem pequenas na creche. Emaranhado esse que, como vimos, implica diretamente em nossas relações de cuidado com esses sujeitos, em nossas práticas docentes e narrativas para/sobre eles e, consequentemente, em seu desenvolvimento e lugar no mundo.

Darmo-nos conta disso e adentrarmos essa discussão é assumir uma postura ética-política-pedagógica como professora de creche, assumindo e reconhecendo a necessidade de tornar consciente as narrativas que construímos de modo que estejam implicadas e comprometidas com o fazer docente. Esse, ao mesmo tempo que interfere na constituição desses sujeitos recém-chegados ao mundo, também é interferido por essas relações.

A creche como colocado no título deste capítulo é um lugar de bebês e de crianças bem pequenas. No entanto, também, lugar de relações, de professoras, de encontros, de olhares, de cuidado, de narrativas, de saber e fazer docente, de saber e fazer de sujeitos, lugar de potência. Lugar que acolhe o início da vida, que deixa marcas, que ensina. Sendo assim, ficam algumas perguntas: as narrativas docentes podem ser consideradas potências pedagógicas? Se sim, o que se pode criar com e a partir delas? O que narramos da/para/sobre a criança é uma potência? A imagem que temos de criança implica nossa narrativa? Temos, enquanto professoras de creche, dimensão das possibilidades das marcas que deixamos – e que podemos deixar - em nossos pequenos?



Figura 11 - Cena 10

(Fonte: arquivo pessoal da autora)

Descrição da imagem: (início da descrição) Fotografia horizontal. Uma mulher loira deitada de bruços em um tapete marrom. Há três crianças bem pequenas massageando o corpo dela com bolinhas terapêuticas coloridas. A mulher está segurando uma bolinha em sua mão direita. Todos estão vestindo roupas de um dia frio de inverno (fim da descrição).

#### 4. Tem alguma coisa, mas não sei o que é: processos de medicalização de bebês e de crianças bem pequenas

*Como a infância se tornou alvo de tanta “preocupação”? Como, figurada na criança, a infância passou a ter tanta visibilidade no tecido social contemporâneo? Como a infância passou a ser a “prioridade absoluta” nesta sociedade? E o que todo esse alarde tem produzido? O que temos feito da criança e com a infância? (TAVARES, 2014, p.61)*

Reforço a última questão de Tavares (2014): o que temos feito da criança e com a infância? Trata-se de uma pergunta necessária para ecoar nos espaços das escolas, das famílias e de todos os espaços que esses sujeitos habitam. Junto aos ecos, poderíamos encontrar respostas ou, ainda, outras questões, muito mais diversificadas do que as comparações/associações/olhares/descrições repetidos entre e sobre as crianças (quase que em cima mesmo!) que (re)produzimos e ouvimos recorrentemente: “*Mariana ainda não caminha, já o Heitor tem a mesma idade e corre por tudo*”, “*Augusto já tem 3 anos e chora pra dormir que nem bebê*”, “*João – de dois anos de idade - não para quieto, não presta atenção em nada*” e poderíamos seguir listando comentários/frases rotineiros a respeito de crianças e suas infâncias.

Para além do que é dito para e sobre os bebês e as crianças bem pequenas referente a seus modos/tempos de ser e de estar no mundo, é importante refletirmos sobre como os processos de medicalização de sujeitos tão pequenos, e no início de suas vidas, vão se dando e se fortalecendo, entendendo que esses não se dão exclusivamente através das narrativas dos adultos, mas igualmente a partir do que delas se desencadeia.

A narrativa sobre uma criança ocupa um lugar de destaque tanto no processo de desenvolvimento do sujeito quanto nos processos de medicalização produzidos, influenciando o modo como olhamos para esse bebê/criança bem pequena, assim como as interações, as apostas e as convocações que fazemos na relação com eles.

Se através da linguagem vamos nos desenvolvendo enquanto sujeitos (DOLTO, 2021), é a partir das histórias narradas para nós e sobre nós que vamos nos constituindo. Somos a partir de nossos desejos, de nossas crenças, de nossas alegrias, de nossas angústias e de nossas incertezas. Somos a partir das convocações que nos são feitas, das possibilidades que nos são colocadas e dos lugares que assumimos. Inventamos nossa história de forma única, mas não de forma individual, estamos vinculados a outros, produzimos esses vínculos, necessitamos deles desde a mais tenra idade.

Minha história como professora é atravessada pela história de tantos outros personagens: bebês, crianças, professoras, famílias e outros profissionais. A partir dos encontros que fui tendo ao longo da jornada enquanto docente de Educação Infantil e, principalmente, enquanto professora do Atendimento Educacional Especializado na EI, deparava-me com uma fala recorrente sobre crianças em diferentes espaços da escola: *tem alguma coisa, mas não sei o que é.*

A linguagem manifesta-se, também, por meio da palavra, acompanha-nos diariamente, principalmente, em nosso fazer profissional enquanto professoras. Utilizamos da fala para explicar, para acolher, para consolar, para ensinar, para cuidar de nossos bebês e de crianças bem pequenas na creche. Através da palavra, nomeamos processos e narramos desenvolvimentos e aprendizagens. Talvez isso tenha relação direta com o fato de nossa angústia e inquietação, como docentes, por trazer à palavra a nomeação de algo que nos intriga, de algo que ainda não sabemos dizer, de tentar buscar, de fato, um nome para algo que ainda não foi nomeado, mas que percebemos estar ali.

Trazer a palavra possibilita a oportunidade de elaborarmos de forma racional nossas emoções, sentimentos e estabelecermos relações, buscando alternativas para lidar com diversas questões. No entanto, por vezes, algumas palavras levam mais tempo para se tornarem palatáveis aos nossos lábios, como se as buscássemos em um processo de curadoria, em cuja duração podemos nos atentar de forma mais inclinada a outras percepções como o ouvir, o olhar e o tatear, buscando, a partir desses sentidos, diferentes maneiras de percorrer caminhos e relações aparentemente já trilhados. A partir disso, podemos, inclusive, inventar novos rumos que conduzam “*àquela palavra que falta*” até nossa boca, inventar um novo encontro com aquilo que julgávamos até então (des)conhecido.

Com as palavras que me são balbuciáveis e sob a ótica da Educação, objetivo, neste capítulo, apresentar elementos que conduzam a um pensar sobre os processos de medicalização, buscando um caminho possível para analisar, a partir das narrativas de professoras de creche, como se estabelecem, ou não, processos de medicalização de bebês e de crianças bem pequenas.

Para compor o caminho de nossa conversa e reflexões, organizei este capítulo em três subtítulos que buscam apresentar elementos constituintes que julgo necessários e pertinentes a essa discussão para nos fornecer pistas visando à composição de novos rumos. O primeiro, intitulado: **Origens dos processos de medicalização: o que a Educação tem a ver com isso?**, apresenta o percurso da psiquiatria e dos processos de

medicalização no Brasil relacionando-os com os processos de medicalização produzidos na/pela Educação, visando a possibilitar um mapa mental do que percorremos até o momento atual. O segundo, nomeado: **A medicalização nos primeiros anos de vida**, objetiva apresentar, a partir das pesquisas já realizadas sobre essa temática, como esse processo vem se manifestando em tão tenra etapa da vida e suas consequências. O último subcapítulo, intitulado: Palavras finais ou palavras que faltam?, propõe-se a discutir a relação entre a medicalização no início da vida e a Educação - a etapa da creche nesta pesquisa -, deixando pistas, já em seu título, de que esse caminho necessita ser percorrido, refletido e discutido.

Diante do anseio de oferecer elementos não somente à reflexão, mas também para a invenção de novos caminhos, apresentarei, ao início de cada subtítulo, trechos de uma mesma história inventada, com o intuito de dar maior visibilidade aos processos de medicalização aqui discutidos. Os trechos apresentados de uma mesma história inventada – que, por vezes, pode confundir-se entre ficção e realidade-, criada livremente a partir de minhas vivências, lembranças e muitas escutas enquanto docente do AEE e/na EI, aproximam a teoria e a prática, mostrando o quanto nossas ações, palavras e docências são compostas não somente pelo que consideramos, mas igualmente pelo que desconhecemos. Afinal, são nos movimentos, nas retomadas, nas reflexões, na curiosidade do por vir que também vamos nos compondo, aprendendo e inventando.

#### **4.1 Origens dos processos de medicalização: o que a Educação tem a ver com isso?**

*“Vitória, atualmente, tem sete meses de idade. Filha única, ao nascer prematura de sete meses ficou internada na UTI neonatal enquanto não tinha o peso necessário para ir para casa com seus pais. Ao completar cinco meses de vida, a mãe precisou voltar a trabalhar, pois apenas com a renda mensal de seu companheiro não estava sendo possível sobreviver. A família matriculou Vitória na escola de Educação Infantil do bairro. Lá, ela passou a frequentar o período integral, encontrando diariamente a professora Marínes pela manhã e a professora Vânia, à tarde. As despedidas entre mãe e filha demonstravam ser difíceis, e Vitória chorava muito ao longo da manhã. Marínes, tomada pela demanda de atender aos outros cinco bebês da turma, deixava Vitória em uma espécie de bebê conforto no qual a própria menina se balançava, acalmando-se por vezes. No entanto, passadas quatro semanas, Marínes comentou com Vânia, a colega do turno da tarde: “Eu acho que a Vitória tem alguma coisa. Não é normal tanto choro assim... Alguma coisa na barriga ou, sei lá, né... Até é normal as crianças chorarem no período de adaptação, mas já faz um mês e ela continua assim! Tem alguma coisa, mas*

*não sei o quê!*”. (Vitória tem alguma coisa – Parte I: história inventada pela autora a partir de escutas no cotidiano escolar)

É notável a relação dessa história com a realidade presente entre famílias e escolas de Educação Infantil. Embora totalmente fictícia, a narrativa sobre a vida de Vitória se confunde com a vida de tantos outros bebês e de crianças bem pequenas. A partir de recortes dessa existência inventada, podemos percorrer alguns caminhos possíveis de nos conduzirem ao achado de pistas para analisar os processos de medicalização de bebês e de crianças bem pequenas.

Entendo como necessária a compreensão histórica dos percursos que nos conduziram até os processos de medicalização na infância, mais especificamente de bebês e de crianças bem pequenas. Ao analisar historicamente o caminho da psiquiatria infantil, são perceptíveis diferentes períodos e olhares acerca dos sujeitos da infância.

Em meados dos anos de 1930, época de um amplo movimento higienista, a saúde mental estava relacionada à prevenção e a tratamentos de sintomas ligados às perturbações mentais (GARCIA, 2014). Nesse cenário, destacava-se Artur Ramos, um jovem médico responsável pelo Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental (SOHM) do Instituto de Pesquisas Educacionais da Secretaria da Educação do Rio de Janeiro. Como responsável por esse serviço, Ramos desenvolveu um trabalho com “[...] crianças tidas como agressivas, de comportamento difícil e com dificuldades de aprendizagem para um diagnóstico e possível tratamento” (GARCIA, 2014, p.956). No entanto, o médico percebeu que a maioria dessas crianças manifestavam tais características em virtude de suas vivências e condições sociais, não se tratando de "anormais", como eram nomeadas pelas escolas na época (GARCIA, 2014).

Outra figura importante, nesse mesmo período, sustentando o surgimento da psiquiatria infantil de forma autônoma e amparada na psicanálise como principal referência para compreender a vida mental - normal e patológica - da criança, foi o psiquiatra Durval Bellegarde Marcondes, responsável pela Inspeção de Higiene Escolar e Educação Sanitária da Secretaria de Educação de São Paulo em 1924 (GARCIA, 2014). Segundo Garcia (2014), a psicanálise, nesse contexto, apresentava uma relação bem próxima com a chamada área da higiene mental, sendo essa percebida como um modo terapêutico para prever e prevenir situações mais complexas de reversão na idade adulta.

Em concordância com Ramos, Marcondes (1946) também observou em sua prática que parte significativa das questões apresentadas pelas crianças estavam



relacionadas às suas questões sociais ou psicológicas. De acordo com Garcia (2014), para ambos a infância era visualizada como período fundamental ao desenvolvimento de um futuro adulto, podendo o zelo pelo crescimento em harmonia evitar que se tornassem pessoas desajustadas ou despreparadas para o convívio social. Dessa maneira, pais, professores, médicos “moldavam” a criança. Tanto a medicina quanto a psicanálise possuíam papel importante na orientação da educação dos pequenos à medida que ofereciam subsídios ao trabalho pedagógico, por meio de suas intervenções, poderiam solucionar casos em que um problema já estava instalado (GARCIA, 2014).

Contemporânea, ainda, à ideologia higienista, em 1923, surgiu também a Liga Brasileira de Higiene Mental, fundada por Gustavo Riedel e colaboradores, a qual, a partir de 1925, produziu Arquivos Brasileiros de Higiene Mental, convocando as famílias, principalmente as mães, a um olhar voltado à identificação de questões desviantes nos comportamentos de seus filhos - expressas em um encarte que lhes fora entregue - culpabilizando as mesmas, de certo modo, caso não percebessem algo.

No entanto, com o passar das décadas, a área da psiquiatria infantil foi transformando-se e, a partir dos anos de 1980, passou a apresentar tendências presentes da psiquiatria geral. A partir dos anos de 1990, o referencial psicanalítico e de teorias e práticas ligadas ao campo das humanidades que sustentavam a origem da psiquiatria infantil sofreu declínio significativo, ao contraponto do fortalecimento dos discursos organicistas, da ampliação de psicofármacos e da ascensão da psicopatologia descritiva através de manuais (DSM-III, 1980; CID 10, 1992). A partir desse momento, houve uma expansão da psiquiatria com crianças direcionada pela ampliação de transtornos, diagnósticos e intervenção medicamentosa em situações ou quadros que fugissem do que era considerado “normal” (LIMA, 2016, p.66).

Gaudenzi e Ortega (2012) indicam que, a partir da medicina moderna e da Higiene, profissionais da saúde e educadores passaram a ser considerados especialistas a quem a sociedade deve recorrer em busca de respostas para os males que a afligem. Uma das principais preocupações de Ivan Illich (1975), nesse período, estava relacionada à dependência das pessoas em relação ao cuidado da própria saúde a um saber especialista, perdendo sua autonomia e participando, assim, de um consumo intensivo da medicina moderna. Já Foucault (2006; 1989) indicava o processo de medicalização social, ou seja, uma sociedade entendida e manipulada por meio da medicina, tornando-se assim, uma prática social para controle dos indivíduos e da sociedade, sendo o desenvolvimento de um poder sobre a vida (biopoder) a partir da disciplina. Ao escrever sobre a crescente de

diagnósticos infantis, identificados cada vez mais presentes no campo da infância, a partir da década de 90, Lima (2016) indica que, frente ao que era considerado “normal”, há relação direta da medicalização com o fenômeno do aumento de diagnósticos.

A medicalização trata-se muito mais do que apenas a prescrição de medicamentos, estando associada, também, a estratégias de controle social. Dessa forma, a medicalização pode ser compreendida, a partir de um caráter mais analítico, como um dispositivo que o atribui problemas políticos, sociais e culturais a questões pessoais, gerando rótulos, classificações e/ou explicações patológicas a serem tratadas ou medicadas (MOYSES, 2001; CHRISTOFARI; FREITAS; BAPTISTA, 2015; SILVA, SZYMANSKI, 2020; SCARIN; SOUZA, 2020).

Referente aos processos de medicalização sofridos pelas crianças, Conrad e Schneider (1992) apontam como essas estão mais vulneráveis a tal fenômeno à medida que são consideradas dependentes, imaturas, inocentes e não responsáveis pelos seus atos, sendo alvo de ações de “proteção”. Dessa forma, a medicalização na infância pode ser ainda mais expressiva quando bebês e crianças têm seus desenvolvimentos e comportamentos “desviantes” narrados e classificados por adultos e/ou instituições, não ouvindo ou considerando o que elas mesmas têm a oferecer sobre a questão.

Se na década de 20 tivemos a convocação de mães para a identificação de patologias ou de sinais desviantes (FOUCAULT, 2006) em seus filhos, poderíamos pensar que, hoje, quase cem anos depois, temos essa convocação enquanto docentes? Quantas de nós possuem bebês ou crianças bem pequenas que realizam atendimento neurológico ou psiquiátrico em nossas turmas? Existe diálogo com os profissionais dessas áreas? Se sim, de que ordem? Quantas de nós já recebemos a informação de diagnósticos de bebês e de crianças bem pequenas por algum profissional da saúde sem ao menos ter consideradas/ouvidas/lidas nossas observações enquanto profissionais da Educação que estão diariamente com essas crianças por um período significativo de horas?

Silva e Szymanski (2020) apresentam dados recentes e interessantes para pensarmos e problematizarmos tal questão dos diagnósticos e os impactos em nossas práticas pedagógicas cotidianas. As pesquisadoras, ao ouvirem narrativas de professoras, identificaram que, para essas, o diagnóstico tem um importante lugar no que se refere à segurança para a realização do planejamento de intervenções e de ações cotidianas com crianças com necessidades educacionais especiais. No entanto, a pesquisa, igualmente, apresentou outro ponto que chama muito atenção: diante da nomeação de um diagnóstico - nomeação científica de algo que existe - as narrativas sobre as crianças passam,

inevitavelmente, por seu quadro nosológico, reduzindo-se a esse por vezes. Ao contrário disso, aquelas que não receberam - ainda - um diagnóstico são narradas de modo complexo pelas docentes a partir de suas várias características, inclusive dos seus potenciais.

Dessa maneira, percebe-se que os discursos produzidos na/pela escola reverberam de diferentes modos, até mesmo, como já apontava Freitas (2013) em seus estudos, na identificação de um número expressivo de crianças com variados diagnósticos. Caliman (2016), corroborando essa discussão, sinaliza que os encaminhamentos para atendimentos médicos e psicológicos de alunos com dificuldades de aprendizagem é prática frequente pela maioria dos profissionais da educação, visto que, como nos aponta Barbosa (2019), “a escola ocupa um lugar de destaque ao ser responsável pelo papel de triagem que lhe confere o mercado do adoecer psíquico e de encaminhamento aos serviços públicos de saúde toda e qualquer criança cujo comportamento não estivesse dentro dos padrões estipulados”. Azevedo (2018, p.453) convida a refletir acerca de dois lados sobre os protocolos e as avaliações diagnósticas: um, no qual possibilitam a identificação precoce, e outro, no qual favorecerão o entendimento de problemas infantis como sendo de ordem individual e vinculados a aspectos neurológicos dos sujeitos.

Se o processo de medicalização pode ser compreendido como uma tentativa de homogeneizar padrões de ser, viver, aprender e comportar-se, poderíamos pensar que um diagnóstico também padroniza os sujeitos? Por exemplo: “*tem síndrome de down, por isso é assim*”, anulando toda a subjetividade do sujeito e reduzindo-o a um padrão diagnóstico?

Beltrame, Gesse e Souza (2019) apontam sobre o quanto crescem os processos sociais e políticos de homogeneização da diversidade humana, estabelecidos a partir de normas sociais as quais passam a definir o que é considerado adequado - ou não - quanto a comportamentos e a modos de aprender. Os autores apontam, ainda: “quando o sujeito não se ajusta a essas normas, ele é considerado desviante, levando-o, muitas vezes, a usar medicamentos prescritos por um especialista na tentativa de ‘eliminar o problema’” (ibidem, 2019, p. 3). Nesse sentido, temos o aumento considerável do consumo de medicamentos por parte de crianças ministrados, muitas vezes, no intuito de corrigir comportamentos indesejáveis, que colocam em risco os padrões convencionalmente chamados de normais em nossa sociedade (BARBOSA, 2019).

Angelucci (2015) discute sobre a lógica medicalizante e patologizante que rege a Educação, lógica a qual nos leva a crer, por exemplo, que, para trabalharmos com um

aluno com deficiência intelectual, necessitamos saber tudo sobre a temática. Isso não é verdade. Se somos professoras, nosso exercício cabe a refletirmos sobre as questões educacionais de nossos alunos como se constituem seus processos de ensino-aprendizagem, como se interessam pelo mundo, como constituem seus saberes no campo da Educação.

Esse processo de patologização dos sujeitos é duplamente perverso, pois se em um sentido rotula crianças sem nenhuma questão como doentes, por outro intima os profissionais da Educação a expressarem preocupações sobre essas e as encaminharem para Serviço de Saúde (COLLARES; MOYSES, 1996). Nesse contexto, frequentemente nos deparamos com docentes

que têm sido alijados(as) de seus saberes, em nome de uma necessidade de conhecimentos de um determinado extrato do campo da Saúde, sem os quais não seria possível escolarizar a parcela – cada vez maior – de educandos(as) com algum diagnóstico. São profissionais com estudo e experiência, mas cuja especificidade, que é a formação em Educação, tem sido dispensada, em nome de uma formação paramédica. E assim, legitima-se ainda mais a lógica médica, pelo discurso da desnecessidade dos saberes educacionais, que devem ser substituídos por processos de triagem, intervenção breve e encaminhamento de estudantes portadores de patologias para serviços de Saúde. E tal subalternização não se trata de erro de percurso, mas de resposta a um projeto político. (ANGELUCCI, 2014, p.124-125)

Junto a Angelucci (2014; 2015), reforço a questão da Educação enquanto campo de ciência, de conhecimento, de lugar produtor/produtivo de saber e não apenas receptor/receptivo. Enquanto professora, necessitamos (re)afirmar de onde falamos, produzir pesquisas, ecoar nossas vozes para que estejam presentes nas engrenagens que movem a Educação. Vygotski (2004) já nos dava pistas quando colocava que a cognição se constitui na interação por meio do olhar do outro. Sendo assim, nossas práticas podem se constituir a partir dessa interação, reflexão, construção e fortalecimento com o outro.

Ressalto que não estou negando a existência de questões que, de fato, requerem atendimentos com profissionais da saúde ou uso de medicamentos por bebês e crianças bem pequenas. O desejo é provocar a reflexão sobre a construção dos processos de medicalização em tenra etapa da vida, que, por vezes, são concebidos à margem das práticas sociais e afetivas que envolvem esses sujeitos tão pequenos. A partir dessas provocações, podemos ampliar a conversa a outro caminho importante a ser percorrido na continuidade de nossas discussões, possibilitando-nos mais perguntas e mais inquietações.

## 4.2 A medicalização nos primeiros anos de vida

*“Após dois meses frequentando o berçário e ainda chorando constantemente, Vitória passa a ser assunto constante nas conversas das professoras da turma. Marines comenta com a colega Vânia que percebe a menina desinteressada e acha que a mesma fica olhando muito tempo para “o nada”. Vânia, no entanto, relata sobre Vitória gostar de estar com os colegas, principalmente nos momentos em que a professora canta com a turma. Marines, entretanto, mantém-se firme em suas suspeitas e fala à colega: “A gente precisa conversar com a professora do AEE e com a coordenadora pedagógica, porque quanto antes um bebê for diagnosticado com alguma coisa é melhor para estimulação. Então é melhor a gente conversar e descartar do que depois descobrir tarde demais, né?” Rebeca, professora do AEE da escola, vai até a turma do berçário conhecer Vitória. Ao adentrar na turma pela manhã, percebe que Vitória está no bebê conforto, brincando com um chocalho. Assim, senta-se à frente da menina, apresenta-se e começa a conversar com a mesma, questionando em seguida Marines se pode colocá-la no tapete junto com as demais crianças. A professora da turma concorda, mas avisa: “Pode colocar ela no tapete, mas ela gosta mais de ficar no bebê conforto mesmo”. Rebeca então a pega no colo e a coloca sentada, apoiada em algumas almofadas. A menina choraminga um pouco, reclamando do desafio da nova posição, mas Rebeca conversa com a mesma e a convoca a participar de uma brincadeira musical. Vitória para de chorar e passa a prestar atenção em Rebeca, a qual combina com Marines voltar na semana seguinte para observar Vitória novamente, fazendo o mesmo no turno da tarde. Pede que a docente invista mais na aproximação com Vitória a partir das músicas, já que é algo de seu interesse, assim como a convoque a ocupar outros espaços da sala da turma para além do bebê conforto.” (Vitória tem alguma coisa – Parte II: história inventada pela autora a partir de escutas de no cotidiano escolar)*

Ao nos depararmos com a história inventada de Vitória, encontramos-nos, também, com a história criada de Marines: uma professora experiente, que, ao deparar-se com uma criança a qual, de certa forma, inquieta-a frente a um comportamento diferente dos demais bebês de sua turma, direciona seu olhar exclusivamente à menina. Seu olhar já desconfia de que a bebê possa “ter alguma coisa”, mobilizada, talvez, tanto por um entendimento de que essa postura representa certo cuidado como pela responsabilidade de identificação/participação no diagnóstico precoce para uma possível intervenção.

Brzozowski e Caponi (2013) apontam que os processos de medicalização na infância podem se dar a partir de desvios de comportamentos - entendendo esses na infância como comportamentos que quebram as normas e as regras impostas socialmente. Pensemos de forma prática tais processos voltados a bebês e a crianças bem pequenas: está demorando além do esperado para caminhar? Atenção, pode ter alguma coisa! Não está falando como era o esperado? Cuidado, pode ter alguma coisa! Não está aceitando bem a introdução alimentar? Atenção, pode ter alguma coisa! Não aceita bem quando

alguma outra criança pega seu brinquedo? Fique de olho, pode ter alguma coisa! Chora, faz birra, grita, respira? Opa!! Pode ser só uma criança pequena.

Chamo a atenção para os processos de medicalização que vêm ocorrendo com bebês e crianças bem pequenas à medida que a todo o momento, enquanto sociedade, esperamos sempre mais de todos os sujeitos, inclusive deles. Na ânsia pelo amanhã, torna-se necessário lembrarmos, constantemente, que os bebês e as crianças na Educação Infantil são crianças no hoje, estão no hoje e não na preparação ou na estimulação para o depois, para o amanhã.

Ao relacionarmos essa questão à história de Vitória, podemos perceber a preocupação de Marines com o desenvolvimento da bebê, no entanto Azevedo (2018, p.453) nos atenta ao fato de que é evidente “a necessidade do diagnóstico precoce para o tratamento de determinados quadros clínicos e da devida intervenção médica, contudo, a obsessão por identificar cada pequeno desvio parece surgir como uma tentativa de solapar a diferença entre as diversas formas de ser criança”.

Como dito anteriormente, não visamos a negar a existência de demandas de bebês e de crianças bem pequenas à área médica, até porque inegavelmente elas existem. O convite aqui é lançarmos nosso olhar como professoras para os processos de medicalização que vivenciamos em nossos espaços de trabalho na creche, processos esses que, por vezes, devido ao desconhecimento sobre suas discussões, reproduzimo-los de forma involuntária.

Nesse sentido, a discussão sobre os processos de medicalização na primeira infância é de extrema importância visto que a problemática dessa questão se torna ainda maior quando percebemos que: 1. os processos de medicalização de fato vêm ganhando cada vez mais força em todas as camadas e instâncias sociais; 2. duplica-se a problemática quando se trata de seus efeitos na infância, haja visto ser uma etapa de constituição psíquica, a qual está diretamente relacionada aos desejos e às convocações dos adultos que cuidam desse grupo em especial (DOLTO, 2021; WINNICOTT, 1983; 2020).

Lacan (1949/1998) diz que o bebê humano, diferente dos animais, nasce biologicamente imaturo, sem a instituição de uma identidade a priori. Necessita para sobreviver, de ser cuidado por alguém que realize a Função Materna: ao grito do bebê, decorrente de um incômodo gerado por um excesso de excitação, é necessário que se tome o grito como um apelo, respondendo não apenas com a eliminação dessa excitação, mas inserindo-o numa rede de significados. A partir desse encontro, que ocasionam vivências de satisfação e insatisfação, se produzem no bebê marcas, as quais erogeinizam o seu corpo, tirando-o do campo da necessidade e instalando o circuito de demanda e desejo. Esse processo possibilita ao bebê a construção de sua identidade e a formação de um “eu”, no processo denominado por Lacan (1949/1998) de

Estádio do Espelho, onde o bebê reconhece sua imagem, identificando-se com ela, a partir da palavra da mãe. A primeira imagem do bebê é portanto dada a partir do olhar desejante da mãe (LEITE, 2016, p. 596).

Tomando os entendimentos dos teóricos citados e aproximando-se das discussões de Vygotsky (2004; 2021), podemos perceber o quanto estão atrelados os processos de desenvolvimento dos bebês e das crianças bem pequenas com a relação do desejo e a convocação do outro para o desenvolvimento de sua constituição enquanto sujeito; da necessidade da relação com o outro para o desenvolvimento de sua cognição e de processos de aprendizagem. Tendo esse entendimento, logo podemos dimensionar o quanto um olhar medicalizante sobre esse sujeito recém-chegado ao mundo pode acarretar numa problemática maior ainda do que em sua origem supostamente pretendia solucionar.

Nesse sentido, por exemplo, Vorcaro (2011) coloca que, ao oferecer aos pais uma resposta frente à falta de (re)conhecimento parental ocasionada pelo estranhamento diante de alguma dificuldade do filho na fala, na aprendizagem, na coordenação motora, entre outros aspectos, o discurso psiquiátrico - e acrescento os processos medicalizantes - vão produzindo ainda mais inseguranças e incertezas além de conduzirem perspectivas futuras, padrões de conduta ou modos de ação no trato àquela patologia específica. De acordo com Leite (2016), ao enquadrar uma criança em diagnóstico nosográfico, temos um problema posto à medida que, se já existia uma vacilação parental, isso de fato se concretizará.

Embora as autoras referidas conduzam suas narrativas permeando as relações familiares, um processo semelhante presenciamos na creche, também, na relação professora-bebê, professora-criança pequena. À proporção que processos de medicalização vão sendo produzidos, as angústias, inseguranças e incertezas das docentes aumentam (ANGELUCCI, 2015; SILVA, SZYMANSKI, 2020), afetando diretamente seu olhar, expectativas e interpretações na relação produzida e estabelecida com o pequeno sujeito que ali está sob seus cuidados. Dessa forma, as interações e as intervenções criadas enquanto professora de creche perpassam diretamente as suposições que se tem sobre o bebê/criança bem pequena, sobre suas necessidades, suas potencialidades e dificuldades, seu desejo e interesse por essa, ou seja, vai-se imprimindo nesse pequeno sujeito a marca das próprias suposições e as expectativas do adulto cuidador (DE ARAUJO, 2016).

Com esse fio tecido, retomemos a história “inventada” de Vitória. Nela, temos pistas de expectativas, dúvidas, inquietações que Marines possuía frente ao bebê Vitória, inclusive em seu desejo por “descartar alguma coisa”. Enquanto professoras da creche, será que já não nos identificamos em algum momento com Marines? Quando conversamos com alguma família sobre o desenvolvimento de algum de nossos bebês ou crianças bem pequenas, já não fizemos a indicação a alguma consulta com profissional da Saúde? Acredito que, a grande maioria de nós, sim, e é aí que entra uma figura de relevante importância nesse processo: a figura médica.

A figura médica pode atravessar-se de distintas maneiras na vida dos sujeitos, apresentando desse modo diferentes possibilidades para seu desenvolvimento frente ao fato de entendermos que “a prática médica, tal como é feita, traz em si mesma a medicalização. A extensão dos cuidados médicos é indissolúvelmente ligada à extensão da normatividade médica” (MOYSES, 2001, p.11-12).

Notando a figura do médico especialista inserida nesse enredo de cuidado da criança, bem como o significativo valor de suas falas aos familiares e às professoras, Gomes et al. (2015) buscaram compreender sentidos e significados sobre saúde mental infantil dos profissionais médicos da atenção primária à saúde por meio de seus discursos. Dentre os resultados, destaco que, durante os relatos dos médicos entrevistados, o discurso referido à criança apresentava-se de forma genérica, não exibindo elementos da singularidade desse sujeito atendido, sugerindo, assim, limitações de implicação no acompanhamento de tais questões. Não se sabia referir algo específico de alguma criança, frente à justificativa de que todas as histórias são sempre parecidas.

Nessa linha, Miranda (1994) coloca que, ao supor a igualdade de todas as crianças, levamos a uma naturalização - padronização normativa, diria - de sujeito bebê/criança e de processo de desenvolvimento infantil, bem como um imaginário social único de infância, não considerando que há ali uma criança única, cuja história de vida é construída num contexto histórico e sociocultural específico. Sendo assim, indago: ao generalizarmos determinado período da vida, o que geramos nos bebês e nas crianças bem pequenas? Estabelecemos modos e tempos precisos de como viver e comportar-se nos primeiros meses e anos de vida? Produzimos estranhamentos e processos de medicalização com aqueles que se afastam dessa lógica imaginária, e logo inalcançável, de bebê/criança bem pequena ideal?

Pande, Amarante e Baptista (2020) também direcionam seus olhares à primeira infância, mais especificamente, ponderando sobre a prescrição de psicofármacos nessa



tenra etapa da vida. Os pesquisadores apontam a naturalidade de como informações sobre diagnósticos de transtornos mentais vêm sendo produzidas e difundidas em nossa sociedade, estando esse movimento relacionado à inflação diagnóstica ou à epidemia de doença mental, inclusive na infância. Os processos de medicalização relacionam-se tanto com a produção de diagnósticos quanto com a farmacologização - sendo essa “a transformação ou a tradução de condições, habilidades e capacidades humanas em oportunidade para intervenções farmacêuticas” (PANDE, AMARANTE; BAPTISTA, 2020, p. 2306). Os pesquisadores indicam, ainda, a insuficiência de pesquisas de nível ‘A’ (ensaios clínicos controlados, randomizados, duplo-cego) em relação ao uso de psicotrópicos para diversos transtornos mentais na infância; em contraponto, há uma crescente prescrição e uso de psicotrópicos por crianças menores de seis anos de idade.

Os pesquisadores apontam outro ponto importante de discussão referente ao uso de psicotrópicos na primeira infância: a regulamentação e a orientação para aplicação. Segundo os mesmos, parte significativa dos psicofármacos ministrados a crianças é definida como *off label*, ou seja, não são aprovados por agências de regulação visto haver diferentes questões na indicação do medicamento, como a frequência, a via de administração, a faixa etária, o peso, a dose. Em outras palavras, "o uso *off label* de um medicamento (não apenas psicotrópicos, nem apenas na infância) implica em não haver indícios satisfatórios da eficiência, eficácia e segurança necessárias para a sua autorização” (PANDE; AMARANTE; BAPTISTA, 2020, p. 2309), porém cabe frisar que essa prática não é proibida, haja vista o entendimento de que os médicos possuem o direito de prescrever medicamentos para outros usos além dos autorizados.

Mas por que apresento essa questão do uso de medicamentos por bebês e crianças bem pequenas para nossa conversa? Porque torna-se importante atentarmos a esses processos psicofármacos a partir dos processos de medicalização, na primeira infância, à medida que vínhamos discutindo até aqui o quanto os processos medicalizantes influenciam no olhar, na expectativa, no discurso e nos cuidados dos adultos envolvidos na vida de tal criança, inclusive a nós, professoras.

