

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM

HELLEN TERLUK GNATTA

**AS INTERAÇÕES ENTRE EDUCADOR E BEBÊ EM UM BERÇÁRIO:
O PAPEL DA LINGUAGEM**

PONTA GROSSA

2020

HELLEN TERLUK GNATTA

**AS INTERAÇÕES ENTRE EDUCADOR E BEBÊ EM UM BERÇÁRIO:
O PAPEL DA LINGUAGEM**

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Ponta Grossa, Área de Linguagem, Identidade e Subjetividade.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh.

PONTA GROSSA

2020

G571 Gnatta, Hellen Terluk
As interações entre o educador e o bebê em um berçário: o papel da linguagem / Hellen Terluk Gnatta. Ponta Grossa, 2020.
109 f.

Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem - Área de Concentração: Linguagem, Identidade e Subjetividade), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh.

1. Bebês. 2. Berçário. 3. Aquisição. 4. Interacionismo. 5. Educação. I. Saleh, Pascoalina Bailon de Oliveira. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Linguagem, Identidade e Subjetividade. III.T.

CDD: 807



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR
<https://uepg.br>

TERMO

HELLEN TERLUK GNATTA

AS INTERAÇÕES ENTRE EDUCADOR E BEBÊ EM UM BERÇÁRIO: O PAPEL DA LINGUAGEM

Dissertação apresentada para obtenção do título de
Mestre em Estudos da Linguagem na Universidade Estadual
de Ponta Grossa, Área de concentração em Linguagem,
Identidade e Subjetividade.

Ponta Grossa, 12 de junho de 2020.

Prof.^a Dra Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh – Universidade Estadual de
Ponta Grossa

Prof.^a Dra Luciane Trennephol Costa – Universidade Estadual de Ponta Grossa/UNICENTRO

Prof.^a Dra Cristiane Carneiro Capristano – Universidade Estadual de Maringá

Prof.^a Dra Juliana Ferreira Marcolino Galli - Universidade Estadual do Centro - Oeste



Documento assinado eletronicamente por **Luciane Trennephol da Costa, Professor(a)**, em 17/06/2020, às 15:13, conforme art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Juliana Ferreira Marcolino Galli, Usuário Externo**, em 19/06/2020, às 12:07, conforme art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Cristiane Carneiro Capristano, Usuário Externo**, em 26/06/2020, às 14:31, conforme art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh, Professor(a)**, em 26/06/2020, às 23:15, conforme art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador **0231144** e o código CRC **AE8E52D5**

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, a quem recorri tantas vezes nas minhas incertezas, por manter minha força e coragem durante toda a trajetória, também pela proteção em cada viagem realizada.

Ao meu marido Junior por ter acompanhado a realização deste sonho, desde o início, compreendendo cada etapa, me apoiando e empreendendo seus esforços também, “Juntos sempre somos mais fortes”. Essa conquista é sua também.

À minha mãe Helena, por ser um exemplo de mulher forte e guerreira, que sempre nos ensinou a persistir e lutar por nossos sonhos, por me inspirar, sempre me incentivar, me apoiar, me auxiliar em tantas coisas, por ser minha companhia nas viagens e por não me deixar desistir. Minhas conquistas são suas!

À minha irmã Mariely, por ser uma mulher incrível que inspira a todos que estão a sua volta, por todo carinho e amor, pelo apoio de sempre; também ao meu cunhado Carlos, por me acolherem semanalmente, por serem pacientes em me darem abrigo, sua casa, conversas e café. Todo meu amor e Gratidão!

Aos meus sogros, Solange e Vassilio, pelo apoio, encorajamento e auxílio diário em nossas vidas.

Aos meus cunhados Kamilly, Juliano e à minha afilhada, Eduarda, por sempre me encorajarem, me ouvirem, e me animarem, por terem trazido a alegria para os nossos dias com a pequena Duda.

À minha orientadora, professora Dr^a Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh, agradeço imensamente pela exímia paciência comigo, por nunca desistir de mim e da nossa pesquisa, pelo seu acolhimento, suas orientações que sempre levarei comigo, por lapidar minhas ideias, por amarrar nossos objetivos sempre com muito carinho, também pela oportunidade de crescimento pessoal, profissional e acadêmico. Todo meu carinho e admiração a você!

À professora Dr^a Juliana Marcolino Galli, que me acompanha desde a graduação, me inspirando profissional e pessoalmente, que sempre me prestou apoio e encorajamento, que acolhe quando as inquietações surgem, dando-me escuta e acolhimento, por toda sua contribuição para esta pesquisa. A você todo meu carinho e gratidão, você ocupa um papel importante nessa conquista!

Às professoras Dr^a Cristiane C. Capristano e Dr^a Luciane Tenepphol da Costa, membros da banca de qualificação e defesa pública, agradeço por terem aceitado o convite para

compor a banca examinadora, pela leitura atenciosa do trabalho e pelas importantes contribuições realizadas.

À coordenação do CMEI, por abrir suas portas para a realização da coleta de dados.

Às professoras, estagiárias, pais e crianças envolvidas, obrigada pela participação e por terem permitido entrar no espaço em que estão inseridos, contribuindo de modo fundamental para a geração de dados para a realização desta pesquisa.

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, por contribuírem com o meu crescimento profissional, e por lapidarem minha formação.

À coordenação do curso, em especial a querida Vilma, pela paciência, pela atenção e por todo auxílio nesse percurso.

Aos colegas de mestrado, aos laços de amizade construídos, pelos conhecimentos, angústias, experiências e apoio compartilhados.

Ao LALÍNGUA, espaço que nos acolhe, nos amadurece, nos dispõe escuta e acolhimento, pela contribuição deste projeto à minha formação acadêmica e a esta pesquisa.

Às minhas colegas e amigas, pelo apoio e companheirismo, por contribuírem em tantos aspectos da minha vida, pelos cafés, escutas, risadas, almoços. À Ana Cândida Schier, Franciele de Ramos, Letícia Schavarem, Lilian Aires do Prado, Pamela Micheli Pedroso e Sabrina dos Santos, toda minha gratidão.

A todos os meus amigos que têm feito parte desta trajetória, por fazerem parte da minha vida, terem entendido as minhas ausências, as minhas crises de ansiedade, por me incentivarem, e por hoje estarem comemorando junto esta conquista.

Por fim, agradeço a todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram e fizeram parte desta trajetória, muito obrigada!

RESUMO

Esta pesquisa nasce de um percurso acadêmico, iniciado na graduação, que despertou o desejo de olhar para bebês em aquisição de linguagem que, com a entrada cada vez mais cedo de bebês em creches e berçários, se encontram inseridos no ambiente escolar, ou seja, separados de seu agente maternante. Entende-se que tanto a creche quanto os educadores de berçário cumprem um papel social essencial na constituição subjetiva dessas crianças e, ao abordar os cuidados de bebês em berçário, considera-se que a relação com o Outro – a interação entre o educador/cuidador e o bebê –, é fundamental para a constituição da linguagem e do sujeito. Os pressupostos teóricos que dão sustentação ao trabalho são do Interacionismo na área de aquisição de linguagem, proposto por Claudia de Lemos, o qual, a partir da aproximação ao estruturalismo europeu na Linguística e à Psicanálise, entende que a linguagem é causa de haver sujeito, uma vez que é ela que coloca um corpo em cena para mobilizar um texto, ainda que motoramente e sem fala articulada, como no caso dos bebês, e que há um corpo pulsional, ou seja, que pede a interpretação do Outro. Com base nesse quadro teórico, que é também a base da Clínica da Linguagem, este trabalho tem por objetivo observar como se dá as relações educador-bebê, para que se possa apreender os efeitos que as produções verbais e não verbais das crianças provocam nas educadoras, como se dão as interações e as brincadeiras nesse cenário são realizadas. Os dados desta pesquisa resultaram de 17 sessões de observação do berçário, em atividades cotidianas, no qual se inseriam oito bebês de 04 a 18 meses. As observações foram gravadas em vídeo e, posteriormente, transcritas a partir das convenções de Preti (1999) Para realizar a análise, recortou-se cenas específicas das interações registradas. Os resultados obtidos mostram que: a dinâmica e rotina do berçário são trabalhosas e não favorecem as interações entre professora-bebês; o momento em que mais ocorrem interações é ao alimentar e ao higienizar os bebês; professoras e estagiárias assumem diferentes posições frente aos bebês; o brincar está imbricado ao fazer do berçário. As considerações finais desta pesquisa apontam para a importância do papel social que a creche e os professores de berçário assumem frente aos bebês bem como para a importância do Outro na sua constituição subjetiva e de falante. O bebê que ali se encontra, por ainda estar nos apelos da linguagem, é enigma que interroga o Outro, que interroga o fazer do educador, indicando que o fazer do berçário é outro, que difere da educação infantil.

PALAVRAS CHAVE: Bebês. Berçário. Aquisição. Interacionismo. Educação.

ABSTRACT

This research derived from an academic path, which started in the graduation course, and which arouse the desire to look at babies in the language acquisition stage who, getting into nurseries and kindergartens younger and younger, are inserted in school environment, that is, separated from their mothers. It is understood that both kindergartens and nursery educators play an essential role in the subjective formation of these children, and, when approaching baby care in nurseries, the relationship with the Other - the interaction between the educator/carer and the baby - is considered to be fundamental for the constitution of language and of the subject. The theoretical assumptions that support this work are from the Interactionism in the area of language acquisition, proposed by Claudia de Lemos, which, from the approximation towards the European structuralism in Linguistics and Psychoanalysis, understand that language is the cause for a subject to exist, since it is language that places a body into a scene to mobilize a text, even if using motor skills and without articulated speech, as in the case of babies, and in which there is a pulsatory body, or else, which asks for the Other's interpretation. Based on this theoretical framework, which is also the basis of the Clinic of Language, this work aims at observing how the educator-baby relations take place in order to capture the effects that children's verbal and non-verbal productions have on educators, how interactions take place and how play is carried out in this scenario. The data of the research resulted from 17 observation sessions in a nursery, in daily activities, where there were eight babies aged from 04 to 18 months old. The observations were recorded on video, and afterwards they were transcribed with basis on the Preti's conventions (1999). To carry out the analysis, specific scenes of the registered interactions were cut out. The results obtained show that: the dynamics and the routine of the nursery are hard work and do not favor the interactions between the teacher and the babies; the moment when most interactions occur is when feeding and cleaning the babies; teachers and interns take different positions before the babies; playing is interwoven with doing in the nursery. The final considerations of this research point out the importance of the social role that kindergartens and nursery teachers play regarding babies, as well as the importance of the Other in their subjective and speaking constitution. The baby who is there, because he/she is still in the appeals of language, is an enigma who questions the Other, who questions the educator's role, indicating that the role of the nursery is another one, different from the role of preschool.

KEY WORDS: Babies. Nursery. Acquisition. Interactionism. Education.

LISTA DE RECORTES DE CENAS

Recorte 1 58

Recorte 2 59

Recorte 3 59

Recorte 4 60

Recorte 5 63

Recorte 6 64

Recorte 7 65

Recorte 8 65

Recorte 9 65

Recorte 10 67

Recorte 11 67

Recorte 12 68

Recorte 13 71

Recorte 14 72

Recorte 15 73

Recorte 16 74

Recorte 17 75

Recorte 18 76

Recorte 19 77

Recorte 20 77

Recorte 21 78

Recorte 22 79

Recorte 23 84

Recorte 24 86

Recorte 25 87

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Convenções utilizadas na transcrição de dados coletados	55
--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Identificação das professoras.....	54
Tabela 2 – Identificação e Idade dos bebês.....	56
Tabela 3 – Amostra utilizada na análise de dados.....	56

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ASPECTOS E IMPASSES PARA SE PENSAR A LINGUAGEM NESTE CAMPO	15
1.1 A LINGUAGEM ENQUANTO QUESTÃO PARA O BERÇÁRIO: ENTRE O CUIDAR E O EDUCAR	15
1.2 A HISTÓRIA DA CRECHE X A HISTÓRIA DA INFÂNCIA PARA A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM.....	16
1.3 DO ASSISTENCIALISMO À FORMALIZAÇÃO EDUCACIONAL DO BERÇÁRIO	21
1.4 A EXIGÊNCIA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA CRECHE E AS MARCAS HISTÓRICAS PRESENTES EM SUA ATUAÇÃO.....	24
2. ASPECTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS: A AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM	32
2.1 A APROXIMAÇÃO TEÓRICA COM OS MODOS DE OPERAR NO BERÇÁRIO	32
2.2 INTERAÇÕES BEBÊ-OUTRO-LÍNGUA NO BERÇÁRIO	39
2.3 A ESCUTA: QUESTÕES A CERCA DO BERÇÁRIO.....	45
2.4 O BRINCAR ENQUANTO LINGUAGEM PARA OS BEBÊS.....	48
3. ASPECTOS METODOLÓGICOS E ÉTICOS DA PESQUISA.....	53
3.2 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	60
4. ANALISANDO E DISCUTINDO OS DADOS.....	63
4.1 ANÁLISE DAS INTERAÇÕES	63
4.2 ANÁLISE DO BRINCAR	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS	97
APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO PARA OS(AS) PROFESSORES(AS).....	104
APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO PARA OS PAIS	105
ANEXO A – PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA	106
ANEXO B – TERMO DE APROVAÇÃO DE COLETA DE DADOS DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE IRATI/PR	109

INTRODUÇÃO

Este trabalho de dissertação decorre do meu percurso nos estudos em aquisição de linguagem, que vem sendo construído ao longo da minha formação acadêmica e profissional. O despertar do interesse pela teoria do Interacionismo em aquisição de linguagem de Cláudia de Lemos e pela Clínica de linguagem¹ se deu, ainda na graduação em Fonoaudiologia, quando a estas sou apresentada. Posteriormente, em 2016, direciono a pesquisa de conclusão do curso de especialização para a temática acerca do berçário, o que fomenta ainda mais o interesse na área.

Ao abordar o tema “aquisição de linguagem” recortado por “cuidados de bebês em berçário”, é preciso considerar que este vai ao encontro à constituição de sujeito-falante, pois se inscreve na relação educador-bebê, em que há uma aposta de que a criança irá se tornar falante. Esta dissertação de aproxima-se dos pressupostos Interacionistas e entende que um sujeito se torna falante na relação criança-outro-língua, afastando-se, portanto, das teorias de linguagem que postulam a ideia de desenvolvimento cognitivo.

Gnatta e Marcolino-Galli (2016), em uma breve revisão na literatura acerca do histórico das creches no Brasil, afirmam que aqui não foi diferente do que ocorreu no cenário mundial, ou seja, estas instituições começaram a ser criadas no período da Revolução Industrial, como locais em que as crianças pudessem ficar enquanto seus pais cumpriam longas jornadas de trabalho.

Essas mudanças no mundo do trabalho, que implicaram aumento nas jornadas de trabalho, e a inserção do trabalhador dentro de fábricas e indústrias, transformam igualmente o papel da mulher na sociedade, que passa a ganhar espaço no mercado de trabalho, deixando de ser apenas esposa, dona de casa e mãe, para também ser provedora financeira da família. Nesse cenário, há transformação também da educação infantil, pois surge a demanda de um lugar no qual as crianças pudessem ser assistidas enquanto seus pais estariam trabalhando.

Ainda de acordo com Gnatta e Marcolino-Galli (2016), a entrada cada vez mais cedo de bebês nas creches e berçários aumenta o número de bebês com cerca de quatro meses de idade nesses espaços educacionais. As creches e os educadores de berçário cumprem um importante papel social, contribuindo assim na constituição subjetiva dessas crianças que

¹ Cláudia de Lemos é idealizadora e coordenadora do projeto de aquisição de linguagem do instituto de estudos da linguagem (IEL) da UNICAMP, em 1977. Esse projeto dedicava-se a estudar falas de crianças, a partir da filiação teórica do Interacionismo.

passam a se relacionar com diferentes pessoas, crianças e adultos de diferentes idades, muitas vezes estando com elas mais tempo do que no próprio convívio familiar.

Desse modo, pode-se dizer que uma das funções primordiais de quem trabalha com a educação na primeira infância é estabelecer uma relação de vínculo com os bebês, na condição de interlocutor do bebê, para a sua adaptação nesse espaço novo e desconhecido, constituindo-se como o outro na situação de separação entre crianças e os pais.

Considerando esse contexto, este estudo se volta para o educador e para a creche como espaço privilegiado para inserir a criança no campo da linguagem, a partir das interações educador-bebê e do acolhimento de suas demandas, partindo da proposta teórica interacionista de Cláudia de Lemos (1992), que é filiada ao estruturalismo europeu e à psicanálise. Assume-se, nesta teorização, que a fala da criança é determinada pela fala do Outro – instância de funcionamento da língua, razão pela qual deste ponto em diante passaremos a grafar *Outro*, com letra maiúscula, sempre que essa palavra remeter a essa condição.

Buscaremos através desta pesquisa responder algumas questões pertinentes para se pensar o lugar do educador na creche, tais como: A professora é substituta da mãe? Ao assumir os cuidados com o bebê a professora faz maternagem? Qual é o papel desse educador dentro do berçário?

Sob esse viés, este estudo tem como objetivo geral, observar como se dá a relação educador-bebê, para que se possa discutir o papel do educador de berçário como Outro intérprete do bebê, a partir do seu papel como participante no processo de aquisição de linguagem, enquanto Outro-falante que acolhe as demandas e desamparo dos bebês. Como objetivos específicos buscou-se observar como se dá a escuta e as interações nesse cenário, analisando as cenas observadas. Ainda como objetivo específico, discute-se a importância do brincar nesse cenário e como ele se dá nas interações entre professores e bebês.

Para situar as questões que orientam esta pesquisa, no capítulo 1 trazemos um panorama histórico sobre o surgimento da creche no Brasil, considerando as marcas históricas que permeiam a prática educativa nos dias de hoje, assim como é retomada a legislação brasileira, que é recente e que formaliza o direito à educação na primeira infância, traz-se também os documentos oficiais, importantes marcadores na atuação profissional de quem se ocupa desse espaço.

O capítulo 1 portanto traz elementos pertinentes para a discussão de como o histórico da creche traz marcas importantes para a atuação contemporânea do professor de berçário, com base na qual faremos considerações sobre a relação criança/adulto, implicada na transformação

do *infans* em falante. Também abordaremos as mudanças na creche/berçário a partir da constituição de 1988, que levaram a sua reelaboração e formalização, com consequências nas exigências de formação do docente.

No capítulo 2, percorremos um caminho teórico na proposta Interacionista com o intuito de nortear o leitor quanto à perspectiva teórica e à aproximação que dela se faz na leitura de dados clínicos. A partir desse aporte teórico, abordamos questões sobre as interações entre bebê-educador-língua, sobre a importância da escuta para a fala desses bebês, bem como sobre a presença do brincar no berçário-

O capítulo 3 é destinado ao aporte metodológico, de caráter observacional, e aos procedimentos de análise dos dados. Estes foram coletados por meio de gravação em vídeos, criteriosamente assistidos, transcritos e (re)lidos para dar corpo às discussões orientadas pelo objetivo deste estudo, ou seja, discutir o papel do educador de berçário como Outro intérprete do bebê, e também a importância do brincar nestes espaços.

No capítulo 4 são analisadas as interações dos bebês e dos diálogos, dirigidos da professora para os bebês e destes para a professora, inclusive na brincadeira, traz-se em conformidade com os objetivos propostos neste trabalho. Também serão discutidos os resultados que esta pesquisa alcançou.

Por fim, o capítulo 5 traz o fechamento desta pesquisa, com as considerações para as quais a análise aponta.

1. A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ASPECTOS E IMPASSES PARA SE PENSAR A LINGUAGEM NESTE CAMPO

1.1 A LINGUAGEM ENQUANTO QUESTÃO PARA O BERÇÁRIO: ENTRE O CUIDAR E O EDUCAR

Neste capítulo primeiramente será apresentado o Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), sua rotina e a inserção da pesquisadora neste espaço. Também será realizado um panorama do histórico da creche no Brasil, já que essa trajetória traz importantes marcas para a concepção da creche. Também será discutido o conceito de infância no campo da aquisição da linguagem.

Outro ponto abordado neste capítulo é o estatuto da creche no setor educacional, assim como a formação e atuação do professor de berçário. Esses aspectos, nos levam a refletir sobre o lugar e a concepção de linguagem que prevalecem nessa formação e como isso influencia o espaço do berçário.

O CMEI da pesquisa trata-se de uma escola pequena, com oito crianças matriculadas no berçário, algumas em período integral e outras que ficam em meio período. O CMEI em questão situa-se na cidade de Irati/PR, atende crianças de 0 a 5 anos, berçário e pré-escola, totalizando cerca de 160 alunos e conta com 31 funcionários entre professoras e estagiárias.

A rotina desse CMEI se dá da seguinte forma: iniciam-se as atividades às 07h00min e encerram-se às 17h30min. No berçário em si, geralmente as crianças chegam e já são colocadas no berço ou carrinho; às 08h15min é servido o café da manhã; após comerem, geralmente, as crianças brincam e são atendidas pela professora e/ou estagiárias, algumas cochilam. O almoço é servido às 10h30min e, geralmente, a professora está sozinha para alimentar todos os bebês, fazendo a oferta de comida a cada duas ou três crianças que ficam posicionadas nos carrinhos. A comida nesse horário é sempre salgada. Ao meio dia é ofertada a mamadeira. Por volta das 14h é novamente servido um lanche às crianças (doce na maioria das vezes). O chá ou suco é dado sempre depois da comida. Às 16h uma fruta é servida. A troca de fraldas ora é feita antes da alimentação, ora após, no meio da tarde. Entre os intervalos dos horários de “cuidado”, geralmente as crianças brincam, ouvem histórias e são assistidas pela professora e estagiárias. Vale ressaltar ainda um dado curioso quanto à hora do “cuidado”: sempre as crianças estão em

seus carrinhos e a TV encontra-se ligada com músicas infantis. Ao final da tarde, a maioria dos bebês dormem até a chegada dos pais e/ou responsáveis.

Das oito crianças que frequentam o berçário, seis ficam nas dependências da creche manhã e tarde, uma fica somente pela manhã e outra somente durante a tarde.

A dinâmica de funcionamento do berçário, coloca o professor a se ocupar, em grande parte do tempo, dos cuidados que os bebês demandam, ou seja, alimentação, higiene, sono, etc. Sabe-se que bebês se encontram em estado de desamparo² e que demandam do Outro. Quando são inseridos no ambiente escolar, separa-se o bebê do agente maternante³ e é com essa falta que o espaço da creche precisa se haver ao assumir os cuidados desses bebês.

A creche, portanto, é espaço de grande importância na contemporaneidade, pois é lugar que acolhe os filhos das mulheres que tem ocupado o mercado de trabalho. Com essa mudança social, o da mudança do papel da mulher, muda-se também o cenário escolar, que precisa adaptar-se em receber crianças e bebês cada vez menores no ambiente educacional, transformando também o papel do educador que se ocupa do berçário.

1.2 A HISTÓRIA DA CRECHE X A HISTÓRIA DA INFÂNCIA PARA A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

Ao buscarmos a história da creche no Brasil, é possível notar que esta tem estreita relação com a história da infância, da criança, do trabalho, do papel da mulher no mercado de trabalho, da urbanização e das novas configurações familiares presentes em nossa contemporaneidade.

É importante salientar que a trajetória da educação infantil sempre esteve ligada ao conceito de infância construído pelo homem ao longo da história. Isso pode ser observado nas pesquisas de Gnatta e Marcolino-Galli (2016), Oliveira (2015) e de Neves (2014). Antes do século XV, as crianças são vistas como pequenos adultos, não existindo a noção de primeira infância. A concepção de infância passa a ser construída no final da idade média, quando ela passa a ser vista com maior individualidade e particularidade, sendo a instituição escolar um elemento de passagem do estado de infância para vida adulta.

² De acordo com Resstel (2015) a palavra desamparo é encontrada nos escritos Freudianos, no “projeto para uma psicologia científica” (1886-1889) para afirmar que o recém-nascido precisa de ajuda do outro para suprir suas necessidades de sobrevivência. Assim a comunicação que ocorre e que se estabelece entre mãe-bebê, faz-se importante para o desenvolvimento emocional do infante, uma vez que o sentimento de desamparo já é sentido desde que a criança nasce.

³ Entende-se como a mãe, que dá conta de todas as funções e dá corpo à criança. (VORCARO, 2003).

Ao falar de infância, Maria Fausta Pereira de Castro (2011) nos traz que a aquisição da linguagem levantou indagações sobre a criança e a infância, portanto foi a partir da particularidade das falas de crianças que autores como James Sully (1895), inauguraram os estudos de aquisição da linguagem, estudos estes que buscavam contemplar a transformação de *infans* em falante. O autor, em seu capítulo “O pequeno linguista”, afirma que “a criança é um ser inacabado, que necessita da aposta de um outro para se tornar falante” (PEREIRA DE CASTRO, 2011, p. 65).

Nesse mesmo artigo, Pereira de Castro (2011) também traz para as suas reflexões o autor Giorgio Agamben (1978) que, em parceria com Benveniste, alega que em uma hipótese estrutural abre-se espaço para se pensar a infância se constituindo no próprio movimento da linguagem, ou seja, para o autor “a infância encontra o seu lugar lógico na relação entre experiência e linguagem, (...) um *experimentum linguae* no sentido próprio do termo, em que aquilo de que se tem experiência é a própria língua.” (AGAMBEN, 1978, p. 11). Assim nas palavras da autora “Infância e linguagem remetem circularmente uma à outra; a infância é a origem da linguagem e a linguagem a origem da infância.” (DE CASTRO, 2011, p. 66).

O que a autora nos diz é que a infância como tratada no livro de Agamben (1978), não deve ser entendida como algo que cronologicamente antecede a linguagem, pois a infância e a linguagem coexistem. A experiência da infância excede o que diz respeito à criança, esta última, embora quase não mencionada nos textos do autor, circunda na formulação da “teoria da infância” - que também responde ao campo da aquisição no processo de constituição do sujeito falante.

Sendo assim, podemos dizer que a infância transforma a infância, ou seja, ela faz a infância, sendo então a linguagem um grande foco a ser abordado na creche, espaço este privilegiado para a transformação de *infans* em falante.

Pereira de Castro (2011) afirma, então, a partir da “teoria da infância”, que o movimento inclui a trajetória do *infans* para a linguagem e também a passagem de uma instância a outra, ao longo do percurso do sujeito falante. Em outras palavras, “na medida em que possui uma infância, em que não é sempre já falante, o homem não pode entrar na língua como sistema de signos sem transformá-la radicalmente, sem constituí-la como discurso” (AGAMBEN, 1978, p. 68). É no sentido de entender o que origina tal mudança na fala que Cláudia de Lemos (2002) posteriormente, ao abordar a aquisição de linguagem, atribui à ordem própria da língua, a noção de “captura”. Entende-se, portanto, que é através dos efeitos da fala do Outro no corpo do *infans*

que se pode pensar o processo de captura da criança pela língua; a fala do adulto, assim, causa efeitos na fala da criança, a qual, por sua vez, é determinada pela fala do Outro.

Delineia-se assim a importância do papel do Outro - diga-se, aqui, o professor da creche, pois, ao acolher bebês que não são falantes, eles precisam apostar e investir em sua fala, dando aos bebês espaço de linguagem, de fala, de diálogo.

Ao nos referirmos a esta aposta no bebê, é preciso deixar claro em que consiste o tempo do infantil, no qual a criança vai se transformar de *infans* em falante da língua, bem como o papel do Outro nessa passagem.

Recorremos novamente a Claudia de Lemos, no curso que ministrou na Escola de Psicanálise de Campinas, em 2007, sobre “*O tempo da criança e os avatares do infantil*”. Nesse texto, a autora, no início das suas discussões, separa os termos *criança* e *infantil*, tanto na chamada linguagem ordinária, quanto em seu uso na psicanálise. Se na linguagem ordinária, *infantil* se refere à criança e a tudo que diz respeito a ela, ao tempo que passa e não volta mais, na psicanálise e sua clínica, o infantil é aquilo que põe em jogo, que não passa, que é indestrutível e atemporal, como o inconsciente. Freud, no entanto, vem a dizer que o inconsciente é o infantil:

Está relacionado a *fragmentos arqueológicos, que a transferência atualiza no tratamento dos adultos*. Eles são ecos não de um saber arcaico, mas de [...] *suas transformações*. “Então, “infantil” é um adjetivo muitas vezes usado para qualificar o inconsciente, mas não se refere às lembranças da infância que afloram na análise: há resto, fragmento dos efeitos dos acontecimentos ou das formas que eles tomaram, de seus avatares. (DE LEMOS, 2007, s/p.).

De Lemos ainda destaca que o infantil, na psicanálise de Freud, de certa forma tanto nega o que é de ordinário atribuído à criança, quanto faz desta sua necessidade lógica, então a criança apenas parece com (o) infantil. Para a autora, o infantil não corresponde à experiência da criança, quer ela apareça como lembrança, quer apareça como saber, o infantil, enquanto fragmento arqueológico, este tomado como eco não de um saber arcaico, mas de seus avatares, é atualizado no tratamento sob transferência⁴, ou seja, depende de um suposto saber do analista.

A autora fala do infantil pelos seus avatares e da criança como um mito teórico. Avatar, segundo descreve De Lemos (2007), parte da ideia de encarnação, transformação e modos de

⁴ Quando se fala em transferência, é preciso expor que esta é condição necessária para a inserção do bebê no ambiente escolar, pois sabe-se que a separação do bebê e seu agente maternante causa-lhe angústias, que demanda acolhimento de um outro. Assim como o professor, o espaço da creche em si também tem papel fundamental nesse processo, pois os pais depositam nela um suposto saber.

apresentação, sendo assim os avatares são aquilo que é vivido e não tem condições de se apresentar se não encoberto ou disfarçado.

Segundo Freud (1899) por existirem memórias encobridoras, as nossas lembranças nos mostram nossos primeiros anos não como eles foram, mas como passaram a aparecer nos períodos posteriores em que as lembranças foram despertadas. Nesse período de despertar, as lembranças não emergem, elas foram formadas nessa época, além disso, inúmeros motivos interferem na formação e na seleção das lembranças.

Claudia de Lemos ainda registra que a criança e seu tempo são abordados por Freud no capítulo sobre sexualidade infantil, nos “*Três ensaios sobre a teoria sexual*” (1905/1987), onde este põe em contraste aquilo que ele chama de “amnesia infantil” com o fato de ser a infância o período da vida em que a memória é mais capaz de registrar o que foi vivido. De acordo com a autora não há um real desaparecimento das impressões da infância, mas sim uma amnésia análoga, por isso elas podem retornar tardiamente (DE LEMOS, 2007). Freud (1905/1987) ainda diz que é desse modo que muitas vezes se originam as lembranças da infância, ou seja, diferentemente das lembranças conscientes da vida adulta, elas não se fixam para serem repetidas mais tarde, elas só surgem quando a infância já acabou e, sendo assim, nesse processo sofrem alterações e falsificações com interesses e tendências ulteriores.

No mesmo ano De Lemos (2007), ao abrir a *III Jornada de Psicanálise com crianças*⁵ aborda a angústia na infância e, para isso, retoma considerações de Colette Soler (2002) sobre a hipótese Lacaniana, segundo a qual a linguagem é um operador que transforma o real, ou seja, “o filhote do homem se transforma, no nível do real, através de sua entrada na linguagem” (DE LEMOS, 2007, p. 118).

