



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Isabella de Moraes Ribeiro

“Brinca que nem gente!”:

o brincar e as interações na relação entre adultos e bebês na creche

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Deise Arenhart

Rio de Janeiro

2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

“Brinca que nem gente!”:

o brincar e as interações na relação entre adultos e bebês na creche

Monografia apresentada à Faculdade de Educação
da UFRJ como requisito parcial à obtenção do título
de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Deise Arenhart

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Isabella de Moraes Ribeiro

“Brinca que nem gente!”: O brincar e as interações na relação entre adultos e bebês na creche

Monografia apresentada à Faculdade de Educação
da UFRJ como requisito parcial à obtenção do título
de Licenciada em Pedagogia.

Aprovada em: ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

Orientador(a): Prof^ª Dr^ª Deise Arenhart

Professor(a) Convidado(a): Prof^ª Dr^ª Daniela Guimarães

Professor(a) Convidado(a): Prof^ª Dr^ª Rafaela Vilela

Rio de Janeiro, 2022

Dedico este trabalho a todas as crianças que me inspiraram a olhar o mundo de uma nova forma, a valorizar o brincar e a buscar pela construção de uma prática pedagógica brincante e libertadora.

Agradecimentos

Chegar ao final da graduação possui um significado ímpar em minha história de vida. Eu, cria da escola pública, da periferia e de uma família pobre, hoje digo que sou a primeira mulher do meu ciclo familiar a ingressar e a finalizar a graduação em uma universidade pública. Destaco o ingressar e o finalizar, já que esses processos são quase divergentes na realidade de quem é trabalhador e, ao mesmo tempo, estudante. E não foi fácil chegar até aqui. Encontrei muitas portas fechadas ao longo do caminho e precisei, dia após dia, enfrentar meus medos e as limitações impostas em uma sociedade tão desigual. Mas nunca pensei em desistir. Sabia que estar na universidade pública era um privilégio para alguns e um sonho distante para pessoas do lugar de onde eu vim. Por isso, eu fazia valer a pena cada momento na Faculdade de Educação da UFRJ. E em meio a dificuldades, obstáculos e percalços, eu persisti e aqui estou.

Quanto a isso, digo com orgulho que sou fruto das políticas públicas de acesso e permanência da Universidade Federal do Rio de Janeiro: ingressei como cotista social, recebi auxílio permanência durante um ano, fui monitora e bolsista do Programa de Iniciação Artística e Cultural da UFRJ, onde iniciei as pesquisas que me trouxeram até aqui. Fui incentivada a refletir os aspectos políticos durante toda a minha trajetória na universidade, o que me fez compreender a prática docente enquanto ação capaz de transformar e libertar, além de ampliar o olhar para as diferentes realidades que constituem a sociedade brasileira. Assim, frente a um cenário de disputas políticas tão marcantes, ressalto o quanto fui atravessada por governos que visam qualificar a formação pública e ampliar o acesso da classe trabalhadora à universidade. E sou grata por fazer parte disso.

Mas não estive sozinha em nenhum momento. Minha família sempre foi o meu suporte ao longo dessa trajetória. A minha avó, mãe e melhor amiga Teresa: obrigada por ter me dado a mão e ter me feito acreditar que era possível. Com certeza eu não estaria aqui se não fossem seus conselhos, sua força, seu afeto. Ao meu pai, Bruno: obrigada por estar comigo desde o momento da matrícula até o final. Obrigada pelas caronas, pelas risadas e, principalmente, por ter me dito “filha, você vai conseguir e nós estaremos juntos até o final.” A minha madrinha Juliana: agradeço por ter sido uma inspiração de vida. Sua garra me fez descobrir a minha potência enquanto mulher e estudante. Seu amor me deu forças para prosseguir em momentos difíceis da minha infância e, se cheguei até aqui, tem muito de você. A minha mãe Aline, agradeço pela amizade, parceria e por ter contribuído tanto durante a minha graduação. Obrigada pelos inúmeros conselhos e por ter me incentivado a persistir.

A minha bisavó Rubelina e ao meu avô Antônio, que já não estão mais presentes nesse plano, mas que tiveram muita influência na minha vida: sei que olham por mim e agradeço por tudo o que fizeram em relação aos meus estudos: a cada mensalidade de cursinho, a cada livro comprado e todo amor que me foi dado: eles foram essenciais e fazem muita falta. A minha avó Julieta e aos tios Rossana e Wilson: obrigada pelo incentivo e por todo carinho que me foi dado. Vocês foram fundamentais! Ao meu companheiro e pedagogo preferido Johnny: obrigada por cada dica acadêmica, cada palavra de apoio, cada bronca e cada momento que passamos juntos. Você foi meu oxigênio para que essa monografia fosse escrita e sei que iremos conquistar muita coisa juntos! A minha irmã Maria Clara: agradeço por cada olhinho brilhante seu me vendo falar dos meus trabalhos e projetos da faculdade. Logo logo será você e estaremos juntinhas!. Aos meus tios Sérgio e Isabel e ao primo Gabriel: obrigada por terem me dado tanto afeto e nunca terem soltado a minha mão. Essa conquista é nossa. Ao meu padrinho Filipe: agradeço por tanto! Pelo seu amor, dedicação e por ter me ensinado muito sobre a vida. Você me inspira! Ao Júnior, meu irmão de alma: obrigada por estar comigo nessa caminhada, meu amigo. Mesmo que não saiba, você me deu muita força ao longo desses anos.

As minhas amigas Indiara, Beatriz, Nathália e Stephanie: agradeço pela parceria e por tornarem a caminhada muito mais leve e feliz, Vocês são incríveis e fazem parte de cada conquista minha. Agradeço a minha grande parceira e inspiração Elda, que muito me ensina sobre a docência. Obrigada por ser esse espelho para mim. A minha orientadora Deise Arenhart, obrigada por ter topado estar nessa comigo e por ter sido uma grande parceira na minha descoberta enquanto pesquisadora.

Por último, mas não menos importante, agradeço ao Movimento Infância In Natura pela oportunidade de atuar enquanto educadora e por me ensinar tanto ao longo desses dois últimos anos. Agradeço às crianças, as grandes inspiradoras deste trabalho, e a cada parceiro que influenciou a minha prática enquanto pedagoga.

“As crianças não chegam a este mundo para brincar de viver. Para elas, brincar é viver.” (Lydia Hortélio)

Sumário

Introdução	11
Cap 1. Aspectos históricos da educação dos bebês e crianças bem pequenas	13
1.1 Relação bebê-adulto na creche	17
1.2 O corpo, o brincar e as interações no contexto da creche	20
Cap 2. O que revela o olhar sobre as interações entre adultos e bebês na creche	30
2.1 Os caminhos para a realização da pesquisa: identificando a instituição, as crianças e as educadoras	31
2.2 A relação das educadoras e bebês com o espaço	32
2.3 A “hora de”: a rotina rotineira e mecanismos de controle do corpo	35
2.4 As interações pelo brincar entre adultos e bebês	40
Considerações finais	47
Referências bibliográficas	49

RESUMO

A presente monografia tem por finalidade analisar as interações entre educadoras e bebês nos diversos momentos de rotina e como estas impactam no brincar e nas diferentes expressões corporais dos bebês dentro da creche. A inserção no campo foi possibilitada pela disciplina de Prática de Ensino em Educação Infantil, ministrada no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). O estágio obrigatório e as discussões suscitadas ao longo desta disciplina deram base para a construção de aportes teóricos compreendidos como referenciais. Dentre estes, destacam-se Arenhart, Fochi, Guimarães, Vygotsky, entre outros que dialogam com a temática do brincar e da infância, contribuindo assim para reflexões acerca das interações, do corpo e do brincar dos bebês. O trabalho foi desenvolvido em uma creche municipal do Rio de Janeiro a partir da observação participante e registros no caderno de campo realizados em uma turma nomeada Berçário 2, composta por 25 bebês na faixa etária de 1 a 2 anos. Os resultados indicam que as relações e práticas dos adultos com os bebês são marcadas, predominantemente, pelo controle dos corpos e imposição de rotinas rígidas e rotineiras. No entanto, os bebês brincam, exploram, se expressam a todo instante, tendo o corpo como fator central de linguagem e das interações. O brincar, que é potente e interativo, existe e pulsa a todo instante no chão da creche e precisa ser compreendido não como um momento à parte da rotina, mas como fator que estrutura e direciona todo o planejamento e a prática com os bebês neste contexto. Assim, destaca-se a importância da formação docente para atuar neste segmento e a urgência de repensar as pedagogias que perpassam o cotidiano das creches.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil passou por importantes modificações ao longo da história, sobretudo no que diz respeito à concepção de criança e à estruturação dos espaços como creches e jardins de infância, que visavam o cuidado a essas crianças que ali estavam inseridas. Fato é que esses espaços, inicialmente embasados por um caráter assistencialista e caritativo, foram criados com base na concepção de criança como “ [...] um objeto descartável, sem valor intrínseco de ser humano.” (RIZZO, 2003, p.37) e foram os principais disparadores da criação do que hoje é conhecido como Educação Infantil.

Na atualidade, a Educação Infantil tem como garantia as Diretrizes Curriculares Nacionais e leis que ressaltam a mudança na concepção dos bebês e crianças pequenas (0 a 6 anos) como seres humanos de direitos desde o seu nascimento. Esses direitos, que possuem aparato legal, ainda não são alcançados em muitas realidades, sobretudo em classes sociais menos favorecidas.

A grande inquietação que me incentivou a realizar esta pesquisa teve início no meu trabalho enquanto educadora de uma creche da rede privada que possui um público alvo majoritariamente da classe média alta. Tal instituição tem como foco de seu Projeto Político Pedagógico o livre brincar, a autonomia das crianças e o contato com a natureza. Estes fatores apontam para determinada realidade educacional e social, onde as crianças são respeitadas enquanto seres humanos e possuem seus direitos de vivenciarem uma infância permeada pelo brincar e pelas livres expressões.

Contudo, o que me fez buscar o chão da creche pública foi a busca por um público heterogêneo, onde a pesquisa pudesse ser realizada com crianças e educadores de diferentes realidades sociais. Compreendendo o brincar e as expressões das crianças enquanto fatores cruciais para se pensar a Educação Infantil, surgiu a vontade de investigar como estes são

vivenciados em outras realidades diferentes da qual estou imersa, buscando também o afastamento do meu campo de conhecimento. De fato, essa mudança de concepção demonstra a importância da análise dessa realidade vivenciada nas creches públicas de compreender

como a Educação Infantil tem desenvolvido o trabalho com os bebês¹ considerando as especificidades e diferentes expressões que eles apresentam.

Ao tratar de expressões na Educação Infantil e, especificamente, de bebês de 1 a 2 anos, é possível destacar as linguagens do corpo (toque, olhares, gestos, expressões faciais, deslocamentos, mordidas, choro, risos etc) como principal forma do bebê perceber, conhecer e se comunicar com o outro e o mundo. O brincar ganha sentido pela experimentação corporal. Conhecendo um pouco da trajetória da Educação Infantil até a atualidade e identificando as principais mudanças que ocorreram nessa história, o interesse pelo tema surgiu na minha prática enquanto educadora de um ciclo composto por treze bebês com a faixa etária de 1 a 2 anos em uma escola privada na Zona Norte do Rio de Janeiro, que tem como cerne de seu Projeto Político Pedagógico o livre brincar e a valorização da linguagem corporal. Com a minha prática nesse segmento, algumas inquietações surgiram ao longo das experiências vividas: As brincadeiras das crianças são uma forma de se comunicar com o mundo? Como o brincar se desenvolve com os bebês? Qual o papel do adulto na promoção da brincadeira e das interações na creche? Qual o lugar do corpo nas brincadeiras e interações entre bebês e com os adultos? O brincar está realmente incorporado no trabalho com bebês como forma de educar? A valorização do corpo nessas relações de fato ocorre no contexto da Educação Infantil ou é encarado como um momento à parte da rotina na escola?

Inicialmente, para tentar responder a essas questões, seria realizado um estudo bibliográfico analisando pesquisas já feitas sobre o tema, em diálogo com a minha experiência enquanto educadora da Educação Infantil. Seria realizada uma pesquisa de campo na escola em que estou inserida, mas com algumas mudanças metodológicas entendi que seria de maior relevância buscar um outro espaço para realizar as observações, afastando-me do meu campo profissional e buscando uma segunda escola para desenvolver o trabalho, onde eu pudesse estar inteiramente na posição de observar e pesquisar. Assim, através da análise dos registros em caderno de campo feitos ao longo do Estágio Supervisionado de Educação Infantil da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, a monografia foi construída com base na observação participante.