Se por um lado os processos de medicalização de bebês e de crianças bem pequenas passam a afetar nosso comportamento e narrativa sobre esse sujeito, refletindo, assim, em nossa relação com o mesmo e, conseqüentemente, no desenvolvimento desse a partir desse fato, não seria ingenuidade (ou negligência?) de nossa parte fecharmos os olhos frente às marcas que podem ser deixadas por psicofármacos quando esses entram em cena? Atualmente, há poucas literaturas relatando ensaios clínicos com crianças

menores de seis anos, sendo que o pouco existente apresenta dados de um corte de tempo de testes muito estreito, não possibilitando, efetivamente, o conhecimento sobre os efeitos desses frente ao uso continuado (PANDE; AMARANTE; BAPTISTA, 2020).

Diante dos apontamentos e das pesquisas apresentadas, podemos entender que os processos de medicalização nos primeiros anos de vida, por vezes, acarretam diagnósticos dados rapidamente, transformando questões que podem ser de ordem social, temporal ou relacional, a questões biológicas atreladas exclusivamente ao bebê e/ou criança bem pequena, desconsiderando o contexto no qual esse sujeito está inserido, sendo cuidado e tendo suas primeiras experiências de vida. Desconsiderando, em outras palavras, de certa forma, sua história de vida até aqui.

Azevedo (2018, p.454) coloca que, ao lançar um olhar medicalizante sobre a criança, “o cuidador não promove um enigma que permite o vir-a-ser infantil e despertar sua singularidade”. Leite (2016), nessa direção, aponta que um ponto problemático de diagnósticos tão precoces na primeira infância dirige-se ao discurso o qual se passa a ter sobre o futuro desse sujeito. Desse modo, em certas vezes - para não dizer em muitas - acaba-se por reduzi-lo a um prognóstico patológico, deslocando a narrativa sobre a subjetividade, características, jeitos, preferências daquela criança para uma narrativa distante e generalista de um saber anônimo do especialista, que, certamente, sabe falar, sobre um diagnóstico, mas não possui a vivência necessária com a criança para saber falar melhor sobre ela do que seus próprios pais, por exemplo.

Quando nos deixamos envolver pelo olhar e pela narrativa medicalizante não estamos respeitando o bebê/a criança bem pequena a nossa frente e, ao invés de marcarmos sua subjetividade e seu desenvolvimento de modo acolhedor, vamos cristalizando “a criança em uma patologia, dificultando a saída/resgate dela por meio de uma assunção subjetiva” (LEITE, 2016, 599).

Supus anteriormente que, talvez, movida por uma ideia de cuidado, Marins tenha lançado seu olhar preocupado com o desenvolvimento de Vitória, necessitando descartar “alguma coisa” da bebê. É necessário atentarmos como a lógica medicalizante se mascara como cuidado quando falamos de bebês e de crianças bem pequenas. Azevedo (2018) expõe isso quando discorre que a partir da proliferação de diagnósticos e de prescrições de medicamentos, medidas interventivas médico-pedagógicas assumem relevo no cuidado com crianças, simplificando, explicando e restringindo, assim, possíveis “sofrimentos ocorridos na infância sob a insígnia de um quadro patológico, fazendo com

que existam cada vez mais crianças ‘cuidadas’, ou seja, medicalizadas (e cada vez mais cedo)” (AZEVEDO, 2018, p. 453).

Se somos mobilizadas a identificar precocemente sinais de possíveis doenças ou de transtornos em nossas crianças da creche a fim de garantir um bom tratamento, também sabemos que “a obsessão por detectar precocemente transtornos mentais na infância parece ser o eixo nevrálgico em torno do qual se articula o DSM-V e o CID 11, o que produz uma tensão significativa” (AZEVEDO, 2018, p.456) e a incidência da processos de medicalização e a inflação diagnóstica que incidem tanto sobre adultos quanto crianças, crianças bem pequenas e até mesmo bebês.

Torna-se importante, enquanto docentes da creche, estarmos atentas a esses mecanismos e processos que engendram nossa sociedade e se refletem em nossas práticas, estando cientes e cautelosas de suas lógicas com o objetivo de quanto mais os expusermos e os fizermos presentes e evidentes em nossas discussões pedagógicas, mais os tornaremos visíveis e perceberemos as marcas que esses produzem na constituição das subjetividades de nossos bebês e de crianças bem pequenas.

#### **4.3 Palavras finais ou palavras que faltam?**

*“Ao adentrar na sala da turma, na semana seguinte, Rebeca encontra Vitória no tapete brincando interessada no corpo de outro bebê. Marines, ao ver a colega do AEE, dispara: “A Vitória tá outra! Desencantou! Hoje, chorou um pouquinho na despedida, mas estava há três dias sem chorar. Tá até brincando com os coleguinhas... Vou te dizer, eu tava até achando que ela tinha alguma coisa”. (Vitória tem alguma coisa – Parte III: história inventada pela autora a partir de escutas de no cotidiano escolar)*

Na história aqui contada, o desfecho da investigação findou-se no diálogo e no apoio encontrado com a professora do AEE - porque esse existia nesta escola inventada - não sendo a criança encaminhada a algum serviço de Saúde. No entanto, nem sempre, e nem em todos os casos, histórias semelhantes a essas se encerram dessa forma. Por vezes, continuam e seguem outros rumos, perpassando esse olhar patologizante de “tem alguma coisa” a outros núcleos que a criança habita, criando narrativas patologizantes ou medicalizantes sobre esses sujeitos. Em alguns casos, pelo discurso que vai se seguindo, pelas intervenções - ou faltas dessas - mobilizadas a partir dessas narrativas criadas, o que não existia - ou não estava instalado - passa a tomar forma e/ou a ser criado.

Kelleter e Carvalho (2019) apontam a importância de nós enquanto professoras de creche, desde a formação, considerarmos as individualidades e as diferenças existentes entre os bebês e as crianças bem pequenas para a construção de uma imagem de criança potente e não o contrário, reconhecendo e valorizando cada sujeito pelo o que é. Os autores provocam, igualmente, que, por vezes, ainda pensamos de modo dicotômico, ou seja, classificando “alunos típicos e atípicos, deficientes e normais, saudáveis e doentes” (KELLETER; CARVALHO, 2019, p.5), ignorando dessa maneira que o desenvolvimento e o crescimento dos pequenos não se dão de modos homogêneos e/ou lineares, sendo equivocadas as comparações entre eles.

Angelucci (2015) ao discorrer sobre a influência dos processos de patologização da vida, convida-nos a pensar a quão atrelada está a diferença ou a singularidade de um sujeito com a classificação de um estado patológico. A autora nos convoca a perceber que há uma generalização e naturalização da medicalização da vida no contexto educacional, no qual a Educação submete seus saberes aos saberes da Saúde, transformando uma narrativa que deveria ser pedagógica, em médica - mesmo esses saberes não se constituindo na Educação, nem estarem relacionados aos processos de aprendizagem das crianças, são eles que vão definindo sua trajetória escolar.

Nesse viés, lanço o olhar e proponho a atenção sobre o papel formativo das narrativas sobre os sujeitos, visto entender a importância dos discursos sobre o desenvolvimento infantil de bebês e de crianças bem pequenas ao ponto “que as narrativas podem ser uma forma de pôr em destaque as singularidades do sujeito ao invés da suposta incapacidade” (HAAS, 2021, p.3), sendo essas consideradas, assim, dispositivo educativo. Dessa maneira, considerando a narrativa uma ação pedagógica de grande valor e potencial, podemos utilizá-la como uma forma de experiencarmos nossa humanidade ao ponto que percebemos a utilização dessa no contexto escolar tanto na construção de alternativas quanto à restrição delas, “tratando a ação pedagógica como potente para forjar espaços relacionais para os sujeitos e operar a des(medicalização) da educação pela educação” (HAAS, 2021, p.4).

Estará, assim, em nossas narrativas, em nossas mãos, em nossos corpos, em nossos olhares, em nossas práticas a possibilidade de reapropriação do nosso capital cognitivo docente a fim de lançá-lo em discussões de rede coletiva “evocando enunciados de acolhida de funcionamentos atencionais outros e de revolta à lógica da hiperestimulação, da demanda desenfreada por acúmulo de informação e por resposta automática” (DECOTELLI; BOHRER; BICALHO, 2013, p. 456)? Estará conosco,

professoras, a oportunidade de reinventarmos nossas docências, nosso olhar sobre as crianças, para que essas possam, também, por meio de nossas interações e de relações se (re)apropriarem de seus corpos, de seus modos de ser/viver/estar no mundo? Estaria em nosso fazer profissional a possibilidade da elaboração não mais de processos de medicalização, mas sim de singularização, ou seja, processos onde “tudo que é do domínio da ruptura, da surpresa e da angústia, mas também do desejo, da vontade de amar, de criar” (GUATTARI E ROLNIK, 2005, p.52) possam emergir e se fortalecer?

O que, enquanto Educação, enquanto escola, enquanto creche, vimos fazendo com as diferenças de nossas crianças? Como temos lidado com elas? Temos valorizado as diferenças existentes entre cada um de nós, ou estamos colocando nosso “aparato técnico-ideológico a serviço da busca, identificação e aprisionamento simbólico - por enquanto - dos(as) diferentes” (ANGELUCCI, 2015, p.3)? Até onde nosso olhar identifica fatores de risco e até onde ele os cria, os produz? Estaríamos buscando, por vezes, a medicalização de nossas crianças? Aqui não me refiro a fármacos, mas de correções, comportamentos padrões esperados, intervenções e planos de aula elaborados a partir da falta da normalidade de nossas crianças. Como pensarmos nossas crianças por outra lente, a não ser da que nos mostra como as mesmas incapazes, como indivíduos a serem corrigidos?

Enquanto professora, acredito na necessidade que temos de responder a este projeto político que patologiza a Educação por outra lógica: posicionando-nos com nossos saberes, para, então, elaborar e construir práticas significativas nos contextos em que estamos inseridas com nossas crianças, considerando e respeitando as mesmas. Em nossos encontros profissionais, nos encontros com as leituras, nos encontros nas escolas, podemos ir movimentando a engrenagem de outra forma, resistindo ao que a sociedade nos convoca, nos tornando resistência a esse movimento medicalizante da Educação, entendendo que “para resistir é preciso que a resistência seja como o poder [...] tão inventiva, tão móvel, tão produtiva quanto ele [...] que, como ele, venha de ‘baixo’ e se distribua estrategicamente” (FOUCAULT, 2004, p. 241).

Podemos nos autorizar a criar e a inventar nossas práticas a partir de nossos olhares, saberes e estudos comprometidos com nosso fazer e com o desenvolvimento e aprendizagens das crianças, dialogando com os saberes médicos/psi a partir de um movimento de interconsulta, entendido como um diálogo entre profissionais, no qual “é necessário um espaço onde as posições ensinantes e aprendentes de cada um possam circular, onde haja uma transmissão recíproca” (FERNÁNDEZ, 2003, p. 42), isto é, um diálogo, no qual cada profissional possa sair com uma pergunta que até aquele momento

não se fazia. Nesse sentido, também há outro diálogo extremamente importante: o da Educação consigo mesma. A partir da escuta das palavras/narrativas da própria Educação sobre suas práticas, poderemos refletir, questionar e buscar alternativas e pistas para nos distanciarmos de processos de medicalização aparentemente tão corriqueiros. Precisamos assumir nosso lugar, por nossos próprios saberes docentes, compondo e constituindo a rede nos espaços da escola.

Reconhecendo a existência e a possibilidade de diversidades de desenvolvimentos dos bebês e das crianças bem pequenas, buscando vivências de um existir da experiência humana fora da racionalização da patologia, que se afasta de padronizações de ações que engessam comportamentos e ditam tempos e regras do que um viver infantil, sigo para a próxima etapa da pesquisa. Neste movimento, desejando mais pistas – e/ou encontrar as que me faltam - sobre os processos de medicalização dos bebês e das crianças bem pequenas e, principalmente, como evitar que se desencadeiem espaços da Educação Infantil, parto em busca do diálogo com outras docentes. Que possamos seguir nos indagando, colocando nos pontos de interrogação a de possibilidade de um não final em nossos processos de reflexão. Seguimos juntas.



Figura 12 - Cena 11

(Fonte: arquivo pessoal da autora)

Descrição da imagem:(início da descrição) fotografia vertical. Ao fundo da imagem há um gira-gira amarelo; em primeiro plano, uma menina pequena, à direita da imagem, com cabelos presos e blusa rosa. Ela dá a sua mão direita à criança que está no gira-gira, seu corpo aparece de frente para a imagem (fim da descrição).

5. (Os encontros e o que "entra" no coração: as palavras que insistem em se fazer evidentes e criam este capítulo entre parênteses)

*Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara.*  
 José Saramago

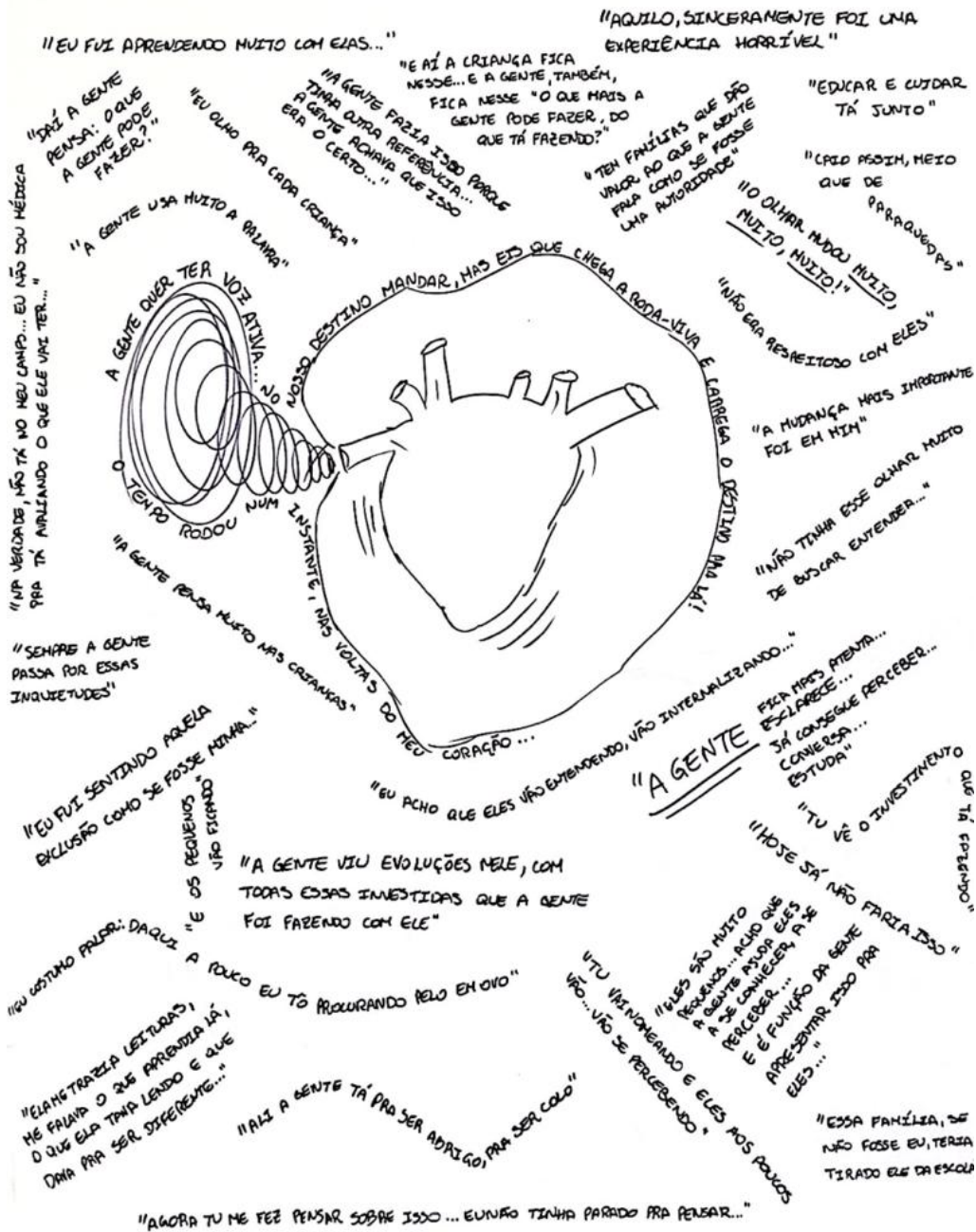


Figura 13 - Rascunhos que pulsam no coração  
 (Fonte: autora)

Descrição da imagem: (início da descrição) desenho na vertical. Coração anatômico desenhado no centro da imagem com um redemoinho em uma de suas artérias. Em torno do redemoinho, coração. Espalhadas pela imagem, trechos de falas das participantes da pesquisa ditas durante os encontros (fim da descrição)





Tomando o coração como figura de fôlego, constância, resistência, pulsar de vida e morada de afetos, revisito meu primeiro movimento nesta pesquisa (exposto na página 12) e a convido a seguir comigo por um caminho de respeito, acolhida, interesse e cuidado aos corações participantes deste estudo. Ao caminhar por esse solo sagrado, que é parte da história de cada uma, já nos são oferecidas pistas através das narrativas de maneiras que se estabelecem, ou não, processos de medicalização de bebês e de crianças bem pequenas na creche, objetivo geral a ser alcançado.

Como optei, desde o início desta investigação, a estar COM as professoras, ouvi-las longamente (TEDESCO; SADE; CALIMAN, 2013), a produzir e a buscar respostas COM elas, seria impossível não as ter aqui com toda a importância que possuem. Com esse movimento, reafirmo um lugar de não neutralidade nessa investigação, visto que se ancora em pressupostos ontológicos e epistemológicos já apresentados que expressam um ponto de vista político e visa a contribuir para os avanços das discussões sobre a Educação Infantil (CARVALHO *et al.*, 2023).

Apresento aqui oito mulheres, docentes da Educação Infantil, as quais atuam profissionalmente com bebês ou crianças bem pequenas, que possuem seus corações marcados por todas as experiências das quais já desfrutaram em suas vidas e produzem, a partir dessas, encontros diários com sujeitos recém-chegados ao mundo. Faço isso pelo fato de entender que, ao escutar professoras e fazê-las presentes aqui nesta pesquisa,

[...] além de ser um gesto político de acolhimento, é uma das condições essenciais para: a) visibilizá-los(as) como profissionais da educação que possuem muito o que dizer sobre os processos pedagógicos, políticos e sociais em cada época e contexto; b) a compreensão de fenômenos sociais, políticos, pedagógicos, relacionais, éticos e estéticos que se entrelaçam, afetam e produzem a ação docente [...]. (CARVALHO, *et al.*, 2023, p. 5).

Este capítulo destinar-se-á a apresentar os encontros que tive individualmente com cada uma delas, evidenciando aspectos importantes em relação aos objetivos específicos deste estudo, os quais serão abordados de modo mais aprofundado e analisados no capítulo seguinte. Entendo que os encontros componentes de parte de tal processo em si oferecem contribuições para que você, leitora, possa aguçar seu olhar a partir das relações e dos emaranhados estabelecidos à medida que percebe a atenção dada à linguagem presente, sendo isso “[...] o fio que possibilita esse estar junto no ato da escuta” (SANTOS, 2023, p.368).

Este capítulo é um parêntese necessário, e explico essa metáfora com as palavras de Brailovsky (2019, np), pois parafraseá-las não seria suficiente ou impactante para que se compreendesse a profundidade a que se referem. Lembro que, quando li pela primeira vez este autor, suas palavras me atravessaram, passando a fazer parte de mim, a compor parte da pesquisadora que hoje sou.

Los paréntesis son signos. No se asocian sin embargo a un significante ni a un sonido, como otros signos: son signos relacionales, intermediarios, signos del “entre”. Se intercalan entre otros signos para cobijar observaciones necesarias. Muchas veces, lo que se dice entre paréntesis podría también decirse en una nota al pie. Pero no: el paréntesis se niega a ser desterrado a los márgenes. Resiste en el centro del texto, en su divergencia, en su tiempo detenido y robado al discurso oficial, en su rebeldía que interrumpe. Decir entre paréntesis implica un doble gesto de apertura y de cierre, como incrustándose en un presente continuo, como huyendo de las anticipaciones y los comentarios. Porque el paréntesis entra sin permiso y se va sin despedirse, y deja la huella de un “pero”, de un “sin embargo”, de un “aunque”. Se lo requiere allí donde una afirmación es demasiado cierta, demasiado creíble, demasiado igual a sí misma. Y se lo requiere para interponer una cuota de alteridad, de diferencia o hasta de complicidad. Porque el paréntesis es una acotación íntima, dice lo suyo en voz baja y mirando a los ojos. El paréntesis instala un pequeño reino, una jurisdicción en la que se suspende la lógica del texto y se abre la posibilidad de otra lógica. Así lo sugiere también su uso en los algoritmos matemáticos, donde los paréntesis indican que las operaciones deben ser consideradas con independencia del afuera. En ese sentido, el decir desde un paréntesis es un decir disruptivo, antigramatical. Los paréntesis buscan reponer capas geológicas sepultadas o recuperar voces perdidas. En la jerga académica, cuando se suprime una parte de una cita se la representa con tres puntos suspensivos entre paréntesis. Solo eso queda de una voz suprimida, porque el paréntesis es refugio para la disidencia, para lo aparentemente superfluo. Así es que hablar dentro de los paréntesis es lo contrario de hablar sobre el estrado, elevando el índice en gesto solemne. (BRAILOVSKY, 2019, np)

Nesse sentido, opto por marcar o encontro com cada docente fazendo vistas a reforçar o lugar da aprendizagem em que acredito enquanto professora e pesquisadora: o lugar do encontro e da potência da criação de aprendizagens a partir da troca generosa entre pares. Opto por marcar, nesta pesquisa, as autorias docentes, bem como suas diversidades em sê-las. Para mim, torna-se necessário apresentar essas mulheres e parte de sua história à medida que entendo não se tratar de produtos da pesquisa, dados ou palavras específicas a serem analisadas. Trata-se de gente, de sujeitos, de histórias – tal como são os bebês e as crianças na Educação Infantil; tal como os bebês e as crianças com deficiência! É preciso em meu entendimento enquanto pesquisadora trazer essas ações ao foco.

O encontro com cada professora será apresentado em subcapítulos diferentes e com detalhes que cabem em configurações: a formação, o tempo de experiência como professora da Educação Infantil, o tempo de experiência específico como professora da

etapa da creche, entre outros, sendo isso exposto no Anexo V, concedendo um panorama geral.

Veja, opto por utilizar a palavra *encontros*, entendendo que esses são diferentes de entrevistas. A palavra *entrevista*, advinda do latim *inter* (entre) + *verdere* (ver), não cabe ao que esta pesquisa se propôs. Já a palavra *encontro*, do latim *in* (em) *contrare* (contra, oposto), sim. Entendo que quando nos colocamos entre algo apenas para ver, não experienciamos, não marcamos nosso corpo, não afetamos e nem somos afetadas. No entanto, quando um ou mais objetos – e aqui nesta pesquisa, corações, vidas, existências – dirigem-se de encontro, temos uma colisão. A colisão entre dois ou mais corações gera impacto, produção de algo novo, inexistente até aquele momento. Dessa produção, dessa pulsação, desse movimento, uma maneira inédita de viver – e de ver a vida - é gerada.



Figura 14 – Cena 12  
(Fonte: arquivo pessoal da autora)

Descrição da imagem: (início da descrição) fotografia vertical. Mulher negra de pé no centro da foto. Uma mão está escorada na parede e, no outro braço, segura uma criança pequena. Ambas estão se olhando. Há dois meninos sentados no chão, cada um abraçando uma de suas pernas. (fim da descrição).

A partir desse instante, convido-a se encontrar conosco, perceber quantas de nós, de certa forma, também a habitam. Convido-a a reconhecer-se semelhante ou totalmente diferente a nós, ou seja, verdadeiramente permitir-se afetar, envolver-se. É importante lembrá-la, querida leitora, de que encontros são lugares, são possibilidades, são novas ideias e afetos, são vírgulas provocativas, reticências que acusam a necessidade de pausa maior. Aqui falo dos encontros e, nesta pesquisa, por vezes explano sobre minha docência e, igualmente, da docência dessas professoras participantes. No entanto, deve ficar claro que poderia ser a sua docência, a de sua colega, a da Maria, a da Joana ou até mesmo a do Roberto.

Encontrar-se é estar, para no instante seguinte, já ser e novamente seguir estando e sendo, isto é, vivendo. Dessa forma, eu já não sou a mesma que iniciou a escrita desta dissertação, e você já não é mais a mesma que iniciou a leitura. Lembre-se sempre de que encontro é muito diferente de destino. Este é chegada, é término, é ponto final. Aquele é convite a novos voos. Estes voos podem ser mais longos ou mais breves – assim como os relatos abaixo, porém não menos importantes os seus atravessamentos em nós. Novos voos sempre são possíveis, assim como pousos/pausas. Esses pousos/pausas podem acontecer pelos mais variados motivos: desde a contemplação do que se está vivendo até ao descanso, por vezes necessário para o próximo voo, para o próximo encontro. Desejo bons pousos/pausas nos encontros a seguir.

*Despencados de voos cansativos  
Complicados e pensativos  
Machucados após tantos crivos  
Blindados com nossos motivos  
Amuados, reflexivos  
E dá-lhe antidepressivos  
Acanhados entre discos e livros  
Inofensivos  
Será que o sol sai pra um voo melhor?  
(Passarinhos – Emicida)*

## 5.1 O encontro com Alice

Alice se afeta, afeta e é afeto. Após abraços e cumprimentos iniciais, ligo o gravador, que capta a primeira frase registrada desse encontro: “*Deixa eu pensar como é que eu vou começar*”, diz ela sorrindo, com um tom de voz animado. Alice nesse instante já anuncia que tem muito a dizer. Sem eu mencionar uma única indagação, a professora segura com as duas mãos o assento da cadeira em que está, ajeita o corpo, como se buscasse com isso ajeitar seu pensamento, e começa a falar. Ela encontra em mim alguém interessada em ouvir e, por isso, fala.

Cada professora, ao ser convidada para participar desta pesquisa, recebeu um convite com as informações principais, como título e objetivo. Alice, então, toma a condução de nosso encontro em suas mãos e demonstra o quanto o título deste trabalho lhe é próximo: “*Eu nunca peguei uma criança que necessitasse de um acompanhamento, assim, mais específico, mas já peguei, assim, crianças que [...] hãh [...] tu percebe que tem algo, né? Que nem a tua pergunta ‘tem algo, mas não sei o que’*”.

Seguimos a prosa desse encontro e, então, ela me presenteia com uma questão única: sua perspectiva de olhar sobre alguns comportamentos em relação a questões sociais e a escola de Educação Infantil e seus movimentos nos últimos 20 anos – tempo em que atua na mesma – sendo isso pistas para esta pesquisa:

*Alice: “Eu vejo muita evolução nesse processo. A gente tá no processo, tá caminhando [...] só que a demanda tá maior. Eu não sei se a demanda tá maior ou as famílias, agora, estão mais preocupadas com isso, porque, quando eu comecei, [eles diziam]: ‘Ah!!! vamos deixar’; ‘isso vai passar’; ‘ah, o meu outro filho também era assim e depois passou [...]’”*

*Ângela: “A demanda do que tu diz que tá maior?”*

*Alice: “Desse olhar de atendimento, sabe? De procura por atendimento. Desse olhar da gente como professor também. Esse olhar mais sensível pra cada criança, sabe?”*

Lembro-me de que, quando ouvi isso de Alice, pensei: qual a diferença entre um olhar sensível e um olhar preocupado – e como esse se aproxima de um olhar medicalizante? No entanto, não a interrompi – que bom! - e ela seguiu desenvolvendo seu pensamento, acrescentando: “*Eu, pelo menos, não estava preparada para esse olhar [...] quando comecei aqui a gente fazia as avaliações: ‘Ah! O que que ele não faz?’ [...], agora não! [...] melhorou bastante [...] a gente tem ajudado bastante as crianças [...] poderia ajudar mais se tivesse uma orientação, um suporte [...]*”.

Nesse sentido, ela afirma que o olhar para sua prática docente mudou ao longo desses 20 anos, relembando fragmentos de sua história:

*“Quando eu comecei aqui era o papel, era o desenho. A gente dava as coisas prontas pra eles pintar, pra eles recortar. Então, eram pilhas e pilhas de trabalhinhos [...] Depois, os projetos, então pra dizer que tu tá fazendo projeto tem que expor o que tu tá fazendo, sabe? Isso era valorizado, mas não o que a criança te conta: ‘Ah, profe, hoje eu consegui pular o muro, eu consegui fazer [...]’, sabe? Não era aprendizagem na época, né? Porque, quando eu estudei era tudo: tu copiava, colava, fazia e todo mundo recortava do mesmo jeito, todo mundo tinha que desenhar do mesmo jeito [...] e hoje, não, sabe?”*



Figura 15 - Cena 13  
(Fonte: arquivo pessoal da autora)

Descrição da imagem: (início da descrição) fotografia vertical. Aparecem as mãos de uma criança pequena desenhando com uma caneta preta em uma folha branca tamanho A3 (fim da descrição).

Ao relembrar sua trajetória ao longo dessas duas décadas como professora de crianças bem pequenas, a professora afirma que as transformações pelas quais passou não foram fáceis, pois sua maneira de enxergar a criança, sua produção, seu interesse, sua aprendizagem era uma, no entanto, ao longo do tempo, foi percebendo não ser suficiente.

Alice afirma que essas mudanças de prática se deram à medida que ela mesma foi percebendo que as crianças eram diferentes. Sobre esse tópico, diz veementemente: “*A gente teve que se adaptar, ter outro olhar [...] porque as crianças são outras. Eu sempre digo, as crianças são outras!*”. Peço, então, para me exemplificar o que quer dizer com isso. Ela me traz uma cena de uma apresentação com gaiteiros (meu encontro com Alice acontece em setembro, mês no qual o Rio Grande do Sul comemora a Semana Farroupilha, e a escola realiza propostas alusivas a data) afirmando que há 20 anos as crianças estariam “*sentadinhas, bonitinhas, olhando o gaiteiro e encantadas. Hoje dançam! Porque, aquela coisa [...] [anos atrás dizia:] ‘não ó [...] vocês vão lá, vocês sentam, vocês prestam atenção [...]’, sabe? Era assim. Hoje, não. Hoje [falamos] vamos lá, vamos lá! [convite para dançar]*”.

Percebe o que Alice narra? Ela modifica sua prática docente – e isso não é um processo fácil para ela – pelo contrário – e à medida que modifica seu olhar sobre a criança, sua relação com elas também muda. O que antes era uma orientação de silêncio, hoje é um convite ao movimento: a dança coletiva! A concepção das propostas que antes generalizavam e padronizavam desenvolvimentos e aprendizagens, hoje estende o olhar a cada criança a fim de acompanhar os processos e as construções individuais. Para Alice estar junto às crianças faz sentido tanto que, ao longo de nossa conversa, reafirma tal fato várias vezes e finaliza o momento de reflexão sobre suas transformações, comentando: “*[...] tem muitas transformações de 20 anos atrás [...] acompanhei toda a transformação da escola, [...] mas a transformação mais importante foi em mim. Abdiqueei [das certezas que tinha] e pensei: é isso que eu quero, eu vou acompanhar as crianças, eu vou estudar, eu vou evoluir, eu vou estar junto*”.

Quando Alice decide em que direção caminhará em sua trajetória docente, oferecendo-nos pistas de que o desejo por estar com as crianças influencia na maneira como as olhamos, como as percebemos. Ao relembrar como modificar seu olhar para os processos vividos no cotidiano se apresentaram como um desafio, Alice recorda quando foi professora de Benício<sup>10</sup> há alguns anos, um menino cuja família estava cogitando retirar da escola devido a dificuldade que apresentava de adaptação e de comunicação. Alice, porém, insistiu que o menino deveria permanecer matriculado e frequentando sua turma. A professora afirma que a família da criança a agradece até hoje pela atitude. Essa questão reforça o quanto o olhar da professora reverbera na família, podendo esse ser positivo ou negativo.

---

<sup>10</sup> Nome fictício.

À medida que converso com Alice, percebo que o diálogo com a equipe gestora é acessível, há professora do AEE e psicólogo na escola, os quais circulam pelos espaços, acompanhando e observando as crianças, além de estabelecerem trocas com as professoras e as atendentes das turmas. Porém, em alguns momentos de nosso encontro, ele manifesta sentir falta de suporte. Ao seguir ouvindo-a, percebo que essa falta se refere especificamente a um atendimento terapêutico para a criança que demonstra necessidade, tanto para seu próprio desenvolvimento, quanto para a troca de saberes profissionais com ela – e com suas colegas. Nesse contexto, exprime sua preocupação pelo futuro:

*“Com quem tu conversa, tu ouve: ‘Vaga não tem, mas tem fila de espera’. O que fazer pra diminuir essa fila de espera? Que nem, na escola, [quando precisa] abrem uma turma a mais ou coloca um aluno a mais. Entende? O que fazer? Tem fila de espera, mas as crianças não podem esperar, né?”*

Nesse quesito, esbarro em outro tema, que, embora necessite de uma discussão muito maior, não posso ignorá-lo nas linhas desta dissertação e, por isso, neste parágrafo, menciono-o. Trata-se da escassez de políticas públicas, principalmente voltadas à primeira infância, intensificadas ainda mais nos últimos anos de governos federais que não tiveram em suas prioridades e interesses o bem-estar, a saúde e a educação da população, sobretudo das crianças brasileiras pobres que dependem de políticas públicas para terem garantia e acessos a esses serviços.

Encerro a escrita do encontro com Alice com as seguintes palavras-pistas pulsando em mim: suporte; angústia; olhar; afeto; escolha.

## **5.2 O encontro com Maitê**

Era um dia chuvoso quando me encontrei com Maitê. Tal momento me provocou uma reflexão: uma gota d’água sozinha é uma gota; em um coletivo, ela é chuva. A chuva, em sua magnitude, força e beleza, existe apenas porque muitas gotas d’água se encontraram/criaram-se/produziram-se e deslocaram-se em movimento no mesmo sentido, juntas. Constituir-se professora parece com esse processo.

A partir desse momento, três palavras-pistas ficaram reverberando em mim: olhar; respeito; a gente. Você entenderá o motivo em breve.