Para De Lemos (2007), o afeto que a criança desperta no adulto, inclusive em educadores, terapeutas e analistas, poderia ser explicado, ainda que parcialmente, pelo fato de ela, a criança, ainda não ter sido marcada “pelo corte significativo” (SOLER, 2002 apud DE LEMOS, 2007, p. 119):

Qual o efeito desse operador sobre o ser vivo? Primeiramente transformar o ser vivo em sujeito. Em segundo lugar e, correlativamente, produzir pulsões. Começo por algumas observações sobre o bebê, aquele que não fala mas de quem já se fala. O que o caracteriza? Uma expressão de Jean Jacques Rousseau, que não é utilizada para o bebê, o diz muito bem: “ele é/está inteiramente entregue a seu ser atual”. Isto significa, que, para ele, a dimensão do alhures, com o qual sonhamos, da outra vez que lembramos, do amanhã que tememos ou a que aspiramos, enfim a dimensão de tudo

⁵ A autora desenvolveu a sua fala de abertura e a publicou em forma de artigo sobre a “Angústia na infância” e é a este que nos referimos neste ponto do trabalho.

o que não está lá, não existe para o bebê [...] Evidentemente, isto é impossível para aquele que fala, porque ele é atormentado pela memória e pela antecipação; é o que Rousseau chamava “imaginação”. O ser inteiro em seu ser atual é **um ser inteiramente no real**, ou seja, que ainda não foi marcado pelo corte do significante. Atribuo a tal fato as **reações tão diversas** que os adultos têm em relação às crianças: ou os bebês nos fascinam, nos causam **adoração**, vontade de mordiscá-los, ou então eles nos inspiram certa **repulsa** ou distância (SOLER, 2002 apud DE LEMOS, 2007, p. 119, ênfase de DE LEMOS).

Como dito acima, o bebê causa efeito no Outro, e não é diferente no educador que do berçário se ocupa, mesmo que ainda não falem, eles demandam: seu choro, seus gritos e risadas, tudo o que o bebê faz tem efeito no adulto, que lhe interpreta, lhe satisfaz necessidades, lhe desperta afeto. Para se fazer o trabalho de professor de berçário, não há outro modo senão sendo afetado pelas demandas dos bebês.

A partir desses apontamentos de De Lemos (2007), entende-se que para essa perspectiva teórica, o tempo do infantil é o tempo do sujeito, ou seja, subjetivo, afastando-se da ideia de um tempo cronológico. O bebê tornar-se-á sujeito através do que nele é investido por um Outro, e isso é sutil, não se pode mensurar quando está ocorrendo.

No texto de Lacan (1973) “*Nota sobre a criança*”, temos algumas considerações importantes sobre a criança. Lacan (1973) ressalta que a família tem como função a transmissão do desejo na constituição subjetiva de crianças. O bebê precisa ser investido e, não basta satisfazê-lo apenas no que é da ordem da necessidade, como alimentar, cuidar da higiene; para que ele possa vir a se constituir como sujeito, é necessário um desejo de alguém que incida sobre ele. É o exercício, portanto, da função paterna e materna, não necessariamente exercidas por um pai ou uma mãe: o cuidado particular dirigido à criança diz respeito à função materna, e o bebê reconhece isso, é uma marca que incide sobre ele; já a função paterna diz sobre a lei.

Em outras palavras, Marcolino-Galli (2013) afirma que há uma “pré-história do bebê”, marcada por discursos e desígnios, “os quais não se confundem com a constituição genética ou com experiências factuais da gestação” (s.p.). Antes mesmo de nascer, o bebê já foi nomeado, interpretado e carrega uma “herança simbólica”, ou seja, o encontro entre bebê e um agente materno não se reduz à empiria ou ao encontro de “entidades”. O Outro é um falante constituído e, por isso, atravessado pela linguagem. Isso significa que, quando a mãe/cuidador atende a necessidade do bebê, como a fome, ela/ele não somente lhe dá o que comer, mas insere a cena no campo da palavra, a partir da sua rede discursiva, da sua própria história.

Freud (1895) ressalta que o bebê humano é impotente biologicamente e depende do outro para sobreviver. A impossibilidade motora não permite que o bebê possa desenvolver

uma ação específica para minimizar a tensão interna, ou seja, aquilo que é insuportável em seu desamparo. Há, portanto, um estado de desamparo que reclama o cuidado e que não lhe dá outra saída a não ser a assistência do Outro para sua sobrevivência, esgotando a tensão do “organismo” com o cuidado do agente materno.

De Lemos, portanto, ao teorizar a aquisição de linguagem, sob uma nova ótica, interroga o estatuto da criança, e propõe que o processo de objetivação da linguagem é solidária ao de constituição subjetiva, “subjetividade” entendida a partir da psicanálise (DE LEMOS, 2006). A autora, na posição de alteridade, busca na obra de Lacan (1960), a noção de captura para dar conta do papel do outro e da língua na aquisição de linguagem: “a criança é capturada pelo funcionamento da língua na fala do outro” (DE LEMOS, 2002, s/p).

Sob esse solo teórico, propõe-se que o Outro é intérprete do bebê e determinante na constituição do falante e do sujeito. A partir desse referencial, podemos nos perguntar sobre o papel do educador na creche como **participante**, enquanto Outro-falante, no processo de constituição psíquica solidária à aquisição da linguagem.

1.3 DO ASSISTENCIALISMO À FORMALIZAÇÃO EDUCACIONAL DO BERÇÁRIO

Historicamente, ao se recorrer ao papel da criança na sociedade, vemos que no século XVII, além das preocupações já existentes na educação de crianças, surge também a ênfase na saúde física e na higienização, porém, é no século XIX e XX que a criança começa a ocupar um lugar de destaque na família e na sociedade. Como consequência dessas mudanças, surgem as primeiras instituições destinadas ao atendimento das crianças pequenas que se encontravam em situação de abandono (NEVES, 2014; OLIVEIRA, 2015).

Como já descrito anteriormente neste trabalho, autores como Gnatta e Marcolino-Galli (2016), Mendes (2015) e Neves (2014) dizem que o marco para a criação de locais direcionados ao cuidado infantil não se diferencia do contexto global. No séc. XIX, a partir da revolução industrial, há mudanças nas demandas femininas, alterando assim os modos de vida familiar e dos cuidados e educação dos filhos. Há um deslocamento da mulher, do local de moradia para o local de trabalho, gerando novos conflitos para a estrutura familiar tradicional, na qual antes o papel da mãe era o de educar os filhos. A partir desse período, as mulheres então passam a complementar as despesas da casa, já que se inserem em massa no mercado de trabalho. As creches surgem para que as crianças pudessem ficar enquanto seus pais cumpriam as longas jornadas de trabalho.

De acordo com Magalhães (2017), neste cenário as creches têm o intuito de minimizar os problemas sociais decorrentes do estado de miséria de mulheres e crianças.

Oliveira (2015) e Alencar e Oliveira (2017) afirmam que o atendimento a crianças pequenas no Brasil em instituições praticamente não existia, e surgem na metade do séc. XIX, quando tinham uma perspectiva de atendimento aos pobres, vista principalmente nas funções assistencialistas, higiênicas e sanitárias. Esses lugares eram vinculados aos órgãos governamentais que prestavam serviços sociais e eram considerados lugares de guarda, não de educação.

Neves (2014) destaca que, além da visão sanitária, a creche tinha um novo papel entre as décadas de 1930 e 1960, o de “prevenção” da marginalidade infantil entre a população mais pobre. O discurso que advoga a creche nesse momento a coloca na condição de agente promotor de bem-estar social.

Ao final da década de 70, período em que o país viveu momentos significativos de luta contra o regime militar, emergem os movimentos sociais, como de professores, operários e classe trabalhadora, os quais, mesmo com a censura, manifestavam-se para reivindicar seus direitos. A creche pública e de caráter pedagógico surge como resultado concreto das lutas dos movimentos sociais. Autores como Neves (2014) e Alencar e Oliveira (2017) corroboram essas afirmações.

Contudo, vários autores (MAGALHÃES, 2017; OLIVEIRA, 2015; ALENCAR e OLIVEIRA, 2017; GNATTA e MARCOLINO-GALLI, 2016) apontam que o grande avanço para a educação infantil acontece com a Constituição Federal de 1988, na qual esse nível educacional foi estabelecido como dever do Estado e se efetivou a caracterização das instituições de educação infantil, tratando a criança como um sujeito de direitos, estabelecendo como dever do Estado o atendimento de crianças de zero a seis anos de idade nas creches e pré-escolas, conforme dispõe o artigo 208, Inciso IV: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988).

Esses mesmos autores concordam que a Educação Infantil passa então a ser um direito da criança e não mais apenas uma saída para atender as necessidades dos pais. Esse direito também é reafirmado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), aprovado pela Lei 8.069 de 13 de Julho de 1990, o qual afirma que a criança tem direito a um nível de vida adequado ao seu desenvolvimento físico, mental, espiritual, moral e social, direito ao lazer e ao divertimento, à participação em atividades recreativas e na vida cultural e artística.

Inaugura-se, a partir desse momento, um processo de transformação do caráter assistencial para o educacional no atendimento das crianças em creche, deixando de lado a visão da creche como guarda, cuidados médicos e assistenciais. A concepção de educação infantil passa a ser pensada a partir de um ponto de vista pedagógico e, no que é necessário, para trabalhar com a criança na escola. Porém, é somente em 1996, com a LDBEN nº 9394, que a educação infantil passa a ser reconhecida como parte do sistema de ensino da primeira etapa da educação básica. Há mudança no quadro profissional, já que requer agora professores/cuidadores da área pedagógica e não mais da saúde. (MAGALHÃES, 2017; OLIVEIRA, 2015; ALENCAR e OLIVEIRA, 2017; MENDES, 2015; GNATTA e GALLI, 2016).

É ao final do século XX que o Ministério da Educação torna público o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Concomitantemente, o Conselho Nacional de Educação definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Porém, apenas em 2001, através da Lei de 9 de janeiro nº10.172, se definem os objetivos e metas para a educação infantil, que deveriam ser alcançados no prazo de dez anos. Em 2006, o Ministério da Educação, em conjunto com a Secretaria de Educação, estabelece que o direito à educação de crianças de zero a seis anos é de competência e responsabilidade do setor educacional.

A partir de então se percorre um longo caminho jurídico e histórico para a consolidação da educação infantil no currículo educacional, como importante na formação e desenvolvimento das crianças. A lei 9394/96 ainda prevê como dever e obrigatoriedade dos municípios a incorporação das creches ao seu sistema de ensino e entende que esse lugar assume as práticas de educação e cuidado, possibilitando o desenvolvimento social, psicológico, físico, afetivo e emocional da criança.

Como já descrito, as creches passam a assumir práticas pedagógicas após mudanças nas leis federais. A partir disso surgem os documentos oficiais como as Leis de Diretrizes e Bases (LDB) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que apontam para como deve ser a formação do docente e estabelecem como o professor da educação infantil deve incluir as práticas pedagógicas na educação infantil, porém, são pouco específicas quanto à educação do bebê, como se verá a seguir.

1.4 A EXIGÊNCIA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA CRECHE E AS MARCAS HISTÓRICAS PRESENTES EM SUA ATUAÇÃO

No que se refere à formação do docente que atua em berçários, o Ministério da Educação, a partir da LDB, afirma que os professores devem ser habilitados na Educação superior ou no Ensino Médio, estabelecendo:

A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (LDB, Art. 62).

O Ministério da Educação ainda descreve que as funções do docente na educação infantil são os cuidados físicos, atividades propostas para ocorrerem em grupo ou individualmente que possibilitem a construção pela criança de significações sobre o mundo e sobre si, bem como são responsáveis por trocas, alimentação, higiene, etc. Devem estar integralmente com as crianças exercendo também as funções de acolhimento, alimentação, sono e higiene. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012, p. 305).

Quanto à formação específica para o professor que atende crianças de zero a 18 meses, a BNCC traz:

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulamentação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre o peso do professor na determinação do desempenho do aluno e da escola de educação básica, essa é uma condição indispensável para a implementação da BNCC. (BRASIL, 2017, p. 21).

Tebet (2018) relata que, até o ano de 1988, não havia exigência de concurso público como forma de ingressar no setor público e para atuar na educação de bebês. Não havia uma formação específica requerida para os profissionais atuantes em creches, até 1996.

Vitta, Cruz e Scarlassara (2018) nos trazem que, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996), ocorre uma importante proposta de mudança para essa fase da educação, que passa a fazer parte da chamada educação básica. Vários outros documentos⁶ foram publicados pelo Ministério da Educação (MEC) com objetivo de regulamentar e auxiliar nessa organização da educação infantil.

⁶ Referenciais Educacionais Nacionais para a Educação Infantil - RCNEI (1998) em 3 volumes, dois Planos Nacionais de Educação (2001 e 2014), Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (2006), Diretrizes

Lizardo (2017), em sua dissertação de mestrado, aborda a formação de professores de creche, em um breve histórico, afirmando que a figura da professora era para um trabalho específico nas escolas maternais e jardins de infâncias. Assim como nos estudos do autor, o termo “professor de berçário” é tratado apenas no feminino, uma marca histórica que pode ser explicada por um período de tempo em que as creches foram dirigidas por mães, sendo exigido apenas que fossem boas donas de casa. É, portanto, a partir da década de 1970, que os profissionais das creches passam a se preocupar com o campo intelectual das crianças, por meio da influência de teorias do desenvolvimento, cujos estudos avançavam principalmente no campo da psicologia. Somente em 1980, as discussões acerca da função das creches e pré-escolas são retomadas, propondo nesse momento ações pedagógicas voltadas para o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças.

Vitta, Cruz e Scarlassara (2018) discutem a articulação entre a “Base Nacional Comum Curricular” e o berçário, confirmando que, a partir da análise dos documentos oficiais publicados pelo MEC, a creche é a menos contemplada, já que os textos conceituam vários componentes presentes na educação de crianças de 0 a 5 anos, porém são pouco específicos com crianças menores. Mesmo que a BNCC traga uma proposta pedagógica, esta pode ser vista como “aberta, flexível e não obrigatória que poderá subsidiar os sistemas educacionais, que assim o desejarem, na elaboração ou implementação de programas e currículos condizentes com suas realidades e singularidades” (BRASIL, 1998, p.14). Segundo as autoras, o que se prioriza na educação infantil não fica claro no documento, sendo muito marcada a dicotomia cuidado X educação.

Schorr (2017), ao abordar o planejamento pedagógico no berçário, relata que é preciso trabalhar o desenvolvimento integral do bebê nos aspectos físico, motor, cognitivo e emocional, além disso fala da importância de entender as fases do desenvolvimento do bebê. Nota-se, a partir desse estudo, que o trabalho em berçário, de acordo com a BNCC, é pensado a partir de uma perspectiva desenvolvimentista e cronológica.

Nesse sentido, como aponta Schorr (2017), pode-se observar que os currículos e os documentos oficiais têm como principal objetivo o desenvolvimento dos bebês, não levando em conta sua subjetividade ou singularidade, assim acabam por categorizar as competências que cada “idade” ou “ano de ensino” precisa alcançar para se tornar efetivo.

Curriculares Nacionais para a Educação Básica - DCNEB (2013), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (2010), que está contida no documento DCNEB e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017).

A tarefa do educador passa a ser ensinar, dentro do que é proposto. Como nos documentos oficiais prevalece a visão de desenvolvimento, a linguagem também é função cognitiva, cronológica e categorizável, algo que pode ser ensinado. Assim coloca o professor no lugar de ensinar a fala, a linguagem é, portanto, passível de aprendizagem.

Ensinar a fala, contudo, nos remete ao problema lógico de Chomsky⁷, que tomou impulso com a pesquisa em aquisição de linguagem. Correa (1999) coloca o problema lógico nos seguintes termos:

A linguística gerativista, ao apresentar um modelo formal de gramática como modelo da competência linguística de um falante/ouvinte abstrato defrontou-se com a tarefa de explicar o fato de gramáticas (línguas) serem identificadas (num conjunto de gramáticas possíveis) a partir de um subconjunto das expressões por elas geradas, num período de tempo relativamente curto. (CORREA, 1999, s/p).

Chomsky (1978) traz que a partir do ponto de vista de Platão, para um indivíduo a aprendizagem da linguagem seria extrair aquilo que é inato na mente. O autor (Chomsky), no entanto, ressalta que não se pode de fato ensinar a língua e sim apresentar condições para que ela se desenvolva na mente. Essa condição inicial da faculdade de linguagem é o que Chomsky chama de Gramática Universal (GU), ou seja, princípios linguísticos já determinados geneticamente.

Foppa (2011) afirma que muitos exemplos, em diversos idiomas foram apresentados por Chomsky para responder o *Problema de Platão*, em busca de explicar como a criança passa a dominar as regras e princípios da língua, o que ele especifica como a faculdade de linguagem, ou seja, os mecanismos de aquisição de linguagem.

No contexto da creche, esse olhar para a linguagem como algo que precisa ser ensinado, pode ser explicado pela formação que o professor de berçário tem durante seu percurso acadêmico. Lizardo (2017), ao abordar a formação do professor da creche, relata que, inicialmente, nas décadas de 40 a 60, o professor era visto como um atendente. A partir da década de 70, passou a ter a influência das teorias do desenvolvimento, como já descrito. Já na década de 80, as discussões sobre a função que a creche exerce são retomadas propondo ações pedagógicas voltadas ao desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças.

Nessa época, segundo a autora, os professores, que em sua maioria eram mulheres, precisavam ter formação em magistério. Elas não atuavam sozinhas, havia apoio daquelas que eram chamadas de “pajem”, que eram incumbidas de exercer os cuidados do bebê. Posteriormente, mesmo com a homologação da Constituição Federal, momento em que as

⁷ O programa gerativista é outra abordagem teórica, porém também é estruturalista.

creches passaram a ser vistas como parte do sistema educacional, isso não muda de posição, pois embora a nomenclatura tivesse mudado a creche manteve-se com mesma função.

Lizardo (2017) ainda diz que a formação do professor ocorreria preferencialmente por meio do Ensino Superior, embora fosse admitida como formação mínima o magistério, e que inicialmente a formação estava focada na transmissão de saberes, a qual tinha fundamental importância na construção do aprendizado profissional, porém, na visão da autora, não correspondia às necessidades da escola.

Albuquerque, Rocha e Simão (2018), ao pesquisarem sobre a formação docente para a educação infantil nos currículos de pedagogia das universidades públicas federais no Brasil, considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia de 2005, apresentaram seus resultados por “eixos”, de modo a contextualizar a pesquisa. Sendo assim, apresentam as configurações curriculares referentes à educação infantil. O primeiro eixo é “*criança, infância e educação*” e traz dados referentes à estrutura curricular específica que reunia as *bases teóricas para a educação na infância*. Também elegeram sub eixos: “*das metodologias específicas de ensino*”; “*jogo, interação e linguagens na organização do cotidiano infantil*” e por fim, “*didática e currículo na educação infantil*”.

Essas autoras observaram que o tema infância estava ganhando espaço, ainda que reduzido, nas disciplinas dos cursos de pedagogia. Quanto ao quesito práticas docentes, encontraram com maior representatividade de todos os cursos analisados a disciplina “práticas pedagógicas e estágio”, o que não é surpresa, já que o estágio é obrigatório e requisito para a formação em pedagogia. Embora as práticas pedagógicas sejam um eixo distinto do estágio, ambos são complementares entre si.

Esse quesito possibilita notar um novo olhar sobre a prática pedagógica, não sendo o estágio apenas aplicação de conhecimentos, mas um espaço de ampliação do olhar para a criança e para a ação pedagógica, assim como um tempo e um espaço de constituição de ser professor/a de educação infantil. As autoras reforçam a posição das diretrizes, segundo a qual aprender a ser professor requer olhar investigativo para as práticas em torno das crianças e da infância, contudo, ressaltam que, mesmo que seja observado tal movimento, ainda há permanência de práticas de estágio que têm como fundamento a atuação descontextualizada do contexto educacional.

Portanto, a mudança acontece a partir do que a legislação propõe, o que é recente do ponto de vista histórico, diferentemente da existência da creche/ berçário que é antiga. Contudo, as marcas históricas não se apagam apenas com as mudanças nas leis, mesmo que recentemente

o berçário tenha assumido um caráter de espaço de práticas pedagógicas, o educador que nele se insere está atravessado pela história de constituição da creche e, também por aquilo que um bebê demanda, o cuidado.

Além disso, há os documentos oficiais que norteiam o trabalho do professor de berçário, que precisa atender as exigências das competências propostas pelo Ministério da Educação, assim como também precisam atender as demandas físicas do bebê, como cuidados com alimentação, higiene, etc. O papel do professor de berçário, assim, é imbricado tanto da sua historicidade, quanto pelas práticas pedagógicas que ele se encontra habilitado a exercer.

Miguel e Oliveira (2012) afirmam, ao buscar entender o papel do educador de berçário, que o principal papel do educador dentro da creche é a atuação com pleno conhecimento das linguagens da infância, ou seja, os autores explicam que as crianças possuem uma natureza própria que as difere dos adultos e, na tentativa de interagir com o mundo, utilizam-se desses vários tipos de linguagem, por isso é fundamental que o educador compreenda essas características. Porém, ao fazê-lo precisa diferenciá-lo do contexto doméstico. Apesar das autoras falarem em linguagens, não deixam claro do que se trata como isso é abordado pelos professores, nem tampouco se há um estudo sobre a aquisição de linguagem, em algum campo teórico, a que elas tenham tido acesso.

Ao se falar em papel do educador da creche, recorrendo aos estudos sobre o tema, podemos notar que há muitas marcas do papel imbricado cuidar-educar no fazer atual. Um exemplo é a tese de doutorado de Mariotto (2007) que, a partir dos pressupostos psicanalíticos, discutiu a constituição psíquica de crianças de zero a 18 meses. O trabalho teve como objetivo apontar os indicadores clínicos para a detecção precoce de transtornos psíquicos do desenvolvimento infantil. O estudo baseou-se numa metodologia de corte transversal, no qual as crianças foram divididas em faixa etárias: de zero a quatro meses incompletos, de quatro a oito meses incompletos, de oito a 12 meses incompletos e de 12 a 18 meses. Aplicou-se o protocolo de Indicadores de Risco para o Desenvolvimento infantil (IRDI) por pediatras, após trabalho inicial de capacitação, para detecção precoce dos transtornos psíquicos no desenvolvimento infantil.

A autora levou em consideração bases da saúde mental que se estabelecem nos primeiros anos de vida relacionados inteiramente com os laços estabelecidos entre o cuidador primordial – bebê, entendendo que falhas nesse processo de subjetivação da criança podem resultar em transtornos psíquicos, interferindo, por vezes, na inserção desse sujeito tanto na cultura quanto na montagem de sua realidade psíquica.

A partir disso, realizaram-se algumas alterações para a aplicabilidade do IRDI em creches, como por exemplo a substituição da palavra “mãe” por “cuidadora”. O preenchimento foi realizado pela pesquisadora durante as visitas semanais, buscando assim elencar as particularidades dos laços discursivos que são estabelecidos entre o cuidador e o bebê. As duas creches em que foram aplicados os protocolos foram denominadas Creche A, com nove crianças participantes e Creche C, com dez. Essas crianças foram acompanhadas pelas pesquisadoras num período de dois meses, em visitas semanais com carga horária de 3 horas. Além do protocolo, também houve a realização de conversas informais com as educadoras (MARIOTTO, 2007).

A autora pôde constatar que há uma problemática sobre a concepção dos professores entre cuidar e educar. Nas entrevistas, ocorreu grande tendência em separar estas duas funções, sendo o cuidado relacionado ao que concerne ao corpo, higiene, alimentação e segurança, e o educar como aprendizagem de conceitos. Contudo, as professoras sentem-se frustradas por não verem efetividade das atividades pedagógicas dentro do berçário, relatam que não veem como podem caber dentro desses espaços de maneira efetiva, já que as crianças nessa idade requerem mais atenção e cuidado.

A autora concluiu que tais educadoras exercem, no cotidiano da creche, as funções de interpretar o bebê e operar como seu intérprete.

O professor de berçário, portanto, é aquele que faz parte da transformação de *infans* em falantes de uma língua, bebês que se encontram em aquisição de linguagem. Pensando nisso, trago os estudos de Albuquerque, Rocha e Simão (2018) que afirmam que é recorrente nos currículos a incidência do eixo “metodologia específica do ensino”, especificamente na educação infantil, nos quais as questões relativas à linguagem aparecem em disciplinas como, por exemplo, “A criança e a linguagem oral, escrita e visual”, na UFAM, com carga horária de 45 horas; “Linguagem, escrita e criança”, da UFSC, de 54 horas; e “Linguagem oral na educação infantil”, da UFRPE, também com 45 horas. Nota-se que as metodologias pedagógicas específicas de ensino tratam dos conhecimentos de língua portuguesa, matemática, história, geografia e ciências naturais, distanciando-se da aquisição de linguagem propriamente dita.

Ainda nos trazem o eixo “jogo, interação e linguagens” e também “organização do cotidiano infantil”, sendo esses dois de suma importância se considerarmos que são norteadores do trabalho pedagógico em educação infantil. Os currículos trazidos pelas autoras (ALBUQUERQUE; ROCHA; SIMÃO, 2018) entendem que a brincadeira pode ser parte do

processo educativo para a educação infantil. Consideram, portanto, que linguagens, interação, as brincadeiras e os jogos são estabelecidos como eixos estruturadores do trabalho com crianças pequenas. Ainda que não possam identificá-los com precisão nos currículos analisados, concluem que há um movimento de reconhecimento da especificidade na formação de docentes na educação infantil, ainda que a passos lentos.

Buscamos, através desses estudos, problematizar como a linguagem e a aquisição são abordadas, e qual referencial teórico tem predominância na formação do(a) professor(a) que se dedica aos anos iniciais da educação.

Apesar de haver espaço para os estudos na linguagem, nos cursos de formação de professores de educação infantil, aparecem mais com formação cognitivista ou sócio-interacionista. Um exemplo é o estudo de Brito (2017) que, ao abordar a relação da linguagem como ela é mais comumente tratada na pedagogia, observa que elas seguem pelo viés psicológico, abordando por exemplo, a teoria de Vygotsky.

Uma visão desenvolvimentista aparece também nos estudos de Gomes (2014) que, ao falar do trabalho pedagógico com bebês, também recorre a esses referenciais teóricos, dizendo que os educadores devem proporcionar experiências diversas que auxiliem no desenvolvimento dos bebês.

Mesmo já sendo abordadas tais questões, ressaltamos que nesse processo a creche tem um importante papel social, uma vez que, dada a presença cada vez mais significativa da mulher no mercado de trabalho, muitas famílias têm vivenciado o retorno da mãe ao trabalho, juntamente ao encaminhamento do bebê aos cuidados da creche/berçário. A partir do contexto histórico apresentado acima, foi possível constatar que a creche/berçário surgiu no Brasil com caráter de caridade e, só após a constituição de 1988, passa a assumir um caráter educacional e de direito da criança. Também é possível esclarecer que a formação do professor/educador que se ocupa desse fazer é marcado pelo entendimento de que linguagem é cognição e, por isso, pode ser ensinada, respeitando etapas.

Contemplar as questões referentes à formação docente e o que a BNCC propõe nos leva a refletir que a prioridade da formação não está de fato estabelecida, deixando o profissional em um conflito entre o cuidar e o educar, como já disse Mariotto (2007). Além disso, nos mostra que essa formação não tem detido o seu olhar para esse espaço na sua condição de mediador/participante/intérprete desses bebês enquanto sujeitos em aquisição de linguagem.

Em contraposição a esse estado de coisas, este é um trabalho que tem aproximação com uma proposta teórica alternativa na aquisição da linguagem, o Interacionismo tal como concebido por Cláudia de Lemos (1992), estudiosa que se afasta da ideia de desenvolvimento cognitivo e entende que o *infans* torna-se-á falante porque é interpretado pelo Outro e capturado pelo simbólico, ou seja, é o Outro que o insere no campo da palavra a partir de uma rede discursiva.

A situação de berçário permite que o bebê tenha relação com um Outro adulto, diferente daqueles de seu convívio familiar; também permite que estabeleça relações com outras crianças. Diante disso, este trabalho segue na direção do reconhecimento do Interacionismo em aquisição de linguagem, pelo fato desta teorização proporcionar escuta das falas, apelos e angústias dos bebês, considerando a singularidade.

Ao pensar na inserção de crianças tão pequenas no ambiente escolar, em como poderiam os professores cumprir com uma agenda educacional, em que predomina o “ensinar” para bebês que ainda não falam, a brincadeira pode ser um ponto fundamental nesta discussão, porém não parece ser contemplada nos currículos da educação infantil e, nem na formação do professor.

O percurso que fizemos até aqui aponta para a importância do Outro para a constituição subjetiva de bebês, ou seja, o Outro adulto sempre desempenha uma função frente aos bebês. Na trajetória linguística de bebês e crianças, é pela fala do Outro que uma língua é apresentada à criança. Também foi possível entender que o funcionamento do berçário acontece dentro de uma proposta pedagógica que inclui o lúdico e a brincadeira, mas o professor igualmente exerce o cuidado ao educar os bebês.

O referencial teórico que adotamos enfatiza a relação criança-Outro e nos interroga sobre o papel do Outro, nesse caso o professor, como intérprete da fala infantil, abrindo espaço para abarcar a singularidade e a heterogeneidade que a fala infantil apresenta (DE LEMOS 1982, 1992, 2002, 2006).

No capítulo dois, detalharemos o solo teórico em que as discussões aqui conduzidas se assentam.

2. ASPECTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS: A AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM

2.1 A APROXIMAÇÃO TEÓRICA COM OS MODOS DE OPERAR NO BERCÁRIO

Este capítulo é dedicado à apresentação do aporte teórico que orienta esta dissertação, procurando demonstrar a sua relevância para discutir a relação *criança-Outro* no berçário. A relação do Interacionismo com a educação, principalmente aquela da primeira infância, ainda é algo novo e, como já adiantado no capítulo anterior, essa perspectiva teórica se faz importante para este estudo porque reconhece que a aquisição da linguagem se dá pela mudança da criança de *infans* a falante através da relação com o Outro enquanto instância de funcionamento da língua constituída.

Também serão abordadas neste capítulo a relação de interação professor-bebê e a importância disso para a constituição subjetiva e da linguagem de bebês, assim como será discutido o estatuto da escuta. O brincar será abordado como modo de interação e, como modo de operar no berçário.

Embora desenvolvida por Cláudia de Lemos a partir de meados dos anos 70, foi a partir de 1982 que a proposta interacionista de Cláudia de Lemos, assumiu o compromisso com a fala da criança, reconhecendo, tal como descreve a autora (DE LEMOS, 1982), seu caráter fragmentário, heterogêneo e irregular, que resiste à descrição gramatical e ao desenvolvimento em etapas. Nas palavras de De Lemos (1982, p. 97), “é uma teorização alternativa na área de aquisição da linguagem que se afasta do domínio cognitivo e deixa ver uma fala indeterminada do ponto de vista categorial (sintático e semântico) e determinada pelo diálogo”. A explicação sobre a mudança qualitativa da fala da criança é linguística, dependente da relação criança-Outro-língua.

Considerando que houve mudanças no quadro teórico, retomamos brevemente seu percurso para possibilitar o entendimento da relação criança-Outro nas discussões que serão realizadas ao longo desta pesquisa. Faremos isso principalmente a partir do olhar da própria pesquisadora no artigo “*Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação*”, de 2002.