¹ Tornando mais explícita a figura de bebê que aqui está sendo abordada, usa-se como base para essa nomenclatura a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Neste documento, os bebês representam a faixa etária de zero a um ano e seis meses. Já as crianças bem pequenas são assim entendidas a partir de um ano e sete meses de vida aos três anos e onze meses. A monografia apresenta a pesquisa desenvolvida com o segmento de 1 a 2 anos, ou seja, caminhando por ambas as faixas etárias especificadas pelo documento oficial.

Os registros, que serão apresentados no segundo capítulo, foram desenvolvidos com foco nos principais eixos que sustentam o trabalho: o brincar, as interações e os bebês. Assim, ao longo da pesquisa, foram observadas as interações dos bebês com os outros bebês e, especialmente, com os adultos educadores que estão inseridos nesse ambiente, além de observar o brincar e as interações em suas diferentes formas dentro das possibilidades espaciais que a creche oferece.

Assim, o trabalho está estruturado em dois capítulos. No primeiro momento, foi realizado um breve histórico da Educação Infantil até os dias atuais, no qual se destaca as principais mudanças na concepção de bebês e no trabalho educativo com este segmento, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais que dão base para tal. Na segunda parte, são abordadas as especificidades da relação entre adultos e bebês tendo em vista o cuidado na creche, a partir dos três conceitos principais deste trabalho: o brincar, o corpo e as interações. Já no segundo capítulo, são apresentados os registros construídos com base na observação em campo e suscitadas reflexões sobre os bebês neste espaço e possíveis concepções que estruturam as relações na referida creche municipal. Por fim, são abordadas as considerações finais e os resultados da pesquisa desenvolvida.

CAPÍTULO 1: ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DOS BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS

A Educação Infantil, no contexto brasileiro, passou por grandes modificações desde a sua origem. A criança que, por muito tempo, foi responsabilidade somente de seu núcleo familiar e considerada um sujeito inferior ao adulto, foi sendo vista por diversas perspectivas até ser reconhecida como ser humano de direitos. No século XX, alguns estudos sobre as crianças pequenas já eram desenvolvidos, como os de Piaget e Vygotsky, mas não tinham expressão nas políticas públicas voltadas a esse segmento que garantisse a educação das crianças fora de seu âmbito familiar. Em suma, a criança convivía com adultos, com os quais conhecia e aprendia sobre as regras e costumes culturais, sem existir um espaço coletivo pensado para elas, com o objetivo de educá-las.

Este cenário foi se modificando com a imersão das mulheres no mercado de trabalho e o crescimento de fatores como acidentes domésticos, alto índice de mortalidade infantil e a desnutrição de crianças, que apontaram para a necessidade de espaços voltados para o cuidado da criança fora do núcleo familiar. Neste momento, creches e jardins de infância foram sendo delineados com um caráter assistencialista e caritativo, cujo foco era o cuidado físico, a higiene e a alimentação das crianças. Como afirmou Didonet (2001, p.133) “a educação era assunto de família e esses espaços eram vistos como extensão do lar”.

Entretanto, é importante destacar que as desigualdades sociais refletiam no cuidado das crianças, uma vez que as famílias de classes mais favorecidas optavam por pagar uma babá para cuidar de seus filhos, enquanto as famílias mais pobres necessitavam desses locais para terem acesso ao mercado de trabalho. Isso explicita a pressão da sociedade para a expansão desses estabelecimentos, que até então ainda não eram considerados direitos das famílias e muito menos da criança, sustentado por uma concepção tutelar que moldava a ideia de educação da época.

Assim, com a crescente demanda das classes menos favorecidas e da pressão social consequente da expansão das mulheres mães no mercado de trabalho, inicia-se a transição da esfera privada à esfera pública no que diz respeito à tarefa de educar e cuidar. Com a Constituição Federal de 1988, o direito a frequentar creches e pré-escolas passa a ser da criança, bem como um dever do Estado e uma opção da família. O que a Constituição marca, então, é o reconhecimento da criança como sujeito de direitos. O direito à educação infantil se amplia da mulher trabalhadora para a criança, que passa a ser legitimada enquanto sujeito social.

Esta garantia constitucional dos espaços de educação provocou um crescimento marcante no que diz respeito ao acesso de crianças pequenas e de bebês, o que marca o segmento do que hoje é conhecido como Educação Infantil. Segundo a LDB (Lei nº 9394/96), este segmento passou a ser caracterizado como primeira etapa da educação básica, ressaltando uma perspectiva de autonomia e não mais estando em uma posição menos legítima que os demais segmentos. (BRASIL, 1996). Dessa forma, as políticas públicas e seus dilemas como acesso, número de vagas e custos se destacam, juntamente à questão da qualidade da educação infantil, de acordo com as diferentes realidades nela inseridas.

A Lei de Diretrizes e Bases marca a educação infantil como a primeira etapa da educação básica e constitui dois segmentos: a creche (0 a 3 anos) e pré-escola (4 a 6 anos); que é complementar a ação da família. Como primeira etapa da educação básica, este segmento deixa as secretarias de assistência social e é incorporado nas secretarias de educação. Isso marca o pontapé inicial para refletir sobre a escola de educação infantil e como se desenvolveria o trabalho do professor, que deveria ter formação mínima em magistério para atuar na presente segmento e conceber o educar e o cuidar de forma indissociáveis.

É importante dizer que o reconhecimento da educação infantil como uma etapa da educação favorece para a urgência de pesquisas sobre as crianças pequenas, dentre elas, os bebês com menos de três anos. Os estudos sobre as pedagogias surgem, de modo a buscar compreender como ocorrem suas relações fora do âmbito familiar e suas diversas especificidades, bem como a organizar o trabalho com esta faixa etária e os espaços para atendê-la. Aqui cabe destacar que a organização desses espaços e a definição de seus objetivos foram e ainda são atravessadas pela concepção de criança predominante em cada

época histórica, sendo possível estabelecer uma relação direta entre concepção de criança e perfil do espaço educacional.

As figuras de criança presentes na sociedade brasileira, de acordo com Malaguzzi (1999) podem ser caracterizadas como criança incapaz, que falta e que necessita da validação do adulto e a criança ativa, capaz e curiosa, que é, sobretudo, um ser humano com sentimentos, potencialidades e subjetividades, tanto quanto os adultos. Ao mencionar a concepção de criança considerada incapaz, é possível ressaltar o caráter assistencialista da educação no início da história, que tinha como objetivo maior cuidar e atender uma demanda dos familiares. Já a segunda criança, que traz uma concepção de sujeito de direitos e ser humano ativo, passa a ser pensada com o avanço das pesquisas sobre a infância. Essas surgiram conforme a demanda aumentava, juntamente às leis que legitimaram estes espaços, não mais como espaços somente na perspectiva do cuidado assistencial, mas também na perspectiva do educar.

É importante destacar, no âmbito legal, que a educação básica no Brasil é obrigatória dos cinco aos dezessete anos de idade, sendo dever dos pais ou dos responsáveis efetuarem a matrícula da criança, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases de 1996. Ao se tratar de bebês, os artigos 4, 29 e 30 da LDB estabelecem que a educação infantil vai de zero a cinco anos de idade e as creches se voltam para a faixa etária de zero a três anos, o que torna explícito o caráter educacional do trabalho com bebês.

Ainda assim, é importante olhar de maneira crítica para a obrigatoriedade da pré-escola. O conceito de educação obrigatória não envolve a oferta de creches pelo Estado, sendo importante refletir como os investimentos chegam a esse espaço. A tendência de desresponsabilização do Estado quanto às políticas públicas a partir da fragmentação entre escola e creche aponta para uma possível desvalorização da educação dos bebês, sendo um ponto crucial para se pensar a realidade atual das creches. Fato é que, por ser um direito do bebê, as leis que se voltam para esta faixa etária no que diz respeito à educação deveriam ser equitativas para todo o segmento da Educação Infantil, considerando que a creche também faz parte desta etapa. As políticas públicas impactam diretamente nos processos educacionais, que demandam infraestrutura, alimentação e materiais para as crianças. Esses aspectos fazem parte do cotidiano dos bebês inseridos nas creches e influenciam os caminhos pedagógicos traçados entre eles e os adultos e na formação de sujeitos constituintes de uma sociedade.

Dessa forma, é importante ir a fundo na reflexão acerca das concepções de educação e de criança que foram sendo suscitadas ao longo da história, bem como compreender a função do adulto em cada uma delas. É válido salientar que esta pesquisa reitera a ideia de criança como sujeito de direitos e a compreende enquanto ser humano potente e repleto de saberes. Por isso, é necessário abordar o que é ser, de fato, um sujeito de direitos, que é respeitado em suas diferentes maneiras e singularidades. Crer na criança ativa, singular, capaz e produtora de saberes requer um olhar atento para a cultura e as relações construídas nela, principalmente para o que diz respeito à relação dos adultos com as crianças e vice-versa. É fundamental reconhecer não só a criança como potente e capaz, mas também o adulto (FOCHI, 2015), entendendo a importância de uma cultura que fale sobre seres humanos de uma maneira respeitosa, e sobretudo, uma cultura que veja a criança de uma outra maneira que não incapacitada.

Surge o questionamento se as relações são estreitadas a partir de uma hierarquia e um viés autoritário ou são construídas de forma horizontal, em que as diferentes subjetividades e diferenças são compreendidas. Além disso, cabe questionar se os saberes da criança são valorizados, destacando que elas sabem e veem o mundo a partir de sua condição infantil, que não é inferior, mas diferente do adulto. Por isso, são produtores de cultura. Ademais, é possível realizar essa reflexão no contexto da creche, entendendo que o trabalho neste espaço é feito através das interações e das relações com o outro. É fundamental compreender como isso vai se desenhando no cotidiano. Para tornar mais clara a discussão sobre as relações sociais dentro da creche, especificamente entre educadores e bebês, Fochi (2015) ressalta que quanto mais respeitosa for essa relação, mais serão vivenciados cotidianos embasados pelo:

[...] (i) respeito à individualidade e contra os movimentos de homogeneização; (ii) à possibilidade da construção de um espaço, no qual adultos e crianças habitem, de modo que as culturas infantis e adultas convirjam, deixando de lado o caráter dominante do adulto sobre a criança [...] (FOCHI, 2015, p.40)

Fato é que, ainda que muitos avanços no que diz respeito à concepção de criança na sociedade brasileira tenham ocorrido, ainda predomina a visão do adulto para os bebês como inferiores. A criança do século XX, vista pela sociedade como uma figura sem valor de ser humano, já abordada anteriormente, está incorporada na história da educação brasileira, além de existirem determinados costumes dentro das instituições educacionais que revelam concepções tanto de criança pequena, quanto de educação.

Isso significa dizer que o olhar dos educadores para os bebês é proveniente, principalmente, da cultura na qual a sociedade está inserida, além da formação para tal atuação. Levando em conta que estes sujeitos, antes de serem profissionais da educação, são também adultos dentro de uma lógica cultural, que muitas vezes não é problematizada, vale destacar a forma com que educadores enxergam as crianças e como se relacionam com elas. A proposta deste apontamento não é colocar todos os adultos e educadores dentro de padrões estabelecidos em que todos são iguais e sem perspectivas de mudanças, mas sim, atentar para o fato de que todas essas questões históricas e sociais vão influenciar diretamente nas relações construídas e fortalecidas dentro das creches.

Segundo Fochi (2015), a creche representou diferentes funções sociais ao longo da história, especialmente para crianças e adultos que têm essa instituição como um espaço de cuidado, socialização e aprendizagem. Em relação aos bebês, é importante destacar que a figura bebê na qual esta pesquisa se concentra, dialoga com a que Loris Malaguzzi destaca como a criança portadora do inédito, ou seja, que vive “[...] um despertar inédito, que nunca tivemos. Isso nos permite ver o mundo como jamais havíamos visto” (MALAGUZZI, 1993 apud FOCHI, 2015, p. 73).

Compreender o trabalho com bebês como uma ação que ocorre através do novo e do movimento faz com que as singularidades desses sujeitos, surgidas ao longo do caminho, sejam reconhecidas e legitimadas. Dessa forma, o adulto educador deixa o lugar de controle, ocupado em considerável parte da história da Educação Infantil, e passa a ser um parceiro em suas descobertas. Assim, validar uma prática pedagógica que os aceite enquanto sujeitos ativos e protagonistas significa estar disponível a todas as possibilidades que os bebês levam para o chão da creche.