Iniciei o encontro agradecendo a disposição da professora em participar desta pesquisa e pedindo que falasse sobre sua trajetória docente. Ela, então, narrou sobre seu processo formativo e atuação, sendo este último um fato que me chamou atenção. Dos 19 anos de experiência profissional, oito anos foram como gestora, porém dos outros 11



anos, Maitê esteve um ano como professora do Maternal 3, um ano no Maternal 2 e nove anos e meio como professora do Berçário (meio ano foi professora do Pré devido ao fato de estar grávida e a barriga dificultar o cotidiano com os bebês e crianças bem pequenas).

Maitê é a professora participante desta pesquisa que tem o maior tempo de atuação na etapa da creche. No entanto, quando menciona tal informação sorrindo, com seu corpo relaxado na poltrona em que está sentada, no momento seguinte, ajeita-se e pondera: mas “[...] o olhar mudou muito, muito, muito, da época em que estava iniciando a carreira, comparado com agora. O olhar tá bem diferente, porque a cada ano tu vai modificando, observando”.

Peço para me contar o que percebe de mudança nesse olhar, visto que identifico isso ser um ponto de valor para ela me expor com afinco logo no início de nosso diálogo. Ela me narra, então, que, no início de sua docência, “[...] acabava tendo muito o olhar de que precisava fazer por eles”, contando como percebia e fazia a troca de fraldas e o comparativo de como entende a mesma cena hoje:

*“A criança faz cocô, ‘vamos trocar’. Pega, vai pro trocador, troca, tu conversa, mas de não esclarecer muito, por mais que acreditava que eles tinham conhecimento e iam entendendo, mas não se tinha tanto esse [...] não é respeito, a palavra, mas achava que eu tinha que fazer, né? Diferente de agora [...] normalmente, quando a gente percebe que fez cocô, pergunta pra criança: ‘Oh, a profê pode olhar tua fralda?’, de ter esse respeito com o corpo da criança, de explicar: ‘Oh, agora a profê vai tirar tua calça’, ir nomeando as etapas [...] esse respeito com a criança, com o desenvolvimento dela, com as potencialidades dela”.*

Respeito foi uma palavra que Maitê utilizou muito ao longo de nosso encontro. Ao relembrar e ao refletir sobre seu processo de mudança enquanto conversávamos, lançou uma frase que, ao lê-la na transcrição, parei. Parei e fiquei. Parei e continuo parando. É uma frase que convoca parada, então peço que agora pare e apenas pense sobre ela, para depois, então prosseguir a leitura. Ela disse: “Isso é o que eu vejo que mudou muito: de permitir à criança fazer a sua construção e não partir do que eu preciso”.

[...]

Do que eu preciso...

[...]



Figura 16 - Cena 14

(Fonte: arquivo pessoal da autora)

Descrição da imagem: (início da descrição) fotografia horizontal dividida em duas cenas. Na primeira, aparece, em primeiro plano, um recipiente azul, o qual uma criança ao fundo da cena o enche com areia, utilizando uma espátula. Na segunda, aparece o mesmo recipiente, e a criança enchendo-o com areia, utilizando sua mão (fim da descrição).

O que é isso que nós precisamos que o bebê/criança bem pequena faça, ou seja, nos mostre? Que tempo é esse? Que maneira é essa? Veja a palavra utilizada: precisar. Precisar é necessidade, não é escolha. Penso que aqui se encontra outra pista importante para o fio que conduz ao objetivo geral desta pesquisa: quando olho para um bebê/criança bem pequena precisando encontrar, nomear, justificar alguma característica ou comportamento, estaria eu anulando/não permitindo que esse sujeito faça a sua construção? Que construa sua subjetividade? Seria essa uma ação que Maitê nomearia como falta de respeito, isto é: a sua anulação frente à minha necessidade?

Questionada sobre as contribuições que a levaram a modificar e a reconstruir seu olhar para as crianças e seu desenvolvimento, Maitê fez duas pontuações: 1. *“a disponibilidade de me permitir isso, perceber que não estou pronta, não sei de tudo, que eu posso ainda tá aprendendo”*; 2. *“a maioria foi nas trocas que a gente acaba tendo com as colegas”*.

Ela me narrou diferentes situações do seu cotidiano como professora do berçário, mas nunca mais de forma isolada. A partir desse momento do encontro, deixou de ser gota e manifestou-se enquanto chuva. Aí, acredito que temos outra pista para esta

pesquisa: o coletivo; o “a gente” que se transforma no “agente” de produção/trans formação não só docente, mas de todos os adultos que dividem os cuidados com as crianças, como o caso das atendedoras. Observe:

- *“A gente conversa muito, muito, muito com eles de tudo que vai acontecendo durante o dia”.*
- *“A gente vai auxiliando a criança a ir compreendendo esse mundo que tá ali”.*
- *“A gente vai permitindo que eles vão olhando o que tem no prato”.*
- *“A gente já consegue perceber, bem forte assim, essa construção que a gente foi fazendo”.*
- *“A gente ia tentando entender a família e, de uma forma sutil e respeitosa, dizia: ‘olha, aqui, a gente tá fazendo dessa forma, porque já tem condições, já consegue’”.*
- *“A gente faz composições, mas os bebês têm acesso a toda a sala”.*

Nos trechos acima, Maitê apresenta o investimento que realiza juntamente com suas colegas que a acompanham no cotidiano da escola de Educação Infantil. Embora as responsabilidades das profissionais sejam diferentes, parece-me que o envolvimento com os bebês atravessa todas as adultas envolvidas na relação.

O encontro com Maitê me conduz à potência e à importância do coletivo docente, da construção, da união, da soma de gotas que criam nuvens de chuvas. Chuvas que emanam vida, refrigério, que abastecem, fortalecem. Chuvas as quais criam rios, abrem caminhos, saciam, conduzem a belas paisagens e fazem brotar belezas onde antes não havia. Chuvas que, quando mansas – respeitosas –, vão permitindo que o olhar para a paisagem vá sendo alterado e/ou contemplado e que, por ser exatamente o que se é – chuva – jamais passa despercebida ou indiferente.

### **5.3 O encontro com Betina**

Assim que chego à escola, sou recebida por Betina com um sorriso largo. Caminhamos até a sala, onde realizamos nossa conversa. Ela me conta que preparou o espaço para o momento em questão. Na sala, há uma mesa redonda com um guardanapo de crochê no centro – muito semelhante aos que minha avó fazia quando eu era criança – e um vaso com flores. Betina me conta, aos risos, que foi até a coordenadora da escola

pedir se havia um aromatizador de ambientes para deixar a sala cheirosa. Rimos juntas. A professora me acolheu antes mesmo de eu chegar. Acolheu esta pesquisa em seus pensamentos e nosso encontro na organização do espaço que habitaríamos juntas.



Figura 17 - Cena 15  
(Fonte: arquivo pessoal da autora)

Descrição da imagem: (início da descrição) fotografia horizontal. Estão sentadas, no chão de uma pracinha, uma mulher branca e loira com uma menina branca pequena em seu colo e outra menina negra a sua frente. A mulher segura uma garrafa térmica enchendo a xícara que a criança à sua frente segura. Aquela que está em seu colo, toma chimarrão (fim da descrição).

Betina me ofereceu, a partir da sala, a receptividade atenta a detalhes estéticos que fazem diferença na experiência do estar. Demonstrou, com isso, desejo, preocupação, olhar atento e seguiu manifestando todo esse conjunto de palavras ao longo de sua fala comigo, na qual pude perceber como cada um desses detalhes foi sendo construído em sua profissionalidade docente.

Dos sete anos como professora titular na Educação Infantil – todos nessa mesma escola - seis foram dedicados ao Berçário (o único ano longe dos bebês foi quando estava grávida, no qual optou em ficar com as crianças maiores devido à limitação física). Ao

lembrar seu processo de tornar-se professora, conta que, após concluir seu Ensino Médio, ficou nove anos sem estudar. Nesse período, as prioridades da vida eram outras. Casou-se e buscou estabilidade financeira juntamente com seu companheiro, mas havia algo dentro dela que o tempo não reduziu: seu desejo de ser professora. “[Um dia] eu disse: ‘Agora deu, né? Agora eu vou estudar.’ Sempre foi um desejo meu estar com as crianças, ser professora”.

Perceba duas questões expressas por Betina que me parecem muito presentes em sua constituição docente: o desejo por estar, de fato, com as crianças – para além de ser professora – e a sua afirmativa sobre estudar. Desse modo, “desejo” e “estudo” são duas palavras-pista desse encontro. Os dois pontos seguem atravessando as escolhas de Betina até hoje:

*“Eu sempre me identifiquei com crianças, gostava de estar com elas. [...] minha mãe sempre conta que eu vivia no meio dos livros. Sempre gostei bastante de estudar, e professor sempre precisa tá buscando e se atualizando. [Ser professora] é uma forma de estar com as crianças e mesmo assim tá em busca”.*

Betina demonstra ser uma pessoa que se coloca a pensar, que se questiona, que se permite duvidar do que seu olhar a leva a ver em uma primeira cena, que é curiosa. Todas essas minhas percepções são induzidas a partir de nossa longa conversa e de uma frase que me disse na metade de nosso encontro. Ao lhe perguntar como ela observava determinada questão, torna-se mais interessante para mim, enquanto pesquisadora, o movimento realizado para responder do que a resposta em si. Ela, até então muito falante, silencia-se. Parece que procura respostas, responde-me, porém diz: “Agora tu me fez pensar sobre isso [...] eu não tinha parado para pensar [...]”

Creio que essa frase dita por Betina nos ajuda a compreender um pouco melhor como é essa professora e perceber como esse “permitir-se” estar verdadeiramente presente e desejosa num encontro a levou a construir sua trajetória docente. A professora, ao iniciar o relato sobre sua trajetória como docente de bebês trouxe um fato marcante na vida de todos nós: a pandemia da Covid-19, em 2020. Além de ter sido um período marcante na vida de Betina pelos mesmos motivos de toda a humanidade, outro sentido também foi dado: houve um período em que as escolas fecharam e as professoras trabalharam de forma remota, sendo parte da carga horária semanal de trabalho destinada a leituras de estudo.

Ela expõe que esse foi um período de muito estudo, leituras, *lives*, etc. Recorda que: “Até tentei ler sobre desenho infantil, sobre grafismo, mas as minhas leituras sempre

*voltavam pros bebês, sabe? Sempre voltavam.*”. Nesse momento, compreendeu que seu desejo verdadeiro de encontro era com os bebês, que sua constituição profissional nesse momento da vida era como professora do berçário, não havendo espaço para atuar em outra faixa etária. Desse modo, dedicou-se, durante a pandemia, a estudar de forma mais aprofundada os processos da prática docente com bebês pelo qual já vinha caminhando.

Betina, então, conta-me sobre os movimentos de estudos que iniciou anterior à pandemia e que lhe marcaram profundamente, acarretando, inclusive, mudanças de olhares e de práticas sobre sua docência e de sua relação com os bebês. Nesse movimento de reflexão, a professora, semelhantemente à Maitê e à Alice, identifica que sua formação inicial a convocava a produzir muitos materiais, a trazer as coisas prontas para as crianças, contrapondo que:

*“[...] não é como agora que a gente monta os contextos, que traz esses materiais do dia a dia para os bebês. A gente produzia muito para eles: muito gliter, muito EVA, muito tecido. Essa era prática que eu vinha. [...] E eu acredito, assim, enquanto tu não conhece algo novo, aquilo tá te fazendo sentido, né? Sabe, tu aprendeu a fazer aquilo e bom [...] mas daí quando te apresentam, né? Sempre falo pra Liz<sup>11</sup> que sou muito grata a ela. [...] Ela me trazia as leituras, me falava o que ela aprendia, o que ela estava lendo, então [...] dava para ser diferente, né? Fazia sentido [...] e fazia mais sentido para as crianças daquele outro jeito do que do jeito que a gente estava fazendo.”*

Liz é a coordenadora pedagógica da escola e uma figura muito importante nos relatos de Betina durante nosso encontro. A professora conta que a profissional sempre estava presente, ao seu lado, durante seus momentos de planejamento. Juntas, refletiam, discutiam, pensavam e buscavam criar propostas pedagógicas que fizessem mais sentido aos bebês. Betina diz: *“Fui vendo que eu não preciso trazer uma folha lá para o bebê pintar com o giz, com o roll-on que a gente botava tinta dentro. Meu Deus, né? Eu fui vendo que, de outro jeito, fazia mais sentido para eles e para mim”*.

Aqui, preciso fazer um relato pessoal. Além de ouvir a narrativa desse processo, presenciei-o com meus próprios olhos. Eu era colega de escola de Betina nessa época e Liz era minha coordenadora pedagógica igualmente. Eu e Betina planejávamos no mesmo dia. Ela, como dito, professora do berçário, e eu, à época, do Pré. Eu sempre ficava ouvindo as discussões e as reflexões que faziam no momento do planejamento e a maneira como se interrogavam. Esse olhar para os bebês começou a me interessar. Eu as via juntas, toda quinta-feira pela manhã, planejando e construindo seus olhares até que, certo dia, lembro-me de que lhes disse: *“O que é isso que vocês estão fazendo? Parece legal [...]”*

---

<sup>11</sup> Nome fictício

*também quero*”. Dessa maneira, iniciou-se um movimento de repensar as práticas docentes na Educação Infantil na escola. Como diz Betina: *“Acho que era o que a gente buscava, mas precisa despertar, né? Aquela sementinha precisava ser plantada ali: ‘Ah, lê isso’; ‘Olha que tá falando aqui’. A Liz vinha trazendo e isso foi em 2017-18 [...]”*.

Percebo, no relato de Betina, um movimento semelhante aos desenhados nos encontros anteriormente narrados. Porém, aqui identifico que o movimento parece mesclar-se, principalmente quando seguimos conversando, e a docente me fala do quanto a equipe gestora é presente e próxima às professoras e às crianças, ocupando, assim, tanto o lugar de figura de estímulo e de incentivo à reflexão das práticas docentes quanto a figuras de apoio/suporte:

*“É bem bacana que, quando a gente chama, as gurias [equipe gestora] vêm lá na sala observar, vem junto olhar, porque, às vezes, a gente tá todos os dias tão envolvidas que, bom, algumas coisas passam, né? Eu costumo falar: daqui a pouco eu tô procurando pelo em ovo, né? Ou, talvez, não seja uma situação tão alarmante e eu esteja enfocando muito, sabe?”*

Betina, então, apresenta-me o movimento/deslocamento de olhar que vem fazendo com os bebês. Se, por um lado, seu primeiro movimento individualmente pode ser o de “procurar pelo em ovo”, de sentir-se preocupada, angustiada, ela mesma já aponta a outra direção a qual já vem percorrendo ao contar que possui em sua turma uma bebê com agenesia no braço: *“A gente fica mais atenta em como ela tá lidando com isso. Agora, tô percebendo que ela tá usando bastante os pezinhos, assim, pra segurar e daí com a mãozinha ela vai e pega pra firmar o movimento de pegar”*. Betina demonstra estar conseguindo silenciar suas angústias para olhar e verdadeiramente estar com essa bebê. Não significa que não se angustie ou ignore haver uma diferença posta. Pelo contrário: significa que ela se encontra com o que a afeta, mas consegue também encontrar-se com a inteireza da criança e, a partir desse encontro, oferecer uma resposta a si mesma. Veja: *“[...] a gente fala: ‘Mas, como ela vai fazer outra coisa?’. Ela vai dar conta, ela vai encontrar outras habilidades que, bom, se ela não tivesse aquela questão não precisaria desenvolver, né?”*.

Aqui, Betina nos desenha perfeitamente uma cena de uma prática docente não-medicalizante. Enquanto uma prática medicalizante possivelmente se apoiaria na crença de uma incompetência/inabilidade, Betina aposta e presume competência; encontra e narra no sujeito a potência!

Ela relata, também, algumas das tantas mudanças que realizou nos últimos anos em sua prática docente – que refletiram em seus espaços de atuação, rotinas das crianças

e organização da escola – impulsionada pela mudança do seu olhar. Dos tantos exemplos narrados, trago a transformação que realizou nos momentos de alimentação dos bebês. No início de sua docência, utilizava cadeirões para sentar os pequenos e alimentá-los; hoje, a partir de toda a construção da escola – porque envolve o olhar e o apoio da gestão escolar, da organização logística da equipe de limpeza e de cozinha – há uma mesa baixinha em sua sala. Ela diz que, quando alimentava os bebês nos cadeirões, a prática, de certo modo, era mecânica:

*“Eles nos cadeirões e tu tá servindo, né? O bebê muitas vezes nem via a comida, porque a bandeja estava no teu colo e tu só aqui (movimento da mão imitando pegando comida do prato e levando à boca de alguém) no mecânico. Tu servia três, quatro, quando tu conseguia cinco, ótimo! Melhor ainda, né? Uhu! E agora, não. Esse ano, os maiorzinhos a gente convidava para vir até a mesa. Aqueles que não vinham engatinhando, a gente ia até eles e convidava que era hora do almoço e sentava eles na mesa. Os menorzinhos, então, eram no colo, né? E é muito bacana, assim, porque teve uns que só tomavam mamadeira. Então, a gente servia mamadeira no colo, né? Todo aquele processo de arrotar ainda e depois eu até registrei para ir para as famílias quando eles saíram do colo da profe e se juntaram aos colegas nos momentos de refeição. Nossa, eles olhavam assim para o lado [...] eles estavam maravilhados! Eles também estavam fazendo parte agora dali, né?”*

As mudanças de Betina parecem-me que se deslocaram para um lugar de aposta na autoria e na autonomia dos bebês. Um movimento semelhante ao de Maitê, que à medida que vai modificando o olhar sobre sua própria docência, vai modificando a maneira como vê as possibilidades e o desenvolvimento dos pequenos. Outro ponto importante que vale aqui ser destacado como uma espécie de alavanca para se darem essas modificações foi o incômodo que Betina sentia frente a alguns engessamentos da rotina:

*“Isso já era uma coisa que me incomodava [...] de todos ter que dormir ao mesmo tempo [...]. Não! Nossa, não tem como! Primeiro, porque cada um tem suas necessidades. Segundo que, por exemplo, esse ano, eu tinha bebês de quatro meses e bebês de quase um ano. Os sonos dificilmente irão bater. As necessidades deles são bem diferentes. Então, isso também fui percebendo que não era respeitoso com eles, né? O que a gente vinha fazendo [...].”*

Betina, ao longo de nosso encontro, enquanto refletia sobre sua prática docente, trouxe ‘a palavra’ – e aqui encontro a terceira palavra-pista do encontro com Betina – como atravessamento importante da sua prática e de suas relações no ambiente da escola. A professora contou que a palavra circula muito com a equipe gestora, de apoio e com suas colegas, sendo a partir dessa circulação produzidos novos olhares e práticas na escola. Trouxe, de igual modo, que a palavra circula com os bebês, significando ações,



sentimentos, relações, narrativas de mundo com e para esses. Ainda, apontou como fator importante na relação escola-família, principalmente quando algo a inquieta, como o caso a seguir.

Certa vez, havia um bebê que estava apresentando certos comportamentos em relação a questões alimentares, então, após passado um período de observação e de troca com os profissionais da escola, houve uma reunião entre esses profissionais (professora e equipe gestora e de apoio) e a família:

*“Quando a gente narrou pra ela [a mãe] o que ele fazia na escola, como ele fazia, eu acho que ela, também, conseguiu ter mais esse olhar um pouco atento em casa, porque, na verdade, na segunda conversa, ela conseguiu trazer muito mais [...] muito mais coisas, assim, que ele fazia, que ele vinha fazendo. Eu acho que poder ajudar as famílias é um papel importante da gente também.”*

Como que em um redemoinho, nesse exemplo, as palavras-pistas do encontro com Betina: desejo, estudo, palavra se encontram e se emaranham para mim. Através de seu desejo em estar com o bebê e a partir de seu olhar construído através de seus estudos, ela expõe à mãe da criança o que percebe e, de certa forma a inquieta, mas faz isso com tempo. Tempo esse atravessado também pelas mesmas palavras-pistas, pois, em determinado momento de nosso encontro, disse-me uma frase que me tocou profundamente: *“Eles [os bebês] precisam de tempo, mas a gente também precisa desse tempo”*.

A partir do tempo dedicado ao encontro com esse bebê, Betina e toda a equipe da escola dedicaram tempo a essa família. Demandaram e concederam tempo para essa também observar, perceber, intervir. Dedicaram tempo para um segundo encontro, no qual perceberam mudanças no olhar e na narrativa da mãe sobre essa criança. Assim como Betina ajudou essa família a olhar e lhe deu tempo, Liz a ajudou, me ajudou. A cada encontro, intensifica-se a beleza desse “a gente”, que transforma, que produz, que é agente.

#### **5.4 O encontro com Eva**

Eva tem uma voz doce e um tom de voz baixo e suave. Em contraponto, sua escuta se revela potente na primeira frase de nosso encontro. No momento em que inicio a gravação de nossa conversa, ela olha para o celular e diz: *“Eu também faço com as crianças na sala, porque daí, depois, eu consigo ouvir e escrever certinho o que elas*

*falam [...]”*. Eva inaugura nosso encontro me mostrando que possui interesse por ouvir – e ouvir novamente – o que as crianças têm a lhes dizer. Demonstra uma postura interessada, de pesquisadora na relação com suas crianças.



Figura 18 - Cena 16  
(Fonte: arquivo pessoal da autora)

Descrição da imagem: (início da descrição) fotografia vertical. Em primeiro plano, aparece uma menina tocando um violão de brinquedo, posicionada à frente para um menino, o qual toca um tambor com baquetas também de brinquedo. Ao fundo, há um homem tocando gaita com um suporte de partitura ao seu lado (fim da descrição).

Gravamos, registramos aquilo que nos é importante, que reconhecemos valor, que, de certa forma, indagamo-nos: o que acontece/o que se passa aqui? Interessante notar esse movimento da professora, que grava alguns de seus diálogos e propostas com os pequenos para, depois, em seu momento de planejamento, revisitá-los e transformá-los em outro tipo de registro. No entanto, nem sempre Eva foi essa professora. Assim como todas as colegas já apresentadas aqui, também afirma uma mudança de olhar e de prática ao longo de sua trajetória profissional.

Se há anos, quando iniciou seus primeiros movimentos docentes, através de estágios, realizava determinadas práticas, hoje o cenário já é outro: *“Não vou dizer que estava errado, mas muita coisa foi mudando com o tempo e muitas coisas a gente foi aprendendo. E eu era novinha, não sabia muito bem como agir em determinadas situações, como agir diante de conflitos, de situações que aconteciam”*. Nesse sentido, Eva passa a me narrar sobre sua trajetória formativa, profissional e aparece a primeira palavra-pista desse encontro: experiência.

A professora identifica as trocas e a observação da prática de suas colegas como um fato importante em sua constituição profissional, reconhecendo que, desde o estágio, isso a influencia: *“Eu fui aprendendo muitas coisas com elas e muitas coisas do que eu tenho hoje foi por elas estarem me ensinando”*. Se um lado de sua fala carrega admiração e carinho referente a esse início de sua docência, por outro, pondera alguns fatos, principalmente ao refletir sobre algumas ações que reproduzia de suas colegas quando algo a desestabilizava de alguma maneira: *“[...] a gente fazia isso porque tinha outras profes como referência. Elas faziam, então, a gente também achava que isso era o certo. Eu estava recém aprendendo, eu não sabia como agir, então, eu me espelhava nelas”*.

Assim como Betina, Eva, igualmente, denota aos estudos continuados papel importante em seu olhar, indicando que tal processo e a transformação de olhar passaram a se dar no coletivo, no “a gente” da escola: *“Essas mudanças maiores aconteceram quando eu vim pra Girassol, sabe? Esses olhares [...] Eu digo ‘a gente’ no coletivo aqui na escola, porque esse olhar se ampliou com as colegas aqui, com as profes”*.

Novamente, a palavra-pista “a gente” é reforçada nesse encontro. Percebo o quanto o espaço, a gestão, a identidade da escola podem impactar na constituição docente. Betina e Eva, ambas professoras na EMEI Girassol, relatam o quanto a escola (aqui faço a leitura referente à equipe gestora) e suas colegas impactam em suas práticas e seus olhares. Elas, parece-me, fortalecem-se juntas, auxiliam umas as outras, acolhem-se, apoiam-se. Eva, por vezes, fala muito mais em terceira pessoa do que em primeira. Fortemente repetiu *“a gente foi estudando [...]”, “a gente foi percebendo [...]”, “a gente foi [...]”*. Ela também marcou momentos importantes em primeira pessoa – como *“é isso que a gente tem feito [...] eu tenho feito hoje”* – mas me chama muito atenção esse movimento da professora de se reconhecer como esse coletivo, levando a outra palavra-pista que me conduz ao objetivo geral desta pesquisa: identidade.

A identidade docente de Eva, construída nesse coletivo, parece-me um ponto fundamental que implica seu olhar, desloca suas certezas, inclina seus ouvidos para

escutar melhor as crianças, mas também suas colegas, movendo-a ao encontro dessas de igual modo. Eva relata essa dinâmica coletiva tão bonita quando conta:

*“Antes, eu era, acho, que um pouquinho mais alterada em relação às crianças, né? Porque talvez a forma de tu chamar a atenção e trazer o olhar dela pra ti era [...] era xingando, né? Mas, hoje, a gente tenta manter um tom de voz, sabe? Mudar [...] porque não é xingando, alterando a voz que tu vai conseguir trazer a criança pra ti. Então, a gente tenta conversar entre nós, colegas, as formas com que a gente vai chegar na criança, né?”*

Sem julgamentos, Eva pode acolher e ser acolhida por suas colegas. O objetivo em comum parece-me ser o estar com mais qualidade com as crianças, favorecido, segundo a professora, pelas

*“[...] conversas, principalmente, em reuniões pedagógicas, com as gurias (equipe gestora), quando elas chamam a gente pra conversar sobre os desafios que a gente tem, sobre o que a gente tem que melhorar [...] elas sempre têm um olhar em relação à nossa prática e recorrente elas chamam a gente pra conversar sobre como a gente tá se sentindo, o que gostaria que pudesse mudar, o que pudesse acontecer, sabe? E nas reuniões pedagógicas, nas leituras que a gente foi fazendo, a gente foi percebendo que tais posturas não eram as melhores pra agir com a crianças, sabe?”*

Eva vai me narrando cenas muito ricas de seu cotidiano com as crianças, de experiências que a marcaram. O que observo é que, nessas narrativas, há um fio condutor, surgindo, então, outra palavra-pista a partir desse encontro: diálogo. Menciona que a equipe gestora chama com frequência as professoras para conversar, apontando, inclusive, aspectos que podem qualificar. Noto que tal ação é sentida por ela como acolhida, interesse, parceria. As gestoras da escola parecem se fazer presentes, pois em determinado momento de nossa conversa, enquanto me contava de um desafio que enfrentou com uma criança durante ano, ela disse: *“E, daí, a gente [...] eu, com a Maria<sup>12</sup> (atendente) e a Bia<sup>13</sup> (estagiária de apoio), com a Liz (coordenadora pedagógica), com a Marcia<sup>14</sup> (diretora) [...] a gente ficava se perguntando como é que a gente ia conseguir trazer ela (criança) pra gente”*.

Ao narrar a cena que se apresentou como um desafio, Eva aponta no trecho acima como estava cercada de colegas, auxiliando-a a pensar sobre a situação. No relato abaixo, é possível perceber o tempo investido nas intervenções que realizou com a criança. Questiono-me se isso, também, acontece devido à maneira que a equipe gestora realiza intervenções com ela, demonstrando-lhe possibilidades de encontro e de diálogo. Eva

---

<sup>12</sup> Nome fictício.

<sup>13</sup> Nome fictício.

<sup>14</sup> Nome fictício.

trabalha na mesma escola de Betina e aqui me parece que, nessa instituição, olhar para os processos com tempo e dando tempo é uma prática. Ela contou:

*“Tem uma das meninas que tem certa [...] não é dificuldade [...] ela tem [...]. tem tempo que ela fica sempre usando a mesma roupa. No verão, ela sempre vinha usando os mesmos vestidos [...] ali estava calor, tudo bem. Começou a chegar o inverno, ela queria continuar usando os vestidos [...] Nos dias frios ela vinha de casa só com o vestido e a gente não sabia como colocar uma roupa comprida nela. A gente conversava de forma individual, dava opções de roupa para ela e ela sempre negava. Até que teve um dia, assim, que eu estava sentada com ela explicando que se ela ficasse assim ela poderia ficar com frio, que ia ficar doente. Naquele dia, estava chovendo e estava muito frio lá fora. Eu levei ela lá fora, mostrei pra ela que estava chovendo, que estava muito frio, que estava todo mundo usando roupa comprida, que a gente precisava colocar pra não ficar com gripe, com dor de garganta, enfim, pra não precisar usar remédio, sabe? Então, eu fui falando com ela, naquele momento. Ela sentindo e percebendo no ambiente externo, eu acho que aquilo trouxe uma outra percepção, sabe? Aí a gente foi na sala [...] e ela colocou a calça, sabe? Depois, ela colocou o tênis por vontade própria. Mas, isso não é dia um dia para o outro, foi todo um processo, né?”*

Processo. Uma nova palavra-pista para nos conduzir ao objetivo geral desta pesquisa. Talvez, esse termo caminhe de mãos dadas com o termo tempo e perpassasse todas as demais já apontadas. Eva identifica o processo que percorreu junto com sua criança ao longo desses meses. Identifica os processos que percorre com suas colegas na escola e identifica seus processos individuais:

*“Hoje, eu tenho uma percepção diferente, sabe? De que a conversa traz uma importância pra eles, também, sabe? Porque eles trazem o sentimento deles. [...] a conversa traz entendimentos pra gente e pra eles, porque a gente consegue criar uma proximidade maior com eles, sabe? Uma conversa como uma forma de acolhimento em relação a eles. Antigamente, eu não fazia [...] eu nem sabia [...] não tinha esse conhecimento que tenho hoje”*

Observo que esse olhar, que orienta as intervenções realizadas por Eva com suas crianças, cria-se e alimenta-se nesse coletivo potente, ou melhor, a escola. Um olhar que, se solitário, não significado pelos atravessamentos dos estudos da infância, poderia ser medicalizante. Não me surpreenderia – e aqui falo sem julgamentos – se alguém, ao ler o trecho narrado sobre a questão da resistência da criança em vestir outra roupa para além do vestido, buscasse responder à situação de forma medicalizante. Novamente, ali, vemos uma cena que se afasta desse viés e se torna uma prática não medicalizante por estar acompanhada, sustentada, orientada, acolhida, refletida, amparada. Tão forte essa maneira de olhar se atravessa que até mesmo quando Eva, em anos anteriores, era professora de uma criança que estava em investigação clínica com a hipótese de autismo,

suas narrativas me parecem seguir em direção a práticas docentes não medicalizantes.

Veja o relato:

*“No berçário, pelo que eu entendi, ele, então, tava dentro dos processos que tavam acontecendo no berçário, sabe? Aí, depois, a gente recebeu ele no maternal 2. Ele não falava nada, balbucios, sabe? [...] quando a mãe disse que a psicóloga falou que poderia ser autismo e o médico especialista disse que era apraxia da fala [...] não mudou nada na gente, porque a gente continuou olhando pra ele da mesma forma que a gente olha pros outros, sabe? Ele demandava um pouquinho mais, mas a gente sempre continuou estimulando ele, trazendo pra brincar com a gente, participar das brincadeiras dele. Teve um dia, eu brincando com ele[...] ele falou ‘mama’, acho que foi ‘mama’ que ele falou pra mim, sabe? Perguntei o que ele tava fazendo e ele falou ‘mama’, sabe? Então, com dois anos e pouco eu ouvi ele falando a primeira palavra! [...] a gente sempre tratou ele como os outros, sabe? Não mudou nada pra gente. Então as crianças brincavam com ele, não viam ele como uma criança diferente. Porque, na verdade, ele não era diferente, sabe? A gente só tinha um olhar em relação ao desenvolvimento e promover que ele avançasse. Porque isso só acontecia se a gente continuasse investindo nele, sabe? E...é isso [...]”*

Como já mencionado ao longo desta pesquisa, aqui não me proponho a discutir as questões dos bebês e das crianças bem pequenas com questões em seu desenvolvimento e/ou com deficiência. Isso, de fato, existe e merece toda a atenção que lhe é merecida e de direito! Aqui quero discutir com você nossas práticas, nossos fios condutores que nos levam a olhar, a entender, a agir e a narrar, de determinadas maneiras, como isso afeta nossos pequenos. Mesmo não sendo o foco deste estudo, não poderia deixar de compartilhar essa história de Eva junto dessa criança, que estava em investigação clínica com diferentes profissionais.

Sob esse prisma, opto em compartilhar principalmente pelo fato de ela nos narrar que não é a presença ou a ausência de um diagnóstico clínico que influenciará seu olhar e sua prática docente com a criança. Eva nos mostra que é possível nos afastarmos de práticas medicalizantes quando nos oferece suas histórias, mostrando-nos que precisamos de tempo, intencionalidade, paciência, interesse por nossas crianças. Mostra que mudanças são possíveis em seus modos de ser e de existir a partir do momento em que apostamos e permanecemos a apostar cotidianamente nelas e, principalmente, em nós mesmas.

Somos inacabadas, podemos constantemente estar ocupando esse lugar potente de quem aprende, de quem se coloca interessada ao encontro do outro, ao saber do outro, que se desprende das certezas que possui para seguir crescendo e expandindo-se enquanto

profissional, enquanto professora. Acompanham-me, a partir desse encontro, as palavras-pistas: diálogo; experiência; identidade; processo.

## 5.5 O encontro com Lorena

*“Eu falei um monte!”*. Essa foi a última fala que tenho gravada dita pela professora, aos risos, em nosso encontro. Lorena, de fato, foi muito generosa com suas palavras. Narrou histórias, afetos, pensamentos e ofereceu a esta pesquisa pontos importantes a serem observados. Alguns desses já apontados pelas colegas apresentadas até aqui e outros inéditos, como o assunto que abordou ao iniciarmos nossa conversa: sua experiência como profissional de apoio à inclusão.

Lorena iniciou sua trajetória profissional muito jovem. Com 16 anos, fazendo o Curso Normal, começou a trabalhar em escolas particulares e contou *o seguinte*: *“Desde que eu entrei nas escolas pela primeira vez, muitas coisas já me chocaram lá naquela época. Tem princípios que sempre estiveram comigo, mesmo não entendendo ainda os processos. E, aí, ali, eu fui me constituindo”*. Ela inicia sua fala reforçando a palavra-pista “experiência” e juntamente com ela me apresenta uma nova: inquietude. A professora ao seguir seu pensamento diz: *“[...] ali foram me acendendo alguns alertas, mas eu acho que sempre fui essa profe de buscar, de entender e de ir atrás, de melhorar a minha prática. Depois, fiz a pedagogia [...] e a especialização em educação infantil. [...] Sempre quis estar na educação infantil”*.