De Lemos (1975) relata que, nas investigações de sua tese de doutorado, seu interesse pela área da aquisição da linguagem é despertado quando ela se depara com as dificuldades de tomar a linguística como mero instrumento de descrição da fala de crianças. A autora percebe, ao anotar essas falas, que elas espelhavam a fala do adulto e que a linguística, a partir das categorias gramaticais que propõe para a língua constituída, não dava conta de explicá-las, pois

as falas das crianças resistem à categorização. Diante disso, De Lemos busca trabalhos que dessem lugar a essa fala do outro.

Ao terminar a sua tese, a autora se propõe a enfrentar o impasse gerado por seus dados, buscando uma proposta que desse conta de chegar à descrição do heterogêneo. Nesse momento é que se aproxima da psicologia, o que levantou algumas barreiras, já que esse campo se distancia do linguístico (DE LEMOS, 2002).

É nesse mesmo contexto que em 1976 a pesquisadora inicia o projeto de Aquisição da linguagem⁸, coordenando-o na UNICAMP, projeto este que deu origem à proposta alternativa interacionista, cujas discussões se iniciaram de uma maneira original ao dar lugar aos impasses da teoria, proposta que passou a ser conhecida como *Interacionismo Brasileiro*⁹.

A partir dos dados empíricos do referido projeto, em um momento inicial, surge a noção de processos dialógicos, que tinha como objetivo dar um estatuto, ainda que meramente descritivo, àquilo que era observado na fala da criança e também àquilo que aparecia como efeito do jogo dialógico com o adulto – enunciados que esse adulto interpretava – e a como então a criança agia, falava, se ancorando na fala desse outro. Assim, muito além dos aspectos pragmáticos da interação, o que a autora buscava era dar estatuto ao que essa interação produzia. (DE LEMOS, 2002). De Lemos (2002) descreve que, na formulação inicial, essa interação envolvia três processos dialógicos: processo de **especularidade**, ou seja, a fala da criança contém fragmentos da fala da mãe, assim como esta incorpora fragmentos da fala da criança em sua própria fala; processo de **complementaridade**, que se refere à relação da resposta da criança com a pergunta da mãe; processo de **reciprocidade**, definido pela autora como uma retomada, pela criança, do papel da mãe, que dá início à interação.

De Lemos retoma também um artigo em 1984, “Sobre a aquisição de linguagem e seu dilema (pecado) original”, no qual ela aborda o “erro” como sinal de mudança na fala da criança, mas se depara com as dificuldades na psicolinguística ao abordar a aquisição da primeira língua em crianças, dada a indeterminação categorial e semântica dessas falas, por ela identificada.

⁸ O projeto de aquisição de linguagem teve como membros fundadores as professoras Maria Fausta Pereira de Castro, Maria Cecília Perroni, Rosa Attíe Figueira e Ester Mirian Scarpa.

⁹ Lier-De Vitto e Carvalho (2006) destacam que o termo “Interacionismo” não faz jus “ao esforço de teorização” da proposta de C. De Lemos. Isso porque, segundo elas, esse esforço diz respeito ao compromisso com a fala da criança e ao reconhecimento da ordem própria da língua – *la langue*. Há “interacionismos”, alertam as autoras sobre diferentes vertentes que distinguem o outro como social (empírico) e o outro como falante.

Nesse momento da sua trajetória, a autora percebeu que os psicolinguistas que se dispunham a investigar falas de criança precisavam se comprometer com a diacronia e com a sincronia, sendo que, no caso desta última, eram obrigados a descrever as falas em termos de categorias e estruturas definidas nas teorias, compromisso impossível na prática. De Lemos reconhece assim que seu objeto de estudo - a fala de crianças - é indeterminado, heterogêneo e passível de mudanças a cada instância de seu uso.

Prisco (2019) lembra que esse momento é aquele em que a autora discute o que seria o dilema no campo da aquisição da linguagem, que é a incompatibilidade entre os dois compromissos assumidos pelos pesquisadores do campo, um com a diacronia, já que se entendia a aquisição de linguagem como um processo, outro com a sincronia. Assim o “dilema” explicitado por De Lemos (1984) estava ligado ao investigador que, não tendo alternativa à descrição categorial dos enunciados das crianças, via-se frente a um impasse, ao deixar de fora a apreensão das mudanças dessas falas.

Ainda de acordo com a leitura que De Lemos (2002) faz de seu próprio percurso, o texto *“Los procesos metafóricos y metonímicos como mecanismos de cambio”* é um marco na trajetória da proposta, na medida em que ela assume a sua aproximação ao Estruturalismo Europeu. De Lemos (2002) enfatiza o que diferencia a sua proposta daquelas que eram discutidas até aquele momento, partindo do princípio de que havia um fracasso nas teorias de vertente sócio-interacionistas, já que estas não conseguiam dar conta de demonstrar as propriedades categoriais e estruturais da linguagem que decorriam dos processos de interação.

De fato, o artigo de 1992 marca o momento em que a autora se volta para os mecanismos de mudança da fala infantil, o que a permite evidenciar que as descrições gramaticais da língua constituída eram inoperantes para dar conta do processo de aquisição, já que este implica “algo em constituição”.

Nesse momento, a autora reconhece que a transformação qualitativa na relação criança-adulto depende também de um terceiro elemento, a língua/linguagem, à qual a criança tem acesso através do adulto. De Lemos deixa claro que é a partir da interação com o Outro-falante que a criança passa a ser inserida na linguagem, por isso, nesse momento toma o diálogo como unidade de análise. A relação criança-Outro já não é mais dual, e por isso difere-se do sócio-interacionismo, passa a ser triádica, pois a língua é introduzida como um terceiro nessa relação, a partir da leitura lacaniana, a autora ainda traz a noção de captura da língua, a qual exige um Outro compatível com o conceito de língua

A autora (DE LEMOS, 2002) relata ainda que foi a partir de Lacan que ela chegou a um Saussure que a linguística acabou por descartar, alguém que vê a língua além das propriedades de categorização.

Conforme a autora, a sua tentativa de apreender a fala da criança como “evidência de conhecimento da língua” (DE LEMOS, 2002, p. 52) a colocou frente a uma fala “Determinada pela fala do outro, indeterminada do ponto de vista categorial, heterogênea, resistente à apreensão de suas regularidades e de seus pontos de mudança”.

Assim, recorre à “teoria do valor” de Saussure com força explicativa do funcionamento linguístico nas falas iniciais de crianças, das falas fragmentadas, que exibiam “erros” que se encadeavam e se cruzavam produzindo outra coisa, a partir das substituições. A mudança que esse movimento produzia também pode ser explicada a partir da releitura que a autora faz de Jakobson sobre os processos metafóricos e metonímicos, a partir da qual as relações associativas e sintagmáticas de Saussure puderam ser reinterpretadas, agora como metáfora e como metonímia.

Essa releitura de Saussure, e de Jakobson, resultou no reconhecimento das leis de funcionamento da língua – das “forças perenes e universais” (SAUSSURE, 1916, p.13) “a que todo acontecimento linguístico deve ser referido” (SAUSSURE, 1916, p.13). Assim, questões e materiais “marginais” à Linguística, como as falas de crianças e as falas sintomáticas, puderam ser contempladas. Mais que isso, a autora vai além ao procurar teorizar sobre o sujeito – uma teorização compatível com a “ordem própria da língua” (DE LEMOS, 2002, p. 54).

Desse modo, segundo Andrade (2003), organismo e sujeito não coincidem porque diferentes são suas determinações:

“O sujeito é efeito de linguagem e não de leis que regem o funcionamento orgânico. Sujeito e fala se entrelaçam por conta do jogo da língua, o falante é portanto, esse encontro entre o universal (língua) e o singular (fala), um encontro contingente” (ANDRADE, 2003, s/p).

De acordo com De Lemos (2002, p. 55), a língua tem anterioridade lógica em relação ao falante, embora ela só exista porque há fala e falante: “lugar em que emerge a diferença”. Como afirma Marcolino-Galli (2013) em sua tese, da língua, na verdade, só apreendemos o seu efeito na fala.

“É esta a situação da estrutura – a estrutura como algo que apenas está presente nos seus efeitos e que inclui entre os seus efeitos a sua própria ausência, a estrutura como algo que põe o sujeito em cena e lhe atribui um papel, sem nunca se tornar visível na plena evidência dessa cena” (COELHO, 1967, p. 26 apud MARCOLINO-GALLI, 2013, p. 106).

O sujeito-falante é atravessado pela linguagem, por isso não escolhe estar dentro ou fora da estrutura – ele é falante porque há língua e há fala: ambas em operação solidária antes dele. Sendo assim, ele é capturado nessa operação. Dessa forma, entende-se por que se pode afirmar que o falante é efeito de linguagem, ou seja, efeito do jogo simbólico (SILVEIRA, 2006 apud MARCOLINO-GALLI, 2013, p.106).

Nas palavras de De Lemos (2006), “A criança é capturada por *le langage*, atravessada e significada como é pela *parole* [fala] do outro – instanciação de *la langue* enquanto funcionamento sistêmico, isto é, que desfaz e refaz estruturas e sentidos” (DE LEMOS, 1992, p. 27).

Como afirmam Lier De Vitto e Fonseca (2012) e Marcolino-Galli (2013), “nesse ambiente de determinação, pode-se pensar uma alteridade que produz heterogeneidade e não coincidência entre falantes” (MARCOLINO-GALLI, 2013, p.106). É por isso que essa é uma proposta que se distingue de outras abordagens teóricas ditas interacionistas: De Lemos propõe que, diferente do que se assumia antes, entre a criança e o outro há um terceiro elemento – a língua – o que implica dizer que se passa de uma relação dual para uma relação triádica, ressaltando-se, porém, que essa relação não é estritamente com o outro, mas sim com a sua fala, e é nesta que é suposta a língua. O Outro, portanto, é definido como “instância do funcionamento linguístico e discursivo” (DE LEMOS, 1992, p.128).

Na vertente sócio-interacionista, por exemplo, prevalece, segundo Lier-DeVitto e Carvalho (2006), a troca/negociação, atribuição de intenções e sentidos. Ou seja, interação é comunicação. A fala da mãe não é determinante, mas facilitadora para aquisição da linguagem. Desse modo, impera o sujeito psicológico e a troca é conhecimento mútuo.

Diferentemente, para o Interacionismo de De Lemos, a linguagem não é tomada por apropriação pela criança, e sim por “captura” do sujeito pela e na linguagem: o outro da criança deve ser visto como *outro-falante*, a “instância da língua constituída; como instância de funcionamento linguístico-discursivo” (DE LEMOS, 1992), ou seja, não é o outro-social.

O Interacionismo então surge e passa a se sustentar no diálogo com a “linguística da língua”: se há língua, há um funcionamento simbólico, o que é condição da possibilidade de fala, de haver falante (PIRES, 2011). Para Lier-DeVitto (2006), uma instância distinta opera na fala, pois há uma assistemática nela, permitindo que se duvide do sucesso da intencionalidade suposta ao sujeito falante, o que se pode chamar de instância de funcionamento da língua. Jakobson e Saussure são linguistas fundamentais do Interacionismo. De Lemos

(1992) traz que Jakobson (1995), a partir do pensamento de Saussure, tenta articular língua e fala. Para ele falar implica "a seleção de certas entidades linguísticas e a sua combinação em unidades linguísticas de mais alto grau de complexidade" (JAKOBSON, 1995). Assim, todo signo linguístico pressupõe dois arranjos: o da combinação e o da seleção ou substituição.

É em seus estudos sobre a afasia que o autor, partindo desses eixos, postula que no discurso existem dois modos de operação: o metafórico e ao metonímico. Enquanto a operação metafórica diz respeito às substituições dos significantes, e a metonímica é responsável pelas combinações ou deslocamentos dos significantes. É a articulação desses dois eixos que permite o movimento da língua no discurso de um falante. Assim Jakobson (1995) propõe a existência de uma sistematicidade da língua na fala, atribuindo a esta um lugar na linguística estrutural.

O Interacionismo coloca a relação língua-fala no centro do processo de aquisição, problematizando o conceito de sujeito falante a partir da leitura que faz de Saussure e de Jakobson, na relação de alteridade (LIER-DEVITTO, 2006). Esse lugar teórico permite a Lier-DeVitto (2004), a partir de Claudia de Lemos (1992), se voltar para a relação criança-linguagem e o mistério da aquisição da linguagem. Para Lier-de-Vitto (2004), a afirmação de Saussure de que "a língua é uma carta forçada, uma herança que se registra passivamente", abre espaço para admitirmos que a língua se impõe à criança que, sem esforço cognitivo torna-se falante. É em Lacan (depois de Freud), que se pode encontrar uma expressão adequada para o que acontece, o caminho que a criança percorre na aquisição é de uma captura, uma captura pela linguagem como descrito por De Lemos (1992, 2002, dentre outros).

Dito de outro modo, De Lemos (2002) assume que: a fala da criança (1) é determinada pela fala do outro; (2) indeterminada do ponto de vista categorial (3) heterogênea e resistente à categorização de regularidades e de seus pontos de mudança.

Assim a partir do conceito de língua formulado por Saussure e revisitado na Linguística por Jakobson, bem como na Psicanálise por Lacan, De Lemos pôde elaborar uma proposta que explica a mudança, a heterogeneidade e a indeterminação linguística.

Como já dito, os estudos na área de aquisição de linguagem ocupam-se com a transformação de *infans* em falante. A partir do exposto sobre a proposta de De Lemos (1992) e seus desdobramentos, é possível compreender melhor o novo sentido do termo Interacionismo, uma vez que se assume que a interação se dá entre a *criança-língua/fala*, sendo o Outro definido como "instância de funcionamento da língua". A interação, então, é dialógica e se dá na relação criança-Outro, ou seja, trata-se de *interação linguístico-discursiva*. Nas palavras de Lier-DeVitto (1998, s/p.) sobre a mobilidade na fala da criança, esta "promove o

distanciamento, a não-coincidência entre a fala da criança e a do adulto e traz à luz o inédito da fala de criança” (LIER-DEVITTO, 1998, s/p).

De Lemos (1992, 2002) define sua proposta de aquisição da linguagem como solidária ao processo de subjetivação, sendo a aquisição impulsionada por mudanças estruturais, as quais dizem respeito à mudança de posição da criança frente à fala do Outro e à língua (*la langue*). Nas palavras da autora, “a criança é confrontada com a fala do Outro materno primordial¹⁰, que a significa segundo seu desejo inconsciente, o que a privará de seu ser para fazê-la humana, ser de linguagem”. (DE LEMOS, 2014, p. 959).

Assim, considerando a hipótese estrutural de De Lemos (1992, 2002), na primeira posição, porta de entrada da criança na linguagem, o polo dominante é a fala do Outro: a criança incorpora partes/fragmentos de enunciados dirigidos a ela. Do ponto de vista da psicanálise, há uma alienação à fala do Outro. As relações entre os enunciados da criança e da mãe mostram a dependência da criança da interpretação da mãe.

Já a segunda posição tem como principal característica o “erro”, pois, em contraste com a primeira, os enunciados da criança são cadeias permeáveis a outras cadeias, ou seja, são passíveis de ressignificação, de deslocamentos e de se abrir para significar outra coisa. Dessa forma, pode-se dizer que aqui a criança está alienada ao movimento da língua.

Por sua vez, a terceira posição é caracterizada pela maior homogeneidade da fala da criança, com aparente coincidência com a fala do Outro. A criança é afetada por sua fala e, portanto, é um sujeito dividido entre a fala e a escuta.

Apesar de as três posições de De Lemos (2006) parecerem ser cronologicamente ordenadas, a mudança de uma para outra não implica desenvolvimento.

De Lemos (2002) deixa claro que sua mudança radical é para mostrar seu deslocamento de uma visão diacrônica para uma visão estrutural, reelaborando assim, para esse lugar, aquele que tem estatuto de Outro para a criança. Também ressalta que é nesse artigo que traz a novidade para explicar sua visão estrutural da mudança, que está implicada no emprego da expressão *corpo pulsional*¹¹ à qual voltaremos na próxima seção.

¹⁰ Quando se fala em função materna, esta não necessariamente deve ser vinculada à mãe, mas a quem se dedica aos cuidados iniciais do bebê. Seguindo nessa lógica, Vasconcellos (2010), ao falar da relação mãe bebê de sujeitos com paralisia cerebral, afirma que a mãe depara-se com o bebê que demanda interpretação (corpo falante), e ambos colocam-se como sujeito e objeto, sendo essa uma relação objetual, pois “tornar-se mãe é uma condição que se consolida na relação com o bebê” (VASCONCELLOS, 2010. p. 73).

¹¹ O conceito de “corpo pulsional” está como pano de fundo neste trabalho, já que se trata de um estudo com bebês em constituição subjetiva, que é dependente de um outro para satisfazer suas demandas. O termo aqui passa a ser compreendido como um corpo que é atravessado pela linguagem.

2.2 INTERAÇÕES BEBÊ-OUTRO-LÍNGUA NO BERÇÁRIO

Iniciaremos as discussões sobre as interações no berçário partindo da posição de que, se os bebês que ali se inserem encontram-se em transformação de *infans* em falante, a relação com o Outro torna-se primordial. Diante disso, é, preciso situar o papel do Outro, nesse caso o professor, nesse processo, pois o Outro - falante constituído da língua - é instância de funcionamento da língua, é ele que insere significante e significado na fala do bebê.

Para Silveira (2006), então, as interações deixam de ser pensadas de um ponto de vista empírico, pois não dependem de uma propriedade, e sim das cadeias significantes. Portanto, essas interações entre cadeias resultam em uma operação da linguagem pela linguagem.

Assim, ao se pensar o berçário, o bebê demanda a interpretação deste Outro adulto, para dar sentido a sua fala, ao seu corpo, seus gestos, gritos e choros.

De Lemos (2002), afirma que:

“A diferença entre o corpo biológico da urgência e o corpo pulsional se dá precisamente pelo fato de que, num caso há a suposição de algo independente da linguagem [...], enquanto no outro, o real do corpo está articulado na e pela linguagem” (DE LEMOS, 2002, p. 63).

Portanto, corpo pulsional, pode ser entendido como “aquele que demanda interpretação”.

Vasconcellos (2010) diz que, para falar em corpo, retoma-se Freud que, na descoberta do inconsciente e invenção da psicanálise, ao estudar a histeria, se depara com um corpo que não se confundia com o corpo orgânico. Desde Freud, então, *corpo* é uma expressão de forma irreduzível, para organismo vivo. Já no estudo da histeria, primeira problematização do estatuto de corpo na teoria psicanalítica, *corpo* é tomado como lugar de manifestação do sintoma psíquico que, para o autor é “sexual”. Mais tarde Lacan articulará a noção de corpo e linguagem, ou seja, o bebê é a superfície em que incidirá a linguagem, pelo outro, que recebe o estatuto para o autor é o agente materno, que recebe o estatuto teórico *corpo pulsional*.

Para Vasconcellos (2010), o corpo não pode ser reduzido a organismo, porque, para além do corpo biológico/orgânico, há um corpo enlaçado pela linguagem, ou seja, um corpo-linguagem.

Ao fazermos a aproximação teórica do Interacionismo, Oliveira e Catrini (2017) afirmam que o adulto está igualmente submetido à estrutura interacional que envolve a criança-língua em aquisição da linguagem, e que essa relação se dá através da “captura”, por isso a

criança comparece como “corpo pulsional” nas palavras de De Lemos (2002, p.64) “articulado na e pela linguagem demanda interpretação”. Sendo assim nessa concepção teórica, a noção de *corpo* não é a mesma da lógica orgânica, uma vez que se concebe “a criança como capturada por um funcionamento linguístico-discursivo que não só a significa como lhe permite significar outra coisa, para além do que a significou” (DE LEMOS, 2002, p. 55 apud OLIVEIRA e CATRINI, 2017, p.376).

Oliveira e Catrini (2017) portanto afirmam que:

Com base nos pressupostos teóricos do Interacionismo em Aquisição de Linguagem, pensar a vinculação entre corpo e linguagem é implicar a língua, com sua ordem própria de funcionamento e anterioridade lógica em relação ao sujeito (DE LEMOS, 1992, 2002), na medida em que se entende que o que faz o corpo falar é uma língua falada por outros. Nisso, a noção de captura presente no Interacionismo aponta para a clínica que não há corpo sem linguagem, que não há uma linha divisória entre o organismo e o corpo-falante. (OLIVEIRA e CATRINI, 2017, p. 377).

Conforme Carvalho (2009) afirma em sua dissertação de mestrado, nos estudos em aquisição de linguagem nessa perspectiva, recorrentemente se privilegia o papel do Outro/intérprete. O que é mais comum de ser observado é que é a mãe que assume essa condição, porém, ao reconhecer que isso não acontece de forma exclusiva com a mãe, e que um outro pode assumir esse papel, a autora define como seu objeto de estudo a singularidade do papel do outro/cuidador de crianças abrigadas, ou seja, a singularidade no que diz respeito ao papel do outro. O estudo mostra então que, na medida em que esse papel se distancia do que comumente é discutido nos estudos de aquisição de linguagem, surgem discussões sobre a singularidade do processo de aquisição de linguagem de crianças em condições especiais.

A autora entende o espelhamento e/ou especularidade como sendo a fala da criança determinada pela fala do Outro, o que indica o jogo dialógico de incorporações mútuas, ou seja, a criança incorpora a fala do adulto bem como o adulto incorpora fragmentos da fala da criança, e é esse *reflexo* e *espelho* que faz com que o adulto reconheça as produções da criança como fala, e que dê sentido a esta. Porém, é importante deixar claro que não se trata de imitação, nem de uma simples repetição.

De Lemos (1992) ao retomar o conceito de especularidade, enfrentou o desafio, colocado pela fala da criança, uma vez que, ao tentar categorizar a fala da criança partindo da teoria linguística, precisaria submetê-la às categorias e regras da língua constituída, deixando a singularidade dessa fala apagada, o que implicaria descartar o que não “pode ser avaliado” ou “categorizado”, por serem “irrelevantes”.

Carvalho (2013) ressalta que De Lemos chama a atenção para a necessidade de o investigador da aquisição de linguagem lançar mão de uma teoria linguística que permitisse atribuir estatuto teórico-metodológico a essas falas, permitindo escutar a resistência que a fala da criança oferece, resistência que se opõe à sistematização e à categorização. Carvalho (2013) ainda afirma que o investigador precisa assumir uma posição em que possa colocar em questão o seu saber teórico, podendo escutar os pontos de resistência que a fala da criança opõe a esse saber.

O que a perspectiva teórica de Cláudia de Lemos nos diz sobre o papel do Outro e a interação na aquisição de linguagem é que é a palavra pelo outro, pela qual este interpreta, acolhe, escuta desde o choro do bebê, é que introduz os bebês ao campo da linguagem.

É através do Outro que o bebê se constitui enquanto sujeito, é o Outro que vai lhe nomeando, lhe dando corpo e borda, ou seja, lhe implantando sentido, lhe introduzindo significante, em outras palavras, o bebê passa a entender que ele é um bebê porque a mãe e/ou que se ocupa dos primeiros cuidados o interpreta, o convoca, já que a linguagem se dá pelo Outro.

Cláudia de Lemos em *Los procesos metafóricos y metonímicos como mecanismos de cambio*, afirma:

A interação com o outro se torna, em nossa proposta, uma condição necessária. Penso o outro enquanto discurso e instância de funcionamento da língua constituída. De forma coerente como já exposto, essa interpretação consiste em submeter os significantes da criança aos processos metafóricos e metonímicos, cujo efeito reverte em uma resignificação através das relações com outros significantes. (DE LEMOS, 1992, p.128).

Assim é a interação com o Outro condição necessária para que a criança, ao ser interpretada, possa mudar sua posição frente à linguagem. Compreende-se assim que se o Outro é instância de funcionamento da língua constituída, então a linguagem é efeito da linguagem pela linguagem: “(...) na aquisição inicial da linguagem, o enunciado da criança é ouvido e resignificado pelo enunciado do adulto” (DE LEMOS, 1992, p.132).

Essa interpretação é que resulta em efeitos na criança, levando o enunciado da criança à frente, a outra coisa ou restringindo-o. Vale ressaltar que os efeitos dessa interpretação na criança são imprevisíveis e só é possível visualizá-los em cena, ou posteriormente, quando se retorna a esta através da transcrição. De Lemos (1982) descreve os processos dialógicos com intuito de dar estatuto, ao menos descritivo, à relação entre a fala da criança pequena e a do seu interlocutor adulto, ou seja, à coesão e à progressão dialógica que emerge como efeito do que

o adulto interpreta da fala da criança, mesmo que esta dependa e se ancore na fala do adulto, principalmente na fala da mãe.

Sendo assim, de acordo com Beltrão (2009), o processo de espelhamento, ou especularidade (DE LEMOS, 1982), conceito, como descrito acima, decorrente da constatação empírica de que a fala da criança vem da fala do adulto, é descritivo e explicativo das mudanças da fala da criança durante a aquisição da linguagem. O espelhamento/especularidade é, portanto, entendido como determinante da entrada da criança na linguagem, e pode-se dizer que teoricamente tem dupla atribuição: ser “a porta de entrada” da criança na linguagem e ser constitutivo de diálogo, possibilitando descrever a relação entre os enunciados da criança e do adulto. Contudo, como vimos, a própria Claudia de Lemos (1992) reconhece os impasses teóricos gerados pelos processos, descritos em 1982, ao serem tomados como unidade de análise descritiva da fala da criança.

A fase do “espelho” seria aquela que levaria a criança a se objetivar no mundo e subjetivar-se a partir do outro. Contudo, apesar de parecer dar conta da entrada da criança, impossibilidade superada pela introdução de um terceiro elemento, a língua, o que permite articular a especularidade à mudança, passando-se a se tomar o Outro como instância de funcionamento da língua (ARANTES, 2001). Arantes (2001) afirma que o espelho para a criança “é a língua na fala”, ou seja, a aquisição da linguagem se dá na relação criança-língua. No salto teórico que acontece, é preciso repensar também o conceito de “especularidade” como “porta de entrada” da criança na linguagem, pois se sabe que a fala da criança incorpora fragmentos da fala do Outro: alienando-se a esta, sua fala reflete e reflete-se na fala do Outro e, por essa razão, a criança pode se reconhecer no espelho.

Arantes (2001) chama a atenção para o fato de que a primeira posição, a especularidade, não é clara, e deve ser considerada imaginária, pois a “captura” da criança pela linguagem se dá pela via do imaginário e da identificação com a fala do Outro. A autora ainda diz que a especularidade é ressignificada, pois o que movimenta essa imagem em espelho é a língua em operação que metonimicamente faz deslizar fragmentos de uma fala a outra, e metaforicamente estrutura no espelho a interpretação do que a criança diz. Assim a especularidade é vista como alienação, porém alienação estruturante.

Essa mudança teórica, como afirma Cavalcante (1999), possibilitou a De Lemos perceber que a fala materna ocupa lugar de interpretação, pois passa a significar o bebê. Assim, pode-se dizer que a mãe dá voz ao bebê quando fala “como se” fosse ele.

A mãe, ao adotar uma fala que apresenta entonações melódicas, pausada, ritmada entre outras, assume uma maneira particular de falar com o seu bebê, marcando assim, para ele, seu lugar na linguagem. Cavalcante (1999), diz que a criança modifica sua posição discursiva se constituindo na/pela língua. Não se pode esquecer que a criança também instala o processo especular, assumindo o lugar da mãe no discurso, por vezes recorta e incorpora a fala do Outro, a repete, assumindo assim seu próprio lugar enquanto falante.

Ao se pensar na relação Outro-bebê, é comum que haja essa mudança na fala quando se direciona o diálogo para o bebê. Como já dito anteriormente, não se faz cuidado em berçário sem afeto, assim cuidado e maternagem encontram-se imbricados no professor que assume o berçário.

Cabe ressaltar que há diferenças na maternagem e no cuidado da professora, uma vez que a maternagem segundo Winnicott (1971) refere-se aos cuidados dispensados ao bebê pela mãe ou cuidadora, pois o bebê não existe sozinho, ele é parte de uma relação com quem o cerca de cuidados, e que prioriza um desenvolvimento psíquico saudável. Portanto, a maternagem difere do lugar da professora, porque esta tem um cuidado atravessado pelo discurso educacional/pedagógico.

Maternar no espaço da creche é exatamente assumir o papel daquilo que vimos discutindo ao longo deste trabalho, é ocupar-se do bebê para inscrever-lhe marcas, inscrever-lhe no campo da linguagem.

O cuidar que a professora de berçário assume só é possível, então, a partir da construção do laço social com a criança. Segundo Tizio (2011), a partir da psicanálise, laço social é a “relação entre os seres humanos que se sustenta do discurso e, por meio dele, assume as modalidades de época e marcas de uma cultura determinada. Baseando-se em Lacan, afirma que há laço social porque não há laço natural, na medida em que vivemos em um mundo de linguagem” (TIZIO, 2011, p. 2). Sendo assim a professora assume um lugar outro, ela não substitui a mãe, ela assume um lugar de cuidado enquanto a mãe está ausente, porém a professora faz laço e é afetada pela criança, porque o bebê causa efeitos na professora, ou seja, o bebê demanda do Outro. A relação que a professora estabelece com o bebê, a interpretação das suas demandas, se constitui a partir do discurso.

Sobre a maternagem, Mariotto (2007) pôde também testemunhar que, embora tenhamos aí as justas funções da mãe, elas não se confundem com a pessoa da mãe de cada um dos bebês, o que nos leva a precisar de algum modo a diferença entre o cuidador e a mãe propriamente dita. Se tomarmos a questão do discurso, verificamos que tanto no laço com a

cuidadora como com a mãe, a criança se situa discursivamente num lugar significativo. O que se modifica é que posição discursiva, o cuidador e a mãe assumem, portanto, que lugar cada qual ocupa para a criança. Se há maternagem exercida pelo cuidador, esta não se efetua sem que a alteridade visivelmente balize sua tarefa (MARIOTTO, 2007).

Sabendo então que o Outro e a sua relação com o bebê é primordial na aquisição da linguagem, já que o adulto é instância de funcionamento linguístico para a criança, como poderíamos pensar seu papel dentro do berçário? Ao assumir esses cuidados, isso é feito pela via da maternagem? A professora é substituta da mãe?

Mariotto (2007) afirma que o educador da creche, que se dedica aos cuidados de bebês entre zero e dois anos, invariavelmente, se encontra em confronto em “ser ou não ser mãe dessas crianças”. A autora, a partir de Rizzo (1984), ressalta que:

A creche vem para exercer pela mãe, embora não assumindo seu lugar, as atividades tipicamente maternas junto ao seu filho, prestando-lhe assistência integral, cuidando de sua segurança física e emocional (MARIOTTO, 2007, p. 22).

É neste contexto, marcado pela importância da maternagem na constituição psíquica e da linguagem da criança, que esse trabalho se insere para discutir a função do educador/cuidador na creche/berçário.

A autora levou em consideração bases da saúde mental que se estabelecem nos primeiros anos de vida relacionados com os laços estabelecidos entre o cuidador primordial-bebê, entendendo que falhas nesse processo de subjetivação da criança podem resultar em transtornos psíquicos, interferindo, por vezes, na inserção desse sujeito não só na cultura mas na montagem de sua realidade psíquica.

A partir disso, realizou-se algumas alterações para a aplicabilidade do IRDI em creches, como por exemplo a substituição da palavra “mãe” por “cuidadora”. O preenchimento foi realizado pelas pesquisadoras durante as visitas semanais, buscando assim elencar as particularidades dos laços discursivos que são estabelecidos entre o cuidador e o bebê. As duas creches em que foram aplicados os protocolos foram denominadas Creche A, com nove crianças participantes e Creche C, com dez. Essas crianças foram acompanhadas pelas pesquisadoras num período de dois meses, em visitas semanais com carga horária de 3 horas. Além do protocolo, também houve a realização de conversas informais com as educadoras (MARIOTTO, 2007).