1.1 Relação bebê-adulto na creche

A partir da parceria entre adulto e bebê, no que diz respeito à prática pedagógica, é possível chamar atenção para o fato de que essa concepção se constrói a partir do respeito mútuo e de um certo equilíbrio, não podendo ser pensada aos extremos que Malaguzzi (1995) destaca como o excesso de intervenção e o abandono. Ou seja, o adulto sai do lugar de controle e se torna um companheiro fundamental no desenvolvimento do bebê, que precisa do adulto para o auxiliar em suas novas descobertas, assim como o adulto educador aprende todos os dias com o bebê, que oferece pistas acerca do caminho pedagógico no qual é

possível traçar dentro daquele contexto. Ao observar o bebê inserido em contextos de vida coletiva, especificamente na creche, é válido destacar a intencionalidade que a instituição possui na elaboração do currículo, bem como nos planejamentos, propostas e brincadeiras, levantando uma possível tensão entre o que os bebês desejam viver e o que as creches e profissionais têm elaborado.

Coutinho (2010) aborda as ações pedagógicas como elementos constituidores das ações dos bebês na creche, alertando para o modo de organização do espaço, do tempo e dos momentos de rotina, de cuidados físicos necessários à faixa etária de zero a três anos. Falar do adulto parceiro diz respeito a essa organização, a forma que é pensada e com quais objetivos pedagógicos é feita. Segundo a autora, compreender que os bebês se manifestam através do corpo, dos gestos, olhares, sorrisos, choros e todas as formas que eles vão se mobilizando para manifestar os seus desejos e emoções é olhar cuidadosamente para os saberes que eles possuem.

É válido abordar as especificidades dos bebês como pontos de partida para o educador que está atuando e planejando propostas. Pensar numa sala com crianças entre 1 e 2 anos requer do profissional da educação a compreensão e o acolhimento das diferentes expressões para estabelecer um ambiente suficientemente bom (WINNICOTT, 1975) e garantir uma relação de segurança e cumplicidade. A expressão de maior destaque nesta pesquisa é o brincar, que se inscreve no corpo e se prolonga em movimentos de sentido. Esses movimentos possuem múltiplas formas, podendo ocorrer de maneira mais direcionada, ou seja, em um contexto pensado pelo adulto, ou de forma livre, onde o sujeito se apropria daquilo que já tem para formular novas brincadeiras. O bebê faz do brincar uma ação para ser e estar no mundo, se comunicar com o outro e experimentar novas possibilidades.

Sendo assim, compreender o brincar no contexto da creche possibilita ao educador a reflexão sobre o seu olhar para a capacidade dos bebês, suas singularidades e a forma que eles promovem uma relação com aquele espaço. Segundo Vygotsky (2006), as crianças nascem com funções mentais básicas, como a memória, a atenção, as sensações e a percepção. Quando o bebê chega ao mundo, entra em contato com o seu meio externo, marcado por aspectos culturais, estes vão sendo internalizados por meio da mediação simbólica, processo que ocorre através dos instrumentos e signos, possibilitando a relação do sujeito com o mundo. Os novos conhecimentos são adquiridos através da transição do interior

para o exterior e vice-versa, inserindo cada vez mais os aspectos biológicos, os quais os bebês trazem desde o seu nascimento, no meio social. Dessa forma, o brincar, nesta faixa etária, tem relação com a necessidade do sujeito de conhecer o mundo, explorar o espaço, tatear os objetos e se identificar enquanto parte de um todo. A brincadeira, passa, assim de uma ação exploradora dos objetos, para uma ação simbólica. Por isso, para Vygotsky (idem), o brincar não é inato, mas é socialmente aprendido. Para essa aprendizagem, a ação do adulto na interação com o bebê é fundamental.

Isso demonstra como os bebês estão longe de serem incapazes e imaturos, pois desde que chegam ao mundo são potentes para explorarem e se comunicarem com os demais sujeitos através de diferentes ações, desde que sejam nutridos e acolhidos emocionalmente para tal. Por isso, o adulto é uma figura essencial nessas descobertas, uma vez que ele media a relação do bebê com o mundo à sua volta, tendo então um papel de responsabilidade acerca das oportunidades oferecidas a esses sujeitos, sobretudo no contexto do trabalho pedagógico.

1.2 O corpo, o brincar e as interações no contexto da creche

Trazendo a relevância do contexto pedagógico no qual os bebês estão inseridos, é imprescindível olhar para a intencionalidade dos educadores nesse sentido. As relações desenvolvidas, os espaços utilizados e as propostas pensadas para este segmento revelam o que, de fato, é valorizado para o desenvolvimento dos bebês. Compreender este trabalho como uma ação que ocorre através do novo e do movimento faz com que as singularidades desses sujeitos, surgidas ao longo do caminho, sejam reconhecidas e legitimadas. Dessa forma, o adulto educador deixa o lugar de controle, ocupado em considerável parte da história da Educação Infantil e passa a ser um parceiro em suas descobertas.

O brincar, que inicialmente ocorre de maneira predominantemente corporal, vai se tornando simbólico a partir das descobertas vivenciadas pelas crianças, a partir do desenvolvimento da linguagem e com a atuação do educador - no preparo do espaço e disponibilização de materiais diversificados, assim como na relação desenvolvida com a criança. Mais uma vez, destaca-se o papel do adulto e aqui, especificamente, do educador da Educação Infantil, que segundo Fochi (2015) “[...] trata-se de uma presença profunda”. A presença e a importância do educador no desenvolvimento das crianças se dá não no sentido de vigia, mas na possibilidade de conhecê-los a partir do brincar, estando atento aos seus

diferentes movimentos e possíveis significados, promovendo a ampliação de suas formas de brincar, de se movimentar, de gesticular e se comunicar com o mundo.

Brincar é movimento, é trabalho árduo e constante, que demanda energia e elaboração. Quando o educador apresenta tal perspectiva, dentro de um espaço de educação que se empenhe em assegurar esse direito da criança, passa a compreender seus movimentos brincantes em diferentes espaços da escola, garantindo também o lugar para as singularidades e constituição integral desses sujeitos. Acredita-se que não se trata de relações verticalizadas, em que o adulto detém o saber e o controle, mas na possibilidade de vivenciar cada situação brincante como uma experiência transformadora, de construção conjunta, de busca por re-significações.

Por essa razão, é importante conhecer as vivências na creche e a forma como os bebês são acolhidos em suas individualidades e incentivados a experimentarem as diferentes possibilidades de seus corpos dentro deste espaço rico em vivências e interações com os demais sujeitos. Pode-se afirmar que a creche ocupa um lugar de socialização e, para além disso, é um ponto de partida para a comunicação dos bebês com o mundo ao seu redor.

Sobre a ação de comunicar, Dewey (2010) afirma que “[...] toda experiência humana é fundamentalmente social, ou seja, envolve contato e comunicação”. Isso significa dizer que, desde o seu nascimento, o ser humano busca se comunicar, seja com ele mesmo ou com o outro. Tal curiosidade pelo meio externo diz respeito às diferentes estratégias que os bebês utilizam para descobrir e explorar o mundo, seja através do toque, da aproximação, dos gestos e olhares. Fochi (2015) atribui a esse processo o conceito de “alcançar”, explicando que os bebês vão alcançando a si e ao outro através da curiosidade, sendo capaz de estabelecer ações comunicativas com o mundo, antes mesmo de desenvolverem a linguagem verbal. Dessa forma, o corpo é um dos principais meios de expressão e comunicação dos bebês, que nesta fase estão “aprendendo os caminhos da cultura” (BRUNER, 1995), conhecendo os demais sujeitos e a si mesmos.

Em suma, inicialmente os bebês mobilizam o corpo para conhecer a si e interagir com o meio externo, fato que caracteriza as expressões corporais como uma linguagem característica da faixa etária. Dessa forma, o brincar pode ser entendido como uma forma de interação, já que ocorre de maneira corporal através dos gestos, olhares e atitudes. Assim, destaca-se o corpo como a linguagem característica dos bebês, capaz de aproximar os sujeitos

no ambiente coletivo de educação. É importante destacar a importância de um ambiente favorável para o acolhimento dessas manifestações no contexto coletivo da educação infantil, que aponta a valorização da linguagem corporal no contexto da creche. Isto aponta para a importância das relações e como estas proporcionam possibilidades para os bebês interagirem, de acordo com cada ambiente.

As relações sociais, sobretudo entre as crianças pequenas, podem ser caracterizadas como as principais maneiras de interação com o outro e de imersão no mundo das relações. Coutinho (2013) aponta que as crianças utilizam algumas estratégias para estruturar as relações, demonstrando o quanto são repletas de saberes. Contudo, é essencial ressaltar que as interações não se dão de maneira padronizada e igual, pois as crianças são subjetivas e possuem formas diferentes de estabelecê-las. No que se refere aos bebês, pode-se apontar que essas relações são estabelecidas de maneira que vão alcançando certa independência, que Coutinho nomeia como “autonomia relacional”. Dessa forma, no início de suas vidas, os bebês precisam dos adultos para lhe apresentarem o mundo, oportunizar espaços, objetos e fatores pelos quais seja possível desenvolver autonomamente suas ações, conhecer o mundo, contactar os diferentes objetos e experienciar as diversas formas de interações com o outro. Indo além, a autora problematiza o fato dos bebês serem tão dependentes das escolhas dos adultos, que muitas vezes são feitas a partir de ações que não valorizam as formas de expressões características desta faixa etária, cessando os movimentos corporais e muitas vezes colocando os bebês em padrões a serem alcançados.

No contexto da creche, é importante refletir sobre essas possibilidades de interações que dependem do meio e, sobretudo dos adultos, para acontecerem. Tais possibilidades podem ser relacionadas à organização do espaço, à escolha dos objetos e brinquedos e ao trabalho pedagógico de uma forma geral. Este último é fundamental ao tratar-se da educação dos bebês, já que o adulto educador possui papel importantíssimo para garantir e apoiar ou cercear as expressões desses sujeitos. Dessa forma, é possível levantar uma reflexão acerca da formação dos educadores da educação infantil e do que estes acreditam e propagam em suas práticas. Se existe uma formação que busca valorizar os bebês e crianças pequenas em sua completude, sem a visão do adulto detentor do saber, é possível pensar em vivências mais favoráveis para a estruturação de relações saudáveis e respeitadas. O mesmo pode ocorrer ao contrário, caso seja vista uma formação mecanizada, voltada para o preparo para a escola, com conteúdos avançados e a desvalorização do brincar em sua inteireza.

As singularidades dos bebês dizem respeito a cada história e realidade que aparece na creche. É importante destacar isso, uma vez que o adulto é condicionado a enxergar esses sujeitos como incompletos e como se ele fosse o responsável de suprir aquilo que falta. Apesar da teoria apontar para a valorização do brincar e das interações em relação com as possibilidades que o adulto oferece, há uma falta de compreensão acerca disso. O adulto intervém de modo a pensar em um melhor espaço para que as expressões ocorram, mas não deve interferir na forma que estas vão ocorrer. É preciso ter certo distanciamento, no sentido de deixar os bebês livres para criarem e utilizarem esse espaço, mas estar disponível sempre que precisarem de apoio para desenvolverem alguma hipótese.

Isso tem a ver com a autonomia para criar novos movimentos e “[...] selecionar seus pares, elaborar suas ações e gozar do seu direito a expressarem-se e fazerem escolhas” (COUTINHO, 2013, p.6). A busca por objetos, os movimentos corporais executados, os sorrisos, olhares, choros e balbucios podem ser compreendidos como formas de interação, a depender do contexto de cada situação. Pode-se apontar também a aproximação corporal através da oferta de brinquedos, como como convite para brincar, e o toque físico que, além de uma forma de interagir com o mundo, caracterizam também a linguagem corporal latente e indissociável das vivências dos bebês.

Por isso é fundamental o conhecimento sobre os bebês e a grandeza existente em cada movimento e ação, sobretudo na educação infantil, já que as vivências da creche são perpassadas por diferentes sujeitos e formas de interagir. No que tange a esse cotidiano, é comum observarmos a ocorrência de mordidas, puxões de cabelo, tapas e empurrões, sendo todos esses gestos mal vistos no jogo das relações sociais. Cabe dizer que a visão adultocêntrica nas ações corporais dos bebês se destacam nesse sentido, já que é esperado que desde muito cedo esses sujeitos compreendam o próprio corpo e o do outro e os limites individuais e coletivos. De 1 a 2 anos, faixa etária escolhida para esta pesquisa, pode-se dizer que essas realidades são comuns, pois se trata de bebês singulares dividindo um mesmo espaço, entrando em contato com o outro e tentando se comunicar à sua maneira. Assim, o que para os adultos é sinônimo de violência, para os bebês pode apresentar diferentes significados, como a curiosidade por novas descobertas, o reconhecimento do outro, a busca por parcerias e o desafio de se relacionar dentro de um mesmo espaço e dividir os mesmos brinquedos com um número grande de sujeitos.