Lorena, ao longo de nosso encontro, apresenta-me muitos de seus afetos. Afetos que lhe atravessaram e marcaram sua constituição. Afetos que continuam a atravessando e a levando a escolhas e a apostas. A primeira história narrada pela professora trata-se de sua experiência como profissional de apoio à inclusão. Ouvir essa história mexeu comigo das mais variadas maneiras possíveis! Senti desde indignação pela aluna até empatia por Lorena, ambas com 19 anos de idade na época (há apenas dez anos!).

*“Ela estava na oitava série e muitas coisas naquele momento sobre a inclusão me chocaram muito. Aquilo foi, sinceramente, uma experiência horrível, horrível! Eu ia para casa todo dia chorando. [...] Ela tinha autismo bem severo. Não falava, tinha dificuldade para caminhar, eu tinha que levar ela no banheiro, tudo. Ela precisava de auxílio. Não era só a questão do pedagógico. Eu estava fazendo a Pedagogia na época, né? Eu não tinha experiência nenhuma com inclusão. Eu não tinha nem uma formação na área [...] e eu não tive apoio ou orientação da escola.”*



Figura 19 - Cena 17  
(Fonte: arquivo pessoal da autora)

Descrição da imagem: (início da descrição) fotografia horizontal. Há uma cerca de tela com seis pneus no chão amarrados de modo vertical. Em cima dos pneus e agarrados na cerca, há cinco crianças caminhando (fim da descrição).

Identifico-me com Lorena em relação à função desenvolvida. Comecei a trabalhar como apoio à inclusão de um menino de 6 anos de idade quando eu tinha 17 anos. Assim como Lorena, na escola, nunca tive uma conversa, uma orientação da equipe gestora ou da professora do AEE. Definitivamente, eu era responsável por aquele aluno e tudo que eu fizesse era considerado bom. Eu me esforçava, tinha interesse, mas também me sentia sozinha, por vezes, no espaço escolar. Lembro que a Secretaria Municipal de Educação do município em que trabalhava promovia encontros mensais com todos os estagiários, sendo esses momentos riquíssimos para mim! Por vezes, participava apenas como ouvinte, não dizia uma palavra sequer, mas aprendia tanto! Aprendia ouvindo o relato dos meus colegas, também estagiários e na mesma função em outras escolas. Aprendia a refletir sobre as sugestões e as indagações que as formadoras do encontro traziam. Aprendia ao sentir os afetos que ali se atravessavam. Guardo com carinho esses momentos, pois reconheço o quão importante foram como suporte à época e o quanto me



constituíram para que eu seguisse trilhando por esse caminho desafiante até aqui. Trago parte de minha história para reforçar que aquilo sentido e vivido por Lorena não é fato isolado.

Se em 2019 Lorena afirma que *“Ali eu peguei um medo, um receio muito grande de trabalhar com crianças de inclusão, me criou um bloqueio”*, a mesma também conta sobre processos de repensar suas práticas e do olhar para as crianças que foi desenvolvendo ao longo dos anos até se passarem, especificamente, oito anos e novamente ter a experiência de ter um aluno autista, agora como professora titular:

*“[...] a gente começou aqui na escola nesse processo de repensar. Eu acho que quando a gente estava lá no Pré, aí eu e a Silvia, que foi a minha colega, a gente foi tendo muitos insights e pedindo para as gurias da gestão algumas modificações. Daí eu tive o Ezequiel, né? Que foi a primeira criança que eu tive que tinha autismo, depois dessa minha experiência, eu fiquei com muito medo, porque eu pensei: como mediar essas relações e fazer com que ele realmente seja parte da turma? Porque eu não queria ser a profe que ia fazer o que eu vi os outros professores fazendo.”*

Nesse instante, noto o surgimento de uma nova palavra-pista: parceria. Lorena fala sobre sua colega de turma e da equipe gestora, mas em um movimento diferente dos das participantes anteriores. Em seu contexto, foi com a troca exclusiva com sua colega de turma que questões foram repensadas e recriadas, tendo na sequência desse movimento o acolhimento e a parceria da equipe gestora. Foi nessa parceria com sua colega de turma, inclusive, que ganhou força e espaço para discordar de movimentos de outra profissional com quem dividia seus dias: a profissional de apoio à inclusão.

*“Eu e a Gorete <sup>15</sup>conseguimos muitas coisas com ele e eu acho que a gente falava naquela época e é o que eu continuo pensando: eu nunca olho para a criança pelo diagnóstico, [...] porque não vai me adiantar eu saber que tem ou não autismo. Vai ser essa criança que está aqui para mim, né? E, na época, eu acho que tive muitos embates com a auxiliar do menino, justamente porque eu achava que ela tinha um olhar muito: ‘Ah, ele tem autismo, então eu tenho que...’; ‘ah, mas ele não pode isso...’. E eu nunca vi desse jeito, e nem a Gorete, né? A gente queria tentar! Queria propor para ele, queria ver do que ele ia ser capaz, do que ia ser interessante para ele participar ou não.”*

Ao encontrar-se novamente com um aluno autista, Lorena teve a oportunidade de ressignificar sua primeira experiência e isso não se deu isoladamente; aconteceu com a parceria da outra professora da turma. Juntas, puderam confrontar o olhar medicalizante manifestado pela profissional de apoio, o qual, possivelmente, construiu-se, também, a partir das experiências e vivências, que teve ao longo de seu caminho formativo e profissional. Perceba o caminho percorrido por Lorena:

---

<sup>15</sup> Nome fictício.

*“Aquele ano foi um divisor, porque eu me desvencilhei de muitos medos que eu tinha tendo este menino, porque eu vi que sim, que ele tinha muita capacidade, que ele precisava de oportunidade, precisava ser tratado como uma criança, assim como as outras, né? Que, às vezes, a gente tem criança que não tem diagnóstico, que precisa de uma intervenção diferente, nunca é igual para todos, né? A conversa com um vai ser de um jeito, com o outro vai ser de outro. E são crianças que, muitas vezes, não têm diagnóstico de nada e que tu tem que ir compreendendo o jeitinho de cada um. [...] E eu amei aquele ano! Foi muito bom. Só que continuei nessa coisa inquietante de ‘um porque algumas coisas eram feitas’. Aí eu comecei a observar algumas coisas pela escola e decidi pedir o berçário.”*

O relato de Lorena sobre esse menino aconteceu quando ela era professora do Pré, outra etapa da Educação Infantil que não está em evidência nesta pesquisa. Porém, era inadmissível eu não partilhar tal vivência aqui, haja vista dois motivos: 1. Lorena hoje está como professora do Maternal 1, mas é a professora de hoje devido a todas as outras experiências que lhe atravessaram, inclusive ser professora do berçário e Pré; 2. Foi possível visualizarmos nitidamente movimentos medicalizantes e não medicalizantes por parte dos adultos envolvidos no cuidado e na educação dessa criança, bem como nos ofereceu pistas para o presente estudo, como a cena que trago para finalizar esta etapa da conversa com ela:

*“Naquele ano, a gente começou a fazer o lanche na sala, justamente porque era muito difícil pra ele acordar e vir com a turma (para o refeitório). E não era só ele, tinha mais uns dois ou três que gostavam de dormir um pouco mais e eu sempre ficava me questionando ‘tá, mas eu vou ficar ali acordando todo mundo ou é mais interessante que cada um acorde no seu tempo, devagar?’. Isso me incomodava? ‘Ah, acorda todo mundo agora e vamos para o lanche, não sei o quê [...]’. E aí são várias inquietações, assim, que foram me constituindo e me fazendo ler muito e ir atrás. Porque, querendo ou não, a gente precisa às vezes se justificar, né? Não adianta tu ir lá e dizer, ‘ah, não’. Tu tem que ‘não, é que eu acho que tem que ser assim por isso e isso, porque é o livro...’. E aquele ano também para mim foi muito, muito legal. Eu me vi naquilo que é o que eu busco. Essa vida da escola, ela não é uma correria. Eu vi ali eles participando. Tinha duas crianças que acordavam primeiro e aí já iam lá no banheiro, voltavam, arrumavam a mesa, aí os outros iam acordando. Eu via essa auto-organização, sabe? Eles estavam pertencendo tanto àquilo ali que fluía, sabe? Ia fluindo e não de uma maneira que eu tinha que me desgastar, de estar sendo aquela profe que fica toda hora falando, que fica enlouquecida. Eu acho que a chave é isso é confiar neles. É confiar nessa potencialidade que eles têm.”*

Percebo que o estudo é algo muito presente em Lorena e ela garantiu que adora ler. Ela, que foi tão afetada pelas experiências que vivenciou e continua vivenciando, mostra-me que este é um caminho importante também, a partir do momento que deseja ofertar a suas colegas de escolas experiências diferentes daquelas até então desenvolvidas: *“Às vezes, a gente falar é diferente da gente fazer e mostrar [...] às vezes*

a gente lê e sugere para as colegas e aí, vem “ah, mas não dá, por isso e isso”, né?”. Lorena ao me narrar como tem sido seu ano como professora do Maternal 1, conta-me grandes façanhas que realizou juntamente com suas colegas no que tange à organização da rotina e dos cuidados relativos às crianças, bem como a ocupação dessas em espaços das escolas antes pouco habitados por aquelas bem pequenas, como o pátio. Porém, também aponta que “[...] está sendo um ano bem desafiador, mas como sempre, me ensinando muito, de como lidar com essas intervenções duras que acabam acontecendo ali pelo meio, que a gente tem que ir pensando”. Lorena traz essa questão, pois em sua turma há uma criança que a inquieta.

*“Eu tenho esse ano uma criança que tem dois anos e dois meses e que não fala ainda. Tinha muitas questões da troca, que chorava muito pra ser trocado, que não gostava de toque, mesmo a gente conversando muito era muito difícil pra ele. E aí acaba que tu tem que trocar, né? E mesmo com todo aquele cuidado, ele chorava muito. Agora tá menos, mas ainda é difícil. [...] A gente já fez os encaminhamentos e tentou mostrar para essa mãe a importância desse diálogo com ele, dessa troca ser feita com mais calma. Porque ela sinalizou que em casa tinha que segurar entre três, quatro pra trocar a fralda. Então, daqui a pouco, isso que trouxe esse medo dele da troca [...] Porque daí a gente explicou pra ela que aqui, mesmo ele chorando e ficando assim mais nervoso, ele deixava a gente trocar.”*

Assim, como Betina, Lorena também demonstra, através de sua prática, o quanto identifica como sua função, como docente da educação infantil, auxiliar a família no cuidado e no olhar para a criança. Quando a professora, ao longo de nossa conversa se refere aos encaminhamentos realizados, significa, para além das conversas com orientações à família, o encaminhamento da criança a serviços de saúde. No entanto, menciona o quão demorado, por vezes, é essa acolhida das crianças pequenas nesses serviços, porquanto essas ficam mais de anos na fila! A espera, no entanto, na perspectiva de Lorena não pode ser passiva ou omissa:

*“Por mais que tenham os encaminhamentos, enfim, é uma espera. Agora eu tento articular com essa mãe [...] eu tenho que ir pensando em estratégias de melhorar essas questões [...] ele tá aqui todo dia comigo. Não adianta dizer: ‘Tá, não vou fazer nada, vou esperar que ele seja encaminhado.’ Não, não adianta, né? Ele tá aqui comigo agora e eu vou fazendo o que estiver ao meu alcance e de conhecimento pra ajudar ele, assim.”*

Lorena revela o quanto a busca pelo diálogo com a família também é presente em sua prática docente. A partir de suas inquietações, intenta estabelecer parcerias também com os responsáveis das crianças. Outra cena, deste ano também, com outra criança, a

qual me parece que poderia ter um desfecho medicalizante se o olhar e as ações fossem em sentidos opostos é a de

*“[...] uma criança que caía muito no início do ano, caía muito, muito tombo e a gente tava preocupada, que tivesse daqui a pouco alguma coisa de visão, né? Enfim, porque nos parecia que ele não enxergava. [...] Se tu não dizia: ‘olha a escada!’, ele ia indo. E daí, a gente estava até um pouco preocupada, né? Aquilo: será que tem alguma coisa, né? Mas num sentido de [...] bom, vamos investigar para ajudar’, né? A gente foi tentando conversar com a mãe: ‘Ah, é porque em casa eu não botei no andador, mas eu dei aqueles de empurrar’, né? [...] e, aí, quando a mãe disse a gente entendeu: sim, é por isso que ele andava olhando, tipo, lá pra frente.”*

Lorena, que relatou o desejo de alcançar suas colegas pelo exemplo, aqui, nesta pesquisa, ofereceu-nos diversas exemplificações. Ela mesma afirmou não possuir as respostas, que não carrega certezas, exceto a “*certeza do compromisso de estar*” com as crianças. Com toda a riqueza ofertada pela professora, que, como dito no início deste relato de encontro, de fato tinha muito a nos dizer, caminho para o próximo encontro, com as seguintes palavras-pistas me acompanhando: inquietude, parceria, exemplo.

## **5.6 O encontro com Cecília**

O encontro com Cecília me revelou uma professora implicada, interessada, envolvida, afetada, mas, também, cansada. Não há como ignorar essa característica tão presente na sua fala:

*“Eu sou uma pessoa que se afeta fácil (risos), chora fácil, cansa porque, de fato, tá difícil. São muitos atravessamentos (risos). Assim, eu tô fazendo terapia, né?! Daí acho que é por isso que estou um pouco mais tranquila, mas, ao mesmo tempo, sabe, Angela [...] Eu tô fazendo terapia, estou fazendo acupuntura e as últimas semanas foram bem pesadas. Eu não durmo direito. Acaba que afeta meu corpo, sabe?! Tu, na hora, tu tá conseguindo, né?! Tá fluindo, tá fluindo, tu vai dando conta. Mas, sabe, quando afeta o corpo.... tá pesado, assim, tá muito pesado... Hoje foi um dia bem pesado.”*



Figura 20 - Cena 18  
(Fonte: arquivo pessoal da autora)

Descrição da imagem: (início da descrição) fotografia horizontal. Duas meninas pequenas em cima de um tapete rosa e laranja. No tapete, há almofadas espalhadas. Uma das meninas está deitada de barriga para cima, com as mãos próximas a sua cabeça olhando para a outra menina sentada ao seu lado, jogando sozinha o jogo cilada (fim da descrição).

Fico pensando o que leva a esse desgaste tão intenso. A professora demonstra, de fato, estar sofrendo e buscando auxílio, amparo e sustentação em recursos externos ao espaço escolar para recuperar/sarar seus afetos, que, em pedaços, chegam a doer em seu corpo físico. Quando tenta atribuir esse cansaço a uma questão específica, começa a trazer o relato sobre uma criança a qual lhe demanda muito emocionalmente, mas também perpassa outras questões. Sobre isso, faço a leitura de haver angústia pela falta de atendimento terapêutico à criança relatada e, principalmente, a frustração pela família não reconhecer as demandas que ela percebe em tal situação. Cecília afirma que dialoga constantemente com a professora do AEE da escola e que “[...] a gestão, principalmente esse ano, assim, escutam muito a gente, graças a Deus! Coitada da

Carol<sup>16</sup>(coordenadora pedagógica) (risos). Nós lá toda semana (risos), mas assim, escutam muito a gente”.

Nesse sentido, não me parece falta de suporte da equipe gestora da escola, mas sim o fato de, aparentemente, Cecília ser mais afetada por um sentimento que já presenciei e sobre o qual ouvir inúmeras vezes ao longo de minha caminhada profissional: a sensação de impotência frente a questões que ultrapassam os limites da escola. Fico me questionando o que poderia ser feito para aliviar esse afeto de Cecília, porque sabemos que a maneira como nos sentimos interfere diretamente em nosso fazer docente e talvez isso vá reforçando um círculo que acentua cada vez mais o esgotamento. Não encontro outras palavras que não sejam: escuta, acolhimento e diálogo.

Cecília sempre quis ser professora, primeiramente de Matemática, mas mudou de ideia quando conheceu a Pedagogia. Durante sua graduação, envolveu-se principalmente com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), mas, quando formada, passou a atuar na Educação Infantil. Ela brinca que foi “*dos 100 pro 0*”, contando que, na turma de EJA na qual atuava, tinha alunos idosos e sua primeira turma na EI foi um berçário. Ela afirma que se encontrou como professora da EI, principalmente, no que se refere a “[...] *não pensar as coisas fragmentadas, de conseguir ver a aprendizagem das crianças no todo*”.

Dos sete anos em que atua como professora da EI, três anos foram dedicados à etapa da creche. Ao pensar sua trajetória, assim como todas as colegas até aqui, evidencia percepções de mudança referente a seu olhar e a sua prática:

*“Eu acho que teve um crescente de aprendizado de paciência e paciência com as crianças, com os momentos difíceis e com a forma de trazer as experiências para as crianças, sabe?! Porque eu era muito, assim, ah... sempre fazendo alguma coisa, sabe?! E hoje [...] tô numa caminhada, assim, muito mais tranquila, de construção, de perceber a construção deles [...] às vezes, eu acho que não ouvia tanto as crianças para ver o caminho que elas estavam dando, sabe?! Que hoje, por exemplo, eu vejo que eu enxergo mais e eu dou mais espaço pra isso. [...] Eu acho que esse processo, enquanto docente, ele... nossa [...] cresceu muito!”*

Ao continuar nossa conversa, Cecília opta por conduzi-la, contando cenas de alunos com deficiência e/ou com interrogações com os quais já trabalhou. Nesse ponto de nosso encontro, surgem, para mim, as palavras-pistas: implicação e investimento. A professora contou que:

*“Eu nunca fui de negar esse tipo de situação assim (alunos com deficiência), porque lembra que eu te falava [eu era a professora do AEE na escola, nesta época], que eu ouvia, pessoas falando que ‘ai, meu Deus, tomara que não seja meu’, sabe?! E eu sempre*

---

<sup>16</sup> Nome fictício.

*tive crianças que tinham alguma necessidade, de posteriormente ganhar um laudo, enfim. Então, assim, eu nunca neguei, eu sempre quis”.*

Destaco aqui que se negar a ser professora de uma criança com deficiência é crime, visto ser um ato inconstitucional, além de preconceito e de discriminação. No entanto, infelizmente - e digo isso com vergonha e indignação enquanto professora - como possível visualizar na fala de Cecília, posturas assim ainda estão presentes nos espaços escolares. Ela, no entanto, afirma desejar mostrar, através do exemplo, do mesmo modo de Lorena, à suas colegas que é possível, sim, incluir! Ao falar sobre suas experiências ela afirma:

*“É possível! É possível! Ele vai fazer do jeito dele, mas é possível. E é possível tu ter a criança junto com os outros. Eu invisto muito na criança e vejo como um desafio e para mostrar para os outros, que, por mais que ela tenha um laudo, ela tem o seu jeito de fazer. [...] eu faço o investimento e eu olho pra cada criança. Eu sempre olhei para o que cada criança faz, sabe?! Eu não fico esperando que ela faça assim [...] Tu vê o investimento que tu tá fazendo, assim. E tu sente orgulho disso!”*

Fico pensando o quão a implicação docente no encontro com os bebês e as crianças é importante e necessária, bem como todos os investimentos realizados. Ao implicar-se e ao investir em um outro, ainda mais um outro tão pequeno, doamo-nos, oferecemos parte importante de nossa subjetividade, lançamo-nos inteiras ao encontro, que, por vezes, pode nos despertar afetos que não desejaríamos sentir ou, até mesmo, que nos machuquem. Necessário um espaço potente de acolhimento e de escuta docente. Necessários se mostram também encontros docentes inteiros, pois assim são possíveis reflexões, distanciamentos, remanejamentos de afetos: *“Fiquei bem feliz do contato. Eu gosto de participar de rodas (referindo-se a esse movimento da pesquisa, mas também ao seguinte, coletivo) porque a gente vai elaborando também. A gente vai pensando e repensando coisas sobre como pode ser daqui para a frente”.*

Vejo que desse encontro, eu e Cecília saímos diferentes. Ambas afetadas uma pela outra. Ela, indicando a potência dos encontros docentes; eu, afetada pelas respostas que não tenho nas fronteiras em que esbarro.

## **5.7 O encontro com Camila**

Descreveria Camila como uma mulher de tom de voz sereno e sorriso tímido nos lábios. Assim como para a grande maioria das brasileiras, ela trabalhou em outra área para poder pagar sua graduação e tornar-se professora. Se, ao terminar o Ensino Médio,

a única certeza que tinha era que não queria fazer Pedagogia, quando ficou grávida de sua primeira filha, essa certeza modificou-se. Sua bebê ingressou no espaço da escola de Educação Infantil com quatro meses recém-completados e Camila conta que, a partir da observação do trabalho das professoras, pôde reconstruir o olhar que tinha em seu imaginário do que era ser uma professora de creche. Esse local, que antes via como exclusivo de cuidado, sem intencionalidade pedagógica, passou a ocupar o lugar de entendimento de espaço de experiências inaugurais.

*‘Eu lembro [que ela] mexia com melecas, era muito bacana. E me abriu o olhar e eu disse: ‘nossa, que legal esse trabalho!’ Eu nunca tinha visto dessa forma, porque, na verdade, eu não conhecia. Pensava que era um cuidado, que era algo bem comum [...] mas aí eu vi um outro lado que eu não tinha conhecido e me encantei. Daí fiz o vestibular [...] e comecei. [...] Ainda estou gostando muito desse trabalho’.*



Figura 21 - Cena 19  
(Fonte: arquivo pessoal da autora)

Descrição da imagem: (início da descrição) fotografia horizontal dividida em duas cenas: na primeira, aparecem, em primeiro plano, as pernas e os pés de uma criança sujos por tinta em cima de uma lona preta também toda pintada. Na segunda, aparecem as mãos de uma criança pequena. Em uma delas, segura um pincel em formato redondo cheio de tinta, pintando sua outra mão aberta e já colorida por outras cores (fim da descrição).



Se o caminho até a profissão docente para Camila se deu de forma diferente das outras participantes da pesquisa, os afetos que lhe atravessaram e atravessam, no entanto, coincidem. Ao conversar com ela, recordo-me de Eva e de Cecília, que narram sobre suas posturas frente à paciência. Camila, nesse mesmo sentido, elenca esse fator como algo que lhe marca e reflete que, ao comparar, o: “[...] início dessa jornada, dessa caminhada de como eu era e de hoje, eu me vejo com muito mais paciência [...] de ter essa paciência, de ter esse tempo de olhar”.

[...]

Tempo de olhar.

[...]

Quando Camila fala sobre a paciência de ter o tempo de olhar, também me convoca a esse movimento nesta própria pesquisa. Nada é ou está dado, tudo está sendo: a criança, a professora, a relação, os afetos. Olhar esses movimentos com essa paciência é que nos permite ampliar o olhar e ver para além do posto, ouvir além do falado. As palavras-pistas que recolho do encontro com Camila são: paciência e cuidado coletivo.

Paciência é uma palavra-pista, mas, nesta pesquisa, vejo-a em sua etimologia pura: capacidade de não desistir. Camila não desistiu de si mesma enquanto mulher e foi em busca do que a realiza profissionalmente, não desistiu de si enquanto profissional e segue em busca de tornar-se cada vez melhor - como relatou em nossa conversa - e não desiste das crianças, quando lhes estende seus cuidados e suas interrogações.

Ao seguir nossa conversa, a professora marca o lugar do cuidado. Aponta que o pedagógico está sempre presente na EI, mas diz perceber que o cuidado, nessa faixa etária, é algo além, pois trata-se do lugar da atenção a cada um, a tentativa de olhar verdadeiramente para cada criança. Ao olhar verdadeiramente – com interesse, cuidado, atenção e desejo - ela identifica a maneira como cada um gosta de ser acolhido em seus momentos de angústias ou raiva, por exemplo. Alguns de seus pequenos preferem colo, outros preferem ficar sozinhos, e, passado o instante do ápice emotivo, desejam e aceitam a aproximação dela. Cada sujeito é único no mundo, reconhecer e respeitar a subjetividade das crianças, desde a mais tenra idade, contribui tanto para o desenvolvimento infantil, quanto à postura docente, que identifica, reconhece e garante a experiência do viver infantil com o respeito que lhe cabe conforme é possível perceber na história abaixo:

*“Ano passado, eu tinha uma menina que era muito difícil. Ela chorava muito e a única forma que ela se acalmava era deitar no tapete sozinha com um ‘dino’ (dinossauro de*

*pelúcia) que ela abraçava. Eu lembro da minha tentativa de muitas vezes tentar entender [...] o que que estava acontecendo para ela estar num choro tão desesperado, para tentar ajudar ela. Eu lembro que teve uma manhã que ela chegou desesperada, e aí eu a peguei no colo. Primeiro ela nem aceitava muito os colos, mas naquele momento ela aceitou e daí eu pedi: ‘O que aconteceu? Tu brigou em casa?’. Daí, ela fez que “sim!”. E eu disse: ‘É mesmo? Então me conta o que que aconteceu? Por que que você brigou?’. Assim, fui perguntando muitas coisas. Eu lembro que era por causa do cabelo, que ela vinha com várias rabicós enfeitados. Eu não sei qual foi a situação, mas ela falou que era por causa do cabelo. Ela estava com um ano de idade, não tinha completado dois, mas ela já falava, só que naquele momento ela não conseguia dizer o que que era. E eu lembro disso, de eu conseguir dizer isso em palavras que ela se. E daí eu pensei: ela veio de casa já com essa briga com a mãe, né? Então chegou na escola, teve que se afastar dessa mãe e essa briga não foi resolvida e ficou ali com isso e aí [...] chegava a metade da manhã, acontecia alguma outra situação qualquer que desestabilizava ela. E aí até que a gente foi entendendo isso, conseguindo conversar com ela e ela conhecendo a gente, né? E eu lembro que depois ela se acalmou. Mas hoje eu ainda vejo que ela chora bastante em alguns momentos no pátio com a outra turma. Talvez a profe ainda não conseguiu ver isso, o que que acontece com ela, né? Pensando por esse lado [...]*”.

No relato de Camila, encontramos vários aspectos importantes que nos indicam rumos a práticas não-medicalizantes como o fato dela interrogar-se sobre o comportamento da menina a fim de auxiliá-la e não de buscar nomear algo que por ali se passava. Ela insistiu no investimento e na relação. Não foi o fato de a criança recusar o colo, muitas vezes, que a impediu de continuar lhe oferecendo. Camila reconheceu a criança como sujeito protagonista de seu viver, indagando-a com real interesse sobre o que se passava com ela e lhe oferecendo palavras para isso. Essa é uma cena de cuidado, cuidado esse que a professora, ao longo de nosso encontro, compartilha consciente com outros profissionais da escola. Ela conta cenas em que o secretário da escola a auxilia em alguns momentos, em outros, as atendentes e até mesmo professoras de outras turmas, chegando à conclusão de que: *“Isso que é bacana aqui na escola [...] que tu é profe de todo mundo e todo mundo cuida de todo mundo”*. Percebo que Camila lê seu cotidiano dessa maneira à medida que entende que todos os adultos da escola são responsáveis e cuidam do bem-estar das crianças, de certa forma como um cuidado coletivo partilhado entre todos que ocupam aquele espaço.

O encontro com Camila me ofereceu e reforçou ainda mais os caminhos que apontam para práticas docentes não-medicalizantes, evidenciando que a parada para reflexão e a tomada consciente de decisões frente a situações e/ou a questões que nos afetam e nos angustiam é um ponto importante no fazer docente:

*“Às vezes, é muito difícil e aí eu sempre lembro de tá falando assim: ‘Calma, respira’ (risos) [...] ‘me conta que está acontecendo’. Às vezes eu acho que esse ‘calma’ é pra mim que eu tô falando, não é pra eles. [...] Porque isso me ajuda, também. Naquele*

*momento, todo mundo se acalma e eu também”.*

## **5.8 O encontro com Laura**

Laura tem um tom de voz sereno e convoca sorrisos partilhados a partir de algumas brincadeiras, mas apresenta silêncios pensantes que também contagiam. Se brinca com o fato de sua estatura ser pequena durante nosso encontro, nesse mesmo espaço de lugar e de tempo expressa a grandiosa profissional que é. Encontrar-me com Laura e com suas palavras me possibilitou recolher, para além de todas as palavras já elencadas até aqui, três novas palavras-pistas que me parecem conduzir aos objetivos desta pesquisa: decisão, inspiração, despatologização.

Decisão, pois, Laura me conta sobre como sentiu falta em sua formação inicial de momentos para pensar e estudar sobre a Educação Infantil, tanto em componentes curriculares que abrangessem isso, mas, principalmente, pelo fato de não ter tido oportunidades de discutir com colegas sobre o que pensava e vivia em sua prática já na escola, enquanto realizava estágios. Ao identificar essa falta, Laura decide uma maneira de buscar saciá-la:

*“Eu senti muita falta na minha formação, e eu acho que isso fala muito da minha atuação, dessa troca com pares, entre colegas, de poder dialogar sobre... porque o ensino a distância é muito tu e tu. Eu busquei muito. Do que eu estudei, foi por iniciativa de buscar e ir além, não só o que tinha ali na graduação, mas essa troca eu senti muita falta na minha formação. Então, isso, às vezes, eu busco no espaço da escola que eu tô atuando”.*

A troca com as colegas é uma postura que Laura decide ter como sustentação de sua prática docente, mas e se ela não tivesse dado valor ao afeto da falta que sentiu em sua formação inicial? Ela buscaria estratégias para supri-lo? Seria a professora que hoje é? Influenciaria o espaço em que atua de modo positivo? São perguntas que não temos nem nos cabem as respostas, mas que nos levam a refletir como as decisões tomadas influenciam tanto a maneira como percebemos quanto conduzimos nossa prática docente - e refletir por si só já nos é de grande valia!

Inspiração foi a segunda palavra-pista que elenquei em nossa conversa, pois Laura, ao contar sobre sua trajetória profissional – diga-se de passagem que expressando muito carinho e respeito por todos os personagens que a compuseram – narra que seu olhar e entendimento sobre a importância das relações, do brincar, do respeito pela criança e pela infância foi sendo construído através de seu cotidiano: *“No meu dia a dia, com as*

*crianças e, claro, tive profissionais que me inspiraram muito. Então, eu pensava: bah, esse é o caminho!”.*

Enquanto é inspirada, Laura também inspira. Inspira quem ouve seus relatos sobre suas práticas e sua maneira de estar com as crianças. Por esse motivo, cabe aqui uma dose de inspiração, e conhecermos um pouco mais sobre as reflexões dessa docente que garante:

*“Eu sou feliz com as crianças. Eu acho que os pequenos me dão esse retorno todos os dias. Não é nem o retorno, não é algo de esperar algo em troca, mas eu tá com elas ali e perceber que muitas das coisas que eu vivencio com elas são inaugurais e é isso que me move assim de pensar que, bah, eu tô fazendo a diferença nessa etapa tão importante da vida [...] Não é retorno a palavra certa, mas de poder realmente fazer parte disso assim, sabe? De pensar, olhar para aquela criança e (pausa) [...] tá junto nos primeiros passos, nas primeiras conquistas.”*

Em nosso encontro, ela pondera também sobre a quantidade de tempo que está com as crianças todos os dias - quase seis horas diárias de segunda-feira a sexta-feira – e pensa sobre o quanto sua relação com os pequenos impacta e reflete na maneira como passam a ler e a compreender o mundo:

*“Eu venho me policiando muito nessa relação que fala de um respeito, também, sabe? De poder ouvir eles, de não fazer por eles, mas não deixar à mercê, sabe? Eu acho que de apostar neles. E o que me marca muito é uma cena que eu tive. Não é tão positiva, mas mexeu muito comigo: desse toque até de olhar a fraude. Teve uma vez que eu tava na roda com as crianças e aí, eu não lembro, alguém disse assim ‘Ai, profe, cheiro de cocô’, e aí levantou uma criança e puxou a minha calça, assim, pra olhar, daí eu disse: ‘Hãh? Como assim?’’. Eu pensei: é assim que a gente aborda eles. Isso me marcou muito porque o que eu faço, reflete né [...] tem um significado muito importante pra eles. Então, eu me policio todos os dias nesse toque, nesse tom de voz. [...] Por que isso mexeu tanto comigo? Porque eu acho que esse meu toque, esse meu jeito de [...] essa espera que eu tenho de ouvir eles também falam muito de mim”.*

Uma característica que notei em Laura é que ela não possui compromisso com o fadado, com o engessamento, com a resposta pronta. Enquanto conversamos, ela realmente pensa sobre as questões, busca encontrar-se com seus afetos e nomeá-los com as melhores palavras que encontra naquele momento, seguindo pensando e retomando o assunto novamente para ressignificá-lo de um novo modo que passou a percebê-lo. Confesso que é bonito ver esse movimento, essa postura, esse permitir-se questionar, permitir-se olhar, permitir-se mudar, mas sempre na decisão que me parece prioritária: o respeito à criança. Nesse sentido, segue falando sobre seus movimentos de reflexão com

suas colegas, inclusive sobre o olhar para os processos dos registros das aprendizagens, trazendo uma cena para ilustrar:

*“[...] o que eu venho compartilhando com minhas colegas é assim [...] não é algo mirabolante, mas é tudo para demonstrar que, naquela ação, às vezes [...] hãh [...] aos olhos de outros ia ser banal, que tem aprendizagem ali, sabe? Que uma refeição é riquíssima, né? Ou uma criança que tá ali tentando colocar o calçado, né? Uma vez uma mãe viu [uma cena] de fora e disse ‘Profe, ninguém [...] tinha três profes e ninguém ajudou a fulana a botar [...]’. Claro, não é deixar desassistido, mas é tu dar potência para aquela criança, tu saber que ela consegue e dar esse espaço, essa espera de ela poder vestir o calçado e eu acho isso a gente tem essa função de mostrar isso pras famílias, sabe? E, até, inclusive pra colegas! A gente tem muito isso de produzir, de ter que [...] Ai uma colega, a gente escuta muito isso nas trocas, ‘Ah, mas eu vou ter que fazer isso e não tem nada de folha que a criança fez’ ou ‘[...] a criança não veio na escola, vou mandar a folha em branco porque foi feito, né?’ ou ‘Ah, aquela criança não fez nada o semestre todo’. Não! Alguma coisa ela fez! De que forma a gente pode evidenciar isso. E aí é nosso papel mostrar isso pras famílias, assim né?”*



Figura 22 - Cena 20  
(Fonte: arquivo pessoal da autora)

Descrição da imagem: (início da descrição) fotografia vertical. No centro da imagem, uma torre de tocos de árvore sendo construída por dois meninos, um em cada lateral da foto. Um deles está acrescentando um pedaço de tronco no alto da torre, enquanto o outro aponta para a base (fim da descrição).

