

DIÁLOGOS ENTRE EDUCADORES: UMA EXPERIÊNCIA DE CUIDADO NA
COMPANHIA DE UMA BEBÊ COM MICROCEFALIA

Palavras-chave: Antropologia; Microcefalia; Educação Infantil

Altair Anderson Venancio Dos Santos (UFPE)

Emilia Juliana Correia do Nascimento (UFRPE)

Trabalho apresentado na 35ª Reunião Brasileira de Antropologia (Ano: 2026)

INTRODUÇÃO

De forma plural, atravessada por contextos e experiências únicas, assim se formam as infâncias. O desenvolvimento de um bebê não ocorre apenas de forma física e biológica, mas também social, cultural e antropológica. Assim, iniciamos esse texto com o intuito de refletirmos sobre percepções e atravessamentos que nos afetam na relação com uma bebê com microcefalia enquanto educadores de um espaço de Educação Infantil localizado no município do Recife.

Destarte, o Relato de Experiência (RE) aqui disposto, como ferramenta qualitativa, nasce como uma alternativa de narrativa científica, que é popular, especialmente nas pesquisas que valorizam os processos e as produções inerentes às subjetividades, algo naturalizado no campo das humanidades e que visibiliza o pesquisador em sua inteireza e parcialidade. Sendo assim, o RE não é, prioritariamente, um relato de pesquisa acadêmica, todavia, ocupa-se da escrita das experiências vivenciadas (Ludke; Cruz, 2010). Essas vivências podem ser: pesquisas, projetos de extensão universitária, práticas exitosas de ensino, entre outros.

Com esse intuito, a intenção do diálogo sobre a experiência vivenciada em 2025, em uma turma do berçário, parte da concepção Freiriana que exprime que a comunicação transforma, basicamente, os homens e mulheres em sujeitos. Enquanto instrumento humano básico, a comunicação adquire, na concepção de Freire, uma dimensão política através do caráter problematizador e produtor de reflexão. Consequentemente, a reflexão e a ação compõem as duas dimensões essenciais da comunicação, tendo em vista que não é no silêncio que o ser humano se desenvolve, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão (Freire, 1993).

Vale salientar que esse diálogo parte da perspectiva interdisciplinar, onde ambos os educadores possuem formações na área da educação, as Ciências Sociais e a Pedagogia, especificamente. Segundo Pires (2025), “Os *bricólers* ou seja, pesquisadores que dialogam com mais de uma área disciplinar, que são capazes de combinar autores, teorias e abordagens de diferentes áreas disciplinares, tiveram um avanço recente”, portanto, utilizamos de teorias e conceitos das áreas da Antropologia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia, reafirmando a necessidade de aproximação das áreas do conhecimento humano tendo como enfoque as infâncias. Torna-se importante considerar que entre as ciências humanas, a Antropologia é a área que encontra pouco espaço acadêmico no estudo com e para as crianças (Pires, 2005), sendo assim, reafirmamos o sentido político do uso da

antropologia como ferramenta essencial para reconhecer a criança com microcefalia também como o outro que está presente e socializando (ator social ativo) em cultura de pares (Corsaro, 1987), que possui contextos culturais específicos (Mead, 1951) e “expulsar-nos da varanda” como fez Malinowski ao criticar a antropologia de gabinete (Malinowski, 1978), evidenciando que a compreensão dos outros e das diferenças que os formam se faz estando perto.

Nesse sentido, ao olharmos o bebê e a criança bem pequena no viés de uma construção social formada por várias mãos, as do estado, as da família e as da estrutura em que esse corpo é concebido nos inquieta pensar sobre as práticas do cuidado, parte constituinte desse processo que funciona como base para formação de uma criança saudável e que, a partir do seu nascimento, encontra-se já presente no ninho que a espera. Logo, reconhecer o bebê como esse ser biologicamente-social que emerge em potência e que, inicialmente, não se assujeita a uma lógica social é considerá-lo em sua agência (Tebet, 2013).

Ponderar sobre cuidado é também compreender que cada um o constrói de sua maneira, com as condições possíveis. O pré-natal, as vacinas, o acompanhamento da mãe, a alimentação, o relacionamento com os familiares, a moradia, os remédios, enfim, todo um conjunto necessário que envolve o cuidado antes da criança nascer não é homogêneo e caracteriza uma demanda social. Nem sempre essas nuances intrínsecas na historicidade humana é vislumbrada em espaços coletivos de educação.