Tudo isso aparece com demasiada complexidade no chão da creche, considerando a visão dos educadores e a forma que lidam com todas as situações. Muitas vezes, os bebês são mal interpretados e até punidos por suas ações e gestos, o que caracteriza uma falta de compreensão da linguagem corporal e uma expectativa do adulto em relação ao comportamento dos bebês e crianças pequenas. Essas expressões dos bebês apontam a presença de corpos vivos, únicos e potentes na educação infantil, fator que ressalta a importância de uma educação realmente pensada para estes sujeitos, despida da expectativa do adulto.

Sendo assim, destaca-se o corpo como principal meio pelo qual o bebê se comunica para se relacionar com o outro, demonstrar suas emoções e estar presente no mundo. A partir disso, pode-se destacar os conceitos que Arenhart (2018) desenvolveu: o corpo brincante e o corpo oprimido. O corpo brincante é aquele que se movimenta e que encontra, nele mesmo, a “possibilidade de experienciar-se como brinquedo” (ARENHART, 2018, p.66), como podemos observar no contexto da creche. Muitas vezes, a rotina na creche é marcada por questões cotidianas, tais como a presença da rigidez de disciplinas e o formato de ficar sempre sentado, estando o espaço do brincar somente reservado para as horas vagas em intervalos ou recreio.

O brincar e a aprendizagem ainda são fatores polarizados atualmente, onde o corpo e suas expressões são vistos como menos importantes do que os “conteúdos escolares”, como se ambos não se relacionassem. A relevância da linguagem corporal não é reconhecida pelas instituições educacionais, que acabam por cessar ou impedir que o bebê vivencie suas experiências corporais como uma forma de conhecer o mundo. Diante deste cenário de impedimentos, Arenhart (2018) afirma que a criança cria uma forma de resistência à cultura escolar, esta pautada no imobilismo e no controle das pulsões do corpo. O corpo brincante se forja na reação a essa cultura e é a forma com que as crianças fazem valer seus interesses, que, segundo a autora, se refletem, principalmente, pelo desejo de brincar, interagir e se movimentar no espaço da escola.

Já o corpo oprimido é consequência desta ação impositiva ao corpo demandado pela escola, que rotula e categoriza cada vez mais aqueles que se encaixam em seus moldes e aqueles que não se encaixam, os agitados e os comportados, os que brincam muito e os que são mais disciplinados. Exemplo disto, são os sujeitos considerados pelos educadores como “agitados”, por não se encaixarem no padrão disciplinador que a creche pode apresentar.

Nesta perspectiva, é possível trazer as contribuições de Foucault (2007) no que diz respeito à disciplinarização e controle do corpo. Para o autor:

A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos dóceis [...] aumenta as forças do corpo (em termos econômicos e de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o *poder do corpo*. (FOUCAULT, 2007, p. 127)

O ato de querer brincar na creche, correr, pular e experienciar o corpo de uma maneira geral, promovem algumas reações de negação nos adultos. A configuração de ter que sentar com o corpo ereto na cadeira ou obedecer regras que só crianças de mais idade conseguem compreender demonstra o processo de aceleração da educação infantil e a falta de conhecimento acerca das vivências no início da vida. Entender que esses mecanismos dos bebês ocorrem como forma de interação com o mundo, desenvolvimento corporal e ampliação do repertório sobre o meio em sua volta promovem o entendimento acerca do corpo brincante que, mesmo sendo limitado por algumas realidades, não deixa de existir.

A partir disso, é fundamental conhecer os bebês para pôr em prática uma educação respeitosa com os diferentes corpos e subjetividades. Montessori (s/d) discorre acerca da limitação do corpo como um fator que impossibilita a criança de se conectar com este, o que pode gerar problemas no desenvolvimento infantil. Para a pediatra italiana, os movimentos do corpo não servem somente para as funções orgânicas, e sim são fatores essenciais “para a elaboração da inteligência, que se alimenta e vive de aquisições obtidas no ambiente exterior” (MONTESSORI, s/d, p. 109).

Sendo assim, o corpo oprimido (ARENHART, 2018) geralmente aparece em contextos educacionais de creche que atribuem à educação uma maneira rígida, que não valorizam a linguagem corporal e as sutilezas dessas manifestações tão latentes na faixa etária dos bebês. Destaca-se, então, a necessidade de maior reflexão no que tange às ações dos bebês no contexto da creche, bem como os planejamentos de trabalho com esse segmento, a construção da rotina e os espaços pensados para tais. É interessante olhar para a rotina, entendendo que sua função é de suma importância no cotidiano com bebês para uma melhor organização do espaço e para incentivar os hábitos legitimados culturalmente. A partir disso, é possível levantar algumas questões, pesquisadas no campo o qual a pesquisa se debruçou: existe espaço para o corpo na rotina da creche? O brincar é valorizado em todos os momentos?

A ideia de preparo para a escola e, sobretudo, para a alfabetização, faz com que os bebês sejam inseridos cada vez mais em uma lógica rígida de antecipação de conteúdos a serem aprendidos, que caracteriza a escolarização da educação infantil. Destaca-se, assim, uma vertente importante a ser levada em conta: o espelhamento na escola e a desvalorização da creche. Dessa forma, é importante compreender as principais funções da educação nos primeiros anos de vida, ressaltando os objetivos de aprendizagem para a Educação Infantil estabelecidos pelos documentos oficiais que regem esta etapa da Educação Básica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/2009, a Base Nacional Comum Curricular, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 e o Plano de Educação garantem os direitos das crianças e orientam as práticas pedagógicas neste segmento. Buscando relacionar a discussão sobre o corpo dos bebês na creche com a base legislativa, destaca-se um artigo das DCNEI's (Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil) que dialoga com as reflexões. Segundo o artigo 9º, inciso I:

Art.9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que: I- promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança.

A partir disso, é possível apontar que as DCNEIs indicam a necessidade de uma configuração espacial e de funcionamento da instituição de educação infantil que garanta a construção de um ambiente pautado no bem-estar, na segurança e no desenvolvimento através do brincar e das interações. Deste modo, cabe ressaltar que os espaços educacionais não podem estar inseridos na lógica de sala de aula do ensino tradicional, mas como uma sala de referência, estar organizada pelo educador de modo a possibilitar experiências corporais e educativas.

Outro documento oficial de grande importância é a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), estruturada a partir da divisão entre direitos de aprendizagem, campos de experiência e objetivos de aprendizagem, que apontam de maneira explícita a valorização do corpo, suas expressões e a consciência dos limites corporais individuais e coletivos. Também possuem relevância as interações com o outro, partindo da exploração de sons, objetos, materiais e diferentes instrumentos. Em suma, o documento aborda em seus escritos a importância do corpo no contexto da Educação Infantil, sobretudo na faixa etária dos bebês, explicada anteriormente. A partir dos campos de experiência, a BNCC afirma a exploração e

o conhecimento do mundo pelas interações e pelo brincar de corpo inteiro através dos eixos: o eu, o outro e o nós; corpo gestos e movimentos; traços, tons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; e espaço, tempo, quantidades, relações e transformações. Já os direitos de aprendizagem são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Nesse caminhar, seguir os aportes legislativos no contexto da Educação Infantil significa enxergar o lugar do corpo enquanto mobilizador de experiências coletivas e pessoais, bem como apontar para a valorização do corpo brincante e, conseqüentemente, da educação. Isso porque, a partir do aparato legal, é possível legitimar a presença desses fatores no trabalho com bebês e incorporá-los cada vez mais nas vivências e caminhos pedagógicos. Ainda assim, é importante destacar que, para a garantia desses direitos, marcos legais não bastam. Segundo Santos e Sodré (2018), as leis não garantem que a realidade seja efetiva e que sem as providências necessárias na prática, tudo fica vazio. Dessa maneira, é fundamental compreender a creche como espaço coletivo de trocas que, além de cumprir a função educativa, seja um ambiente motivador de afetos, da liberdade e de experiências alegres, estreitando a relação entre educar e cuidar e, sobretudo, que implemente um diálogo com os textos legais deste segmento.

Assim, é importante compreender o lugar que o corpo brincante ocupa dentro das creches. Tendo em vista que os bebês se comunicam de maneira corporal e precisam de experiências lúdicas para a saúde física e emocional, é possível questionar se os direitos dos mesmos são, de fato, garantidos neste espaço. Falar da garantia requer compreender que o brincar não deve ser encarado como um momento à parte na rotina, mas algo que está presente em todas as propostas e gestos dos bebês, em todos os seus movimentos e expressões, como uma forma de conhecer a si e o mundo. Afinal, [...] as crianças não chegam a este mundo para brincar de viver. Para elas, brincar é viver” (HORTÉLIO, S/D).

A valorização do brincar pode, então, caracterizar uma forma de cuidado, já que, a partir dele, o bebê se desenvolve e se fortalece emocionalmente. No que se refere à dimensão do cuidar, Guimarães (2011) aponta que esse conceito extrapola os cuidados corporais e higiênicos que perpassam o dia-a-dia na creche, proporcionando modos de relação entre crianças e adultos. O cuidado é capaz de propiciar diálogos, desenvolver a atenção ao outro, o bem-estar e valorizar as individualidades de cada sujeito. Assim, é possível ressaltar que cuidar e educar não devem ser compreendidos como conceitos separados, mas pensados de maneira concomitante, onde um é motivador e consequência do outro na educação e socialização dos bebês.

Dessa forma, é possível afirmar que o cuidado no dia-a-dia na creche não se dá somente no sentido assistencial, mas no de educar com afeto e respeito por diferentes vidas e realidades. Ainda segundo Guimarães (idem), é interessante trazer a dimensão assistencialista desse cuidado, já que muitos bebês precisam realmente da creche para serem contemplados com a alimentação e a higiene, pois essa é a única fonte pela qual terão suas necessidades básicas atendidas. A presença das desigualdades sociais e de bebês advindos de realidades precárias precisam fazer parte das reflexões sobre o cuidado na educação infantil, já que possuem fundamental influência no cotidiano nesse espaço. A grande questão apontada pela autora é como se desenha a dualidade de “cuidar para dar conta” e “cuidar para ensinar”, sem atribuir um sentido negativo aos cuidados assistenciais, mas dando à luz a possibilidade de cuidar para atender e para educar como ética na educação infantil. Assim, é possível refletir acerca do lugar do corpo e do brincar dentro desta dualidade: como são valorizadas as ações dos bebês dentro de um espaço que busca somente cuidar para dar conta? Essa realidade não estaria também educando e ensinando algo, ainda que de forma despreziosa?

O “cuidar para ensinar” pode ser relacionado, por exemplo, ao termo “pré-escola” ao se referir à creche. Responsável por fazer a divisão entre a Educação Infantil e os demais segmentos da educação básica, o conceito apesar de parecer simples, pode ser problematizado no que diz respeito à educação dos bebês. É visível um forte movimento de associar a primeira etapa da educação como um mero preparo para a escola, perdendo de vista a ideia de criança enquanto sujeito social, que vive porque é e está no mundo como um ser. Isso ressalta a infância no viés de preparo para a vida adulta, como se as crianças precisassem se tornar aquilo que a sociedade idealiza para elas.

Esses preparativos para a inserção na escola, muitas vezes, compreendem o cuidado como um fator que ocorre à parte do processo educativo, sem ter em vista que até mesmo numa rotina de cuidados higiênicos existe uma pedagogia. As formas de interação entre os educadores e os bebês nesses momentos caracterizam maneiras de educar, considerando a forma de diálogo, de escuta, de olhar, de tocar e de valorizar o corpo do bebê. Ainda assim, é fortemente valorizado somente o cumprimento dos planejamentos e objetivos pedagógicos, sem considerar as miudezas e potências que perpassam os movimentos mais livres expressos pelas crianças em diferentes momentos da rotina.

As expressões mais livres, ou seja, aquelas em que os bebês agem por conta própria, sem necessariamente a intervenção do adulto, são fundamentais para o desenvolvimento de sujeitos saudáveis, que brincam com o mundo e com si mesmos, exploram os espaços, conhecem o próximo e tornam um objeto qualquer em um brinquedo especial. As crianças

têm o poder de tornar aquilo que é simples, na visão adultocêntrica, em coisas únicas e repletas de valor. Suas diferentes expressões e formas de brincar dizem respeito à forma que estão se sentindo pertencentes ao mundo. Isto caracteriza um modo de se conectar com o interno e se comunicar com o meio externo, que é novo e rico em descobertas. Assim, destaca-se a importância da autonomia e liberdade de ações e expressões no contexto da creche, tendo em vista o adulto educador como a figura responsável por possibilitar a garantia desses de forma saudável e segura.