Laura conta ainda duas mudanças de olhar e de práticas que observou em duas colegas diferentes – uma professora e outra atendente - a partir de seus questionamentos elas:

*“Até foi uma colega que eu dividi sala, assim um ano antes, né? Ela me cobrava muito de ter que ter o papel ali e aí esse ano eu vi ela registrando e dando importância pra uma criança que tava deixando a água do ar-condicionado cair no cabelo. Se fosse em um outro momento, talvez, ela diria ‘não!’, mas agora ela tava ali, ela registrou, acolheu a menina e conseguiu narrar, sabe? Ela viu isso como algo que a criança tava ali adorando, aprendendo, sabe? E eu pensei: bah, que bacana! [...] A gente teve uma troca agora, a atendente que tá comigo, dela se abaixar e olhar nos olhos [das crianças], assim. Isso pra mim fala de um cuidado imenso, de pode se abaixar e olhar pra criança e, até mesmo, pedir se pode olhar essa fraude. Eu trouxe esses exemplos porque ficou registrado [...] de ver que é esse o caminho e que dá certo!”*

E, por fim, após as narrativas de Laura sobre decisões e inspirações, a professora me presenteia com a terceira palavra-pista que elenquei nesse encontro: despatologização. Ela, em nenhum momento, proferiu essa palavra especificamente, mas fez narrativas de cenas e de olhares sobre situações, inclusive trazendo o relato de uma questão que estava vivendo em sua turma no momento de nosso encontro:

*“Tem uma criança que [...] hãh [...] tá nessa da [...] é muito da relação [...] Do brincar sozinho [...] tá com uns 3 anos e ele quase não fala, o que nos preocupa bastante, né? E a gente foi pegando, assim, alguns recortes e vendo dessa relação com a família mesmo, né?”*

*E, ontem, o pai me trouxe que eles brincaram de esconde-esconde, ele e o menino, né? E o menino tava procurando ele e dizia ‘Achei papai!’ e o pai conseguiu dar importância pra isso, assim né? Porque a gente já falou muito dessa importância do brincar junto, de tá inteiro ali com ele, né? Sim [...] eles vão brincar sozinhos, mas a família também tem que ajudar nessa relação com o brinquedo, com o mundo e o pai [...] porque é um pai que tá sempre viajando, sempre na correria, né? E, até, a gente teve uma situação da festa junina que era um momento de tá ali e tava a criança com o celular o tempo todo ali, sentadinha, a família foi bem pro canto. O pai e a mãe, um em cada ponta, e não tinha essa troca, assim sabe? E as outras famílias todas lá e aí o pai percebeu que [...] percebeu não sei, mas trazendo isso, deu pra ver que ele deu importância pra aquele momento ali, né, de pensar, bah, isso é importante, né? E viu que, talvez, é por esse viés mesmo, assim né? Porque logo quando a gente trouxe, daí o pai disse assim: ‘Ah!! Vocês sugerem procurar um profissional?’. E eu acho que isso tá muito antes, assim sabe? Primeiro é essa relação com a família, né? E aqui a gente vem fazendo alguns [...] hãh [...] dando suportes, assim né? Tentando dar algumas entradas, também nesse brincar dele, mas eu acho que antes de procurar um profissional e de dizer que ‘ah! é um*

*problema', né? Tem outras coisas que são importantes, que a gente precisa dar conta, né?*

Laura não nega que o menino em questão a inquieta, interroga-a, mas o movimento que narra é primeiro lançar o olhar para o contexto no qual a criança está inserida, ou seja, ao invés de procurar uma resposta patologizante, o movimento é oposto. Esse movimento, no entanto, não ocorre sozinho:

*“A gente, também, coloca muito da gente na criança, né? Às vezes, a gente tem que cuidar desse olhar. E eu acho isso muito importante [...] não tenho conhecimento de outras redes, mas aqui [...] aqui tu não trabalha sozinho, tu tem outro olhar. Então: ‘Bah, isso tá me inquietando’, às vezes, eu acabo meio que levando pra um lado, mas aí tem aquele outro profissional na escola, que tá ali, que vê aquela criança, também, no contexto coletivo, que não é só em um espaço isolado e que vai me ajudar entender, ver por um outro lado. [...] [A professora do AEE] veio com esse olhar de “olha, a gente pode fazer isso pra enriquecer essa brincadeira” ou ‘Ah! Essa relação com o colega, como a gente pode fazer essa entrada?’. Pra tentar ver de outras formas, não já algo como: ‘Isso é uma patologia [...] isso é algo [...]’ Não é negligenciar, né? Até a gente traz muito assim: ‘Ah! Cada criança tem seu tempo, né?’ e, isso, a Carla vem e a coordenação também, a direção, isso enquanto rede, né, de novo, de que a criança tem seu tempo, mas tem alguns marcadores que a gente precisa olhar e não negligenciar, né? E, eu acho que é isso [...] daí de não trabalhar sozinho. Porque se eu fosse só com a minha experiência ou naquilo que a gente lê nos livros, é claro, que eu vou colocar um rótulo, né? Claro, não sei, mas [...] hãh [...] no que eu conheço, né? Às vezes, eu vou me basear nisso.”*

Laura finalizou nosso encontro com palavras-presentes para mim, mas que julgo importantes de estar aqui registradas para reforçar que o trabalho/pesquisa com docentes se torna ainda mais rico quando de fato as ouvimos, quando estamos COM verdadeiramente, quando reconhecemos e valorizamos os processos de autoria de cada profissional. Com essas palavras, encerro a partilha dos encontros individuais:

*“Nossa eu já participei de tantas pesquisas, mas as respostas sempre são direcionadas [...] e aqui tu conduziu de um jeito que [...] levou de um jeito que me fez pensar [...] eu fui pensando e falando [...]. Quando eu soube da pesquisa eu logo quis participar, pensando muito mais no que eu iria aprender com isso, do quanto [...] do que poderia contribuir. [...] Eu achei bem legal isso depois de ter o encontro coletivo, porque eu acho que vai ser muito rico as trocas e acho que vai ser bem legal, porque eu já tive várias outras participações em pesquisas, mas nunca teve isso de poder tá com outras pessoas que também participaram e poder trocar. E todas foram pessoas que se manifestaram pra participar, então, é porque tão no mesmo barco, tão ali também inquietas sobre isso, né?”*

Iniciei este capítulo falando sobre a imprevisibilidade dos encontros, de como esses são diferentes de destinos, de situações prontas, fadadas a algo ou a alguma maneira. O trecho da música de Emicida também já nos indicava sobre o quanto os encontros aqui narrados evidenciavam professoras reflexivas, mas também com angústias e, por vezes, cansaços, cada uma a sua maneira, com seus motivos. No entanto, na fala de todas me parece sempre presente a esperança (FREIRE, 2019), sendo essa que nos impulsiona. É a esperança nas crianças e em suas capacidades de aprendizagem e de desenvolvimento que faz com que nos movamos. É essa esperança que nos faz continuar a seguir em nossa caminhada docente mesmo sabendo que ela

[...] é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia [...]. Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. Mas prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo [...] é frívola ilusão. [...] A esperança precisa ancorar-se na prática [...] A esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica (FREIRE, 2019, p.15).

Encerro este capítulo, retomando a música de sua epígrafe inicial, percebendo como esses encontros individuais com as professoras mostraram o quanto nos fazemos, nos sustentamos, sobrevivemos e melhoramos no coletivo, no apoio, na troca e na aprendizagem uma com as outras. Por mais que o cansaço ou a angústia estejam presentes no seu dia, enquanto professora, saiba que sim, o sol sai para um voo melhor, e esse sol pode ser sua colega com sua escuta, amparo, incentivo, inspiração. Na escola, nunca estamos sozinhas. O que pulsa na escola é vida, é movimento, são relações, afetos, existências, encontros. Sigamos em busca de ninhos para pousar, descansar, respirar, inspirar, até estarmos prontas para seguir voando.

*Será que o sol sai pra um voo melhor?  
Eu vou esperar, talvez na primavera  
O céu clareia, vem calor  
Vê só o que sobrou de nós e o que já era  
Em colapso o planeta gira, tanta mentira  
Aumenta a ira de quem sofre mudo  
A página vira, o são delira, então a gente pira  
E no meio disso tudo, 'tamo tipo...  
Passarinhos  
Soltos a voar dispostos  
A achar um ninho  
Nem que seja no peito um do outro  
(Passarinhos – Emicida)*



(Palavras que precisam ser ditas:

Ao analisar as mais de 40 páginas de transcrição desse encontro, percebi que há algo que se manifesta fortemente atravessando todas as narrativas: a potência do coletivo. Desde o coletivo unido no sábado de manhã, pensando e discutindo sobre seus olhares para as crianças, ao coletivo que se forma na escola com outros profissionais. É sobre esse coletivo que as lentes do próximo capítulo serão direcionadas e sub-fragmentos de histórias narradas nessa manhã trazidos para compor e enriquecer as linhas desta pesquisa. Histórias que foram se desencadeando em efeito cascata, uma após a outra, oferecendo-nos cenas reais do cotidiano para pensarmos e discutirmos.

Para isso, desejo que você construa em sua imaginação o espaço de acolhida e de diálogo de que desfrutamos. Nosso encontro aconteceu em uma manhã fria, mas ensolarada de sábado. A sala em que recebi as professoras participantes da pesquisa exalava o aroma do café que recém havia passado, o qual compunha a mesa de café da manhã que, com carinho, organizei ao centro de uma roda para este grupo de profissionais, o qual, de antemão, havia me acolhido. Maitê e Camila por motivos de saúde, infelizmente, não estiveram presentes, sendo nosso encontro constituído por mim, Alice, Betina, Laura, Eva, Cecília e Lorena.

Durante a manhã, como exposto no capítulo de metodologia desta pesquisa, conversamos mais especificamente sobre o que são processos de medicalização a partir dos disparadores de vídeos e de leitura de uma história fictícia.

A manhã foi repleta de situações trazidas por todas as professoras de bebês e/ou crianças bem pequenas que, por algum momento do ano letivo, inquietaram-nas. Muitos dos casos narrados no grande grupo também haviam sido trazidos a mim no encontro individual. As professoras traziam suas histórias com generosidade e confiança no grupo, expondo seus sentimentos frente as mesmas.

Era bonito assistir às professoras orgulhosas de suas práticas, de suas intervenções, conduções e relações com as crianças. Histórias de como haviam investido em bebês que as interrogavam e as intrigavam, de como buscavam olhar para o contexto e compreender a história de vida da criança, primeiramente, buscando o diálogo e a parceria com a família foram muitas! O momento foi encerrado após duas horas de ricos momentos de trocas e de reflexões).

## 6. O coletivo que constrói práticas não medicalizantes: as relíquias da pesquisa

*São os passos que fazem os caminhos*  
*Mario Quintana*



Figura 23 - Cena 21  
(Fonte: arquivo pessoal da autora)

Descrição da imagem: (início da descrição) fotografia vertical. No centro da foto, há uma escada posicionada verticalmente, feita com cordas e de tábuas pequenas de madeira presas em uma árvore. Há um menino subindo nas escadas, enquanto uma menina segura um pedaço da corda com uma das mãos e olha para o menino. Há outra menina e outro menino na cena, igualmente, olhando para o que está subindo (fim da descrição).

Atente-se à foto. O que você vê para além dela? Eu posso lhe descrever o que eu vejo. Vejo apoio, sustento, incentivo, torcida, olhar interessado e curioso, intencionalidade em comum, desejo que o outro conquiste e por poder experimentar também. Na tarde em que tirei tal retrato, as crianças encorajavam a si mesmas e as outras e escalavam os degraus felizes, ansiosas, confiantes. Iam o mais alto que lhes era possível. Para alguns, isso foi o primeiro degrau, pois o dar o primeiro passo em uma escada móvel

já lhes era desafiante. Para outros, a subida deu-se quase até o último. Nesse dia, ninguém subiu todos os degraus, assim como aqueles que se mostram ao longo de nossa vida, ou seja, avançamos passo a passo.

Assim, esta pesquisa também avançou seu caminhar, e enquanto avançava, evidenciava relíquias, preciosidades que chegam a este capítulo de análise. Com o trajeto traçado coletivamente com as professoras participantes, pude perceber – e compartilhar agora com você – a potência que, de fato, é esse estar junto, não apenas para fazer pesquisa ou subir escadas móveis, mas, de modo semelhante, para fazer/constituir docências.

Ao chegar quase que no último degrau da escada desta pesquisa, compartilho neste capítulo a análise construída a partir da coleta das relíquias que ouvi e experienciei no encontro COM outras professoras, as participantes desta pesquisa. Tais relíquias, em meu entendimento, demonstram/desenham/conduzem a pensamentos, a reflexões, a práticas e a caminhos docentes, que possibilitam analisar, a partir das narrativas de professoras de creche, como se estabelecem, ou não, processos de medicalização de bebês e de crianças bem pequenas, objetivo geral desta pesquisa, bem como responder aos objetivos específicos que se propõem a: analisar as reflexões desencadeadas pelas professoras participantes da pesquisa sobre o lugar que podem ocupar, ou não, nos processos de medicalização de bebês e de crianças bem pequenas; investigar como as relações de cuidado estabelecidas entre docentes de creche e de bebês e de crianças bem pequenas podem se aproximar ou se distanciar da produção de narrativas de processos medicalizantes do viver infantil.

Dito isso, posso lhe adiantar que as evidências encontradas apontam que, no contexto analisado da pesquisa – nessa rede de educação e com essas professoras - práticas não medicalizantes foram encontradas. Veja, isso não quer dizer que no contexto da Educação Infantil como um todo, ou até mesmo dessa mesma rede, isso aconteça. Sabemos que as realidades são diferentes e que em outro recorte de espaço, tempo e lugar o achado poderia ter sido outro.

A partir dos encontros com as professoras e, principalmente, com suas palavras - lidas e relidas por mim algumas vezes -, pude identificar questões centrais que nos levam às respostas dos objetivos traçados, as quais, de certa forma, moldei em três subcapítulos. O primeiro nomeei: “Esta criança me intriga: o que eu faço com isso?”, apresentando os movimentos que parecem acontecer a partir das experiências individuais de cada professora ao deparar-se com a inquietação frente a uma criança e que refletem diferentemente em suas docências. O segundo subcapítulo intitula-se: “Me ajuda a olhar:

o caminho partilhado da inquietação”, o qual apresenta a análise das vivências experienciadas a partir das colegas e como essas impactam na docência uma da outra. O terceiro, e último, subcapítulo, denominado: “‘A gente’, agente: as evidências do coletivo na construção de práticas não medicalizantes”, segue a tessitura da análise indicando o quanto o movimento coletivo apresenta papel central como resposta aos objetivos desta pesquisa, reforçando a potência da autoria docente e reconhecendo que nós, professoras, somos “[...] profissionais capazes de fazer uma tradução didática – viva e reflexiva – dos princípios da Educação Infantil em ações pedagógicas cotidianas” (BARBOSA; GOBATTO, 2022, p.315) e, assim, ecoar, apoiar e sustentar nossas vozes umas às outras – quase que como que a experiência de subir degrau por degrau das escadas - para juntas podermos e conseguirmos construir docências pautadas em práticas não medicalizantes.

### **6.1 Esta criança me intriga: o que eu faço com isso?**

*E é como se eu descobrisse que a força esteve o tempo todo em mim  
E é como se então de repente eu chegasse ao fundo do fim, de volta ao começo.  
Gonzaguinha*



Figura 24 - Cena 22  
(Fonte: arquivo pessoal da autora)

Descrição da imagem: (início da descrição) fotografia vertical. No centro da foto, há uma menina agachada pegando uma brita em uma grande poça de água, que está à sua frente. A poça de água está formada em uma estrada de terra e a menina veste tênis azul-marinho, calça verde, casaco e touca rosas. Ao fundo, aparecem crianças caminhando (fim da descrição).

Você já viu seu reflexo em uma poça de água? Era você refletido ou eram indicativos de você? Tenho mais uma pergunta: você já pensou que o que você faz e como faz desencadeia reflexos, assim como uma pedra lançada na água que ecoa seu movimento após tocá-la? Se nos permitirmos, podemos, nas sutilezas do cotidiano, depararmo-nos com questões reflexivas, principalmente se elas nos tocarem de algum modo.

Larossa (2002, p.21) diz que “[...] a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca [...] A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”.

Como está sendo o seu dia hoje? Como foi o seu acordar? Como chegou até a essa leitura? Como está lendo? Sentada, deitada, escorada, em pé, caminhando? Absolutamente todos os momentos do seu dia, da sua vida, eram momentos em potencial para tornarem-se experiências para você, mas, então, por que não se tornaram? Porque a experiência não é simplesmente aquilo que acontece em nosso dia, mas o que passa a existir em nós quando realmente nos sentimos atravessadas nela de alguma maneira, quando realmente somos afetadas. Veja,

[...] se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo. (LAROSSA, 2022, p.27).

Perceba que todas as histórias narradas no capítulo anterior falam de experiências, de cenas, de memórias que afetaram cada uma das professoras participantes e, pelo motivo de as afetarem, são importantes. Importantes em sua constituição, em seus exercícios de reflexão, em seus processos de autoria e de artesanias docentes.

Tomo as palavras de Larossa (2022) para marcar, então, que todas as relíquias capturadas nas nuances, nas falas, nas pausas, nos movimentos corporais das professoras em nossas conversas, são atravessadas pela experiência. Você é atravessada por experiências, mas para que se dê conta disso, é preciso

[...] um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LAROSSA, 2002, p. 24).

Será a partir da leitura das experiências subjetivas e singulares das participantes desta pesquisa que você, cara colega, encontrará, a partir das suas próprias experiências subjetivas e singulares, uma nova oportunidade de experiência com o presente estudo. Ao ser tocada/atravessada por este texto, por esta investigação, suas indagações e suas histórias, é que uma nova experiência poderá se dar, sendo essa, então, plural, heterogênea, produtora de diferença, irrepetível, acompanhada sempre de incertezas, não se podendo “[...] antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo

previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem 'pré-ver' nem 'pré-dizer'" (LARROSA, 2002, p. 28).

Das tantas experiências narradas nos encontros com as participantes da pesquisa, muitas estavam atravessadas pela inquietude presente quando as professoras se deparam com uma criança que as intriga. Essa questão convergente a todas as docentes foi um tema presente no encontro coletivo. As profissionais, no encontro coletivo, pareciam se encontrar nas angústias partilhadas pelas colegas, reconhecer-se em seus afetos íntimos na fala uma das outras. Buscavam, de certa forma, uma com as outras, encontrar caminhos para compreender o que se faz com a preocupação em relação às crianças e ao seu desenvolvimento. Desse modo, insistem em se fazer presente, frente ao lugar que finda seu alcance enquanto docentes, como podemos ver a seguir:

**Lorena:** “E, agora, a Betina falando, eu tenho um caso muito parecido. No Maternal 1, uma criança de dois anos. A gente percebendo vários fatores, questão do toque, de não gostar de ficar junto com os outros, de não aceitar essas aproximações e de brincar muito de uma mesma coisa, enfileirando os carrinhos sempre do mesmo jeito [...] foi acendendo esses alertas [...] eu fico pensando que mesmo eles estando na escola e a gente fazendo os nossos investimentos, é o que tu (Betina) falou, a família, a Cecília também falou agora, a família ela é estruturante e nem sempre é fácil a gente entrar nessa família e sensibilizar para a importância de algumas coisas. E aí, a minha inquietação: até que ponto alguns modos desse ambiente, do que acontece nessa família vão afetar essa criança e porventura se transformar em algo, em algum diagnóstico. Ou não, ou a gente vai conseguir às vezes reverter, chamar essa criança para esse convívio social que a gente vê que é afetado pelas questões familiares”.

**Betina:** “E parece que às vezes o tempo [...] parece que às vezes o tempo escapa, né?”

**Lorena:** “Isso! Exatamente! E aí tu olha, bom “teve tal conquista em tal área”. Claro que a gente olha para isso, mas ao mesmo tempo, para mim bate essa angústia, de estar quase no final do ano e o que, como que a gente ajudou? Tá, ajudamos nisso, ok, mas, e o que mais, né? Eu me sinto muito assim. [...] Não é que a gente quer encontrar problemas. Mas eu acho que a grande maioria dos profissionais quer é ajudar essa criança, pela angústia que a gente sente de parecer não estar dando conta de ajudar o quanto poderíamos, sabe? Então, a gente fica nessa busca de fazer esses alinhamentos para ajudar no desenvolvimento dessa criança”.

Esse trecho da conversa do encontro coletivo evidencia inquietações experienciadas por Lorena, mas isso não acontece apenas com ela. Acontece com a Betina. Com a Cecília. Comigo mesma. Possivelmente, acontece com você e está tudo bem. Note, Lorena já anuncia: “[...] não é que a gente quer encontrar problemas”. Interrogar-se sobre uma criança, sobre seu desenvolvimento, sobre diferenças que estão sendo percebidas não é um problema, nem uma ação medicalizante em si. Inquietar-se, intrigar-se, afetar-se com isso, também não. São apenas sentimentos legítimos frente ao

encontro com o outro e os processos medicalizantes não são definidos por sentimentos. Encontrar-se com inquietações, preocupações, “alertas”, nada disso são processos medicalizantes, ainda mais quando relacionados a bebês e a crianças bem pequenas, das quais nós, enquanto adultas, somos convidadas/convocadas a estar com esses verdadeiramente, lendo, supondo e interpretando suas ações.

No entanto, um processo de medicalização pode ser levado a acontecer a partir do passo seguinte – e os próximos – que se opta a dar. É como se experimentássemos todas as gamas de afetos existentes em um determinado lugar e os passos dados a partir disso nos conduzissem por caminhos, os quais podem ser medicalizantes ou não. No entanto, é importante termos consciência da volatilidade desses caminhos, que, em curvas, podem nos levar à direção oposta do que vínhamos caminhando.

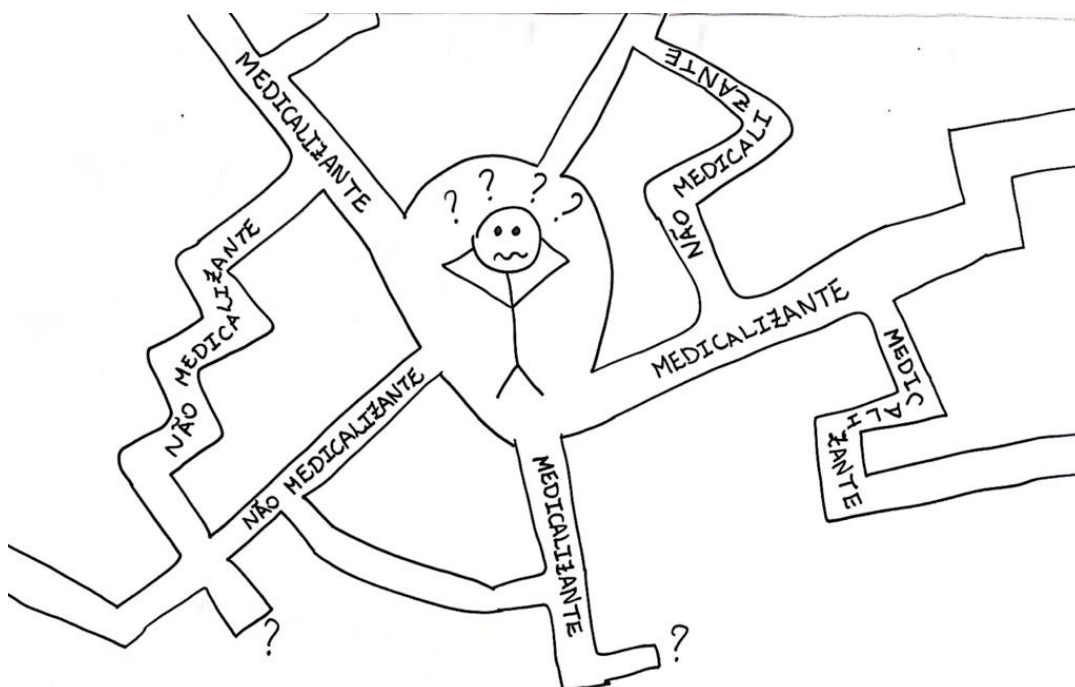


Figura 25 - Rascunhos: a volatilidade dos caminhos

(Fonte: autora)

Descrição da imagem: (início da descrição) desenho na vertical. No centro, há um boneco palito com as mãos na cabeça e quatro pontos de interrogação acima dela. Ao seu redor, estão desenhados diferentes caminhos formando ruas, nas quais, em algumas, está escrita a palavra medicalizante e, em outras, escrita não medicalizante. Alguns caminhos se apresentam sem saídas e, nesses, há um ponto de interrogação no final (fim da descrição).

Por exemplo, lembra da história fictícia da bebê Vitória, contada no capítulo 4? A professora estava legitimamente intrigada com a menina frente ao que observava, porém o primeiro passo dado foi a busca pelo diálogo com sua colega de turma e a professora



do AEE da escola, ou seja, uma via de caminho não medicalizante. A história poderia ter outro rumo, como o encaminhamento imediato a um serviço de saúde a fim de diagnosticar um possível problema no desenvolvimento da menina, o que poderíamos ler como um movimento medicalizante.

Reforço novamente que a inquietação e a interrogação são legítimas e bem quistas quando reconhecemos que, afinal, as crianças nos interrogam mesmo, e se, interrogamos, lançam-nos um convite ao conhecer, demandam-nos por um encontro real com elas. Sendo assim, é a forma como essa inquietação, como as perguntas que criamos para nos interrogar são tomadas que podemos vir a criar lugar para respostas medicalizantes ou não, afinal “[...] o problema não é investigar as barreiras que podem ser pedagógicas, sociais, culturais, econômicas, mas, considerar que estas estão no indivíduo, que são produzidas por ele. Ou seja, o problema está em biologizar e moralizar as barreiras para a aprendizagem” (CHRISTOFARI, 2023, p. 708).

Nesse sentido, evidencia-se que é o olhar docente que fará a diferença. No entanto, se desde o início desta pesquisa fujo de respostas simplistas e dicotômicas, não seria aqui que diria a você que existe um olhar bom, louvável e outro ruim, deplorável. Existem olhares. Considerar o olhar me parece ser um elemento importante de análise, pois esse, dependendo da nuance que ocupa, pode mostrar-se/disfarçar-se/enganar-se/ser/estar em um dos tons da gama que o compreende, sendo essa desde o olhar sensível-atento ao olhar fadado-medicalizante. Nesse sentido,

Considerar a infância em suas especificidades implica criar condições sociais e subjetivas de encontrar as crianças. Defini-las por um conjunto de ausências (não raciocina formalmente, não antecipa consequências, não suporta frustração) ou por um conjunto de anúncios (ainda não raciocina formalmente, ainda não antecipa consequências, ainda não suporta frustração) explicita sua objetificação e uma forte intenção normalizadora, reabilitadora. (ROSA; ANGELUCCI, 2023, p. 518-519)

O modo como olhamos e percebemos nossos bebês e crianças bem pequenas implicará nas escolhas que faremos (figura 1). Quando, por exemplo, Betina, ao falar dos bebês, diz: “[...] *eles são muito pequenos [...] eu acho que ali a gente tá pra ser abrigo, pra ser colo e eles acabam percebendo isso*”, revela o olhar que lhe percebe caber enquanto professora da creche – estar intencionalmente presente na relação com a criança -, bem como revela o lugar que percebe os bebês – protagonistas e potentes. A professora diz observar que bebês, entre quatro meses e um ano de idade, percebem o lugar que ocupam e o lugar que ela ocupa, também, nessa relação. Percebem e adentram nessa combinação social ali colocada. Percebem e desejam o encontro com o adulto cuidador,

desejam e aprendem com isso. Desejam, e ela, também, deseja: “[...] *não basta eu ser uma super profe fazendo o cesto dos tesouros, do jogo e depois, com eles [...] ser outra, vamos dizer. Esse cuidado, esse carinho, essa atenção, eu acho que é educativo pra eles, é o que vai formando eles, né?*”.

No encontro coletivo, Cecília narra uma história que indica tanto inquietação e seu olhar docente, quanto seu desejo em estar com a criança que a intriga, em alcançá-la, em encontrar-se com ela.

**Cecília:** *“Comigo aconteceu de chegar a criança (um ano de idade) em investigação [...] eu não acreditava que talvez ela tivesse autismo. [...] E aí a criança começou a caminhar, a criança começou a interagir mais com os colegas em função de todo investimento que eu e meus colegas tivemos com essa criança [...] Tem pessoas que parece que são mais atucanadas com o fato de “ai, não fez isso [...]” sabe? Tem uma linha que tu tem que observar sim, “ah, não caminhou até um ano e cinco meses” Tá, mas o que que ele tá fazendo? Quais são as outras coisas que ele está fazendo? Como que é em casa? Quais são as outras coisas que ele faz? Ele fala mais em casa? [...] ele foi ter um laudo depois [...].”*

**Ângela:** *“Mas a falta do laudo limitou teu trabalho com ele?”*

**Cecília:** *“Não, não limitou a minha forma de trabalho”.*

Este é um trecho partilhado por Cecília que carrega muita profundidade e pontos importantes a serem discutidos. O primeiro ponto que gostaria de analisar com você é a postura ocupada pela professora ao receber em sua turma um bebê que está em investigação clínica para um possível diagnóstico como autista com um ano de idade. Embora ciente desse movimento, faz uma escolha e decide por seguir um caminho: o de olhar para o bebê pelo o que ele é, um bebê recém-chegado a sua turma (percebe como a figura 1 novamente faz sentido aqui?) e partir disso criar suas intervenções e trabalho com ele. Aqui, importa pontuar que se evidenciou – como visto no capítulo anterior - o lugar que as professoras reconhecem que o estudo e, principalmente, os estudos continuados ocupam em seus olhares e em suas escolhas docentes, afinal, como nos apontam Barbosa e Gobatto (2022, p. 325)

[...] os conhecimentos “práticos” e técnicos não são esvaziados de significados; ao contrário, são modos de fazer que envolvem ações técnicas, compostos por escolhas pedagógicas, políticas, socioculturais, antropológicas, éticas. [...] requerem um “olhar implicado”, num movimento de ver o outro, estar com as crianças e enxergar-se [...].

Tomada essa decisão, ela relata toda a implicação que teve com este bebê, todo o investimento que fez nessas convocações, revelando seu desejo por estar neste lugar de docente da creche. Nesse sentido, lembro-me da famosa frase de Sartre: “[...] viver é isto: ficar se equilibrando o tempo todo entre escolhas e consequências” e vem à minha mente

a imagem abaixo. Como se, ao longo de nossa docência, estivéssemos nos equilibrando em pontes móveis, sendo possível a escolha consciente de que tábuas colocaremos para continuar a seguir nossos passos. Tais escolhas conduzirão a maneira como será esse caminho, de que professoras seremos.

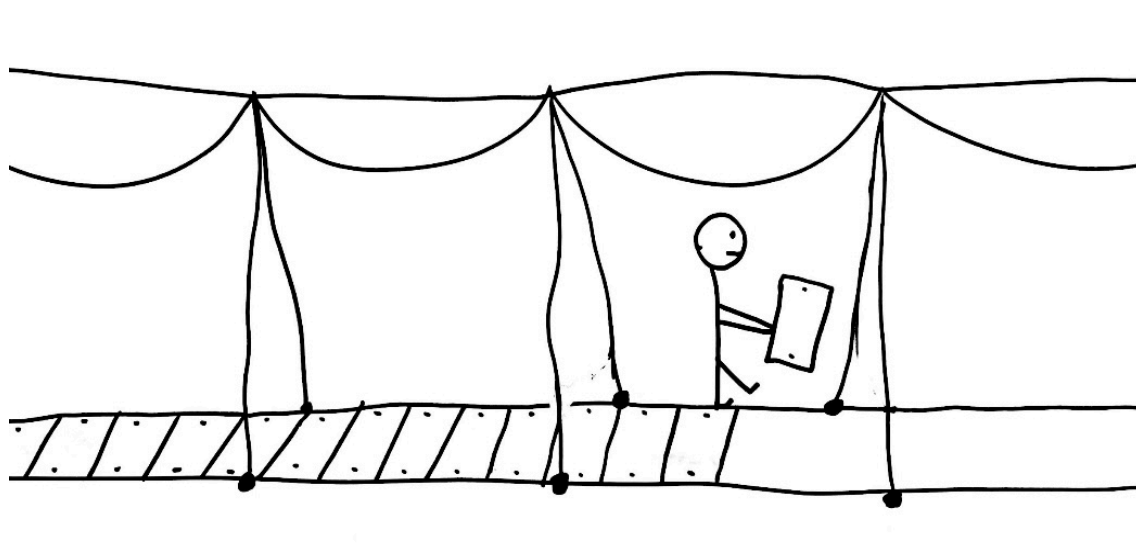


Figura 26 - Rascunhos: trajeto móvel: a construção individual da docência  
(Fonte: autora)

Descrição da imagem: (início da descrição) desenho na vertical. Há uma ponte móvel com cordas e algumas tábuas desenhadas. Na última tábua colocada, encontra-se um boneco palito segurando uma tábua na mão. À sua frente, o caminho segue apenas com as cordas vazias (fim da descrição).

O segundo ponto trata-se da colocação importante que a professora faz em relação a marcos do desenvolvimento, mas veja, ela mesma já nos indica que esse desenvolvimento não é linear para todas as crianças, quando demonstra que, de fato, olha e se interroga sobre o desenvolvimento específico de cada sujeito, reconhecendo a singularidade dos processos, diferente, por exemplo, do que é indicado pela BNCC, como já mencionado no início desta pesquisa.

E, como terceiro ponto, necessito fazer uma marcação de uma controversa presente em nossa política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva e de nosso sistema educacional como um todo. Por um lado, em determinado momento, Cecília reconhece que não precisou de um laudo médico para desenvolver seu trabalho com o bebê (afinal, como o saber médico impactaria no saber pedagógico visto que são saberes diferentes em a nós, professoras o que cabe e interessa são nossas docências?), esse pautado pelas escolhas aparentemente não medicalizantes tomadas. Porém, por outro

lado, ela também titubeia seu pensamento: “[...] *o quanto talvez era importante ter visto antes, né? Para ele talvez ter um outro acompanhamento de algum outro profissional que a gente não daria conta, né?*”. Aqui, reside uma grande questão, pois, nessa lógica, tendemos a olhar para a criança não pensando por ela, mas sim considerando-a como um diagnóstico, visando à garantia de um atendimento. Cecília nos mostra que, apesar de uma dúvida forte frente a tal impasse, não transforma isso em um movimento medicalizante, evidenciando-nos e sustentando a fresta/possibilidade de conduzir a docência.

Esse pensamento não é exclusivo da professora certamente. Talvez, você, igualmente, pense assim. Eu já pensei. O diagnóstico em si é um meio de garantir que os direitos das crianças com deficiências sejam garantidos, direitos esses tanto da via da saúde, assistencial ou educacional. No tocante à nossa política educacional, as crianças, por exemplo, não necessitam de um diagnóstico clínico para terem a oferta do AEE, o qual, segundo relatos das docentes, mostra-se bem presente nas escolas através das figuras das professoras do serviço, que observam e dialogam com suas colegas frente a algumas situações.