A autora pôde constatar que há uma problemática sobre a concepção dos professores entre cuidar e educar. Nas entrevistas, ocorreu grande tendência em separar estas duas funções,

sendo o cuidado relacionado ao que concerne ao corpo, higiene, alimentação e segurança e o educar considerado aprendizagem de conceitos. Contudo, as professoras sentiam-se frustradas por não verem efetividade das atividades pedagógicas dentro do berçário, relataram que não viam como podiam caber dentro desses espaços de maneira efetiva, já que as crianças nessa idade requerem mais atenção e cuidado.

As questões discutidas nesta seção conduzem a uma reflexão sobre o lugar da escuta no berçário, o que será feito a seguir.

2.3 A ESCUTA: QUESTÕES A CERCA DO BERÇÁRIO

Primeiramente é preciso deixar claro a importância dessa discussão sobre o berçário para a Aquisição de linguagem. Como já dito, o *Projeto de aquisição da linguagem* permitiu pensar a aquisição de maneira alternativa, a partir de um modo original de pensar a relação entre o erro e a mudança, entre o Outro e a constituição subjetiva, além de trazer uma nova visão sobre a escuta e interpretação.

Como já descrito, as interações criança-Outro são solidárias à aquisição da linguagem. Assim como o bebê se serve das cadeias de fala do Outro, do falante constituído, para que tenha mudanças na sua fala, a interpretação que esse Outro dá às produções da criança, que não se dissocia das interações dialógicas, completam esse jogo na aquisição de linguagem.

Porém, o papel do Outro nas interações dialógicas implicam se colocar no papel de escuta, pois é através desta que esse Outro-adulto encadeia a fala da criança, dando a ela estatuto de significante. Assim veremos a explicação a partir da aproximação teórica ao Interacionismo e à clínica de linguagem, uma vez que nesta, pelo compromisso com o campo das patologias da linguagem e, portanto, com as falas sintomáticas, a escuta tem lugar central.

As falas sintomáticas causam efeitos naqueles que a escutam, e mais ainda no terapeuta dessa clínica. A esse respeito, Pollonio (2011, p. 37) afirma que, na Clínica de linguagem, “afirma-se que a escuta é afetada pela *materialidade de uma fala desconcertante*, pela lógica que comanda a cadeia significante... para como a *língua pressiona a fala do sujeito... pela dialogia entre terapeuta e paciente*”.

Andrade (2005) se propõe a fazer uma distinção entre *ouvir* e *escutar* enquanto uma questão na clínica de linguagem, tomando ouvir como uma condição orgânica, e escutar como efeito da relação de um sujeito com a fala. Ao abordar a área da Fonoaudiologia, afirma que o que predomina é o ouvir e que as relações criança-outro-linguagem não são privilegiadas, ou,

antes, são descartadas. Nesse contexto entende-se a linguagem como algo que pode ser apreendido, assim, a concepção de *sujeito* e de *outro* também tem outro teor, “outro que, ao falar, oferece a linguagem como objeto de que o sujeito, através da percepção, toma posse” (ANDRADE, 2005, p. 168). A fala então é reduzida a unidades sonoras.

Assim, podemos afirmar que ouvir é algo que pode ser feito por qualquer um, desde que apresente condições auditivas, ouvir pode ser feito de forma leiga, assim, essa é uma relação em que o adulto ouve a fala de crianças, ele ouve o que há de sonoridade na fala destas.

Diferentemente, a escuta clínica é sensível a apreender o que está além das unidades sonoras, ou seja, escuta o sujeito que ali emerge. Assim, Andrade (2005) afirma que é no movimento criança-língua-fala que é possível fazer uma discussão acerca da escuta da criança para a fala e para seu deslocamento para sujeito do inconsciente. Sujeito aqui é, pois, entendido, como efeito da linguagem. A criança que faz parte do jogo da linguagem, através da captura, implica assim língua e falante na fala.

Andrade (2005) afirma que a noção de captura, postulada por Cláudia de Lemos, é central ao discutir a dissociação entre ouvir e escutar, pois esses dois movimentos implicam posições diferentes frente à fala sintomática. De acordo com a autora, a partir dessa fala se pode:

Suspender os efeitos imaginários que regem a apreensão do jogo de relações entre as falas que ali ocorrem, e 2) Estabelecer uma abordagem teoricamente sustentada da trama que inclui a relação do paciente e do terapeuta com as próprias falas e com as falas um do outro (LOURDES ANDRADE, 2005, p.173).

Diante disso, conclui que a noção de escuta é, pois, um jogo de relações entre falas que delineia contornos singulares que se encontram tanto nas falas sintomáticas de pacientes, quanto na escuta interpretativa do investigador.

Andrade (2005, p.137) complementa que, para se instituir escuta em um terapeuta, é preciso haver “a articulação entre a universalidade de uma instância teórica particular e a singularidade incontornável de uma fala sintomática”.

Para Pollonio (2011) falar em escuta e interpretação, implica a problematização das falas sintomáticas, pois é a partir daquilo que se ouve com que e se afeta, que se abre caminho para que um ato clínico se institua. Aquilo que particulariza a escuta do clínico de linguagem é a capacidade de apreender da fala.

Pollonio (2011) ainda complementa que a construção da escuta se dá pelo retorno à cena clínica, à relação *fala-dado*, ou seja, aqueles materiais coletados, gravados e transcritos. A autora ainda constata que essa discussão ganha maior relevância nessa clínica quando Lier-

DeVitto e Arantes (1998) tocam na passagem do “escutar” para o “ler” depois de clinicar, ou seja, ler, é volta aos dados, posterior ao atendimento.

Lier-DeVitto e Emendabili (2015) partem das considerações de Lier-DeVitto (2004) para refletirem sobre o fato de que, para se ter “escuta”, é preciso colocar em questão a posição do clínico de linguagem, que difere da posição do linguista, e, acrescenta-se também do pedagogo, pois implicam éticas diferentes.

As autoras ainda procuram esclarecer que há diferença entre o “escutar na clínica” e “ler depois do clinicar”, pois, Arantes (2001) e Lier-DeVitto (2004) colocam o clínico em duas posições diferentes, a primeira é o da “interpretação em cena”, na qual se está sob efeito imediato das produções; já a segunda, leva o clínico a se identificar com a posição de investigador. Esse “depois” que as autoras descrevem permite olhar de fora da cena, possibilitando escutar as falas da criança, do terapeuta e o jogo entre ela.

Diante disso a instauração desta escuta, é clínica, e difere por completo de uma escuta de um Outro, pois ela se dá no processo em que o terapeuta vai se constituindo, da sua prática, da familiaridade com a distância do material e a análise do mesmo.

Escuta, implica interpretar, pois aquilo que sinaliza na escuta certa “estranheza” é passível de significação/ interpretação que depende de um Outro.

Arantes (2019) propõe que, ao retornar à cena clínica com o intuito de lê-la e escrevê-la, a fala viva permanece viva na escuta do clínico. A autora afirma que se “escuta” também o que a criança não fala. É a interpretação que permite, afirmar que a criança, mesmo não falando não está alheia ao outro e nem ao diálogo. Seus gestos são significantes, são movimentos de um corpo já significado (apontar, meneio de cabeça, dar-pegar).

Polônio (2011) diz não ser simples supor a distância que se tem entre *escuta* e *interpretação*. A autora afirma:

De todo modo, pode-se pensar que essas instâncias se distinguem se atribuirmos à interpretação o estatuto de ato linguístico (clínico) efetivo. Dito de outro modo, a escuta é uma afetação/efeito no corpo, mais precisamente na orelha e, a interpretação, manifesta-se como fala (ou silêncio), mas tem como condição a escuta. É certo que essa divisão não exclui o fato de que a escuta seja, ela mesma, uma instância interpretativa silenciosa- nisso reside a questão: é interpretação, mas não é ato, ainda que este silêncio porte, como interpretação, um dizer. (POLLONIO, 2011, p. 42)

Spina-de-Carvalho (2003, p. 50), ao abordar o tema “interpretação” em sua dissertação de mestrado, é enfática ao afirmar que a interpretação decorre da tomada de posição na língua frente à fala de crianças, e é o outro-falante que ao assumir a instância de funcionamento linguística, “submete os significantes da criança aos processos metafóricos e metonímicos” (DE

LEMOS, 1992 *apud* SPINA-DE-CARVALHO, p. 50). A autora ainda indica modalidades de interpretação que o clínico de linguagem assume, sendo elas: pontuar, ressignificar, nomear, efetuar um corte, silenciar, interrogar, marcar diferença, transliterar.

Spina-de-Carvalho (2003) ressalta que na proposta de Claudia de Lemos a interpretação passa a ser ressignificada a partir da noção de outro, que vai tomando outras proporções, pois o outro passa a ser convocado pelo enigma da fala da criança quando a interpretação não pode ser mais vista como coincidente e é aí que o Outro passa à condição de ser intérprete.

Baseando-se nos estudos de Spina-de-Carvalho (2003), a escuta e a interpretação também têm um papel, mesmo que imaginário, solidário à constituição subjetiva à aquisição de linguagem. Já mostramos anteriormente que em geral a trajetória de formação acadêmica do professor não contempla as questões referentes à aquisição da linguagem, tão pouco sobre as noções de escuta, pelo menos a partir de uma perspectiva teórica alternativa, como essa a que nos filiamos. Com isso, podemos afirmar que a escuta que o professor dá às crianças afasta-se tanto da escuta de um investigador como do clínico, sendo atravessada pela sua formação, na qual se acredita que a linguagem é passível de aprendizagem, e, portanto, pode ser ensinada.

O enigma que o bebê desperta vai além da sua fala, ou ainda não fala: o bebê interroga o Outro com o corpo, com o choro, com o grito, com a risada, assim demanda ainda mais interpretação. O Outro é reconhecido como aquele que “atribui sentido” e interpreta os enigmas que a linguagem do bebê traz.

Na próxima sessão trataremos do brincar enquanto maneira de interação, e de como o bebê é interpretado no momento de brincadeiras no berço.

2.4 O BRINCAR ENQUANTO LINGUAGEM/TEXTO PARA OS BEBÊS

Ao nos voltarmos para a educação de bebês inseridos em berçário, somos impelidos a pensar a brincadeira como algo imbricado às atividades rotineiras deste espaço. Pautando-nos nas perspectivas que dizem de um sujeito constituído a partir das relações com o Outro, entendemos que a brincadeira faz parte de um jogo dialógico, de funcionamento da língua através da criança-outro. Como esta pesquisa tem como um de seus referenciais fundamentais a teorização do sujeito a partir do interacionismo, neste capítulo faremos uma discussão sobre o brincar com bebês levando essa perspectiva em consideração.

A brincadeira tem estreita relação com o conceito de infância. Falar em infância, remete-nos a um tempo nostálgico, no qual a brincadeira e o imaginário predominam em nossas relações. Se a brincadeira entra no campo do imaginário e do simbólico¹², ele pode ser pensado como uma linguagem, como um lugar que a criança tem espaço também para dizer de si.

Silva, Cordeiro e Lier-DeVitto (2020), ao realizarem uma revisão bibliográfica de trabalhos na área da fonoaudiologia que tomavam o brincar como questão de estudo, concluem que o brincar não é o que fundamenta ou orienta a prática fonoaudiológica, mas sim o que propicia a relação terapeuta-criança. Encontram trabalhos com posições teóricas distintas:

Com aproximações a teorias cognitivas, sócio-interacionistas e psicanalíticas. Nas primeiras o brincar é facilitador do trabalho fonoaudiológico; no sócio-interacionismo é mediador da interação propiciando desenvolvimento dos processos cognitivos e linguísticos; e quando há aproximação com a psicanálise ele ganha contornos heterogêneos a depender das aproximações com outras teorizações (SILVA, CORDEIRO e LIER-DE VITTO, 2020, p. 7).

Alba Flesler (2012), referindo-se ao âmbito clínico, afirma que as maneiras de se abordar uma criança diferenciam-se das maneiras pelas quais se aborda um adulto. Na educação podemos pensar que os bebês devem ser abordados de uma maneira diferente à do adulto.

Silva, Cordeiro e Lier-DeVitto (2020), ao estudarem o brincar no campo fonoaudiológico, afirmam que neste se faz uma possibilidade de aproximação à criança e que, mesmo havendo estatutos diferentes de acordo com bases teóricas que o clínico assume para trabalhar a linguagem, quando elege uma concepção do brincar, também assume uma posição sobre o que entende por criança e por seu papel de clínico diante dela.

Ao observar o berçário, onde crianças tão pequenas estão inseridas, colocamo-nos a refletir: o que é educar para crianças que ali querem apenas brincar? Fazer jogo e troca com o Outro? Um bebê que é atravessado pela linguagem e demanda a interpretação do Outro, estaria na brincadeira se colocando a satisfazer e satisfazer-se no circuito pulsional?

Ao se afirmar que a interação é jogo entre Outro-bebê-língua e que, como já discutido no capítulo anterior, ela é constitutiva da linguagem, entendemos que na brincadeira também

¹² Lacan (1953), ao escrever “Simbólico, Imaginário e o Real *in* Os nomes do Pai”, define esses três registros. Podemos dizer que o Imaginário, da linguagem, é o campo da alienação, das identificações, ou seja, onde falamos a partir do nosso ego. Já o simbólico é aquele que atravessa o imaginário e articula-se com o inconsciente. Trata-se de um sistema de posições em que nenhum elemento tem uma significação ou significado em si, mas depende das relações que um elemento tem com os demais e com a totalidade, ou seja, o inconsciente é estruturado como uma linguagem, em outras palavras, corresponde às formas simbólicas. Por fim, o real, que não significa realidade, e sim o que se subtrai da realidade para que a realidade apresente-se como uma totalidade integrada e unida de sentido. O real, portanto, é aquilo que resiste e manifesta-se na forma da repetição, é algo que é impensável, impossível de se imaginar e que escapa ao simbólico e ao imaginário. (DUNKER e KUPERMANN, 2016)

ocorrem essas interações, trocas no jogo dialógico, convocação de sujeito, acolhimento de demandas, importantes elementos na constituição da linguagem. No campo educacional, o brincar tem sido entendido, segundo Vieira e Altmann (2016), como uma forma da criança elaborar aspectos cognitivos, de desenvolvimento de habilidades corporais e, a partir das interações que ele permite vivenciar, a socialização. Ainda de acordo com os autores, diferentes aspectos podem ser evidenciados na brincadeira quando se trata do ambiente escolar, como o lúdico, que propicia diversão, e também o caráter educativo, que preza a construção do conhecimento. Nessa perspectiva, cabe ao educador entender que o brincar não é apenas recurso para motivar a abordagem de conteúdo, mas também uma forma de conhecer a criança e mediar as atividades conforme seus interesses.

Caderno e Arantes (2017) definem a importância do brincar na concepção de desenvolvimento da criança na educação infantil. No artigo considera-se a ideia de brincadeira no viés pedagógico como algo que traz possibilidade de enriquecer a comunicação e expressão, desenvolvimento da linguagem e interação social. O brincar pode ser então um método pedagógico que facilita o trabalho do educador no processo ensino aprendizagem. Como ressaltam os autores, o brincar acontece em sala de aula não sem intervenção, ao contrário, o educador assume dentro dele o papel de mediador.

Santos (2010) discute sobre o resgate do lúdico no processo educativo e como ele pode ser facilitador no processo ensino-aprendizagem. A autora defende que tanto jogos quanto brincadeiras podem ser excelentes recursos didáticos, promovendo uma aula mais dinâmica e prazerosa, e assim favorecem à criança a apropriação do conhecimento, uma vez que atraem mais a sua atenção.

Essa autora ainda completa que as vantagens da brincadeira na educação infantil é promover a interação aluno-aluno, aluno-professor, além de possibilitar a criação de situações imaginárias, podendo a criança se apropriar de conhecimentos e realizar descobertas sobre o mundo no qual está inserida. Concluem assim que é preciso que os educadores valorizem essas práticas, uma vez que elas beneficiam o desenvolvimento da criança.

Dessa forma, podemos entender que o brincar no campo pedagógico tende a ter um conceito de auxiliar no processo ensino-aprendizagem, com um viés desenvolvimentista. Na contramão disso é que introduzimos o conceito do brincar através do interacionismo, o qual considera o brincar como constitutivo do sujeito.

A escola infantil pode ser entendida como um lugar de interações que vai além do pedagógico, ela está ligada à cultura, a inserir o sujeito em uma ordem, na Lei. Flach e Sordi

(2007) ressaltam que a escola não é espaço inaugural da subjetivação, mas sim a família (ou quem se ocupa dessa função), que é responsável pelas primeiras marcas, pelas inscrições de ordem filiatória que organizam o sujeito nos sistemas de parentesco. Quando ocorre a entrada desse bebê na escola, pressupõe-se que há uma interrupção, uma separação, ao mesmo tempo em que se dá continuidade a toda educação iniciada na família.

As autoras entendem que a escola pode ser pensada como um espaço subjetivante e que é na relação entre bebês-cuidadores, sejam eles monitores e/ou professores é que as crianças podem se organizar subjetivamente. Na contramão de como é entendido na educação, a psicanálise, a partir de Freud, sublinha a repetição no ato do brincar como um jogo para a criança, que o leva a sério, investindo suas emoções nele.

Em “Além do princípio do prazer”, Freud relata a sua experiência ao brincar com seu neto, que consistia em jogar de um carretel de madeira e uma linha, seguidos das palavras *fort* e *da*, em alemão *fora* e *aqui*. Jogo que ele passa a interpretar como o que a criança faz para suportar a ausência da mãe. Nele estão entrelaçados o corpo da criança, o objeto jogado e resgatado e o outro pelo qual é olhado, e o prazer está no segundo ato, ou seja, na reaparição. Segundo Freud (1920 apud PISSETTA, 2017), há prazer no brincar pela reversão de algo experimentado, como o desaparecimento/reaparecimento da mãe, uma vez que o bebê se oferece com o corpo ao outro, naquilo que já foi descrito anteriormente como circuito pulsional.

Segundo Pissetta (2017), essa experiência pode ser articulada tomando Lacan (1969-1970), a partir das noções de desejo e gozo, em que o carretel remete à repetição reiterada de um desprazer nos convidando a pensar a esfera do gozo. Pissetta (2017, p.102) afirma, “da passividade de ser deixado (e ver partir) à atividade de trazer de volta, pelo rito da repetição, uma dança entre o desagradável e o agradável se constrói, e com ela um sujeito”.

Flesler (2012) diz que situar o lugar do brincar na estrutura é imprescindível e que para Freud essas duas concepções, “princípio do prazer” e “além do princípio do prazer”, se distinguem enquanto perspectiva de jogo, pois a criança não é a mesma em tempos e gerações diferentes, assim como o analista que lê o brincar.

A autora ainda afirma que, nesses textos de Freud, ainda que ambos “indiquem que, ao brincar a criança brinca de deixar o lugar de objeto para se erigir como sujeito, apontar para o sujeito do prazer e apontar para o sujeito da palavra não é a mesma coisa.” (FLESLER, 2012, p. 92).

Freud afirma que é por meio da brincadeira que a criança repete o real, levando o mundo do brincar muito a sério, pois investe emoção nela:

A antítese de brincar não é o que é sério, mas o que é real. Apesar de toda a emoção com que a criança catexiza seu mundo de brinquedo, ela o distingue perfeitamente da realidade, e gosta de ligar seus objetos e situações imaginados às coisas visíveis e tangíveis do mundo real. Essa conexão é tudo o que diferencia **o brincar infantil do fantasiar** (FREUD, 1907[1908] / 2006. s/p).

Brincar implica, de acordo com Scariot e Froemming (2016), a passagem do Simbólico ao Real. Uma vez que o brincar e a fala andam juntos, este é fundamental para a constituição e subjetivação da criança. O brinquedo e o jogo constituem lugar fundamental na entrada do sujeito na linguagem, já que são promotores de textos essenciais para a fala.

Alba Flesler (2012), a partir da teoria Freudiana, afirma que, quando a criança brinca, ela não oculta as brincadeiras, porém também não faz isso de forma teatral, ela apenas brinca, não para um outro, mas com o Outro.

Brissant (2006) investiga o brincar no processo terapêutico e afirma que o brincar propicia vínculos e estrutura a linguagem através da interação criança-terapeuta, dando espaço para a narrativa da criança. Assim, o brincar e a linguagem encontram-se interligados e contextualizam a relação dialógica, favorecendo assim a relação língua-Outro-sujeito.

Ao se pensar o brincar como linguagem, podemos dizer que no berçário, os bebês que ainda não falam, mas brincam, se colocam à interpretação do Outro, ou seja, há o espaço do corpo-falante, como já explicado anteriormente, um corpo que difere do corpo biológico, pois corpo falante é aquele cujas manifestações significantes irrompem, ou seja, aquele que gesticula, chora, grita, que demanda de um Outro.

Há de se pensar que mesmo que não falem, a linguagem é ponto de partida na brincadeira, já que o seu corpo fala, demanda, manipula, olha, sorri, direciona, gesticula dirigindo-se ao Outro.

A partir dessas considerações, ao abordar os dados deste trabalho, buscaremos discutir, a importância do brincar no berçário e como ele é abordado e interpretado pelas professoras.

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS E ÉTICOS DA PESQUISA

3.1 MÉTODO DE ANÁLISE

Seguindo a abordagem teórica em foco neste trabalho, pode-se dizer que Outro tem papel fundamental na aquisição da linguagem, e que, a partir da relação dialógica, a criança se constitui enquanto sujeito falante na e pela linguagem. Dessa forma considerando o papel do outro/intérprete, aqui representado pelo professor/cuidador do berçário iremos nos voltar para a análise dos dados.

Ao nos aproximarmos teoricamente do Interacionismo, entendemos que na proposta de Claudia de Lemos há escuta singular para a fala da criança. Na investigação dessas falas, a partir desse suporte teórico, deparamo-nos com alguns desafios, já que o diálogo, que é tomado como unidade de análise, no caso as produções entre criança-professora, é da ordem do imprevisível.

Lier-DeVitto e Carvalho (2006) afirmam que, ao assumir o diálogo como unidade de análise, é importante lembrarmos que o *Outro* é *instância de funcionamento linguístico* e que cabe ao investigador se deslocar para outra posição frente à fala de crianças, a posição de não interpretar essa fala em busca de significados, nem como a interpretação do Outro-materno ou mesmo pelas próprias experiências linguísticas. Partindo dessa proposta que assume compromisso com a fala da criança e que entende que é na relação da criança com a língua e com o Outro que ela se constitui, optamos por uma investigação com bebês em berçários, por estes estarem em início da aquisição da linguagem e por estarem em separação física do agente materno. Uma vez que o agente materno age como instância de funcionamento da língua, entendemos que a professora ocupa um lugar como outra rede discursiva, um lugar outro para esse processo, por isso, buscamos com a análise de dados, compreender melhor esse processo.

O tipo de estudo selecionado foi o observacional, optou-se por esta forma de pesquisa, pois a observação do berçário permitiria apreender as cenas de interações e diálogos entre professora-bebê. Fontelles et al. (2009), ao reunirem os aspectos metodológicos e os diferentes tipos de pesquisa para o desenvolvimento de um projeto, afirmam que o estudo observacional é aquele em que o investigador atua como um “expectador” de fenômenos ou fatos, e, nessa condição, não realiza nenhum tipo de intervenção, para não interferir no curso natural dos mesmos.

Bartelmebs (2012) afirma que a observação na pesquisa em educação requer planejamento e execução, sendo a observação um importante instrumento de coleta de dados. Contudo, segundo a autora, o investigador precisa ter claro um roteiro a seguir quando vai a campo observar, ou seja, saber o que busca com sua pesquisa.

Inicialmente para que fosse possível realizar o trabalho de pesquisa e para construir tais reflexões foi preciso pensar no papel do educador de berçário como Outro intérprete do bebê. Como objetivo geral deste trabalho, iremos observar como se dá a relação educador-bebê. Como objetivos específicos, iremos observar 1) como se dá as interações em diferentes momentos da rotina do berçário (troca, alimentação, brincadeira, etc); 2) A partir das interações das professoras dirigidas aos bebês, busca-se apreender os efeitos que as produções verbais e não verbais das crianças provocam nas educadoras e como as brincadeiras são realizadas.

Para alcançar os objetivos, a coleta de dados foi realizada, com duas visitas semanais ao berçário, quando, vídeos de 40 minutos por sessão, foram registrados buscando registrar os diálogos e interações entre professora-bebê dentro do berçário. Antes de dar início à coleta de dados, o projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética e Pesquisa (COEP) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), (Anexo A). Também foi solicitada à Secretaria Municipal de Educação autorização para realizar a pesquisa e filmagem das crianças (Anexo B), assim como foi encaminhado às professoras e aos pais o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A e apêndice B).

Participaram da pesquisa uma professora, uma professora assistente e duas estagiárias, das quais uma era estagiária do curso de magistério do Ensino Médio e uma do curso de Pedagogia, que serão chamadas aqui P(1) = Professora, P(2) = Professora 2, EP(1) = Estagiária e EP(2) = Estagiária, como sintetizada na tabela abaixo:

Tabela 1 – Identificação das professoras

Identificação Professoras	Sexo	Ocupação
P(1)	Feminino	Professora 1
P(2)	Feminino	Professora 2
EP(1)	Feminino	Estagiária Pedagógica 1(magistério)
EP(2)	Feminino	Estagiária Pedagógica 2 (Universidade)

Fonte: A autora

Diante disso, como já mencionado, foi escolhida para o estudo uma turma de berçário, de uma creche municipal, na qual a idade dos bebês variava de 4 a 18 meses (tabela 2). Assim foram realizadas 17 visitas ao berçário, em horários diferentes para observar as mais diversas

situações de rotina. Foram realizados registros videográficos, com duração de cerca de 40 min, dos diálogos das professoras e estagiárias com as crianças, registrando as interações de maneira mais espontânea possível. Após essa coleta, realizou-se a transcrição integral do material de forma minuciosa, visando possibilitar a análise dos movimentos da fala das crianças. A transcrição foi realizada de maneira manual, direta e transcrita exatamente como foi dita, ou seja, tentando se aproximar ao máximo do modo como as falas se apresentaram durante a cena. A convenção utilizada foi a de Preti (1999), e seu exemplo encontra-se abaixo:

Quadro 1 - Convenções utilizadas na transcrição de dados coletados

Ocorrências	Sinais	Exemplificação*
Incompreensões de palavras ou segmentos	()	Do nível de renda... () nível de renda nominal...
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	E comé/e reinicia
Entonação enfática	Maiúscula	Porque as pessoas reTÊM a moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s.r)	:: podendo ser aumentado para :::	Ao emprestarem os éh::: ...o dinheiro
Silabação	-	Por motivo de tran-as-ção
Interrogação	?	É o banco...Central...certo?
Qualquer pausa	...	São três motivos...ou três razões...que fazem coom que se retenha moeda...existe uma...retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúscula))	((tossiu))
Comentários que quebram a sequência temática da exposição, desvio temático	-- --	...A demanda de moeda -- -- vamos dar essa notação -- -- demanda de moeda por motivo.
Superposição, simultaneidade de vozes	[Ligando as Linhas	A. Na [casa da sua irmã B. Sexta-feira? C. Fizeram [lá... D. Cozinharam lá
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. No seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais ou leituras de texto, durante a gravação	“ ”	Pedro Lima...ah escreve na ocasião “o cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma barreira entre nós”...

Fonte: PRETI, D. (org). Análise de textos orais. 4ª edição. p. 11- 12. São Paulo: Humanitas, 1999.

Oito bebês frequentavam o berçário e suas idades variavam de 6 a 18 meses. Sendo eles:

Tabela 2 – Identificação e Idade dos bebês

Inicial do nome	Data de Nascimento	Idade
E	10/06/2017	1 ano e 4 meses
G	31/07/2017	1 anos e 3 meses
J.V.	28/07/2017	1 ano e 3 meses
L	08/12/2017	10 meses
M.E.	29/07/2017	1 ano e 3 meses
M.V.	11/11/2017	11 meses
Mi	23/06/2017	1 ano e 4 meses
Y.K.	15/05/2017	1 ano e 5 meses

Fonte: A autora

Ao investigar essas interações entre professor-bebê, e posteriormente ao realizar a transcrição dos registros feitos no período da coleta de dados, muitas falas aparecem e por isso optamos pela escolha de quatro crianças que apareciam mais nas cenas e eram mais atendidas pelas professoras e estagiárias. Identificaremos os bebês escolhidos por nomes fictícios, da seguinte maneira:

Tabela 3 – Amostra utilizada na análise de dados

Aninha	10 meses
Iara	1 ano e 5 meses
Carlinhos	1 ano e 3 meses
Cadu	1 ano e 4 meses

Fonte: A autora

As crianças selecionadas possuem entre 10 meses e 1 ano e 5 meses, e encontram-se em primeira posição da aquisição de linguagem, mas apresentam demandas diferentes do Outro. A idade mais destoante é da Aninha, que ainda é um bebê de colo, apenas balbucia e faz jogos interacionais com o Outro, responde com sorriso, com gritinhos, choro. Ao analisar os dados, o efeito que as falas desses bebês causam é de eles se colocarem no “circuito pulsional”¹³ de satisfação para e com o Outro; pode-se dizer que ocupam ainda o lugar de *infans*. É importante ressaltar que há diferença nos efeitos que a fala dos bebês causam nas professoras (usaremos a partir de agora pronome feminino, pois já há identificação das participantes) em relação aos efeitos de escuta na investigadora, pois esta está “fora de cena”, em um momento posterior.

Inevitavelmente, a escuta e a interpretação dada às falas dessas crianças são diferentes quando feitas por educadoras e quando feitas por um clínico de linguagem, a depender, claro, de sua formação. Se pensarmos em um clínico de linguagem, que possui outra escuta para a fala de crianças, ou seja, entende que estas encontram-se em tempos singulares, e que a

¹³ De acordo com o vocabulário de psicanálise, entende-se por pulsão processo dinâmico que consiste numa pressão ou força (carga energética, fator de motricidade) que faz o organismo tender para um objetivo. Segundo Freud, uma pulsão tem a sua fonte numa excitação corporal (estado de tensão); o seu objetivo ou meta é suprimir o estado de tensão que reina na fonte pulsional: é no objeto ou graças a ele que a pulsão pode atingir a sua meta. (LA PLANCHE e PONTALIS, 2000, p. 243).

linguagem se constitui na “captura” da linguagem pela linguagem, terá uma posição diferente de um professor de berçário que tenha uma formação mais voltada ao ensino-aprendizagem, e que não tenha essa posição frente à linguagem. Não afirmamos que estas escutas e interpretações são homogêneas, pois o contrário pode acontecer, pode haver professor que privilegia a heterogeneidade da fala de crianças, assim como pode haver clínicos que podem apenas olhar para a homogeneidade, uma vez que essas escutas sempre dependerão da formação destes profissionais.

Sabendo disso, faz-se importante destacar que o que configura uma escuta são os efeitos que essas causam no outro, seja ela do educador, que pode privilegiar uma homogeneidade na fala da criança, ou seja, uma fala mais próxima da língua constituída, uma fala sem “erros” para que possa ser compreendida, seja de um clínico de linguagem que privilegia a heterogeneidade na fala de crianças, e que tem escuta para o funcionamento da língua (criança-Outro-língua).