A partir disso, é importante refletir acerca das possibilidades pensadas pelos adultos, sobretudo através dos planejamentos e propostas escolhidas para serem desenvolvidas COM e não PARA os bebês, entendendo que essa relação precisa ocorrer de maneira horizontal, sem a presença do educador detentor de saber ou que busca somente ensinar e desenvolver algo no sentido de suprir partes que faltam. Lidar com o poder do adulto para planejar e proporcionar boas experiências requer dos educadores uma sensibilidade no que diz respeito à autonomia das crianças e em sua constante necessidade de expressão, tendo a vista as inúmeras “[...] possibilidades de afetá-las, desenvolvendo diálogo, atenção e contato.” (ARENHART; GUIMARÃES; DOS SANTOS, 2019, p.520). Então, os planejamentos são de suma importância para visualizar os objetivos dos educadores: se há a ausência de planejamento, a prática fica vazia e se há o planejamento todo pensado através dos desejos dos adultos, os bebês viram alvos de expectativas injustas referentes a seus saberes, corpos, ações e brincadeiras, por vezes moldados para a escolarização. É fundamental destacar que o fato das creches serem pensadas em moldes escolarizados têm a ver também com a figura de bebê que é legitimada na sociedade. Antecipar alguns movimentos de maneira rigorosa, muitas vezes com currículos e objetivos destinados à crianças maiores, acarreta na desvalorização das expressões corporais e do brincar. Além disso, pode impactar diretamente nas interações e nas emoções dos bebês, já que a repressão da linguagem corporal afeta diretamente as potencialidades dos mesmos.

Dessa forma, os bebês acabam sendo esmagados por contextos cada vez mais mecanizados ou postos em situações onde vivem realidades meramente assistencialistas na creche, onde o “cuidar para dar conta” se sobressai. Esse jogo de intencionalidades e significados só podem ser compreendidos no chão da creche, levando em conta todos os aspectos que completam a grande teia da educação de bebês e crianças pequenas, desde as políticas públicas até as relações dentro desse espaço. No próximo capítulo, passo a dar visibilidade a essas manifestações.

Capítulo 2- O QUE REVELA O OLHAR SOBRE AS INTERAÇÕES ENTRE ADULTOS E BEBÊS NA CRECHE?

Neste capítulo serão tratados os achados encontrados no campo da pesquisa no que diz respeito ao eixo das interações, do corpo e do brincar. Também serão suscitadas reflexões sobre o papel do educador da educação infantil frente às diferentes expressões dos bebês e crianças pequenas e, conseqüentemente, do desenvolvimento dos mesmos. Busca-se analisar a relação entre adultos e bebês abordando alguns momentos da rotina considerados significativos para a discussão acerca das interações e do brincar.

Os registros no caderno de campo foram realizados em um duplo lugar: de educadora que atua no mesmo segmento (1 a 2 anos) em uma creche privada na Zona Norte do Rio de Janeiro, que observa para conhecer os bebês e refletir sobre a própria prática docente; e a de pesquisadora, que busca distanciar o olhar para outras práticas educativas, além de analisar a realidade para responder às questões de pesquisa. Dessa forma, o trabalho é desenvolvido a partir de traços de uma pesquisadora que também é educadora e vivencia o chão da creche com um grupo de 13 bebês, possuindo subjetividades e concepções próprias de quem já atua na área, o que aponta para a importância de compreender a docência na educação infantil enquanto ciência. Assim, o educador é também um pesquisador do universo dos bebês capaz de observar, registrar e possibilitar novas experiências para esses sujeitos dentro de determinada realidade.

Quanto a isso, destaco a relevância do olhar do educador para analisar criticamente a realidade a partir de sua bagagem de conhecimentos, de aspectos culturais e sociais, tendo a responsabilidade de politizar e transformar a própria prática de acordo com as vivências dos educandos. Segundo Freire (1999): “Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, minha posição não pode ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo”. Deste modo, minha observação e registros no caderno de campo revelam aspectos e concepções sobre a minha prática docente concomitante com a minha posição de pesquisadora, que busca ir além do que já se sabe para ampliar o olhar sobre a prática.

2.1 Os caminhos para a realização da pesquisa: identificando a instituição, as crianças e as educadoras

A creche pesquisada é localizada na Zona Sul do Rio de Janeiro e atende crianças de 1 a 4 anos. O Berçário II é composto por 25 bebês e três educadoras: a PEI (professora da educação infantil), a PAEI (professora adjunta) e a agente de educação infantil. O horário de atendimento da creche é de 8h às 15h, sendo este um dos campos de estágio obrigatório da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) na disciplina de Prática de Ensino em Educação Infantil. A pesquisa foi desenvolvida entre os meses de agosto e dezembro de 2022, duas vezes por semana, no período de 4 horas, de 8h às 12h, totalizando 80 horas em campo. No decorrer deste trabalho foram utilizados a revisão bibliográfica e os registros no caderno de campo que resultaram em dados analisados ao longo deste capítulo.

Conforme o estudo foi desenvolvido, foram registradas algumas situações que explicitam a relação entre o brincar, as interações e o corpo dentro deste *espaço*. Nesta direção, o objetivo da pesquisa busca analisar as interações entre educadoras e bebês nos diversos momentos de rotina e como estas impactam no brincar e nas diferentes expressões corporais dos bebês dentro da referida creche, considerando a estrutura espacial, os planejamentos, as falas e atitudes que perpassam o cotidiano do Berçário II. A fim de contextualizar os registros aqui explicitados, buscou-se construir um quadro contendo a função de cada educadora, a formação e os nomes fictícios escolhidos para referenciar as falas de cada profissional:

NOME FICTÍCIO	FORMAÇÃO	FUNÇÃO
PILAR	-Graduação em Biologia; -Especialização em Análises Clínicas; e -Complementação Pedagógica	PAEI - Professora Adjunta da Ed. Infantil
CLARA	-Curso Normal em nível médio, -Graduação em Pedagogia	PEI - Professora da Educação Infantil
LAURA	-Curso Normal em nível superior	Agente de Educação Infantil

Cabe destacar que a escolha por utilizar nomes fictícios para as educadoras e para as crianças não possui o objetivo de reduzir a autoria e a capacidade de fala desses sujeitos, pois entende-se que ambos são participantes ativos da pesquisa e devem assumir a própria identidade. Quanto a isso, Kramer (2002) contribui fazendo uma reflexão sobre o papel atribuído às crianças nos contextos de pesquisas, pois há uma tendência em não ouvi-las, sobretudo acerca da exposição de suas imagens e suas identidades. Costuma-se perguntar para os adultos sobre as (im)possíveis autorizações, mas o mesmo não é feito com as crianças e, principalmente, com os bebês. Neste trabalho é reiterada a concepção de bebê enquanto sujeito social e, por isso, se faz necessário abordar estes aspectos para justificar a escolha pelos nomes fictícios. No decorrer da escrita são apontadas algumas situações que podem expor as educadoras e as crianças e, conseqüentemente, ocasionar conseqüências negativas. Portanto, a escolha pelos nomes fictícios se deu a fim de preservar estes sujeitos e a pesquisa aqui apresentada.

A escrita sobre os dados do campo se desdobra em três categorias: *o espaço*, que diz respeito à estrutura espacial da creche e os modos de relação propiciados por ela, que embasam interações entre educadoras e bebês; *a “hora de”*, que aponta para aspectos da rotina que impactam nas expressões dos sujeitos envolvidos; e *as interações pelo brincar entre adultos e bebês*, categoria que analisa a relação entre adultos e bebês neste espaço, apontando para as conclusões da pesquisa.

2.2 A relação das educadoras e bebês com o espaço

Ao abordar a discussão acerca das interações entre as crianças e, aqui especificamente, entre os bebês, é possível ressaltar a importância do meio através das contribuições de Vygotsky (1984), que aponta o meio social como fator influente no desenvolvimento desses sujeitos. Os bebês são dependentes de outros seres humanos no que diz respeito às relações, ao conhecimento do mundo e à apropriação da linguagem, que estão diretamente relacionados com a afetividade e com a cognição. Entretanto, isso não acontece de maneira linear, sendo necessário visualizar um caminho “[...]carregado de emoções, desafios e conquistas que avançam, retrocedem, alargam-se e estreitam-se conforme as mediações, as influências e a rede de relacionamentos que se estabelecem em torno dessa criança.” (HORN, 2017, p.20). Ou seja, não existe uma fórmula pronta ao se tratar das interações e das relações sociais que os bebês vão estabelecendo, mas alguns caminhos que as possibilitam e as facilitam. Com base em Vygotsky, pode-se entender que os bebês vão aprendendo com outros sujeitos através da imitação e da interação, o que aponta para a importância do espaço no qual eles estão inseridos. Se o adulto, consciente da importância desse espaço para o desenvolvimento dos bebês, promove a organização de forma a valorizar parcerias na sala de referência, a resolução de desafios e a autonomia, maior serão as aprendizagens e o brincar livre desses sujeitos.

Tendo em vista estes fatores, pode-se dizer que os espaços nos quais os bebês estão inseridos seguem algumas características para dar ou não conta dessas possibilidades de interação, tanto com o outro, quanto com o próprio corpo. Alguns outros aspectos possuem relevância ao se tratar disso, como os materiais utilizados e os brinquedos selecionados para estarem à disposição dos bebês, que serão abordados de acordo com as vivências no contexto da creche na qual a pesquisa ocorreu. Todos esses fatores fazem parte das práticas educativas e das relações estabelecidas no cotidiano, podendo ser compreendidos como componentes do *espaço*, conceito que será utilizado para se referir à sala de referência, ao refeitório, à área externa e ao parquinho desta creche. Estes locais nos quais os sujeitos transitam podem revelar aspectos facilitadores ou impeditivos do brincar e, consequentemente, da busca pelos pares e das interações.

Alguns fatores foram marcantes ao analisar o *espaço*: a estrutura escassa para um número considerável de pessoas (bebês e adultos), tanto na sala de referência, quanto na área de alimentação. A sala, apesar de espaçosa, possui alguns limites importantes a serem abordados, como as grades de aproximadamente 1 metro e 30 centímetros atrás das portas e os brinquedos localizados em alturas não alcançáveis pelos bebês. Possuindo dois tapetes emborrachados e um espelho, a sala apresenta poucas características essenciais ao se tratar de sujeitos bem pequenos, já que eles não têm a possibilidade de brincar livremente e dependem, a todo tempo, da permissão das educadoras para se apropriar dos objetos, brinquedos e dos outros instrumentos presentes na sala.

O fato de os brinquedos e livros não ficarem disponíveis para os bebês brincarem diz respeito a uma escolha pedagógica que se aproxima mais do adulto do que da criança, já que as educadoras escolhem o momento em que esses instrumentos podem ser utilizados, gerando uma noção de ordem e dependência. Falas como “*Agora não é hora do brinquedo!*” quando os bebês solicitam os mesmos e “*Se mexer aí a tia vai falar para a mamãe*”, foram registradas com frequência no cotidiano do grupo. Geralmente, isso acontece em momentos mais direcionados pelas educadoras, onde as mesmas esperam que os bebês voltem a atenção para alguma proposta em diálogo com o planejamento.

Quanto a isso, Guimarães (2009), com base na pedagogia italiana, propõe uma reflexão acerca da qualidade dos espaços planejados para o trabalho educacional com crianças pequenas a partir dos conceitos de “espaço flexível”, “espaço relacional” e “espaço instigador”. O primeiro diz respeito ao espaço que é aberto para a expansão criativa da criança, aquele que vai além dos objetos que o compõem e que é convidativo para criar, inventar e imaginar, possuindo “qualidades imaginativas”. Já o segundo aborda o espaço que é capaz de acolher a criança em sua inteireza, proporcionando assim experiências positivas. Trata-se do espaço como suporte às relações que ocorrem nele, o espaço que permite a criança encontrar o outro, selecionar seus pares e formar subgrupos, onde as interações podem ser nutridas e os relacionamentos ampliados. O espaço instigador é aquele que convida à ação e que possui diferentes materiais. Estes, mesmo não sendo brinquedos, tornam-se através da imaginação das crianças e precisam estar a disposição delas para fazerem sentido. Cabe destacar que o espaço (em suas diferentes dimensões que se interconectam) dependem do trabalho pedagógico, do fazer das educadoras e da organização geral para proporcionar estas experiências às crianças.