No entanto, mesmo sem exigir o laudo médico para a oferta do serviço, quando aberto o período de preenchimento do Censo Escolar, esse solicita se elenque a deficiência que o aluno/criança que utiliza o AEE possui. É algo incoerente, pois, embora as diretrizes apontem que o atendimento pode justificar-se via parecer pedagógico – o que me parece muito mais coerente, principalmente ao estarmos falando do início da vida de um sujeito, no qual muitos caminhos e possibilidades estão se dando e sendo construídos – não há esse marcador no Censo. Logo, a convocação feita por tal instrumento à escola é: diga-me o diagnóstico dessa criança.

Como já mencionado, pude constatar, através das narrativas das professoras, que as crianças da etapa da creche, nesse contexto da pesquisa, têm garantido seu direito educacional sob olhar da professora do AEE sem a necessidade de diagnóstico clínico, pois ocorre a circulação e o diálogo com os profissionais atuantes na turma. No entanto, presente na fala da maioria das professoras participantes, encontra-se a preocupação pela escassez de atendimentos clínicos voltados especificamente às crianças que frequentam a etapa da creche do município em foco. Há atendimentos, todavia, as docentes relatam que, frente à demanda existente, em seus entendimentos, esses não são suficientes. Os atendimentos pretendidos geralmente são de psicologia e de fonoaudiologia. Percebo que a ausência de políticas públicas voltadas ao olhar e ao serviço de atendimentos à primeira

infância como uma questão pertinente ao reconhecimento desse cenário, visto os únicos atendimentos públicos disponíveis darem-se apenas a partir de investimentos municipais.

Nesse sentido, Rosa e Angelucci (2023, p. 519) expõem o seguinte:

A ausência de políticas públicas de cuidado explicita uma decisão política. Não se trata de campo impensado, ausência de demanda social ou mesmo de inexistência de experiências públicas; trata-se de decisão política de manter o cuidado na esfera da pessoalidade ou, no máximo, da filantropia. Com isso, alimenta-se a compreensão de que se trata de esfera privada, não cabendo oferta estatal organizada de processos, recursos e profissionais.

Começamos o movimento de análise reconhecendo a experiência como algo singular a cada sujeito, isto é, a cada professora participante desta pesquisa. No entanto, vividas de modo único e subjetivo por cada uma delas, essas experiências encontram partilhas na inquietude presentes em suas docências. São professoras que constituem seu olhar com forte influência em seus estudos e que, a partir de seu desejo de serem docentes, de estarem com as crianças sentem-se implicadas nas relações, realizando escolhas, tomando decisões e, por vezes, retornando ao lugar de experienciar a inquietação frente ao que lhes foge.

A inquietação, no entanto, assim como não está estagnada em si, não paralisa as professoras em suas investidas de estar com as crianças e de se constituírem docentes. Fatos que antes lhe intrigavam/inquietavam/incomodavam, à medida que os experienciavam, passam a ocupar a possibilidade de existirem de outros modos:

*“Antes [o choro] me incomodava, hoje me sensibiliza. Tu ouvir o choro, tentar compreender o que que está acontecendo, tem um outro sentido. Eu não sabia como olhar para aquilo e hoje já consigo perceber o que está acontecendo. À medida que tu já conhece a turma tu já antecede o que está acontecendo aquele choro e tu vai questionando, eles vão dando sinais de que realmente é aquilo ou não, depende. Acho que eu consigo compreender mais esse choro agora. Antes eu não conseguia compreender e aquilo me desestabilizava. **Não era uma coisa da criança, era uma coisa minha**” (grifo meu).” (Camila)*

Encontro tanta riqueza nesse excerto da fala da Camila. Embora esteja direcionado ao choro dos bebês e das crianças bem pequenas, relaciono à postura docente frente àquelas que intrigam e/ou possuem deficiências. É comum nos depararmos com frases “não estou preparada”, “não sei sobre tal síndrome ou transtorno”, mas Camila nos convida a olhar por outra perspectiva desse caleidoscópio e enxergar que, por vezes, trata-se de um movimento interno, que requer desejo, tempo e paciência para ir transformando-se, pois não se refere apenas ao outro, mas sim a nós mesmas e à nossa capacidade de nos

questionarmos, de exercitarmos nossa habilidade de leitura das cenas, de hipóteses das situações, de ser, de constituir-se e de reconhecer-se docente, para então, conscientemente buscarmos a resposta da pergunta: “Esta criança me intriga: o que eu faço com isso?”.

## 6.2 Me ajuda a olhar: o caminho partilhado da inquietação

*O seu olhar, melhora o meu.  
Arnaldo Antunes*



Figura 27 - Cena 23  
(Fonte: arquivo pessoal da autora)

Descrição da imagem: (início da descrição) fotografia horizontal. Em destaque e ao fundo da imagem, há uma menina pequena em pé segurando uma fotografia em suas mãos, mostrando-a a várias crianças que a olham sentadas a sua frente, apresentando-se de costas à câmera (fim da descrição).

Durante os encontros, foi impossível não sentir os afetos presentes atravessados e se atravessando nas narrativas. Lembro-me de que, nesta pesquisa, entendo os afetos na docência da Educação Infantil enquanto eventos “[...] históricos, ambivalentes, construídos e aprendidos pela professora no contexto de sua docência” (CARVALHO, 2019, p. 193), reconhecendo-os como elementos sociais, que “não são sentidos abstratamente, de modo independente das interações entre os indivíduos, nem à parte dos

contextos dos quais emergem” (CARVALHO, 2019, P. 193), mas sim a partir de suas experiências de estar com o outro.

Sob esse viés, alinhada às ideias de Carvalho (2014), reitero que, neste estudo, quando apresento o afeto na docência, trago para o foco da discussão a pluralidade das maneiras que as docentes, além de atravessadas pelos sentimentos que possuem em relação ao seu trabalho, às crianças, às famílias e à rede da qual fazem parte, sentem, percebem, agem e expressam-nos.

Muitos dos afetos narrados, tanto nos encontros individuais quanto nos coletivos, havia uma figura recorrente, de denotada importância, valor, respeito: as colegas de profissão e a relação estabelecida de uma às outras. Nas falas das docentes, mostra-se o quão potente são esses encontros, que causam, por vezes, diferentes afetos, no entanto que reverberam, em suas reflexões, em suas escolhas, em suas próprias docências e, de certa forma, a partir desse mesmo movimento pelo qual são afetadas e, concomitantemente, afetam, conforme se evidencia na preciosa história partilhada por Alice:

*“Eu peguei uma situação antes da pandemia com um aluno, o Mateus<sup>17</sup>, no maternal 1. O Mateus não tem laudo, não tem nada, tá? Mas ele tem toda uma história familiar: foi planejado, foi sonhado, foi moldurado e depois essa criança nasceu e essa criança não era assim, sabe? Ele nasceu com intolerância a muitas coisas [...] não podia ganhar visita até um ano. Era só com a mãe e com o pai em casa e não teve contato com nada. Muito pouco estimulado. Daí a gente conheceu então essa criança. Passou uma semana com a gente. Ele chegava na sala, entrava na porta e ali ele ficava parado. Se tu não ia lá, não dava a mãozinha pra ele, ele não vinha [...] Daí a minha colega começou a ler sobre autismo e também começou a ler sobre outros transtornos. Aí, eu comecei, comecei a tocar nele com os colegas [...] a gente na brincadeira ia lá, fazia cosquinhas nos colegas, daí volta e meia eu botava a mão nele, sabe? Daí ele tirava, não queria. Daqui a pouco a gente fazia, fazia: ‘Ah, vamos brincar hoje de fazer massagem’. Eu fazia massagem no colega, dali a pouco eu ia lá, fazia uma massagem na mão dele. E assim foi indo [...] passado um tempo] ele vinha já perto de mim, já me dava abraço, a gente brincava junto, oferecia a brincadeira para os outros, entrava na brincadeira dos outros. Dali a pouco ele se aproximava perto de mim. Daí ele via alguma coisa que interessava, ele pegava, levantava com ele, sabe? Foi feita essa construção com ele. [...] Um dia conversando com a colega] ela me disse: ‘Mas, de manhã, comigo ele é assim, de tarde, contigo, ele é [...] ele é diferente.’ Daí um dia ela disse: ‘Eu vou ter que ir lá para ver como é que ele é de tarde’ e eu disse: ‘Vem, vem [...] tu tem teu planejamento de tarde, vem na sala’. Daí ela veio um dia e disse: ‘Meu, ele não faz nada disso de manhã’. Daí eu disse: ‘Então, de repente é hora de rever o teu jeito [...]’. E aí eu disse: ‘E para de te atucanar um pouco com as coisas e olha pro Mateus, né? Se tudo o que a gente está propondo pra ele não tá dando certo, aí sim a gente vai, claro, investigar [...]’” (Alice)*

---

<sup>17</sup> Nome fictício.

Esta é uma cena riquíssima, de extrema importância para esta pesquisa. Aqui, temos nitidamente a possibilidade de analisar, a partir de uma história real do cotidiano docente, o quanto os movimentos que se fazem por meio da interrogação sobre as crianças podem seguir rumos totalmente opostos, sendo medicalizantes ou não.

Na cena, Alice narra os sentimentos de desconforto e de descontentamento com sua colega quando foi “apresentada” uma criança diferente “da sua”. Tocada por esses afetos, segue reforçando suas escolhas docentes e pautando seu trabalho na aproximação e no conhecimento do menino, colocando-o em um lugar que presume competência e não o contrário. Ao seguir esse caminho, os frutos de seus investimentos na relação com a criança passam a ser evidentes, passando isso, então, a interrogar a outra docente, que não compreende como a postura da criança pode oscilar tanto entre um turno e outro, fato esse nos leva a cogitar se possui uma

[...] concepção biologizante e patologizante de formação humana compreende(ndo) os comportamentos não mais como uma expressão do desenvolvimento infantil a partir das relações que as crianças estabelecem com o ambiente e social que estão inseridas, mas como uma imaturidade orgânica ou ainda, um indicativo de uma suposta patologia (CHRISTOFARI, 2022, p. 692).

Fico pensando, então, se Alice não tivesse encontrado essa criança naquele ano e apenas a outra professora fosse a profissional narrando e criando intervenções. O que essa outra docente, a partir do olhar que possuía, conseguiria oferecer/investir/apostar ao menino? Que tipo de entendimento sobre criança, vínculo, desenvolvimento demonstrava possuir? Não podemos dizer que não é uma professora interessada, pelo contrário! Ela estava mobilizada! Estava implicada, lendo muito, buscando respostas, mas num movimento que me parece ser simplista, sem reconhecimento da complexidade do sujeito, mas aproximando-se de uma busca por nomeação, quase que por um rótulo e fazer isso com uma criança pequena “[...] é marcá-la definindo-a como um sujeito patológico que necessita de intervenções médicas para resolver “seu” problema” (CHRISTOFARI, 2022, p. 689). Nesse sentido, também,

[...] chama a atenção para o quanto a discussão sobre o direito ao desenvolvimento produz um modo de estar com crianças endereçando as questões sempre a um futuro, a um dever-ser tanto da criança quanto do mundo, o que empobrece os acontecimentos da vida. Não se produzem encontros entre pessoas adultas e crianças, produz-se julgamento sobre o que deve ser feito para que, um dia, haja vida. Com isso, pessoas adultas não aprendem nem quem são as crianças, nem de que adultas/os precisamos ser para estas pessoas neste exato tempo da vida (ROSA; ANGELUCCI, 2022, p. 518).



Alice, em meio a brincadeiras e a risadas diz duras, mas necessárias verdades à sua colega, como: “[...] para de te atucanar um pouco com as coisas e olha pro Mateus”. Afeta-se por sua colega e é capaz de acolhê-la e, por isso, afetá-la igualmente. Alice não aponta uma receita de como ser professora ou mesmo indica alguma técnica de como se aproximar da criança para estabelecer um vínculo com essa, mas partilha as suas experiências, o seu jeito de ser professora da creche, um fazer que lhe é próprio, singular, relacional e “[...] composto na postura de um(a) professor(a) disponível e aberto(a) para ser e estar com as crianças, escutar suas teorias e explicações sobre o mundo, compartilhar significados e narrativas, enfim, construir com elas ações de cuidado e educação permeadas de acolhimento.”(BARBOSA; GOBATTO, 2022, p.318).

Alliaud (2009) nos aponta que os modos de ser professora podem servir de inspiração para que outras professoras criem práticas pautadas na reflexão e na inventividade dos princípios pedagógicos. Veja, inspirar-se é diferente de reproduzir ou de copiar de modo acrítico um fazer de outra profissional. As nossas docências são singulares, afinal somos únicas. No entanto, nossos princípios pedagógicos devem convergir, possibilitando-nos aproximações, mas reconhecendo não haver um único jeito de ser professora de educação infantil. Indicar ou reproduzir um único modo de ser professora, além de definhando a potência das criações, inventividades e artesanias das docências, também, produz apagamentos de diversidades tão importantes e necessárias de estarem presentes e circulantes no mundo e na vida das crianças desde sua mais tenra idade.

Há de se reforçar, de modo semelhante, que “[...] não há um modo correto de agir para todos os contextos, que seria facilmente “aplicável” nas diferentes realidades e situações com as crianças pequenas. A ação pedagógica requer a construção compartilhada de significados” (BARBOSA; GOBATTO, 2022, p.326). As professoras, nos encontros realizados, evidenciam que suas motivações se voltam ao respeito pelos bebês e pelas crianças bem pequenas ao organizarem as situações da vida cotidiana da creche - como alimentação, troca de fraldas e sono - com ações de acolhimento e de cuidado, pois reconhecem que, nessa vida cotidiana, são promovidas aprendizagens integrais. Tais motivações foram dando-se a partir de cenas que vieram de suas colegas e/ou de discussões com as mesmas.

*“Normalmente, quando a gente percebe que fez cocô, pergunta para a criança ‘Oh, a profe pode olhar tua fralda?’, de ter esse respeito com o corpo da criança, de explicar*

*‘Oh, agora a profe vai tirar tua calça’, ir nomeado as etapas [...] esse respeito com a criança, com o desenvolvimento dela, com as potencialidades dela’.* (Maitê)

*‘Por exemplo em relação ao sono: as necessidades deles são bem diferentes. Então, isso também fui percebendo que não era respeitoso com eles, né?’.* (Betina)

*‘Eu venho me policiando muito nessa relação que fala de um respeito, também, sabe? De poder ouvir eles, de não fazer por eles, mas não deixar à mercê, sabe? Eu acho que de apostar neles’.* (Laura)

Maitê, ao falar sobre o momento da troca de fraldas, além de reforçar que esse é um ato pedagógico na creche, demonstra, em sua exposição, uma perspectiva de que percebe o bebê/criança bem pequena como um legítimo outro (MATURANA, 1998), ao reconhecer seu corpo como particular, próprio, o qual necessita de autorização para ser tocado. Essa perspectiva de olhar a criança como sujeito de lugar potente, dirigindo-lhe a palavra, situando-o no diálogo, é uma ação de cuidado à dignidade humana. Pensar como é entendido, planejado e organizado esse momento íntimo de cuidado com o corpo do outro, na perspectiva da professora, bem como de aprendizagem de cuidado com o seu próprio corpo, na perspectiva do bebê, é fato importante para as professoras da Educação Infantil. “Pensar sobre o “como” pressupõe dialogar sobre o que, o porquê, com quem e para que se faz. São elementos que compõem a docência na Educação Infantil e, portanto, necessitam ser refletidos, problematizados e aprofundados” (BARBOSA; GOBATTO, 2022, p.319).

Betina também marca a importância do lugar do cuidado na relação com os bebês e as crianças bem pequenas em sua fala, trazendo seus movimentos de repensar as ações do cotidiano e, no recorte aqui exposto, mais especificamente, aos momentos destinados ao descanso, sono. A profissional conta que, institucionalmente, havia um horário padrão para que as crianças dormissem, mas, à medida que foi se constituindo professora do berçário, passou a questionar esse enrijecimento que não atendia às particularidades específicas dos bebês de sua turma. Ao encontro desse pensamento e dessa postura, Barbosa e Gobatto (2022, p.325) consideram que “[...] os tempos de descanso na instituição devem atender à singularidade de hábitos e horários, assim como os demais momentos da jornada precisam respeitar as histórias e experiências das crianças pequenas e suas formas de participação”.

Laura, na mesma perspectiva de suas colegas, também menciona o quão as ações respeitadas são intencionais em sua docência, em seus movimentos de cuidado, de escuta, de intervenção, de apostas. Desse modo, penso no quanto no

[...] trabalho do(a) professor(a) de Educação Infantil, há um fazer que perpassa a responsabilidade na construção de um contexto acolhedor e participativo para a educação e o cuidado das crianças, envolvendo organizar os espaços físicos, pensar os tempos, produzir e selecionar materiais, organizar os percursos e propostas oferecidos aos grupos, em ações que se concretizam, redimensionam-se e ganham vida no encontro com as crianças pequenas (BARBOSA; GOBATTO, 2022, p.31).

Não são apenas os encontros com as crianças pequenas que geram vida na escola da infância, mas, também, os encontros com as colegas, como identificado nas narrativas das professoras participantes, principalmente ao relacionar tais momentos ao apoio. Quase que semelhante ao movimento de Diego vendo o mar pela primeira vez (GALEANO, 2000) e pedindo ao pai “me ajuda a olhar”, perplexo frente à imensidão do que via bem à sua frente, as professoras desta pesquisa fazem esse pedido frente à imensidão complexa das crianças. Lançam esse pedido umas as outras quando encontram possibilidades institucionais de diálogo, bem como a toda uma equipe de apoio escolar: professora do AEE, coordenadora pedagógica, diretora, psicóloga institucional.

Hoje, nos diferentes encontros que tenho com professoras dos mais variados lugares, ocupando a função de professora formadora, escuto o pedido por apoio frente às questões que as inquietam sobre o que se passa com determinada criança. Esse apoio, reconheço, na maioria das vezes, como um pedido de escuta interessada/implicada, como um convite ao encontro, à parceria e ao diálogo.

Todavia, também, são recorrentes frases como: “eu não tenho formação na área”, “eu não estou preparada”. Veja, eu tenho anos de experiência e algumas formações na área e lhe digo: eu não estou preparada. Não estou preparada para nenhum encontro que ainda não veio a existir. Não estou preparada para o desconhecido, para o que me indaga, provoca, questiona e eu não tenho respostas ao inesperado. Não estar preparada, nesse sentido, é algo que abraça a todas nós. No entanto, não ter apoio é outra questão.

Lorena, ao lembrar sua experiência inicial como profissional de apoio à inclusão (p.110-111), não tinha uma única pessoa com quem pudesse contar. Eu tinha um grupo mensal. Fico imaginando como seria se uma de nós tivesse a oportunidade de, no início de suas carreiras, contar com as equipes gestoras e com os profissionais de apoio que aqui já foram narrados pelas outras participantes. Como seríamos? Que olhar teríamos? Que tipo de experiência haveria marcado nosso corpo, nossa constituição docente? Essas são indagações para as quais não encontrarei respostas, pois trata-se, apenas, de divagações sobre o passado, mas como nos pode ser rico imaginar, planejar essa possibilidade!

Carpinejar<sup>18</sup> diz que “[...] a imaginação é o direito constitucional para viver de novo. Não desperdice a vida com uma única vida”. Ao imaginar, podemos vir a ser outras e, hoje, Lorena, eu e todas as professoras até aqui ouvidas garantem: *mudamos*. Permitimo-nos pensar, imaginar e, nesse momento, ser outras. Mudamos em nossa caminhada, mas não mudamos sozinhas, no entanto, acompanhadas.

E, se em dado momento nos encontramos em situações em relação às quais somos protagonistas individuais (figura 26), tomando decisões importantes na construção do caminho de nossa docência, em outros momentos o protagonismo torna-se coletivo e encontramos alguém a seguir esse caminho conosco, partilhando a ponte móvel. Talvez, com essa companhia, a ponte oscile em alguns momentos, convoque-nos mais atenção, sentidos mais apurados e, igualmente, interpretações, possibilidades e tentativas mais ricas/plurais/diversas. O carregar das tábuas é partilhado com cuidado, afinal, todos estão seguindo, desejando e ajudando a olhar o mesmo objetivo: a construção de um caminho no qual todas estão afetadas nesse balançar, sendo exemplo e inspiração umas às outras e edificando suas docências no respeito às pluralidades do fazer pedagógico, convictas da necessidade do coletivo docente como suporte na caminhada.

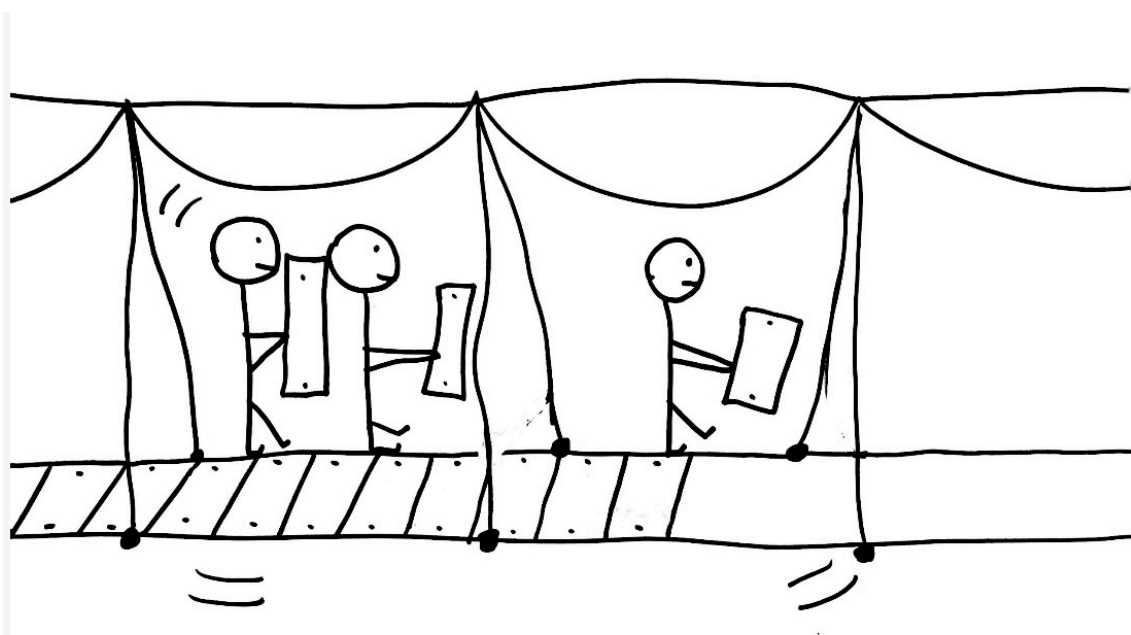


Figura 28 - Rascunhos: trajeto móvel e a construção partilhada da docência  
(Fonte: autora)

Descrição da imagem: (início da descrição) desenho na vertical. Há uma ponte móvel com cordas e algumas tábuas desenhadas. Na última tábua colocada, encontra-se um boneco palito segurando uma tábua na mão. À sua frente, o caminho segue apenas com

<sup>18</sup> Poeta e escritor gaúcho alfabetizado pela própria mãe, pois foi convidado a se retirar da escola após ter recebido diagnóstico de retardo mental.

as cordas vazias. Atrás desse boneco, há outros dois do mesmo formato, cada um carregando também uma tábua em suas mãos (fim da descrição).

### 6.3 “A gente”, agente: as evidências do coletivo na construção de práticas não medicalizantes.

*O que fazer desse nó?  
Dessa angústia que trança?  
Solidão que rompe laços  
E fere a esperança  
O que fazer desse nós?  
O que há em comum?  
Algo pra chamar de mesmo  
Algo pra chamar de um  
IBAB*



Figura 29 - Cena 24  
(Fonte: arquivo pessoal da autora)

Descrição da imagem: (início da descrição) fotografia vertical. Três crianças com suas roupas e seus corpos muito pintados por tintas estão se abraçando (fim da descrição).

Se, como acabamos de ver, constituímos-nos, somos influenciadas, inspiramo-nos a partir do encontro com nossas colegas que acontece em nosso cotidiano na escola, de que maneira, então, explicamos o sentimento da solidão docente (SANTOS, 2020)? De que maneira, mesmo cercada por outras professoras, por atendentes<sup>19</sup>, pela coordenadora, supervisora, diretora, ainda, assim, exista uma sensação de isolamento presente no fazer docente, principalmente das professoras que atuam com os bebês (SANTOS, 2020)? Veja, para Santos (2020), a solidão docente não se trata de a professora por vezes estar sozinha fisicamente e até mesmo em alguns momentos de seu planejamento pensando e organizando propostas e registros de seu trabalho, afinal,

A professora, pela natureza de suas atividades, necessita de momentos individuais de estudo e de trabalho, mas essa característica da profissão docente não significa solidão. A solidão profissional que atinge a professora de bebês deriva da ausência e/ou restrição de políticas públicas, que desembocam na terceirização, no pagamento de baixos salários, na falta de reconhecimento/valorização, de condições de trabalho, de espaços-tempos institucionais e contínuos para a partilha e reflexão sobre suas práticas. (SANTOS, 2020, p.513)

Tal solidão refere-se a uma espécie de que, inspirada em Nietzsche (2005), nomeio de abandono docente. Nietzsche (2005, p. 381) dizia que “[...] uma coisa é o abandono, outra a solidão [...] quando toda a tua espera e o teu silêncio te contristavam, desanimando a tua humilde coragem: Isto era abandono!”.

Abandono, pois mesmo que esteja com outras profissionais partilhando um lugar físico e emocional – haja vista as inquietações divididas – esse ter alguém do lado, como bem colocado por Santos (2020), não garante o reconhecimento e a valorização do seu trabalho, nem financeiramente – porque ainda temos realidades nas quais professoras da Educação Infantil recebem salários menores mesmo que com a mesma formação de professoras do Ensino Fundamental – e muito menos emocionalmente e pedagogicamente.

Chamo de abandono docente quando professoras se encontram silenciadas e não por não terem vozes ativas para falar, mas por não encontrarem ouvidos interessados em ouvir. Quando não possuem, em sua carga horária de trabalho, tempo destinado,

---

<sup>19</sup> Profissionais que partilham o cuidado e o olhar de nossos bebês e crianças na Educação Infantil. Podem ter outra nomenclatura para o cargo conforme o município, mas as funções de auxílio com cuidados das crianças é a mesma. Geralmente, não é exigida nenhuma formação referente à docência ou ao cuidado infantil para a atuação.

planejado e organizado para reflexões e construções coletivas das docências. Quando as angústias presentes não encontram escape e sobrecarregam, ainda mais, essa mulher que exerce tantas funções de cuidado ao longo de seu dia, de sua vida (FELIPE, 2018). Chamo de abandono docente quando tudo isso desanima e a professora já quase não encontra fôlego para seguir – inteira e não aos pedaços - nessa estrada da Educação. É abandono porque é visto, é sabido, é sentido.

Santos (2020) expõe situações de professoras que não possuem pares para dialogar e refletir sobre suas docências e, infelizmente, que também não encontram amparo para tal questão em coordenadoras, estando, nesse caso, a meu ver, não apenas solitárias, mas abandonadas, desamparadas. Quando emergimos no cotidiano docente e em alguns de seus afetos, compreendemos a influência – e a importância! - que espaços organizados de escuta, de diálogo e de reflexão possuem e o quanto são potentes e necessários, como percebido através do relato da professora Cecília, em nosso encontro coletivo:

**Cecília:** “*Eu acho que, assim, para o andar da carruagem do ano, estarmos em setembro, para mim está sendo um momento assim de dar um up, sabe? [choro] Dá uma vontade de continuar, porque eu tô bem desgastada esse ano, eu falei pra Ângela na quinta assim, bem cansada mesmo. Mas eu acho que essas trocas e ver assim que não é só tu que busca, né [...] faz toda a diferença. E dá um up assim para continuar, sabe?*”

**Alice:** “*E, às vezes, assim, ó, que nem tu relata, tu “ai, será que é só na minha escola que tá acontecendo, isso”, sabe? E daí tu vê que não, porque acontece com todas [...] de maneiras diferentes, situações diferentes, mas acontece com todas, né? [...] Antigamente na Rede, a gente fazia trocas de experiências. Como era legal aquele período que a gente se encontrava por turmas e fazia as trocas e conversava. A gente aprendia muito com isso, sabe? Muito, muito, muito com isso!*”

**Betina:** “*Sim! De dois em dois meses, sei lá, de três em três, todos os berçários se reuniam na Girassol, ou o M2 lá na Tulipa... Todas as escolas, assim, no dia da reunião pedagógica.*”

Cecília demonstra estar fragilizada – e, infelizmente, pesquisas nos apontam que ela não é a única docente nessa situação (COSTA, 2022; AVILA, 2021), buscando maneiras de seguir sua docência de forma que seus afetos estejam em equilíbrio e parece encontrar em nosso grupo de pesquisa – realizado com apenas um encontro – um espaço de escuta interessada e acolhedora para expor parte do que se passa nela, de como se sente e, o principal, de encontrar, em/com suas colegas, possibilidades e esperanças de seguir em frente. Não podemos ignorar o que se passa com os afetos docentes visto que uma professoram ao encontrar-se com as crianças, leva consigo sua integralidade, inclusive seus desejos, expectativas e saberes para exercer sua docência. Nesse encontro,

[...] a pessoa da professora e a professora, como profissional responsável pelo ato pedagógico, se fundem e seus conhecimentos e experiências se manifestam em gestos, atitudes, palavras, tom de voz, olhares, expressões corporais e faciais que matizam a relação entre ela e esse ser humano de pouca idade. Na interação com o bebê, a pessoa da professora e a professora, com todo o seu conhecimento, se entrelaçam e afetam a criança que tem o direito de ser respeitada, educada e cuidada, sem pressa, de forma sensível, amorosa, afetuosa e atenciosa (SANTOS, 2020, p.513).

Percebo que no encontro com outras professoras, tanto Cecília quanto as demais participantes demonstraram se sentir respeitadas, escutadas e, com isso, cuidadas. Experienciaram esse afeto e, a partir disso, podem elaborar e criar maneiras de seguir com os demais que lhes acompanham em suas docências, atravessando-as. Ouvir umas as outras, encontrar-se no relato da colega, partilhar cenas e sentimentos semelhantes, além de gerar essa identificação coletiva docente, oferecem, também, inspirações docentes, como mencionado por Alice e Betina, lembrando que antigamente, na Rede, existiam momentos organizados pela Secretaria de Educação nesse sentido. Em tal perspectiva, Santos (2020), de maneira parecida, aponta a necessidade de políticas públicas e não apenas organizações institucionais realizadas pela equipe gestora escolar:

As narrativas das professoras evidenciam indícios de que, além das diretrizes e orientações pedagógicas para a Educação Infantil, elas necessitam de materiais que apresentem repertórios didático-pedagógicos para se inspirarem, sobretudo, no início da docência com bebês. Não se trata de manuais, mas da oferta de possibilidades de ações e estratégias pedagógicas, que podem ser pensadas e sistematizadas, por pesquisadores e especialistas da Educação Infantil, em articulação com as professoras de bebês, em diferentes materiais escritos e/ou audiovisuais. Esses materiais podem ser uma das fontes de pesquisa da docente para a organização de seu trabalho pedagógico e devem ser inseridos no âmbito de políticas públicas de formação inicial e continuada para os professores (SANTOS, 2020, p.521-522).

Trata-se, nesse sentido, então, de buscar docências próximas, em que a parceria de fato seja presente e o diálogo circulante, pois, assim, as professoras sentem-se mais seguras, amparadas, percebidas, cuidadas e tudo isso se reflete em sua prática, como pude perceber nos relatos coletivos, mas também individuais, como o de Alice, que nos primeiros cinco minutos da gravação me apresenta o cenário que acompanha seus sentimentos e suas ações quando se depara com a inquietação de encontrar-se com uma criança que a interroga:

*“Então, eu fico com meu olhar atento pra essa criança, observo o comportamento primeiro, ofereço recursos pra que eu possa entender o que tá acontecendo. Às vezes tu pensa: bah! [...]. Então, eu leio, procuro, peço ajuda primeiro para a direção escolar, né? Pra coordenadora, pra quem tá aqui, pra gente olhar junto essa criança. E a gente vai tentando todas as investigativas que a gente tem. O conhecimento que a gente tem. Os*



*materiais que a gente pode adaptar pra ver se realmente é falta de estímulo ou se realmente a criança apresenta alguma coisa”. (Professora Alice)*

Ela, ainda, aponta que depois de todos os passos narrados, enquanto escola, entram em contato com a família para que possam pensar a questão juntas. No entanto, nesse nosso encontro, queria saber mais. Queria ver além da resposta que se apresenta quase pronta logo que chego. Queria, junto com Alice, caminhar por suas experiências, para, então, buscar, identificar pistas que nos conduzissem à questão central desta pesquisa: de que maneiras se estabelecem, ou não, processos de medicalização de bebês e de crianças bem pequenas na creche? Queria poder esmiuçar a riqueza dos tantos pontos – importantíssimos! – que ela nos oferece em suas palavras iniciais.

Segui apenas a escutando, sem realizar uma pergunta sequer e, então, identifiquei o que, a meu ver, a leva a esse movimento de falar longamente sobre suas ações: a inquietação frente a um incômodo intenso.

*“Que nem agora, a gente tem um aluno com dois e pouco que não fala e os outros de um ano e dois meses que já estão falando. Que que tem essa criança? A gente já conversou com a família, já sugerimos, de repente, ir numa fono pra ver, assim, como a gente [pode] ajudar, além do que a gente tá propondo na escola; o que a família pode fazer também pra ajudar essa criança. [...] Essa família não se mobilizou até agora, já estamos chegando no final do ano. Daí a gente pensa: ‘O que a gente pode fazer?’; ‘Como mais a gente pode ajudar, além de tá mobilizando a família?’. Então, já entrei em contato com a coordenadora pra entrar em contato ali com o NAI<sup>20</sup>, pra ver se tem acompanhamento, mas não tem diagnóstico. Aí a gente entra nessa, né? Que tem que ter o diagnóstico pra poder ter o acompanhamento [...] (Professora Alice)*

Com o ouvido atento, mas também com o olhar e corpo que se mostram inclinados e interessados no que Alice tem a dizer, continuei escutando, encorajando-a a seguir pelos caminhos que a compõem em seu interior, até o momento em que percebi outro fio importante em sua narrativa: apoio. Ao seguir narrando sobre o menino, enuncia:

*“A gente faz bastante estimulação com ele [...] eu, assim como profê, tenho esse olhar pra criança. Só que tu precisa de suporte às vezes [...] o suporte da família, o suporte da rede [...], suporte de especialistas. [...] eu acho que deveria ter um olhar, também, mais atento pra Educação Infantil, porque é aqui que se começa [...] a perceber que a criança tem alguma coisa”. (Professora Alice)*

---

<sup>20</sup> NAI se refere ao Núcleo de Apoio a Inclusão do município foco da pesquisa, mantido pela Secretaria de Educação. Nesse Núcleo, são oferecidos atendimentos clínicos de fonoaudiologia, psicopedagogia e psicologia aos alunos matriculados na rede municipal. O público preferencial de atendimento são crianças e adolescentes com deficiência, no entanto, a medida do possível, pessoas sem diagnósticos clínicos também são atendidas. A lista de espera do serviço, porém, é extensa, o que dificulta a acolhida e a celeridade no processo de atendimentos de novos jovens e crianças.