Portanto a fala da criança ocupa lugar de diferença. Carvalho (2006) descreve que a relação do investigador da linguagem com o erro em aquisição da linguagem, partindo da proposta de Bowerman (1982, apud CARVALHO, 2006), é uma relação de impasse, pois se o “erro” for tomado a partir de uma proposta construtivista, pauta-se em uma homogeneidade de fala que estaria submetida a regras e padrões linguísticos, porém a própria autora (BOWERMAN, 1982) admite que nessa homogeneidade há diferenças, pois as falas de crianças por vezes não respondem a um padrão ou uma regra linguística. Assim De Lemos (2002), como já abordado, ao anotar esses dados nas falas de crianças, concebe que o “erro” é aquilo que há de estranho e enigmático nas falas de crianças, pois, a partir da combinação imprevisível de significantes, revela a língua.

Nas palavras de Carvalho (2006, p. 68), “pode-se dizer, então, que seria no lugar de um previsível (da regularidade) que o imprevisível (o enigma) faria efeito, possuindo caráter retroativo”. Sendo assim, em outras palavras, a autora explica que “o diferente somente poderia ser apreendido através do próprio comprometimento da semelhança, configurando, assim, o “impasse do todo” em aquisição de linguagem” (CARVALHO, 2006, p. 69).

Nessa relação, portanto, pode-se dizer que a heterogeneidade da fala da criança mostra efeitos no Outro e é a escuta desses “enigmas” que resulta na interpretação ou não das falas infantis, o dizer do Outro e o dizer da criança, entre semelhança e diferença, é que é marca constitutiva da aquisição da linguagem.

Para Carvalho (2006), o “impasse” na relação do investigador com a fala da criança em aquisição da linguagem exige que ele se inclua nessa singularidade de fala, escutando e confrontando as produções verbais estranhas das crianças.

Contudo, para interpretar as crianças é preciso supor que estas são falantes. Levando em consideração que as crianças selecionadas para análise de dados desta pesquisa encontram-se na primeira posição (DE LEMOS, 2002), ou seja, submetidas à fala do Outro, uma vez que os dados nos mostram que há efeito de semelhança entre as cadeias linguísticas da fala do outro na fala da criança, mas que se encontram em tempos diferentes na aquisição da linguagem, podemos observar que há diferenças importantes na escuta das educadoras para estes bebês. Isso porque em relação a alguns há a suposição de falante, pelas unidades de suas falas trazerem consigo sonoridades mais próximas da língua materna, o que não acontece com bebês mais novos, em relação aos quais se supõe um bebê cuja principal demanda ainda é o atendimento das necessidades fisiológicas.

A seguir trazemos exemplos das falas dessas quatro crianças com o objetivo de demonstrar os tempos diferentes das suas falas e como elas ocorrem e demandam do Outro:

Recorte 1

Aninha, 10 meses de idade, está no carrinho, professora 1 vai até ela e a pega no colo

((Aninha está balbuciando e professora dirige sua atenção conversando com Aninha))

...

((professora pega Aninha no colo))

P(1): Dzidzidzidzidzi ((imitando Aninha))...que que foi? Que que você quer me dizer?...Nã::o o óculos da profe não ((tentando pegar o óculos da professora))

Aninha: hu::m hu::m ((encosta cabeça na professora))

P(1): () ..Aninha? ... Di Di Di, exhibi::da ()...((abraça Aninha))... ((risada)) ...exibida...Quer ir no chão?...hu::m? Quer ir no chão? ((professora a coloca no chão, segurando-a de pé))

Aninha: ((responde com uma gargalhadinha)) ... É:: ((sorri))

P(1): Ó: ... a Aninha ((fala para a outra professora))

Aninha:...dzi dzi dzi

P(1): Ê:: ((sorri para Aninha)) ..dzidzidzi ...

Aninha: ((sorri de volta))

P(1): ...vai danDÁ? ... Ó: a Aninha vai... olhe anda ligeiro...

()

P(1): Tá trocando os passinhos ó ((fazendo-a andar))

O Carlinhos é um pouco diferente de Aninha, pois já incorpora, ou seja, traz um pouco mais da relação com a fala do outro, uma vez que suas vocalizações apresentam mais traços de sonoridade da língua na sua fala. Não podemos esquecer que a fala/linguagem desse bebê ainda não é constituída, assim, seus traços sonoros já remetem à interpretação, contudo ele ainda apela

pelo Outro através do choro, grito, balbucios. Os bebês Iara e Cadu são maiores e já é possível reconhecer algumas unidades em suas falas, que são incorporações. Carlinhos está em uma posição em que suas vocalizações demandam interpretação; por serem ininteligíveis e com incorporações de sons da fala do outro, remetem mais à sonoridade da língua materna/português.

Recorte 2

Carlinhos, 1 ano e 3 meses. Professora(1) e Estagiária (EP2) estão brincando com os bebês no chão, há várias caixas em forma de galinha e bolinhas coloridas

((Carlinhos coloca uma bolinha vermelha na caixa vermelha))

P(1): ... Cadê? Ê::

Carlinhos: GOOO (gol?) ((bate palminhas))

P(1): Tá, mais uma bolinha vermelha pro Carlinhos...põe lá!

[

EP(2): Isso:: ...põe lá

P(1): .. na caixinha

Carlinhos: ((Joga a bolinha na caixa e bate palmas))

P(1): ... ê::

É importante não perder de vista que o bebê é corpo falante. Como já descrito anteriormente no capítulo 2, o bebê é corpo-linguagem. Nesses dois episódios nota-se que os bebês, alienados ao Outro, se colocam como objeto de interpretação, oferecem ao Outro o choro, os balbucios, as palminhas e os sorrisos, que são retribuídos, uma vez que as cuidadoras entram nesse jogo de relação objetal. Por se encontrarem em tempos diferentes dos outros bebês, o acolhimento das demandas também é diferente por parte das educadoras. Em relação aos demais bebês, já há uma suposição de falante diferente dos dois primeiros:

Recorte 3

Iara, 1 ano e 5 meses, Professora (1) está sentada no chão com outros bebês, está com Aninha, 10 meses, no colo

((Anteriormente a professora havia perguntado para Iara como estava sua fralda, perguntando se tinha xixi, um tempo depois esse diálogo retorna))

P(1): ...venha aqui meu amor...deixe a profe ver...deixe eu vê...se não daqui a pouco..molha a calça dai ((Professora deixa Aninha no chão e vai pegar Iara. Aninha chora a separação da professora)) ... Tá bem cheio...vamo trocar o xixi? Vamo? Vai andando lá pra nós trocar o xixi...cuidado

((Aninha chora ao fundo, Iara vai andando para o fraldário))

P(1): vai...vai lá pra nós trocar o xixi...aonde que é xixi?

Iara: xixi

P(1): Aonde? Aonde que é xixi?

Iara: xixi

P(1): ã?

Iara: qui?

P(1): aqui? É xixi? Vamo abri? Vamo troca o xixi...

()

((entram no fraldário))

Recorte 4

Cadu, 1 ano e 4 meses. Professora está alimentando os bebês, que estão em seus carrinhos

((Cadu está no carrinho, sorrindo para a investigadora))

Cadu: ((risada)) ...((se concentra na televisão que está passando músicas))

P(1): ... Né Cadu...

()

((Bebês gritam ao fundo))

P(1): ...Nem...nem...nem

Cadu: ((assistindo a televisão)) pitiga.. agacae ..ê.. de
...papa...ma..ma..mãe... (pai? Mãe?)...Paca:: ... A::: ...dei abei (ACABEI?)
((continua fazendo “bababa” bem baixinho))

((Professora está alimentando outros bebês e não escuta Cadu, estagiária chega))

EP(1): ...vamo tira você daqui?

Cadu: Pacá...a:::...

((Estagiária leva Cadu para o fraldário))

Iara e Cadu encontram-se em uma posição diferente dos outros dois bebês, já que os traços de sonoridade de suas falas parecem mais com os da língua materna; também se encontram em primeira posição, porém, as demandas são diferentes, pois estão alienados ao discurso do Outro, com incorporações da fala deste. Quanto à Iara e ao Cadu, também se pode perceber que as unidades de fala são escutadas, e causam efeitos diferentes nas professoras e estagiárias: Iara se aproxima mais da língua materna e por isso é melhor compreendida/interpretada; já Cadu, por vezes, como no exemplo acima, não é escutado, e como não é interpretado, seu diálogo acaba por ficar à deriva.

Separamos a análise em dois momentos: primeiro detalhando a relação entre fala da criança e do cuidador, ou seja, interação, acolhimento de demandas, interpretação, investimento, entre outros, buscando flagrar a singularidade da relação criança-Outro. Em um segundo momento, discutiremos o brincar enquanto forma de interação no berçário.

3.2 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Primeiramente, as produções que foram gravadas em vídeos na creche passaram por análise de material, sendo assistidas diversas vezes, e transcritas minuciosamente pela própria investigadora. A releitura desse material permitiu um olhar fora da cena, permitindo observar aquilo que ficou despercebido ou fora das nossas expectativas enquanto investigadoras no momento da ocorrência. Cabe ressaltar que durante a coleta procuramos nos manter o mais

distante possível desse material, ou seja, na condição de investigadora tentamos não nos envolvermos para que não houvesse interferência dessas expectativas.

Carvalho (2017), ao abordar as questões do investigador da trajetória linguística infantil, questiona: o que marca a escuta do investigador da aquisição da linguagem quando este já é afetado pela psicanálise e pela concepção de sujeito do inconsciente? Essa pergunta coloca em pauta a problemática da interpretação e como a escuta se desloca.

Primeiramente a autora vai falar sobre os deslocamentos sob o efeito das propostas lacanianas de *saber* e do *não saber*, pois ao se deparar com as falas de crianças, da ordem do imprevisível, seria possível dizer que *saber* seria efeito de um *não saber* de um saber inconsciente (ou de um saber do inconsciente). Assim, nessa perspectiva o *não saber* não seria uma ausência de saber, mas um outro tipo de *saber*, isto é um *saber que não se sabe*” (CARVALHO, 2017, p. 61).

A relação entre essa posição e a do investigador é complexa, e lança um desafio, o de questionamento quanto à viabilidade do investigador se deslocar “para a posição do *não saber* na sua escuta para falas de crianças, já que o estatuto de investigador se constitui como efeito de um saber: aquele produzido pelo chamado discurso da ciência” (CARVALHO, 2017, p. 63).

Carvalho (2017, p. 64) ainda afirma que há também o efeito de escuta de *Lalingua*, ou seja, “da escuta dos sons dos significantes de uma língua e das articulações/associações entre sons”, isto é, o investigador é capturado pela literalidade sonora dos significantes. Por último, Carvalho (2017) ainda aborda a escuta da fala infantil pelo investigador, o que, segundo ela só seria possível se “o investigador não ocupasse um lugar de intérprete/observador externo da fala infantil concebida como seu objeto de estudo, mas que assumisse a sua condição investigador de capturado por *lalingua*, pela literalidade sonoridade do significante. Ou seja, a condição do investigador também seria de “um sujeito que é surpreendido pelo retorno de *lalíngua* em sua escuta para a fala da criança, retorno que, em sua condição de falante, seria apreendido através das rupturas de seus significantes”. (CARVALHO, 2017, p. 66).

Voltando aos dados, os vídeos também foram revistos várias vezes a fim de observar as ações, gestos, demonstrações de afeto que estavam presentes na relação criança-Outro, feitos a partir da interpretação da investigadora.

A seguir, descrevemos brevemente os passos dos dois momentos da análise.

No primeiro, foram lidos os dados focando nos efeitos que as produções sonoras verbais e não verbais das crianças causam nas educadoras, como, por exemplo, as interpretações que estas dão para os choros, gritos e manhas. As perguntas abaixo nortearão a análise:

- 1) As educadoras interagem dirigindo sua fala a essas crianças?
- 2) As educadoras escutam a sonoridade da fala das crianças e interpretam as produções vocais das crianças?
- 3) As professoras conseguem encadear as falas das crianças?

No segundo momento da análise, considerando a brincadeira na situação de berçário como momento privilegiado de interação adulto-bebê, buscaremos observar como essa brincadeira é realizada. Entendemos que é relevante observar a posição das educadoras no momento da brincadeira, buscando verificar se elas dão continuidade aos diálogos por meio de perguntas, e reforços de palavras, cores, números etc. A análise será guiada pelas perguntas:

- 1) A brincadeira é texto linguístico?
- 2) A brincadeira é espontânea?
- 3) A brincadeira permite jogo dialógico criança-outro?

Diante do *corpus* constituído pelas várias situações do berçário, o desafio foi selecionar esses diálogos a fim de refinar a análise, de modo a evidenciar o papel do Outro/professor no processo de aquisição de linguagem em bebês do berçário. Escolhemos recortar diálogos que deixem claras as interações e a relação da fala infantil com a fala do adulto/professor levando em conta cada um dos itens descritos acima, como norteadores da análise.

4. ANALISANDO E DISCUTINDO OS DADOS

4.1 ANÁLISE DAS INTERAÇÕES

A análise das interações dos bebês e dos diálogos, dirigidos da professora para os bebês e dos bebês para a professora, será a partir dos passos que já foram descritos na seção anterior.

É importante ressaltar que, diante da grande quantidade de dados obtidos, para focar os aspectos acima apontados, serão recortados fragmentos para uma análise detalhada.

Nos diálogos entre bebê-professora, é marcante que as professoras, em sua maioria, iniciavam o turno, quando realizam a troca de fraldas ou alimentação dos bebês.

Antes de iniciarmos uma descrição mais detalhada das características dessas interações, vale destacar também que chama a atenção a grande dificuldade das professoras estabelecerem diálogo espontâneo, mais extensos e sem interrupções, também nota-se o quão difícil é manter um diálogo com as crianças, pois a dinâmica do berçário não dá espaço, as professoras são frequentemente interrompidas tanto por outros adultos, quanto por outros bebês. Observamos, portanto, que o berçário exige muito da professora, já que ela precisa atender várias demandas ao mesmo tempo: alimentações, choros, troca de fraldas.

Em um primeiro momento, nota-se que raras são as iniciativas da professora para iniciar o diálogo. Um dos fatores que pode ter interferido é a própria situação de investigação, que talvez tenha causado desconforto às educadoras. Com o passar do tempo, e mais acostumadas à presença da pesquisadora, há uma sutil mudança nesse aspecto. As características aqui apontadas podem ser observadas também fora da situação de investigação.

Os fragmentos abaixo podem ilustrar essa situação:

Recorte 5

((Professora (1) está com os bebês sentados nos carrinhos de bebê para a alimentação, eles balbuciam e choram ao mesmo tempo)) cena com Aninha, 10 meses de idade:

((Professora abaixa volume da Tv, e pega mais de uma caneca, para alimentar mais de um bebê))

Aninha: ...bababababa... (papa?)

P(1): Vamos comer?

((se dirige a outro bebê que está presente na cena, porém não é um bebê selecionado na nossa amostragem, o chamaremos de MARIA))

Aninha: ...((continua balbuciando)) A:: ...a::: A:::a:::A::

P(1): Deixe eu ver o da Maria (professora fala olhando para as canecas de comida)

Aninha:...U::u:: ((sentada no carrinho))

P(1): ...se esfriou... né Maria?

Aninha: U::mé:: aum?

P(1): ..é::

Aninha: Au::...au::...ié::

P(1): A Aninha espere um pouquinho ((fala os nomes no diminutivo))

Aninha: bué...bué...bué ((fala olhando para professora))

P(1): Vamo primeiro dá pras Maria...né Marias?...Né? ((senta de frente com as Marias)) ...Ó não mexa aqui ó...Deixe a profe arrumar aqui a Mariazinha se não /como que vai comer? Papa?

((Aninha continua balbuciando em seu carrinho))

Aninha: bai...bai...bai...hu::m...hu::m é::

((Aninha fica olhando a professora enquanto ela alimenta os outros bebês))

((depois de um tempo em silêncio professora puxa Aninha para o jogo dialógico novamente))

P(1): Aninha::?

Aninha: ((tosse))

P(1): ((continua alimentando e falando com Maria1 e Maria2))

Aninha: A::a::A:: ia::baba::bau..bababa (babau?)

P(1): ((olha para Laurinha, mas não fala nada, continua alimentando as Marias))...Aninha::?

No recorte 5 é possível observar que a professora inicia um diálogo com todo o grupo, quando convoca “vamos comer?”. Aninha, que é um bebê de 6 meses, responde balbuciando, mas a professora nesse momento se ocupa de outros dois bebês e pede para que Aninha se acalme, enquanto esta, ao balbuciar, parece estar incorporando cenas de alimentação, fala: “umé” “auié”, que poderia ser interpretado como “qué?”, “colher?”, “comé?”, mas não causa efeito de interpretação na escuta da professora, que está concentrada em alimentar Maria1 e Maria2. Mesmo assim, os apelos de Aninha, que olha e insiste, o que diz de um apelo ao Outro, um tempo depois têm efeitos na professora, que a chama algumas vezes, “Aninha”.

Recorte 6

Carlinhos, 1 ano e 3 meses e Aninha 10 meses Professora 1 está alimentando os bebês que estão sentados nos carrinhos:

((alimentando e conversando com Aninha, Carlinhos está ao lado))

P (1):...Vô pega esse aqui que tem...mais bolachinha?

Aninha: Au::m

P(1): moça? Você vai querer mais papá?

((Aninha vira a cara))

P(1): Chega?

((Aninha aceita mais uma colher de papinha))

P(1): Eu num xei...você fica vilando pá lá...fica vilando pá lá..e eu num sei ((faz uma voz diferente e infantilizada)) ...se vai querer mais ainda...hum?

((Aninha se vira para Carlinhos, Carlinhos se lança para frente e grita, mexendo até os braços))

No recorte 6, a professora inicia da mesma maneira, oferecendo comida; a seguir chama o Carlinhos para o jogo dialógico, cobre seu diálogo com perguntas direcionadas a ele, o que parece não dar espaço para o bebê, tanto que este não responde. É importante observar que a professora fala pela Aninha, interpreta seu virar de cabeça.

Recorte 7

Iara, 1 ano e 5 meses e Cadu, 1 ano e 4 meses, Professora2 alimentando os bebês sozinha, alguns estão nos carrinhos, outros andando pela sala. Professora 1 chega posteriormente. Também nesse caso, apesar de aparecerem os bebês selecionados para investigação, há falas em que as professoras evidenciam nomes de outros bebê, que aqui chamaremos de Maria)

((todos os bebês estão presentes, alguns se alimentando, outros brincando, Iara solicitando atenção da investigadora, todos falam ao mesmo tempo, as duas professoras alimentando bebês))

Cadu: ((tosse))

P(1): chega? Nã::o..á:: aquele não...quer chá? Já ganha chá

P(2) Quem que quer chá?

P(1): A:: Maria

(...)

((professoras falam com outros bebês e outros bebês falam, professoras continuam alimentando bebês))

Cadu: ((chorinho))

P(2): Já desce Cadu!

P(1): ...calma...

P(2) o Cadu tá com sono...

Cadu: Á::á

P(1): Chá? Você já vai ganhar chá...

Iara: BÁ:: ((fala no meio das professoras)) BÁ::Á:: ((sem resposta vem para o lado da investigadora)) BÁ::

No recorte 7 a professora 2 convoca também para a alimentação “quem quer chá?” - a bebê Iara incorpora a sonoridade e devolve “BÁ::”, porém isso não é escutado novamente pela professora e se perde.

Recorte 8

Carlinhos 1 ano e 3 meses. Estagiária pedagógica2 cuida dos bebês enquanto a professora troca as fraldas de outros bebês. Todos os bebês estão no chão brincando.

Carlinhos: Dá::dá ((grita e depois ri))

EP(2): ((segurando um tigre de pelúcia na mão)) óie(olhe)...que bonito...ói(ó) que bonito... Cai:Í::nhos ((fala infantilizada)) óie(olhe) aqui o tigrão (tigrão) vem..qui..binca (brincar) de tigrão(tigrão)...venha..Ó aqui...venha::...tchu tchu tchu(som) venha ((sussurrando)) AH Carlinhos venha!

Carlinhos: ((não responde))

Recorte 9

Iara, 1 ano e 5 meses. Estagiária pedagógica1. Está cuidando dos bebês enquanto a Professora2 troca fraldas de outros bebês.

((Iara está andando pela sala falando, vai em direção a estagiária que está sentada))

Iara: Aã:: mã:: ã:::: A:: a:: u::: ((abraça a estagiária que está sentada no chão))

Oi ((abraça a estagiária sorrindo))

EP(1): Oi ((abraça Iara e a pega no colo))

Iara: beitÚ (beijo?)

EP(1): O que que é aquele ali o quê Iara? ((mostra para um berço que está atrás delas))

Iara: Ou:: U::? ((Iara fica em pé olhando para o berço))

EP(1): U? ((sentada no chão segurando Iara em pé no colo))

Iara: Ou:: Ú::: ((Continua em pé, agora agarrada no berço olhando para dentro dele))

EP(2): O que que tem aí? ã?

Iara: O::u:: u::

EP(2): ähn?

Iara: bi bi bi?

EP(2): bibi?

Iara: au á...babá? (babau?)...babá:::

EP(2): baba?

Iara: papáu ((bate com a mão no rosto da estagiária))

EP(2): Nã::o

Iara: pa::i pei ((senta no colo da estagiária))

((Estagiária começa a falar com Aninha))

As estagiárias nesses momentos estão na função de “olhar” ou “cuidar” dos bebês, enquanto as professoras trocam as fraldas de outros bebês, ou quando elas se ausentam. Nessas cenas em específico, elas respondem aos bebês. Na primeira sem escuta para o “dá dá” de Carlinhos; a estagiária EP(1) recobre a cena como que para “distrair” o bebê. Ela faz isso em outras cenas também. Já a estagiária EP(2) responde mais quando algum bebê lhe chama a atenção, lhe dirige o diálogo. Outras situações mostram que essa estagiária costuma ficar mais em silêncio.

É possível observar que há uma escuta, porém, para a sonoridade da fala: “baba” de Iara é devolvido apenas como “baba?” pela estagiária. O diálogo que se sustenta sugere que as estagiárias colocam os bebês na condição imaginária de “igual para igual”, elas não supõem um bebê, não supõem que ele é um *infans*; é como se o “interlocutor” bebê já tivesse a língua constituída, pois supor um bebê é supor sentido para as suas unidades de fala, ou seja, há posições diferentes do bebê para cada falante.

A partir desses recortes, podemos dizer que há interação o tempo todo com os bebês, mas é perceptível que elas são mais dirigidas quando em situação de alimentação ou higiene. Isso se dá pelo fato de que, nesse momento, tanto professoras quanto estagiárias direcionam seu diálogo, atenção e escuta exclusivamente a um ou dois bebês, além de estarem em posição de suprir as necessidades fisiológicas de um bebê.

As educadoras ocupam-se desse bebê no cuidado e, quando o fazem, na maioria das vezes encarnam o papel do outro que banha o bebê no simbólico, lhe dirige o gesto, o sorriso, a voz, lhe nomeia o corpo, dando assim “bordas ao bebê”. Entendemos por borda aquilo que Lacan (1998a, p. 196) diz: “Tudo surge da estrutura do significante. Essa estrutura se funda no que primeiro chamei a função do corte, e que se articula agora, no desenvolvimento de meu discurso, como função topológica da borda”, ou seja, quando o adulto ocupa-se do bebê, assim como o bebê ocupa-se do adulto em uma instalação do “circuito pulsional”, há uma construção

da borda, dos limites corporais e do mapeamento do próprio corpo, que passam a ser percebidos pelos interesses da criança pelos “buracos” do seu corpo, isso tudo através de um outro que dá ao bebê muito mais que a satisfação de sua necessidade (MARTINELLI, 2017).

Recorte 10

Carlinhos 1 ano e 3 meses e Aninha, 10 meses. Todos os bebês estão em seu carrinho e a professora (1) está alimentando de dois em dois bebês, nessa cena, os dois citados:

Carlinhos: A:a::i
P(1): Você vai querer o teu papá? ((direcionando a fala para Carlinhos))
Carlinhos: ai ((se vira no carrinho))
P(1): Quer papá?
Carlinhos: hu::m
P(1): espere ai um pouquinho, deixe eu pegar o outro copinho...Você vai querer?
((Carlinhos não responde))
P(1): ...abra a boquinha lá então...tá...tire o dedo da boca...nhan nhan nhan...i:: qué papa? Experimente ó
((Carlinhos se vira no carrinho, recusando a comida))
P(1): Não?...então tá bom...

Aninha: aaaum (não?)
P(1):...então tá bom
Aninha: Angu::
P(1): Diga, ele não sabe se ele quer ou se ele não quer...((falando com Aninha))..Né Aninha?...né?...Diga...não sabe se quer ou se não quer... não qué? Nã::o? Não vai papá? Vou dar pra maria..
Carlinhos: Hu:::m
P(1): é...Pede mais daí não abre a boquinha pra comer...éé...e agora? – eu vou ai arrumar teu sapato no pé—
((falando com Carlinhos))
Aninha: ((se desvencilha da colher com a mão))
P(1): ai ai ai...essa mãozinha! Tá papá ((falando com Aninha novamente))

Nesse trecho é possível observar que a professora interpreta o que o bebê Carlinhos fala. O efeito de sua interpretação no bebê é pela via de dar sentido a fala, mesmo que esta não seja aquilo que ele queria, como indica o seu gesto com a cabeça.

A fala dela aqui está dirigida particularmente aos dois bebês que ela está alimentando, os outros estão em seus carrinhos aguardando sua vez de comer. Ouve-se bastante barulho ao fundo, porém a professora só consegue enlaçar, ou seja, manter o diálogo, ouvir os bebês e fazer cadeias significantes com as duas crianças que ela está alimentando.

Com a outra professora também foi possível fazer algumas observações:

Recorte 11

Iara, 1 ano e 5 meses. Professora 2 está alimentando os bebês, de dois em dois, todos estão nos carrinhos de bebê, que está em semicírculo, e a tv está ligada com músicas da galinha pintadinha. Nessa cena, ela está alimentando um bebê, há vários bebês chorando.

((Iara está no carrinho falando sozinha, Professora2 está arrumando os bebês para servir a comida, professora fala para outros bebês “calma já vou descer vocês”, começa alimentar outro bebê, que chamaremos de Maria, Iara está no carrinho, longe da professora))

Iara: iai.. iai...iai...bi..ti..ti:...titia:...titi..ti (Titita?) ((Iara puxa o cobertor que está em cima de seu carrinho)) Ia..ia..iaia:...au..i::: ((se esconde no cobertor e fica olhando para a investigadora))E::i::: ((sorrindo)) ê:: iê::: dinhê:::

((Professora continua alimentando outro bebê e atendendo as demandas dos bebês que estão mais próximos))
()

Iara: i::: ((olha para a investigadora)) bibi? ((olha para a investigadora e faz que vai jogar o cobertor)) i::to:::u::: ((se esconde embaixo do cobertor)) tou:::

((Professora se vira para Iara bruscamente e pergunta))
P(2): quer descer Iara?

Iara: i:::

P(2): Quer descer?...Quer ir no chão?

Iara: ((faz que sim com a cabeça e olha para o chão)). Diê? Dziê:::

P(2): Qué i no chão?

Iara: Dzidei...dei..di:::...duzi...dzidzi..e tuti?tuti..didi ((fazendo que não com a cabeça)) Nana::...A::babá::a::uê.. ((fazendo que não com a cabeça)) aA::: au

P(2): Deixe a profe descer...a...Iara

Iara: a:...ai:::

P(2): ...venha Iara.. a.. ê..

Iara: beibei ((dando pulinhos sentada))
Iara: brrrbrrrbrr ((vibrando lábios))

((Professora volta a alimentar o bebê Maria e Iara vai andando em direção a ela))
P(2): óie que cabelã:::o Iara... que cabeleira...

A professora (2) tem um movimento de tentar acolher as demandas mais urgentes. Ela está alimentando a bebê Iara, porém não direciona sua fala a ela, ouve aqueles que estão falando mais, ou mais alto. Os bebês, por efeito do que produzem na escuta dessa cena, falam alto e fazem gestos para serem atendidos, situação que ocorre mais vezes e em momentos diferentes.

Como dissemos, acima, a creche contava ainda com a participação de estagiárias em alguns períodos, uma do magistério e uma da licenciatura, chamadas aqui respectivamente de EP(1) e EP(2). Ao analisarmos a posição que estas assumiam, tanto quando a professora estava na sala, como quando esta se ausentava (horário de almoço e de lanche), deixando a turma sob sua breve responsabilidade, percebemos que elas assumiam um papel diferente, ficavam mais quietas, em uma posição de “olhar” os bebês, interpretavam menos, deixando em maior tempo a fala dos bebês *à deriva*, assumindo, portanto, um lugar de *distanciamento*. Frequentemente ocupavam uma posição mais “higienista”, ou seja, trocavam, alimentavam e cuidavam dos bebês, dado importante para se refletir sobre a formação do professor. Vejamos nos próximos recortes:

Recorte 12

Carlinhos, 1 ano e 3 meses e Iara 1 ano e 5 meses. Bebês estão dormindo nos carrinhos e a Professora 1 do berçário sai para o lanche e a estagiária pedagógica 2 fica cuidando dos bebês.

((Estagiária está sentada no chão, passa-se mais de um minuto e ela continua sentada olhando fixamente para a janela, vez ou outra dá uma olhada nos bebês))
 ((Iara e Carlinhos estão acordados))
 EP(2): ((Dá tchau com a mão para algum bebê))

....

Iara: AêÊ:::....bi..bi...

((5 minutos de silêncio, Estagiária sentada no chão olhando os bebês))

Iara: ((Joga a chupeta no chão, se debruça no carrinho, deita a cabeça, olha para a estagiária, coça os olhos e sem resposta da estagiária olha para a pesquisadora)).

Iara: bô hu::m?

Iara: bo::..bo::..ênê? ((apontando para um bebê. ou estagiária)).

PESQ: nenê?

Iara: Bábá.. babou..Papá? (babau papa?)

PESQ: o que?

Iara: ((aponta o dedo para as fotos)) babá..bobó? ((sorri)) ein...((aponta de novo))

PESQ: Papá? Papai e mamãe? Cadê a mamãe?
 ((remetendo à foto pendurada no mural))

Iara: babá::Ó:: (babau? Bobó=vovó?)

PESQ: he::in?

Iara: Ei?

PESQ: Tá lá

Iara: â::im ((faz que vai chorar)) bô:::bÔ:::....bobÔ:::....bãbã...

Carlinhos: A::i:::E::i:::

Iara: bobó:::

EP(2): ((levanta e vai até Carlinhos)) XXIIIIUUUUb

PESQ: babá? Bobó?

Iara: bó:::

EP(2): ((pega a chupeta da Iara do chão e entrega para Iara))

Iara: bóbó? Bobó? ((esfrega os olhos, pega a chupeta, boceja, coça o nariz)) babá::: ((fica fazendo bababa sem som))

EP(2) Tá com fome?

Iara: aum! A:: ai::

Carlinhos: Aum, ai, e:::i ((chorinho))

Iara: tiá:: (Tia?tirar?)

EP(2): Que que foi?

Iara: BibiÁ:::

EP(2): ((arruma carlinhos no carrinho e o ajuda a sentar))

Carlinhos: aum

PESQ: O que?...

EP(2): Aqui teu bibi

Iara: bê..bi

EP(2): ((Senta no chão novamente))

Carlinhos: Ai::ê

Iara: BibiÁ::: bibiá ((olhando para estagiária e com a chupeta na mão)) (tia?) Bibiá:::bibié:::bibíá:::....bibíá, pepia...

Carlinhos: A:::

Iara: arrá ((mordendo a correntinha da chupeta)) Daum...