Por exemplo, de acordo com dados do Brasil (2024) o Sistema de Informação em Saúde para a Atenção Básica (SISAB) registrou, que até maio de 2024, só 7598 gestantes realizaram o primeiro pré-natal no estado de Pernambuco. No entanto, empiricamente, observa-se que muitas gestantes não conseguiram realizar o acompanhamento gestacional de forma adequada.

A desigualdade social, a qualidade de vida, as relações de classe, gênero e raça e as políticas públicas confluem de forma interseccional sobre o corpo e sua subjetividade ainda em formação (Collins, P. H; Bilge, S, 2020). Desse modo, antes de experienciar, o bebê que vive dentro do seu próprio mundo (na barriga da mãe), já detém trajetórias possíveis e condições que são impostas desde o início da sua vida. Ao se deparar com o mundo exterior, assim que encontra a luz fora do ventre, a criança se antecipa em relação a cultura e o meio social (Merleau-Ponty, 2006), dessa forma, sua conexão com a sociedade é prematura. Em sociedade, o bebê e a criança bem pequena é atravessada por um mundo com relações de poder, normas culturais e expectativas sociais que já estão à sua espera, passando por uma dinâmica de incorporação através do habitus a partir de uma

estrutura-estruturante-estruturada (Bourdieu, 1989) e que, no caso da criança, mediante essa dinâmica, ainda hoje sofre a tendência da invisibilidade, negando-se a sua agência e sua capacidade de pensar, agir e construir relações sociais.

Embora os estudos sociais das infâncias (Corsaro, 1997; Sarmento, 2005; Abramovicz, Moruzzi, 2017; entre outros) revelem avanços sobre a participação das crianças, ainda nos deparamos com uma realidade invisibilizadora que carrega questões sociais marcadas no corpo e embutidas nas vestimentas, na pele e no cuidado (ou falta dele). A partir disso, a infância singular começa a encontrar outras infâncias. Esses encontros evidenciam que a infância é um fenômeno coletivo, é nesse espaço que as histórias individuais se cruzam com processos sociais e culturais mais amplos (Delgado, 2006).

É nesse território dos encontros das infâncias que a necessidade de compreender a centralidade do contexto social na formação humana torna-se evidente, com isso, é possível analisar, problematizar e mediar conflitos nas quais as crianças são submetidas, como também compreender de que forma o controle dos corpos, a negligência e a falta de empatia são fatores que afetam as crianças desde antes do seu nascimento.

No caso da criança com microcefalia: como lidar com uma infância que já nasce marcada por vulnerabilidade social? Como a creche pode ser um espaço de transformação para essa criança com microcefalia? Os educadores sabem lidar com infâncias que fogem da tessitura formal esperada?

O trabalho de Ribeiro, Nascimento e Lyra (2022) revela a necessidade de que as formações dos profissionais da educação sejam atravessadas pela abordagem transdisciplinar, num movimento de comunhão, acolhimento à diversidade e respeito, pois assim como nós, compreendem a primeiríssima infância como etapa de suma importância ao desenvolvimento infantil e humano. Logo, é fundamental que os profissionais envolvidos tenham embasamento e práticas que favoreçam esta etapa da educação. Essas formações não podem ser estereotipadas, elas precisam de aprofundamento e continuidade para assegurar uma educação de fato de qualidade.

O próximo tópico carrega no seu escopo um exercício de pensarmos à microcefalia como o lugar da pergunta, posteriormente tecemos o diálogo mais expressivo entre nós, educadores e por fim, abrimos espaço para novas ponderações. Isto posto, a relevância da dialogicidade para nós, não é um ato corriqueiro, pois entendemos o diálogo em sua complexidade, é o momento em que os seres humanos se encontram para problematizar a vida, refletindo juntos sobre o que sabem e o que não sabem, e neste sentido podem seguir, interagir criticamente para transformar a realidade (FREIRE, 1997).

MICROCEFALIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL: O LUGAR DE MUITAS PERGUNTAS

A prática e o estar junto é, em toda sua complexidade, a forma mais orgânica e essencial para compreender que cada criança é um mundo em particular, e que quando se trata de uma criança com condições específicas como a microcefalia, esse mundo é ainda mais estranho.