Alice me trouxe uma perspectiva que me parece muito interessante no que tange ao objetivo desta pesquisa:

Figura 30 - Rascunhos: me ajuda a olhar  
(Fonte: autora)

Descrição da imagem: (início da descrição) desenho na vertical. No centro, encontra-se escrito “olhar da escola”; bem abaixo, há um ponto de interrogação com uma grande linha entre esses que percorre toda a imagem na horizontal com uma seta a cada lado. Em uma seta, está escrito “medicalizante”; na outra, “não-medicalizante”. Na parte superior do desenho, ao lado esquerdo, há um boneco palito pensando “bah!”. Há pontilhados que levam até um desenho de um livro e pontilhados do livro até outro boneco do mesmo tipo que diz: “Me ajuda a olhar”. Há ao seu lado o desenho de uma estrada até um prédio que está escrito escola” e, ao lado desse, bem no canto direito da folha, há quatro bonecos que dizem: “Nos ajudem a olhar”. Nesse desenho, há um traçado de pontilhados que atravessa a linha central descrita inicialmente e conduz até um retângulo no canto direito inferior da imagem em que está escrito: “especialistas” (fim da descrição).

Embora ilustrar não tenha sido uma habilidade que desenvolvi com êxito, esse movimento me auxilia a enxergar melhor as coisas, então pode ser que a ajude também. O primeiro pensamento de Alice, ao se deparar com uma criança que a intriga, é “Bah!”<sup>21</sup>. Logo, no entanto, ela se desloca desse lugar, caminhando em busca de perspectivas que a

<sup>21</sup> Bah é uma expressão gaúcha que pode ser utilizada em contextos variados e até mesmo contraditórios. Pode significar espanto, indignação, surpresa, tristeza, felicidade, etc. Nesse contexto utilizado ela expressa certo receio, medo, angústia, preocupação.

auxiliem a olhar para essa criança. A professora lê, pesquisa, estuda e, então, pede apoio a outros profissionais da escola. Durante a conversa, citou a coordenadora da escola, o profissional de apoio (atendente e/ou estagiário) e a professora do AEE. Parece-me que com o movimento de mais pessoas olhando, pensando sobre e alinhando estratégias de intervenção, o olhar da escola, que poderia ser medicalizante, desloca-se para outro sentido.

De fato, é extremamente importante haver o apoio em nossas práticas, em nossos fazeres docentes, porém me parece existir uma linha tênue, separando o que é da escola de educação infantil e o que está fora de sua alçada. Embora o que esteja fora dessa alçada nos afete, é importante dispormos nossa intenção pedagógica consciente ao que nos cabe, criando possibilidades de ser e de estar professora de bebês e de crianças bem pequenas que nos interrogam. No contexto desta pesquisa, o caminho coletivo da construção autoral de olhar, sustentada pelo diálogo docente, apoios e parcerias, evidencia a realização de práticas não medicalizantes. Por esse motivo, em meu desenho, atravesso a linha do olhar da escola para encontrar o diálogo com profissionais especialistas. O diálogo é importante, produtivo e necessário, no entanto, o que cabe à escola, só pode ser criado, inventado e reinventado nela mesma, com os sujeitos que a habitam.

A partir do encontro individual com Maitê, também crio uma perspectiva de olhar que contribui para identificar o caminho que nos conduz aos objetivos desta pesquisa. Veja, o movimento assemelha-se ao desenhado a partir do encontro com Alice. Parece-me que, ao estar sozinha, isolada, sem apoio em minha prática docente, as chances de “necessitar” encontrar respostas são maiores, logo, maiores as chances de práticas medicalizantes. No entanto, à medida que me aproximo do coletivo, partilho o cotidiano e todos os seus atravessamentos, tenho a oportunidade de seguir em direção a práticas docentes autorais, que, igualmente, apostarão na autoria de meus bebês e de crianças bem pequenas, ou seja, maiores as chances de práticas docentes não medicalizantes.

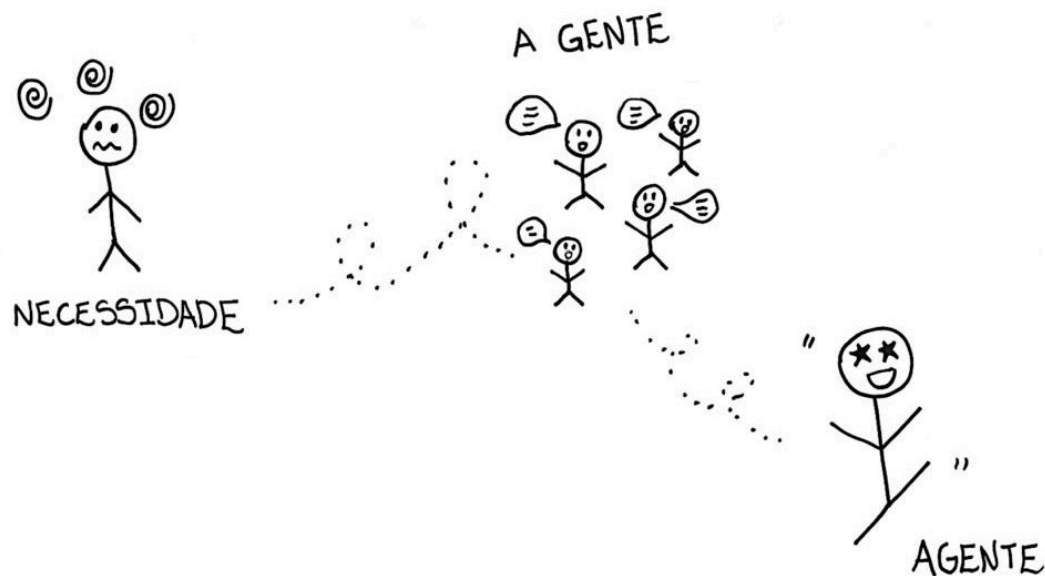


Figura 31 - Rascunhos: A gente = agente  
(Fonte: autora)

Descrição da imagem: (início da descrição) desenho na vertical. No canto esquerdo, há um boneco palito desenhado com rosto confuso, três espirais acima de sua cabeça e a palavra ‘necessidade’ grafada logo abaixo de seus pés. Há um caminho pontilhado que parte desse boneco até quatro outros do mesmo tipo, todos com balões de falas e acima desse conjunto está escrito “a gente”. Há um caminho pontilhado que parte desse conjunto e conduz até um boneco no canto direito inferior da imagem. Tal boneco está saltitando e possui olhos em formatos de estrela com a palavra “agente” escrita abaixo do mesmo (fim da descrição).

O encontro com Maitê me conduz à potência e à importância do coletivo docente, que demonstra que, quando juntas, contruindo e pensando coletivamente, tornamo-nos agentes de potência, partindo rumo a caminhos de práticas não medicalizantes em nossas escolas, como é possível identificar não apenas na história narrada por Lorena (p.112), mas também nesta outra cena trazida por Maitê:

*“Esse ano a gente teve uma menina na nossa sala que nos inquietou [...] tanto que a gente chamou a Simone<sup>22</sup> (professora do AEE) pra observar e a Cris<sup>23</sup> (psicóloga). Conversou com a equipe (gestora) e a gente falou: ‘Olha, ela nos inquieta, mas a gente tá só observando [...]’ (risos), então, vamos acompanhar, né? [...] A gente percebia que qualquer toque, assim, chorava, não interagia com ninguém, se tinha muito barulho chorava. Ela estava num movimento [...] pra frente e pra trás, tá? Quando tu olhava, assim, algumas coisas parecia na ideia de um autismo, né? Daí a menina começou a perder peso. E daí, a gente trouxe pras gurias: ‘Nos ajudem a olhar’. [...] Uma colega da*

<sup>22</sup> Nome fictício.

<sup>23</sup> Nome fictício.

*turma, uma auxiliar, estava na aula e viu que tem a síndrome de [...] é uma síndrome que eu nunca tinha ouvido falar e, agora, fugiu o nome [...] e daí bah, eu fui ler, porque ela disse: 'Será que não é tal síndrome?'. [...] O pai, então, trocou de pediatra porque ela só tava perdendo peso, peso, peso e com aqueles movimentos. A [nova] pediatra mudou o leite e daí ela foi criando peso, agora, tudo foi mudando [...] tá crescendo [...] deu uma firmada e ela já tá pra fazer esse processo de caminhada, os movimentos pararam também. [...] Primeiro, a gente trouxe pra equipe, observou mais um pouco e por fim, então, isso agora já meio que passou, mas, digamos que se fosse algo que continuasse, bom, daí a ideia seria conversar com a família [...], mas não precisou". (Professora Maitê)*

Percebo caminhos presentes igualmente na figura 4 como na figura 5 de que, quanto mais acompanhadas em nossas docências, menos tendemos a enxergar as crianças e os seus modos de ser e de estar no mundo pelas lentes medicalizantes. Sendo assim, ao reconhecermos mais o olhar e o cuidado partilhados que temos com os bebês e as crianças bem pequenas na Educação Infantil, que envolvem todos os adultos presentes e participantes da relação, reconhecendo nosso processo de inacabamento docente e nos dispomos a construir uma identidade docente individual e coletiva de professora de creche, mais próximas ficamos de práticas não-medicalizantes ao nos percebermos interrogadas/atrassadas por inquietações frente às crianças. O estar junto de nossas colegas e de uma equipe gestora presente nos auxilia a ter outra perspectiva e dimensão de olhar, como percebemos no relato da professora Betina em nosso encontro coletivo:

*"A gente tem um bebê que ele brinca muito com as argolas, com argolas ou tampa de panela, tudo com objetos circulares, que faz esse movimento circular. [...] Eu converso muito com a profa. da tarde, então né, de como ele [...] de como é esse bebê brincando à tarde, né? De manhã, eu percebo que, por vezes, ele é mais agitado, mas também tem aquilo assim de ' [...] bom, será que dormiu o suficiente de noite? Foi bem alimentado? Porque, às vezes, não aceita ali o café que a gente oferece, né? Tem n questões também. E a gente já chamou a família pra conversar e é bem delicada a situação da família. E daí a gente entende algumas coisas, né? A mãe trabalha à noite e não tem contato com esse bebê. Ele fica mais aos cuidados de um vô e de uma tia. Esse vô não enxerga direito, então o quanto que isso também afeta esse bebê. Porque ele não fica só na escola, né? [...] Na conversa com a mãe, a gente tentou mostrar também que tem possibilidades. Que ela falava: 'Ele vai na prateleira e derruba tudo, tudo, tudo, tudo e em casa eu precisei erguer tudo'. A gente foi sinalizando assim, bom, quem sabe tu senta e brinca com ele, né? E ela ficou pensando, assim. Pra mim deu entender 'como brincar com o bebê', né? E daí a gente foi sinalizando de brincar, de colocar uma coisa dentro da outra, desses brinquedos, assim. Foi dando exemplos concretos, assim, dessas brincadeiras que ela poderia estar fazendo, como com esse bebê. Claro, o tempo dela é muito escasso [...] é só no final de semana, né? E a gente convocou, assim, esse vô e essa tia, assim, pra ela tá convocando esses outros adultos também que ficam junto com esse bebê. Mas o quanto a gente pensa, além do olhar, de observar e entender esse contexto todo, né [...] Onde esse bebê está, né? Onde ele está inserido, em que família e que história? Tem toda uma questão de o pai não aceitou essa gravidez, nunca esteve presente, então são muitos*

*fatores [...]. Então, é que nem a colega trouxe, assim, de estar investindo nessa criança, nesse bebê. De brincar junto, de mostrar, do estar junto”. (Professora Betina)*

Não houve uma mágica para que Betina passasse a se indagar e a considerar tantos atravessamentos que se fazem importantes de serem observados nesse contexto sócio-cultural-ambiental deste bebê. O que houve, segundo a própria professora, foi a construção coletiva, motivada pela equipe gestora e, principalmente, pela coordenadora da escola, de trazer a palavra para a roda. Palavra que se faz presente na relação professora-bebê, que se faz presente na relação professora-gestão, que se faz presente na relação professora-família. Palavra que evidencia questões importantes, que traz à discussão aspectos os quais não podem ser ignorados. Palavra que constitui a docência e, também, constitui o bebê. Betina nos coloca o quão necessário é de fato ouvir as famílias. Ouvir é considerar, é pensar sobre para, então, orientar. Há interesse há busca por vínculo, há uma docência que caminha rumo a práticas não-medicalizantes.

No momento em que passamos a observar, a sentir o que se passa, a buscar dar nome e/ou sentido aos afetos que nos atravessam, esses passam a ser conscientes. Assim, temos a oportunidade de, ao invés de apenas deixá-los habitar em nós, passar a encará-los, confrontá-los, questioná-los e termos a possibilidade da reflexão e mudança de nossas práticas e, com isso, de nosso olhar e de narrativas para/sobre os bebês também.

Narrativas essas vão nos constituindo enquanto sujeitos, marcando nosso corpo – físico, psíquico, social. Narrativas essas formadas pela palavra. Narrativas que sempre estão presentes, de uma forma ou outra, sendo que Betina, ao refletir sobre essas em sua docência com bebês, percebe como importante: “[...] *ter esse carinho, esse olhar [...] porque eles são muito pequenos. A gente os ajuda a se conhecerem, a se perceberem e é a função da gente apresentar isso para eles [...] a gente usa muito a palavra [...] vai conversando muito com eles*”. Ela segue seu pensamento: “[...] *eu acho que eles vão entendendo, internalizando. Eu não sei como isso acontece, mas eu acho que todos os dias assim tu vai falando [...] e eles vão entendendo*”.

No encontro coletivo, a professora Eva trouxe uma situação de sua própria filha, que “[...] *nasceu com os dois pezinhos tortos e teve que usar gessinho nos pés até uns seis meses e meio, mais ou menos*”. A professora narrou o processo de desenvolvimento de sua filha, apontando que identificava um tempo diferente em desenvolvimento no aspecto motor, no entanto havia uma narrativa de que havia “alguma coisa” com a menina, o que, além de inquietá-la, levava-a, de modo igual, a buscar respostas médicas.

*“Ela demorou muito pra conseguir sentar. Ela começou a engatinhar com um ano e dois meses, e pra mim acendia uma alerta porque eu que acompanho o desenvolvimento das crianças e sabia que em tal idade já poderia estar fazendo isso e com tal idade já poderia estar caminhando. Aí eu sempre levava no traumato, e o traumato dizia pra mim que ela poderia ter alguma coisa, porque ela não tava caminhando, não tava fazendo os movimentos, que era alguma coisa que poderia ter na espinha dela e que eu tinha que levar pra neuro porque tinha alguma coisa. Aí eu levei pra neuro duas vezes, e ela fez os testes dela. E daí ela disse: ‘Essa menina não tem nada.’ Aí ela fez teste, bateu o martelinho no joelhinho, aí a minha filha pegou o martelinho e bateu no joelho dela também, sabe? Imitando a ação da neuro. Ela disse que ela era só hipotônica, que ela era muito molinha, mas pra mim acendia um alerta porque ela nasceu com o pezinho torto, então eu achei que poderia ter alguma relação, mas não, ela começou a caminhar, aí os primeiros passinhos com um ano e seis meses, bem certinho, sabe? Mas sempre fica alguém dizendo pra ti que tem alguma coisa, no caso foi o traumato pediatra que dizia pra mim: ‘Ela tem alguma coisa’, sabe? Daí aquilo me batia uma angústia muito forte. [...] Nesse caso não tinha nada, né? Era só uma coisa do corpo dela. O desenvolvimento dela foi mais tarde do que as outras crianças, mas é que fica batendo na gente [...] (professora Eva).*

Ao ouvir esse relato, a professora Laura imediatamente fez uma colocação muito pertinente de nos atentarmos:

*“Imagina o impacto que isso causa para uma família? Já é direcionada a procurar algo, né? Tem um problema aí. [...] eles talvez não tenham essa formação de olhar para aquela criança como: ‘Não, a gente precisa investir’, né? Eles podem olhar como: ‘[...] preciso procurar um diagnóstico!’, alguma coisa assim. E isso às vezes é prejudicial para a criança, né? Às vezes não, sempre”. (professora Laura)*

Percebemos, então, nos tantos relatos riquíssimos presentes nesta pesquisa, o quanto os docentes podem conduzir a narrativas e as práticas medicalizantes ou não. O quanto estar próxima de nossas colegas, refletindo e dialogando com as mesmas sobre nossas docências e nossas maneiras de olhar e de estar com os bebês e as crianças bem pequenas podem potencializar e enriquecer nossos olhares tanto para os contextos experienciados desses sujeitos, bem como nos inspirar em intervenções e em escolhas pedagógicas. Evidencia-se o quanto estarmos no coletivo, amparadas, com apoio, com escuta e diálogo permite tornarmo-nos agentes de potência, que assim visualizam as crianças, direcionando nossas docências nesse sentido. Mostra-nos que é no estar com outras professoras que vamos afinando nosso olhar, interrogando-nos, aprendendo umas com as outras, sendo apoiadas e afetando, reconstituindo a todo instante nossa profissionalidade docente.

**Alice:** *“Eu como profissional, como pessoa evolui muito! [...] eu sempre dizia: ‘Ai, meu Deus, tomara que nunca venha assim na minha turma (criança com deficiência), porque eu tenho muita pena.’ Um dia eu comentei contigo, né? Eu disse: ‘Ângela, eu te admiro,*

*eu não consigo trabalhar porque eu tenho muita pena', entende? Eu dizia pra ela: 'Eu não consigo trabalhar com'. Mas depois que eu me deparei com a situação, depois de muita conversa com a Ângela, com outras colegas, tu vê que, né [...] Essa pena vai embora, sabe?"*

**Ângela:** *"É uma criança [...]"*

**Alice:** *"É uma criança, sabe? Mas eu tinha muita pena. Assim, eu pensei: 'Meu Deus do céu, como que eu vou lidar?'. Eu disse: 'Eu não consigo [...]' né? Daí tu vai evoluindo, daí às vezes tu tem que viver a situação, pra tu ver como é que é, né? E é legal. Isso assim nos traz muita aprendizagem, muito, muito, muito. E esse encontro também. Pode fazer mais um, Ângela? (risos) Pro ano que vem?"*

**Laura:** *"E é bonito de ver colegas que eu conheço e que eu vi vocês [...] eu via vocês na prática, sabe? A Betina foi profa. do meu filho e eu nunca vou esquecer que teve uma vez que, quando meu filho não almoçou direito, ele era pequenininho e ela veio lá na minha sala me chamar, perguntar se eu queria amamentar ele e eu às vezes me sentia podada porque eu estava no mesmo espaço de trabalho e não queria. E a Betina veio, me abraçou assim, sabe? Então, às vezes, como mãe também tu sente o quanto é importante ter um profissional sensível, né? [...] A Alice, também, dividi sala com ela, aprendi muito. E vê assim essas mesmas pessoas buscando... não é nem respostas, mas tentando um caminho ali, caminhar junto. Isso é legal, pode fazer mais vezes". (risos)*

Somos professoras inacabadas, sempre em processo de ser. Somos professoras constituídos umas com as outras. Somos professoras que anseiam encontros. Somos professoras que cuidam e que necessitam de cuidado. Somos professoras desejosas, que desejam a docência com todos os afetos que lhe cabem. Somos professoras, como diz Laura, que buscam, que tentam, mas, principalmente, que caminham juntas. Caminhemos juntas, professoras. Caminhemos por essa estrada que sabemos conter muitos desafios, mas que bem sabemos também haver muitas belezas. Caminhemos em busca daquilo que nos faz sentido. Caminhemos rumo ao futuro, a revolução, ou seja, caminhemos com/para a inclusão!



## 7. O encontro de todas as vozes e os caminhos indicados pela pesquisa: considerações provisórias

*Não falar da Educação Infantil é mantê-la no campo do silenciamento e da invisibilidade social. Não falar do grupo de bebês é não enxergar quem nele trabalha e frequenta (as professoras e os bebês) (SANTOS, 2020, p.526).*



Figura 32 - Cena 25  
(Fonte: arquivo pessoal da autora)

Descrição da imagem: (início da descrição) fotografia na horizontal. Ao fundo, o sol se pondo entre árvores. Em primeiro plano, seis crianças pequenas sentadas uma ao lado da outra em um chão de britas. A primeira criança faz um carinho no cabelo da que está ao seu lado. A segunda toma chimarrão. A terceira está mexendo em sua calça de moletom. A quarta criança está olhando para o lado. A quinta está com o dedo indicador no nariz e a sexta criança está brincando com as britas (fim da descrição).

Assim como o pôr do sol apresenta o findar de um dia, uma pesquisa também tem seu findar (provisório) anunciado ao chegar em sua etapa conclusiva. Faz-se necessário, então, nesse momento, retomar questões preciosas discutidas e achadas ao longo deste processo investigativo a fim de construir um panorama. Julgo pertinente evidenciar que assim, como o pôr do sol, ao marcar o final de um dia, não aponta para o cessar da vida,

as considerações finais da pesquisa, também não. Após a despedida do sol, a noite se aproxima e, após ela, novamente o sol ilumina. A pesquisa, também. Neste capítulo, teremos o ponto final da pesquisa, como um pôr do sol, porém suas possibilidades de discussão não se encerram aqui, estando assim ciente de suas possibilidades de continuidade.

A fim de construir o panorama final desta discussão, importa considerar que o objetivo geral desta investigação buscou “analisar, a partir das narrativas de professoras de creche, como se estabelecem, ou não, processos de medicalização de bebês e de crianças bem pequenas”; como objetivos específicos, tentou “analisar as reflexões desencadeadas pelas professoras participantes da pesquisa sobre o lugar que podem ocupar, ou não, nos processos de medicalização de bebês e de crianças bem pequenas” e “investigar como as relações de cuidado estabelecidas entre docentes de creche e bebês e crianças bem pequenas podem se aproximar ou se distanciar da produção de narrativas de processos medicalizantes do viver infantil”.

O caminho metodológico percorrido nesta pesquisa deu-se a partir de inspirações na cartografia e no pesquisar COM. Desde seu início, anunciei seu posicionamento ético-político e seu compromisso com os bebês e as crianças bem pequenas, bem como com a Educação Infantil. Ao escolher olhar, falar e evidenciar espaços e sujeitos muitas vezes invisibilizados socialmente, entendo que se visibilizam as vidas e os afetos que ali pulsam. Com os objetivos traçados, parti ao encontro de outras professoras, buscando trazer aqui, nesta pesquisa, a riqueza das experiências e das memórias dessas docentes. Nossos encontros se deram com interesse de escuta, buscando reconhecer a potências de suas práticas e fugindo de perguntas ou de situações que convocassem opiniões apenas, pois, além do risco de cairmos em discursos ideológicos e, talvez, rasos, possivelmente não teria encontrado a abundância de cenas e de relatos potentes que foram relíquias descobertas ao longo deste processo.

Aqui a creche, etapa inicial da Educação Infantil, que recebe os recém-chegados ao mundo foi marcada como importante. Aqui, as professoras dessa etapa foram reconhecidas como importantes. Aqui, os bebês e as crianças bem pequenas, com ou sem deficiência, foram declarados como importantes. Lugar e sujeitos marcados, nomeados, mencionados, expondo com veemência os lugares potentes e autorais que ocupam.

Ao longo da escrita, busquei convocar você, leitora, a questionar-se, identificar-se, refletir. Utilizei fotografias que revelam fragmentos de minha docência enquanto professora da etapa da creche, mas que poderiam ser suas, de suas colegas ou, ainda, das

professoras participantes desta investigação. Optei, também, por escrever um capítulo exclusivo referente a cada participante envolvida na pesquisa, reforçando o lugar de importância docente e, ainda mais, o lugar de importância da docente da creche. Foram em suas palavras, em nossos encontros, que esta pesquisa pode vir a existir.

Dessa maneira, esta pesquisa não pode ser reconhecida apenas como minha, entretanto, de todo um coletivo que trago comigo neste trabalho. Coletivo esse constituído por mulheres, professoras da creche, figuras socialmente, por vezes, menosprezadas. Coletivo esse que expõe suas inquietações, suas necessidades, seus cansaços, mas que também oferece, de forma muito generosa, diversas experiências, cenas, reflexões e inspirações potentes!

Desse modo, considero este estudo composto por fragmentos, momentos, narrativas, experiências. Fragmentos de leituras, de fotos, de desenhos, de escutas, de escolhas. Fragmentos, pois como diz o poeta Carpinejar “[...] quando um copo quebra, por mais que se recolham os fragmentos, algo ficará piscando no chão no dia seguinte”. Recolhi muitos elementos, mas tenho ciência de que há elementos que ficaram piscando no chão, que seguirão a causar sensações, afetos. Que ao serem tateados nos caminhos da docência levarão a novas indagações, a novas considerações, por isso, considero as daqui provisórias.

Sendo assim, opto por retomar os capítulos que constituem este trabalho, buscando ofertar fragmentos do fio que se atravessa a todos e conduz às respostas finais, ou seja, trazer ao foco a relação entre todos os eixos aqui expostos – e não ao “todo” de cada um deles: revisão de literatura e análise das transcrições dos encontros realizados com as professoras participantes.

Na revisão da literatura exposta no capítulo 3, nomeado: “Creche: um lugar de bebês e crianças bem pequenas”, contextualizei o espaço da creche. No subcapítulo intitulado: “De que creche estou falando? Os caminhos legais que orientam esta etapa”, como o nome sugere, discorri sobre as orientações legais que compreendem essa etapa da educação básica, bem como trouxe a discussão ao olhar socialmente construído desse lugar, que, em sua origem, “[...] foi claramente orientada para a ação de guarda de crianças pobres, filhas de famílias consideradas, sobre diversos pontos de vista, incompetentes para o cuidado das crianças”, sustentada em discursos ideológicos higienistas (DUMONT-PENA, 2018, p. 35). Além disso, no mesmo subcapítulo, tencionei a ausência das crianças com deficiência no documento curricular brasileiro, a BNCC, e a controversa questão de o documento transformar desenvolvimento infantil em objetivos curriculares.

No subcapítulo seguinte: “A docência na creche: das lembranças as novas perguntas”, discorri sobre a docência nessa etapa, suas particularidades, necessidades e possibilidades de fazeres potentes, apresentando uma experiência pessoal minha enquanto professora de creche, discutindo sobre os afetos docentes, a prática pedagógica e o cuidado nos primeiros anos de vida.

No capítulo 4, intitulado: “Tem alguma coisa, mas não sei o que é: processos de medicalização e de crianças bem pequenas”, dirigi a discussão para as questões de medicalização, apresentando o conceito, que se trata de um dispositivo que atribui problemas políticos, sociais e culturais a questões pessoais, gerando rótulos, classificações e/ou explicações patológicas a serem tratadas ou medicadas (MOYSES, 2001; CHRISTOFARI; FREITAS; BAPTISTA, 2015; SILVA, SZYMANSKI, 2020; SCARIN; SOUZA, 2020). Além disso, evidenciei esse processo sobre os primeiros anos de vida dos sujeitos e dos seus possíveis atravessamentos no espaço da escola de Educação Infantil, trazendo inclusive uma história fictícia para evidenciar tais processos. A partir disso, com muitas indagações, preparei-me para a ida a campo.

Os fragmentos apresentados nos capítulos 5 e 6 apresentam meus encontros com as professoras participantes desta pesquisa, tanto os individuais quanto os coletivos.

No capítulo 5, senti a necessidade de criar um espaço para apresentar de fato cada uma e narrar sobre os encontros individuais. Em tal capítulo, marco seus lugares. Lugar de docência. Lugar de docente da creche. Lugar de importância e de relevância significativa para estar nas páginas desta dissertação e evidenciar relíquias preciosas encontradas em suas experiências e memórias que conduzem as respostas aos objetivos desta pesquisa.

O capítulo 6 apresenta relatos do encontro coletivo e endossam a análise desenvolvida, que apresenta, a partir das narrativas de professoras de creche, como se estabelecem, ou não, processos de medicalização de bebês e de crianças bem pequenas. Ao analisar todos os pontos centrais, compreendi esses em três eixos e os discuti nos subcapítulos: “Esta criança me intriga: o que eu faço com isso?”, que discorre sobre as inquietações das docentes presentes frente às crianças que as interrogam; “Me ajuda a olhar: o caminho partilhado da inquietação”, que apresenta a importância e a necessidade de apoio docente; e o último subcapítulo: “‘A gente’, agente: as evidências do coletivo na construção de práticas não medicalizantes”, que apresenta o quanto a docência acompanhada é potente para todos os envolvidos.

As evidências encontradas ao longo do processo investigativo com as docentes apontam para práticas não medicalizantes no contexto analisado da pesquisa – nessa rede de educação e com essas professoras. É importante, no entanto, evidenciar o fato de isso não sinalizar que nas etapas da Educação Infantil, ou até mesmo em outro contexto dessa mesma rede, isso não venha a acontecer. Portanto, em outro recorte de espaço, tempo e lugar o achado poderia ter sido outro.

No entanto, ao que se propôs a pesquisa em seu objetivo geral, identifiquei que, em primeiro lugar, ao realizar a pergunta “O que tem essa criança?”, essa professora não está consequentemente realizando um processo medicalizante, pelo contrário, esse pode ser reconhecido como um movimento das docentes de resistência a reduzir bebês e crianças bem pequenas a diagnósticos, pois se questionam e tentam compreender de fato o que se passa com eles, buscando conhecer e discutir sobre seus contextos e experiências, conforme pudemos observar em tantos exemplos trazidos, mas que aqui gostaria de retomar o de Cecília (p. 139).

Ao narrar sobre sua experiência docente com uma criança com menos de dois anos de idade em processo de investigação clínica com a hipótese diagnóstica de autismo, a professora apresenta um movimento de dúvida em sua narrativa e em seu pensar. É uma dúvida forte, mas que não chega a se transformar em movimentos medicalizantes, evidenciando que o sustentáculo da fresta/possibilidade de investimento é o apoio pedagógico permanente!

Essa dúvida presente na professora, inclusive, legitima-se com a controversa presente em nossa política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva e de nosso sistema educacional como um todo. Por um lado, em determinado momento, Cecília reconhece não precisar de um laudo médico para desenvolver seu trabalho com o bebê (afinal, como o saber médico impactaria no saber pedagógico, visto que são saberes diferentes, e a nós, professoras, o que cabe e interessa são nossas docências?), sendo esse processo pautado por escolhas aparentemente não medicalizantes tomadas. Porém, por outro lado, também titubeia seu pensamento: “[...] *o quanto talvez era importante ter visto antes, né? Para ele talvez ter um outro acompanhamento de algum outro profissional que a gente não daria conta, né?*”. Aqui, reside uma grande questão dubitável, pois, nessa lógica, tendemos a olhar para a criança não pensando por ela, mas sim considerando-a como um diagnóstico visando à garantia de um atendimento. Cecília nos mostra aqui que, apesar de uma dúvida forte frente a esse empasse, não transforma o mesmo em um movimento medicalizante, evidenciando-nos e sustentando a fresta/possibilidade de

conduzir a docência.

Assim, a partir das narrativas das experiências e das memórias das professoras participantes, pude confirmar não ser a indagação que medicaliza o viver infantil, entretanto o passo seguinte – e os próximos – que se opta a dar frente às inquietações docentes. Uso a palavra opta, pois, em nosso fazer profissional, fazemos, sim, escolhas diariamente, e essas baseiam-se em nossa caminhada até aquele momento, ou seja, nossos saberes, conhecimentos e experiências. No entanto, a pesquisa evidenciou que na construção de nossa docência há uma figura essencial: as demais docentes, pois essas nos afetam positivamente ou negativamente, desacomodam-nos e questionam, inspiram e nos convocam de diferentes maneiras.

O grande achado desta pesquisa é o fato de que, quando isoladas, sozinhas, abandonadas, as professoras tendem a direcionar seus olhares sobre as crianças que lhe interrogam para uma perspectiva mais medicalizante, enquanto que o oposto acontece quando tais professoras estão acompanhadas, possuindo suporte de outras docentes, com uma equipe gestora participativa, pensando sobre e alinhando estratégias de intervenção pedagógica, o olhar da escola se desloca para outro sentido, rumo a práticas não-medicalizantes. Sob esse viés, a potência docente coletiva se evidencia, pois deixa o lugar das angústias e das inquietações individuais para a busca das colegas, solicitando o pedido – e encontro – de percepções que “ajudem a olhar” àquele sujeito que interroga, transformando, assim, uma professora isolada preocupada, em um coletivo potente e agente de transformação.

Esse olhar coletivo, essa potência docente coletiva não quer dizer que é dessa maneira que se encontram “respostas”, mas indica ser um caminho possível, no contexto analisado, para compreender o que se passa com aquele sujeito; e esse parece ser um lugar interessante para a docente habitar com suas interrogações, pois demonstra um espaço de interesse, de desejo pelo outro, diz de uma docência interessada, implicada. Nesse sentido, Santos (2020, p.258) diz que “[...] o ‘ainda não’ é um entre-lugar que precisa ser ocupado com alguma coisa que virá a ser, mas que não se sabe ao certo o que é. Esse entre-lugar vai sendo preenchido com conhecimentos, interações e experiências com os bebês”.

No tocante aos objetivos específicos, evidenciou-se, nesta pesquisa, que a perspectiva do olhar docente lançado sobre o cuidado com os bebês e as crianças bem pequenas influencia diretamente em suas escolhas e práticas profissionais com as crianças. Tais aspectos evidenciaram-se nos relatos de todas as professoras participantes, sendo expressos desde o fato da troca de fraldas se dar a partir do reconhecimento,

comunicação e maior intencionalidade de cuidado com a dignidade do bebê/criança pequena, até mesmo a reformulação de práticas institucionais, como o momento da alimentação, garantindo que cada criança tenha seu tempo e suas necessidades respeitados. Dessa forma, o olhar docente lança-se ao reconhecimento da subjetividade ali presente e fugindo da “linha de produção” presente em contextos em que tais práticas do cotidiano são realizadas de modo mecânico, sem reflexão e criticidade.

Identificou-se, ainda, que as narrativas construídas pelas professoras da creche sobre os bebês/crianças bem pequenas que acompanham são criadas tanto a partir das concepções apresentadas sobre os processos e tempos de ser bebê/criança bem pequena e suas funções enquanto professoras dessa etapa, quanto pela partilha reflexiva com suas colegas, tão marcada nesta investigação com as expressões “a gente” e “me ajuda a olhar”, referindo-se a esse olhar e narrativa que se constrói no coletivo e não apenas individualmente.

A docência na creche, permeada pelo “[...] cuidado [que] é ao mesmo tempo subjetividades e ação, inter-relacionadas e direcionadas para um mesmo fim” (DUMONT-PENA, 2018, p.31) constrói-se com intencionalidade, com responsabilidade, com profissionalismo, com postura crítica-ética-política. Essa construção da docência vai revelando que lugar a creche ocupa em nosso entendimento, bem como o lugar que os sujeitos que a frequentam ocupam. É essa construção que anuncia a concepção de criança e de infâncias existentes. É nessa construção e reconstrução diárias que teremos a oportunidade de refletir sobre nossos fazeres, nossas escolhas, nossos olhares, nossos discursos e caminhar, juntas, rumo a uma educação de fato inclusiva que busque despatologizar a educação de todas as crianças, não apenas as das crianças com deficiência. Costumo dizer que ninguém faz educação inclusiva sozinha e, com esta pesquisa, posso afirmar agora que ninguém se torna professora – e continua se tornando - sozinha, também.

Na primeira página desta pesquisa, convidei-a a atentar-se ao seu corpo físico, aos movimentos que ele realizava, sem que você fizesse esforço perceptível para manter-se viva. Agora, nesta última página, refaço o convite. Atente-se agora. Inspire. Expire. Reflita. Perceba o que esta pesquisa lhe causou. O que até aqui a afetou, incomodou, desacomodou, inquietou, aflorou e siga. E aja.

*Agir, eis a inteligência verdadeira. Serei o que quiser. Mas  
tenho que querer o que for. O êxito está em ter êxito, e não em  
ter condições de êxito. Condições de palácio tem qualquer terra  
larga, mas onde estará o palácio se não o fizerem ali?*  
Fernando Pessoa



Figura 33 - Cena 26  
(Fonte: arquivo pessoal da autora)

Descrição da imagem: fotografia vertical. No centro da imagem, há uma criança de perfil, utilizando um capacete de proteção de obras, segurando-o com suas mãos. Ao fundo, há o sol intenso brilhando (fim da descrição).



## Referências

ABRAÇA (Associação Brasileira para Ação por Direitos das Pessoas Autistas). **Manifesto: autistar é resistir! Identidade, cidadania e participação política**. 2019. Disponível em: <https://abraca.net.br/manifestocampanha2019/>. acesso em: 12 mar 2022.

ANGELUCCI, Carla Biancha. **Medicalização das diferenças funcionais – continuidades nas justificativas de uma educação especial subordinada aos diagnósticos**. Revista Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 25, n. 1, p. 116-134, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v25i1.2745>>. Acesso em: 13 jul 2021.

ANGELUCCI, Carla Biancha. **A patologização das diferenças humanas e seus desdobramentos para a educação especial**. Programação 37ª Reunião Nacional ANPEd Trabalho Encomendado GT15 – Educação Especial, 2015. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-de-carla-biancha-angelucci-para-o-gt15.pdf>>. Acesso em: 10 jun 2021.

ANGELUCCI, Carla Bianca; ROSA, Mariana Lúcia Agnese Costa. **Confluências entre deficiência e infância: um ensaio sobre opressões e políticas de cuidado**. Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 24, n. Especial, p. 508-525, jul./jul., 2022. Universidade Federal de Santa Catarina.

ANTÔNIO, Severino. **A poética da infância: conversas com quem educa as crianças**. São Paulo: Editora Passarinho, 2019.

AZEVEDO, Luciana Jaramillo Caruso de. **Medicalização das infâncias: entre os cuidados e os medicamentos**. Psicologia USP [online]. 2018, v. 29, n. 3 [Acessado 7 Janeiro 2022], p. 451-458. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-656420180107>>. ISSN 1678-5177.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

AVILA, Vinicius Porto de. **“No ritmo que a gente está hoje, não é mais desafiante, nem motivador, assim é uma tortura”: trabalhar, ensinar e resistir: um estudo psicodinâmico com o coletivo de professores de uma instituição de ensino superior privada**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2022. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/233387>>. Acesso em 02 mai, 2023.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **As especificidades da ação pedagógica com os bebês**. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file>>. Acesso em: 25 mar 2022.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; GOBATTO, Carolina. **A complexidade do “como fazer” na Educação Infantil: implicações para a formação docente na perspectiva da artesanaria**. Debates em Educação – Maceió, vol. 14, n Especial, p. 312-331, 2022. Universidade Federal de Alagoas.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FERNANDES, Susana Beatriz. **A educação infantil na Base Nacional Comum Curricular: tensões de uma política inacabada.** Em Aberto, Brasília, v. 33, n. 107, p. 113-126, jan./abr. 2020. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4558/3778>>. Acesso em: 01 abr 2022.

BARBOSA, Saionara Aparecida. **Mapeando as controvérsias que envolvem o processo de medicalização da infância.** Psicologia & Sociedade [online]. 2019, v. 31 [Acessado 7 Janeiro 2022]. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1807-0310/2019v31213211>>. ISSN 1807-0310.

BELTRAME, Rudinei Luiz; GESSER, Marivete; SOUZA, Simone Vieira de. **Diálogos sobre medicalização da infância e educação: uma revisão de literatura.** Psicologia em Estudo [online]. 2019, v. 24 [Acessado 25 Outubro 2021]. Disponível em: <<https://doi.org/10.4025/psicoestud.v24i0.42566>>. ISSN 1807-0329.

BRAILOVSKY, Daniel. **Pedagogia (entre parêntesis).** Noveduc, 2019.

BRASIL. **Lei no 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. **Emenda Constitucional n 59, de 11 de novembro de 2009.** Brasília: Diário Oficial da União, 2010.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: Diário Oficial da União, 2009.

BRASIL. **Lei n12.796, de 4 de abril de 2013.** Brasília: Diário Oficial da União,, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: Diário Oficial da União, 2017.

BRZOZOWSKI, F. S.; CAPONI, S. N. C. de. (2013). **Medicalização dos Desvios de Comportamento na Infância: Aspectos Positivos e Negativos.** *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33(1), 208-221. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932013000100016>

CALIMAN, Luciana. Infâncias medicalizadas: Para que psicotrópicos para crianças e adolescentes? In CAPPONI, S. Vasquez, M.F. VERDI, M.I.M, (Org.). **Vigiar e Mediar:** Estratégias de medicalização da infância, São Paulo: LiberArs, 2016.

CARVALHO et al. **Pesquisas com/sobre/para crianças e docentes na Educação Infantil: discussões conceituais, éticas e metodológicas.** Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 23, n. 76, p. 01-17, jan./mar. 2023.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **Cuidar, acompanhar, estimular e desenvolver: problematizando imagens de crianças que constituem os discursos sobre a docência com bebês na educação infantil.** linha mestra, n.30, p.207-211, set.dez.2016.

disponível em: < <https://lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/506/513>> Acesso em: 18 mar 2022.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **Afetos docentes e relações de cuidado na creche: narrativas de professoras em discussão.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 188–207, 2019. DOI: 10.21723/riaee.v14i1.10239. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10239>. Acesso em: 15 mar 2022.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. O extraordinário na docência com crianças na 71 Educação Infantil. In: SANTIAGO, Flavio; MOURA, Tais Aparecida de [Orgs.]. **Infâncias e docências: descobertas e desafios de tornar-se professora e professor.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

CECCIM, Ricardo Burg; GAI, Daniele Noal. **Apontamentos sobre ética na pesquisa: tensões da educação no encontro com a saúde.** Saúde em Redes, v.1, n.1, p. 31-38, 2015. Disponível em: <<http://revista.redeunida.org.br/ojs/index.php/rede-unida/article/view/306>>

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. **Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização.** São Paulo: Cortez, 1996.

CONRAD, Peter; SCHNEIDER, Joseph W.. **Deviance and medicalization: from badness to sickness.** St Louis: Mosby, 1992. Disponível em: <[https://halasocialdeviance.files.wordpress.com/2011/09/peter\\_conrad\\_joseph\\_w\\_schneider\\_deviance\\_and\\_medicalization\\_from\\_badness\\_to\\_sickness\\_with\\_a\\_new\\_afterword\\_by\\_the\\_authors\\_-\\_2nd\\_expanded\\_edition\\_1992.pdf](https://halasocialdeviance.files.wordpress.com/2011/09/peter_conrad_joseph_w_schneider_deviance_and_medicalization_from_badness_to_sickness_with_a_new_afterword_by_the_authors_-_2nd_expanded_edition_1992.pdf)> . Acesso em 25 set, 2021.

COSTA, Cristiane da Silva. **Escreversões da docência: o poder de agir como saúde.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2022. Disponível em: < <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/247509>>. Acesso em 02 mai, 2023.

CHRISTOFARI, Ana Carolina. **Medicalização na infância: disciplinamento, controle e punição.** Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 24, n. Especial, p. 685-713, jul./jul., 2022. Universidade Federal de Santa Catarina.

CHRISTOFARI, Ana Carolina; FREITAS, Claudia Rodrigues de; BAPTISTA, Claudio Roberto. **Medicalização dos Modos de Ser e de Aprender.** Educação & Realidade [online]. 2015, v. 40, n. 4 [Acessado 21 Maio 2022] , pp. 1079-1102. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-623642057>>. Epub 25 Ago 2015. ISSN 2175-6236. <https://doi.org/10.1590/2175-623642057>.

DE ARAUJO, Gabriela Xavier. **A intervenção do analista com crianças com autismo.** SIG: Revista de Psicanálise, Porto Alegre, v.5, p.47-60, 2016.

DECOTELLI, Kely Magalhães; BOHRE, Luiz Carlos Teixeira; BICALHO, Pedro Paulo Gastalho de. **A droga da obediência: medicalização, infância e biopoder: notas sobre clínica e política.** Psicologia: Ciência e Profissão [online]. 2013, v. 33, n. 2

[Acessado 7 Janeiro 2022] , pp. 446-459. Disponível em:  
<<https://doi.org/10.1590/S1414-98932013000200014>>. ISSN 1982-3703.

DIAS, Cassia Maria Lopes. **O desenvolvimento humano como direito e objetivo educacional no currículo da Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação), Unisinos, 2021.

DOLTO, Françoise. **Tudo é linguagem**. São Paulo; Martins fontes, 2021

DOWBOR, Fatima Freire. **Quem educa marca o corpo do outro**. São Paulo: Cortez, 2008.

FELIPE, Jane. Scripts de gênero, sexualidade e infâncias: temas para a formação docente. In: ALBUQUERQUE, Simone Santos; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Vellinho (Org.). **Para Pensar a Docência na Educação Infantil**. Porto Alegre: Evanfrag, 2018. P. 236-248.

FERNÁNDEZ, Alicia. **Os idiomas do Aprendente**. Penso, 2003.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A atenção aprisionada: psicopedagogia da capacidade atencional**. Artmed, 2009.

FERNÁNDEZ, Alicia. **Entrevista Alicia Fernández**. Associação Brasileira de Psicopedagogia: Agosto, 2011. Disponível em: < <https://www.abpp.com.br/entrevista-alicia-fernandez/>>

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal; 1989.

FOUCAULT, Michel. **O poder psiquiátrico**. Curso do Collège de France (1973-1974). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Marins Fontes. 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. 26.ed. São Paulo / Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2019.

FREITAS, Claudia Rodrigues. **Corpos que não param: criança “TDAH” e escola**. Porto Alegre, 2011.

FREITAS, Cláudia Rodrigues de. **A medicalização escolar – epidemia de nosso tempo: o conceito de tdah em debate**. 36ª Reunião nacional da ANPED, Goiânia – GO, 2013. Disponível em:  
[http://36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_trabalhos\\_aprovados/gt15\\_trabalhos\\_pdfs/gt15\\_314\\_9\\_texto.pdf](http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt15_trabalhos_pdfs/gt15_314_9_texto.pdf)

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Porto Alegre, L&PM, 2000.

GARCIA, Ronaldo Aurélio Gimenes. **Arthur Ramos e Durval Marcondes: higiene mental, psicanálise e medicina aplicadas à educação nacional (1930-1950)**. Educação & Sociedade [online]. 2014, v. 35, n. 128 [Acessado 12 Outubro 2021], p. 951-966. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014121543>>. ISSN 0101-7330.

GARCIA, Andrea Costa; PINAZZA, Monica Appezzato; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Desvendando as pedagogias da creche: o que são práticas pedagógicas transmissivas em um berçário?**. Educação Unisinos, v.24, 2020. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2020.241.08/60747657>>

GAUDENZI, Paula; ORTEGA, Francisco. **O estatuto da medicalização e as interpretações de Ivan Illich e Michel Foucault como ferramentas conceituais para o estudo da desmedicalização**. Interface - Comunicação, Saúde, Educação [online]. 2012, v. 16, n. 40 [Acessado 11 Outubro 2021], p. 21-34. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1414-32832012005000020>>. ISSN 1807-5762.

GOMES, Fernanda Márcia de Azevedo et al. **Saúde mental infantil na atenção primária à saúde: discursos de profissionais médicos**. Saúde e Sociedade [online]. 2015, v. 24, n. 1 [Acessado 7 Janeiro 2022], p. 244-258. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-12902015000100019>>. ISSN 1984-0470.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica. Cartografias do desejo** (7a ed. rev.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

GUIMARAES, Daniela. **Relações entre bebês e adultos na creche: o cuidado como ética**. São Paulo: Cortez, 2011.

GUIMARÃES ROSA, J. Grande sertão: veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.

GUIMARÃES, Daniela; ARENARI, Rachel. **Na creche, cuidados corporais, afetividade e dialogia**. Educação em Revista [online]. 2018, v. 34 [Acessado 21 Maio 2022], e186909. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-4698186909>>. Epub 19 Jul 2018. ISSN 1982-6621. <https://doi.org/10.1590/0102-4698186909>.

HASS, Clarissa. **(Des) medicalização da educação pela educação: a potência da ação pedagógica na construção do sujeito de aprendizagem**. Resumo expandido, 40ª Reunião Nacional ANPED GT15 – Educação Especial, 2021. Disponível em: [http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos?field\\_prog\\_gt\\_target\\_id\\_entityreference\\_filter=33&field\\_prog\\_gt\\_target\\_id\\_entityreference\\_filter=33&field\\_prog\\_codigo\\_valu\\_e=&field\\_prog\\_categoria\\_target\\_id=1179&combine=&combine\\_1=](http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=33&field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=33&field_prog_codigo_valu_e=&field_prog_categoria_target_id=1179&combine=&combine_1=)

ILLICH, Ivan. **A expropriação da saúde: nêmesis da Medicina**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

KASTRUP, Virginia. **O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo**. Psicologia & Sociedade. Porto Alegre. v.19, n.1, jan./abr, 2007. p. 15-22.

KELLETER, Rafael Ferreira; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **Contribuições da Abordagem Pikler para se Pensar a Inclusão na Creche: Notas sobre a Formação de Professores de Educação Infantil**. RELACult - Revista Latino-Americana De Estudos Em Cultura E Sociedade, 5(4) 2019. <https://doi.org/10.23899/relacult.v5i4.1111>

LARROSA, Jorge Bondía. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. 2002.

LIMA, Julia Coutinho Costa. **Subjetividade na teoria de Winnicott: internalidade, externalidade e o espaço transicional**. Rev. bras. psicanál, São Paulo, v. 45, n. 2, p. 119-126, jun. 2011. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0486-641X2011000200020&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0486-641X2011000200020&lng=pt&nrm=iso)>. acesso em 17 abr. 2023.

LEITE, Monica Fujimura. **Medicalização da infância e seus efeitos**. Colloquium Humanarum, vol.13, n. Especial, jul-dez, 2016, p. 595-600. ISSN: 1809-8207. DOI: 10.5747/ch.2016.v13.nesp.000895. Disponível em: <<http://www.unoeste.br/site/enepe/2016/suplementos/area/Humanarum/Psicologia/ME DICALIZAÇÃO%20DA%20INFÂNCIA%20E%20SEUS%20EFEITOS.pdf>>.

LIMA, Rossano Cabral. **Conversações em Psicologia e Educação**. Rio de Janeiro: Conselho Regional de Psicologia 5a Região, 2016. ISBN 978-85-61280-07-9  
MARCONDES, D. **Noções gerais de higiene mental da criança**. São Paulo: Martins, 1946.

MARICHAL, Helena Maria de. **O atendimento educacional especializado na Educação Infantil**: reflexões sobre os serviços especializados no Município de Ivoti. 2012. (Monografia de Especialização). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Curso de Especialização em Educação Especial e Processos Inclusivos, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2012.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política /** Humberto Maturana; tradução: José Fernando Campos Fortes. - Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MELLO, Josias Loureiro. **A escola indígena kaingang e os desafios na educação infantil: um estudo na aldeia Pinhalzinho, Terra Indígena Nonoai, RS**. Dissertação (Mestrado em Educação). UFRGS, 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n.º 5, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18.

MIRANDA, M. G. O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança. In: CODO, W.; LANE, S. T. M. (Org.). **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 125–135.

MORAES, Marcia. PesquisarCOM: política ontológica e deficiência visual. In: MORAES, Marcia; KASTRUP, Virginia. **Exercícios de ver e não ver: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2010.

MORAES, Marcia. Do “pesquisarCom” ou tecer e destecer fronteiras. In: TAVARES, Gilead Marchezi; MORAES, Marcia; BERNARDES, Anita Guazzelli [organizadores]. **Cartas para pensar** [recurso eletrônico]: políticas de pesquisa em psicologia / - Dados eletrônicos. - Vitória : EDUFES, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/1630/1/Cartas%20para%20pensar%20politicass%20de%20pesquisa%20em%20psicologia.pdf>>

MORAES, Marcia; QUADROS, L. C. T. Ciência no feminino e narrativas de pesquisa: PesquisarCOM e a artesanaria na pesquisa. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, 15(3), São João del-Rei, julho-setembro de 2020. Disponível em: <[http://www.seer.ufsj.edu.br/index.php/revista\\_ppp/article/view/e3577/2381](http://www.seer.ufsj.edu.br/index.php/revista_ppp/article/view/e3577/2381)>

MOYSES, Maria Aparecida Affonso. **A medicalização na educação infantil e no ensino fundamental e as políticas de formação docente: a medicalização do não-aprender-na-escola e a invenção da infância anormal**. 31ª Reunião Nacional da ANPEd, 2001, p. 1-25. Disponível em: [http://31reuniao.anped.org.br/4sessao\\_especial/se%20-%2012%20-%20maria%20aparecida%20affonso%20moyses%20-%20participante.pdf](http://31reuniao.anped.org.br/4sessao_especial/se%20-%2012%20-%20maria%20aparecida%20affonso%20moyses%20-%20participante.pdf).

NIETZSCHE, F. W., 1844-1900. **Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém**. Tradução M. da Silva. 14. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A formação em contexto: a mediação do desenvolvimento profissional praxiológico In **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil**. Brasil, 2016.

PALHARES, Isabella. **Crise leva mães a deixarem bebês com menos de dois meses nas creches de SP**. Jornal Folha de São Paulo, São Paulo, 9 de maio de 2022. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2022/05/crise-leva-maes-a-deixarem-bebes-com-menos-de-dois-meses-nas-creches-de-sp.shtml>>.

PANDE, Mariana Nogueira Rangel; AMARANTE, Paulo Duarte de Carvalho; BAPTISTA, Tatiana Vargas de Faria. **Este ilustre desconhecido: considerações sobre a prescrição de psicofármacos na primeira infância**. *Ciência & Saúde Coletiva* [online]. 2020, v. 25, n. 6 [Acessado 17 Dezembro 2021], p. 2305-2314. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1413-81232020256.12862018>>. ISSN 1678-4561.

PEREIRA, Gabriel Fortes. **KINDEZI, THE KONGO ART OF BABYSITTING: contribuições da cosmologia bakongo de Bunseki Fu-Kiau para pensar a educação de crianças**. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia). UFRGS, 2021.

RATTERO, Catarina. pedagogias de lo nimio. In: RIBETTO, Analice (org). **Políticas, poéticas e práticas pedagógicas (com minúsculas)**. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2014. p. 137-141.

ROSA, Arão. **A língua Kaingang na educação infantil da Escola Gomercindo Jê tē Tenh Ribeiro da Terra Indígena Guarita**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural). UFSC, 2015.

SANTOS, Marlene Oliveira dos. **A escuta de docentes em pesquisas de Educação Infantil**. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 23, n. 76, p.365-385, jan./mar.2023.

SAULLO, Rosaria Fernanda Magrin; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Katia de Souza. **Cuidando ou tomando cuidado? agressividade, mediação e constituição do sujeito - um estudo de caso sobre um bebê mordedor em creche**. *Pro-Posições* [online]. 2013, v. 24, n. 3 [Acessado 21 Maio 2022], pp. 81-

98. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-73072013000300006>>. Epub 10 Jan 2014. ISSN 1980-6248. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072013000300006>.

SCARIN, Ana Carla Cividanes Furlan; SOUZA, Marilene Proença Rebello.

**Desmedicalização e patologização da educação: desafios à psicologia escolar e educacional.** *Psicologia Escolar e Educacional* [online]. 2020, v. 24 [Acessado 25 Outubro 2021]. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-35392020214158>>. ISSN 2175-3539.

SILVA, Lia Spadini da; SZYMANSKI, Luciana. **Crianças e seus diagnósticos no cenário da educação inclusiva: a perspectiva de mães e professoras.** *Educação e Pesquisa* [online]. 2020, v. 46 [Acessado 25 Outubro 2021]. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046225328>>. ISSN 1678-4634.

SILVA, Marcelo Oliveira da; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **Concepções sobre currículo na Educação Infantil: ressonâncias da Pedagogia da Infância.** *Currículo sem fronteiras*, v.20, n.2, p. 497-514, maio/ago, 2020.

TAVARES, Gilead Marchezi. Carta à infância. In: TAVARES, Gilead Marchezi; MORAES, Marcia, BERNARDES, Anita Guazzelli [organizadores]. **Cartas para pensar [recurso eletrônico]: políticas de pesquisa em psicologia.** Vitória: EDUFES, 2014. Disponível em: <[http://repositorio.ufes.br/handle/10/774/browse?type=title&sort\\_by=1&order=ASC&rpp=20&etal=-1&null=&offset=0](http://repositorio.ufes.br/handle/10/774/browse?type=title&sort_by=1&order=ASC&rpp=20&etal=-1&null=&offset=0)>.

TEDESCO, Silvia Helena; SADE, Christian; CALIMAN, Luciana Vieira. **A entrevista na pesquisa cartográfica: a experiência do dizer.** *Fractal: Revista de Psicologia* [online]. 2013, v. 25, n. 2 [Acessado 21 Maio 2022], pp. 299-322. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1984-02922013000200006>>. Epub 11 Set 2013. ISSN 1984-0292. <https://doi.org/10.1590/S1984-02922013000200006>.

VORCARO, A. O Efeito Bumerang da Classificação Patológica da Infância. In: JERUSALINSKY, A.; FENDRIK, S. **O Livro Negro da Psicopatologia Contemporânea** (Orgs.) 2 ed. São Paulo: Via Lettera, 2011. p. 219-230.

VYGOTSKY, L. S.. **Problemas da Defectologia.** São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VYGOTSKY, L. S.. **Pensamento e linguagem.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004

WINNICOTT, D. W. **O ambiente e os processos de maturação. Estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional.** Trad. I. C. S. Ortiz. Porto Alegre: Artmed, 1983.

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



## **Anexos**

## TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

**Título da pesquisa:** *“Tem alguma coisa, mas não sei o quê: processos de medicalização no tempo de vida da creche”*

**Pesquisador responsável:** Cláudia Rodrigues de Freitas

**Mestranda:** Ângela Aline Hack Schlindwein Avila

**Instituição:** Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

A pesquisa proposta envolve entrevistas com professoras de Escolas de Educação Infantil.

Eu, xxxxx, Secretária de Educação do município de xxxxx, matrícula xxxx, ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão utilizados nessa pesquisa, concordo em fornecer todos os subsídios para seu desenvolvimento, desde que seja assegurado o que segue:

- 1) A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- 2) Que não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação nessa pesquisa;
- 3) No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

O referido projeto será realizado nas Escolas Municipais de Educação Infantil e ocorrerá a partir da aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

xxxx, 19 de novembro de 2021.

---

*ANEXO II: Entrevista semiestruturada*

1. Qual seu tempo de experiência como professora de Educação Infantil?
2. Na etapa da creche, você possui quantos anos de experiência?
3. Qual a sua formação?
4. Por que você escolheu ser professora da Educação Infantil e trabalhar com bebês e crianças tão pequenas?
5. Poderia falar sobre sua relação com os bebês ou as crianças bem pequenas com as quais trabalha?
6. Das suas atribuições e suas funções como professora da creche, considera que algumas são vistas pelas famílias das crianças ou dos outros profissionais como práticas pedagógicas e outras não?
7. A partir das suas experiências enquanto professora de creche, como percebe que as famílias lidam com o que você fala sobre a criança para elas?

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
COMISSÃO DE PESQUISA**  
**Av. Paulo Gama, s/n, sala 918, Centro Histórico, Porto Alegre, RS –  
Cep: 90046-900 – Fone: 3308.3098 – Contato: [compesq@ufrgs.br](mailto:compesq@ufrgs.br)**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO  
PARTICIPANTES DA PESQUISA**

Pesquisa: “Tem alguma coisa, mas não sei o quê: processos de medicalização no tempo de vida da creche

Coordenação: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cláudia Rodrigues de Freitas  
Mestranda: Ângela Aline Hack Schlindwein Avila

**Apresentação:** A presente pesquisa faz parte do projeto de tese “Tem alguma coisa, mas não sei o quê: processos de medicalização no tempo de vida da creche” da estudante Angela Aline Hack Schlindwein Avila, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Cláudia Rodrigues de Freitas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PGEDU/UFRGS) da linha de pesquisa “Educação Especial, Saúde e Processos Inclusivos”.

Estamos convidando-a a participar de uma pesquisa. A seguir, esclarecemos e descrevemos as condições e os objetivos do estudo:

**Natureza da pesquisa:** esta é uma pesquisa que tem como objetivo analisar, a partir das narrativas de professoras de creche, como se estabelecem, ou não, processos de medicalização de bebês e de crianças bem pequenas.

**Participantes da pesquisa:** participarão desta pesquisa oito professoras de creche, duas de cada uma das quatro escolas de Educação Infantil do município foco da pesquisa. As professoras serão indicadas pela Direção da unidade escolar a ser definida por critérios da instituição.

**Envolvimento na pesquisa:** a professora será convidada a participar de dois momentos na pesquisa. O primeiro trata-se de uma entrevista semiestruturada com a pesquisadora, sendo esta de forma individual. O segundo momento será um encontro de reflexão e discussão em grupo entre todas as professoras participantes da pesquisa.

**Sobre as atividades propostas:** a entrevista individual se dará no espaço de trabalho das docentes no dia e no horário a combinar com a pesquisadora e a direção da escola onde a professora trabalha. O encontro coletivo entre a pesquisadora e as participantes se dará em um espaço indicado pela Secretaria de Educação do município para tal proposta.

**Riscos e desconforto:** os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na pesquisa conforme a Resolução 466/2012 e a Resolução 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde. É uma pesquisa de risco mínimo, sendo possível ocorrerem desconfortos durante os diálogos ou a proposta coletiva, a professora pode optar por não participar ou não falar em grupo se não se sentir confortável e, ainda, se retirar da pesquisa

a qualquer momento. Lembrando que tais riscos serão resolvidos com encaminhamentos que garantam cuidados e respeito de acordo com a manifestação da professora.

**Benefícios:** as professoras participantes poderão se beneficiar com os diálogos realizados nos diferentes encontros para a reflexão de suas práticas pedagógicas e de processo contínuo de formação profissional.

**Confidencialidade:** todas as informações coletadas, nessa investigação, são estritamente confidenciais. Trataremos todas as informações sem haver identificação de particularidades da professora participante, isto é, os dados e os resultados individuais desta pesquisa estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito, que venha a ser publicado.

**Desistência:** se, no decorrer da pesquisa, a participante resolver não mais continuar na proposta, terá toda a liberdade de fazê-lo sem que isso lhe acarrete qualquer prejuízo.

**Despesas e pagamento:** para a professora participante, não haverá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação.

As pesquisadoras responsáveis por esta pesquisa comprometem-se a esclarecer adequadamente qualquer dúvida ou necessidade que eventualmente o participante e/ou o responsável legal venha a ter no momento da pesquisa, durante ou posteriormente por intermédio dos telefones 5199333-2664 (Ângela) ou 5199314-5909 (Claudia) ou, ainda, pelo e-mail [angela.avila@prof.edu.ivoti.rs.gov.br](mailto:angela.avila@prof.edu.ivoti.rs.gov.br) ou [freitascrd@gmail.com](mailto:freitascrd@gmail.com) e pelo telefone (51) 3308.3738, do Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS.

Após ter sido devidamente informado(a) de todos os aspectos desta pesquisa e de ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu, ....., CPF....., abaixo assinado, declaro meu consentimento livre e esclarecido para participar como participante do projeto de pesquisa supracitado.

---

Assinatura da participante

---

Assinatura da pesquisadora

---

Local e data

Dados do Comitê de Ética e Pesquisa da UFRGS  
Endereço: Av. Paulo Gama, 110, Sala 311- Prédio  
Anexo I da Reitoria - Campus Centro - Porto Alegre/RS  
- CEP: 90040-060 Contato: +55 51 3308 3738  
E-mail: [etica@propeq.ufgrs.br](mailto:etica@propeq.ufgrs.br)

Dados das Pesquisadoras  
**Cláudia R. Freitas** – [freitascrd@gmail.com](mailto:freitascrd@gmail.com)  
Fone: 51 99314-5909  
**Ângela A. H. S. Avila** –  
[angela.avila@prof.edu.ivoti.rs.gov.br](mailto:angela.avila@prof.edu.ivoti.rs.gov.br)  
Fone: 51 99333-2664

*ANEXO IV: Excertos desta pesquisa para leitura no encontro coletivo proposto com as professoras participantes da pesquisa*

A medicalização trata-se muito mais do que apenas a prescrição de medicamentos, estando associada, também, a estratégias de controle social. Dessa forma, a medicalização pode ser compreendida a partir de um caráter mais analítico, como um dispositivo que atribui a problemas políticos, sociais e culturais a questões pessoais, gerando rótulos, classificações e/ou explicações patológicas a serem tratadas ou medicadas (MOYSES, 2001; CHRISTOFARI; FREITAS; BAPTISTA, 2015; SILVA, SZYMANSKI, 2020; SCARIN; SOUZA, 2020).

No tocante aos processos de medicalização sofridos pelas crianças, Conrad e Schneider (1992) apontam como essas estão mais vulneráveis a esse fenômeno à medida que são consideradas dependentes, imaturas, inocentes e não responsáveis pelos seus atos, sendo alvos de ações de “proteção”. Dessa forma, a medicalização na infância pode ser ainda mais expressiva quando bebês e crianças têm seus desenvolvimentos e comportamentos “desviantes” narrados e classificados por adultos e/ou instituições, não ouvindo ou considerando o que as próprias crianças têm a oferecer sobre a questão.

*“Após dois meses frequentando o berçário e ainda chorando constantemente, Vitória passa a ser assunto constante nas conversas das professoras da turma. Marines, comenta com a colega Vânia que percebe a menina desinteressada e acha que a mesma fica olhando muito tempo para “o nada”. Vânia, no entanto, relata sobre Vitória gostar de estar com os colegas, principalmente nos momentos em que a professora canta com a turma. Marines, por outro lado, mantém-se firme em suas suspeitas e fala à colega: “A gente precisa conversar com a professora do AEE e com a coordenadora pedagógica, porque quanto antes um bebê for diagnosticado com alguma coisa é melhor para estimulação, então é melhor a gente conversar e descartar do que depois descobrir tarde demais, né?” Rebeca, professora do AEE da escola, vai até a turma do berçário conhecer Vitória. Ao adentrar a sala da turma pela manhã, percebe que a criança está no bebê conforto, brincando com um chocalho. Rebeca senta-se à frente da menina, apresenta-se e começa a conversar com a mesma, questionando em seguida Marines se pode colocá-la no tapete junto às demais crianças. A professora da turma concorda, mas avisa: “Pode colocar ela no tapete, mas ela gosta mais de ficar no bebê conforto mesmo”. Rebeca então a pega no colo e a coloca sentada, apoiada em algumas almofadas. A menina*

*choraminga um pouco, reclamando do desafio da nova posição, mas Rebeca conversa com a mesma e a convoca a participar de uma brincadeira musical. Vitória para de chorar e passa a prestar atenção em Rebeca. A professora do AEE combina com Marines voltar na semana seguinte para observar Vitória novamente, assim como irá no turno da tarde. Pede que a docente invista mais na aproximação com Vitória a partir das músicas, já que é algo de seu interesse, assim como a convoque a ocupar outros espaços da sala da turma para além do bebê conforto.*

*ANEXO V: Informações sobre as professoras participantes da pesquisa*

Nome	Escola	Formação	Turma como professora em 2022	Tempo de trabalho como professora titular de EI	Tempo de trabalho como professora titular da etapa da creche
Alice	EMEI Tulipa	Magistério. Graduação em Licenciatura em História. Especialização em Mídias na Educação.	Maternal 1	20 anos	Cerca de 9 anos (não soube especificar)
Laura	EMEI Tulipa	Graduação em Pedagogia. Especialização em Gestão Escolar.	Maternal 2	8 anos	5 anos
Cecília	EMEI Hortênsia	Graduação em Pedagogia.	Maternal 3	7 anos	3 anos
Lorena	EMEI Hortênsia	Curso normal. Graduada em Pedagogia. Especialização em Educação Infantil.	Maternal 1	10 anos	4 anos
Maitê	<b>EMEI Azaleia</b>	Magistério. Licenciatura em Matemática. Especialização em Gestão Escolar.	Berçário	19 anos	11 anos
Camila	<b>EMEI Azaleia</b>	Graduação em Pedagogia. Especialização em Ensino Lúdico e Educação Ambiental.	Maternal 2	6 anos	6 anos
Betina	<b>EMEI Girassol</b>	Graduação em Pedagogia.	Berçário	7 anos	6 anos
Eva	EMEI Girassol	Graduação em Pedagogia. Especialização em Ensino Lúdico.	Maternal 3	14 anos	Cerca de 8 anos (não soube especificar)