EP(2): ((continua sentada olhado para o lado dos bebês))

Carlinhos: ((cobre a cara com o cobertor, começa a se bater com as mãos na cabeça))...((ri))

Iara: ((balança a cabeça como um não, olha para a estagiária)) a:::A:::a

Carlinhos: ((continua se batendo))

Iara: ãh? a::A:::

Carlinhos: ((ainda se batendo)) a::A:: ((ri))

Iara: ãÃ..a::
Carlinhos: ((começa a cobrir e descobrir a cabeça))
 PESQ: tutu::
Carlinhos: poiê (ponhe?)...Ai..AiAi...
Iara: a::A::: ((risada))
Carlinhos: ((força uma tosse))
 (,,,) **Iara:** brr ((vibra os lábios)) Ai a::i
Carlinhos: ((ri se jogando para trás))aiai
Iara: ((deita))
Carlinhos: pãu..pou..puche..padi...
Iara: eu..bibi::
Carlinhos: A::
Iara: be..bi..aA:::rá..ré ((um som gutural)) babaleu...babau...
 EP(2): ((ainda sentada no mesmo lugar)) Cadê o bibi Iara?
Iara: babau
 EP(2): Cadê o bibi Iara?
Iara: babá
 EP(2): pxu ((volta a ficar em silêncio))

Nessa cena, o silêncio da estagiária afeta tanto os bebês quanto a pesquisadora participante daquele momento. Os bebês tentam chamar a atenção da estagiária, falam, gritam, choram, seja por balbucios, por tosses, por derrubar algo no chão; é como se nesse momento eles implorassem pela presença e interação com o outro. Nota-se isso quando o bebê Carlinhos tosse e depois quando começa a chorar; Iara também sinaliza o choro, porém volta a balbuciar e chama a estagiária quando pergunta “bibia?” referindo-se a sua chupeta.

Os apelos que os bebês fazem retornam novamente ao corpo, eles se lançam para o lado da estagiária, direcionam o olhar, se debruçam, jogam coisas, batem em si mesmos, uma angústia que traz uma urgência pela resposta do outro, que nesse caso não vem.

Outra reflexão importante a se fazer, pensando nas posições estruturais descritas por De Lemos (1992), é a de que os bebês em movimento de se tornarem falantes encontram-se alienados ao discurso do outro, alienados na interpretação que o outro faz da sua fala ao dar sentido a esta, no jogo de incorporações que o adulto faz da fala do bebê e vice versa.

É possível observar isso quando a pesquisadora, ao ouvir a bebê Iara falar “bobó”, a interpreta e devolve como resposta “a vovó?”, e a bebê dá continuidade ao jogo dialógico dizendo “eti?”, que poderia ser interpretado como “aqui”? “esti”? mas que é devolvido com um “babau?” que dá continuação à cadeia, incorporando o “babau”, a bebê Iara responde “babá? Babá!”, que novamente não é escutado, cessando o jogo dialógico. Cabe aqui ressaltar que a escuta da pesquisadora se diferencia da escuta das professoras, pois sua escuta é clínica, atravessada por uma teoria de linguagem.

Como esse jogo dialógico entre pesquisadora-bebê tem a sua especificidade pelo fato de a pesquisadora ter um lugar de escuta para as falas do bebê, estes a respondem de outro modo, encadeando assim um diálogo.

Pouco mais adiante nessa mesma cena, Iara parece convocar a pesquisadora ao dizer “tia” e, logo em seguida, fala “bibia”. “Bibia” é uma “palavra” que causa estranhamento, o que leva a pesquisadora imediatamente a perguntar “o quê?”. A bebê Iara continua “bibibi” e a estagiária então escuta e a responde “aqui teu bibi”, entregando para ela a sua chupeta. A bebê continua “bibiaa, bibia, bibiaa, bibi”, porém, a estagiária se senta novamente no chão, deixando à deriva o que a bebê continua falando.

O silêncio da estagiária, mesmo que seja uma marca necessária para o bebê, causa um afetamento na pesquisadora, que estaria ali em um papel passivo, apenas de observadora, filmando as cenas, mas que se coloca no jogo de interação, respondendo as demandas dos bebês. Isso explica-se também pelas diferenças de escuta que há entre um investigador de linguagem e o pedagogo, ou seja, diferentemente deste, aquele reconhece os sons de uma língua e os interpreta. Nota-se que, enquanto a estagiária deixa à deriva os monólogos dos bebês, a pesquisadora nesta cena não resiste e tenta acolhê-los.

A diferença de olhar, acolhimento e função exercida entre professoras e estagiárias também é evidente. Vê-se que exercer a função de professora está atrelado aos pressupostos teóricos da formação do docente. As professoras com formação universitária têm olhar diferenciado, que flutua na relação educar-cuidar, dividindo-se em uma face relacional e outra higiênica; já as estagiárias estão muito mais coladas ao discurso de face higiênica, podemos observar isso nas cenas descritas a seguir.

Recorte 13

Iara, 1 ano e 5 meses. Professora 1 está fazendo os bebês dormir

((Maioria dos bebês já está dormindo, Iara fala alto, professora embala os carrinhos cantarolando canção de ninar))

Iara: ((procurando algo em seu carrinho)) bibíÁ?

P(1): Que que...A..o bibi? Já vamo acha teu bibiá...bico? ((começa a procurar no carrinho))

Iara: bibi bá?

P(1): bibi..aqui ó..aqui..achou

Iara: bibiá::

P(1): Tá

Iara: bibiá:::

P(1): É o teu bibi? Segure...

Iara: bibiá

P(1): tá

Iara: bibiá...bibiá...

P(1): vou por aqui ó...tá aqui...

Iara: bebi?

P(1): aqui
Iara: bibi...bibιά..bibιά...bibi?
P(1): é...o bibi...
Iara: bibιά...bibιά..bibιά..bi
P(1): é tava perdido o bibi...deixe eu endileita voxê ((arruma Iara no carrinho)) Pronto...segure o cobertor...
Iara: boboi
P(1): Cobertor...
Iara: ih mãã? ((entregando o cobertor para a professora))
P(1): agora é pá dormi, pra dormi esse né?
Iara: é?
P(1): é
Iara: é..é...é ((cantolando canção de ninar)).
P(1): ã..ã..ã ((cantolando)) a mamãe faz? ã..ã..ã ..nêê? Heim? Como que a mamãe faz?
Iara: êê!

Recorte 14

Aninha, 10 meses; Carlinhos, 1 ano e 3 meses, Iara 1 ano e 5 meses. Professora 2 alimentando os bebês, os três estão em seus carrinhos

((Professora está dando de comer para uma bebê que não faz parte da nossa análise))
Aninha: aA::...huuum ((chorinho))
P(2): Não quer papa? Vamo vê se aninha come?
Aninha: ã::ã
P(2): ó a Aninha gostou...ai que gotoso...vamo papa?
()
Iara: ai...ai..aí..ê..ôui... oi..pa..pa..pai? ((fazendo gestos com as mão))
babai..ba..ba..bai..biju.. ((fazendo não com a cabeça))
bei..bi..bebebe...teitei
((professora continua alimentando outros bebês e conversa com eles))
()
Iara: ((mão na boca faz sons)) bábá..blábláblá...lálá..abábá..bá ((assopra a mão))
((choros altos ao fundo))
Iara: ((manha como um choro, bem alto)) êÊ::êÊ....
P(2): Carlinhos..você cai, Carlinhos..
Carlinhos: ai?
P(2): ca::i
Iara: ((choro))
P(2): Que foi Iara? Já desço você..pere aí

Ambas as professoras escutam mais, interpretam mais e acolhem mais os bebês, conversam mais com os bebês, diferentemente do que já foi visto nos recortes 8 e 9, em que as estagiárias se encontram com eles, falam pouco e parecem estar ali para auxiliar as professoras. Isso pode ser observado nas gravações também, quando, em companhia das professoras na sala, as estagiárias tendem a silenciar mais. Nas transcrições fica muito difícil captar esses momentos, já que elas quase não se sobressaem em cena, o que muda quando elas ficam sozinhas com os bebês, porque elas falam mais. Por outro lado, eles oralizam mais no silêncio delas, isso pode ser visto como efeito, já que a tendência das professoras é de recobrir muito as cenas, tentando a todo tempo dar sentido a suas falas e manter diálogo com os bebês.

Recorte 15

Aninha, 10 meses e Iara, 1 ano e 5 meses Professora (1) está trocando os bebês e as estagiárias estão cuidando dos bebês

((Estagiária faz um móbile de teto girar, vários bebês estão a sua volta))

Aninha: ((chorinho))

EP(1): pxi:::

()

Iara: ((olhando para o móbile))

Aninha: a::um

EP(1): Tá com fome?

Iara: ai dá dzi...d::ei..dzi... dai ...di

EP(1): Tá ((dá uma boneca para Aninha))...Fique com esse nenê..A::a::A ((cantarolando))

Iara: da::i dzidzie..dai...be::i..pei (peixe?) ((olhando para o móbile)) pei pi dá...pê::i ((apontando para um peixe no móbile)) pei?

EP(1): () fique com o nenê Iara...ó... ninê ((entrega uma boneca para Iara))

Iara: ((pega a boneca, mas continua olhando para cima))

Carlinhos: ((engatinhando próximo))

EP(1): ó que bonito que ficou...ó o peixe....

Iara: ói tchêchê ((apontando para o peixe))

EP(1): Ó o cachorrinho...

Iara: ((fica olhando))

EP(1): ói outro cachorrinho..mais um cachorrinho...quantos que tem?

Iara: ((fica olhando))

Aninha: hu::m ((querendo chorar))

EP(1): xiuxiuxi:::

A estagiária 1 parece ter menos escuta que a estagiária 2, e isso pode ser observado também fora das cenas gravadas. A estagiária 1 no recorte 15 ignora o que é a fala de Iara, “bei pei”, e apenas responde “brinque com o nenê Iara”; já a estagiária 2 espelha e estranha a fala de Iara, porém, não produz e/ou não consegue manter uma cadeia significativa, que resulte em uma fala dos bebês com estatuto linguístico e discursivo.

Na cena seguinte, a professora está sentada no chão, enquanto os bebês brincam. Nesses momentos muitos bebês falam ao mesmo tempo, alguns se destacam mais em meio à turma, por apelarem mais (choram, falam mais, falam mais alto). A sala se agita nesses momentos e a professora precisa dar conta, mas não dá, de todos os bebês sozinha.

Sabendo que é o outro que permite o funcionamento estrutural da língua e que movimenta o jogo combinatório das unidades significantes presentes na cadeia de fala, jogo que permeia a possibilidade de interpretação da fala da criança, entendemos que “é o outro que faz texto ao interpretá-la, repeti-la, ou seja, o adulto/outro a tira da indeterminação na sua fala, dá sentido às falas enigmáticas” (OLIVEIRA e CATRINI, 2017, p. 373). O outro submete “os significantes da criança a processos metafóricos e metonímicos, cujo efeito se reverte em uma ressignificação através das relações com outros significantes” (DE LEMOS, 1992, p. 128).

É importante retomar aqui a discussão sobre o papel do outro na constituição subjetiva da criança. O bebê depende de um Outro, que é o encarregado de atender as necessidades da criança, alguém que atribui sentido às suas manifestações.

Então o Outro aqui é o responsável pela mudança de posição da criança, na qual passa de *infans* a falante, visto que é em um dos momentos da mudança, que a criança, através do processo de incorporação, toma para si segmentos da fala do Outro. E, sob esta perspectiva, podemos dizer que, enquanto a criança se organiza e se estrutura na língua, também se constitui como sujeito.

Como já descrito nos capítulos anteriores, o adulto, no jogo dialógico com a criança, é aquele que é intérprete daquilo que escuta dos sons da fala dos bebês, daquilo a o falante constituído da língua pode dar sentido. Entendemos que, se, por um lado, nenhuma relação criança-adulto permite uma escuta/interpretação de tudo o que o bebê fala, por outro, a interpretação e o sentido dado são fundamentais para a aquisição da linguagem.

Na maioria das vezes, o que foi possível observar é que as professoras escutam as crianças, principalmente aquelas que mais se destacam, porém em alguns momentos não dão sequência às cadeias significantes na fala desses bebês, como é possível observar abaixo:

Recorte 16

Iara, 1 ano e cinco meses, Cadu, 1 ano e 4 meses. Professora 1 e Professora 2 estão trocando fraldas dos bebês, e os bebês falam ao mesmo tempo.

P(1): ((professora está trocando a fralda da Iara))

Cadu: Guainhé..

P(1): e o seu Cadu? ((fala com Cadu porque ele está próximo e o ouve, porém já retoma o diálogo com Iara)) Cuidado..esse aqui a profe não quer que mexa...que é perigoso a tampinha..às vezes ficam meio coisado...

P(2): Dá para colocar uma mangueirinha curta na Maria? ((bebê não consta na análise, aqui chamaremos de Maria))

P: dá...

P(2): Se tiver, né Maria?

Cadu: ê tei, tei ((vem chacoalhando um chocalho))

P(1): Pronto? Já tiramo o xi-xi..pode ir..((coloca Iara no chão))

[

P(2): Venha Ana.

[

P(1): E o Cadu? Deixe eu sondar aqui também...

[

P(2): ((falando com bebê Maria))

()

P(1): ((falando com Cadu)) Não..Dá mais um pouco...deixe eu vê aqui na frente como é que tá...esse xixi..Não...dá pra ficar mais um pouquinho... Sente aí no pneu...sente direitinho..a profê vai soltar...

Iara: ((mostra com o dedo uma cômoda)) ai:: ai:: ((anteriormente uma colega havia prendido os dedos naquela cômoda))

P(1): Iara? Vamos ver se tem uma camisetinha?

Cadu: ai ai qui ó qui ó! ((em frente ao espelho brincando sozinho, ninguém ouve Cadu))

P(1): Iara? venha Iara por uma camisetinha ó...olha que linda Iara...((mostra uma camiseta com uma girafa))

Iara: bibi?

P(1): ó Iara ((mostra a camiseta))

Iara: brubru::: ((som vibrante))

P(1): Olhe aqui ó... ((traz perto dela)) De quem que é essa camiseta?

Cadu: meneô? ((olhando de longe, prestando atenção na professora))

Iara: bibi

P(1): da Iara?...aqui ó, erga a mão.

Quando escutam e interpretam os sons que os bebês produzem, raramente as professoras conseguem encadear e levar o diálogo para frente, pois são interrompidas quase que o tempo todo por outras pessoas presentes no berçário e por outros bebês. Novamente aqui trazemos a diferença de escuta e interpretação dos bebês selecionados, aqueles em que os sons dos balbucios são acolhidos pela interpretação e com os quais as professoras conseguem formar mais cadeias significantes; já os dois que produzem menos sons na fala são acolhidos em seus choros, gritos e apelos, sendo interpretados a partir dessas produções.

Algo que nos coloca a pensar, a partir dessas observações, é que é possível que dentro do berçário demore mais para que aqueles bebês que silenciam mais, e/ou que se encontram com risco psíquico, sejam escutados pelas professoras.

Recorte 17

Iara, 1 ano e 5 meses. A maioria dos bebês estão dormindo, Iara fala bastante sozinha e a professora dialoga com ela

((Iara está sentada no carrinho))

Iara: Ei::ei..oi

P(1): Oi dona Iara..assim ((arruma o carrinho))..e o beio?(cabelo) vai cair esse cabelo...

Iara: eiai..aiai..((se balança no carrinho))

()

((professora está embalando os carrinhos para fazer os bebês dormirem))

()

Iara: ei aieiai ((olhando para a investigadora))

()

Iara: Ei?

P(1): O que que foi? Cadê a moça?

Iara: Popó?

P(1): Cadê a moça? Tire o biquinho para falar...tire o bibi...cadê a moça...ã?

Iara: Babá? Babá?

P(1): Escute..cadê a mamãe?

Iara: maméin

P(1): Onde tá a mamãe?

Iara: memain

P(1): Cadê a foto da mamãe?

Iara: meme, memain, meme á

P(1): Cadê a mamãe? Cadê a Iara com a mamãe? Onde que tá?

Iara: nenê nenê ((estica os braços pedindo colo)) mesmá, memain

P(1): ((aponta para que investigadora veja as fotos na parede))

P(1): tá lá? Diga...Iara...a Iara e a mamãe?

Iara: memaim...memaim... memeim... mamã.. Mia..mia... ((dá tchauzinho e se sacode no carrinho))

()

P(1): A mamãe...mamãe..nossa e a vovó?

P(1): cadê a vovó?
Iara: bobó?
P(1): e a Iara..onde tá a Iara?
Iara: bobó:: Á... ((gritinhos)) bobó::
P(1): Cadê a Iara?
Iara: bobó?
Iara: Baba! (babau?)
Carlinhos: A::
P(1): Cadê o Carlinhos?
Iara: ((se vira para olhar Carlinhos))

Nesse segmento nota-se que o diálogo entre a bebê Iara e a professora é encerrado quando outra criança entra em cena. Observamos aqui a cadeia de incorporações de falas. Nas duas primeiras falas, a professora refere-se a “moça” e Iara produz “popó”, algo que não é interpretado/reconhecido pela professora, a qual pergunta “cadê a mamãe?” e Iris espelha e incorpora, respondendo “maméin”, permanecendo assim na cadeia significativa de ambas, até que a professora inclui “vovó” na sua fala “A mamãe, mamãe, vovó?”; ainda pergunta “cadê a Iris com a mamãe?” e Iris responde “nenê”, num movimento metafórico. Aqui está um exemplo das cadeias cruzadas pelos eixos metafórico e metonímico, como os elementos “mamãe = memain”, meu/minha mamãe, “vovó = bobó”

Quanto à professora 2, também é possível observar a sua interpretação à fala dos bebês:

Recorte 18

Iara, 1 ano e 5 meses, e Cadu, 1 ano e 4 meses, Professora (1) e Professora (2) estão fazendo os bebês dormirem

((Professora canta e embala os carrinhos, Iara começa a brincar com Cadu que está sentado no chão))

Cadu: A::
Iara: br:: ((vibrando os lábios e empurrando um brinquedo))bibibi::
brum...bibibi::
Cadu: ((olha para a professora))
P(2): O que foi? Perdeu o bibi?
P(1): O que foi Cadu?
Iara: bibiá::?pocue::
P(2): Procure o bibi...lá no berço..
Iara: ((vai até o berço))
P(2): Lá no berço Iara..aqui ó..lá perto da porta lá...

Nesse exemplo podemos ver presentes aquilo que De Lemos (2006) nomeia como “processos constitutivos do diálogo”. Quando Iara fala “bibi”, a professora, que incorpora e espelha essa fala, responde ao bebê “perdeu o bibi?”, compreendendo aquilo que o bebê demanda; por sua vez, o bebê, que se encontra já em uma posição de cruzar cadeias, que vêm do discurso do outro, responde “pocue”, ou seja, a palavra “perdeu” remete Iara à palavra “procurar”. Evidencia-se aqui o discurso do outro na fala do bebê.

Recorte 19

Cadu, 1 ano e 4 meses. Professora e professora 2 estão fazendo os bebês dormirem, a TV está ligada com músicas e Cadu está na frente da TV dançando

((P e P(2) conversando com outros bebês))

Cadu: ((A tv estava tocando músicas e para)) tá::

((Professoras conversam entre elas))

Cadu: A::gá:: a::tia:: agá:...acabou

((Professoras continuam conversando))

Cadu: Tiá:: ACABOU...tia

P(1): Tia: acabou...((risada)) o que que acabou?

Cadu: tsi

P(1): Enroscou...sim..ó meu Deus...também os nossos dvds estão velhos ((vai arrumar a tv))

Cadu: ((faz um som como um chorinho))

Aqui nesse recorte também é possível visualizar que, quando a sonoridade da fala do bebê aproxima-se da fala do adulto, as professoras ouvem de imediato: Cadu diz “Acabou” e o estranhamento é respondido com a pergunta “o que acabou?”.

Recorte 20

Iara, 1 ano e 5 meses. Professora 2 trocando fraldas e Estagiária 1 sentada no chão cuidando dos bebês.

Iara: ó::ó::bobó?

EP(1): O que que tem o popó?

Iara: bobó?

EP(1): O que que tem a vovó?

Iara: ((sobe no colo da estagiária))

EP(1): Cadê o cocó? ((olha para trás, no berço atrás das costas há galinhas de brinquedo))

Iara: bobó?

EP(1): É o popó

Iara: bobó?

EP(1): Cadê o cocó?

Iara: A::iti ((batendo na estagiária))

EP(1): não pode assim..não podi..não podi...

Iara: ou::u::

EP(1) mu? Cadê o mu?

Iara: mu?

EP(1): Mu

Iara: ui qui?

EP(1): Um

Iara: hum (mostra)

EP(1): É

Iara: di?

EP(1): E a cocó?cadê a cocó?

Iara: bobó?

EP(1): Cadê a cocó?

Iara: ã?

EP(1): O lá o cocó (Olha lá?)

Iara: ((pendura-se na grade do berço para ver as galinhas))

EP(1): que foi Maria?

Nesta última cena, recorte de um diálogo estagiária-bebê, podemos observar a dominância do eixo metonímico na fala inicial de Iara: “ó” que o bebê produz é interpretado pela estagiária como “vovó” e Iara se aliena a esse discurso, dizendo “bobó”. Porém, a estagiária desloca para “cocó” e persiste nessa interpretação, o bebê estranha e então a cadeia é cortada quando a estagiária diz “ó lá [olha lá] o cocó”. O jogo dialógico se encerra quando outro bebê entra em cena.

A situação deste berçário nos mostra que as educadoras precisam responder a muitas demandas dentro desse ambiente, e as professoras costumam atender aquelas mais urgentes, interpretadas a partir de enunciados que mais se aproximam da língua materna no aspecto sonoro, choros, etc.

Recorte 21

Aninha, 10 meses. Professora 1 está trocando fraldas dos bebês e B1 chora

((Professora está fazendo Carlinhos andar, Aninha está deitada de bruços no chão))

Aninha: Hu::m...aA::((começa a chorar))

P(1): Vamos...vamos..dandá..de pé..Firme...Firme! ((falando com um bebê que não faz parte da análise))...Olá ó..a Aninha chorando lá ó..calma..aê..segure...

Aninha: hu:m.. Á.. ((choro))

P(1): Segure..vamos lá vê o que a Aninha tá chorando?..Vamo?

Aninha: ((choro))

P(1): Vamo vê o que que a dona moça...

Aninha: nhanhanhãnhã::

P(1): nhãnhãnhãnhã..que que foi? Nhanhã..não é pra ficar chorando.. ()Sente pra mim pegar a Aninha...

Aninha: ((choro))

P(1): Shiu...Escute aqui

Aninha: ((para de chorar))

P(1): Olhe aqui que nós vamos ter que ter uma conversa muito séria..Sabia? Que a profe não pode ficar o tempo todo...

Aninha: dzidzidzi

P(1): ah dzidzidzi segurando você em pé...

Podemos notar nessa cena que Aninha convoca a professora através do choro. É através do choro, resmungos, gritos e outros sons que o bebê convoca o outro a atender seu apelo e, ao acolher esses sons, o outro pode inseri-los em cadeias significantes. Assim, a palavra do outro estabelece uma transferência e a inserção da criança no simbólico, o *infans* é investido e se constitui, sua imagem a partir do corpo e do olhar do Outro.

Nas pesquisas de Mariotto (2007, 2009), é possível observar que maiores interações da professora com os bebês, e vice-versa, acontecem nos momentos de troca e alimentação, o que também acontece nas interações registradas nesta pesquisa. Nesses momentos específicos, a professora consegue direcionar a sua fala à criança que ela alimenta. A troca de fraldas também é um momento em que a professora conversa bastante com o bebê.

As cadeias significantes do Outro, falante constituído da língua, faz com que o diálogo se estabeleça entre adulto-bebê. É possível observar isso nos seguintes trechos:

Recorte 22

Iara, 1 ano e 5 meses. A maioria dos bebês estão dormindo. Iara brinca de se esconder com cobertor.

- | | |
|--|--|
| | Iara: tititi ((apontando para o fraldário)) |
| P(1): ti ti ti ti ti é para trocar o xixi ((explicando para a pesquisadora)) né? | |
| | Iara: titi... |
| P(1): A Iara não tem xixi | |
| | Iara: ((se esconde com o cobertor)) |
| P(1): Olhe aqui Iara..tutu | |
| | Iara: ((aparece e se esconde)) |
| P(1): Tutu? | |
| | Iara: ((se esconde)) didiá:: ... |
| P(1): Tutu, cadê você?... i-i-i... | |
| | Iara: ã-ã-ã ((não consegue sair)) |
| P(1): Pera...((ajuda a tirar o cobertor)) | |
| | Iara: dzidzi |
| P(1): E o cabelo? | |
| | Iara: dzidziaa |
| P(1): dzi-dzia...cadê a titia? Vamo arrumar o cabelinho? ((arrumando o cabelo de Iara)) Se não fica no olho... | |
| | Iara: ((bocejo)) |
| P(1): Prende o cabelo... | |
| | Iara: A-A-A.. DÁI:: i-i..tia... |
| P(1): titia? E a dona Mariazinha
(...) ((professora fala com outros bebês)) | |
| | Iara: ((fazendo bababa baixinho e joga o cobertor no chão)) |
| P(1): ((cantarolando)) | |
| | Iara: tssia? |
| P(1): o que? | |
| | Iara: ((direciona o olhar para professora)) |
| P(1): oii... | |
| | Iara: ((ri)) |
| P(1): vai cair... | |
| | Iara: Pê..num.. |
| P(1): cai.. | |
| | Iara: ai:: ..Ái::... ái... |
| P(1): tem que sentar direitinho... | |

O Outro, falante constituído da língua, enquanto agente de funcionamento linguístico, oferece ao bebê sua escuta, interpretação e voz, assim o bebê em aquisição de linguagem, como descrito nas posições estruturais de De Lemos (2006), incorpora fragmentos da fala do Outro em sua própria fala. Isso pode ser observado em trechos como o descrito no recorte 22.

Pode-se notar que há momentos em que a professora fala com exclusividade com os bebês, enquanto no restante do tempo ela fala se dirigindo ao grupo, em geral. Essa maneira singular provoca nos bebês reações subjetivas: quando têm a atenção dirigida exclusivamente a eles, os bebês respondem ao outro e ao diálogo, chamando o adulto para o jogo interacional, dialógico. Quando as professoras falam de maneira coletiva, os bebês tentam se destacar para

chamar a atenção para si: alguns choram, outros gritam, fazem “manha”, falam mais alto. Mesmo que de maneira dificultada, pela dinâmica de funcionamento do berçário, a professora/cuidadora tenta interpelar, interpretar, manter a fala do bebê na sua cadeia de interpretação, ocupando-se desse papel de Outro (instância de funcionamento linguístico).

As observações realizadas em sala de aula mostram que, quando as professoras ajustam sua maneira de falar, de acordo com o que chamamos de “manhês”, alterando o tom de voz para algo mais melódico, as crianças prestam mais atenção nelas.

Como já visto nos dados aqui trazidos, como, por exemplo, no recorte 21, a professora reconhece que o choro de um bebê é uma demanda para ser pegado no colo, porém, talvez pela questão da coletividade, muitas vezes as crianças desistem de ser atendidas, escutadas, partindo para outras ações ou mesmo para o choro quando há urgência em seu atendimento, ou seja, quando elas necessitam ser atendidas imediatamente. Em todas os registros da análise, é possível escutar ao fundo algum chorinho, ou mesmo gritos, contudo, entende-se que os educadores não conseguem avaliar de imediato o que é ou não urgente nessas demandas, por isso muitas vezes os bebês seguem chorando, é apenas quando há um choro mais forte e que se sobressaia que elas ouvem de imediato.

Contudo, apesar das professoras do berçário tentarem ocupar esse lugar do Outro que interpreta as demandas do bebê, muitas vezes o que acontece é o contrário, pouco conseguem acolher as demandas, já que o tempo todo são interrompidas, seja por outros adultos (funcionários da creche) seja pelos próprios bebês. A dinâmica do berçário, portanto, não favorece a posição de interpretação, é um lugar em que não se tem tempo e espaço para conseguir realizar isso de maneira efetiva. A professora é responsável por muitos bebês, e precisa dar conta disso, por isso na sua atuação acaba predominando o papel de cuidado/guarda dos bebês. Para que fosse possível ocorrer uma resposta mais efetiva aos bebês, seria preciso que houvesse mais professoras nesses espaços, contudo, sabe-se que há grandes dificuldades para isso ocorrer.

Brandão e Kupfer (2014) coordenaram uma extensa pesquisa, com diversas creches, durante 2 anos, com objetivo de investigar meios de levar os professores de educação infantil a se tornarem auxiliares na promoção de saúde mental de crianças, tendo em vista a capacidade de exercer uma função maternante, ou seja, aquela que difere das desempenhadas pela mãe, pois desdobra ações. Essa condição leva as autoras a cunharem o termo professor subjetivante, para marcar a diferença de função em relação à mãe. As autoras testaram a metodologia IRDI (indicadores clínicos de riscos para o desenvolvimento infantil), criada por Mariotto (2007)

A propósito de uma cena em que a professora não se deixou levar pela demanda de um dos bebês, as autoras observam que por vezes não fazem laço com o outro, isso porque, segundo elas, o enlace adulto-bebê não está garantido por natureza. Uma das hipóteses que as autoras apontam para a impossibilidade desse laço seria a própria condição de trabalho, uma vez que o MEC permite que no Brasil uma professora de educação infantil trabalhe com seis a oito crianças de zero a dois anos, tornando sua tarefa árdua, seja para atender as diferentes demandas de cada bebê, seja pelas suas diferentes idades e suas características. (BRANDÃO e KUPFER, 2014). Essa é uma observação que trazemos nessa pesquisa, atender muitos bebês de uma só vez impossibilita que a professora atenda de imediato cada bebê.

Esse é um ponto importante de ser considerado em nossa pesquisa, pois a turma conta com oito bebês, sendo que seis deles permanecem em tempo integral na creche (manhã e tarde), apresentam idades cronológicas distintas e, portanto, demandas características: alguns já andam, outros estão aprendendo, e uma bebê ainda não fica sentada sozinha; alguns dirigem a fala ao outro, outros o fazem de maneira ininteligível; alguns bebês demonstram suas demandas ainda pelo choro, balbúcio ou gritos. Mesmo com o apoio das estagiárias e/ou professora assistente, não é possível dar conta de acolher todas as demandas das crianças, e nem devem, pois a falta também é constitutiva do sujeito e da linguagem. Como indicam as transcrições que já foram apresentadas aqui, por vezes as falas ficam à deriva, sem acolhimento e sem interpretação.

Algumas crianças se destacam mais durante as observações, como é o caso de Iara, que fala bastante, alto e de maneira inteligível. Cadu, também chama atenção, uma vez que não fala inteligivelmente, mas mantém seus monólogos por um bom tempo, isso devido à falta de interpretação, pois, por ser uma fala “diferente” e sem elementos conhecidos, muitas vezes as professoras não escutam o que ele está falando, deixando-o continuar sozinho; já Aninha é a mais nova da turma e chama atenção, pois demanda mais pelo seu chorinho e gritos, demanda interpretação para o que o seu corpo fala, olhar, sorriso, gestos, que muitas vezes não são interpretados, pois as educadoras estão a maioria das vezes executando várias funções ao mesmo tempo, cuidando de mais de um bebê ao mesmo tempo. É possível observar que o corpo é interpretado quando a professora está alimentando, fazendo a higiene, etc, pois dirigem-se com exclusividade àquele bebê.