A respeito das grades atrás das portas, pode-se dizer que estas delimitam uma linha tênue entre a representação de segurança na visão dos adultos e uma estratégia para controlar os movimentos dos bebês e, conseqüentemente, seus corpos. Segundo Foucault (2007), o formato das escolas é resultado da crença de que o corpo deve ser controlado de maneira constante e rígida, concepção dominante entre os séculos XVII e XX. Além disso, a organização da creche pesquisada está associada ao que o autor chama de “arte das distribuições” (FOUCAULT, 2007), em que são usadas técnicas de disciplinamento como a fila, a clausura e a distribuição dos sujeitos no espaço. Dessa forma, a estrutura permeada por grades e a preocupação das educadoras para as manterem sempre fechadas resultam em falas como “_Sai da porta que aí não é lugar para você ficar”, o que aponta para práticas pedagógicas influenciadas pelas “[...] relações de dominação, disciplinamento e docilização...]” (CAMARGO, 2014, p.28).

Outra observação importante sobre o espaço está no fato da sala ser livre de mesas e cadeiras, tendo apenas uma mesa em que as educadoras realizam a escrita das agendas. O fato dos bebês se movimentarem e vivenciarem as propostas sem a presença desses instrumentos que exigem certa postura corporal pode ser considerada benéfica e fundamental para um contexto espacial capaz de possibilitar as experiências corporais dos bebês, ainda que a sala tenha um espaço pequeno para a quantidade de pessoas que ali estão. Assim, eles correm de um lado a outro, pulam, giram, se encaram no espelho, dão cambalhotas e experienciam o chão. Contudo, esta característica acaba sendo negligenciada pelas falas e limitações impostas pelas educadoras, que tornam momentos que deveriam ser vivenciados com liberdade em regras, ordens constantes e indicações de espaços próprios para sentar e realizar a *Roda do bom dia* e a *Chamadinha*, que serão analisada no decorrer deste capítulo.

2.3 A “hora de”: a rotina rotineira e mecanismos de controle do corpo

Os direcionamentos das educadoras ocorrem numa lógica inserida nos movimentos da rotina, tendo como exemplo a “*Roda do bom dia*”, que acontece todos os dias após a colação e pode ser caracterizado como momento de aproximação do grupo, onde todos sentam em roda e cantam uma música de bom dia, perguntando se está tudo bem com cada integrante do grupo. Isso revela muitas possibilidades de interação dos bebês com os outros

bebês e com as educadoras do grupo, já que os mesmos se olham, escutam-se e se expressam de diferentes maneiras, verbalizadas ou não. Fato é que para esta roda ser estruturada na configuração esperada pelas educadoras são necessárias estratégias pedagógicas que nem sempre funcionam e nem sempre são aceitas pelos bebês. Apesar da dinâmica compor a rotina do grupo e fazer parte do dia-a-dia, foram registrados alguns desafios no que diz respeito ao sentar em roda e seguir as expectativas corporais das educadoras.

A roda, na educação infantil, é um potente movimento para introduzir a noção de grupo, espaço, compartilhamento e trocas, além de passar pelos campos de experiências embasados pela Base Nacional Comum Curricular que buscam promover as interações e as brincadeiras. Nesse sentido, pode-se afirmar que em roda, os bebês brincam, experimentam novas possibilidades, visualizam e sentem o outro, caracterizando assim diferentes formas de interação com o próprio corpo e com o corpo dos demais colegas, além de alimentar o sentimento de pertencimento ao coletivo.

Fato é que, no Berçário II, os momentos de roda são propostos seguindo uma rigidez corporal, onde se deve estar sentado *de perninha de chinês*². Na faixa etária de 2 anos, é possível atentar para o fato de que os bebês se expressam de maneira corporal e, por isso, mobilizam o corpo para expressar determinadas sensações, como já dito anteriormente. Em alguns momentos da *Roda do bom dia*, as crianças optam por vivenciar tal experiência deitadas em diferentes posições, assim como outras preferem não participar e correr pela sala ou se isolarem da roda para acompanharem de longe. São muitas as ações dos bebês nesse momento, ações estas que são inéditas e imprevisíveis. Ainda assim, a reação das educadoras aos comportamentos não esperados é de rigidez e correção corporal, quando se aproximam das crianças que estão deitadas, por exemplo, e as colocam sentadas na posição considerada correta. Além disso, a roda é formada a partir de uma ordem adulta, motivada pela “hora de”, marcada por uma rotina rígida e que, poucas vezes está, de fato, pautada nos movimentos que as crianças estão indicando para os adultos.

O mesmo ocorre durante a proposta denominada “*Chamadinha*”, que se resume em um momento após a roda de bom dia em que é feita uma espécie de chamada pela PEI. Cada integrante do grupo possui uma ficha colorida com a própria foto e com o nome.

² Nome dado à posição onde se senta com as pernas cruzadas para frente, com as duas coxas apoiadas, os joelhos apontando para fora e os pés para dentro.

Dessa forma, a educadora encarregada mostra uma ficha de cada vez e pergunta “*Quem é esse(a)?*” e as crianças apontam para tal colega. A partir disso, a educadora escolhe um bebê para entregar essa ficha ao outro que aparece na foto. É importante chamar atenção para o fato deles não poderem manusear as fichas à vontade, pois se amassam ou fazem movimentos diferentes com esse instrumento, são automaticamente repreendidos pelas educadoras através de falas e ameaças como “*Não amassa a chamadinha, você vai ficar sem!*” e “*Se você amassar sua chamadinha eu vou tirar da sua mão*”, o que mostra um cessar da autonomia desses bebês com as fichas que pertencem a eles mesmos e uma mediação através de falas impositivas e ameaçadoras. Tristão (2004) atenta para as sutilezas das ações cotidianas como falas, gestos e ações que marcam o trabalho com os bebês, podendo proporcionar diferentes experiências e estruturar o tipo de relação entre o adulto e a criança. Neste caso, a entonação da fala das educadoras demonstra uma relação desrespeitosa e de superioridade, que não visualiza o bebê enquanto sujeito que sente e se expressa.

A proposta da *Chamadinha* pode ser interessante, já que promove uma interação entre as crianças e busca trabalhar o aspecto de identidade individual e coletiva. Por vezes, os bebês se reconhecem, olham uns para os outros, trocam com seus pares e brincam entre si ao encontrarem na roda o (a) amigo (a) da foto. Além disso, é uma forma das educadoras identificarem quem está ali e quem não foi à creche e, talvez por isso, a proposta recebeu este nome, fazendo referência à chamada que ocorre com crianças já maiores na escola. Isso alerta para a escolarização da creche e para uma prática rotineira que nem sempre faz sentido de ser vivenciada pelos bebês.

Assim, vale abordar algumas posturas pedagógicas marcantes para refletir sobre o papel do educador e como esse cotidiano se assemelha à visão de criança do início da história: incapaz, vazia e coordenada pelo adulto. Além disso, é possível ter uma noção de como o brincar e as interações são perpassados e, na maioria das vezes, impedidos pelas ações e falas das educadoras nesta creche. Em um momento da *Chamadinha*,

“Dois bebês, Leonel e Joaquim, estavam deitados de bruços enquanto os outros estavam sentados de perninha de chinês. A PEI fala: “senta direito e para de graça, se não você não vai ganhar a sua chamadinha!” Eles não reagem. Vendo a situação, a agente educacional se encaminha para perto deles, os pega no colo de maneira bruta e os coloca na posição esperada. Os bebês começam a chorar e saem correndo da roda, fazendo a PEI dar uma pausa na proposta.” (Diário de Campo, 05/10/2022)

O fato de Leonel e Joaquim estarem deitados de bruços durante a proposta mostra como os bebês são autônomos e repletos de vontades próprias. Ao contrário da lógica que as educadoras impuseram, eles queriam vivenciar este momento da maneira deles, respeitando suas vontades corporais. A resposta da agente educacional e da PEI mostram como os adultos precisam demonstrar controle sobre o corpo dos bebês como uma forma de apresentar “domínio de turma” e impor certo respeito pela própria palavra.

No que tange à presença do corpo no cotidiano da creche, é possível compreender a ação de ficar de bruços em uma proposta onde se espera estar sentado como uma forma de resistência às opressões corporais impostas pelo controle das educadoras. Arenhart (2018) afirma que a criança cria uma forma de resistência à cultura escolar, pois esta imobiliza o corpo infantil para fazer valer os seus interesses, ainda que os desejos relativos ao movimento corporal existam e sejam por ela reprimidos. Por isso, na realidade pesquisada, muitos bebês são considerados “agitados”, já que não se encaixam no padrão disciplinador e resistem, mantendo vivo este corpo brincante. Dessa forma, pode-se entender que Leonel e Joaquim ao escolherem vivenciar a chamadinha deitados estão experimentando novas possibilidades corporais diante daquela situação “[...] seguindo os próprios interesses, sem estar sob o controle contínuo dos adultos ou em função de resultados esperados.” (GONZALEZ-MENA et al, 2014, p. 73). A partir do movimento de deitar, brincam com suas pernas e braços, experimentam o contato com o chão e criam novas oportunidades de expressão. Entretanto, analisando a perspectiva das educadoras pode-se dizer que:

A própria organização da educação infantil se estabelece pelo domínio e disciplinamento da criança. Ao longo do tempo, esse poder se entrelaça às concepções de educação e criança e à prática pedagógica, influenciando a existência (ou não) de uma prática lúdica. Os educadores, ora reconhecidos como cuidadores, ora como preparadores de crianças para a entrada destas na escola, veem-se entre a ludicidade e a exigência de um ensino formal e regulador que permita às crianças acompanharem o ritmo da escola. (CAMARGO, p. 69, 2014)

É possível dizer que, apesar da proposta pedagógica da *Roda* e da *Chamadinha* apresentarem certos aspectos positivos de acordo com a visão das educadoras o que diz respeito às interações e à ludicidade, é imposta uma rigidez corporal que acaba invalidando esses momentos para os bebês. Fato é que, por vezes, os mesmos se interessam em vivenciar tais propostas, mas são submetidos ao ritmo e à vontade das educadoras, que atravessam as subjetividades e o corpo de cada um através de uma prática educativa formal e reguladora. Isso é capaz de revelar a concepção de educação das profissionais que ali

atuam, sendo esta associada à disciplina e à postura corporal e ao ficar sentado com a postura considerada correta. Dessa maneira, a autonomia corporal desses sujeitos vai sendo cada vez mais desrespeitada e desvalorizada em prol de uma rotina marcada pela “hora de”. Segundo Arenhart, Guimarães e Santos (2019), estas falas negativas sempre acompanhadas pelo “não”, marcam um lugar de impossibilidade e contenção do brincar, onde mais uma vez o poder e o controle adulto se sobressaem.

Barbosa (2006) afirma que a rotina no contexto da educação infantil tem o objetivo de sistematizar, estruturar e organizar as ações compartilhadas, além de promover o sentimento de pertencimento ao grupo. Os aspectos da rotina, que aparecem através de “[...] cerimônias, castigos, imagens de conduta, caráter, modos valorizados de ser e proceder” (BARBOSA, 2006, p.60) acabam por estruturar as subjetividades dos sujeitos inseridos neste contexto. Isso legitima a objetivação dos bebês, que através de atividades rotineiras tornam-se reféns de mecanismos de controle impostos pela figura dos educadores e de um sistema de educação que busca escolarizar e formar sujeitos através de pedagogias que valorizam mais o saber do adulto do que da criança.

Ainda assim, cabe destacar que a rotina é fundamental e indispensável, já que organiza as ações e os cuidados no contexto da creche, além de facilitar aos bebês e às crianças pequenas a compreensão dos espaços, das propostas e do coletivo. Contudo, alguns aspectos sobre a rotina devem ser compreendidos para não tornar esse conceito superficial e distante dos desejos e singularidades dos bebês. Guimarães, Arenhart e Santos (2019) apontam contribuições relevantes quanto aos marcos de rotina vivenciados na creche, uma vez que as educadoras se nutrem desta ideia de seguir rigorosamente determinadas propostas com o argumento de que isso é benéfico para os bebês e crianças bem pequenas. Assim, além de uma rotina que se torna rigorosa, isso aponta para um planejamento pedagógico que não condiz com a participação plena dos bebês, nem com suas reais vontades, nem com suas inúmeras contribuições, que dependem do olhar minucioso do adulto para emergirem. Há uma falta de atenção provenientes desse estilo rotineiro, já que não se observa verdadeiramente os desejos dos bebês para planejar, apenas impondo o que é mais confortável para os adultos. Com relação ao planejar, destaca-se a necessidade de uma reflexão que “retire o professor do isolamento e o coloque em diálogo com seus pares no reconhecimento de seus saberes e enfrentamento de suas dúvidas; que o potencialize como produtor de discursos sobre suas práticas; que suspenda suas certezas e

desarrume suas rotinas (GUIMARÃES; ARENHART; SANTOS, 2019). A partir dessa contribuição, pode-se pensar em um planejamento que não é fechado, mas construído na relação com os bebês, na observação e na escuta atenta e, principalmente, sob uma pedagogia que de fato conheça e reconheça as potências dos bebês.