Nesse sentido, a dicotomia entre familiar e estranho alcança um nível de sociabilidade que não é ensinado para os profissionais da área. O familiar, nesse caso, é o conceito de criança que emerge das teorias a partir dos conceitos de brincar, do cuidado, de início da vida e de repertório individual já que todos já fomos crianças. E o estranho, mas propriamente no sentido filosófico, que envolve um mundo com leis incomuns que se revela de uma perspectiva diferente, mas que com o encontro face-a-face (Lévinas, 1979), torna-se possível se familiarizar.

Consideramos aqui compreender o estranho na educação infantil e de que forma fomos atravessados pela experiência de cuidado a partir de uma bebê com microcefalia durante o ano letivo de 2025. Dessa forma, nos debruçamos como educadores à afetação, à compreensão e à aproximação de uma infância dita como “perigosa” ou “estranha” (RAMIREZ; MARÍN-DÍAZ, 2007), no sentido de que essa infância “escapa” aos padrões dominantes (ou seja, foge à norma adulta ou institucional), podendo ser vista como perigosa, problemática pela sociedade - não por ser realmente danosa, mas porque escapa ao controle social ou às expectativas hegemônicas.

De maneira geral, esse estranho, aqui caracterizado como uma bebê com microcefalia, enquadra-se nessa categoria (bebê com microcefalia) por apresentar características balizadas pela Organização Mundial de Saúde, que formaliza que o perímetro da cabeça de um bebê ao nascer não deve ser inferior a 33 cm, caso contrário já caracteriza-se como microcefalia. No entanto, outros aspectos devem ser levados em conta, como a prematuridade, a curva de peso e estatura.

No tocante à observação clínica complementar a exames de imagem e demais mensurações, investiga-se também o aparecimento de sinais que comprometam o processo de desenvolvimento deste bebê e/ou complicações neurológicas. É imprescindível que a criança seja avaliada mensalmente com o intuito de fechar o diagnóstico. Esses sinais podem aparecer como espasmos (contração involuntária de um músculo ou grupo de

músculos que pode causar rigidez), convulsões e dificuldades na amamentação, entre outros.

O estudo de Lyra e Almeida (2018) aponta que a microcefalia pode decorrer de diferentes causalidades, incluindo fatores genéticos, infecciosos, ambientais e nutricionais. Entre as causas genéticas, destacam-se as alterações cromossômicas e síndromes congênitas, como a Síndrome de West, a Síndrome de Down e a Síndrome de Edwards. Além disso, fatores ambientais podem estar associados à microcefalia, como doenças infecciosas maternas, a exemplo de toxoplasmose, citomegalovírus, rubéola, varicela, sífilis e herpes-zóster; a exposição a substâncias tóxicas, como o consumo de cigarro, álcool e drogas ilícitas (cocaína e heroína) durante a gestação; a exposição à radiação; episódios de falta de oxigênio no momento do parto; bem como infecção materna pelo vírus da imunodeficiência humana (HIV) e quadros de desnutrição.

As autoras supracitadas informam que é imprescindível que bebês com microcefalia participem de um programa de estimulação precoce com o objetivo de ajudar a criança a atingir o máximo do seu potencial de desenvolvimento, das suas funções sensoriais, das habilidades motoras, de linguagem e de socialização, contribuindo também para a construção e fortalecimento dos vínculos afetivos. Tudo isso levando-se em conta suas características neurológicas e aspectos funcionais do seu ambiente doméstico.

Além disso, é importante que o ambiente educacional esteja preparado para receber essa criança no aspecto estrutural e pedagógico, o que se torna desafiador para a maioria dos espaços.

O primeiro desses desafios diz respeito ao próprio acolhimento por parte da escola, e “acolher” neste caso, não é igual a “ter vontade política de receber” ou apenas colocar no ambiente escolar. Equivale a um conjunto de medidas que viabilizam este acolhimento, tais como: adequação da infraestrutura de acessibilidade; recursos humanos que realmente promovam essa inclusão envolvendo qualificação dos funcionários e educadores. Faz-se necessário conhecimentos específicos básicos sobre os quadros clínicos e características de cada criança para que seja possível a implementação de práticas pedagógicas adequadas a este público (com flexibilidade didática, flexibilidade para o sistema de avaliação, uso de novas tecnologias, etc.). E, por fim, ainda no âmbito do acolhimento da escola, se faz necessário também a adaptação do material pedagógico (Lyra; Almeida, 2018).

Perante o exposto é importante que os educadores se mantenham envolvidos com a proposta de inclusão efetiva destas crianças, em parceria com as famílias e no dia a dia dos espaços educativos dos quais fazem parte.

Apesar das leituras e contato com diferentes profissionais, ainda assim o estranhamento se faz presente, pois para além da potência iminente de um bebê, há também a emergência de expectativas e lutos que carregam o repertório deste ser. O que podemos esperar sobre o desenvolvimento dessa bebê? Como vamos lidar com a alimentação? Como será a socialização? Quando veremos seu deambular?

Para ilustrar a realidade acima descrita, o próximo item desdobra-se sobre situações vivenciadas no cotidiano escolar.

TRAMA DIALÓGICA

A proposta deste tópico é tecer fragmentos da realidade vivida em 2025 pelos olhos de dois educadores. Este exercício, de modo figurativo, funciona como recortes de dois cadernos de campo, onde expomos situações, percepções e inspirações acadêmicas que possam explicar ou refletir o que foi vivido. No tocante ao aspecto ético, um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi direcionado à mãe da criança assegurando-as.

Para dar um contorno mais didático ao diálogo, expomos extratos aspeados seguidos de assinaturas, como: Autor 1 e Autora 2.

“O início do ano no Berçário se inicia de forma bastante delicada e minuciosa, isso porque é o momento primário de encontro entre famílias, bebês e os educadores que irão acompanhá-los. Em um primeiro momento a bebê com microcefalia chega até nossos cuidados com 6 meses de vida em um cenário repleto de dúvidas. O cuidado e a forma de lidar com ela foi um desafio pois seu corpo tinha rigidez nos movimentos e a bebê em questão se sentia confortável em posições específicas, posições até incomuns em relação aos outros bebês. Havia tentativas de segurar a bebê no colo encostando seu pequeno rostinho no ombro ou acalentando-a deitada nos braços, porém havia um desconforto através do choro e de feições que cessavam quando fazíamos tentativas em posições que para nós adultos, seriam desconfortáveis, como por exemplo mantê-la debaixo do braço deitada de bruços” (Autor 1, 2025)

Nesse sentido, Mauss (1934) afirma que o corpo é o primeiro instrumento do ser humano e que as formas de lidar com ele são construídas de forma social e cultural, dessa forma, o contato com a criança com microcefalia possibilita perceber de forma prática e afetiva que não há uma forma “adequada” ou “padronizada” para segurar uma bebê. Essa construção sobre a melhor forma de lidar com seu pequeno corpinho foi uma construção lenta entre educador-criança, bem como a socialização das práticas entre outros educadores.

Esse estranhamento coloca-nos na perspectiva de que “nossas técnicas” aprendidas como ideais acabam não contemplando diferentes padrões neuromotores. Vale ressaltar que abordar questões do corpo de uma bebê com microcefalia a partir de uma perspectiva antropológica coloca essa ciência como essencial nos estudos para e com as infâncias, principalmente as que se constituem fora de um padrão esperado.

Outra questão importantíssima é a de perceber como a figura do educador e da bebê estavam num mesmo processo de aprendizagem e socialização. Não havia naquele momento uma hierarquia de saberes, o adulto não sabia mais que a criança e nem a criança estava alheia aos processos de ensino-aprendizagem. De acordo com Pires (2010),

Abordagens sobre a infância que tratam as crianças como agentes sociais, produtores de cultura e personagens históricos (só para citar alguns exemplos: Bluebond-Langner, 1978; Briggs, 1992; Cohn, 2002; Corsaro, 2003, 2005; Nascimento, 2007; Nunes, 1999; Pires, 2009; Tassinari, 2001; Toren, 1990, 1999), levam em consideração que: 1) não há uma idade única para o aprendizado cultural: não apenas as crianças aprendem, mas os adultos não cessam de aprender; 2) as crianças aprendem tanto quanto ensinam, dos/aos seus pares e dos/aos adultos; 3) aprendizagem não se faz apenas por via consciente e racional, mas também através de outras maneiras de conhecer e aprender. (PIRES, 2010, p.148)

“Em conversa com a outra autora deste trabalho nos deparamos com questões éticas e com a dúvida se poderíamos abordar a situação familiar dessa bebê. Chegamos a conclusão que seria imprescindível discorrer sobre como as questões sociais marcaram esse corpo antes mesmo do seu nascimento. Com o passar do ano letivo algumas

percepções sobre o contexto familiar foram surgindo. A partir de um certo momento foi possível perceber que teríamos que aprender a estar não somente com a bebê, mas com toda a bagagem social que vinha com ela.” (Autor 1, 2025)

Essa perspectiva designa assim um ser social incorporado e marcado por disposições resultantes da socialização e da posição de classe, condição central nos estudos bourdieusianos. Em 1960, Pierre Bourdieu passou a desenvolver conceitos fundamentais como o *habitus*, campo e capital. Suas contribuições para a sociedade se destacam principalmente no sentido de entender as entrelinhas quase invisíveis que permeiam as relações sociais, que de forma tão construtiva-relativa concebem formas intencionais e também involuntárias de encaixe e desencaixe social. Nesse caso, as disposições referentes às questões sociais da bebê foram evidentes para o acolhimento e as tomadas de decisões que seriam mediadas junto com os educadores.

Bourdieu define *habitus* como “uma propriedade de atores (sejam indivíduos, grupos ou instituições) que é composta de uma estrutura-estruturante-estruturada” (BOURDIEU apud KARL, M. Pierre Bourdieu - conceitos fundamentais, pg 73, 2018). Portanto, compreendendo o espaço educacional como uma estrutura importante no desenvolvimento do ser humano, bem como o campo familiar, que constitui o *habitus* que seria interiorizado pela bebê a partir de sua chegada na creche, seria determinante para construir um ser social amparado pelos seus direitos legais. O *habitus* ajuda de forma estruturante no sentido de moldar as práticas, ou estratégias, que serão contempladas. Já a estrutura é composta de um sistema de disposições que geram percepções, apreciações e práticas. A estrutura que a criança se encontrava garantia segurança, cuidado, proteção e estímulos sensoriais, emocionais e físicos necessários para o seu desenvolvimento.

“Observar aquela bebê com a cabecinha bem desproporcional ao corpo me afetou. Eu, o único homem no berçário com crianças bem pequenas já me despertava um pouco de desconforto, talvez pelo que as pessoas pudessem achar. É inevitável não pisar nesse lugar quando se é homem nessa prática de cuidado com crianças, mas ao mesmo tempo havia uma confiança no meu trabalho e uma vontade de estar com aquelas crianças de forma sensível e afetuosa. O meu compromisso com as infâncias é respeitá-las como eu gostaria que tivessem feito comigo quando eu era criança. Minha relação com a bebê foi acontecendo de forma lenta, na minha cabeça eu precisava respeitá-la naquele espaço e

compreender os seus sinais e movimentos antes de tentar contatos físicos/diretos.” (Autor 1, 2025)

Ingold (2015) diz que “conhecer não é observar à distância, mas corresponder ao outro em um processo de atenção mútua”, compreendo então que o meu posicionamento de construir esse contato de forma lenta, observando os sinais antes do toque, expressa uma ética do “estar com”. O encontro da bebê com microcefalia com o corpo do educador causou um tipo de afetação muito debatida por Jeane Fravet-Saada (2005), afetação essa que parte do contato com o outro, nesse caso, o educador se posiciona além da mera observação para sentir as intensidades da bebê e utiliza de ambas as participações no campo para que isso se torne um “instrumento de conhecimento” em que a vivência com a criança se descubra como “uma visão compartilhada da realidade” (Clifford: 1998, p.45). Considero também que o contato com a educação infantil vai além da obrigação profissional, compreendo o dia a dia com as crianças também como um longo trabalho de campo, não somente de contato com outras crianças, mas também com a minha própria.

“O que retrato aqui como forma de experiência contínua é que observar as práticas de cuidado em torno da criança - com a criança e com todos os responsáveis por ela na creche - se torna fundamental para entender padrões de cultura e de como acontece de forma viva o processo de socialização da criança (que se inicia nesse processo) e do adulto (que já foi criança, mas busca mecanismos para lidar com ela e com os próprios traumas)” (ANDERSON, 2024).

“Passei a perceber que havia naquele início uma certa recusa da bebê comigo, ela se sentia mais segura de alguma forma com as educadoras mulheres. Essa recusa do meu cuidado no começo do ano me despertou algumas indagações, uma delas é a questão da figura masculina no contexto social da bebê. Tínhamos ciência das problemáticas que rondavam o cotidiano da criança, e em alguns momentos de reflexão esse tipo de análise fazia sentido para mim, e deixei com que aos poucos a criança fosse me percebendo como um aliado naquele espaço. Considero que esse tipo de reflexão foi imprescindível para ajustar as práticas de cuidado com as necessidades necessárias para acolher a bebê, dessa forma, não apenas as teorias e a vontade seriam necessárias, era importante uma

análise constante não somente dos sinais que a criança emanava, mas das condições ideais para o seu ajuste a partir de suas questões particulares” (Autor 1, 2025)

É impossível falar sobre práticas de cuidado e não abordar a categoria de gênero, Butler (2019) afirma que o gênero não é algo que alguém é, mas o que faz, o que performa, é construção. Ao exercer um cuidado sensível e afetuoso, a performance de masculinidade exercida rompe com o modelo hegemônico. Dessa forma, como as maneiras de lidar com o corpo são impostas pela sociedade (Mauss, 2003), a recusa inicial da bebê pode ser compreendida como um resultado de técnicas socialmente aprendidas, nas quais as práticas afetuosas, de cuidado e de contato são comumente associadas à figura feminina.

Considero que a sensibilidade e a atenção aos detalhes que foi direcionada a bebê por parte da minha figura masculina evidencia o cuidado como prática moral situada e que o desconforto que eu mesmo senti naquele espaço não é algo individual, mas socialmente produzido por esquemas incorporados que fazem com que essa divisão sexual do trabalho (Bourdieu, 2012) seja lida como natural ou ideal.

"Sentada em meu colo, apoiando as suas costas no meu tronco, no auge dos seus 8 meses, brincamos com um fantoche de vaquinha. A música que eu cantava era Sítio do seu lobato de autoria de Aline Romeiro, Wlad Mattos, Bia & Nino. Enquanto ela ouvia a música, seu olhar estava fixo nos movimentos da vaca de feltro que vestia a minha mão. Ao terminar a música, dou uma pausa e os movimentos que faço cessam, imediatamente ela olha para meu rosto e eu gesticulo com a intenção de uma pergunta: e agora? Então, ela choraminga. Volto a cantar e ela se concentra novamente no fantoche, se eu direciono meu rosto a ela enquanto canto, ela ri." (Autora 2)

O fragmento acima exposto revela-se como uma troca de turnos comuns entre parceiros de brincadeira. O laço construído entre educadora e bebê se concretiza no respeito à alternância de turnos comunicativos, sem esse espaço, dificilmente o vínculo é construído.

Segundo Cerezo (2019) a apresentação de um brinquedo, por exemplo, deve considerar uma certa distância do rosto do bebê para que o seu espaço não seja invadido. Há uma compreensão de que o movimento da vaca e a canção é impulsionada pela educadora e existe uma expectativa que continue. Ao parar, a interlocutora não gosta e chora. Nitidamente a agência da bebê se torna uma resposta. Portanto, a brincadeira ali estabelecida tem um tom fictício que fomenta uma ação organizadora, permitindo que

bebês e crianças bem pequenas se apropriem de esquemas que podem ajudá-las em sua atuação na cultura de pares, como gestos estereotipados típicos das brincadeiras, balbucios, entonações, movimentos sinalizadores, mudança de turnos, entre outros (Borba, 2009).

[...] há poucas décadas, a criança, no primeiro ano de vida, era considerada um ser imaturo. Pelo fato de não andar, não correr, não falar, pensava-se que ela não sabia outras coisas. Fazia-se uma generalização inadequada, pois se estendia essa incompletude para todos outros processos. Enfatizava-se também a comunicação linguística sobre a não verbal, a cognição sobre o afeto (PEDROSA, 2009, p. 17).

A autora supracitada expõe um cenário de invisibilidade da participação dos bebês que não comunga com os atuais estudos das infâncias e ao pensarmos sobre a bebê em questão percebe-se que a microcefalia, no episódio descrito, é apenas uma característica física. Diante do exposto, de acordo com Richter e Barbosa (2010),

Os bebês sabem muitas coisas que nós culturalmente não conseguimos ainda ver e compreender e, portanto, reconhecer como um saber. As suas formas de interpretar, significar e comunicar emergem do corpo e acontecem através dos gestos, dos olhares, dos sorrisos, dos choros, enquanto movimentos expressivos e comunicativos anteriores à linguagem verbal e que constituem, simultâneos à criação do campo da confiança, os primeiros canais de interação com o mundo e os outros, permanecendo em nós – em nosso corpo – e no modo como estabelecemos nossas relações sociais (p.87).

Finalizamos este tópico imbuídos da urgência de sensibilizarmos o olhar e a escuta para o “estranho”, com intuito de aprendermos com ele e para ele melhores formas de atendê-lo em suas necessidades. Segundo Souza (2016) o termo "escuta lúdica" reivindica do adulto um olhar atento, convidativo, silencioso (às vezes), com a intenção de perceber o inusitado, o desconhecido e os encontros entre culturas.

Nessa mesma corrente, Sarmiento (2016) reflete sobre a relação criança e adulto, “[...] quem está na escuta e quem tem voz?”. De acordo com o autor é imprescindível que haja uma ruptura com a forma de conceber a criança e a sua cultura para que ela possa ser

vislumbrada a partir do que é, de modo genuíno, considerando suas competências e a forma como produz conhecimentos.

REFLEXÕES (IN)CONCLUSIVAS

A partir de uma experiência com uma bebê com microcefalia foi possível compreender que o cuidado não se limita a práticas técnicas, mas envolve dimensões corporais, sociais, éticas e afetivas. Através de uma escrita e percepção compartilhada, discorremos sobre as formas singulares de lidar com infâncias singulares utilizando principalmente a antropologia como ferramenta importante no processo de compreensão e de pesquisa com as crianças, não somente pela necessidade de compreender as diferenças, mas de acreditar no potencial que a teoria e a vivência antropológica possui quando é construída diariamente através da prática. As contribuições interdisciplinares presentes no estudo permitiram reconhecer o ser como um corpo socialmente marcado, que necessita de uma escuta e de um olhar sensível, bem como a necessidade de respeitar as infâncias a partir de suas singularidades.

As vivências aqui compartilhadas coloca a educação inclusiva como pano de fundo, evidenciando que a escuta e a observação aos sinais que a bebê com microcefalia emitem foram importantíssimos no processo de adequação de práticas pedagógicas, bem como a reformulação do que se compreendia ser o “jeito certo” de lidar com bebês. A questão da educação inclusiva como resultado do processo e não como maneirismos pré-determinados, sensibiliza o contato com o outro. Foi necessário se desprender do conceito universal de cuidado com bebês e rejeitar as normas “essenciais” que não se encaixavam no cotidiano da criança em específico. O que traz à tona a reflexão crítica sobre o processo de construção de práticas inclusivas, práticas essas que possuem seu valor e aplicabilidade, mas para qual criança que ela foi feita? Além da teoria e da vontade de querer incluir, estamos de verdade estando com a criança? A prática do cotidiano com pequenos avanços, recusas e desafios é incorporada no “fazer educação inclusiva”?

É importante ressaltar que o processo de formação não é padronizado para todos os profissionais da educação que compõem o dia a dia das instituições escolares, cada espaço vai aderir de alguma forma o seu papel formativo e de forma individual, cada profissional vai em busca de seu aperfeiçoamento. Acreditamos então no potencial que a etnografia e a

abordagem antropológica e interdisciplinar possuem quando aplicadas no cotidiano de um espaço escolar, não somente para fins de pesquisa, mas de construção e desenvolvimento de humanidades. O estar com o outro e deixar-se ser afetado por suas emoções, além de reconhecer a criança como um ser potente e carregado de bagagem sociocultural é parte do que se entende por educação inclusiva e democrática.

Reiteramos o compromisso de que as ciências humanas precisam pesquisar e desenvolver humanidades com e para as pessoas. Foi muito significativo a posição de educador-pesquisador no dia a dia com a bebê com microcefalia e notar que o trabalho ia além do estritamente profissional, havia ali intencionalidades no olhar, nos toques, nas contações de história e também aplicabilidade de conceitos das ciências humanas que não estava em nenhum momento acima do conhecimento que a criança nos permitiu aprender.

Por fim, consideramos não somente expor breves diálogos e experiências, mas também questionamentos que precisam ser abordados com criticidade e visão, demonstrando que precisamos estar com as infâncias, com os estranhos e permitir-se ser formado por sua presença e por suas singularidades. Agência é a possibilidade que a criança tem de ensinar e de aprender, no chão da escola o conhecimento se multiplica e constrói pesquisa, afetividade e garantia de direitos.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Altair. O uso da antropologia para explorar práticas de cuidado infantil no CMEI Paulo Rosas. Recife, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/fundaj/pt-br/composicao/dipes-1/9o-epepe/paginas-epepe/anais-epepe-1/anais-9epepe-volume-ii.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2025.

BORBA, Ângela Meyer. A brincadeira como experiência de cultura. In: BORBA, Ângela Meyer (org.). *Educação infantil: cotidiano e políticas*. Campinas: Autores Associados, 2009.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Lisboa; Rio de Janeiro: Difel; Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. Sistema de Informação em Saúde para a Atenção Básica (SISAB). Brasília, DF: Ministério da Saúde, [2024]. Disponível em: <https://sisab.saude.gov.br/index.xhtml>. Acesso em: 29 dez. 2025.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

CEREZO, María Ángeles. *Si los bebés hablaran: su asombroso mundo emocional*. Madrid: Pirámide, 2019.

CLIFFORD, James. Sobre a autoridade etnográfica. In: CLIFFORD, James. *A experiência etnográfica: a antropologia e a literatura no século XX*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. *Interseccionalidade*. São Paulo: Boitempo, 2020. Cap. 1, 2 e 7.

CORSARO, William Arnold. Friendship and peer culture in the early years. *American Journal of Play*, v. 4, n. 4, 1987.

CORSARO, William A. *The sociology of childhood*. Thousand Oaks: Pine Forge, 1997.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MULLER, Fernanda. Infâncias, tempos e espaços: um diálogo com Manuel Jacinto Sarmiento. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 1, p. 15–24, 2006.

FAVRET-SAADA, Jeanne. Ser afetado. *Cadernos de Campo*, n. 13, p. 155–161, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saber necessário à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

GRENFELL, Michael. *Pierre Bourdieu: conceitos fundamentais*. [S. l.: s. n.], 2018.

INGOLD, Tim. *Estar vivo: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição*. Tradução de Fál Crêder. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. (Coleção Antropologia).

LÉVINAS, Emmanuel. *El tiempo y el outro*. Tradução de José Luis Pardo Torío. Barcelona: Ediciones Paidós, 1979.

LÜDKE, Menga; CRUZ, Giseli Barreto da. Contribuições ao debate sobre a pesquisa do professor da educação básica. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, v. 2, n. 3, p. 86–107, 2010. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/20/18>. Acesso em: 26 dez. 2025.

LYRA, Pompéia; ALMEIDA, Eliana. Síndrome congênita do Zika vírus, microcefalia e outras alterações do neurodesenvolvimento: um olhar para a educação. *Revista Inclusiones*, p. 77–103, 2018.

MALINOWSKI, Bronislaw. *Argonautas do Pacífico Ocidental*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MAUSS, Marcel. As técnicas do corpo. In: MAUSS, Marcel. *Sociologia e antropologia*. São Paulo: Cosac & Naify, 2003. p. 399–422. Texto original de 1934.

MAUSS, Marcel. *Sociologia e antropologia*. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

MEAD, Margaret; MACGREGOR, Frances Cooke. *Growth and culture: a photographic study of Balinese childhood*. New York: Putnam, 1951.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Psicologia e pedagogia da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 2006. Original publicado em 2001.

PEDROSA, Maria Isabel. *A surpreendente descoberta: quem é e o que pode aprender uma criança de até três anos*. Brasília: MEC, 2009.

PIRES, Flávia. O que as crianças podem fazer pela antropologia? *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 16, n. 34, p. 137–157, 2010. Disponível em: SciELO Brasil. Acesso em: 27 dez. 2025.

PIRES, Flávia. Algo de novo: pesquisa e formação na área da infância, adolescência e juventude. *DESIDADES – Revista de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro*, v. 1, n. 41, jun. 2025. DOI: <https://doi.org/10.54948/desidades.v1i41.65398>.

RAMÍREZ, Carlos; MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia. A infância como problema ou problemas da infância. *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, n. 53, p. 107–126, 2007.

RIBEIRO, Priscila Batista et al. A educação infantil através da formação transdisciplinar: um olhar para os profissionais da educação. In: *Anais do VIII EPEPE*. Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/83635>. Acesso em: 27 dez. 2025.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Retrato em positivo: entrevista com Manuel Jacinto Sarmento. In: FRIEDMANN, Adriana; ROMEU, Gabriela (orgs.). *Quem está na escuta?* São Paulo: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Simbolismo, Infância e Desenvolvimento, 2016. p. 6–14.

SOUZA, L. Cartografia de uma escuta sensível. In: FRIEDMANN, Adriana; ROMEU, Gabriela (orgs.). *Quem está na escuta?* São Paulo: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Simbolismo, Infância e Desenvolvimento, 2016. p. 50–58.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. *Isto não é uma criança!: teorias e métodos para o estudo de bebês nas distintas abordagens da sociologia da infância de língua inglesa.* [S. l.: s. n.], 2013.