A partir da inserção da pesquisadora na sala do berçário, foi possível observar que as interações ocorrem em diferentes momentos, inclusive na brincadeira, já que essa é uma prática muito presente na rotina do berçário. Ao observar que nesses momentos os diálogos ocorriam

e as professoras conseguiam interagir com os bebês, optamos por analisar as cenas do brincar também. A seguir passaremos a essa análise.

4.2 ANÁLISE DO BRINCAR

Partindo da análise de cenas recortadas dos dados da pesquisa, iniciaremos nossas discussões sobre o brincar, considerando a perspectiva do Interacionismo adotado neste estudo. Investigaremos como a brincadeira é realizada no berçário; também consideramos importante observar a posição das educadoras e estagiárias no momento da brincadeira, ou seja, verificar se elas dão continuidade aos diálogos das crianças. A partir disso, para situar essa análise, formulamos três perguntas norteadoras para as observações, sendo elas:

- 1) A brincadeira é texto/jogo com o corpo?
- 2) A brincadeira é espontânea?
- 3) A brincadeira permite jogo dialógico criança-outro?

Nas observações realizadas nesta pesquisa, notamos que as interações que acontecem são comumente interrompidas, assim como em outras situações cotidianas. Nota-se que o movimento da professora é aquele em que, ao mesmo tempo em que fala com uma criança, já direciona perguntas a outra, não dando possibilidades de se estabelecerem turnos e estrutura para as crianças engatarem no diálogo. A mesma situação pode ser observada com a estagiária.

Como já dito, os bebês demandam interpretação das suas urgências e as demandas são dirigidas às educadoras através de suas possibilidades na linguagem: vocalizações, resmungos, gritos, choro e gestos corporais. No berçário vemos que raramente isso acontece, já que por essas vias as demandas na maioria das vezes não são acolhidas, não se estabelecendo turnos linguísticos.

Após realizar a troca de fraldas das crianças, a professora as deixa no chão (tapete), e elas disputam alguns brinquedos. A professora tenta intervir e conversar com todos os bebês, estes, por sua vez, tentam chamar a atenção da professora para si o tempo todo, se colocando como o “objeto” de interpretação dela, através de onomatopeias, balbucios, gritos, choro.

Essa é uma questão que nos interroga. A professora recebe muitas demandas, assim como diversas tarefas a cumprir no berçário. As interrupções que sofre em meio às interações com os bebês são da ordem do imprevisto, e isso faz parte do processo de relação entre o sujeito e o outro. Idealiza-se que aquele que investe no cuidado do bebê precisa assumir uma posição

de intérprete, de escuta, uma escuta significativa, mas na maioria das vezes não existe essa possibilidade.

A não escuta das demandas do bebê não é exclusiva da professora que precisa lidar com muitos bebês ao mesmo tempo no berçário, ela acontece também na relação mãe-bebê¹⁴, ou Outro-bebê. Há muitas crianças que não estão inseridas na creche, e mesmo aquelas que ficam somente aos cuidados maternos, ou de um cuidador, até que se tornem falantes, precisam se haver com essa falta, pois as interações bebê-Outro não são inteiramente atendidas nessas situações também.

O complexo de Édipo acontece, segundo Lacan (1958), em três tempos: em um primeiro momento, é a criança que completa a falta da mãe; em um segundo momento, o pai surge como proibidor, instaurador da lei, nesse momento se insere a criança no registro da castração; já em um terceiro momento, há a simbolização da lei paterna. Para o autor, o que se torna estruturante do psiquismo da criança nessa passagem do Édipo é o encontro que a criança tem com a falta, que a tornará sujeito desejante.

A contemporaneidade muda o papel da mulher e mãe no cenário familiar e trabalhista, muitas atribuindo-lhe multifunções, uma mãe/cuidador que se dedica ao cuidado de apenas um bebê também precisa dar conta de várias coisas ao mesmo tempo, também não tendo espaço para tanta interação exclusiva com o bebê, ou seja, a falta também pode ser entendida como constituinte.

Como já descrito anteriormente, a formação docente privilegia o aporte teórico em que o olhar para a linguagem de crianças é direcionado pela a relação ensino aprendizagem, por isso há marcas muito fortes do contexto educacional mesmo no berçário, pois este é espaço escolar; sua configuração e os documentos oficiais do Ministério da Educação reforçam isto.

É preciso mencionar que há um aparelho de televisão na sala do berçário, que, por vezes, está exibindo desenhos com músicas infantis. Geralmente ela encontra-se ligada quando as professoras estão se ocupando de alimentar, higienizar ou fazer as crianças dormirem. Podemos dizer então que a televisão ligada ocupa-se de suprir, mesmo que momentaneamente,

¹⁴ É importante lembrar que a função materna é essencial na organização e constituição psíquica do bebê, entretanto, essa função não se recobre do ideal da teoria. Além disso, o bebê não experimenta somente o lugar de objeto de desejo, de satisfação, ele também precisa se deparar com a falta, que também é constituinte psíquica. Uma das descrições de Lacan (1958) quanto às constituições psíquicas diz respeito a quando se instaura o Complexo de Édipo, ou seja, quando há uma intervenção paterna, de corte, na relação mãe-bebê. Com essa castração simbólica, o desejo da criança deixa de ser determinado pelo desejo da mãe, surgindo então a falta, que nada mais é que a possibilidade de realizar-se no desejo.

a falta da educadora. A televisão reforça a ideia de estímulo, e de que é possível existir a substituição do outro com “vídeos, músicas e desenhos educativos.

Abaixo trazemos um trecho transcrito da cena de interrupção como descrito acima. Importante ressaltar que aqui usamos cenas nas quais outros bebês, além dos já citados, também aparecem. Usaremos nomes fictícios para nos referirmos a eles.

Recorte 23

Iara, 1 ano e 5 meses. Crianças brincando

P(1): cadê o robôzão? Olhe aqui::: brr ((fazendo som vibrante))

Iara: Bui: ((se virando para o brinquedo))

((Vários bebês estão em volta do robôzão, três que não estão selecionados para a análise, que serão chamados de B1, B2, B3))

P(1): Ah:: você conseguiu pegar o bico? ((direciona a fala para bebê B3))

Aninha: Ei dsc dsc ((olhando para um brinquedo))

P(1): Vi::u, ê:::, ((risada)) dsc dsc ((estralando a língua))

((fala com B2))

P(1): A::: que legal, abre e fecha::

B2: dada:: (apontando algo para Iara))

P(1): i:: a:: todo mundo tem que experimentar.. por na boca para experimentar? Então experimente

B1: da:::i

P(1): Né Iara?

Iara: ei

P(1): diga experimen.. deixe só eu amarrar o cabelinho Iara...ó:::

Iara: ã?

P(1): Vamo fazer um rabinho aqui ó

Iara: daidai

P(1): não briguem dona B2... Deixe eu amarrar o cabelinho da Iara aqui...não cair no olho né dona Iara... e o robô né Iara? cadê o robôzinho?

Aninha: e:::rg

Iara: ei e:::i

((vários balbucios ao fundo))

P(1): É...viu que lega:::l?

Aninha: a::: aã::Ã::

P(1): nós achamos..

Iara: oun?

[

Aninha: ê::: e::E::

P(1): pronto, dona moça..

Aninha: ã::Ã: ((segurando um brinquedo e levando para a boca))

Iara: ((sai correndo)) ai ó..

P(1): cadê a boboletinha? ...Boibolelinha, ta na cozinha ((cantando e batendo palma))

Aninha: au::m

P(1): ((cantando)) fazendo chocolate paraa madrinha...poti..poti...

Aninha: anhê...bru::

Iara: u:::m

P(1): perna de pau...Iris...olho de vidro e nariz de pica pau ...pau..pau

P(1): cadê o nariz do pica pau? Hu::m? heim?

Iara: uma::

P(1): Naliz di pica paupaupau ((apontado para o nariz))

Iara: ((tosse))

B2: auba aba... ((foçando a tampa de um pote))

P(1): abra, abra força!

Aninha: au::m

P(1): força...força... faça força pra abri...deixe eu ver..num é com a boca ((falando com B2))
B2: arg
Iara: ((brincando com outros bebês e o robozão))
P(1):ó ((abre a tampa e bate os potes))
Aninha: ((sentada no chão)) au:::m
Iara: ablublublu...
P(1): abra assim, veja. Ae:: ((comemorando))
Iara: bê?
P(1): o que?
Iara: bi:::?
P(1): abri?
Iara: bi:::?
P(1): fecho...diga fecho
Iara: bue
P(1): fecho
Iara: ((tosse))
P(1): que que tem aí?
Iara: a:::im
((tosse))
P(1): ((Falando com Iara mostrando uns dados de letras))..ó vamo acha a letra.. a:: num é..você..diga..num é essa..desse eu vê se tem a letra da Iara aqui...
Iara: adi:::
P(1): tem o “y” mais não é...é o “i” né?
Iara: dei Didi...dei..dididi...
P(1): ó...ó a letra da profê...essa é a letra da profe..
((BALBUCIOS AO FUNDO))
P(1): Ó a letra do João? Ó a letrinha do João
B1: tá:::
P(1): é:? Cadê a da B1? Aqui ó a da B1...esse... esse
B1: Eim
((Balbucios de bebê no fundo))
((PROFESSORA É INTERROMPIDA POR OUTRA QUE A CHAMA NA PORTA))

Na cena descrita a professora fala com vários bebês ao mesmo tempo, tentando acolher as demandas daqueles que chamam a atenção para si. Enquanto “está amarrando o cabelo de um bebê”, intervém na “briga” de outros. Quando fala da “borboletinha”, faz referência à música, canta, pergunta aos bebês onde está o olho, nariz, trazendo algo corporal, o que entendemos como algo subjetivante, do jogo da linguagem, algo que dá contornos ao corpo desses bebês, inserindo-os na linguagem.

Também traz recortes de cenas com brincadeiras de “escondeu-achou”. Quando Iara diz “bi”, a professora entende como “abrir” e logo em seguida diz “fechou”, Iara continua dizendo “bi”. Esse tipo de brincadeira também recorre ao circuito de falta e satisfação do bebê: ao “esconder/fechar” algo lhe some, mas, em seguida, ao “achar/abrir” algo lhe dá satisfação novamente.

Em um momento seguinte, a professora está brincando com os bebês e pega alguns dados que contêm letras, e começa a mostrá-las para os bebês, nomeando-as e associando-as com seus nomes quando diz “da I é o ipsolon”. Com isso, traz a letra para o campo do

fonológico, marcando seu lugar e sua sonoridade, mesmo que os bebês ainda não tenham esse entendimento.

Com uma das estagiárias do berçário, isso fica ainda mais evidente. É como se ela esperasse da criança um conhecimento da organização da brincadeira. Segue recorte abaixo:

Recorte 24

Aninha, 10 meses, Carlinhos, 1 ano e 3 meses. Professora 1 e estagiária estão na sala, professora traz umas caixas de “galinhas” que possuem bolinhas dentro, cada caixa de uma cor, há presença de bebê não selecionados na análise, serão nomeados como b1..b2..b3..etc.

((Aninha está deitada de bruços no chão, Carlinhos está sentado no pneu de frente para o espelho, B1 está andando pela sala e professora convoca a brincadeira pelo bebê B1))

P(1): Olhem aqui ó...Vamos vê aqui as galinhas? ((Fala para a turma em geral, as crianças estão espalhadas pela sala))

B1: a::?

P(1): Cadê as galinhas? Cadê as galinhas com as bolinhas?

B1: a::?

P(1): Ó:: ((mostrando a galinha para bebê B1))

B1: tátum ((apontando com o dedo para outras galinhas))

P(1): si::m...mais o que que é esse aqui ó?

B1: a:::

P(1): a galinha..bonitinha ((cantarolando)) -- Bom dia tia J. Oi B.--

EP(2): Quem que vai na porta? Primeiro?

P: ((espirra))

((gritinhos ao fundo))

P(1): ó B1 venha ver os cocó

[

EP(2): A que sono...

P(1): ((Colocando as caixas das galinhas no chão, bebês começam a se aproximar))

EP(2): Hoje veio uma bebê maiorzinha? ((falando com a professora))

P(1): hoje trouxe um ((falando de sua filha que estava sentada em sua mesa))

B1: dá ((fala para professora))

Carlinhos: a:: ((sentado próximo a uma das caixas começa a jogar as bolinhas para cima))

P(1): qual que você quer? ((Perguntando para B1))

B1: dai

Carlinhos: ai ((começa a prestar atenção na professora))

P(1): essa verde? Então venha sentar aqui ó..lá ó..tem uma atrás de você..

EP(2): ó a vermelha..

P(1): () ó Aninha..ó..ó um cocó...

((Bebês sentados brincando com as bolinhas))

EP(2): olá (olhe lá?) ó a B2 tirando as bolinha

P(1): deixe que tirem...cadê a bolinha da galinha?

((Carlinhos brinca com outros bebês, tirando e colocando as bolinhas de uma caixa para outra))

((Aninha apenas mexe nas galinhas))

P(1): ó a galinha da B1 é verde:::: viu? Ó a do Carlinhos que cor que é essa?

((Carlinhos olha para a galinha))

P(1): Vermelha:::

((Joga bolinhas para cima))

P(1): Da Aninha é a a-ma-re-la...né Aninha? Cadê a galinha amarela? E da B2? Azu::l

EP(2): Não Carlinhos...cadê a tua? A tua é vermelha..cadê a vermelha

[

P(1): a:zu:::l..azul

[

B2: e:::

EP(2): tua é vermelha...pegue a vermelha, vermelha, isso..

[

Carlinhos: ((estava com bolinhas verdes na mão, solta e pega uma vermelha, fica olhando para a estagiária procurando aprovação))

P(1): --já caiu um sapato

[

EP(2): ai tá virando a galinha...

P: é vão virar tudo... da depois vou fazer guardar tudo no lugar certo...vamos ver quem que vai..

[

EP(2): ó..

[

P(1): vê quem vai acertar né B3? ((bebê que está sentado no outro lado da sala, observando os outros brincar))

Carlinhos: ((pega a caixa da galinha verde e começa a levar na boca))

EP(2): não carlinhos..a tua é essa ((apontando para uma caixa)) é a vermelha...

Carlinhos: ((pega uma bolinha vermelha e começa a bater na mão)) na não...

EP(2): -- Mais esse ela trouxe de casa? ((professoras começam a conversar entre elas))

P(1): não..esse é da B2..

EP(2): a bom...

Carlinhos: bau..bau..bau ((pega uma bolinha vermelha, leva a boca e começa a por e tirar fazendo sons)) a::A::

P(1): ((professora começa a falar com um bebê sobre a alimentação, EP(2) está sentada com os bebês))

EP(2): eu vou acertar ó...

Carlinhos: ((joga uma bolinha))

EP(2): ali pra fazer cesta não ne mim.

À medida que deixamos a infância e nos aproximamos da vida adulta, a impressão que temos é que nos tornamos cada vez mais “inabilitados” a brincar, tornando as brincadeiras, que na infância são regadas de simbolismo, de imaginação e criatividade, em brincadeiras mais dirigidas, estruturadas e organizadas, processo que, nesse sentido, não difere da visão pedagógica. Na cena acima vemos um exemplo desse: ao brincar com as bolinhas a estagiária nomeia suas cores, pede para pegar, tenta fazer com que os bebês separem as bolinhas por cores, mesmo eles ainda não tendo a compreensão destas. Na visão pedagógica, a brincadeira é espaço de aprendizagem, é lugar para o educacional, recoberto de nomeações e restrições para manter uma “organização” nesse brincar.

Isso não impede que a brincadeira desta cena cause nas crianças uma curiosidade e, quando convocadas com a linguagem, como por exemplo “pegue”, “cadê”, elas buscam trazer as bolinhas, mesmo que não seja da cor indicada pela estagiária. Como esta se dirige-se ao bebê, instaurou-se uma cadeia discursiva: o bebê responde a ela, entra no jogo interacional.

No momento seguinte, professora e estagiária dão prosseguimento a essa brincadeira:

Recorte 25

Carlinhos, 1 ano e 3 meses, Professora 1 e estagiária estão na sala, brincando com as caixas de “galinhas”, há presença de bebês não selecionados na análise que serão nomeados como B1..B2..B3...etc.

((Bebês estão sentados no chão, brincando com caixas em forma da galinhas que contém bolinhas dentro))

Carlinhos: ((tentando ficar de pé com a estagiária))

EP(2): ficou de pé...

P(1): cadê a galinha:??

((gritinhos de bebês))

P(1): cadê as bolinhas das galinhas? Cadê?

Aninha: ((começa a chorar))

EP(2): o que? ((se direcionando a Aninha))

P(1): Mais o que que foi? ((se direcionando a Aninha))

[

EP(2): que foi?

[

P(1): cadê?... A galinha do vizinho bota ovo ((cantando))

[

EP(2): cadê essa minina?

[

P(1): ...amarelinho... que cor que é essa aqui ó? verme:::lho...cadê a galinha vermelha Carlinhos?((se vira para carlinhos)) Olá ó...ó, thu:: (jogando a bolinha para a caixa que Carlinhos está segurando) cadê a galinha vermelha::? ((segura um outro bebê que quase cai))

EP(2): ó esse vermelho...esse é verde...esse não

Carlinhos: au:::m

P(1): i::: ó o verde...

[

EP(2): esse é dessa galinha... esse não....

[

P(1): cadê a bolinha B2? Tá... põe a bolinha na caixinha ((entregando uma bolinha para o bebê))

B2: ê:::ei:::

EP(2): não...não faça assim com a cocó... ((falando com carlinhos))

[

P(1): assim ó:: ((falando com os demais bebês))

B2:eE:::

P(1): assim não...Põe a bolinha na caixinha aqui.. a::ê:: duas

B2: E::i

P(1): trê:::is

B2: e:::i

P(1): Quatro...cinco....ponha! Coloca na caixinha ó...cinco, seis

Carlinhos: aing

P(1): cadê? ((se vira para Carlinhos)) eE:::

Carlinhos: GO:: ((começa a jogar bolinhas para cima e bate palmas)) (bola/gol?)

P(1): a:::ê:::Ê:::..tá mais uma bolinha vermelha pro Carlinhos... põe lá ((bate palmas e bebês imitam))...tá outra bolinha

EP(2): ó ali ó...outra bolinha vermelha...

P(1): ui...segure...

()

EP(2): opa caiu... isso ponhe na caixinha

P(1): ponhe na caixinha quero vê...ê::: ((batendo palmas)).....Ê tá outra bolinha!

EP(2): ache mais uma bolinha vermelha... ó ali ó a tia,,

P(1): mais uma vermelha::: êÊ....

((batem palmas))

P(1): eles gostam é das palmas...

EP(2): olá (olha lá) ó a tia tem um monte de vermelha ((fala olhando para Carlinhos))

P(1): tá, pegue ((entregando uma bolinha para carlinhos))

P(1): êÊ::: ((bate palmas))...e a B1? Vamos colocar as amarelas aqui???

Observamos que a brincadeira continua, e parte da estagiária a organização desta. Inicialmente ela propõe a seleção das bolinhas por cor, o que não faz diferença nesse momento para esses bebês que desconhecem essa nomeação. O que realmente coloca as crianças no jogo

é quando a estagiária pede que coloquem as bolinhas nas caixas e começa a contar. Carlinhos chega a bater palmas como em comemoração àquilo que satisfaz a estagiária, que é guardar suas bolinhas. Em dado momento Carlinhos desliza na cadeia e, ao brincar de jogar as bolinhas na caixa, grita “GOO”, como se fosse a comemoração do gol, do seu acerto, porém, nem a materialidade sonora é ouvida pela estagiária, nem o gesto de bater palmas é interpretado/incorporado por ela. A brincadeira segue por um viés cognitivo: nomeia-se cor, insiste-se na organização da brincadeira: “ponhe na caixinha”.

Ao assistir à observação gravada em vídeo, mesmo que a transcrição não aborde a cena como um todo, é possível enxergar que a professora tenta interagir com todos os bebês ao mesmo tempo. Ao fundo da gravação, é possível escutar choros, tosse etc., que, nessa cena, passam à deriva, não tendo acolhimento por parte das professoras. Flach e Sordi (2007) fizeram um estudo de duas creches e observaram que em uma delas muitas vezes as crianças não eram escutadas quando choravam ou gritavam, com isso, o grito se tornava apenas grito e o choro puro choro, vazio e sem sentido, fazendo com que os bebês, na ausência de resposta do outro, silenciassem. As autoras ressaltam que somente quando as manifestações são vistas como apelo endereçado a um outro/Outro é que elas saem do registro da necessidade e se transformam em demanda.

Nesse fragmento de cena, ainda se pode observar que a brincadeira segue o viés do campo cognitivo, pois há uma tentativa de organização da brincadeira – “tá mais uma bolinha vermelha pro B2 põe lá”, uma brincadeira que segue o campo do educacional e da estimulação, quando a professora convoca “que cor é essa?” ou quando a estagiária diz “a tua é essa vermelha, não verde!”, ou mesmo quando conta “Põe a bolinha na caixinha aqui, aaeeee duas [...] três, põe! [...] Quatro, cinco, ponha! Coloca na caixinha ó [...] cinco, seis!”.

Assim as interações – a brincadeira – escapa ao encadeamento. A interpretação e satisfação das convocações do bebê não se sustenta por mais que alguns segundos, como, por exemplo, quando o bebê B2. resmunga “aaaum aa” e, ao escutar, a professora acolhe com uma pergunta “P: cadê? eEEe”; o bebê B2. responde “gooo” a ela, que não interpreta o seu “go” e já passa a uma ação entregando a ele uma bolinha, “tá mais uma bolinha vermelha pro B2. Põe lá”. Nesse momento tanto professora quanto estagiária ocupam o “lugar de fala” do bebê e continuam demandando da cena, “ponhe lá na caixinha”, “mais uma”. O bebê B2. silencia e aparece um tempo depois “batendo palmas”. O “gooo” que o bebê B2. traz poderia ter sido interpretado de diversas outras maneiras, “gol”, por exemplo, e daria para encadear uma brincadeira de fazer gol com as bolinhas, ou uma brincadeira de trocas, de sumir e aparecer

como o “fort”-“da” descrito por Freud¹⁵. O professor, enquanto o Outro instância de funcionamento da linguagem, poderia ter esse papel dentro da brincadeira também.

Entendemos assim que o brincar é um meio de interação criança-outro, contudo, nota-se que há grande diferença entre o brincar na concepção da aquisição da linguagem e do campo pedagógico. O que encontramos na literatura é que, para o campo da educação, o brincar tem viés desenvolvimentista e é visto como facilitador das estratégias pedagógicas a serem cumpridas no berçário, sendo a linguagem pouco relevante nas discussões dos autores aqui citados. Isso se explica também pelo fato de a aquisição da linguagem ser um tema pouco ou nada discutido na formação do docente.

Gnatta e Marcolino-Galli (2016) afirmam que a função do cuidador/professor da creche se dá como mediador na constituição psíquica do bebê, pois é ele que contribui para a inserção da criança no campo da linguagem, operando como um Outro no processo de aquisição da linguagem. Pode-se dizer assim que educar é subjetivar, diferente do que temos com relação à pedagogia que tem com um de seus objetivos desenvolver habilidades e/ou capacidades, propiciando o desenvolvimento de crianças a partir de atividades de caráter estimulatório. (FLACH e SORDI, 2007).

Faz-se importante lembrar que as posições assumidas nas interações com as crianças, tanto por professores, quanto pelos estagiários não deriva de uma escolha pessoal, mas sim de um regime que já lhe é instaurado, o qual deriva de um contexto sócio-histórico complexo, que é definido prioritariamente pelas políticas públicas que definem esse papel, sejam essas políticas propaladas pelos documentos oficiais e pelo Ministério da educação, sejam aquelas que comparecem na formação, acadêmica ou não, desses professores.

Flach e Sordi (2007) discutem qual seria a prioridade em atendimento à criança pequena, se é atender suas necessidades sociais ou investir em práticas pedagógicas. Nas duas escolas em que elas realizaram seus estudos, foi possível observar que, para muitos profissionais, o seu trabalho continua a ser voltado ao cuidado assistencial e às necessidades básicas dos bebês, sempre estabelecida por uma rotina diária, sendo que a rotina observada em um delas é mais rígida em questão de horários definidos para alimentação, troca de fralda e

¹⁵ Em “Além do princípio do prazer” (1920), Freud apresenta a problemática da pulsão de morte. Ao introduzir esse conceito acerca do mecanismo em jogo na pulsão de morte, o autor descreve uma cena com seu próprio neto que, com dezoito meses, supera o momento de ausência materna (mesmo que momentânea) brincando com o carretel. A medida que a criança joga o carretel “para lá” fala “láaaa” (“o-o-o-o”), quando o carretel retorna, o neto fala “um alegre ai” (Da). Esse movimento de “aparecer e desaparecer” é tomado por Freud como uma maneira de superar a ausência materna. (FREUD, 1920).

sono. Ambas, porém, seguem por esse viés de assistência à criança, ou seja, as autoras não encontraram nessas escolas condições para a construção da subjetividade através do brincar.

Com relação a esse aspecto, nas nossas observações, identificamos que, apenas por pouco tempo, as professoras conseguem exclusivamente brincar com as crianças, já que há uma rotina que reveza troca de fraldas, alimentação e sono das crianças. Observamos que há maior interação e endereçamento entre professora-bebês principalmente nas trocas e no momento da alimentação, pois elas os atendem de maneira mais individualizada e conseguem ir conversando, tocando, voltando seu olhar para eles. Nesses momentos também é possível observar que a criança procura mais o olhar da professora do que em outros.

A brincadeira não é o único meio de subjetivação da criança, mas ela também é linguagem e é endereçada ao outro. Há incorporação de cenas que a criança vivencia, cenas em que há presença do jogo corporal. Talvez por isso as crianças incorporam muito menos as “cores” que as professoras lhes ensinam, por exemplo, mas incorporam a alimentação, a troca de fraldas, o “escondeu-achou”. Isso também contribui para a entrada da criança na linguagem.

Essa abordagem teórico-analítica distancia-se do conceito de aprendizagem no viés pedagógico, que tem forte presença na formação de educadoras do berçário. Marques e Mussini (s/d) afirmam que o brincar como uma proposta didática pedagógica na educação infantil proporciona à criança aquisição de novos conhecimentos, assim como o desenvolvimento motor, social, emocional e cognitivo. Citam que, de acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1988, p. 27), “a brincadeira é uma linguagem infantil que mantém vínculo essencial com aquilo que é o não brincar”. A criança usa a brincadeira para produzir, por meio de uma linguagem simbólica, sua reprodução de mundo utilizando o mundo imaginário.

De nossa parte, entendemos que a interpretação aqui se faz importante, porque retomamos a questão do corpo, já que, em se tratando de um berçário, e do brincar de um bebê, é preciso interpretar o corpo, que fala através de gestos, sorrisos, choro etc. É preciso considerar que na brincadeira o bebê é *corpo pulsional*, ou seja, aquele que é atravessado pela linguagem. Por isso é preciso pensar o brincar sem ensinar, como indicam as cenas descritas nesta pesquisa, em que o bebê traz recortes do que vivencia em cenas com o outro, mas pouco apreende aquilo que lhe é ensinado (como cores, letras etc).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação procuramos olhar para o bebê inserido em berçário a fim de discutir a importância do Outro educador na estruturação da criança, inserida nesse espaço, como sujeito e sujeito-falante.

Pesquisar a educação de berçário é uma questão contemporânea, já que a creche tem um histórico recente de reconhecimento dentro da educação e os padrões familiares têm sofrido mudanças, uma vez que muitas mulheres passaram a integrar o mundo do trabalho, por vezes assumindo o lugar de provedora e chefes de família

A creche, portanto, tem importante papel social e este estudo pode contribuir para reforçar a importância desse espaço na vida das pessoas, bem como para situar o lugar que o bebê – que se encontra no início da constituição psíquica, de linguagem e de um corpo – ocupa na sociedade.

Diante disso, no primeiro capítulo, trouxemos um histórico da creche no Brasil, as Leis e Diretrizes que regem a educação infantil, bem como a formação do docente. Foi possível esclarecer então que a creche, inicialmente, ocupava um lugar de “guarda” e tinha uma visão “assistencialista” do cuidado de bebês, posteriormente é que o berçário passa a ser pensado nos moldes educacionais. Porém, mesmo com a BNCC, ainda não é claro com o que deve se ocupar o professor que se dedica ao educar na primeira infância. A partir dessas observações, procuramos evidenciar que muito do que acontece no berçário nos dias de hoje são heranças desse histórico da creche.

Ao entender que o educador da creche, do berçário que acolhe crianças de 0 a 18 meses, se depara com crianças em aquisição de linguagem, e sabendo que o adulto tem papel fundamental nesse processo, no segundo capítulo buscamos no Interacionismo de Claudia de Lemos elementos para esclarecer a importância do papel do Outro em relação à linguagem dessas crianças.

Na teorização dessa autora, o adulto com quem a criança interage assume o estatuto de Outro, instância de funcionamento linguístico, e de lugar de determinação – ou seja, aquele que oferece fala, interpretação e funcionamento linguístico –, por isso, essa proposta considera que a relação com o Outro é fundamental para a constituição da linguagem e do sujeito, ou seja, para a transformação do *infans* em falante.

Também buscamos abordar o brincar enquanto função estruturante na aquisição de linguagem. Considerando que dentro do berçário o lúdico é muito presente, buscamos refletir

sobre como a brincadeira pode favorecer o diálogo, as interações criança-outro, na trajetória linguística dos bebês que se encontram nesse espaço.

No capítulo 3 apresentamos a metodologia, centrada na observação e registro audiovisual realizados em uma turma de berçário, e o capítulo 4 é dedicado à análise de dados, na qual privilegiamos a discussão de recortes das observações, trazendo ocorrências das interações criança-outro.

Ao nos voltarmos para a relação de interação entre professores-bebês, nos chamou a atenção o quanto a dinâmica do berçário dificulta que se estabeleçam diálogos com os bebês sem que haja interrupções, tanto dos afazeres do berçário, quanto por outras pessoas e/ou bebês. No entanto, entendemos que essa não dedicação exclusiva a um bebê não ocorre somente dentro do berçário, mas também com uma mãe e/ou cuidador de um bebê que precisa igualmente se haver com inúmeras tarefas cotidianas além dos cuidados da criança.

As observações nos mostram também que as interações que ocorrem entre professores-bebês estão relacionadas às atividades executadas no dia a dia dentro do berçário, ou seja, as professoras produzem textos e diálogos quase a totalidade do tempo em que os bebês estão acordados. Elas falam com todos de maneira coletiva enquanto executam suas tarefas. Quando se dedicam ao cuidado como higiene e troca de fraldas, direcionam sua atenção exclusivamente a determinado bebê e a interação ocorre de maneira a ter respostas dele, observando-se que há trocas e estabelecimento de cadeias significantes. Nessa situação, é possível observar que encarnam o papel de Outro que banha o bebê no simbólico, lhe dirige a atenção, o gesto, a palavra, a voz, nomeia o bebê e o seu corpo deste, mostrando assim seus limites, suas bordas, seus contornos.

Já as estagiárias são mais silenciosas. Quando estão no berçário na presença de uma ou das duas professoras, isso fica mais evidente, ou seja, elas se colocam no papel de assistentes para os cuidados dos bebês, o que se modifica um pouco quando ficam sozinhas (sem a presença das professoras). Ao estarem lá no papel de quem cuida, acabam tendo que responder pelas demandas dos bebês que as convoca. Essa posição em que as estagiárias se colocam pode estar relacionada à questão de maturidade profissional, pois a função que é exercida pelo professor, ou seja, o manejo das demandas, a escuta para essas falas de bebês, aos apelos, resulta de uma construção, que solicita o fazer profissional e tempo.