Há um grande dilema na educação infantil e, sobretudo, na creche, que põe em cheque a formação de educadores para atuarem nestes segmentos. As educadoras parecem não compreender a necessidade da movimentação corporal dos bebês, na maior parte do tempo. Eles, que falam pelo corpo e se expressam de diferentes formas, não são atendidos em suas demandas expressivas e são postos em um lugar de “mal educados”. Há a relação constante da expressão corporal com o desafio, com o errado e o não esperado. Essa abordagem alerta para a importância de uma formação pedagógica que visualize o corpo como principal meio de interação e expressão nesta faixa etária, pois as ações das educadoras interferem em todos os movimentos dos bebês, tanto por uma questão de estrutura física superior à deles, quanto de autoridade dentro daquele *espaço*. A concepção das educadoras frente a momentos onde o corpo dos bebês se sobressai resulta em falas como “*Hoje eles estão dispersos*” e “*Eles estão impossíveis*”, revelando o lugar do corpo nas vivências dentro do Berçário II e confirmando o caráter disciplinador das práticas pedagógicas.

Além disso, é fundamental analisar os objetivos das propostas levadas para o chão da creche. Entender que o planejamento é mutável e flexível às demandas que surgem faz com que as ações dos bebês frente aos momentos mais direcionados sejam bem acolhidas e valorizadas. Como Malaguzzi (1993) afirma, as crianças são portadoras do inédito e buscam sempre descobrir coisas novas, o que se relaciona diretamente com os planejamentos pedagógicos construídos pelos adultos educadores. Se o grupo vivencia algumas propostas constantemente, é comum que os bebês façam o movimento de procurar novas possibilidades dentro daquela realidade. Se o formato de roda acontece todos os dias da mesma maneira e os bebês buscam inovar, por que não abraçar as novas ideias?

Experimentar viver essa roda nutrindo a descoberta dos bebês que quiseram acompanhar deitados de bruços seria valorizar uma ideia dos próprios bebês e dar espaço ao protagonismo dos mesmos na construção do planejamento, além de valorizar o corpo nas vivências na sala de referência. Indo além, falar da valorização das ideias dos bebês para planejar requer um olhar mais atento para a roda e a chamadinha, que viraram parte da

rotina e acontecem mesmo sem as crianças demonstrarem interesse por tais, satisfazendo mais uma imposição das educadoras nas vivências dentro desta realidade, do que dos próprios bebês. Nesse sentido, cabe o alerta que Barbosa (2006) faz quando diz que a rotina não pode virar “rotineira”, ou seja, cumprida quase como uma burocracia, sem espaço para os inéditos que o cotidiano e as crianças indicam.

2.4 As interações pelo brincar entre adultos e bebês

As vivências no Berçário II são atravessadas por potências e desafios, como em qualquer espaço coletivo de educação. Fato é que, ao olhar para as interações dos bebês com os demais sujeitos do grupo, um aspecto interessante surgiu com relação à concepção de bebê dentro da creche. Se no início da história da educação infantil existia a ideia de que os sujeitos bem pequenos eram incapazes (MALAGUZZI, 1993), a experiência no campo reafirmou que os bebês estão longe de serem vazios. Ao contrário, são gigantes no sentido de descobrirem o mundo e se relacionarem com o meio externo. A base teórica escolhida nesta pesquisa dialoga com tudo o que foi observado e registrado acerca dos bebês, mas viver a realidade de uma creche pública foi fundamental para ir além do que as teorias têm a dizer sobre esses sujeitos, tão únicos e potentes em suas singularidades.

Logo nos primeiros dias em campo, os bebês foram interativos e receptivos com a minha figura dentro daquele *espaço*. Observou-se que eles utilizam algumas estratégias quando desejam se aproximar, como a entrega de brinquedos, sorrisos e gestos acolhedores. Isso afirma a hipótese já explicada anteriormente acerca da aproximação corporal como forma de interação para estreitar vínculos, o que demonstra o quanto são curiosos e capazes de criarem relações com o meio a sua volta. Uma situação que explicita a tentativa de aproximação para conhecer uma figura nova no ambiente pode ser vista a seguir:

“Em um momento de brincadeira com os brinquedos da sala de referência, Daiana se aproxima e me oferece uma xícara de plástico. Na mesma hora pergunto: - O que é isso, Daiana? - É café! A menina me entrega a xícara e faço o movimento de beber, respondendo: Obrigada. Está delicioso! A menina ri e caminha para um canto da sala onde possui ganchos para pendurar as bolsas e mochilas. Daiana aperta um botão

imaginário existente em um dos ganchos e retorna: - Mais café?" (Diário de Campo, 21/09/2022)

Muitas curiosidades podem ser extraídas deste registro. A primeira delas destacando o quanto este bebê, aqui chamado de Daiana, busca estabelecer uma relação comigo, a pesquisadora, figura nova no ambiente da creche. Pode-se dizer, de acordo com as contribuições de Vygostky (1984) já citadas no início deste capítulo, que o sujeito procura interagir com outra pessoa e, quando correspondido, vai estabelecendo uma nova relação. No caso de Daiana, é possível afirmar que o bebê selecionou um novo par através de uma brincadeira de autoria própria, sem direcionamento algum para tal ocorrência, mas teve sua tentativa de aproximação e interação nutrida e acolhida pelo adulto. Assim, pôde vivenciar de forma autônoma as próprias ideias através do brincar, que apareceu com um caráter já simbólico: o bebê imaginou um botão e o café na xícara, além de compreender que a outra pessoa já havia bebido uma vez e poderia repetir a dose.

Isso aponta para a riqueza de cada descoberta dos bebês e para importância do papel do educador nesses momentos onde brincadeiras e ações inéditas surgem. É possível refletir: o que aconteceria caso o adulto presente no episódio com Daiana não nutrisse sua forma de interagir através do brincar? Não existe uma resposta para o imprevisível, considerando a concepção de bebês subjetivos, mas provavelmente a brincadeira teria um outro rumo e a busca desse sujeito por um novo par seria frustrada. É de suma importância que os educadores da educação infantil tenham um olhar que vai além das expectativas e se distancie dos julgamentos, para que todas as oportunidades do brincar emergir sejam aceitas e, sobretudo, respeitadas.

Outro fator importante a ser analisado é a forma como as educadoras muitas vezes deixam de se envolver nas iniciativas de brincadeiras dos bebês, principalmente quando eles vivenciam momentos mais livres com os objetos e brinquedos da sala de referência. Geralmente, as educadoras oferecem a caixa de brinquedos em momentos de cuidados higiênicos, como a troca de fraldas e a escovação de dente. Observou-se que não há intencionalidades pedagógicas voltadas para proporcionar um ambiente atrativo e interessante para as crianças visando as interações, mas sim uma forma de ocupar o tempo em que a rotina é vivenciada pelos adultos. É um movimento quase que automático: a profissional se encaminha para o móvel onde fica localizada a caixa de brinquedos e os

esparrama pelo chão, sem nenhum tipo de diálogo com os bebês. Isso aponta para o caráter instrumental do brincar, que é compreendido como preenchimento de momentos onde não ocorrem propostas direcionadas, ou seja, pensadas pelas educadoras.

Os bebês, que gostam e buscam o contato com as pessoas de referência nesse espaço, geralmente fazem movimentos novos com os brinquedos e buscam pelo olhar das adultas falando “*olha!*”. Quando isso ocorre, as educadoras se mostram ocupadas e indisponíveis, os ignorando ou reproduzindo falas: “*que legal!*” ou “*parabéns!*”. Não há o acolhimento pelas descobertas dos bebês, e sim atitudes automáticas e pouco pensadas, que demonstram a priorização da rotina em comparação às experiências e expressões dos bebês dentro deste *espaço*.

O mesmo ocorre nas áreas externas, tanto no solário, quanto no parquinho do quintal. Há pouco envolvimento das educadoras durante as brincadeiras dos bebês. Quando estão fora da sala de referência, gostam de se esconder, correr, brincar com a terra e escalar nos objetos, como casinhas e escorregas. Percebe-se que eles buscam as educadoras, como destacado abaixo:

“Durante o momento no pátio, Matheus, Pedro e Daniel se escondem na casinha e brincam de *cadê? achou!* Enquanto isso, as três educadoras estão conversando sobre o projeto pedagógico e planejamentos. Matheus corre até a PEI e diz - vem, tia! A educadora responde: - espera um pouco, Matheus, a tia tá conversando. O bebê volta correndo para a casinha.” (Diário de Campo, 11/10/2022)

Dessa situação, é possível afirmar que há pouca interação das educadoras nos momentos de brincadeiras livres do Berçário II, quando as profissionais aproveitam para conversar sobre as propostas e planejamentos aplicados. Os bebês, que esperam a atenção e o envolvimento das mesmas, buscam convidá-las de diferentes maneiras, verbalizando ou as puxando pelo braço, por exemplo. São muitas as oportunidades de interação perdidas entre as adultas e os bebês nessas circunstâncias, já que na maioria das vezes as educadoras se colocam em lugares de vigia e não de participantes desta rotina e sempre os respondem com impedimentos e impossibilidades. Isso aponta para práticas pedagógicas que não tratam o brincar e os diferentes tipos de interação como fatores relevantes no contexto da creche. Nota-se a superficialização do termo “brincar livre”, desenvolvido por Emmi Pikler (2010) e explicitado no trecho abaixo:

“É crucial que a criança descubra por si mesma tanto quanto possível. Se a ajudamos a finalizar cada tarefa, a estamos privando do mais importante aspecto de seu desenvolvimento. Uma criança que consegue as coisas por meio da experimentação independente, adquire um tipo de conhecimento completamente diferente daquela criança para a qual são oferecidas soluções prontas” (PIKLER, 2010)

A autora nomeia como “brincar livre” as ações autônomas dos bebês realizadas sem a incitação do adulto. Dessa forma, é compreensível que os momentos livres para brincar sejam ricos em significados, tanto no contato com os objetos e diferentes instrumentos, quanto na exploração e movimentação do corpo. Esses elementos são indispensáveis para o conhecimento do mundo e para a construção da autonomia das crianças no início da vida. Entretanto, Camargo (2014, p. 92), inspirada nas contribuições de Pikler, aborda que os momentos livres precisam estar “[...] vinculados a condições favoráveis de exploração, espaço e elementos que estimulem o brincar”. Sendo assim, o brincar livre no contexto da creche pesquisada é facilmente relacionado ao cumprimento da ida rotineira às áreas externas, ao preenchimento de horários vazios, sem ser realmente proposto, refletido e valorizado pelas educadoras.

Quanto a isso, ressalto o quanto os bebês solicitaram a minha participação em suas brincadeiras, principalmente quando eram ignorados pelas educadoras de referência. Geralmente, quando as convidavam e não obtinham retorno positivo, vinham até mim e faziam o convite para observar ou participar dos movimentos através de gestos com a mão para me chamar ou de puxões pelo braço:

“Em um momento de troca de fraldas, após a colação, as educadoras conversam sobre a reunião de pais que irá ocorrer hoje, no horário da tarde. Enquanto isso, os bebês brincam com os diferentes brinquedos da caixa e com os livros capa-dura e Carol brinca com um gato de plástico, o movimentando de um lado para o outro e emitindo sons de buzina, na tentativa de chamar atenção das educadoras. Ela diz: - olha isso! E nenhuma das três olha. Automaticamente, Carol se encaminha até mim e diz: - olha, olha! Emitindo o som. E respondo: - um carro buzinando? - sim, chama o reboque!” (Diário de Campo, 16/09/2022)

O fato de Carol não ser correspondida pelas educadoras pode ser relacionado ao que Camargo (2014) chama de caráter assistencialista na educação infantil “[...] dirigido ao cuidado e ao manter ocupado...]”. Ou seja, a partir das situações descritas é possível compreender que as vivências entre educadoras e bebês ocorrem de maneira automática, onde não há envolvimento das mesmas nos momentos livres com os brinquedos, não há observação, questionamentos e diálogo entre os sujeitos - bebês e adultos - já analisados no

primeiro capítulo. Assim, emerge a urgência de repensar o papel do educador no que tange ao planejamento pedagógico na educação infantil visando os dois eixos: o brincar e as interações.

Outra reflexão vem à tona: como o brincar e as interações se entrelaçam e são indissociáveis na faixa etária aqui pesquisada. Apesar da realidade vivenciada na creche, os bebês não deixam de buscar novas descobertas e de conhecer o mundo no qual estão inseridos, ressaltando a busca por interações. Por terem a curiosidade de se relacionarem com o meio, eles buscam maneiras individuais de promoverem essas relações. Como já visto, nesta faixa etária a brincadeira é a principal forma que eles têm de se entenderem como sujeitos num mundo rodeado por outras pessoas e se expressarem frente a diferentes possibilidades. Por isso, é essencial que o educador tenha dimensão da importância do brincar e formação qualificada para agir frente aos movimentos dos bebês, de modo a nutrir boas experiências.

Cabe destacar que o fato das educadoras não responderem aos bebês pode impactar não só o momento da brincadeira, que previamente foi elaborada por eles, mas na autoestima desses sujeitos. Segundo Borba (2006, p.36): “O brincar envolve, portanto, complexos processos de articulação entre o já dado e o novo, entre a experiência, a memória e a imaginação, entre a realidade e a fantasia.” Sendo assim, visualizar a postura das educadoras frente às ações elaboradas através do brincar possibilita o entendimento de que elas podem proporcionar interações negativas que possam interferir nas inúmeras formas de brincadeiras, além de produzir nos bebês a sensação de que não estão sendo ouvidos e valorizados.

Com isso, é possível afirmar que mesmo os gestos e falas mais simples (na concepção dos adultos) podem impactar em todo processo de descobertas dos bebês. Exemplo disso pode ser visualizado no trecho abaixo:

“Durante o momento de entrada e chegada dos bebês, a PAEI coloca um DVD para eles assistirem na televisão. Eles, empolgados, começam a gritar cantando as músicas que tocavam. A agente educacional imediatamente diz: - sem gritar, brinca que nem gente!” (Diário de Campo, 19/10/2022)

Possivelmente, brincar que nem gente, na visão da profissional, diz respeito ao brincar parado, quieto e rígido, ao que Arenhart (2018) chama de corpo oprimido na escola. Trazendo esta reflexão para a educação infantil e para o segmento da creche, é

válido compreender como o brincar é visto e a que movimento é associado. O corpo, que aparece constantemente negligenciado no campo da pesquisa, ainda é alvo da desvalorização e do controle, já que bebês e crianças são moldados para se tornarem adultos não brincantes e, por isso, as brincadeiras expressas através do movimento corporal são atribuídas a mau comportamentos e à criança agitada. Com os bebês, nesta referida creche, esse fator foi notado de maneira constante, nas falas e nas atitudes das educadoras, que reagiam de forma a podar e a cessar as expressões dos bebês.

Nota-se que a brincadeira acompanhada pelo movimento do corpo é encarada como algo não sério, sem credibilidade e que não faz parte do processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, a todo momento os bebês dão uma resposta ao pensamento das educadoras limitado pela ideia de dualismo entre corpo e mente: o corpo e o brincar são as formas que eles entram em contato com o mundo e, se não nutridos para isso em um ambiente que os favoreça, podem se tornar sujeitos com questões psíquicas e emocionais, como apontou Montessori (s/d). Em seus estudos, a pediatra italiana traz uma reflexão importante sobre a movimentação do corpo, sendo possível fazer uma relação direta com o conceito de corpo oprimido. Ela afirma que os seres humanos necessitam movimentar e experienciar o próprio corpo e questiona: “como é possível querer impor restrições à atividade motora da criança?” (MONTESSORI, s/d, p.112).

Nesse caminhar, o brincar é capaz de permitir que essa movimentação não cesse e que cada vez mais novas possibilidades sejam descobertas, podendo ser através de gestos, gritos, olhares, balbucios, palavras e toques. O adulto, em seu lugar, não deve valorar esse brincar, tendo consciência de que a atribuição de valores e expectativas frente às ações dos bebês pode gerar conflitos com os mesmos e ir no sentido contrário do que os documentos legais da educação infantil garantem enquanto direito. Conseqüentemente, se afetam o brincar do bebê na creche, impactam também em suas experiências interativas, pois acabam por especificar quais interações devem ou não ocorrer dentro daquele espaço e diminuir, cada vez mais, a autonomia e a legitimidade dos saberes e atitudes dos bebês.

Considerações finais

Nesta pesquisa, a partir das reflexões sobre o brincar e da frase “Brinca que nem gente!”, foram discutidos aspectos sobre a importância do brincar e das interações que ocorrem, principalmente, através do corpo, além de apontar a necessidade de uma formação docente capaz de acolher e dar vida a estas manifestações. Para melhor compreensão de tais reflexões, foi necessário voltar à história da Educação Infantil e da criação das creches para visualizar como estes espaços coletivos de educação têm atendido os bebês e as crianças pequenas e quais visões de crianças são legitimadas na sociedade.

No segundo capítulo do trabalho, foi descrita a pesquisa de campo realizada em uma creche municipal. Evidenciam-se registros no caderno de campo que possibilitaram o processo investigativo no que diz respeito ao brincar, às interações e ao corpo dos bebês neste espaço. A partir das observações realizadas e descritas, foram elaboradas categorias que se relacionaram no decorrer da pesquisa: a relação com o espaço, “a hora de” e a relação adultos - bebês, trazendo reflexões sobre as ações dos bebês. Além disso, destaca-se a prática docente das educadoras e a importância de uma formação que valorize as subjetividades dos sujeitos na creche.

Nesse caminhar, através da pesquisa de campo realizada, pode-se destacar a prática das educadoras. A prática docente remete à formação pessoal e profissional dentro de determinado contexto sociocultural no qual os educadores estão inseridos. Isso porque o docente não pode ser encarado como um sujeito neutro, mas aquele que é construído através de princípios familiares, opiniões, jeitos e costumes que, significativamente, impactam na prática pedagógica. Camargo (2014) afirma que para refletir sobre a valorização do corpo e do brincar em espaços coletivos de educação, é também necessário olhar para as experiências corporais vivenciadas pelas educadoras e como elas se relacionam com o próprio corpo, pois só é possível levar para o próximo o que já é vivenciado consigo mesmo. Dessa forma, cada realidade importa muito, considerando que as peculiaridades de cada sujeito impactam diretamente na construção de determinada práxis pedagógica.

Como abordado ao longo do capítulo 1, a creche possui marcas históricas que atravessam as práticas pedagógicas e por isso é fundamental olhar para as ações das

educadoras, não no sentido de julgamento, mas para mapear e compreender quais saberes norteiam a prática. Tardif (2000) afirma que a atuação profissional é diretamente influenciada pelas experiências dos educadores como educandos e pelo contexto no qual estão inseridos, o que significa dizer que a formação de educadores da educação infantil e o contexto social de onde advêm interferem em suas relações corporais com si mesmos e com os bebês e crianças pequenas. Dessa forma, é possível afirmar que estabelecer práticas onde exista a plena valorização do corpo e do brincar requer vivências corporais e brincantes do próprio educador, além da formação voltada para tais experiências. Nessa direção, é fundamental a atenção para as atitudes, falas, gestos e posturas docentes no que diz respeito ao brincar e à relação com os bebês e crianças pequenas, de modo a não serem nutridas ações educativas que impeçam a potência de brincar e interagir desses sujeitos.

Assim, o presente estudo é concluído reiterando o caráter potente e interativo do brincar, que mesmo em contextos desfavoráveis, existe e pulsa a todo instante em sujeitos cheios de vontade de viver e se relacionar com o mundo ao seu redor. Por isso, é fundamental compreender de que maneira a educação dos bebês é compreendida na formação dos docentes que atuam na educação infantil e como o brincar é estudado por esses profissionais. Busca-se, através desta pesquisa, atentar pedagogos/as e professores sobre uma concepção de brincar que não pode ser pensada como um momento separado da aprendizagem, mas que estrutura e direciona todo o planejamento e a prática com os bebês no contexto da creche. O trabalho aponta para a importância de docentes responsáveis e conscientes de seus papéis enquanto profissionais da educação que garantem o direito dos bebês a terem relações educativas prazerosas, alegres e respeitadas. Nesse caminhar, emerge a urgência de repensar as pedagogias que tenham, de fato, o cuidado perpassando todos os momentos da prática pedagógica, um cuidado entendido como ética (GUIMARÃES, 2011), cuidado como atenção a si e ao outro, que afeta positivamente os corpos, vive e valoriza o brincar enquanto possibilidade de interagir, de ser e estar no mundo (BORBA, 2006) e compreende de maneira plena os bebês enquanto sujeitos sociais.

Referências Bibliográficas

ARENHART, Deise. A linguagem do corpo na Educação Infantil: sentidos e modos de ser corpo pelas crianças. In: Patrícia Corsino; Maria Fernanda R. Nunes. (Org.). **Linguagem, leitura e escrita: por uma poética da Educação Infantil**. (1ª ed.). Rio de Janeiro: Edigráfica, 2018.

ARENHART, Deise.; GUIMARÃES, Daniela. D. O.; DOS SANTOS, Adriane. S. Corpos cheios de si e do outro: Encontros entre crianças e adultos na creche. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 5, n. 3, p. 508–524, 2019.

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: Ensino Fundamental de Nove Anos. Brasil, Ministério da Educação. **Orientações para inclusão da Criança de Seis Anos de Idade**, 2006. (p.33 a 46)

BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB.9394/1996, Brasil.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil**. Brasil, 2017.

BRUNER, Jerome. **El habla del niño: aprendiendo a usar el lenguaje**. Barcelona:Paidós, 1995.

CAMARGO, Diana. **O brincar corporal na educação infantil: reflexões sobre o educador, sua ação e formação**. Curitiba: InterSaberes, 2014.

CENTRO DE ESTUDOS CASA REDONDA. **Brincar: uma linguagem de conhecimento**. S/D. Disponível em: <http://acasaredonda.com.br/pagina/16>

COUTINHO, Angela Scalabrin **As relações sociais dos bebês na creche**. Universidade Federal do Paraná, 2010.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. Petrópolis: Vozes, 2010.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. In: **Educação Infantil: a creche, um bom começo**. Em aberto/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v.18, n.73. Brasília, 2001.

FOCHI, Paulo. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?** Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: histórias das violências nas prisões.** 33^a ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: **Saberes necessários à prática educativa.** 1 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GONZALEZ-MENA, J.; DIANNE WIDMEYER EYER. **O Cuidado com Bebês e Crianças Pequenas na Creche - 9.ed.** [s.l.] AMGH Editora, 2014.

GUIMARÃES, Daniela; ARENHART, Deise; SANTOS, Núbia. Docência na creche: atencionalidade pedagógica na rotina e no planejamento. In: **Educação pública e pesquisa: ataques, lutas e resistências.** 39^a reunião nacional da ANPEd. Universidade Federal Fluminense, 2019.

GUIMARÃES, Daniela. **As relações entre os bebês e os adultos na creche: o cuidado como ética.** São Paulo: Cortez, 2011.

GUIMARÃES, Daniela. Educação infantil: espaços e experiências. In: CORSINO, Patrícia. **Educação infantil: cotidiano e políticas.** Autores Associados. São Paulo, 2009, p. 93-103.

KRAMER, Sonia. **Autoria e Autorização: questões éticas na pesquisa com crianças.** Cadernos de Pesquisa, nº 116, p 41-59, 2002.

MALAGUZZI, Loris. A história, a ideia, a cultura. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança.** Bergamo: Junior, 1995.

MALAGUZZI, Loris. Histórias ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, 1999.

MONTESSORI, Maria. **A criança** (s. ed.). (s.l): Círculo do livro, (s.d).

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE). Lei Federal nº 10.172. de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001. Brasil.

RIZZO, Gilda. **Creche: Organização, currículo, montagem e funcionamento**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2003.

SANTOS, Nubia de Oliveira; SODRÉ, Patrícia. “Meu cabelo é black e cresce forte, pra cima!”: educação infantil e relações raciais. In: GÓES, Luciano (org), **130 anos de (des)ilusão: a farsa abolicionista em perspectiva desde olhares marginalizados**. São Paulo: D’Plácido, 2018.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n.13. p.5-24, 2000.

TRISTÃO, Fernanda Carolina. **Ser professora de bebês, uma profissão marcada pela sutileza**. Faculdade de Educação: Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2004.

VYGOTSKY, Lev. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev. Desarrollo de las funciones psíquicas superiores en la edad de transición. In: VYGOTSKY, LEV. **Obras escogidas IV: psicología infantil**. Madrid: Visor y A. Machado Libros. 2006.

WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.