É possível também perceber que, quando muito atarefadas, e quando o berçário encontra-se em uma agitação maior, ou seja, muitos bebês acordados, brincando etc, as duas

professoras têm por movimento tentar acolher as demandas mais urgentes, daqueles bebês que choram, gritam, se destacam em meio à confusão do momento.

Ao pensar, ao longo deste trabalho, sobre as posições estruturais descritas por De Lemos, assumimos que os bebês encontram-se em movimento de se tornarem falantes, encontram-se então alienados ao discurso do Outro, alienados na interpretação que o Outro faz da sua fala ao dar sentido a esta, no jogo de incorporações que o adulto faz da fala do bebê e vice versa. Compreende-se que o berçário atende essas necessidades e demandas da aquisição de linguagem, pois o professor que se encontra inserido no berçário assume o papel de Outro, de intérprete desses bebês. Como descrito e discutido na análise dos dados, as professoras atendem aquilo que é constitutivo do diálogo, espelham a fala da criança, oferecem a ela textos para recortar e espelhar em sua fala; reconhecem os apelos, interpretam esses bebês, conseguem fazer cadeias significantes nos diálogos, mesmo frequentemente isso seja muito rápido. Por outro lado, a interrupção de cadeias significantes no diálogo não é exclusiva da dinâmica do berçário, mas sim rotina na relação de qualquer bebê com quem se ocupa do seu cuidado.

Quando analisamos o papel que o educador da creche assume ao ocupar um lugar de Outro na relação com bebês que ali estão inseridos, é possível concluir que este também assume o papel de intérprete no percurso linguístico dos bebês, alguém que recobre a fala destes de sentido, tentando dar-lhe forma.

As crianças de berçário se constituem na linguagem, enquanto sujeitos falantes da língua, ou seja, estão em aquisição da linguagem, e não se pode dizer que elas falhariam por algum motivo específico. O que levantamos inicialmente como discussão é que a trajetória linguística desses bebês abre espaço para conceber uma trajetória que teria marcas de singularidade, como por exemplo, a própria creche constitui um ambiente singular capaz de produzir efeitos constitutivos na criança.

Nessa direção, fazemos agora alguns apontamentos.

Professoras e estagiárias veem as crianças de forma diferentes: as professoras não supõem no bebê um falante, mas um vir a ser falante, por isso tendem a recobrir tudo o que se fala, tentando atribuir sentido a tudo; já as estagiárias, quando interpreta o bebê, lhe dá sentido, não fazem essa suposição, ou seja, questionam sempre os bebês, perguntando-lhes sempre “o quê?”, “por quê?”, esperando que a resposta venha em cadeias prontas, o que não condiz com a condição do bebê. Reforçamos que a formação do professor de educação infantil tende a seguir uma linha teórica que entende a linguagem a partir da perspectiva de ensino e aprendizagem e, talvez por isso, elas insistam tanto em recobrir de sentido as falas dos bebês, para lhes ensinar.

Com relação ao brincar¹⁶, a brincadeira observada na rotina do berçário e as discussões sobre a sua condição de favorecedora de interações nos mostram que ela tem um papel fundamental nesses espaços e contribui para o estabelecimento de interações entre adultos-bebês. Porém, o que se pode observar é que a brincadeira dentro do berçário é imbricada às propostas da BNCC, por isso, apresenta-se como educativo-pedagógica. Em sua maioria, elas são dirigidas, estruturadas, acompanhadas de materiais de apoio com formas, cores, números, regadas às nomeações, assim como de leitura e figuras. Da mesma forma, as atividades educativas que precisam ser cumpridas na educação infantil imbricam-se com o lúdico; no berçário uma coisa não se separa da outra. Essa é uma exigência que o próprio ambiente escolar faz delas, o compromisso pedagógico com o ensinar.

As observações realizadas apontam para a necessidade de a formação do professor de berçário incluir a especificidade da educação de bebês de zero a dezoito meses, uma vez que há uma forte presença do corpo do bebê, do brincar e da linguagem, que se entrelaçam e exigem que o educador seja Outro daquele que “educa”, isto é, ele precisa assumir a posição de intérprete do bebê.

Os achados indicam que os bebês não se encontram em posição da aprender, que se encontram nos apelos da linguagem, querem brincar; querem descobrir o corpo, ser interpretado pelo outro. Esse desencontro parece gerar um certo conflito para essas cuidadoras que precisam se desdobrar com a educação de bebês, entre ensinar e a atender as demandas dos bebês.

Durante a pesquisa, constatamos que há apenas duas professoras em um berçário com inúmeras demandas de ordem psíquica, de linguagem, de necessidades fisiológicas. Esta pesquisa tem, portanto, importante papel social e científico ao voltar o seu olhar para as creches, para a posição do educador que ali exerce seu ofício, e por tocar em questões clínicas, considerando que os fonoaudiólogos hoje se deparam com uma grande demanda de crianças pequenas, cada vez menores, que são encaminhadas ao terapeuta justamente com as queixas das creches de que são bebês que não brincam, não olham, não interagem.

Seria essa demanda uma consequência de um sistema educacional que não prioriza as interações adultos-bebês? A consequência de uma dinâmica nada fácil que as professoras precisam enfrentar para atender tantos bebês simultaneamente, colocando cada vez mais de lado e mais invisíveis aqueles bebês que tendem a silenciar e se isolar, que não fazem tantos apelos

¹⁶ Esse é um assunto que me toca particularmente (por isso tomo a liberdade de usar a primeira pessoa do singular), pois o meu olhar de pesquisadora e fonoaudióloga não deixa de ser clínico e, bem sabemos, nesta condição, o que mais se faz na clínica com crianças pequenas é brincar.

ao outro? Nesse caso, quando são percebidos é porque o silêncio passa a ser algo que se torna demasiadamente estranho àquele que é falante da língua.

Um outro aspecto para o qual este trabalho aponta é para como podemos unir a educação à aquisição de linguagem, ou seja, como podemos devolver para a creche esta pesquisa. O fazer do fonoaudiólogo precisa ser pensado dentro desses espaços, pois ele pode contribuir com os professores para olhar para as questões de linguagem. Contudo não podemos excluir o fato de que as professoras da creche vivem uma realidade em que por vezes elas não têm tempo, dentro daquele espaço e da dedicação às atividades rotineiras, para ouvir um fonoaudiólogo. O fonoaudiólogo na creche poderia então exercer um papel fundamental, que é dar esse olhar outro para os bebês e para a linguagem, a partir de uma posição que entende que os bebês que se encontram nos apelos da linguagem demandam acima de tudo a interação com o Outro.

Assim, encerramos esta pesquisa com mais questionamentos, já que o tema é inédito nessa abordagem, o que abre caminho para novos estudos e colabora para o fortalecimento do campo teórico.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, L. **Ouvir e escutar na constituição da clínica de linguagem**. São Paulo (SP): Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.
- ANDRADE, L. Considerações sobre a escuta na Clínica de Linguagem. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, Campinas, v. 47, n. 1/2, p. 167-174, 2005.
- ALBUQUERQUE, M. H. K. de; ROCHA, E. A. C.; BUSS-SIMÃO, M. **Formação docente para educação infantil nos currículos de pedagogia**. Belo Horizonte, v. 34, 2018.
- ALENCAR, E. S. de; OLIVEIRA, M. dos S. de. História da educação infantil no Brasil: as brincadeiras e os jogos. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, Naviraí, v. 4, n. 7, p. 51-63, jan-jun. 2017.
- ARANTES, L. **Diagnóstico e Clínica de Linguagem**. 2001. 182 f. Tese (Doutorado) - Curso de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.
- ARANTES, L. Diagnóstico na clínica de linguagem: escuta e interpretação. **Linguística**, Montevideo, v. 35, n. 2, p. 39-48, 2019.
- BARTELMEBS, R. C. **A observação na pesquisa em educação: planejamento e execução**. 2013. Disponível em: <http://www.sabercom.furg.br/bitstream/1/1454/1/Texto_observacao.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2018.
- BELTRÃO, F. R. de C. **Um estudo sobre a fala da criança e sua relação com a fala do outro/cuidador**. 2009. 204 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.
- BRASIL. Senado Federal. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/bdtextual/const88/const88.htm>>. Acesso em: 25 jul. 2018.
- BRASIL. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 25 jul. 2018.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm >. Acesso em: 25 jul. 2018
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1998. BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**, Brasília, DF: MEC/SEF/Coedi, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. 562p. Brasília, 2013.
- BRANDÃO, D. B. dos S. R.; KUPFER, M. C. M. A construção do laço educador-bebê a partir da Metodologia IRDI. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 25, n. 3, p. 276-283, 2014.

BRISSANT, T. M. de V. et al. **O brincar e a constituição da linguagem na clínica fonoaudiológica**. 2006. 126 f. Dissertação (Mestrado) - Ciências da linguagem - Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2006. Disponível em: <<http://tede2.unicap.br:8080/bitstream/tede/671/1/taciana%20brissant.pdf>>. Acesso em: 03 ago. 2019.

BRITO, A. C. C. de. **Contribuições da musicalização para o desenvolvimento da linguagem na educação infantil**. 2017. 43f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Curso de licenciatura plena em Pedagogia, Universidade Federal da Paraíba, Campina Grande, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/3831/1/ACCB09022018.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2018.

CADERNO, R. M.; ARANTES, A. R. V. A Importância do Brincar no Desenvolvimento da Criança na Educação Infantil. In: III Seminário de Pesquisa, Pós-graduação, Ensino e Extensão do Ccseh – Sepe Ética, Política e Educação no Brasil Contemporâneo. 2017.

CARVALHO, G. M. M. O investigador e a teoria: uma questão no campo da aquisição de linguagem. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 48, n. 3, p. 283-289, 2006.

CARVALHO, G. M. M. A singularidade da fala da criança e o estatuto do investigador da aquisição de linguagem. **Intercâmbio**. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo, v. 20, 2009.

CARVALHO, G. M. M. Questões sobre o investigador da trajetória linguística da criança. **Intercâmbio**. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo, v. 34, 2017.

CAVALCANTE, M. C. B. **Da voz à língua: a prosódia materna e o deslocamento do sujeito na fala dirigida ao bebê**. 1999. 239 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 1999. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/270742>>. Acesso em: 29 out. 2019.

COELHO, E. P. Introdução a um pensamento cruel: estruturas, estruturalidade e estruturalismos. In: DERRIDA, F. et al. **Estruturalismo: antologia de textos teóricos**. Trad. Eduardo Prado Coelho et al. Lisboa: Portugalia, S/D, 1967.

CORREA, L. M. S. Aquisição da linguagem: uma retrospectiva dos últimos trinta anos. **Delta: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, Fap UNIFESP (SciELO), v. 15, p. 339-383, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44501999000300014&script=sci_arttext>. Acesso em: 23 set. 2018.

DUNKER, C. I. L.; KUPERMANN, D. **Por que LACAN?** 2016.

FLACH, F.; SORDI, R. O. A educação infantil escolar como espaço de subjetivação. **Estilos da Clínica**, v. 12, n. 22, p. 80-99, jun. 2007.

FLESLER, A. **A psicanálise de crianças e o lugar dos pais**. Editora Schwarcz - Companhia das Letras, 2012.

FONTELLES, M. J. et al. Metodologia da pesquisa científica: diretrizes para a elaboração de um protocolo de pesquisa. **Revista Paraense de Medicina**, v. 23, n. 3, p. 1-8, 2009.

FREUD, S. Projeto para uma psicologia científica. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**, v. 1, p. 1950, 1895.

FREUD, S. O esclarecimento sexual das crianças. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**, v. 9, p. 71-77, 1907.

GNATTA, H. T.; MARCOLINO-GALLI, J. F. **A função do cuidador/educador na creche no viés psicanalítico**: uma revisão integrativa. 2016. 36 f. Monografia (Especialização) - Curso de T. Psicanalítica e Práticas Institucionais em Saúde Mental, Psicologia, Universidade Estadual do Centro Oeste, Irati, 2016.

GOMES, R. A. da S. **Berçário**: da linguagem dos bebês ao trabalho pedagógico. 2014.

LEMOS, C. T. G. de. **Use of 'ser' and 'estar', with particular reference to child language acquisition**. 1975. Tese (Doutorado) - University of Edinburgh.

LEMOS, C. T. G. de. A Sintaxe no espelho. **Cadernos de Estudos Linguísticos**. 1986.

LEMOS, C. T. G. de. Sobre aquisição de linguagem e seu dilema (pecado) original. **Iberoamericana (1977-2000)**, v. 8, n. 1, p. 3-16, 1984.

LEMOS, C. T. G. de. Interacionismo e aquisição de linguagem. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 2, n. 2, 1986.

LEMOS, C. T. G. de. Native speaker's intuitions and metalinguistic abilities: what do they have in common from the point of view of language acquisition?. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, v. 33, 1997.

LEMOS, C. T. G. de. Desenvolvimento da linguagem e processo de subjetivação. **Interações**, São Paulo, v. V, n. 10, p. 53-72, jul.-dez. 2000.

LEMOS, C. T. G. de. Uma crítica (radical) à noção de desenvolvimento na Aquisição de Linguagem. Aquisição, patologias e clínica de linguagem. **Educ**, São Paulo, p. 21-32, 2006.

LEMOS, C. T. G. de. Da angústia na infância. **Literal**, Campinas, v. 10, p. 117-125, 2007

LEMOS, C. T. G. de. A criança e o linguista: modos de habitar a língua?. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 954-964, 2014.

LEMOS, C. T. G. de. Los procesos metafóricos e metonímicos como mecanismos de cambio. **Substratum**, Barcelona, v. 1, n. 1, p. 121-135, 1992.

LEMOS, C. T. G. de. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 42, p. 41- 69, jan- jun. 2002.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. Editora Cultrix, 2008.

LACAN, J. O seminário. Livro 7. **A ética da psicanálise**, v. 2, 1955.

LACAN, J. O estádio do espelho como formador da função do eu. *In*: LACAN, J. **Escritos**. Zahar, p. 96-103, 1998.

LACAN, J. **O seminário, livro 5: as formações do inconsciente**. 1957-1958. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

LACAN, J. **Outros escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J. B. **Vocabulário de Psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

LIER-DE VITTO, M. F. Aquisição de linguagem, distúrbios de linguagem e psiquismo: um estudo de caso. **Fonoaudiologia: no sentido da linguagem**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 135-144,.

LIER-DE VITTO, M. F. Língua e Discurso: à luz dos monólogos da criança. **Letras de hoje**, Porto Alegre, v. 30, n. 4, dez. 1995.

LIER-DE VITTO, M. F. Sobre a interpretação. **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas: UNICAMP, v. 29, p. 9-15, 1996.

LIER-DE VITTO, M. F. Sobre a posição do investigador e a do clínico frente a falas sintomáticas. **Letras de hoje**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, 2004a.

LIER-DE VITTO, M. F. Linguagem-criança e instituições. *In: Proceedings of the 5. Colóquio do LEPSI IP/FE-USP*, 2004b.

LIER-DE VITTO, M. F. Delírios da língua: o sentido linguístico (e subjetivo) dos monólogos da criança. *In: LIER-DE VITTO, M. F. ; ARANTES, L. (Org.). Aquisição, patologias e clínica da linguagem*. São Paulo: Educ, p. 79-95, 2006.

LIER-DE VITTO, M. F. Falas sintomáticas: fora de tempo, fora de lugar. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, v. 47, n. 1/2, p. 143-150, jul. 2011.

LIER-DE VITTO, M. F. Consequências de duas definições de *la langue* no Curso de Linguística Geral de Ferdinand de Saussure. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 34, n. 3, p. 799-813, jul-set. 2018

LIER-DE VITTO, M. F.; ARANTES, L. M. Sobre os efeitos da fala da criança: da heterogeneidade desses efeitos. **Letras de hoje**, Porto Alegre, v. 33, n. 2, 1998.

LIER-DE VITTO, M. F.; CARVALHO, G. M. M. de. O interacionismo: uma teorização sobre aquisição da linguagem. *In: FINGER, I.; QUADROS, R. M. de. (Orgs). Teorias de Aquisição da Linguagem*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2006, p. 115-146.

LIER-DE VITTO, M. F.; EMENDABILI, M. Uma posição sobre a escuta na Clínica de Linguagem. **Linguística**, Montevideo, v. 31, n. 2, p. 73-82, nov. 2015.

LIER-DE VITTO, M. F. de A.; FARIA, V. O. É tempo de palavra. **Mente e cérebro - " A mente do bebê": aquisição da linguagem, raciocínio e conhecimento**, São Paulo, p. 26-29, 10 nov. 2011.

LIER-DE VITTO, M. F.; FONSECA, S. C. “Reformulação” ou “Ressignificação”? **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 33, p. 61-60, jul-dez. 1998.

LIER-DE VITTO, M. F.; FONSECA, S. C. Hesitações e pausas como ocorrências articuladas ao movimento de reformulação. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 54, n. 1, p. 67-80, jan.-jun. 2012.

LIZARDO, L. de A. M. et al. **Cursos de Pedagogia e a formação do professor de creche**. 2017. 142 f. Dissertação (Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2017.

MAGALHÃES, C. M. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. **Revista Linhas**, v. 18, n. 38, p. 81-142, 2017. Disponível em: <<https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723818382017081>>. Acesso em: 23 set. 2018.

MARCOLINO-GALLI, J. **A clínica de linguagem com afásicos**: indagações sobre um atendimento. 2004. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.

MARCOLINO-GALLI, J. **A relação memória-linguagem nas demências**: abrindo a caixa de Pandora. 2013. 156 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

MARIOTTO, R. M. M. Atender cuidar e prevenir: A creche, a educação e a psicanálise. **Estilos da clínica**, v. 8, n. 15, p. 34-47, jun. 2003.

MARIOTTO, R. M. M. A função do Educador de creche no desenvolvimento e na subjetivação de bebês. In: **Anais do VII Congresso Nacional de Educação** - EDUCERE. Curitiba: Champagnat, 2007.

MARTINELLI, T. N. A constituição psíquica da criança e o brincar: um caso de acompanhamento. **Boletim Online**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1-11, abr. 2017. Disponível em: http://www.sedes.org.br/Departamentos/Psicanalise/index.php?apgb=b_visor&pub=41&ordem=18. Acesso em: 28 mar. 2020.

MENDES, S. L. Tecendo a história das instituições do Brasil infantil. **Saberes**, Natal, v. 1, n. 11, p. 94-100, fev. 2015.

MUSSINI, C. V. A importância do brincar para a emergência da função simbólica. **Temas desenvolv.**, p. 136-141, 2008.

NEVES, M. O. I. **A função das creches no atendimento à criança na primeira infância**. 2014. 43f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal Fluminense, Angra dos Reis, 2014. OLIVEIRA, D. P. C.; CATRINI, M. Questões sobre o corpo na aquisição e na clínica de linguagem. **Estud. Ling. Liter.**, Salvador, n. 57, p. 366-381, jul.-dez. 2017.

OLIVEIRA, D. R.; MIGUEL, A. S. B. A nova concepção de creche pós-LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394/96). **Revis. Fafibe On-Line**, Bebedouro, v. 5, n. 5, p. 1-5, nov. 2012. OLIVEIRA, D. R. dos S. de. A relação entre cuidar e educar nos espaços de vida coletiva na creche. **Eventos Pedagógicos**, v. 6, n. 4, p. 77-87, 2015.

PEREIRA DE CASTRO, M. F. A Infância e a aquisição de linguagem. **Comciência**. Disponível em: http://www.comciencia.br/reportagens/2005/12/09_imp.shtml, 2005. Acesso em: 7 set. 2019.

PEREIRA DE CASTRO, M. F. C. Questões sobre a infância e a fala da criança na teorização sobre aquisição da linguagem. **Revista da ABRALIN**, v. 10, n. 4, p. 63-76, 2011.

PIRES, V. L. et al. **Questões sobre a escrita em trabalhos afetados pela " ordem própria da língua"**. 2011. 112 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

PISETTA, M. A. A. de M.. Sujeito, objeto e linguagem no brincar. **Estilos da Clínica**, v. 22, n. 1, p. 100-112, jun. 2017.

POLLONIO, C. F. et al. **Escuta e interpretação na Clínica de Linguagem**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011. 146f. Tese (Doutorado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

PRETI, D. (org). **Análise de textos orais**. 4ª edição. São Paulo: Humanitas, 1999.

PRISCO, A. C. et al. **Sobre a complexidade envolvida no diagnóstico precoce de autismo: uma questão de linguagem**. 2019. 120 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

QUINET, A. **Os outros em Lacan**. Schwarcz - Companhia das Letras, 2012.

SANTOS, S. C. dos. **A importância do lúdico no processo de ensino aprendizagem**. 2010. 50 f. Monografia (Especialização) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. Cultrix, 2008.

SCARIOT, I.; FROEMMING, L. S. O brincar e a linguagem: uma interface necessária à clínica psicanalítica. **Barbarói**, n. 46, p. 33-49, 2016.

SCHORR, A. R. **Berçário: além da perspectiva do cuidar**. 2017. 24f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Santa Rosa, 2017.

SILVA, P. L.; CORDEIRO, M. D. de S. G.; LIER-DEVITTO, M. F. O papel do brincar na clínica fonoaudiológica. **Estilos da clínica**, v. 1, n. 1, p. 1-11, 2020.

SILVEIRA, E. M. Um certo retorno à Linguística pela via da Psicanálise. In: LIER DE VITTO, M. F.; ARANTES, L. (Orgs) **Aquisição, patologias e clínica de linguagem**. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2006. p. 33-56.

SPINA-DE-CARVALHO, D. C. **Clínica de linguagem: algumas considerações sobre interpretação**. 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

TEBET, G. G. de C. Formação docente, educação infantil e bebês. **Laplage em revista**, Sorocaba, v. 4, n. Especial, p. 55-70, set.-dez. 2018.

TIZIO, H. **Reinventar el vínculo educativo**. Editorial Gedisa, 2011.

VASCONCELLOS, R. et al. **Organismo e sujeito**: uma diferença sensível nas paralisias cerebrais. 2010. 142f. Tese (Doutorado) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

VITTA, F. C. F.; DE ALBUQUERQUE CRUZ, G.; SCARLASSARA, B. S. A Base Nacional Comum Curricular e o berçário. **Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 64-73, jan./abr. 2018.

WINNICOTT, D. W.; CABRAL, Á. **Criança e seu Mundo**. 1971.

APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO PARA OS(AS) PROFESSORES(AS)



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS
 Av.: Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 CEP: 84030-900 Bloco M, Sala 100
 Campus Uvaranas Ponta Grossa Fone: (42) 3220.3108 e-mail: seccoep@uegp.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você, _____, está sendo convidada a participar do estudo provisoriamente intitulado: **Bebês em berçário: o cuidador/educador e a creche como espaço de subjetivação na aquisição da linguagem**, realizado pela mestrande Hellen TerluK Gnatta, tendo como pesquisadora responsável a professora orientadora **Drª Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh** da Universidade Estadual de Ponta Grossa. O objetivo geral da pesquisa é investigar e discutir os movimentos da fala da criança e a interpretação do educador/cuidador dentro da creche, através da escuta, acolhimento e olhar que o cuidador da creche dá à sua função.

A sua participação na pesquisa será atuar normalmente em sala de aula. Ressaltamos aqui que nossa preocupação está inteiramente dirigida para os movimentos da fala e a aquisição da linguagem nos bebês que ali se encontram, descartando qualquer preocupação ligada à educação e à metodologia aplicada em sala de aula. Enquanto pesquisadora, comprometo-me a não identificá-lo (a), se esse for o seu desejo. Os dados coletados serão usados para um estudo que faz parte de uma dissertação de mestrado, também poderão ser utilizados em futuras publicações e, ainda, para futuras pesquisas, assim como outras publicações que possam ser feitas, mas sempre mantendo o anonimato dos envolvidos no estudo. Após a finalização do estudo, você será informada dos resultados obtidos com esta pesquisa, da qual participará.

Assinatura do convidado para a pesquisa

Sua participação neste processo de pesquisa é voluntária, portanto não receberá recompensa ou gratificação nem pagará para participar. Cabe ressaltar que será garantido o seu livre acesso a todas as informações e retirada de dúvidas sobre o estudo e que você pode deixar de participar dele a qualquer momento, sem apresentar justificativas e, também, sem prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido. Em caso de dúvidas, para esclarecê-las, você poderá entrar em contato comigo, responsável pela pesquisa, ou com algum dos membros da Comissão de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Ponta Grossa-UEPG.

Nome da pesquisadora: Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh

Endereço: Rua Rio Grande do Sul, nº1685, Órfãs, Ponta Grossa/PR. CEP 84015-020

Telefone: (42) 3220-3191

Comitê de Ética em Pesquisa

UEPG campus Uvaranas, Bloco M, sala 100

Telefone: (42) 3220-3108.

Assinatura do convidado para a pesquisa

Assinatura pesquisador responsável

Irati, ____ de _____ de 2018.

APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO PARA OS PAIS



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS
 Av.: Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 CEP: 84030-900 Bloco M, Sala 100
 Campus Uvaranas Ponta Grossa Fone: (42) 3220.3108 e-mail: seccoep@uegp.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____, autorizo a participação de meu (minha) filho (a) _____ na realização da pesquisa provisoriamente intitulada **Bebês em berçário: o cuidador/educador e a creche como espaço de subjetivação na aquisição da linguagem**, desenvolvida pela mestranda **Hellen Terluk Gnatta**, sob orientação da professora **Dr^a Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh**, da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Tenho conhecimento de que o material coletado (filmagens de 15 sessões de 1 hora da atividade de interação do cuidador bebê em sala de aula) será utilizado apenas para fins de pesquisa acadêmica, visando à análise e ao debate sobre os processos de aquisição da linguagem. Estou ciente, portanto, de que os dados coletados serão usados para um estudo que faz parte de uma dissertação de mestrado, também poderão ser utilizados em futuras publicações e ainda, para futuras pesquisas, assim como outras publicações que possam ser feitas, mas sempre mantendo o anonimato dos envolvidos no estudo. Estou ciente também de que será garantido sigilo sobre os participantes, por isso não serão divulgadas informações a respeito do meu filho, como seu nome ou nome da escola, ou quaisquer outras informações que possam levar a sua identificação.

Também tenho ciência de que a participação de meu (minha) filho(a) neste processo de pesquisa é voluntária. Portanto, não há recompensa ou gratificação pela sua participação e nem estou fazendo alguma espécie de pagamento para que ele seja um participante. Estou ciente de que posso entrar em contato com a pesquisadora responsável para obter acesso a todas as informações e esclarecimento de dúvidas sobre o estudo e que meu (minha) filho (a) pode deixar de participar dele a qualquer momento, sem apresentar justificativas. Para isso, basta que eu a contate.

Irati, ____ de _____ de 2018.

Assinatura pesquisador responsável

Assinatura do responsável

Nome da pesquisadora:

Hellen Terluk Gnatta - Telefone: (42) 9 9989.1829

Comitê de Ética em Pesquisa:

UEPG Campus Uvaranas, Bloco M, sala 100 - Telefone: (42) 3220-3108.

ANEXO A – PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG**



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Bebês em berçário: o cuidador/educador e a creche como espaço de subjetivação na aquisição da linguagem

Pesquisador: Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 92077518.1.0000.0105

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.784.330

Apresentação do Projeto:

Projeto de Pesquisa:

Bebês em berçário: o cuidador/educador e a creche como espaço de subjetivação na aquisição da linguagem

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar os movimentos da fala da criança e a sua interpretação pelo educador/cuidador dentro da creche.

Objetivo Secundário:

- Analisar o movimento de fala do Outro (cuidador) na aquisição de linguagem de bebês em creche. - Observar como o cuidador acolhe as demandas da linguagem do bebê.- Analisar como o cuidador atua, ou não, na interpretação da fala desses bebês.- Discutir o papel do cuidador frente à aquisição de linguagem.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A pesquisa estará dentro dos parâmetros da resolução CNS 466/2012 sobre pesquisa com seres humanos, seguindo os termos de consentimento

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvarararas, Bloco M, Sala 116-B
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3108 **E-mail:** coep@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 2.784.330

que serão usados para a pesquisa: Termo de consentimento para os responsáveis pela criança; termo de consentimento para os(as) professores(as). A pesquisa não oferece risco a nenhum dos participantes, pois é de natureza observacional.

Benefícios:

Os benefícios desta pesquisa são contribuir para a compreensão do papel do(a) cuidador(a) no processo de aquisição de linguagem de bebês que frequentam creche.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Esta pesquisa se insere na área da linguística, em diálogo com a fonoaudiologia, campos aproximados na teoria Interacionista proposta por Claudia de Lemos. Nossa opção pela pesquisa qualitativa se justifica pelo fato de ela se ater à compreensão dos fenômenos sociais, por meio de entrevistas e observações, ou seja, essa pesquisa não busca quantificar e mensurar dados, a validade da pesquisa se dá pela profundidade com que o estudo é realizado. (AUGUSTO et al, 2014). Nesse sentido, a investigação será organizada de forma a permitir a discussão dos dados obtidos em observação. Serão realizadas gravações em vídeo de 60 minutos, 2 vezes por semana, num total de aproximadamente 15 sessões, com o intuito de analisar a interação entre as educadoras e os bebês. Esse material será transcrito para posterior análise, que será feita considerando o funcionamento da língua e o papel do outro. A coleta de dados será realizada em um CMEI em período de aula e o número de participantes para a amostragem será delimitado, bem como a seleção deles, a partir dos critérios de inclusão. Os participantes dessa pesquisa serão cuidadores do berçário e bebês incluídos no CMEI. Será critério de inclusão turmas de berçário que atendam bebês de 0 a 3 anos de idade. O(a) cuidador (a) precisa estar inserido(a) na turma que atenda bebês de 0 a 3 anos de idade.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Em anexo e de acordo com a resolução 466/2012 e 510/2016

Recomendações:

Favor enviar o relatório final ao término do projeto pela plataforma brasil por notificação para

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvararanas, Bloco M, Sala 116-B
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3108 **E-mail:** coep@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 2.784.330

evitar pendências com a Propesp ou com o Comitê.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1160671.pdf	23/06/2018 16:20:32		Aceito
Folha de Rosto	digitalizar0003.pdf	23/06/2018 16:02:48	Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_pais.pdf	17/06/2018 23:59:32	Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_professores.pdf	17/06/2018 23:59:16	Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_coep_completo.pdf	17/06/2018 23:58:58	Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PONTA GROSSA, 25 de Julho de 2018

Assinado por:
ULISSES COELHO
(Coordenador)

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvararanas, Bloco M, Sala 116-B
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3108 **E-mail:** coep@uepg.br

ANEXO B – TERMO DE APROVAÇÃO DE COLETA DE DADOS DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE IRATI/PR



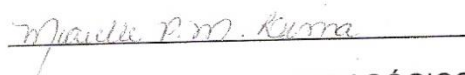
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Rua Coronel Pires, 826 – Centro - Irati - Pr
CEP: 84.500 - 000 Fone: (42) 3907-3121

DECLARAÇÃO PARA COLETA DE DADOS

A Secretaria Municipal de Educação de Irati, autoriza a mestranda de Fonoaudiologia do PPGEI: Hellen Terluk Gnatta, sobre a supervisão da professora Dr^a Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh a realizar a coleta de dados na aquisição de linguagem no berçário do CMEI Alexandre Iarema.

Irati, 09 de outubro de 2018.


DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO