

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

Rubia Vanessa Vicente Demetrio

**A DIMENSÃO CORPORAL NA RELAÇÃO EDUCATIVA COM
BEBÊS: NA PERSPECTIVA DAS PROFESSORAS**

Florianópolis
2016

Rubia Vanessa Vicente Demetrio

**A DIMENSÃO CORPORAL NA RELAÇÃO EDUCATIVA COM
BEBÊS: NA PERSPECTIVA DAS PROFESSORAS**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Linha de Educação e Infância da Universidade Federal de Santa Catarina, para a obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª Dra Eloisa Acires C. Rocha
Co-orientadora: Dra. Kátia Adair Agostinho

Florianópolis
2016

Ficha Catalografica no verso

Folha de aprovação de defesa

A todos que participaram desta jornada e que contribuíram, de forma direta ou indireta, para a minha constituição como pesquisadora. À Kátia e Eloisa pela dedicação e atenção em cada momento desta trajetória.

AGRADECIMENTOS

Ao meu querido Robson que compreendeu as minhas ausências, que me apoiou nas minhas escolhas e que me incentiva a ser melhor todos os dias.

À minha família, uma família feliz e companheira, que acompanhou cada etapa desta pesquisa e que me motivou a continuar, perseverar e concluir, que nos momentos de tensão me alegrou, me fazendo rir de minha ansiedade e compreender que há muito mais por vir.

Às minhas amigas, Aline, Fernanda, Mirna, Mirte, Rosangela, Roseli, Sabrina e Saskya, lindas, sempre ao meu lado me socorrendo, enxugando as minhas lágrimas e me ajudando a sorrir; sempre cúmplices deste processo e fazendo-o mais bonito e sereno.

Às colegas de mestrado, parceiras de estudo, juntas trilhamos um caminho lindo; fui muito feliz com a defesa de cada uma de vocês, aprendi muito com todas. Em especial, a Saskya que, mais próxima, leu e releu este texto com dedicação, apontando como melhorá-lo e deixá-lo mais belo.

Às professoras/professores do PPGE, suas disciplinas foram fundamentais para a constituição deste estudo e, principalmente, para minha constituição como pesquisadora.

Às professoras que participaram desta pesquisa, agradeço pelo tempo destinado à pesquisa e, sobretudo, pelo comprometimento demonstrado na resposta aos questionários.

À Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, por acolher a pesquisa e me auxiliar na aproximação do campo.

Aos CEI Flor do Campus, CEI Jardim Pinheiros, Creche Monteiro Lobato e ao NDI, espaços em atuei, que me auxiliaram na flexibilização dos horários e no incentivo para continuar estudando.

RESUMO

A presente pesquisa, em nível de mestrado, teve como objetivo analisar como as professoras compreendem o lugar que a dimensão corporal ocupa nas relações educativas em um grupo de bebês – G1, na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Partindo do princípio de que a relação estabelecida entre a professora e os bebês é primordialmente corporal, questionou-se de que modo essa dimensão compõe a especificidade da relação educativa com esse grupo. A metodologia utilizada foi a aplicação de um questionário respondido por 12 professoras, que atuam com o grupo de bebês; e, para análise dos dados, optou-se pela Análise de Conteúdo. O processo de análise dos dados foi pautado em um diálogo interdisciplinar, sobretudo, por meio das pesquisas recentes da área da Educação, que elegeram as relações educativas com bebês e crianças pequenas como seu objeto de estudo e que se pautaram em Vygotsky (2008), Bakthin (2008) e Wallon (1975). O estudo evidenciou que a dimensão corporal compõe a especificidade educativa do grupo de bebês, principalmente identificadas nas *ações de cuidado*, *ações de brincadeira* e *ações de comunicação*; possibilitou observar que as relações estabelecidas no grupo de bebês exigem da professora uma disposição corporal para atender às necessidades físicas, emocionais e relacionais dos bebês, ocasionando um desgaste do corpo adulto e uma necessidade de compartilhamento da docência com um terceiro profissional. Outro aspecto analisado refere-se à potência presente na ação dos bebês nas relações educativas da creche, especificamente marcadas nas ações de brincadeira, de interação e de comunicação.

Palavras-Chave: Docência; Dimensão Corporal; Bebês; Creche; Educação Infantil.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEI	Centro de Educação Infantil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
NEPIEC	Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos
NUPEIN	Núcleo de Estudos da Pequena Infância
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Levantamento da Produção (CAPES) 2010-2014.....	19
Quadro 2: Idade e tempo de serviço das professoras.....	60
Quadro 3: Ocorrência de palavras na análise dos Dados.....	65

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Idade das profissionais	61
Gráfico 2 – Tempo de serviço das profissionais na Rede Municipal de Ensino	62
Gráfico 3 – Nível de cansaço após uma semana de trabalho com os bebês.....	82
Gráfico 4 – Momentos do cotidiano que exigem mais do corpo das professoras.....	85
Gráfico 5 – O que as professoras consideram ao organizar o espaço.....	86
Gráfico 6 – Periodicidade de planejamento das professoras.....	107
Gráfico 7 – Aspectos contemplados no planejamento do grupo de bebês.....	109
Gráfico 8 - As ações de comunicação dos bebês.....	122
Gráfico 9 - A ausência da linguagem oral como dificuldade.....	130
Gráfico 10 - Estratégias utilizadas para descobrir o que os bebês desejam....	133
Gráfico 11 - Temáticas que necessitam de aprofundamento e discussão.....	135

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO.....	13
2.A ESPECIFICIDADE DA DOCÊNCIA COM BEBÊS NA PRODUÇÃO ACADÊMICA NACIONAL.....	18
2.1 A INVISIBILIDADE DA DIMENSÃO CORPORAL.....	22
2.2 MARCAS DE UMA TRAJETÓRIA NA ÁREA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA BUSCA PELA ESPECIFICIDADE DA DOCÊNCIA COM BEBÊS.....	24
2.2.1 O corpo na relação educativa com bebês.....	34
2.2.2 Dimensão corporal e contribuições da Psicologia: aproximações conceituais.....	39
2.2.3 Dimensão Corporal: contribuições dos Estudos Sociais da Infância.....	40
3. OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	50
3. 1. O QUESTIONÁRIO.....	52
3.2 A ESCOLHA DO CAMPO DE PESQUISA.....	54
3.3 CONTEXTUALIZANDO O CAMPO DE PESQUISA.....	57
3.3.1 As professoras de bebês.....	59
3.3.2. Procedimentos metodológicos: análise de conteúdo.....	63
4. A DIMENSÃO CORPORAL NA COMPOSIÇÃO DA DOCÊNCIA COM BEBÊS EM CRECHE.....	68
4.1 AS AÇÕES DE CUIDADO.....	71
4.1.1A exigência corporal nas ações de cuidado.....	73
4.1.2. Organização de tempos e espaços de cuidado.....	78
4.2 AS AÇÕES DE BRINCADEIRA.....	91
4.2.1 A brincadeira como uma demanda da relação social.....	92
4.2.2. A disposição corporal das professoras para a brincadeira.....	96
4.2.3. O cruzamento entre as ações de cuidado e as ações de brincadeira.....	101
4.2.4. O lugar da brincadeira no planejamento dos tempos e espaços.....	105

4.2. AÇÕES DE COMUNICAÇÃO.....	114
4.3.1. Um corpo que comunica.....	116
4.3.2. As relações corporais na processo educativo.....	124
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	136
REFERÊNCIAS.....	142
ANEXOS.....	150

INTRODUÇÃO

O olhar é, inicialmente, um comprometimento com o mundo.
Le Breton (2009)

O olhar dos bebês, das profissionais, das famílias, das colegas do curso de Pedagogia, do curso de Especialização, bem como as trocas estabelecidas nos mais diversos momentos deram origem às indagações que trago nesta dissertação. O desejo de estudar a dimensão corporal na creche foi marcado pelas relações que estabeleci no curso de Pedagogia e pela experiência profissional obtida na área da Educação Infantil, uma vez que já atuei como professora em uma instituição privada de Florianópolis durante quatro anos, também junto à rede pública municipal de Florianópolis e, atualmente, como professora do Ensino Básico Federal.

Em minha experiência, a atuação junto aos bebês¹ ganhou destaque, tendo em vista as inquietações que senti na experiência de docência com esse grupo. Diante das muitas tensões, a que mais se sobressaía era a busca constante por compreender os bebês em suas diversas formas de comunicação e construir uma prática que promovesse experiências que os tocasse de fato, que fossem significativas para eles.

A partilha diária de minhas inquietações com minhas colegas de trabalho auxiliou-me em minha constituição como professora de bebês, principalmente porque pude compreender que as problemáticas que me preocupavam eram, na verdade, questões partilhadas pelas colegas e se colocavam como problemas da própria área.

Na graduação, o encontro com os estudos na perspectiva de uma Pedagogia da Infância ajudou-me na busca em aliar teoria e prática, compreendendo que as crianças devem ser consideradas como parte das relações educativas e participantes ativas de sua própria formação. Partindo do pressuposto de um desconhecimento das crianças reais, considero que é necessário conhecê-las de modo situado em sua constituição histórica e cultural, assim como é preciso compreender e afirmar a sua “voz”, a voz das

¹ O termo bebê e/ou criança pequena é utilizado para caracterizar as crianças que fazem parte da creche, ou seja, que possuem idade entre 0 a 3 anos.

crianças pequenas, de forma a legitimar as suas complexas e sutis formas expressivas e comunicativas. Isso confere à professora a tarefa de compreendê-las e atribuir sentido a suas ações, utilizando esses indicativos como base para organização da ação docente.

Os estudos promovidos pelo Núcleo de Estudos da Pequena Infância (NUPEIN/UFSC), do qual faço parte, têm promovido reflexões sobre a Educação Infantil brasileira, tendo como pressuposto inicial a defesa dos direitos da criança à uma educação que respeite a diversidade da infância e considere suas potencialidades. Muitas são as pesquisas promovidas pelo NUPEIN, tratando especificamente da educação dos bem pequenos. Pesquisas que – principalmente as de Coutinho (2002) e Tristão (2004) – inauguram este debate e têm contribuído para repensar as práticas educativas na Educação Infantil, principalmente de 0 a 3 anos.

O movimento que busca não só refletir, mas também transformar as práticas pedagógicas na Educação Infantil no Brasil teve início quando alguns documentos legais passaram a definir orientações e finalidades da Educação Infantil, estabelecendo um marco na história dos direitos das crianças e na própria construção desta etapa educativa. No que diz respeito a pensar as propostas e finalidades, destaca-se o documento “*Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*”, elaborado pelas pesquisadoras Maria Malta Campos e Fúlvia Rosenberg (1995). Esses critérios, divulgados nacionalmente, lançam as bases para a discussão das práticas educativas nas creches em todo o país, trazendo indicativos que tratam dos direitos das crianças a uma Educação Infantil de qualidade no início da vida. Em alguns tópicos, as autoras tratam diretamente dos direitos dos bebês e das crianças bem pequenas, mais especificamente quando mencionam o direito do movimento em espaços amplos, da interação com as crianças maiores, da conversa e da brincadeira, dentre outros aspectos que indicam a necessidade de compreensão acerca das especificidades dos bem pequenos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, documento publicado em sua primeira versão em 1999 e reformulado em 2009, aprofundam as discussões e reconhecem as crianças como indivíduos históricos e sociais e procuram instaurar reflexões sobre as especificidades dos bebês e a importância de conhecer suas ações, para que se possa promover uma educação de zero a três anos, considerando as peculiaridades da criança pequena. Isto se evidencia quando é apontado que o reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças deve constituir a base

para a organização de tempos, espaços e materiais que favoreçam o desenvolvimento integral das crianças.

As reflexões realizadas como docente atribuíam visibilidade às ações dos pequenos, percebendo que, desde cedo, eles estabeleciam uma relação com outras crianças e adultos, e que essa relação era pautada pelo olhar, pelo contato com o corpo do outro, pelo sorriso, pelo choro e pela expressão, em consonância com os movimentos que diziam o que desejavam e como se sentiam em relação a essa experiência de viver em um espaço/tempo da creche.

A iniciativa de aprofundar os estudos e compreender melhor a dimensão corporal dos bebês e de suas professoras foi marcada também pelo encontro com os textos da área da Educação Infantil e da Sociologia da Infância. Ao deparar-me com as produções da última década – Guimarães (2008), Schmitt (2008), Barbosa (2010), Duarte (2011), Coutinho (2012) – que investigam os bebês em contexto de creche e reconhecem o corpo como categoria fundamental para pensar a educação das crianças bem pequenas; senti-me motivada a pesquisar e a ouvir das professoras que atuam com os bebês buscando entender o que elas pensam sobre a dimensão corporal na relação educativa com eles. Partindo do princípio que as ações dos bebês modificam seu entorno, bem como que essas ações são manifestas pelo corpo e podem ser utilizadas como meio para promover a participação efetiva deles na ação docente, como indicam as pesquisas de Schmitt (2008) e Coutinho (2012), alguns questionamentos se colocam:

- a) Que ideia de bebê orienta as ações educativas na creche?
- b) Como a dimensão corporal é considerada nas relações sociais da creche?
- c) Quais estratégias são utilizadas para a comunicação entre os bebês e entre eles e suas professoras?
- d) Em que momentos do cotidiano o corpo do bebê ganha mais visibilidade? E o corpo do adulto, em que momentos ele é mais requisitado pelos bebês?
- e) Os recursos expressivos utilizados pelos bebês são considerados na organização da ação da professora? De que modo? E com que intenção?
- f) O modo como as relações corporais acontecem na creche pode indicar algo para repensar a educação dos bem pequenos?

Compreendo a necessidade de aprofundar os estudos acerca da educação dos bebês, no que diz respeito ao conhecimento das suas especificidades, buscando reconhecê-los como sujeitos partícipes na relação educativa, essa pesquisa elege como problemática principal, entender como as

professoras percebem o lugar que a dimensão corporal ocupa na relação educativa em um grupo de bebês. Com base nas reflexões já pontuadas, estabeleço como objetivo geral: Analisar como as professoras compreendem o lugar que a dimensão corporal ocupa nas relações educativas em grupo de bebês.

Com o intuito de delinear os caminhos da dissertação, bem como iniciar um percurso metodológico possível, foram apresentados os seguintes objetivos específicos:

- Identificar como as professoras percebem a dimensão corporal em sua interação com os bebês e como atribuem sentido a elas;
- Conhecer o modo como as professoras percebem suas ações corporais na relação educativa com os bebês e como estas são consideradas no planejamento pedagógico do grupo.

Opto por utilizar o termo professoras quando me refiro às profissionais que atuam diretamente com bebês, sejam elas professoras ou auxiliares de sala, por posicionamento político e teórico que indica que ambas exercem docência na Educação Infantil. O termo é utilizado no feminino considerando que a maioria das profissionais que atua com as crianças bem pequenas, assim como as participantes desta pesquisa, são mulheres.

Para contemplar estes objetivos, optei por traçar um caminho metodológico que possibilitasse conhecer quem são as professoras que atuam com grupo de bebês e entender como elas percebem a dimensão corporal em seu grupo. Nesse sentido, o questionário surgiu como um instrumento eficaz na medida em que possibilita reunir um grupo de profissionais que trabalha com bebês e, a partir de questões previamente elaboradas, conhecer o modo como esses adultos compreendem a presença da dimensão corporal na creche. Participaram da aplicação do questionário 12 professoras, vinculadas à Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. O questionário seguiu um roteiro de questões que permitiu às profissionais relatarem as experiências cotidianas da creche e sua relação com os bebês, buscando os sentidos atribuídos ao lugar do corpo nestas relações.

O presente texto está organizado em cinco capítulos. O primeiro faz a introdução em que apresento, de forma breve, as inquietações que deram origem a esta investigação.

No segundo capítulo abordo a dimensão corporal na produção acadêmica, averiguando como as pesquisas em Educação compreendem a dimensão corporal, bem como tento entender como se compõe a especificidade

da docência com bebês, abarcando os aspectos legais, a construção de propostas pedagógicas para Educação Infantil e a contribuição das diferentes áreas do conhecimento para o aprofundamento deste estudo.

O terceiro capítulo trata dos caminhos metodológicos da pesquisa, no qual descrevo as opções metodológicas que constituíram este estudo, a elaboração do questionário como o instrumento utilizado para gerar os dados, a escolha do campo de pesquisa, aproximação do campo de pesquisa e uma caracterização das professoras que atuam com bebês na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, sujeitos desta investigação.

No quarto capítulo, apresento as análises dos dados, divididos em três categorias centrais: as *ações de cuidado*, as *ações de brincadeira* e as *ações de comunicação*² que representam a especificidade da docência com bebês. Essas categorias emergiram da descrição das professoras de situações em que a dimensão corporal torna-se mais evidente no grupo, indicando que a relação corporal é um aspecto importante da docência com bebês e que esta relação perpassa por todas as situações que compõem o cotidiano do grupo.

O quinto e último capítulo dedico às considerações finais, que trazem uma síntese da dissertação, destacando aspectos importantes deste estudo, assim como apresenta indicações para repensar a prática pedagógica com bebês e as condições de trabalho docente, visando a qualificação das experiências no grupo de bebês.

²Optamos por manter o termo *Comunicação* pautado nos estudos do Sociólogo David Le Breton (2006) que orientou nosso olhar sobre o corpo e suas possibilidades de comunicação, todavia, entendemos que o termo *expressão* contemplaria melhor as especificidades dos bebês e da docência neste grupo.

2. A ESPECIFICIDADE DA DOCÊNCIA COM BEBÊS NA PRODUÇÃO ACADÊMICA NACIONAL

Ancorada nas observações realizadas no berçário, percebo que é premente a necessidade de colocar em evidência o corpo das professoras de crianças pequenininhas.
Tristão (2004)

O número de pesquisas que elegem as crianças pequenas e suas professoras como sujeitos de pesquisa vem crescendo e mostra que ainda há conhecimentos a serem descobertos, o que remete à temática desta pesquisa, assim como à necessidade de se refletir sobre os conhecimentos produzidos nos cursos de pós-graduação no Brasil e como este conhecimento altera as ações que orientam a educação das crianças bem pequenas.

Nessa direção, elencam-se as pesquisas recentes, buscando apreender o que elas dizem sobre a dimensão corporal na relação educativa com bebês. Optou-se, então, por priorizar dissertações de mestrado de diferentes universidades do país e, para isso, recorreu-se ao banco de dados da CAPES. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior exerce um papel importante para o crescimento das pesquisas brasileiras em nível de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado). Entre suas ações estão o papel de estimular a formação de professores da educação básica, contribuir para o desenvolvimento de pesquisas e a avaliação, a cada três anos, dos cursos de pós-graduação em todo país, ou seja, a instituição pode determinar o descredenciamento dos cursos que considerar com baixa qualidade. A CAPES possui um banco de dados que reúne teses e dissertações com textos de diversos grupos de pesquisa, cadastrados em nosso país. A escolha desta base de dados deu-se considerando a abrangência de informações e por contemplar dissertações de diversos grupos de pesquisa.

Inicialmente, a hipótese era que seriam encontrados, nos resumos ou sumários, temas voltados à dimensão corporal como uma categoria de análise clara e definida nos trabalhos que abordassem a educação dos bebês e crianças bem pequenas. Inspirando-se em Schmitt (2008), Coutinho (2010), Castro (2011) e Barbosa; Richter (2010), supunha-se que as pesquisas com crianças pequenas considerassem a dimensão corporal dos bebês como uma dimensão fundamental a ser considerada, tanto nas pesquisas quanto na própria prática pedagógica com bebês e crianças pequenas, justamente porque se considerava

que, por meio do corpo, os pequenos expressam e atuam nos contextos sociais nos quais estão inseridos.

Em levantamentos anteriores realizados por pesquisadores do NUPEIN – dentre os quais Schmitt (2014) e Gonçalves (2014) – percebeu-se que são muitas as dissertações que tratam da educação dos bebês em creches, abordando as várias especificidades que compõem as relações educativas, contudo, notou-se que a dimensão corporal era pouco abordada nesses textos.

Assim, para compreender como a essas produções abordam as práticas pedagógicas com bebês, foram selecionadas algumas dissertações³ que tratavam sobre a educação dos bebês. A análise de quatro dissertações (RODRIGUES, 2008; TRAI, 2008; DUARTE, 2011; PEREIRA, 2011) auxiliou a perceber que a dimensão corporal compõe as relações educativas na creche e é compreendida pelos pesquisadores como um importante dado a ser analisado. Todavia, essas pesquisas abordam a temática, mas não elegem a dimensão corporal como um problema a ser pesquisado. Posto isso, surge a necessidade de buscar teses e dissertações que aprofundem as discussões sobre a temática e contribuam para repensar as práticas pedagógicas na creche. Para isso, consultou-se o banco de dados da CAPES, utilizando as palavras-chave que caracterizam esta pesquisa, e assim foram organizadas três combinações: relações corporais – creche; relações corporais – educação infantil; e corpo – bebês, determinando o período de 2010 a 2014.

O Quadro 1, a seguir, apresenta os resultados obtidos na consulta ao banco de teses e dissertações da CAPES.

Quadro 1. Levantamento da produção acadêmica

BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES (2010 a 2014)			
Combinação de Descritores	Período de Tempo	Nível de Pesquisa	Quantidades Encontradas
Relações corporais e creche	2010-2014	Mestrado	3
		Doutorado	0
Relações	2010-	Mestrado	6

³ A seleção e análise desses textos estão contempladas em um trabalho de conclusão da Especialização em Docência na Educação Infantil, NDI/UFSC.

corporais e Educação Infantil	2014	o	Doutorado	2
Corpo e Bebês	2010-2014	o	Mestrado	8
			Doutorado	4
Total de pesquisas				23 pesquisas

Fonte: Base de dados da Capes 2010-2014.

Para tratar do conteúdo dos textos selecionados, procurou-se dedicar atenção especial às dissertações, com o objetivo de realizar os recortes necessários no montante de estudos encontrados, assim como aprofundar questões importantes para esta pesquisa. Este trabalho não se caracteriza como análise de produção, por isso foram selecionados alguns textos, neste caso, dissertações que auxiliaram na compreensão do que as pesquisas dizem sobre a dimensão corporal na creche.

Na leitura das dissertações, alguns indicativos importantes foram percebidos e auxiliaram na reflexão sobre a dimensão corporal na creche, com o intuito de entender o modo como as pesquisas realizadas na última década abordam as questões referentes à dimensão corporal e perceber em que medida elas contribuem para repensá-las no contexto da creche.

Primeiramente, há que se considerar que, no conjunto das 23 pesquisas selecionadas, 14 pertencem à área da Educação, sendo 11 dissertações e 3 teses. As demais pesquisas pertencem às áreas da Psicologia, Educação Física, Geografia, Enfermagem e Fonoaudiologia. Das 14 pesquisas que pertencem a área da Educação, apenas 4 elegem como foco as discussões que envolvem especificamente a creche, ou seja, as crianças de 0 a 3 anos de idade.

A pesquisa intitulada “Professoras de Bebês: as dimensões educativas que constituem a especificidade docente”, defendida pela pesquisadora Fabiana Duarte (2011), ligada ao Núcleo de Estudos da Pequena Infância, localizada na Universidade Federal de Santa Catarina, procura identificar as especificidades que constituem a ação docente das profissionais que atuam diretamente com os bebês. A estratégia metodológica é pautada na aplicação de um questionário e de entrevistas com as professoras que atuam com o grupo de bebês da Rede Municipal de Florianópolis no ano de 2011. O referencial teórico é pautado nos pressupostos de uma Pedagogia da Infância. As análises revelam que ser professora de bebês é ser docente e que essa docência é caracterizada pelas relações corporais e de cuidado.

Na pesquisa intitulada “O corpo do educador da educação infantil lido como uma ‘literatura menor’”, defendida pelo pesquisador Osvaldo Luiz da Silva (2013), caracteriza-se por um estudo que busca refletir sobre as possibilidades de comunicação corporal nas creches, com o trabalho de crianças de 0 a 2 anos. Pautada nos referenciais de G. Deleuze e F. Guattari (1977), a investigação utiliza como instrumentos metodológicos a observação do cotidiano pedagógico, entrevistas com as professoras e intervenção em uma creche pública do município do Rio de Janeiro. O estudo revela a potencialidade do corpo da professora como um campo de possibilidade de experimentação para a criança.

A pesquisa “Infância e Socialização: um estudo sobre a educação do corpo nos momentos do parque em uma creche”, realizada pelo pesquisador André Delazari Tristão (2013), aborda os processos de socialização infantil que acontecem no parque. Aproximando-se das teorizações do sociólogo alemão Norbert Elias (1994) e utilizando-se dos instrumentos de uma metodologia etnográfica, tais como: observação, registros e análise, a investigação aponta para a incorporação de técnicas e cuidados com o corpo que se compreendem ora como dispositivos de controle do corpo das crianças, ora como potencializadores das brincadeiras infantis.

A pesquisa “Educação corporal para crianças pequenas: existe lugar para educação física?”, realizada pelo pesquisador Laerson Pires Gonzaga (2011), pertencente ao Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC), localizado na Universidade Federal de Goiás, busca compreender o movimento histórico de aproximação entre os campos da Educação Infantil e da educação física. A investigação de caráter histórico, pautada em Alberti e Bacellar (2006), utiliza fontes bibliográficas e documentais, bem como entrevistas semi estruturadas com profissionais da educação física que atuam na Educação Infantil. As análises revelam que a presença da educação corporal é constante na trajetória da Educação Infantil e independe da atuação do professor de Educação Física; que este campo tem se aproximado na Educação Infantil; e que participação dos professores de Educação Infantil qualifica a educação corporal das crianças na creche e na pré-escola.

O primeiro indicativo importante que revelam as pesquisas é a necessidade de encontro desses pesquisadores com o grupo de profissionais que atuam na creche. Conhecer os profissionais no intuito de compreender as práticas pedagógicas com as crianças pequenas, assim como as demandas

necessárias para atuar com crianças tão pequenas foi uma estratégia utilizada nas pesquisas que qualificou a etapa de obtenção dos dados.

Um segundo indicativo relevante é que os questionários e as entrevistas foram instrumentos que possibilitaram aos pesquisadores aprofundar aspectos relacionados às relações corporais; ouvir o que as professoras têm a dizer sobre o modo como se relacionam com os bebês é fundamental, considerando que são esses adultos que vivem cotidianamente com os pequeninos.

Essas pesquisas também indicam que o corpo dos adultos, neste caso, da professora que atua com bebês, é pouco mencionado nos estudos, parte das pesquisas que tratam das relações educativas e que abordam as questões referentes ao corpo opta por tratar apenas do corpo do bebê e das crianças pequenas, esquecendo-se de que esses corpos relacionam-se cotidianamente com os corpos dos adultos. É com base nesse dado que esta pesquisa tratará, com maior ênfase, sobre a dimensão do corpo nas relações educativas entre as professoras e os bebês.

2.1 A INVISIBILIDADE DA DIMENSÃO CORPORAL

Durante a leitura das dissertações, buscou-se identificar o lugar que o corpo das professoras ocupa na relação com os bebês e pôde-se perceber a invisibilidade dele nos textos analisados. As pesquisas de Fabiana Duarte (2011) e Osvaldo Silva (2013) dedicam-se a refletir sobre o corpo das professoras e a importância dele para a prática pedagógica com os bebês. As demais pesquisas não o fazem, pela própria escolha do objeto de pesquisa. Todavia, para o objetivo desta pesquisa, que contempla as o corpo como parte desta relação, a reflexão não poderia se limitar à intervenção pedagógica, mas sim, considerar que essas profissionais são corpo e que ele também é um objeto a ser analisado.

É necessário considerar que as professoras também são sujeitos desta relação e que devem ser reconhecidas nas suas múltiplas dimensões, as quais, como no caso dos bebês, não devem ser hierarquizadas, pelo contrário, todas devem ser consideradas e valorizadas. Contudo, quando se analisa o trabalho realizado por essas profissionais, em alguma medida, são desconsideradas suas

singularidades, visualizando-se nele um corpo produtivo⁴ que está vivendo sob a égide do trabalho socialmente necessário.

Uma importante contribuição abordada por Silva (2013) é quando o autor considera o corpo da professora como uma possibilidade que deve ser explorada na prática pedagógica na Educação Infantil. Como nas demais pesquisas, o autor também considera que quando as crianças são menores, o contato corporal é mais evidente, e assim o corpo da professora deveria ser um facilitador dos afetos no grupo, ou seja, o corpo age como uma das possibilidades de comunicação entre professoras e crianças.

Considerando a importância do trabalho desenvolvido pela professora para o crescimento de cada bebê, o modo como ela olha, toca e responde às necessidades dos bebês, tanto fisiológicas como sociais, promove o conhecimento de mundo e de si mesma. A disponibilidade dos adultos frente aos bebês deve ser constante. Contudo, as entrevistas realizadas por Duarte (2011) revelam um dado importante: o cansaço. A exaustão que as professoras de bebês vivem diariamente é perceptível e se materializa com os relatos delas, contando ser impossível uma professora trabalhar durante anos com o grupo dos pequeninos, isto porque o exercício diário gera desgaste físico.

Esse desgaste fica evidenciado pela própria organização do cotidiano do grupo em que apenas duas professoras alimentam, trocam, embalam e brincam com quinze bebês, cinco dias por semana. É de fato uma rotina intensa, como menciona Duarte (2011):

Às 7 horas a auxiliar começa a receber as crianças, isso até mais ou menos 8:30h. Depois, lancham e em seguida iniciamos as trocas. Por volta das 9:15 é o momento que temos para brincar, cantar, ir ao parque, contar histórias. Nesse meio tempo damos suco. Às 10:30h é o almoço, depois higiene e a hora do sono. Por volta das 13:00h eles começam a acordar, iniciamos a troca de fraldas e às 13:45 lancham. Às 15:00h damos outro suco. Às 15:20 iniciamos a janta e logo em seguida a higienização, pois já está na hora das crianças irem embora (Questionário 25). (DUARTE, 2011, p.152)

Quantas fraldas trocam? Quantas vezes se abaixam e levantam? Quantos bebês embalam? Quantos olhares trocam? Quantas vezes sorriem? O

⁴ O termo corpo produtivo está presente nas reflexões do pesquisador Maurício Roberto da Silva (2013).

cotidiano em um grupo de bebês exige o contato corporal entre professoras e bebês diariamente. Nessa relação corporal, o corpo da professora está em constante movimento para possibilitar a atenção necessária a esse momento. Todavia, têm-se que reconhecer que duas profissionais para atender a quinze bebês⁵ torna o trabalho difícil e desgastante. Um dos dados revelados na pesquisa indica que a inclusão de uma terceira professora poderia qualificar as relações vividas em grupo.

A pesquisa de Silva (2013) também revela o cansaço das professoras. Nas entrevistas, as professoras pesquisadas indicam que ficam atentas ao seu corpo, preocupando-se com o modo de se abaixar ou de levantar as crianças, para que este movimento não traga problemas às crianças ou ao próprio corpo dessas docentes. Contudo, percebe-se que, apesar de o trabalho com os pequenos ser árduo e exigir um esforço por parte do corpo dessas professoras, ele está sempre presente na relação, disposto a apresentar-lhes o mundo, por meio do toque, do cuidado, do olhar, do gesto, do aconchego proporcionado por cada docente.

Na leitura das pesquisas selecionadas no levantamento, percebe-se o compromisso ético que assumem quando reconhecem as dificuldades e preocupações que envolvem o seu corpo e o corpo dos bebês, mas, além disso, observa-se um compromisso firmado na disponibilidade de seu corpo, reconhecendo que, em todos os momentos em que se abaixam, olham nos olhos, sorriem, conversam e acalantam, estão possibilitando aos bebês o desenvolvimento de suas potencialidades. Sobretudo porque cada gesto, cada movimento, cada olhar é carregado de enunciados que afetam os bebês e contribuem, de forma direta ou indireta, para a constituição subjetiva das crianças (Schmitt, 2014). Nesse sentido, é possível pensar que o corpo é educado ao mesmo tempo em que educa o outro.

2.2 MARCAS DE UMA TRAJETÓRIA NA ÁREA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA BUSCA PELA ESPECIFICIDADE DA DOCÊNCIA COM BEBÊS

Para entender a importância da dimensão corporal na relação educativa com bebês, é fundamental iniciar a reflexão a partir da compreensão do que caracteriza a docência na Educação Infantil, em especial, a docência com os

⁵ Em outros estados e municípios, o número de crianças por professor varia. A situação registrada acima é abordada na pesquisa de Fabiana Duarte (2011), na rede municipal de Florianópolis.

bebês. As especificidades que compõem os primeiros anos de vida, a formação de profissionais e as condições estruturais para promoção de uma Educação Infantil que respeite os bebês e crianças bem pequenas são aspectos centrais para compreender como se caracteriza a ação docente com os bebês, tornando-se, igualmente, fundamentais para a análise a que se propõe esta pesquisa.

Em sua dissertação de mestrado, Fabiana Duarte (2010) procura compreender se as professoras de bebês se consideram docentes, bem como busca identificar o que caracteriza a docência de uma forma geral. A pesquisadora estabelece um diálogo com autores que contribuem para essa teorização, visando compreender as denominações utilizadas para caracterizar o trabalho da professora. Para isso, Duarte (2010) recorre ao dicionário que trata de “Trabalho, profissão e condição docente”, organizado por Oliveira, Duarte e Vieira (2010), bem como a autores que a auxiliam no esclarecimento de como se definiria a docência. No decorrer de seu texto, a pesquisadora vai indicando, por meio do cruzamento das reflexões de autores, como Tardif e Lessard (2012), Morgenstern (2010), Oliveira (2010), e Vieira e Fonseca (2010), que a docência é marcada pelas relações sociais.

Maurice Tardif e Claude Lessard (2012) afirmam que o que caracteriza a docência é o trabalho interativo, pautado em interações cotidianas entre docentes e discentes, constituindo-se o terreno das relações sociais na escola. Reconhecendo que o objeto do trabalho do docente é outro ser humano, o processo de interação torna-se inevitável. Assim, os autores definem que “a docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores”. (TARDIF e LESSARD, 2012, p.35)

Nesse sentido, refletir sobre a docência na Educação Infantil implica situá-la historicamente. A pesquisa realizada por Tatiana Fernandes (2010) contribui para essa contextualização, na medida em que visa compreender a constituição da docência na Educação Infantil. Nessa perspectiva, a pesquisadora, ao realizar um trabalho de análise de produção, identifica quatro formas de perceber a docência da Educação Infantil: docência como maternagem; como ensino; como educação e cuidado; e, como uma função múltipla. O modo de perceber a docência na Educação Infantil está diretamente relacionado com a história desta etapa educativa, a qual tem passado por grandes transformações nas últimas décadas.

Desde sua constituição, no início do século XX, essa etapa educativa assumiu a função de assistência aos pobres e necessitados, sendo considerada

como uma obra de caridade realizada pela elite que se sensibilizava com a alta mortalidade infantil e a educação das crianças pequenas, voltada para o trabalho, bem como para a manutenção da ordem social e preparação das crianças para o ensino fundamental.

No que diz respeito à educação da infância no Brasil, Moyses Kulhmann Jr. e Rogério Fernandes (2004) apontam que, até meados do sec. XX, as crianças pequenas ainda viviam uma situação de abandono, em especial as crianças pobres, que eram acolhidas em instituições movidas por um sentimento de proteção à infância com intuito de prover sua existência. No caso específico dos bebês pobres ou abandonados, estes eram acolhidos por amas de leite, mulheres pobres ou escravas que recebiam um salário para educar as crianças até aproximadamente três anos de idade. Ao completar quatro anos de idade, elas eram encaminhadas a instituições específicas (asilos). Nesses espaços foram criados os primeiros jardins de infância destinados a crianças pobres no Brasil. A criação de instituição de educação para o atendimento de bebês e crianças pequenas está diretamente relacionada às mudanças políticas e econômicas que ocorriam no país em 1930 com implementação da revolução industrial. Assim, a criação de creches e pré-escola indicava o desenvolvimento de uma nação preocupada com a situação das crianças.

Nesse sentido, autores como Sônia Kramer (1992), Maria Malta Campos (1994), Tisuko Morchida Kishimoto (1994), Fúlvia Rosemberg (1995), Eloisa Acires Caldal Rocha (1999), Ana Lúcia Goulart Faria (1999), Ana Beatriz Cerisara (2002), entre outros, dedicaram-se à constituição de um campo de estudo sobre a Educação Infantil no Brasil, compondo um corpo de pesquisas que lança as bases para a formação docente e a construção de propostas educativas, impulsionando também a construção de legislação para esta etapa educativa e contribuindo com pesquisas que dizem respeito à qualidade no atendimento à Educação Infantil, às propostas educativas que respeitem a infância e as crianças e à garantia de experiências educativas que promovessem o desenvolvimento integral das crianças.

Os avanços que constituíram as creches e pré-escolas que se têm hoje foram impactados pelas formulações políticas e por movimentos sociais e acadêmicos que alteraram o modo como a nossa sociedade pensava a educação das crianças menores de 5 anos. Desde 1988, ano em que a Constituição Federal garante o direito das crianças à educação, os debates e embates sobre a função da creche e da pré-escola ganharam espaço e constituíram uma

articulação entre os recém-pesquisadores da área e as demais esferas públicas e privadas interessadas na educação do futuro da nação.

O Plano Nacional para Educação Infantil (1993) e, principalmente, os Critérios para um atendimento em creche e pré-escolas que respeitem os direitos das crianças (1994), foram documentos importantes que lançaram as bases da Educação Infantil brasileira. Contudo, até meados de 1990 a ampliação das creches e pré-escolas caminhou a passos lentos no sistema público de ensino. Após a promulgação da LDB, em 1996, esse cenário começa a apresentar significativas mudanças, principalmente no âmbito da legislação, quando a Educação Infantil passa a ser considerada a primeira etapa da Educação Básica, direito da criança, além prever uma formação mínima para se exercer a docência. Contudo, apesar da incorporação e ampliação dessas iniciativas nos sistemas públicos de atendimento às crianças pequenas, percebe-se as dificuldades de promover um atendimento de qualidade, assim como o atendimento de todos os bebês e crianças bem pequenas que têm direito a educação pública e de qualidade, exigindo ainda políticas públicas e pesquisas que afirmem e reconheçam a especificidade da área e de seus profissionais.

Após a LDB (1996), outros documentos surgem e auxiliam na construção das bases dessa etapa da Educação. As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (1999), seguida pelo Plano Nacional de Educação (2001), os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006) e o FUNDEB (2007), subsidiaram o crescimento do atendimento as crianças de 0 a 6 anos, procurando consolidar um atendimento de qualidade, ofertado por profissionais com formação qualificada, estrutura física adequada e materiais que atendessem às necessidades das creches e pré-escolas espalhadas por nosso país.

Todavia, a história não acontece de modo linear, tal qual dita a linha da lei. As pesquisas sobre Educação Infantil (CAMPOS, 2012) em nosso país apontam para a diversidade, quiçá, a precarização do atendimento as crianças da Educação Infantil. As diferenças regionais são alarmantes e trazem para o centro do debate o contraste da realidade brasileira e as orientações oficiais sobre a organização e o funcionamento da Educação Infantil no Brasil.

Uma das medidas que alteraram significativamente o contexto educacional foi a Emenda constitucional 59/2009, que alterou a idade da obrigatoriedade da educação. Essa emenda estabelece que, até 2016, todas as crianças em idades de 4 a 16 anos deverão estar regularmente matriculadas em pré-escolas e escolas. Tal medida, sem dúvida, representa um marco

importante, visto que garante o direito de todas as crianças à educação. Contudo, a sua obrigatoriedade remete para a qualidade desse atendimento, ressaltando-se que, para cumprir essa meta, os municípios precisam investir na ampliação de suas redes de ensino e, assim, com o foco na idade obrigatória, excluem os bebês e crianças bem pequenas que, possivelmente, ficam destinados à filantropia e à parceria com as instituições conveniadas, demonstrando um retrocesso referente ao atendimento e educação das crianças de 0 a 3 anos de idade.

Os desafios para a educação das crianças pequenas continuam a crescer e as pesquisas reforçam seu importante papel na construção da identidade e do trabalho da professora nessa etapa educativa. Por atender crianças pequenas, as especificidades presentes nas creches e pré-escolas, e constatadas nas pesquisas, perpassam pela indissociabilidade entre as ações de educar e cuidar, isto é, a parceria intensa com as famílias, a necessária articulação com profissionais de diversas áreas (nutrição, educação física, pediatria, psicologia, entre outras), bem como a utilização de conhecimentos diversos. Outra característica do trabalho das professoras na Educação Infantil é a própria forma de regulamentação do trabalho, que se difere entre municípios e estados, ressaltando-se que em nosso país há professoras trabalhando em situações diversas, com remuneração, carreira e formação díspares.

Refletindo sobre a especificidade da docência na Educação Infantil, concorda-se com Fernandes (2010) quando, em pesquisa, menciona que o perfil das professoras desse nível de ensino está diretamente relacionado à especificidade das crianças de 0 a 6 anos.

Agora, o professor tem uma nova função a ser desempenhada com a criança, para além dos cuidados, no sentido de satisfação das necessidades básicas de higiene, sono e alimentação ou preparação para o ensino posterior. Campos (1994, p.32) ressalta que 'quando pensamos no perfil do profissional de educação infantil que queremos, é preciso caracterizar os objetivos que desejamos alcançar com as crianças'. Assim, a especificidade do professor de educação infantil reflete a especificidade da aprendizagem e desenvolvimento das crianças de 0 a 6 anos, a qual deve ser considerada nos currículos de formação. (FERNANDES, 2010, p.17)

Ao se reconhecer que a docência na Educação Infantil é exercida de forma diferenciada dos demais níveis de ensino, passa-se a exigir estudos e orientações legais que tomem como preocupação as crianças, a infância e sua educação em contextos coletivos. Os estudos realizados por Rocha (1999) e Faria (1999) lançaram as bases para a constituição de um campo de estudos denominado Pedagogia da Infância, o qual considera a criança a partir de suas determinações históricas, reconhecendo-a como ator social, produtora de uma cultura própria e capaz de apropriar-se da cultura do outro a partir de relações múltiplas. Esses estudos indicam que há uma acumulação científica, no Brasil e Exterior, cuja regularidade significa uma crítica às perspectivas espontaneístas e escolarizantes, tradicionalmente presentes na Educação Infantil. Nessa direção, a Pedagogia da Infância amplia a função docente e as exigências formativas, ao considerar que “a função da educação infantil sustenta-se no respeito aos direitos fundamentais das crianças e na garantia de uma formação integral” entendendo que toda e qualquer “aprendizagem é consequência das relações que as crianças estabelecem com a realidade social e natural no âmbito de uma infância situada.” (ROCHA, 2010, p.13)

Ainda nessa direção, acrescenta-se a afirmação de Cerisara (2002, p.2):

É preciso, portanto, repensar o foco do trabalho pedagógico nas instituições de educação infantil, que tem sido centrado muito mais na prática dos adultos do que nas práticas das crianças. Não estamos dizendo que um deva se sobrepor ao outro, mas sim que devemos incluir em nossas reflexões sobre a educação infantil um aspecto fundamental - os direitos das crianças de serem consultadas e ouvidas, de exercerem sua liberdade de expressão e opinião, e o direito de tomarem decisões em seu proveito. Outrossim, uma Pedagogia da Infância e, mais precisamente, uma Pedagogia da Educação infantil teria como um de seus princípios buscar a voz das crianças pequenas sobre a sua vida, vivida no contexto das instituições de educação infantil.

Considerar que as crianças são seres humanos contextualizados – que possuem uma história, que pertencem a uma classe social, uma geografia, uma cultura e que estabelecem relações sociais desde o nascimento, e, que são

atores sociais⁶ – é fundamental para a consolidação de uma pedagogia que se busque relações mais horizontalizadas, que procure promover a auscultação⁷ das crianças bem pequenas, buscando formas de entender seus muitos modos de ser e estar no mundo.

Quando se aborda a importância de direcionar o olhar para as crianças, observando-as e escutando-as, para que se possa possibilitar uma ação docente com os bebês e não apenas sobre os bebês, com práticas que tenham pertencimento e sentido para as crianças, destaca-se o questionamento realizado por Ângela Scalabrin Coutinho (2002) presente na seguinte reflexão: “considerando que as crianças utilizam muitas linguagens e formas de expressão distintas das dos adultos, colocam-se para a professora desafios tais como: de que modo captar suas vozes, incluindo as que não ‘falam’?” (COUTINHO, 2002, p.105)

Rocha (2010) aponta que é na utilização de ferramentas que a auxiliem na qualificação do trabalho pedagógico – tais como: a observação permanente e sistemática, o registro e a documentação como forma de avaliar o proposto, conhecer o vivido, planejar e replanejar as experiências a serem vivenciadas pelas crianças, organizar os tempos, espaços e materiais que serão utilizados – que a professora conhecerá as crianças, não em sua forma abstrata, mas em sua forma real. Para isso será preciso ouvi-la e compreendê-la em suas múltiplas formas de expressão para considerá-la na definição da intencionalidade da ação educacional-pedagógica.

A necessidade de formação específica, bem como a inclusão de conhecimentos específicos sobre as crianças pequenas e as peculiaridades do

⁶ Quando aqui se faz referência a ator social têm-se como base os estudos da Sociologia da Infância e em especial a tese da Professora e Pesquisadora Ângela Maria Scalabrin Coutinho (2010), que trabalha com o conceito de ação social relacionado às crianças bem pequenas.

Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11336/1/tese.pdf>

⁷ Rocha (2008) – Termo que indica uma simples ampliação do sentido semântico, a auscultação redefine uma ação, não como uma mera percepção auditiva ou recepção de informação – envolve a compreensão da comunicação feita pelo outro. Inclui a recepção e a compreensão que, principalmente neste caso – a expressão do outro/criança orienta-se pelas próprias intenções colocadas nessa relação comunicativa – e lembrando-se que, quando o outro é uma criança, a linguagem oral não é central e nem única, ela é fortemente acompanhada de outras expressões corporais, gestuais e faciais.

processo educativo dessas crianças torna-se basilar para a formação da professora de crianças pequenas. Ao discorrer sobre as questões relacionadas ao currículo na Educação Infantil, Zilma Morais Ramos de Oliveira (2010) aponta para a necessidade de ampliação da formação continuada, com o intuito de qualificar as práticas pedagógicas existentes, fugindo de modelos de educação de cunho assistencialista ou escolarizante. A autora ainda acrescenta que a ausência de políticas de formação específica para a Educação Infantil dificulta o trabalho das instituições formadoras, que devem possibilitar melhores condições para essa atuação sensível às novas exigências da área.

É nesse sentido que as reformulações curriculares no curso de Pedagogia, especificamente no curso de Pedagogia da UFSC, tema já abordado na pesquisa de Albuquerque (2013) e que busca compreender e tencionar as alterações dos currículos de pedagogia, e trata da inclusão dos eixos de “Educação e Infância” que possibilitam discussões importantes para a constituição não só da professora de Educação Infantil, mas também das demais áreas.

A formação continuada também teve avanços nos últimos anos. Exemplo disso é a implantação da Política Nacional de Formação de Professores em 2009 (Decreto n. 6.755) e a Meta 16 do Plano Nacional de Educação (2014), que institui como objetivo a formação em nível de pós-graduação a 50% dos professores da educação básica. Essas políticas destinadas à formação inicial e continuada de professoras de escolas públicas são consideradas um avanço na formação continuada de professoras no Brasil, tendo em vista que ainda há muito a conhecer sobre as crianças, a infância e as possibilidades educativas da Educação Infantil. Além de que, a implantação de políticas como essas favorece a qualificação de professores para a Educação Infantil, possibilitando a renovação de conhecimentos e práticas, bem como o exercício de análise crítica de sua própria prática pedagógica.

Contudo, no que concerne à temática que neste estudo se deseja tratar, questiona-se, ainda, se essas políticas têm contribuído para a formação de professoras de bebês. Entende-se que a constituição da docência com os bebês é marcada pelos aspectos históricos e políticos que determinam como essa profissão vem sendo exercida na contemporaneidade. A desvalorização e a ausência de formação docente são marcas apontadas nas pesquisas que tratam a especificidade docente da Educação Infantil. Em um levantamento de dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação do Brasil (1983 a 1998), realizado pela pesquisadora Giandréa Reuss Strenzel (2000), constata-se que, entre 387 estudos encontrados, somente 14 dizem respeito

especificamente à faixa etária de zero a três anos, finalizando que esse interesse é crescente e atribui visibilidade ao trabalho com as crianças pequenas. (SCHMITT, 2008).

Paulo Fochi (2013) ressalta a grande notoriedade que o campo das pesquisas em Educação de zero a três anos vem conquistando. O pesquisador expõe, em sua dissertação, informações acerca de um levantamento recente, abrangendo os anos de 2000-2007, intitulado “A produção acadêmica da Educação Infantil brasileira”, encomendado pelo Ministério da Educação à Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Foram encontrados 53 trabalhos com a temática relacionada ao berçário, entre dissertações, teses, artigos e capítulos de livros.

Fernanda Gonçalves (2014), integrante do Núcleo de Estudos da Pequena Infância (NUPEIN), realizou um levantamento das teses e dissertações que tratam da temática da pequena infância, defendidas nos anos de 2008 a 2011. A pesquisadora selecionou um total de 48 trabalhos cadastrados no portal CAPES, que abrangem os estudos sobre a especificidade docente; as práticas pedagógicas; o desenvolvimento infantil; e a função social da creche e relações com a família.

É com base nesse crescimento de pesquisas e produção de conhecimento sobre a educação de zero a três anos de idade, que se vislumbra a possibilidade de conhecer mais sobre as práticas pedagógicas com as crianças bem pequenas, compreendendo quem são os sujeitos envolvidos nessa relação, de que forma eles se comunicam, como aprendem e se desenvolvem e de que modo estabelecem relações. Assim, compreende-se que

[...] os bebês sabem muitas coisas que nós culturalmente não conseguimos ainda ver e compreender e, portanto, reconhecer como um saber. As suas formas de interpretar, significar e comunicar emergem do corpo e acontecem através de gestos, dos olhares, dos sorrisos, dos choros, enquanto movimentos expressivos e comunicativos anteriores à linguagem verbal e que constituem, simultâneos à criação do campo as confiança, os primeiros canais de interação com o mundo e os outros, permanecendo em nós - em nosso corpo - e no modo como estabelecemos nossas relações sociais. (RICHTER e BARBOSA, 2010, p.87)

É na produção de conhecimento sobre as crianças pequenas que se reconhece a importância de se pensar a educação e o cuidado como práticas indissociáveis da ação educativa, “[...] envolvendo todos os processos de

constituição da criança em suas dimensões intelectuais, sociais, emocionais, expressivas, culturais e interacionais”. (CERISARA, 1999, p.17)

A pesquisadora Daniela Guimarães (2008), ao refletir sobre o cuidado, entendendo-o como “uma postura ética, a atitude responsiva, de escuta e diálogo com as crianças”, busca a interlocução com Michel Foucault (2004) na tentativa de fundar uma compreensão ética em torno do exercício do cuidado de si, expandindo as perspectivas que se possa ter sobre a concepção de cuidado. Assim, compreende-se que olhar para si e avaliar suas posturas, bem como interrogar-se sobre sua prática educativa, dilatam e qualificam as possibilidades de educação. Desse modo, há que se concordar com Guimarães (2008) quando expõe a complexidade do trabalho docente realizado na creche, considerando que

[...] o trabalho das profissionais da creche é focalizado como um trabalho de questionamento frequente sobre suas funções, emoções e ações [...] é possível perguntar: o quanto o educador/adulto está atento para o cuidado de si, que não se restringe aos hábitos cotidianos de higiene, por exemplo, mas refere-se a um trabalho de atenção às próprias ações e emoções, reflexão sobre seus fazeres e intervenções? (GUIMARÃES, 2008, p.4)

Diante disso, as ferramentas pedagógicas exercem um papel fundamental na organização de tempos e espaços que promovam o conhecimento das crianças. Na observação efetiva, na interação direta e na construção de vínculos intensos, é possível perceber quem os bebês são de fato, reconhecendo-os como sujeitos ativos nessa relação. Para tanto, é necessária uma disponibilidade por parte do adulto, já que conhecer os bebês, suas necessidades, desejos e medos não é uma tarefa fácil e se torna ainda mais complexa diante do compromisso de torná-los o ponto de partida para ações intencionais, no intuito de ampliar os repertórios.

Colaborando para a compreensão da especificidade da ação docente com bebês, corrobora-se com Guimarães (2008) quando enfatiza a importância da interação entre bebês e seus docentes, afirmando que:

À medida que faz parte do repertório dos educadores olhar o bebê, conversar com ele, responder seus olhares e gestos comunicativos, podemos ver também nas crianças iniciativas comunicativas, desde muito cedo. Elas se experimentam no lugar de iniciadoras de comunicações.

É comum que as crianças ofertem objetos e que apontem para coisas. Trata-se de formas de construção da relação social, mediadas pelos objetos. O ato de dar e receber, que envolve aceitar e ser aceito, torna-se mais importante do que o objeto em si mesmo. (GUIMARÃES, 2008, p.200)

Diante das reflexões aqui apresentadas sobre os bebês e a particularidade de sua educação, fica evidente a importância da dimensão corporal nas relações que as crianças bem pequenas estabelecem com seu entorno social. Uma prática pedagógica comprometida com os próprios bebês, considerando-os como sujeitos completos, deve abdicar de ações que separem corpo e mente.

2.2.1. O corpo na relação educativa com bebês

Por que pensar a dimensão corporal? Que lugar o corpo tem ocupado do cenário das pesquisas na contemporaneidade? Nas últimas décadas, muitos pesquisadores se dedicaram a refletir sobre a dimensão corporal, tendo contribuído para esse estudo as mais variadas áreas do conhecimento: Biologia, Psicologia, Medicina, Pedagogia, Sociologia, Antropologia, Filosofia, entre outras. As diferentes áreas, com suas divergências e semelhanças epistemológicas e paradigmáticas, contribuem para a constituição de um estudo multidisciplinar que tem como principal objetivo compreender seu significado filosófico, social, cultural, biológico, econômico, político e histórico frente aos múltiplos modelos de conduta e expressão do corpo.

Segundo Silva (2012), pesquisador do campo da Educação Física que tem se dedicado a estudar o corpo e a infância na contemporaneidade, esse esforço multidisciplinar em estudar a dimensão corporal surge da compreensão de que o corpo “é um objeto concreto de investimento coletivo, suporte de ações e marcas sociais, motivo de reunião e de distinção pelas práticas e discursos que suscita”. Os estudos da dimensão corporal na infância são realizados, em grande parte, por pesquisadores da área de Educação Física, Educação, Antropologia e Sociologia e, recentemente, por pesquisadores da Sociologia da Infância.

Nessa perspectiva, destaca-se a Sociologia do Corpo⁸ como contributo importante para a compreensão da dimensão corporal na relação educativa com bebês. A Sociologia do Corpo se estabelece como um campo específico da Sociologia, que tem como objetivo “a compreensão da corporeidade humana como fenômeno social e cultural, motivo simbólico, objeto de representações e imaginários” (LE BRETON, 2009, p.5). Assim, esse campo específico tem como objeto o próprio corpo, mas não de forma isolada, pelo contrário, em intrínseca relação com o ator social que o habita, compreendendo-o como uma construção social, não como um dado natural e meramente biológico, e sim como uma elaboração histórica, social e cultural.

Nessa relação entre natureza e cultura é que o corpo é constituído e essa constituição está diretamente ligada às relações estabelecidas nas diferentes organizações sociais. E, assim, conclui-se que os aspectos biológicos que articulados com as práticas sociais, valores, regras e crenças, ou seja, a cultura do povo no qual o sujeito está inserido, constitui a dimensão corporal. Nessa direção, o corpo pode ser visto como um espelho social, ou seja, a forma como ocorrem as relações com o corpo diz respeito não só aos modos de constituição corporal ao qual se é submetido, como também ao modo de pensar a corporeidade humana na esfera mais ampla da sociedade. Desse modo, concorda-se com Le Breton (2006), quando menciona que “cada indivíduo, herdeiro de sua história pessoal situada num tempo e lugar específicos, realiza em sua existência corporal apenas uma ínfima parcela das diversas possibilidades”. Entende-se, assim, que toda sociedade tem a possibilidade de criar novos modos de existência corporal.

Nesse sentido, a educação exerce um papel importante, tendo em vista que ela “dá forma ao corpo, modela os movimentos e o rosto, ensina as maneiras físicas de enunciar o idioma, ela faz das atuações do homem o equivalente de uma criação de sentido perante os demais” (LE BRETON, 2006, p.40). Todavia, acredita-se que há uma parcela de participação ativa do sujeito na construção dessa dimensão, e assim o corpo não é somente moldado, o sujeito “habita seu corpo em consonância com as orientações sociais e culturais que se impõe, mas ele as remaneja de acordo com seu temperamento e histórias pessoais” (LE BRETON, 2006, p.41).

⁸ “A Sociologia do Corpo” – Obra do pesquisador David Le Breton, traduzida e publicada no Brasil pela Editora Vozes. Essa obra tem destaque nos estudos sobre o corpo, com um enfoque sociológico.

Um aspecto fortemente defendido pelos estudos sociológicos e antropológicos, no que diz respeito às relações que formam a dimensão corporal, é a importância da presença do outro nessa relação. A socialização assume uma posição central “deixando marcas nas fibras do corpo”, e o outro se torna fundamental, tendo em vista que é ele “quem organiza a ordem de significado do mundo” (LE BRETON, 2006, p.41).

Outro campo específico da Sociologia, que vem contribuindo fortemente para o estudo da infância e que reconhece que a dimensão corporal tem um papel importante na forma como a criança se relaciona com o mundo e com as pessoas, é a Sociologia da Infância. Algumas pesquisas em Educação buscam o diálogo entre a Pedagogia e a Sociologia da Infância. Exemplo disso registra-se na tese de doutorado da pesquisadora Buss-Simão (2012), na qual a autora busca trazer contribuições a partir da compreensão da dimensão corporal como possibilidade de ação social, indicando que a Sociologia da Infância tem defendido que o corpo e a infância devem ser estudados em unidade, já que o corpo é considerado meio para a ação social, afetando a relação do sujeito com o mundo. Nesse sentido, a Sociologia toma como um de seus objetos o corpo, na medida em que percebe que não é possível pensar uma teoria da ação humana sem levar em consideração o corpo, isso porque, para descrever a ação social, é necessária uma descrição do ator, que perpassa necessariamente pela dimensão corporal.

Buscando compreender os significados que as crianças atribuíam à dimensão corporal, Buss-Simão (2012) realiza um estudo interdisciplinar com autores que a auxiliam a perceber como o corpo se constitui na modernidade e como as crianças percebem e se utilizam desta dimensão humana para estabelecer suas relações sociais. Ao analisar o modo como as crianças se relacionam corporalmente nos espaços da creche, a pesquisadora identifica que, nas relações estabelecidas pelas crianças, o corpo tem papel importante, mas aponta também alguns desafios a serem enfrentados quando menciona que,

[...] para os adultos, uma primeira dificuldade reside em conseguir ver e valorizar esse modo de estabelecer relações sociais, em que tanto a dimensão corporal como a afetividade são centrais, sendo necessário, para isso, retirar a centralidade da dimensão cognitiva e da racionalidade, as quais são e estão legitimadas pela ciência moderna. (BUSS-SIMÃO, 2012, p.113)

A professora e pesquisadora Manuela Ferreira (2012) corrobora com as reflexões tecidas por Márcia Buss-Simão (2012), ressaltando⁹ que não existe a possibilidade de pensar o corpo desvinculado da cultura e nem a cultura desvinculada do corpo, sendo o corpo também um ponto de vista sobre o mundo, considerando que trazer as marcas do mundo no sujeito é assumir uma interface entre natureza e cultura. Igualmente, não é possível negar que o corpo das crianças é uma materialidade imatura biologicamente, mas que deve ser pensado em um processo de transformações *biossocioculturais*. Assim, pensar sobre a dimensão corporal e as ações das crianças surge como um imperativo nas pesquisas sobre a Educação Infantil com uma orientação sociológica.

Desse modo, percebe-se, como nos estudos de Buss-Simão (2012), que o corpo surge como um elo de comunicação entre as crianças; um corpo que diz sobre os desejos, as alegrias, o entusiasmo e a curiosidade, mas também diz muito sobre as opressões, as regras e os entraves enfrentados diariamente na vida de cada uma delas.

O estudo sociológico realizado por Coutinho (2010) apresenta o corpo como componente da ação social dos bebês e como lugar de elaboração e comunicação do verbo, tendo como base que, para compreender a dimensão corporal dos bebês, não se deve limitar nosso olhar ao aspecto biológico, pelo contrário, é necessário atribuir outros aspectos que são fundamentais na constituição do humano, como a cultura ou a dimensão social. Assim, ao pensar o corpo, opta-se por pensá-lo em sua interface entre o biológico e o lugar que ele ocupa nas relações sociais, ou seja, em sua inteireza, considerando sua materialidade. (PROUT, 2000, *apud* COUTINHO, 2010)

Partindo dos indicativos de Coutinho (2012) é possível considerar as potencialidades dos bebês reveladas por meio das relações que estabelecem desde cedo. Percebe-se que, por meio das relações que estabelecem com seus pares, suas ações começam a fazer sentido e a ter um significado partilhado. A autora observa a relação entre os bebês, percebe a presença de ações identificadas como reprodução interpretativa¹⁰, atribuindo visibilidade à capacidade de compartilhar significados e estabelecer relação de forma

⁹A pesquisadora Manuela Ferreira (2012) expôs suas reflexões acerca da relação entre as crianças e o corpo no ato de defesa de tese da pesquisadora Márcia Buss-Simão (2012), na qual se encontrava como integrante da banca avaliadora.

¹⁰ O termo utilizado por Willian Corsaro (2005) indica que a criança não só reproduz as experiências sociais que vive, mas as interpreta, incluindo novos elementos.

complexa desde muito cedo. Assim, corporalmente, as crianças expressam o que pensam, sentem e desejam. Essas ações são elaboradas de forma intencional, carregadas de sentido e significado e interpretadas por adultos e crianças. Contudo, essa tarefa de compreensão não é simples, pelo contrário, surge como “um imperativo para quem pretende compreendê-la, tornando-se assim um aprendiz desta polifonia própria da comunicação, revelando uma complexa trama relacional” (COUTINHO, 2012, p.251).

Neste sentido, é necessário reconhecer que a professora responsável pelo grupo de bebês tem um papel fundamental na organização da prática pedagógica, compreendendo que essa organização perpassa por tempos, espaços e experiências que ampliam o conhecimento dos bebês sobre o mundo que os cerca. É importante ressaltar que os aspectos que caracterizam a docência com essa idade envolvem a relação intensa estabelecida entre a professora e os bebês, já que ser professora de bebês significa estar na relação com eles, entregar-se por inteiro. E isso decorre de modo de se relacionar com os bebês, incidindo sobre a própria dimensão corporal da professora, que necessita abaixar-se constantemente, direcionar o olhar de forma responsiva, bem como, tocar com cuidado, anunciando suas intenções. (COUTINHO, 2012, p.255)

As relações sociais entre as crianças bem pequenas são estabelecidas pelo encontro de diferentes sujeitos, sendo a constituição dessas relações permeada “por determinações e significações sociais/culturais que constroem suas posições uma diante da outra”. É pressuposto que o bebê se constitui na relação com o outro, “[...] as significações daquilo que somos, falamos, sentimos e pensamos passaram primeiramente pelo outro, pelo externo; portanto, são de origem social.” (SCHMITT, 2011, p.19)

Na relação educativa, a dimensão corporal dos bebês e dos adultos ganha destaque. A pesquisadora Rosinete Schmitt (2011), refletindo sobre “O encontro com os bebês e entre os bebês”, aponta para a complexidade das relações estabelecidas em um grupo de bebês, indicando que há estratégias de comunicação que ultrapassam a linguagem oral, ou seja,

[...] conversar com os bebês é importante para sua constituição, mas também é importante observar o nosso corpo, nossa expressividade nessa relação que é impressa de extraverbais (Bakhtin 1976) que contemplam nossa comunicação com o outro: o tom da voz, o olhar de aprovação, desaprovação, alegria, entusiasmo, o gesto feito com cuidado ou rapidez, a força ou a leveza do

toque, a espera ou não pela resposta do outro. Os adultos que trabalham com bebês não conversam oralmente o tempo todo com eles, seria ilusório fazer tal afirmação, todavia, falam ou dialogam constantemente por meio do corpo e de suas ações. (SCHMITT, 2011, p.24)

As palavras de Schmitt (2011) revelam que a disponibilidade corporal da professora infere nas relações que estabelecem com os pequenos e são marcadas por concepções no âmbito dos diferentes campos científicos.

2.2.2 Dimensão Corporal e contribuições da Psicologia: aproximações conceituais

A psicologia do desenvolvimento infantil foi e continua sendo um campo de estudos muito profícuo para auxiliar na compreensão de quem são os sujeitos envolvidos na relação pedagógica e como ocorrem os processos de aprendizagem e desenvolvimento. Desse modo, a seguir, serão abordadas as contribuições da psicologia de origem Histórico-Cultural, para a compreensão da dimensão corporal na relação educativa com bebês.

O compromisso com a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças perpassa por todas as dimensões humanas, todavia, o que se observa em muitas práticas e o que muitos estudos indicam é a separação entre os aspectos cognitivos dos demais aspectos, separando a mente do corpo, ou seja, persiste a primazia da cognição e o descaso com os outros aspectos que compõem nossa humanidade. Percebe-se que tal perspectiva educativa é pautada em uma concepção de criança fragmentada, em que a dimensão cognitiva ganha grande destaque, limitando a concepção de corpo a um suporte para essas aprendizagens consideradas significativas por parte do adulto, partindo do princípio de que “as limitações e privações impostas à sua expressividade corporal, além de restringir sua autonomia, restringe também suas capacidades e possibilidades de experimentar corporalmente [...] linguagens da cultura na qual estão inseridas”. (BUSS-SIMÃO, 2008, p.2)

No Brasil, a psicologia do desenvolvimento orientou, durante muitos anos, as práticas educativas na infância. A influência dessa área surgiu com a ideia de nação moderna, que mobilizou reformas e pesquisas com intuito de construir uma nova identidade para o país, entendendo que era necessário civilizar o indivíduo, e os conhecimentos da psicologia do desenvolvimento auxiliaram nessa empreitada. Inicialmente, o interesse da psicologia como ciência era observar e medir as mudanças vividas pelos indivíduos ao longo de

sua trajetória de vida e, para isso, surgiu a necessidade de conhecer a crianças e medir suas capacidades e habilidades.

As primeiras pesquisas tinham uma origem positivista e pautavam-se em testes realizados em laboratórios experimentais, que tinham como objetivo detectar a normalidade ou a anormalidade das dimensões psicológicas infantis. No caso específico dos bebês, as metodologias se centravam na interação entre a mãe e o bebê, procurando avaliar o comportamento do bebê aos estímulos emitidos pela mãe. Nesse sentido, é possível afirmar que a psicologia de origem positivista vê a criança como um ser fragmentado, a-histórico, em que o contexto é considerado apenas para justificar a exclusão social, comparando-a a um padrão de desenvolvimento que desconsidera os determinantes sociais e culturais. (COPIT e PATTO, 1979)

Foram muitas as abordagens que procuraram compreender o desenvolvimento humano, dentre elas se destacam: a teoria inatista, que possui seu foco no sujeito e acredita que o desenvolvimento é pré-requisito para aprendizagem; o empirismo, que percebe o indivíduo como uma tábula rasa, não fazendo distinção entre aprendizagem e desenvolvimento; e o construtivismo, que defende que o ser humano constrói o conhecimento na interação com o meio e que, para aprender, necessita passar por um processo de maturação biológica.

Concorda-se com Souza (1996, p.41) quando este indica que,

[...] mais do que observar e descrever cientificamente o desenvolvimento humano, a psicologia do desenvolvimento formula os ideais para o desenvolvimento, providencia os meios para realizá-los e, mais do que tudo isso, acaba por desenvolver as crianças, os adolescentes e nós mesmos – adultos-, com base em determinados enquadramentos, participando de nossa formação como sujeitos e como objetos [...]

Partindo do pressuposto de que as formulações realizadas pela teoria do desenvolvimento alteram as práticas educativas, a teoria pautada na maturação biológica, que descreve etapas de forma sequencial e hierarquizada, colabora para a criação de um modelo de educação excludente, que valoriza aqueles que se encaixam nos padrões estabelecidos pela psicologia positivista e desconsidera o contexto socioeconômico, a pertença cultural, étnico-racial e de gênero que intervêm na constituição de sujeitos diversos.

Segundo Souza (1996, p. 44), as teorias de desenvolvimento de origem positivista possuem uma visão biológico/naturalista das crianças, que desconsidera os aspectos sociais e culturais. Para essa abordagem, a infância é a demarcação da identidade etária, ou seja, todas as crianças da mesma idade devem apresentar o mesmo comportamento. Essas ideias tiveram grande impacto no modo como a sociedade capitalista industrial percebia a infância, projetando-a como um “mero estado de passagem, precário e efêmero, que caminha para sua resolução posterior da idade adulta, por meio de acumulação de experiências e conhecimento.”

O modo fragmentado e descontextualizado de perceber a infância pouco contribuiu para se compreender as peculiaridades das crianças pequenas e dos bebês. Segundo essa perspectiva, os bebês são vistos como passivos durante o desenvolvimento de seus reflexos e sua percepção, até conquistar a possibilidade motora de manipular objetos. A limitação de suas contribuições diz respeito à negação das diferenças culturais e sociais e uma aposta excessiva nos condicionantes biológicos, negando que as experiências vividas pelos bebês e pelas crianças pequenas, assim como, o modo de relacionamento deles com os outros sujeitos dará sentido à aprendizagem e, conseqüentemente, a seu desenvolvimento.

Os estudos de Lev Semenovich Vygotsky e colaboradores (1988) auxiliam a repensar a infância e a compreender a especificidade dos bebês. A teoria Histórico-Cultural, como é denominada, traz novos indicativos para pensar o desenvolvimento humano, apontando para a necessidade de humanização por meio da apropriação da cultura humana. Esse processo de humanização só é possível por meio da atuação do homem sobre a realidade. A pesquisadora Suely Amaral Mello (1999, p.18) indica que a perspectiva Histórico-Cultural concebe o homem como ser social, que “precisa do contato com os outros homens”, e que aprende atuando na esfera social e sobre a realidade objetiva.

Os pesquisadores da teoria Histórico-Cultural, na procura por compreender o desenvolvimento humano, elaboraram o conceito de atividade-guia, caracterizando-o como “atividade da qual dependem, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil, observadas em um certo período de desenvolvimento” (LEONTIEV, 2010, p.64). Nessa direção, entende-se que, assim que nascem os bebês experimentam a atividade denominada comunicação emocional, caracterizada pela forma de comunicação utilizada por eles; uma linguagem específica que possibilita ao bebê construir as primeiras relações. Para estabelecer uma relação com seus

pares e com os adultos e principalmente para fazer com que suas necessidades e desejos sejam atendidos os bebês utilizam-se da emoção e do corpo e captam a atenção e redirecionam a ação do adulto para suas demandas.

Uma característica importante tratada nos estudos da Teoria Histórico-Cultural indica que aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento só se torna possível quando a criança, neste caso o bebê, é considerado como sujeito de sua atividade, ou seja, desde muito cedo os bebês devem ser reconhecidos como capazes de estabelecer relações sociais. Ao ser considerado como partícipe na relação educativa, o bebê constrói uma imagem positiva de si mesmo e dos sujeitos que o cercam, impulsionando seu desenvolvimento, como afirma Mello (2014) em suas reflexões sobre o processo de humanização.

[...] descobrimos que a inteligência e a personalidade da criança se formam na vida, com as experiências que as crianças vivem desde que nascem e dependem do lugar que elas ocupam nas experiências vividas: quando podem agir, participar, escolher, decidir, explorar e experimentar, sua aprendizagem e seu desenvolvimento avançam (MELLO, 2014. p.48).

O modo de relacionamento do bebê com o mundo é muito específico e acontece, primordialmente, por meio do olhar, do gesto e do movimento, ou seja, o que está em seu campo de visão, ao alcance de seu corpo ampliando seu conhecimento sobre o mundo. É com base nisso que os estudos pautados na Teoria Histórico-Cultural ressaltam o papel da professora. Referindo-se aos bebês, compreende-se, com base em Vygotsky (2008), que os bebês comunicam-se com os adultos, mas, por ainda não dominarem a fala, necessitam constantemente do adulto. Nesse caso, a professora é responsável por iniciar e manter esse diálogo com o bebê, conversando com ele, anunciando as suas ações e buscando interpretar os sinais manifestos pelos pequenos.

Outro desafio posto pelos estudos pautados na Teoria Histórico-Cultural é a organização de situações significativas que consideram a participação ativa dos bebês. Como mencionamos anteriormente, quando a criança é sujeito de sua atividade, ou seja, quando ela está centrada em suas ações, seu processo de desenvolvimento é qualificado. Com base nisso, a professora deve possibilitar tempo e espaço para que o bebê possa movimentar-se livremente, relacionando-se com o espaço e com os pares, considerando que

é por meio deste relacionamento pleno com os objetos e com as pessoas que os bebês são sujeitos de sua atividade-guia.

De semelhante modo, o médico e psicólogo Henri Wallon (1975), ao pesquisar a constituição do psiquismo humano, aponta para a necessidade de aproximação entre a Psicologia e a Pedagogia. Wallon (1975) defende a ideia da atividade guia, tal qual defende Alexei Leontiev (2010), acrescentando, contudo, especificidades importantes para conhecer os bebês e as crianças pequenas. A principal delas diz respeito à importância das emoções e do movimento durante a formação humana e, principalmente, no primeiro ano de vida, quando a emoção torna-se um instrumento privilegiado de interação dos bebês com os pares e com os adultos que os cercam.

A pesquisadora Izabel Galvão (1995), ao analisar os contributos wallonianos para a educação, aponta que a teoria da psicogênese da pessoa completa, de Henri Wallon (1975), auxilia a compreender os bebês, quando relata que o recém-nascido não se percebe como indivíduo diferenciado, que, inicialmente, mistura-se à sensibilidade ambiente, para, em seguida, criar a distinção entre o eu e o outro, e assim segue, progressivamente, por meio das interações sociais. Nesta direção, os estudos wallonianos apontam para a importância das relações sociais desde os primeiros meses de vida, já que é por meio do contato com os outros seres humanos que os bebês se constituem enquanto humanos.

Nas relações sociais estabelecidas entre bebês e adultos, assim como entre coetâneos, a comunicação é pautada nas expressões e emoções, as quais têm o intuito de desencadear nos outros reações que os ajudem a satisfazer suas necessidades. Essas expressões dizem sobre o bem-estar ou sobre o mal-estar do bebê, cabendo às pessoas próximas a ação de acolher e interpretar esses indicativos, agindo de acordo com o significado que atribuem a elas. Contudo, a relação entre crianças e adultos não deve se limitar à satisfação de necessidades, pois ela abrange o desejo de comunicar-se com ele, ou seja, uma comunicação afetiva, um diálogo baseado em componentes corporais e expressivos, que apresenta o mundo aos pequenos.

Concorda-se, nesse sentido, com Maria Carmem Barbosa e Ana Cristina Richter (2010), quando indicam que

[...] as linguagens são aprendidas pelas crianças muito cedo, nas interações que estabelecem com outras crianças e adultos. Além disso, as pessoas importantes para elas constantemente as incluem – olhando em sua direção, esperando respostas, fazendo gestos e olhares específicos.

Considerando que a criança se constitui apropriando-se de uma humanidade que lhe é exterior, é necessária a mediação do outro. (BARBOSA; RICHTER, 2010, p.87)

Para Wallon (1968), as emoções e a dimensão corporal estão diretamente relacionadas e atuam de forma indissociável. Segundo Galvão, na teoria walloniana, as emoções

[...] são sempre acompanhadas de alterações orgânicas, como aceleração dos batimentos cardíacos, mudanças no ritmo da respiração, dificuldade de digestão, secura na boca. Além dessas variações no funcionamento neurovegetativo, perceptíveis para quem as vive, as emoções provocam alterações na mímica facial, na postura, na forma como são executados os gestos. Acompanham-se de modificações visíveis ao exterior, expressivas, que são responsáveis por seu caráter altamente contagioso e por seu poder mobilizador do meio humano (GALVÃO, 1995, p.62).

As discussões acerca da constituição orgânica e social dos seres humanos são pensadas separadamente por grande parte dos pesquisadores que se dedicam a essa temática, causando dualidade e reducionismos, impedindo de se compreender, com clareza, a relação entre ambos. É nesse sentido que a pesquisadora Márcia Buss-Simão (2012), ao pesquisar a constituição da dimensão corporal, aponta:

É importante compreender que essas dualidades e reducionismos trouxeram, e ainda trazem, limitações no âmbito das intervenções sociais, em especial, para a educação, pois não consideram a complexidade presente no real, ao não levarem em conta que a dimensão corporal realiza-se na interconexão entre natureza e cultura, estando presente em sua constituição elementos dessas duas *heranças*. Alan Prout (2004), ao revisar criticamente os estudos sociais da infância define essa complexidade como uma necessidade de agregar a esses estudos sociais da infância o 3º *excluído*. Nessa perspectiva, o corpo se caracteriza como um 3º *excluído*,

na medida que é híbrido, ou seja, ao mesmo tempo natureza e cultura, cultura e natureza de forma indissociável. Todavia, a tendência ao olhar essa dimensão corporal tem sido de se fixar nas fronteiras - natureza ou cultura - e não ver o que está 'entre', não ver o que põe em contato e relação essas duas extremidades (BUSS-SIMÃO, 2012. p. 24).

Para apreender quem são os bebês, é necessário considerar as suas condições orgânicas, bem como as sociais, já que não seria possível compreendê-los sem essa relação, isso porque, ao se optar por concebê-los com foco na base orgânica ou na base social, se estaria percebendo-os de modo fragmentado e descontextualizado, tal qual confere a psicologia de origem positiva.

O estudo sobre a sociabilidade dos bebês é recente. Os estudos em Sociologia, que envolvem crianças e as consideram como partícipes em suas pesquisas, revelando a capacidade de atuação das crianças, surgem nas últimas décadas e alteram o modo como se percebe a infância e as crianças.

2.2.3 Dimensão Corporal: contribuições dos Estudos Sociais da Infância

No período pós-guerra, a preocupação com as crianças também foi objeto da Sociologia. Um dos primeiros estudos sociológicos sobre as crianças e sua educação foi realizado pelo sociólogo Emile Durkheim (1892), no qual o autor trata da socialização da criança, ponderando as determinações sociais que influenciam a experiência da infância. Durkheim não considera a parcela de participação das crianças na sociedade e na constituição da cultura. Para ele, a criança deveria ser educada para adequar-se à estrutura social existente.

O sociólogo brasileiro Florestan Fernandes (1949) surgiu como um dos primeiros pesquisadores do país a dedicar-se ao estudo voltado exclusivamente às crianças. Interessado pelo Folclore Infantil, o pesquisador inaugurou o que, posteriormente, se tornaria um campo de estudos que traz a criança para o centro das pesquisas sociológicas e procura compreendê-la, partindo da interpretação das experiências vividas entre os grupos infantis.

Os Estudos Sociais voltados para infância ganham força em países da América do Norte e da Europa e chegam ao Brasil no fim da década de 1990, alterando, durante as próximas décadas, o modo como os pesquisadores brasileiros percebem as crianças e a infância.

Os primeiros estudos problematizam o conceito de socialização, em que as crianças eram vistas como passivas, trazendo mudanças no modo de perceber os pequenos, tiveram origem nas mudanças sociais, caracterizadas pelo declínio do projeto moderno e pela crise da teoria social moderna, e impactaram o modo como se concebe o conhecimento e a pesquisa social. A Sociologia da Infância pautava-se na ideia de que a concepção de infância existente era limitada, iniciando um percurso de questionamentos e de reflexão sobre algumas concepções já consolidadas, como a questão da fronteira entre a idade adulta e a infância. (PROUT, 2010)

Esse campo específico, permeado pelas contradições de sua constituição¹¹, tem indicado como objeto de estudo a infância, justamente pela preocupação com a situação social da infância no mundo, procurando conhecer o mundo pela ótica das crianças, partindo de sua própria realidade, considerando a infância como uma categoria social com importância em si mesma, numa construção social, histórica e cultural em que as crianças atuam/participam como membros da sociedade, atores sociais e agentes da cultura.

Considerada como objeto sociológico, a infância é abordada em diferentes perspectivas dentro de um mesmo campo de estudos, visto que os pesquisadores que se ocupam desse objeto trazem suas influências epistemológicas, que alteram o modo como percebem o mundo e aqui, especificamente, a infância. Algumas correntes têm se destacado no cenário internacional e atuam na construção das bases da Sociologia da Infância, tais como as de origem estruturalista, na qual a infância é considerada como uma categoria estruturante da sociedade; a perspectiva interpretativa, que aborda a infância a partir da análise da ação social das crianças sem desconsiderar sua potência como estrutura social; e a corrente de origem crítica, que percebe a infância como uma categoria estruturante, atribui visibilidade as ações das crianças, mas compromete-se em buscar a transformação social.

Uma aproximação com os estudos de origem interpretativa auxilia a repensar a prática educativa com bebês, visto que indica a necessidade de considerar o contexto social em que vivem os pequenos, suas muitas formas de vida, os diversos desafios que se colocam ao seu desenvolvimento, os diferentes modos de interpretação de mundo. Esses indicativos mostram-se

¹¹As contradições presentes na constituição da Sociologia da Infância são abordadas com clareza e profundidade no texto: SARMENTO; MARCHI. 2008. Radicalização da Infância na segunda modernidade: Para uma Sociologia da Infância Crítica. Disponível em: <file:///C:/Users/ACER/Downloads/configuracoes-498-4-document-sans-titre.pdf>

como imperativos para a construção das políticas públicas e das propostas educativas para educação da infância, visto que anuncia a necessidade de considerar a diversidade de contextos, afastando-se do modelo a-histórico, universal e socialmente vazio, modelo vigente na sociedade atual (SARMENTO, 2014).

A pesquisadora Ângela Scalabrin Coutinho (2010) realizou uma pesquisa de caráter sociológico como intuito de compreender a ação social dos bebês, defendendo-os como atores sociais competentes e contribuindo para a compreensão de quem são os bebês, na medida em que cruza os Estudos Sociais da Infância com os estudos do campo da Pedagogia da Infância. Esse cruzamento qualifica o modo como se percebe a potencialidade das crianças bem pequenas e suas possibilidades educativas.

Pesquisas como as de Barbosa (2010) e Pereira (2011) têm realizado aproximações com campo da Sociologia da Educação e contribuído para reconhecer a potencialidade dos bebês, presente na capacidade de estabelecer relações sociais com as pessoas ao seu redor e com seus coetâneos. As relações sociais que envolvem bebês são promovidas por meio de múltiplas linguagens, ou seja, utilizando-se de recursos expressivos presentes na dimensão corporal, tais como o sorriso, o choro, o olhar, os gestos, os balbucios e os gritos.

Reconhecer que os bebês comunicam-se de um modo específico e estabelecem relações de modo complexo já nos primeiros meses de vida, afasta a ideia de bebês e crianças como sujeitos passivos e limitados às necessidades fisiológicas. Pelo contrário, permite refletir sobre as relações que eles estabelecem, sobre a potência da linguagem e sobre as práticas educativas que os envolvem, auxiliando na construção de um projeto educativo pautado em ações intencionais, que promovam a constituição de sujeitos emancipados. Considera-se com isso que “[...] a criança está apta e interessada em interpelar o mundo, em agir. E, para o adulto, o desafio está em saber escutá-la, para não deixá-la perder este desejo que interpelar o mundo, auxiliando-a no que for necessário, aproximando-a daquilo que é distante, apresentando-a para o mundo” (BARBOSA e FOCHI, 2013, p.6).

Esta nova forma de perceber os bebês altera o modo como se concebe a educação deles. Os estudos, na perspectiva de uma Pedagogia da Infância, auxiliam na compreensão de que as crianças devem ser consideradas como parte das relações educativas, participantes ativos na construção de uma Educação mais democrática. Para isso, torna-se necessário ouvir as crianças, compreender e afirmar o seu direito à voz, compreender e legitimar as suas complexas e sutis formas expressivas e comunicativas, cabendo à professora a

tarefa de compreendê-las, atribuindo sentido às suas ações e utilizando esses indicativos como base para a organização da ação docente.

Pensar em uma infância plena e em uma concepção de bebês e crianças pequenas como seres capazes, ativos e interativos só é possível quando há dedicação no sentido de conhecer quem eles são de fato, considerando que o exercício do diálogo com a História, Sociologia, Psicologia e Pedagogia auxilia a refletir sobre a constituição dos bebês como indivíduos humanos, assim como sobre os processos educativos dos quais participam, defendendo o reconhecimento da potencialidade dos bebês e das crianças pequenas como sujeitos de direito a uma educação de qualidade, humanizada, menos adulta, centrada e assistencialista. Diante disso, para a construção de uma educação com essas características, é necessário:

Um estabelecimento educacional para crianças pequenas exige pensar e praticar ações no cotidiano diferentes do modelo escolar organizado em ‘aulas’ e baseado na ‘transmissão de conteúdos’. Os bebês, porque não podem ainda deslocar-se com autonomia, não falam a ‘nossa língua’, não permanecem imóveis e quietos para ouvirem lições, interrogam a escola e o currículo, exigindo a abertura a outras possibilidades de planejar, organizar e avaliar o cotidiano da creche. (RICHTER e BARBOSA, 2010, p.90)

Nessa direção, as múltiplas linguagens e as especificidades dos pequenos devem ser contempladas no planejamento da professora que, ao estruturar seu trabalho, os observa no intuito de apreender aquilo que lhes é singular e construir uma prática que promova experiências significativas que favoreçam a imersão, “cada vez mais complexificadora, em sua sociedade através de práticas sociais de sua cultura, das linguagens que essa cultura produziu, e produz, para interpretar, configurar e compartilhar sensações e sentidos que significam o estar junto no mundo”. (BARBOSA e RICHTER, 2010, p.94)

O planejamento pedagógico com o grupo de bebês e crianças pequenas é uma tarefa complexa, visto que envolve diversos fatores a serem considerados, no intuito de fugir da lógica adultocêntrica, em que são organizadas as instituições de Educação Infantil. Nesse sentido, concorda-se que a professora, ao planejar, deve considerar que

[...]a educação coletiva dos bebês efetiva-se na materialidade de um espaço/tempo, por isso, considera-se

fundamental que ele seja rico, diverso em materiais, brinquedos, mobiliário. O espaço potencializa a educação. Mas, é o olhar, a conversa, o toque, o sorriso, a brincadeira, as relações e as experiências que transformam o espaço da creche em lugar de viver a infância, não uma infância qualquer, mas uma infância inteira, completa, uma infância em plenitude (SIMIANO; VASQUES. 2012. p.10).

A observação exerce um papel fundamental no processo de educar e cuidar de bebês, na medida em que é realizada com o intuito de conhecer as crianças, interagir e perceber por meio de sua inteireza o que deseja e espera do mundo em que vive. Diante disso, é necessário romper com uma proposta educativa pautada na contenção do corpo, desejando ir além, e propor experiências que possibilitem um olhar para o corpo e reconhecê-lo como elemento constitutivo de seu ser.

Os caminhos metodológicos para o estudo acerca da dimensão corporal nas relações educativas com bebês será apresentado no título a seguir.

3. OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

No capítulo anterior foram realizadas aproximações conceituais visando auxiliar na compreensão da especificidade da ação educativa com bebês, contextualizando a necessidade de se refletir acerca do lugar que a dimensão corporal ocupa no cotidiano na creche. No presente capítulo serão tratados dos caminhos metodológicos da pesquisa, assim como dos critérios para a escolha do campo, a elaboração do questionário e a inserção no campo de pesquisa.

As contribuições da pesquisa científica reverberam na produção de conhecimento, repercutindo nas relações educativas e as atualizando frente à realidade do mundo. Nesse sentido, foram escolhidas as professoras de bebês como sujeitos da pesquisa, pelo desejo de se ampliar o conhecimento sobre os pequenos, sobre sua constituição, sobre as práticas educativas que os envolvem.

A pesquisadora Bernadete Gatti (2002) menciona que a escolha de um referencial teórico e metodológico é fundamental, visto que é por meio dele que o pesquisador obtém segurança para definir os caminhos metodológicos e realizar as análises dos achados, orientando seu olhar durante o processo de investigação. Existe uma variedade de referenciais que podem ser utilizados, bem como uma variedade de instrumentos metodológicos que auxiliam na recolha de dados, mas o que se pode afirmar é que ao definir os caminhos metodológicos o pesquisador opta por um ângulo de abordagem dentre um leque de possibilidades. “Portanto, o conhecimento obtido pela pesquisa é um conhecimento situado, vinculado a critérios de escolha e interpretação de dados, qualquer que seja a natureza destes dados” (GATTI, 2002, p.12).

Uma das especificidades da pesquisa em Educação ou da pesquisa em ciências humanas é, justamente, por tomar como objeto de pesquisa o ser humano. Outra característica importante de parte das pesquisas em Educação é o seu caráter qualitativo. Maria Cecília Minayo (2012) menciona que a pesquisa com seres humanos, seja com crianças, adultos ou idosos em que se opta por uma metodologia qualitativa tem o intuito de desvendar questões muito particulares, trabalhando com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, valores e atitudes.

Minayo (2012) esclarece que:

A diferença entre abordagem quantitativa e qualitativa da realidade social é de natureza e não de escala hierárquica. Enquanto os cientistas sociais, que trabalham com estatísticas visam a criar modelos abstratos ou a descrever

e explicar fenômenos que produzem regularidades, são recorrentes e exteriores aos sujeitos, a abordagem qualitativa se aprofunda no mundo dos significados. Esse nível de realidade não é visível, precisa ser exposta e interpretada, em primeira instância, pelos próprios pesquisados. (MINAYO, 2012, p.11)

Contudo, apesar de se assumir que esta pesquisa tem origem qualitativa, tendo em vista seu objetivo de compreender a dimensão corporal na docência com bebês, optou-se por um instrumento metodológico que possibilitasse conhecer parte das professoras da rede municipal. Para tanto recorreu-se a dados quantitativos que auxiliaram na organização dos processos de pesquisa, bem como na análise dos dados. Referente a isso, Minayo (2012, p.11) aponta que entre as metodologias qualitativas e quantitativas “[...] há uma oposição que, quando bem trabalhada teórica e praticamente, produz riqueza de informações, aprofundamento e maior fidedignidade interpretativa.”

Nesse sentido, as pesquisas que buscam compreender as relações dentro de um contexto educativo utilizam metodologias diversas para alcançarem seus objetivos. Nas dissertações analisadas por Gonçalves (2014), são utilizadas metodologias qualitativas para compreender aspectos relacionados à educação dos bebês. A pesquisadora aponta que

[...] as pesquisas que tiveram como preocupação os temas relativos à prática docente, ou relações e interações sociais das crianças pequenas e bebês, elegeram como opção metodológica o estudo de caso e também a etnografia – algumas denominadas por elas mesmas como sendo de inspiração etnográfica, outras como nuances etnográficas -, com grande foco na análise qualitativa. Encontramos dissertações denominadas como pesquisa-ação, estudo do tipo exploratório, investigação observacional e uma pesquisa como análise dos registros escritos (diários e avaliações) da própria pesquisadora quando iniciou a docência com a primeira turma de bebês (realizou uma análise crítico-reflexiva da sua própria prática docente). (GONÇALVES, 2014, p. 171)

Diferentemente das estratégias metodológicas mencionadas, utilizadas nas pesquisas analisadas por Gonçalves (2014), neste estudo, o processo é complexificado, visto que o olhar está voltado para as relações sociais com foco na dimensão do corpo, elegendo como sujeitos da pesquisa professoras,

considerando que elas têm muito a dizer sobre sua prática e sobre a relação estabelecida com as crianças bem pequenas, justificando, assim, a escolha do questionário como estratégia metodológica.

Todavia, neste contexto de pesquisa, outros sujeitos compõem as relações educativas do grupo, dentre os quais, destacam-se as auxiliares de classe e as professoras auxiliares que se constituem também como docentes neste grupo, numa docência que se materializa na ação cotidiana de relacionar-se com os bebês e com as famílias deles, constituindo uma constante parceria neste trabalho de cuidar e educar. Mais ainda, essa escolha se justifica no movimento de reflexão e ação vivido pelas professoras que, ao observarem, registrarem e avaliarem as experiências que vivem os bebês, repensam sua própria prática pedagógica, podendo dizer muito sobre o lugar do seu corpo e do corpo dos bebês nesta relação.

Deve-se considerar as professoras em seu contexto, compreendendo o que cada uma diz, por meio de suas respostas ao questionário, estratégia metodológica escolhida para esta pesquisa, considerando que a fala dessas professoras representa o grupo de professoras que atuam com bebês na rede municipal de ensino de Florianópolis.

Ao considerar essas professoras como representantes das demais professoras que atuam com bebês, não se deve esquecer as diferenças regionais que possibilitam variados arranjos na constituição e na educação dos bebês, mas apreendemos ao que há de comum entre elas: o fato de serem, em sua grande maioria, mulheres, professoras que optam por atuar na educação de bebês em contextos coletivos.

3. 1. O QUESTIONÁRIO

O questionário como estratégia metodológica foi pautado na necessidade de proximidade com os sujeitos da pesquisa e na possibilidade de responder a questões colocadas como fundamentais para compreensão da docência com bebês. O processo de elaboração do questionário foi realizado com auxílio de alguns pesquisadores do NUPEIN. Durante a criação, manteve-se a preocupação com a objetividade das questões, buscando elaborar questões claras, mas que contribuíssem para os fins a que se destinavam esta pesquisa.

Para compreender melhor essa estratégia metodológica, recorreu-se ao trabalho de Ribeiro, Diniz e Chaer (2011), na tentativa de se entender as contribuições que esse instrumento poderia trazer, compreendendo-o como uma “técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado

de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” (GIL, 1999. apud. RIBEIRO, DINIZ e CHAER, 2011, p. 10)

Dentre as vantagens na utilização desse instrumento, destaca-se a possibilidade de contemplar um número maior de respostas, de modo a contemplar as professoras que atuam com bebês na rede municipal de ensino, assim como permitir maior flexibilidade de dias e horários para responder ao questionário.

A organização do questionário para esta pesquisa abrangeu 6 seções: 1) Dados de identificação; 2) Dados profissionais; 3) Formação Continuada; 4) Organização do trabalho pedagógico; 5) Dimensão corporal da professora; e 6) Dimensão corporal dos bebês. O resultado foram 34 questões, todas objetivando conhecer quem são as professoras que atuam com os bebês; como elas organizam o cotidiano do grupo, para que, assim, se pudesse compreender o lugar que a dimensão corporal ocupa nas relações educativas no grupo de bebês.

A formulação das questões abrangeu perguntas abertas e fechadas, trazendo, estas últimas, sugestões de respostas para a respondente escolher as suas dentre as opções apresentadas/sugeridas. Eram questões de múltipla escolha, que possibilitou conhecimento da organização do cotidiano e as condições de trabalho. Já as questões abertas caracterizavam-se por perguntas que a escrita livre responderia. Por meio dessas questões foi possível compreender como as relações acontecem no grupo e como as professoras percebem suas ações nessa relação.

Uma das preocupações que acompanham as pesquisas que utilizam estratégias como o questionário é o grau de *desejabilidade social* apresentado pelos sujeitos. O conceito de *desejabilidade social* é apresentado no âmbito da Psicologia Social para considerar o nível de respostas dadas pelas pessoas, de forma a serem socialmente aceitas, com o objetivo de satisfazer a expectativa social, neste caso, acerca do trabalho de uma professora de bebês. (DUARTE, 2011)

O contexto em que esta pesquisa se inscreve possibilitou às professoras a formulação de respostas que se enquadrariam dentro de um padrão socialmente desejável, ou seja, há a hipótese de algumas respostas se enquadrarem dentro do que se chama *desejabilidade social*, isto porque os sujeitos da pesquisa são professoras que tiveram, recentemente, uma formação continuada com foco nas especificidades educativas dos bebês e pertencem a

uma rede que acaba de concluir o currículo para a Educação Infantil, o qual traz discussões acerca da educação dos bebês em contexto coletivo. Tais elementos formativos, obviamente, são considerados no momento da análise dos dados e caracterizam o contexto no qual as respostas são produzidas.

3.2 A escolha do campo de pesquisa

O campo escolhido para a pesquisa foi a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, pela trajetória que esta rede de ensino tem com a pesquisa em educação, bem como, o número considerável de unidades que atendem bebês. Em 2015, 38 unidades educativas¹² atendiam bebês com faixa etária de 6 meses a 1 ano de idade; e, ao todo, o município administra 88 unidades de Educação Infantil. Há unidades com mais de um grupo de bebês, já que a organização dos grupos corresponde à demanda da comunidade, ou seja, as solicitações de matrícula e a obrigatoriedade da pré-escola orientam a constituição dos grupos nas creches e NEIs.

A aproximação do campo de pesquisa deu-se pela participação na formação oferecida pela Rede Municipal de Ensino em 2014. A Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, em parceria com Diretoria de Educação Infantil, vem organizando uma formação continuada para as professoras que compõem o quadro de magistério, visando tratar de questões específicas da prática pedagógica com as crianças na Educação Infantil. A organização dos conteúdos formativos considera as exigências da função e busca uma articulação entre as experiências vividas pelas professoras e a produção acadêmica sobre a Educação Infantil.

Em 2014 a Rede organizou os grupos para formação continuada por faixa-etária. Assim, as professoras que atuavam com os grupos G1 e G2 formaram um grupo com o objetivo de refletir sobre as práticas pedagógicas com os bebês e as crianças bem pequenas. O grupo, composto por mais de 100 professoras, estruturou-se em 4 subgrupos, que trataram de refletir sobre

¹² Dados disponíveis em: <http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa>. Acesso em: 11/2014.

temáticas como: as práticas de educação e cuidado; a organização do tempo, dos espaços e materiais; a importância da observação e do registro.

A inserção nas creches e NEIs aconteceu de forma efetiva em 2015, quando o quadro de profissionais da rede sofreu grandes alterações, exigindo que organizássemos critérios para as profissionais que responderiam ao questionário. A Gerência de Formação da Rede Municipal de Ensino nos auxiliou na seleção das unidades educativas que participaram da pesquisa. Ao todo foram 9 unidades educativas que aceitaram acolher a pesquisa. As unidades localizam-se em diferentes regiões do município, desde regiões mais centrais até bairros localizados no norte e no sul da ilha de Florianópolis. As creches e NEIs apresentam uma estrutura física e de pessoal totalmente diferenciada; há instituições que atendem 6 grupos e outras que atendem 20 grupos, variando, desse modo, o número de profissionais e de grupos atendidos. Nas creches e NEIs que atendem mais de 12 grupos, foram encontrados 2 grupos de bebês.

O primeiro contato direto com as unidades foi realizado por meio de uma conversa com a direção e supervisão das creches selecionadas. Com o encaminhamento autorizando a realização da pesquisa, foi agendada uma conversa com os gestores no intuito de explicar o objetivo da pesquisa e os procedimentos metodológicos. Em algumas situações, a creche foi visitada mais de uma vez para conversar com a direção e supervisão e combinar data e horário para realização do questionário com a professora.

Na primeira conversa com os gestores e supervisores, percebeu-se que as unidades já conheciam os objetivos da pesquisa e os procedimentos metodológicos, tendo em vista que já haviam recebido o projeto via *e-mail* e o encaminharam para as professoras que aceitaram participar da pesquisa. As creches e NEIs que possuíam 2 grupos de bebês convidaram ambas as professoras para participarem da pesquisa, contudo 2 profissionais se recusaram a participar, constituindo, assim, um grupo de 12 docentes. A previsão dos encontros seria nos dias de hora-atividade das professoras¹³.

¹³ A Portaria n. 005/2015 define diretrizes para organização da hora-atividade na rede municipal de Florianópolis. Esta rede de ensino compreende como Hora-Atividade o tempo destinado a atividades de estudo, planejamento e avaliação, correspondendo a 30% da jornada de trabalho do professor. Mais informações em:

http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/07_05_2015_13.36.42.652b0eb8449d54f5533404f30c6e290b.pdf

Os encontros com as professoras dos bebês (6 meses a 1 ano de idade) e a realização dos questionários aconteceram no fim do primeiro semestre de 2015, juntamente com os compromissos de fechamento de semestre, entrega de avaliações, comemorações, assim como, o pagamento/compensação dos dias de greve. Esses compromissos de fim de semestre causaram alguns desencontros e transtornos. Na primeira visita agendada, percebeu-se que o tempo das professoras de bebês é vivido de modo aligeirado, até mesmo no período de hora-atividade.

Pensando na qualidade das respostas e nos desencontros iniciais, procurou-se organizar os próximos encontros do seguinte modo: a primeira visita tinha como intuito conhecer as professoras, explicar os objetivos da pesquisa e esclarecer possíveis dúvidas sobre o questionário, o qual, em seguida, era entregue à professora, que teria uma semana para respondê-lo, quando, então, findo o prazo, se retornava à unidade para buscar o questionário.

As visitas às unidades foram consideradas profícuas. Esses encontros possibilitaram conhecer mais o cotidiano dos bebês por meio da conversa com as professoras. Ao chegar às unidades, percebeu-se que as profissionais já conheciam a temática da pesquisa e encontravam-se preocupadas com as respostas que dariam no questionário, querendo responder corretamente. Essa preocupação foi interpretada como demonstração de compromisso dessas profissionais em contribuir da melhor forma possível. Já nessa primeira conversa, foi esclarecido que o intuito da pesquisa era compreender o lugar da dimensão corporal na relação educativa por meio da palavra delas, para isso a descrição de como se relacionam com eles e como percebem os bebês nesta relação fazia-se muito importante.

O processo de devolutiva dos questionários que foram deixados nas unidades ocorreu com tranquilidade, obtendo-se 100% de devolução. Nos casos em que não se conseguiu agendar um segundo encontro com as professoras, organizou-se a devolutiva e após uma semana e, passado esse tempo, entrou-se em contato com as unidades, acordando-se uma visita apenas para recolher os questionários.

Com os questionários em mãos, iniciou-se o trabalho de tabulação dos dados de pesquisa, começando pela organização das sessões que compuseram a estrutura do questionário. Uma planilha¹⁴ foi organizada com todos os dados

¹⁴ Organizada pela própria pesquisadora.

da pesquisa, desde as respostas descritivas até os gráficos com os dados quantitativos. Essa organização proporcionou o primeiro olhar para os dados de pesquisa para, a partir dessa tabulação, iniciar-se um processo de categorização, descrito seguir.

3.3 CONTEXTUALIZANDO O CAMPO DE PESQUISA

Esta breve contextualização do campo de pesquisa buscou conhecer o modo como a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis se organiza e quem são as professoras que atuaram com os bebês nos anos de 2014 e 2015, para que assim se possa analisar os dados da pesquisa de modo a contribuir para compreensão das relações educativas com bebês, principalmente no que se refere ao lugar que a dimensão corporal ocupa na creche.

O processo de Educação Infantil, em Florianópolis, teve início em 1976 com um projeto de Núcleo de Educação Infantil, inicialmente vinculados à Secretaria de Educação, Saúde e Assistência Social do município (SESAS). A justificativa para a criação de unidades educativas para as crianças pequenas era pautada na defasagem do ensino fundamental e na situação de vulnerabilidade social que viviam algumas crianças na ilha e no continente. Inicialmente, as unidades atenderiam as crianças pobres em idade pré-escolar, ou seja, com idade de aproximadamente 3 a 6 anos. Inicialmente, poucas comunidades foram contempladas. No primeiro ano de atendimento às crianças pequenas, foram abertas três unidades e, partir de então, a rede de educação foi crescendo e atendendo mais crianças. (OSTETTO, 2000)

O desenvolvimento integral já era posto como um dos objetivos centrais da Educação Infantil no município. Para tanto, as primeiras unidades educativas contavam com espaço para grupo de 25 crianças, com material didático e mobiliário suficiente para contemplar as atividades pedagógicas do grupo.

Para o trabalho pedagógico com as crianças, eram contratadas professoras. Toda essa situação, na época, era considerada privilegiada já que em outros municípios e estados, o que havia eram diversos tipos de arranjos, como o auxílio de familiares e colaboradores.

Patrícia de Sá Brant (2013), em sua dissertação de mestrado, aponta que

[...] desde o início do programa local foram contratadas professoras para o trabalho direto com as crianças,

enquanto no programa nacional, ao mesmo tempo em que prescrevia um modelo de educação pré-escolar preparatório, admitia que essa preparação pudesse acontecer pelas mãos de pessoas leigas, de voluntários e não por profissionais habilitados. (BRANT, 2013, p.3)

Sobre o perfil das professoras contratadas, as pesquisas de Ostetto (2000) e Brant (2013) dão imensas contribuições e permitem entender o modo como essa rede foi se constituindo. Um aspecto importante sobre o perfil é que eram mulheres jovens e com disposição para trabalhar com os pequenos, que se identificavam com trabalho educativo, tinham formação média (2º grau) e especialização em educação pré-escolar e maternal. Além disso, a professora da pré-escola ou do maternal deveria ter um manejo com conhecimento de diversas áreas, que deveria ser utilizado de modo articulado com os instrumentos de ação pedagógica, a saber: o planejamento, o registro e a avaliação.

Segundo Brant (2013), muitas dessas ideias pedagógicas, indicações curriculares e características docentes permanecem na estrutura da rede do município na atualidade. A autora indica que essa regularidade aponta para a construção histórica da rede de ensino, que a destaca em relação à criação das instituições de Educação Infantil nos demais municípios e estados do Brasil.

O edital que regulamenta, atualmente, o concurso público para a contratação das professoras que atuam na Educação Infantil traz, em seu anexo I, as atribuições dos profissionais, indicando que:

Ao Professor de Educação Infantil caberá assumir a docência, desenvolvendo atividades de planejamento, registro e avaliação necessárias para a organização do trabalho na unidade educativa; viabilizar ações que garantam os direitos da criança na unidade educativa; assumir uma postura ética e respeitosa com as crianças, famílias e os demais profissionais; participar das discussões educativas/pedagógicas propostas pela unidade educativa; desenvolver atividades que estejam de acordo com o projeto político pedagógico da unidade educativa e pela Secretaria Municipal de Educação. (PMF, 2015. p. 35)

As atribuições da professora que atua na Educação Infantil sofrem, com o passar dos anos, alterações que têm base nas discussões e pesquisas

sobre esse nível de ensino, contudo, percebe-se, como já apontava Brant (2013), que alguns aspectos ainda orientam as creches e pré-escolas. Entende-se que esses aspectos se mantêm por se tratar de eixos importantes para a estruturação do trabalho com os pequenos, que requer uma continuidade e aprofundamento das concepções basilares para a educação da infância florianopolitana. Um exemplo é a defesa da utilização dos instrumentos da ação educativa, que era reconhecido como algo importante no surgimento das primeiras instituições e hoje continua sendo uma atribuição fundamental na organização do trabalho.

3.3.1 As professoras de bebês

Aspectos relevantes foram abordados em alguns itens do questionário aplicado às professoras que atuavam com bebês em 2015 e que permitem conhecer quem são estas profissionais e como organizam a prática pedagógica junto aos bebês. Esses dados são oriundos das respostas de 12 professoras que participaram da pesquisa e responderam as primeiras questões da seção de identificação e formação inicial e continuada.

Durante a análise dos dados, optou-se por preservar a identidade das professoras, garantindo o anonimato tanto da professora, como das unidades educativas. Essa medida é firmada por compromisso ético estabelecido no início da pesquisa, visando amenizar os possíveis constrangimentos e garantir às profissionais a liberdade de responderem às questões, expondo os desafios de sua profissão. Ocultou-se também o nome das unidades que compuseram o campo de pesquisa, já que, por meio do cruzamento do nome das instituições, o ano e o grupo, poderia ser revelada a identidade dos sujeitos.

Para preservar a identidade das profissionais que participaram da pesquisa atribuiu-se a cada uma um nome fictício, de acordo com um agrupamento prévio pautado no tempo de serviço e idade e identificado pela letra inicial. Assim, as professoras que possuem mais de 10 anos de experiência na área e, conseqüentemente, encontram-se na faixa etária entre 40 anos e 55 anos foram agrupadas no grupo A e receberam nomes que iniciam com essa letra. Aquelas que atuam na média de 5 anos a 10 anos e possuem idade entre 25 anos e 40 anos pertencem ao grupo B e receberam nomes que iniciam com essa letra; e, por fim, as professoras que atuam a menos de 5 anos na área pertencem ao grupo C e receberam nomes com essa inicial, como mostra o quadro abaixo:

QUADRO 2 : Idade e tempo de serviço das professoras;

Nome Fictício	Idade	Tempo de docência na Educação Infantil
Adriana	35 a 39 anos	De 10 a 15 anos de docência
Aiane	30 a 35 anos	De 10 a 15 anos de docência
Alice	45 a 49 anos	Mais de 15 anos de docência
Aline	45 a 49 anos	De 10 a 15 anos de docência
Amanda	45 a 49 anos	Mais de 15 anos de docência
Ana	50 a 54 anos	Mais de 15 anos de docência
Bárbara	30 a 35 anos	De 5 a 10 anos de docência
Beatriz	25 a 30 anos	De 5 a 10 anos de docência
Betina	35 a 39 anos	De 5 a 10 anos de docência
Bianca	30 a 35 anos	De 5 a 10 anos de docência
Camila	35 a 39 anos	De 1 a 5 anos de docência
Caroline	Até 24 anos	Menos de 1 ano de docência

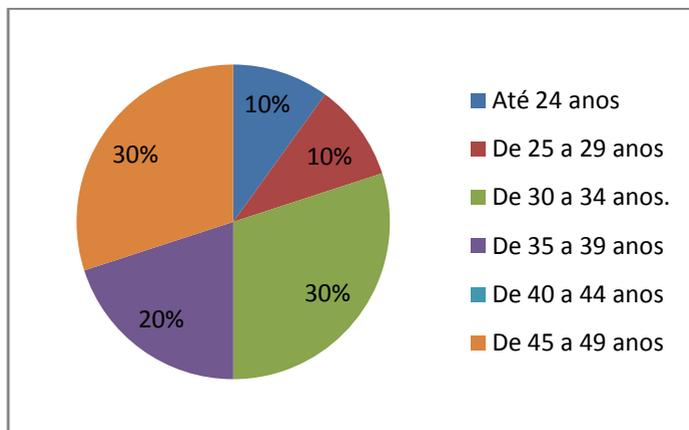
Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa.

Essa organização tem o intuito de auxiliar na análise dos dados, principalmente no que se refere à atribuição de sentido ao que as professoras dizem, de acordo com a sua experiência de atuação com os bebês e sua idade e disposição física.

Neste sentido, pode-se anunciar que os sujeitos desta pesquisa são mulheres e aprovadas em concurso público ou processo seletivo. São 9 professoras efetivas e 3 contratadas em caráter temporário. Sobre a formação, 8 professoras possuem graduação em Pedagogia, com habilitação em Educação Infantil e Especialização na área de Educação; e 4 professoras possuem

somente graduação em Pedagogia, com habilitação em Educação Infantil. O Gráfico 1 mostra a idade das profissionais, indicando que grande parte delas está na faixa de idade dos 30 aos 50 anos.

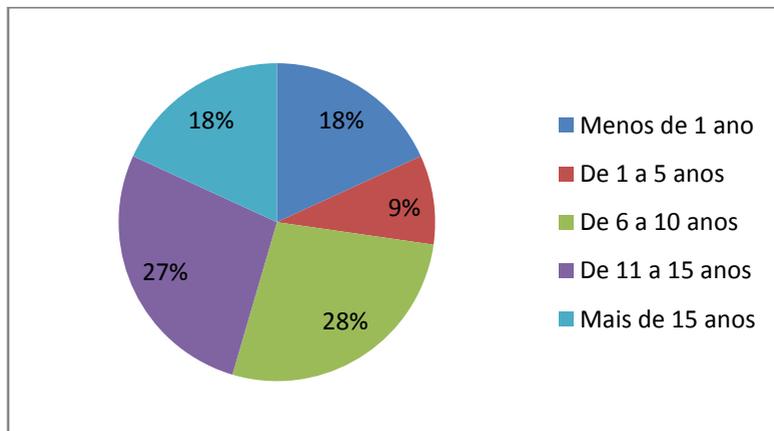
Gráfico 1– Idade das Profissionais



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

Outro dado importante é o tempo de serviço na Rede Municipal de Ensino. O Gráfico 2 mostra uma variação na trajetória profissional, em que algumas professoras vivem seus primeiros anos de rede e outras já o vivem há mais de uma década.

Gráfico 2 – Tempo de serviço das profissionais na Rede Municipal de Ensino



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

A motivação que levou as professoras a trabalhar com bebês também foi pautada no questionário, revelando que todas as unidades que compuseram o campo de pesquisa organizam a escolha do grupo de atuação no primeiro dia letivo. Nessa ocasião, as professoras efetivas e substitutas podem optar pelo grupo que desejam trabalhar. O sorteio foi uma estratégia recorrente em algumas unidades em que mais professoras se interessavam pelo grupo. Houve casos, ainda, em que as professoras optaram por atuarem em outros grupos, mas não foram contempladas no sorteio e acabaram por atuar no G1. Esse é o caso da professora que relata a escolha do grupo, escrevendo o seguinte: *Os professores efetivos com mais tempo de serviço escolhem as turmas primeiro. Não foi minha escolha, pois era o grupo que estava sobrando.* (**Professora Bárbara**)

O relato da professora permite perceber a hierarquia existente dentro de algumas unidades da rede municipal, que buscam favorecer, no momento da escolha do grupo de trabalho, as profissionais que trabalham na unidade há mais tempo. Contudo, no conjunto de respostas dadas a essa questão, observa-se que, apesar das muitas estratégias utilizadas para organizar a escolha dos grupos, há professoras que optam por atuar neste grupo, percebendo-o como desafiador, como indicam as seguintes respostas:

*Cada professora escolhe o grupo que deseja atuar.
Escolhi o grupo 1 pois gosto muito de trabalhar*

com as crianças pequenas e vejo nos bebês a possibilidade imensa e enriquecedora de trabalho. É uma fase de constante desenvolvimento e aprendizagem, que me fez perceber a educação de outra forma. (Professora Beatriz)

Cada profissional demonstrou a turma de interesse, havendo mais de uma sem acordo, aconteceu sorteio. O grupo foi uma solicitação minha com o objetivo de ampliar a prática pedagógica. (Professora Camila)

Os desafios vividos no cotidiano do grupo e o desejo por qualificar a prática pedagógica foram mencionados durante a resposta inicial, assim como mencionado nos encontros com as profissionais. A ampliação da prática pedagógica e a identificação com a faixa etária são mencionados como argumentos para continuar atuando com o grupo seguidamente. Das profissionais que participaram da pesquisa, somente 3 viviam o seu primeiro ano de trabalho com os bebês; as demais já possuíam experiências anteriores com esse grupo, o que proporciona este ímpeto por melhorar e diversificar a prática pedagógica.

3.3.2. Procedimentos metodológicos: análise de conteúdo

O momento de retorno do campo de pesquisa é permeado pela expectativa acerca dos achados de pesquisa. Com os questionários em mãos, realizou-se a tabulação dos dados, organizando o material de modo a auxiliar um olhar que permitisse perceber as regularidades. Esse foi o primeiro critério utilizado para agrupar os dados, observando as semelhanças nas respostas, buscando compreender o lugar que a dimensão corporal ocupa nas relações educativas em um grupo de bebês.

A construção de um modo de olhar para esse material foi importante e exigiu criatividade e objetividade. Perceber o que as professoras indicavam nas entrelinhas foi um processo desafiador. Para Jorge Vala (1999):

[...] o material sujeito à análise de conteúdo é concebido como o resultado de uma rede complexa de condições de

produção, cabendo ao analista construir um modelo capaz de permitir inferências sobre uma ou mais dessas condições de produção. Trata-se da desmontagem de um discurso através de um processo de localização-atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção da análise. (VALA, 1999, p. 104)

O agrupamento por semelhanças permitiu visualizar o que as professoras indicavam por meio das recorrências nos termos utilizados e dos conteúdos adotados com maior frequência, podendo-se perceber categorias que emergiam da empiria. Contudo, buscou-se relacionar as categorias da empiria, ou seja, as regularidades presentes nas respostas com os objetivos da pesquisa e o que a produção de conhecimento indicava.

Nesse sentido, foram identificadas as categorias de análise por meio da regularidade nas respostas das professoras. O processo de categorização pode ser considerado como

[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidade de registro) sob um título genérico. (BARDIN, 1979, *apud*. GOMES, 2012, p.80)

Esse processo de leitura e de releitura de cada dado, bem como os cruzamentos possibilitaram o surgimento de categorias. Para chegar a essas categorias foi necessário ler e interpretar cada resposta dada pelas professoras. Segundo Romeu Gomes (2012, p. 80), “[...] a interpretação assume um foco central, uma vez que “é o ponto de partida (porque se inicia com as próprias interpretações dos atores) e é o ponto de chegada (porque é a interpretação das interpretações).”

Interpretar as respostas das professoras às perguntas do questionário foi desafiador, pois foi necessário se afastar das hipóteses iniciais e, principalmente, da própria experiência que se teve como professora de bebês e professora desta rede municipal. Viver, cotidianamente, entre os papéis de pesquisadora e professora gera, de certa forma, uma expectativa em relação ao conteúdo das análises, por isso, já nas primeiras leituras dos dados, procurou-se esse distanciamento, compreendendo que não se está ocupando um lugar

neutro, pelo contrário, o espaço que se ocupa é demarcado pelas relações sociais que se vivencia cotidianamente. Todavia, naquele momento, o olhar da pesquisadora deveria ser despreendido de expectativas, mantendo o foco no que diziam as professoras sobre o lugar da dimensão corporal nas relações educativas do grupo.

Assim, visando orientar o olhar para os dados, buscou-se uma aproximação com a técnica de análise de conteúdo, conhecida como um conjunto de técnicas de análise de comunicações que busca obter, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos, indicadores que possibilitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens (GOMES, 2012, p.80).

Vala (1999) esclarece que a análise de conteúdo pode ser utilizada para fins diversos. Dentre as técnicas e os fins existentes, destaca-se a análise de conteúdo temática em que a unidade de significação é o tema, que, neste caso, é a dimensão corporal, que, durante o processo de leitura e análise, ganham visibilidade e apontam para a relevância destas no contexto da creche.

Outra técnica utilizada e de suma importância para a definição das categorias foi a análise das ocorrências. Já na primeira leitura, observou-se a repetição de um discurso marcado por palavras comuns, utilizadas por professoras que vivem em contextos díspares, buscando-se, assim, quantificar a ocorrência das palavras que se repetem, visando compreender o que elas indicam. Veja-se isso no quadro a seguir:

QUADRO 3 – OCORRÊNCIA DE PALAVRAS

Palavras Recorrentes	Número de ocorrências
Trocas	33
Brincadeira	23
Alimentação	19
Colo	16

Interação	12
Esforço Físico	9
Sono	9
Toque	6
Estímulo	2
Embalar	2
Aconchego	2

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

De acordo com Vala (1999, p. 118), “a análise de ocorrências visa determinar o interesse da fonte por diferentes objetos ou conteúdos. A hipótese implícita é a de que quanto maior for o interesse do emissor por um dado objeto maior será a frequência de ocorrência [...]”. Foi nesta premissa que se baseou esta análise, podendo-se perceber, como apontado no Quadro 2, que, no discurso das professoras, as palavras trocas (quando se referem à troca de fraldas), alimentação e sono surgem como um regularidade nas respostas, assim como as palavras brincadeira e interação.

O cruzamento entre a ocorrência de palavras e o agrupamento das recorrências das respostas possibilitaram a criação de três categorias orientadas pela pergunta: A dimensão corporal ocupa um lugar nas relações educativa no grupo de bebês? Que lugar é este? Os dados provenientes da empiria permitem compreender a dimensão corporal na creche, ganham destaque: A) nas Ações de Cuidado, abrangendo a organização do cotidiano em torno das demandas dos corpos dos bebês e as exigências que essa organização traz ao corpo das professoras, assim como da intencionalidade pedagógica e da participação dos bebês momentos de cuidado; B) nas Ações Lúdicas, compreendendo-a como demanda da relação social entre bebês e professoras, a disposição da professora

em brincar com os bebês, o lugar dessas brincadeiras no planejamento do grupo e a organização do tempo e do espaço para esses momentos; C) nas Ações de Comunicação, tratando de corpos que expressam suas intenções, sentimentos e emoções aos seus interlocutores cotidianamente, o olhar das professoras sobre o seu corpo e o olhar da professora sobre o corpo das crianças em momentos de comunicação.

4. A DIMENSÃO CORPORAL NA COMPOSIÇÃO DA DOCÊNCIA COM BEBÊS EM CRECHE

Não é apenas a palavra, mas o corpo, as atitudes e as posturas que primeiramente evidenciam a presença do outro na interação.

David Le Breton (2009)

Neste capítulo serão tratadas as categorias de análise provenientes do campo de pesquisa, no que se refere ao lugar que a dimensão corporal ocupa nas relações educativas na creche. Esse estudo norteou-se pelo seguinte problema: Como as professoras compreendem o lugar da dimensão corporal ocupa nas práticas pedagógicas com bebês em creche? Essa problemática foi inspirada nos estudos recentes sobre os bebês e pretende dedicar-se a pensar sobre a prática pedagógica com eles, buscando qualificar as experiências que os estes vivem na creche, assim como, entender os contornos da docência neste grupo.

Foi com esse compromisso que o estudo se estruturou e, visando alcançar uma compreensão, nesta seção, serão tratados os achados de campo, de modo a contribuir para as reflexões sobre a prática docente com bebês. Todavia, para compreender as estruturações e reflexões suscitadas nas categorias, há que se esclarecer o que se entende por *dimensão corporal* e a sua relação com *a especificidade educativa dos bebês*.

No Brasil, algumas pesquisas recentes vêm tomando como foco o estudo dos bebês em creche, a partir das relações sociais que contribuem para a constituição de um modo de perceber, desde muito cedo, a sua potencialidade interativa, ou seja, a capacidade de relacionar-se com o outro de modo peculiar e potente.

Pesquisas como as de Coutinho (2010), Schmitt (2014), Castro (2011), Duarte (2011) e Focci (2013) permitem compreender a complexidade que envolve a educação dos bebês e as relações que estabelecem desde cedo. Para Schmitt (2013), a relação social é considerada

[...] no sentido de sociabilidade humana geral, concretizadas em relações ou vínculos do tipo eu-outro (não eu). Dessa perspectiva, o ser humano se constitui na relação com o outro, passando pelas significações que este atribui: ‘Eu me relaciono comigo tal como as pessoas relacionaram-se comigo’ (ibid, p. 103). Ou seja, as significações daquilo que somos, falamos, sentimos e pensamos passaram primeiramente pelo outro, pelo externo; portanto, são de origem social. (SCHMITT, 2013, p. 18)

Reconhecer que, de modo geral, as nossas ações estão extremamente ligadas ao modo como nos relacionamos com o outro permite repensar a importância da relação que os bebês estabelecem desde que nascem e, neste caso também, especificamente na creche. As relações sociais são fundamentais para que os bebês possam conhecer o mundo; é por meio da relação com o outro que eles se apropriam dos sentidos e significados socialmente construídos.

Essa relação estabelecida dos bebês entre si, dos bebês com suas professoras, e dos bebês com o coletivo da creche, perpassa, necessariamente, pelo corpo. A dimensão corporal é central, visto que o contato corporal, o olhar, os gestos são componentes predominantes, quanto menor é seu o tempo de vida e integra as relações sociais com bebês.

Le Breton (2006) trata das relações que envolvem o corpo, mencionando que

[...] do corpo nascem e se propagam as significações que fundamentam a existência individual e coletiva; ele é o eixo da relação com o mundo, o lugar e o tempo nos quais a existência toma forma através da fisionomia singular de um ator. Através do corpo, o homem apropria-se da substância de sua vida traduzindo-a para os outros, servindo-se dos sistemas simbólicos que compartilha com os membros da comunidade. (LE BRETON, 2006, p. 7)

A linguagem oral em desenvolvimento nos bebês não ocupa ainda a predominância comunicativa, potencializando-os e aos demais sujeitos que convivem com eles estratégias corporais e expressivas que configuram as

relações de um modo singular e único. Reconhece-se a importância do papel que a dimensão corporal ocupa nas relações entre as crianças maiores e os adultos e dos adultos entre si, contribuindo para a constituição dos seres enquanto sujeitos do mundo. Todavia, deve se destacar a função que ela ocupa com os bebês, assumindo, inclusive, uma centralidade na constituição da docência com estes, visto que os bebês e as professoras criam estratégias corporais e expressivas para consolidar entre eles uma experiência educativa, consolidando a relação social de um modo específico.

As pesquisas de Coutinho (2010), Duarte (2011) e Schmitt (2014) contribuem para a afirmação do lugar central dessa dimensão quando apontam que é por meio do corpo que os bebês comunicam-se e relacionam-se com o mundo, e é também por meio dele que a professora, que atua com este grupo, responde às demandas expressas pelos pequeninos, constituindo o que se chama de relação corporal.

Ainda que cotidianamente essa relação possa, muitas vezes, ser percebida como uma ação comum e isenta de intencionalidade, compreendida como um movimento “natural” de convivência entre crianças muito pequenas e professoras, ela exige maior atenção no sentido de se perceber as minúcias das relações travadas, dando visibilidade a sua potência educativa.

Corroborar-se, aqui, com Duarte (2011) quando a pesquisadora menciona que:

Tendo em vista as formas que professoras e bebês se relacionam, a dimensão do corpo está significativamente presente nessa relação. Trata-se de relações marcadas por intensos encontros, com uma forte proximidade entre os corpos. E, nesse sentido, o corpo pode significar o limite ou a extensão do eu ao outro. A disponibilidade dos corpos dos adultos é que intensificará ou não a relação com os corpos das crianças. (DUARTE, 2011, p. 189)

Nessa direção, o olhar para os dados deste estudo fixa-seno intuito de mostrar a minúcia da dimensão corporal na prática cotidiana entre bebês e suas professoras, buscando, por meio das palavras de cada professora que compôs o grupo pesquisado, informações sobre os elementos que compõem seu fazer pedagógico como professora de bebês no âmbito das dimensões corporais.

Inicia-se, então, nesta seção, o exercício desse olhar, fazendo os cruzamentos necessários para que se possa compreender a complexidade dos indicativos presentes nas respostas aos questionários, buscando uma

aproximação teórica com os pressupostos de uma Pedagogia da Infância, em diálogo com os estudos recentes da área da Educação sobre os bebês em creche e seus referenciais de base.

A potencialidade das relações estabelecidas na creche é demarcada pelas categorias de análise a que este estudo chegou, quais sejam as ações de cuidado, de brincadeira e de comunicação, enfatizadas pelas professoras e que atribuem visibilidade à experiência de ser professora de bebês.

Procura-se, nesse momento, analisar os aspectos que as professoras indicam como aqueles que constituem as relações corporais e pedagógicas no grupo1 da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Na análise, percebe-se uma maior recorrência nas respostas que dão centralidade às ações de cuidado na constituição das relações estabelecidas entre as professoras e os bebês, conforme serão apresentadas a seguir:

4.1 AS AÇÕES DE CUIDADO

A mão do adulto é, pois, para o bebê, uma fonte importante de experiência. Ana Tardos (2008)

A preocupação com o bem-estar dos bebês e das crianças bem pequenas, assim como a atenção às suas necessidades de alimentação, sono, banho, troca de fraldas, dentre outras, permanece como demanda da creche. Contudo, sabe-se que o conceito de cuidado não se limita a essas ações. Garantindo que certas necessidades físicas sejam atendidas, ele é ampliado e pensado em seu aspecto ético, como indica Guimarães (2011), pautada nos estudos de Foucault (2004) e Moss (2014), pautado nos estudos de Tronto (1993). O cuidado considerado como ética relacional abrange a reflexão sobre as ações realizadas, em relação ao que se faz e à certa sensibilidade em relação ao outro, que, neste caso, são os bebês e as crianças bem pequenas. (MOSS, 2014, p.6)

As professoras apontam a relevância das ações de cuidado na prática pedagógica e enfatizam o modo como as ações de educação e cuidado estão imbricadas no cotidiano do grupo, quando respondem à pergunta que trata sobre a exigência corporal no trabalho com os bebês e crianças pequenas, as professoras apontam que:

Com certeza, pois temos os momentos de alimentação, trocas, brincadeiras dentro e fora da

sala e crianças que ainda não andam. (Professora Bárbara)

Sim, pois nosso auxílio é indispensável para eles. Em qualquer momento do dia, estamos estimulando os bebês, onde requer um maior esforço físico. (Professora Betina)

Sim, o contato corporal com os bebês se dá a todo momento. Questões como: colo, trocas, aconchegos, carinho e acalentos, inclusive na hora do sono, assim como para alimentá-los. Nas brincadeiras, principalmente quando estão com poucos meses e ainda não andam. (Professora Ana)

Sim, porque estamos todo o tempo interagindo com os bebês nas trocas, nas saídas da sala, nos momentos de alimentação, sono. Eles são dependentes, precisamos ajudá-los na caminhada ou para sentar, levantar. (Professora Adriana)

Convidadas a pensar sobre o papel delas nas especificidades educativas do grupo, as profissionais citam situações cotidianas, mas que são fundamentais para a organização das experiências que os bebês vivem na creche. Percebe-se que não há uma separação entre as ações de cuidado e as educativas, ao contrário, mencionam a alimentação, a brincadeira, a interação e o auxílio na locomoção como práticas cotidianas que possuem um lugar central na docência com esse grupo.

Para Schmitt (2014), as ações de cuidado e de educação estão sempre relacionadas, visto que educar exige da professora uma postura de cuidado com o outro, ao mesmo passo que o cuidado traz consigo uma perspectiva educativa. Segundo a autora, o cuidado é uma dimensão que está presente em toda relação humana e, por isso, “ele educa não apenas aquele para quem se destina a ação, para quem a ação é dirigida, mas também àquele que cuida, a medida que incide sobre a composição de seus atos direcionados ao outro” (SCHMITT, 2014, p. 190).

Guimarães (2011, p.40), ao tratar das ações de cuidado, aponta para além da compreensão dos bebês como “objetos de cuidados”, mas de percebê-

los como sujeitos de relações que desenvolvem comunicação e troca social, qualificando o cuidado na creche, considerando que cuidar envolve uma “qualidade relacional, uma disponibilidade para as relações interpessoais.”

Para efetivação de uma prática pedagógica que considere a potencialidade dos bebês, temos que considerar que:

A tarefa dessa pedagogia da pequeníssima infância é articular dois campos teóricos: o do cuidado e o da educação, procurando que cada ato pedagógico, cada palavra proferida tenha significado, tanto no contexto do cuidado – como ato de atenção àquilo que temos de humano e singular – como de educação, processo de inserção dos seres humanos, de forma crítica, no mundo já existente. (BARBOSA, 2010, p. 6)

Duarte (2011) destaca a dimensão do cuidado como uma das dimensões que caracteriza a docência com os bebês, contudo, a autora pondera para que esse cuidado, presente na relação educativa, não se torne um ato mecânico, mas que se consolide como uma ação teleológica, considerando o educar e o cuidar como indissociáveis na prática educativa com os bebês, ou seja, reconhecendo que, quando estamos cuidando, estamos, ao mesmo tempo, educando.

Nessa perspectiva, a disponibilidade corporal da professora nessa relação de cuidado implica diretamente possibilidades de provisão, proteção, participação e ação dos bebês. Ao se considerar o tempo¹⁵ que professoras e bebês permanecem na creche, reconhece-se que esse tempo de cuidado e educação é marcado pelo encontro constante desses corpos, o que implica diretamente sob a dimensão corporal do adulto.

4.1.1A exigência corporal nas ações de cuidado

A percepção do corpo adulto na relação educativa é revelada neste estudo como um corpo em constante movimentação, na busca por atender às

¹⁵Os dados sobre o tempo que os bebês e suas professoras permanecem na creche, bem como o detalhamento da rotina do grupo está disponível em pesquisas recentes como as de Duarte (2011), Schmitt (2014) e Holtz (2014).

demandas físicas, emocionais e sociais dos bebês. Ainda sobre as exigências corporais na ação educativa com bebês e crianças bem pequenas as profissionais descrevem a sua ação em relação às crianças nos auxiliando a entender a complexidade desta relação:

De certa forma sim. Além do esforço físico, em si, ser maior (pois estamos sempre erguendo-os, pegando-os no colo, agachando-nos, sentando no chão, etc.) Acredito que o trabalho com a criança nessa idade exige uma proximidade corporal bastante estreita. O trabalho com os bebês envolve o corpo, o toque, em diversos momentos, exigindo que se pense sobre o assunto. (Professora Beatriz)

Sim, porque eles não andam (início do ano), não falam. É preciso dar colo, dar alimentação tem as trocas de fraldas, de roupas. Levá-los para o parque, passear nos corredores e salão. Enquanto que as crianças maiores é só dar a mão e conduzir para outros espaços, são mais independentes. (Professora Alice)

Com certeza exige mais do corpo. Os bebês são completamente dependentes de nós profissionais, para alimentar-se, trocar de fraldas, beber água, para se levantar, para tudo os bebês dependem dos adultos, então exige um pique e uma disposição do corpo e da cabeça. (Professora Caroline)

As respostas apontam para a relação intensa entre as necessidades biológicas e sociais dos bebês e a preocupação das profissionais em responder a essas demandas dos bebês. As professoras especificam os aspectos que as mobilizam corporalmente para atender os bebês, observando-se que esses aspectos abordam as marcas de constituição biológica dos bebês, enfatizando que precisam de auxílio desde o momento de alimentação, de higienização do corpo, na troca de suas fraldas, juntamente com as necessidades sociais, que abrangem a vontade de estar junto e em relação com o outro e, mais

especificamente, com o corpo do outro, como nos momentos de aconchego e colo.

De acordo com Schmitt (2014), as ações que envolvem o cuidado com o grupo de bebês estão relacionadas com as especificidades dos próprios bebês. Nesse sentido, a autora indica:

As crianças pequenas e os bebês, em especial, possuem necessidades biológicas, físicas e emocionais que precisam ser atendidas de forma individualizada, ou auxiliadas pela ação direta dos adultos de forma mais intensa do que ocorre com as crianças de mais idade. Eles precisam do outro (adulto) para suprirem necessidades básicas de sua vida, como os cuidados com o corpo físico ou a atenção as necessidades emocionais, o que ocorre, na maioria das vezes, de forma individual neste grupo etário. (SCHMITT, 2014, p. 195)

Na composição das respostas das professoras, destaca-se o termo *dependência*, caracterizado pelas necessidades apresentadas pelos bebês. O termo dependência é abordado pelo viés da sujeição e submissão, como também pela perspectiva da conexão, vínculo e interdependência. A relação entre bebês e as professoras é um compromisso que se inicia na chegada dos bebês à creche e que pressupõe a construção de um vínculo intenso. De acordo com Barbosa (2010, p.2), “[...] os bebês humanos quando chegam ao mundo necessitam de um longo período de atenção e cuidado para sobreviver. Um dos grandes compromissos dos adultos, que já habitam neste mundo, é o de oferecer acolhimento para estes novos integrantes da sociedade.”

Diferentemente das crianças com mais idade, que já realizam algumas ações com maior autonomia, como alimentar-se, vestir-se, locomover-se pelo espaço da creche, os bebês demandam a proximidade do corpo das profissionais, que estão constantemente, conforme depoimento, “[...] *erguendo-os, pegando-os no colo, agachando-nos, sentando no chão [...]*” o que exige “[...] *um pique e uma disposição do corpo e da cabeça*”, como apontaram as professoras Beatriz e Caroline.

Na creche, essa relação de dependência deve ser pensada como aquela que abrange uma conexão intensa, compreendendo os aspectos físicos, emocionais e relacionais, que exige do adulto um olhar direcionado para os bebês no intuito de entendê-los, bem como um olhar voltado para si mesmo no intuito de refletir sobre as suas respostas em relação aos indicativos dos bebês.

Essa perspectiva possibilita olhar para as relações que se estabelecem com os bebês e reconhecer que essa conexão, advinda da dependência que os bebês trazem em sua constituição, aponta para sua potencialidade como novo sujeito no mundo, reconhecendo-os como sujeitos que possuem “um corpo onde afeto, intelecto e motricidade estão profundamente conectados e é a forma particular como estes elementos se articulam que vão definindo as singularidades de cada indivíduo ao longo de sua história. Cada bebê possui um ritmo pessoal, uma forma de ser e de se comunicar.” (BARBOSA, 2010, p. 2)

A *proximidade corporal bastante estreita*, indicada pela professora Beatriz, reafirma as necessidades dos bebês e mobiliza o adulto a estar corporalmente próximo deles, proporcionando-lhes conforto, bem-estar e, principalmente, a possibilidade de relacionar-se, corporal e afetivamente, com o adulto e com os outros bebês. Nessa perspectiva, a ação de educar e cuidar de bebês “envolve não só uma habilidade técnica, mas atenção, reflexão, contato e, levando-se em conta o componente emocional, cuidar envolve carinho, atenção ao outro. Trata-se de algo da ordem do corpo, da emoção e da mente, de modo integrado”. (GUIMARÃES, 2011, p. 40)

Reconhecer as necessidades físicas, emocionais e relacionais dos bebês é uma tarefa importante que as professoras de bebês efetuam diariamente. Essa ação requer um compromisso ético de estar sempre atenta às expressões dos bebês e ao modo como se relacionam, como uma “forma de empatia das professoras para com os bebês, na tentativa de compreendê-los por meio de uma escuta sensível”. (SCHMITT, 2011, p. 23).

Inspirada nos pressupostos de Bakhtin (2003), Schmitt (2011) percebe a empatia na relação social com os bebês pela compreensão do que os bebês sentem, sem alterar seu lugar na relação. Já a posição do adulto diante dos bebês, no que diz respeito a essa mobilização do adulto para com os bebês de modo responsável, no intuito de suprir suas necessidades físicas e emocionais, aproxima-se do conceito de *responsividade* de Bakhtin (2003), que indica que “compreender o outro é compreender seu dever em relação a ele”. (SCHMITT, 2011, p. 23)

A exigência corporal da professora se justifica pelo aspecto do compromisso com o desenvolvimento dos bebês. Na perspectiva dessas profissionais, estar disponível corporal e emocionalmente promove o desenvolvimento desses bebês, compondo uma parte importante da docência do G1, conforme é evidenciado na resposta da professora Camila.

Com certeza pela necessidade de estímulo que esta idade necessita, o aconchego do colo; as trocas; o cuidado durante todo o processo de desenvolvimento e o auxílio para sua locomoção e cuidados. (Professora Camila)

O termo *estímulo*, utilizado pela professora, indica sua preocupação com o desenvolvimento dos bebês, observando-se que, quando se refere aos estímulos, ela exemplifica, indicando os momentos de aconchego e colo, o momento de troca de fraldas e de cuidados durante todo o processo de desenvolvimento e não em uma perspectiva de adiantamento do desenvolvimento das crianças. Nessa perspectiva, estimular o bebê significa reconhecer e satisfazer seus desejos, tornando o trabalho da professora repleto de diferentes tarefas endereçadas ao corpo e sua inteireza, já que é necessário conhecer cada bebê que compõe o seu grupo e se dispor, corporalmente, a acolher cada um.

Na Educação Infantil, especificamente na creche, esse termo é utilizado a partir de uma influência da Psicologia do Desenvolvimento que, na busca por compreender os processos de desenvolvimento, criou padrões de desenvolvimentos pautados nas regularidades observadas em cada idade. A apropriação, no campo educacional, dos estudos da Psicologia aponta que a tarefa da professora é adiantar o desenvolvimento por meio de estímulos que promovam o desenvolvimento das crianças. (SOUZA e JOBIM, 1996)

Essa perspectiva de adiantar o desenvolvimento das crianças é abordada por Souza e Jobim (1996), afirmando que:

Enfim, se por um lado a psicologia do desenvolvimento pretende compreender e iluminar fatos desconhecidos sobre o desenvolvimento da criança e do adolescente, por outro, ao investir nesta direção, acaba por se tornar propriamente estruturadora da experiência da criança, ou seja, comportamentos cognitivos, afetivos e psicomotores, psicossociais etc., passam a ser modelados por determinadas características descritivas, além de emergirem cada vez mais cedo na vida da criança. (SOUZA e JOBIM, 1996, p. 41)

O comprometimento com o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil é algo legítimo e continua compondo as especificidades

atribuídas à docência nesta etapa educativa, como afirmam as DCNEI (2009, p.12), quando indicam que o currículo da Educação Infantil deve “articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.” A problemática do discurso pedagógico ligado ao desenvolvimento infantil está no modo como ele influencia as experiências que as crianças vivem na creche. A necessidade de estimular o desenvolvimento das crianças, em muitos casos, é interpretada de modo hierárquico, em que os aspectos motores e cognitivos são mais importantes do que os aspectos afetivos, sociais e culturais e promove práticas educativas que consideram o processo de ensino e aprendizagem como uma relação de mão única, desconsiderando as relações educativas em sua complexidade, principalmente no que diz respeito à participação dos bebês e crianças bem pequenas na relação educativa.

Essa hierarquia existente entre as dimensões humanas é um desafio constante na organização da prática pedagógica. Todavia, na expressão utilizada, a professora demonstra que essas dimensões são consideradas, na ação educativa, de modo horizontal, constituindo uma prática comprometida com o desenvolvimento integral e respeitando os bebês como sujeitos competentes e participativos nos diferentes tempos e espaços que envolvem o cuidado.

4.1.2. Organização de tempos e espaços de cuidado

Conhecer os bebês é fundamental para atuar com o grupo G1. Identificar as especificidades de cada bebê e reconhecer seu ritmo próprio possibilita à professora organizar o cotidiano desses bebês, assim como planejar as intervenções corporais que fará junto a eles e trabalhar o modo como cada bebê participará, corporal e afetivamente, dos momentos de educação e cuidado que permeiam o cotidiano da creche.

A organização dos momentos de educação e cuidado perpassa, necessariamente, pela organização do tempo. Nesse sentido, quando as professoras foram questionadas sobre os momentos do cotidiano em que se relacionam com o corpo dos bebês, as respostas foram:

Nas interações como um todo, pois, em todos os momentos, o contato corporal é intenso, pois

quando uns dormem, outros estão se alimentando, brincando... **(Professora Aiane)**

O contato corporal com os bebês é uma constante na rotina do berçário. Desde os momentos de brincadeira até a troca de fraldas, estamos sempre em contato com os bebês. Esse é um contato muitas vezes realizado de forma individual em alguns momentos, como a troca de fraldas e o período de inserção, que acabam exigindo um contato maior.
(Professora Beatriz)

As respostas das professoras remetem a uma organização complexa, mas necessária, para que duas profissionais possam “educar” e cuidar de 15 bebês. Esse aspecto é abordado em pesquisas recentes, principalmente por Duarte (2011) e Schmitt (2014), que trazem situações detalhadas da rotina dos bebês na creche para, depois, refletirem sobre a organização do tempo, destacando como as ações se entrelaçam de modo simultâneo ao longo do cotidiano.

Alimentar, trocar fraldas e roupas, acalantar e brincar foram ações mais citadas pelas professoras, contudo essas ações não acontecem de maneira linear, ao contrário, as descrições apresentadas pelas professoras Aiane e Beatriz mostram que há uma simultaneidade nas ações das professoras e das crianças, indicando que elas estão envolvidas em diferentes situações ao mesmo tempo e que todas essas ações estão sendo acompanhadas pelo adulto.

O reconhecimento de que há uma simultaneidade nas ações no interior do grupo não descarta que há uma estrutura rígida pautada em horários e atividades pensadas de modo linear. Segundo Schmitt (2014, p. 151), a organização do cotidiano dos bebês na creche é compreendida por meio de uma organização *monocrônica* e *policrônica* do tempo, (HALL, 2003. *apud*. Schmitt, 2014) em que a primeira compreende “as ações e relações apresentadas em uma sequência” e a segunda caracteriza-se “por uma multiplicidade de ações e relações que ocorrem de forma simultânea e interligada”.

Na perspectiva de uma organização do tempo de modo *monocrônico*, a rotina tem um papel importante porque:

O ser humano necessita de rotina, de forma a poder orientar suas ações diárias, caso contrário, cairia no caos

de cada momento ter que inventar e refletir sobre os aspectos do cotidiano, sobre as formas de que necessita se portar frente aos outros e a si mesmo nos espaços e tempos em que vive. (SCHMITT, 2014, p. 153)

Ao prever as ações que efetuará ao longo do dia, a professora consegue refletir de que modo fará as intervenções necessárias, como organizará o espaço, em que momento acolherá os bebês de modo mais próximo e em que momento possibilitará que os bebês explorem o espaço organizado. Essa ação teleológica possibilita a reflexão acerca de sua disponibilidade corporal diante dos bebês, visto que, ao registrar e planejar, a professora perceberá em que momento da rotina estará envolvida em situações de cuidado individual e quais estratégias serão utilizadas para ampliar as experiências dos demais, sem desconsiderar a múltiplas e simultâneas ações que os bebês estabelecem com o espaço e com seus pares.

A problemática presente na organização do tempo de modo *monocrônico* está centrada na rigidez e no engessamento das rotinas, em que as ações são marcadas por práticas repetidas, que desconsideram a ação das crianças e dos adultos em prol da ordem institucional instaurada no interior das creches, muito presente pelos horários de alimentação, higiene e limpeza, que enquadram os bebês nos horários e nas atividades institucionais e desconsideram o seu ritmo próprio, sua identidade social e cultural.

Schmitt (2014) afirma que os bebês são prejudicados com essa forma de organização linear e limitada:

Elas manifestam, de forma intensa, a coexistência de diferentes ações, contrastando com as lógicas de institucionalização homogeneizadoras (dormem enquanto alguns estão almoçando, choram quando outros estão dormindo, correm quando se espera que elas fiquem paradas para ouvir a história, insistem em brincar e ouvir a história ao mesmo tempo, quando se espera que ela participe apenas de uma ação, entre outros exemplos). (SCHMITT, 2014, p. 169)

Os dados desta pesquisa revelam que, no entrelaçamento dessas ações, o corpo da professora ocupa um lugar central na relação com os bebês, como descreve a professora Aiane, na questão que trata das exigências corporais nas ações de cuidado.

Sim, pois em muitas situações ficamos tempo considerável sentadas no chão, bem como constantemente estamos com os bebês no colo para embalar, fazer higiene, transportá-los de um lugar para o outro, alimentá-los entre outros. (Professora Aiane)

O cansaço é apontado pela professora como o resultado do esforço físico realizado cotidianamente. Todavia, deve-se reconhecer que o papel do adulto e, conseqüentemente, a disposição corporal dele é fundamental para que as relações que acontecem no grupo sejam qualificadas e promovam o desenvolvimento integral dos bebês. A atitude responsiva das professoras com os bebês, no que diz respeito aos cuidados físicos, afetivos e sociais, compõe a especificidade da educação deles nas creches, mas é preciso considerar o impacto que as ações das professoras para com os bebês têm no corpo delas.

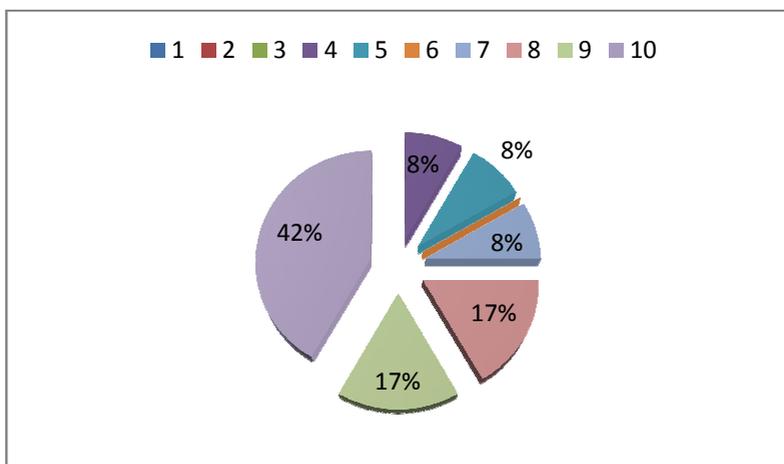
Os movimentos efetuados na ação de cuidar dos bebês e de educá-los são realizados diversas vezes ao longo do dia e, em alguns casos, tornam-se mecânicos, principalmente quando o contexto educativo delimita que 2 profissionais serão responsáveis pelo cuidado e educação de 15 bebês. Tardos (2008, p. 66) alerta que as ações mecânicas e breves nos momentos de cuidados e educação de bebês representam um grande perigo, isto porque, automatizado, “este tipo de movimento não permite, ou melhor dizer, impede que o pequeno possa preparar-se convenientemente para o gesto do adulto ou que tome parte de uma forma ativa na ação que lhe é apreendida”.

A participação dos bebês é considerada como fundamental, principalmente quando desejamos instituir uma prática pedagógica que respeite a potencialidade deles. Mas como instituir tal prática pedagógica sem levar tais profissionais à exaustão? As dificuldades enfrentadas no cuidado e educação dos bebês foram abordadas no questionário da pesquisa, tendo a professora relatado o seguinte:

As maiores dificuldades estão relacionadas a problemas nas costas e na coluna. Sentar-se sempre no chão e erguer as crianças na hora da troca de fraldas exige muito do meu corpo, especialmente porque não tenho o devido cuidado com meu corpo na realização dessas tarefas. (Professora Beatriz)

As exigências corporais no cuidado e na educação dos bebês é um fator que interfere na escolha das profissionais de atuarem ou não com o grupo dos bebês. Estar corporalmente disponível para a relação com os bebês exige fisicamente dessas profissionais, uma exigência que incide na saúde, como aponta a Professora Beatriz. O Gráfico 3 aborda essa questão relativa ao cansaço das profissionais, indicando que 42% das professoras em uma escala de 1 a 10, assinalam 10, atribuindo visibilidade ao cansaço que sentem no fim de uma semana de trabalho com as crianças.

Gráfico 3 – Nível de cansaço após uma semana de trabalho com os bebês



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

O cansaço referido pelas profissionais que atuam no grupo G1 é constatado por Tristão (2004) em estudo no qual a pesquisadora afirma que o esforço físico e a movimentação constante caracterizam o trabalho da professora dessa faixa-etária, sugerindo que essas características sejam incluídas como problemáticas de pesquisa e formação, garantindo que as docentes sejam consideradas como seres integrais, principalmente no que diz respeito à dimensão corporal e emocional, tão comumente desconsiderada no cotidiano pedagógico. Tristão (2004) contribui, ainda, ao mencionar que:

Pensar que a professora tem um corpo significa levantar a questão de que este corpo sente-se, em várias ocasiões, cansado. Não é fácil lidar durante oito horas diárias com crianças pequenas, certamente esta é uma profissão que coloca o físico à prova: são incontáveis as vezes em que se abaixa e se levanta, pega as crianças no colo, suspende-as para colocá-las no trocador ou na banheira, agacha-se para conversar com os pequenos, anda com as costas curvadas para segurar as mãozinhas de uma criança que ensaia os primeiros passos. Isso sem falar nas vezes em que três ou até mais crianças estão em suas pernas e ombros, parecendo disputar um pedaço desse corpo que elas tanto gostam que esteja perto de si. E, ainda, não podemos deixar de considerar o desgaste e o envolvimento emocional presentes em muitas situações diárias, como por exemplo, quando há uma criança que chora muito e não se consegue definir a causa, refletindo em ansiedade e tensão para a professora [...]. (TRISTÃO, 2004. p. 177)

Para Duarte (2011. p. 203), o trabalho com bebês e crianças bem pequenas torna-se cansativo pelo envolvimento que as professoras têm com os bebês, o qual se dá primordialmente pelo corpo. Essa “exaustão do corpo impede que as profissionais atuem anos seguidos com o grupo, pois ‘precisam dar um tempo’ para os seus corpos se recuperarem”. Essa recuperação do corpo é necessária, considerando que muitos movimentos efetuados pelos adultos são repetitivos e causam lesões que requerem cuidados médicos. Essa incidência sobre a saúde das professoras é visível também nos dados da pesquisa, especificamente na questão que trata da interferência do cansaço do adulto nas relações e proposições do grupo.

Sim. De modo que estamos mais cansadas, temos menos disposição para estar com os pequenos.
(Professora Adriana)

Sim. Nas saídas para o salão para assistir teatro ou no parque grande para sentarmos com os bebês no tapete e assistir ou participar de uma atividade coletiva. **(Professora Alice)**

Quando chega na sexta-feira me sinto muito cansada para realizar certos movimentos. Fico mais lenta. (Professora Ana)

Sim, quando, por exemplo, em algumas situações não consigo transitar com os bebês de um ambiente para o outro como, por exemplo, da sala ao parque maior, devido à quantidade de bebês que às vezes dificulta a proposição de trabalho e, conseqüentemente, o físico das profissionais. (Professora Aiane)

Ao refletir sobre como o cansaço interfere nas relações e proposições do grupo, as profissionais apontam que deixam de proporcionar certas experiências a ele, visto que o trabalho com bebês demanda mais presença corporal e, inclusive, resistência física. Com o objetivo de poupar seu corpo para que possam atender às necessidades físicas e emocionais dos bebês, as profissionais deixam de *estar* com eles. Para Duarte (2011), “é compreensível que as professoras sintam seus corpos desgastados por essa relação, que é necessária e torna o momento prazeroso para a criança, mas que, por outro lado, acarreta uma exigência que é física.” (DUARTE, 2011, p. 200)

A troca de fraldas, os momentos de alimentação e de acolhimento são realizados independentemente do nível de cansaço das professoras. As ações de cuidado compõem a rotina do grupo e são estruturadores da organização do tempo e do espaço dentro das instituições de Educação Infantil. Essa situação remete a garantia dos direitos aos bebês, principalmente, aos direitos de provisão e proteção que são considerados cotidianamente na creche e visíveis pela manutenção dos bebês alimentados, limpos e seguros.

A hierarquização dessas ações vem se perpetuando na história da Educação Infantil e contribuindo para a cisão das ações de cuidado e educação, bem como vem negligenciando o direito à participação dos bebês e dos adultos em experiências sociais e corporais, que promovam o desenvolvimento integral de ambos, visto que se reconhece que o corpo da professora que atua com esse grupo também necessita de cuidado e acolhimento, principalmente porque, em sua inteireza, ele é fundamental para a qualificação das relações sociais no grupo de bebês.

Carvalho (2011), refletindo sobre o cuidado e o trabalho docente na Educação Infantil, questiona sobre a quem compete o cuidado das professoras

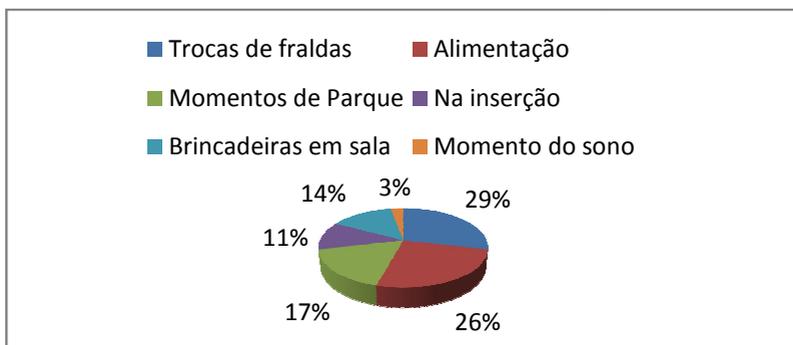
que atuam com crianças bem pequenas. A pesquisadora problematiza o papel da formação dessas profissionais, assim como os subsídios teóricos e metodológicos que fazem com que elas aprendam a cuidar do outro e de si. Segundo a autora:

Certamente, não faz parte da cultura acadêmica a compreensão de que os professores e as professoras também são seres integrais e, como tais, possuem um corpo que é requisitado a todo instante no trabalho com crianças pequenas. Pensar que os professores têm um corpo significa levantar a questão de que esse corpo, em diversos momentos, sente cansaço, fica estressado e adocece.

(CARVALHO, 2011.p. 250)

Nessa perspectiva, as profissionais foram questionadas sobre as situações que mais exigem do seu corpo. Os dados mostram que essas situações são aquelas que envolvem os cuidados físicos, em que 29% das docentes concordam que as trocas exigem mais do corpo; seguida pelos momentos de alimentação, que abrangem 26% das respostas; e as brincadeiras no parque, que abarcam 17% das profissionais, como mostra o Gráfico 4.

Gráfico 4 – Momentos do cotidiano que exigem mais do corpo das professoras



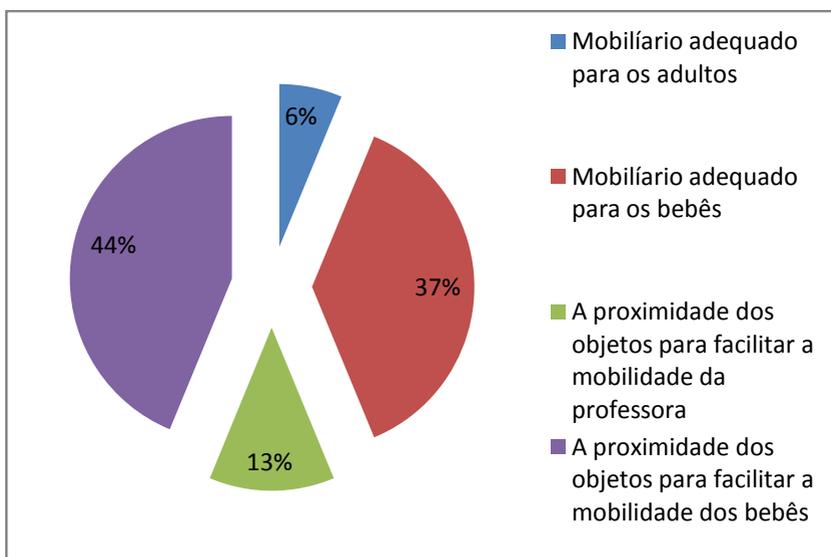
Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa

Essa atenção das professoras para o seu corpo, seus movimentos e suas atitudes é uma ação necessária e que possibilita a elas repensar e qualificar sua ação junto aos bebês. Refletir sobre o modo como carregamos bebês, para que

esta ação seja respeitosa com eles e consigo mesmas, permite que as professoras planejem um novo modo de estar corporalmente presentes na relação com os pequenos.

O cuidado de si, essa atenção destinada a repensar suas posturas, seu modo agir e acolher os bebês atinge também a organização do espaço. O modo como brinquedos/objetos estão dispostos, a maneira como os materiais de higiene estão organizados, a altura do mobiliário, todos estes aspectos são considerados no planejamento e influenciam nas exigências corporais da professora e dos bebês. O Gráfico 5 mostra o que essas profissionais privilegiam quando organizam o espaço da sala de referência do grupo.

Gráfico 5 – O que as professoras consideram ao organizar o espaço



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

Os dados revelam que as profissionais, ao organizarem o espaço, consideram a dimensão corporal dos bebês, abrangendo a posição do mobiliário da sala e a disposição dos objetos. A organização do espaço de modo a contemplar a dimensão corporal dos bebês e as experiências que eles vivem com o espaço é parte de uma proposta pedagógica e curricular da Rede

Municipal de Educação e é incorporada pelas professoras e creches pertencentes ao município. O documento Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015) indica que:

Organizar o espaço de forma a considerar e endossar o processo de constituição da autonomia dos bebês, sem desconsiderar ações que zelem por sua segurança e bem-estar. Ações como: forrar o piso com tapetes, dispor colchões e almofadas formando cantos aconchegantes, estar atento à sonoridade dos ambientes, cuidar da luminosidade e ventilação, higienizar periodicamente os brinquedos, entre outras, podem evidenciar o respeito das profissionais com os bebês, sem comprometer o processo de constituição de sua autonomia. (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 45)

É importante que a disposição dos móveis e objetos não inviabilize, aos bebês, a visão dos profissionais e vice-versa. Propor a organização dos móveis a partir da atenção e observação quanto à sua segurança, bem como a sua disposição em posições que proporcionem apoio aos bebês, quando estes já iniciam suas tentativas de locomoção. (FLORIANÓPOLIS, 2015, 46)

O planejamento do espaço físico da sala de referência é abordado na proposta curricular do município de forma clara, reconhecendo que os bebês necessitam de um lugar organizado e estruturado para viverem as experiências de forma significativa. O documento aponta que as professoras que atuam com os bebês podem disponibilizar brinquedos e objetos de modo que ampliem e diversifiquem a relação deles com o mundo, e devem dispor de mobiliário que desafie os bebês a explorar novos movimentos, descobrindo as possibilidades de seu corpo.

Desse modo, percebe-se que as professoras, ao privilegiarem no planejamento do espaço a mobilidade dos bebês, sua segurança e a diversificação de suas experiências, estão em consonância com a proposta do município e com os indicativos sobre as especificidades educativas dos bebês e crianças bem pequenas. De acordo com Barbosa (2010):

Ao organizar a sala para os bebês pequenos, é importante arranjar pequenos espaços, confortáveis, com espelho, tapetes, rolinhos, almofadas, que possam auxiliar na sustentação das crianças e favorecer seus movimentos.

Tal espaço é organizado para que as crianças interajam com outras crianças, brinquem com os objetos e brinquedos podendo, assim, vivenciar diferentes experiências. (BARBOSA, 2010, p. 8)

Todavia, há, ainda, que questionar: que lugar o corpo da professora que atua com os bebês ocupa na organização do espaço de referência? Cabe destacar que não se defende, de modo algum, que a organização do espaço se pautar na lógica do adulto, no intuito de considerar a disposição do mobiliário e dos objetos a favorecer somente a mobilidade adulta. Contudo, procura-se entender como a organização do espaço, mais especificamente, a organização dos processos educativos qualifica o trabalho da professora.

Ainda sobre como o cansaço das profissionais altera as relações e proposições ao grupo de bebês, destaca-se uma resposta que auxilia a refletir sobre essas possibilidades de organização dos processos educativos, de forma que respeite a dimensão corporal da professora e, ao mesmo tempo, qualifique as experiências vividas pelos bebês na creche.

Isso não acontece devido a parceria com as demais profissionais do grupo, as trocas e auxílio proporcionado pela equipe diretiva e os momentos de hora atividade, que possibilitam um intervalo e momento para organizar e avaliar o planejamento.

(Professora Camila)

A resposta da professora nos permite questionar até que ponto o cansaço extremo não ocasionado por uma forma de organização *adultocêntrica*, que centraliza na professora do grupo as responsabilidades educativas e relacionais, segundo a professora Camila o cansaço não interfere em sua relação com as crianças, e que essa interferência não acontece devido a partilha da responsabilidade das ações de cuidado e educação dos bebês com as demais profissionais da unidade educativa. Duarte (2011) afirma que a docência compartilhada é uma especificidade do grupo de bebês, isso porque, como a professora dos bebês não consegue acolher os 15 bebês, ela partilha

esta ação com a auxiliar de sala¹⁶ e os demais profissionais que auxiliam nos momentos de maior necessidade.

No decorrer desta pesquisa, na visita às creches, percebeu-se que há unidades onde o trabalho coletivo em prol da especificidade dos bebês acontece de modo articulado com a direção, supervisão, professoras auxiliares de ensino, merendeiras e auxiliares de limpeza, que atuam juntamente com as professoras nas ações de cuidado e educação dos pequeninos. Essa disponibilidade das demais profissionais em partilhar a responsabilidade educativa com a professora de bebês possibilita que essa presença corporal, tão necessária para acolhimento das especificidades sociais, emocionais e físicas dos bebês seja contemplada, seja atendida por outros adultos, diminuindo a incidência sobre o corpo da professora e da auxiliar de sala.

Nesse sentido, quando convidadas a refletir sobre as dificuldades que encontram no trabalho com bebês, as profissionais apontam a necessidade de uma terceira professora para compartilhar diariamente a educação deles. A presença desse terceiro adulto em sala com os bebês se justifica pela exigência física e emocional vivenciada, cotidianamente, pelas profissionais, e que, em muitos casos, reflete na maneira como as professoras se relacionam com os bem pequenos, marcando essas relações pela mecanização de seus movimentos e até por uma falta de respeito às iniciativas dos bebês, justificada pela necessidade de “dar conta” das ações de cuidado e educação de 15 bebês para 2 profissionais.

Vale ressaltar, que as unidades educativas que contam com o trabalho de parceria com as demais profissionais da creche possuem um grande número de profissionais readaptados ou contam com a professora auxiliar de ensino nos dias em que não há falta na unidade, ou seja, é exceção.

Sobre as dificuldades que encontram no cotidiano com os bebês, as profissionais afirmam que:

Considero que para ampliar a qualidade no atendimento das crianças, como na saúde das

¹⁶ “Auxiliar de Sala” é um termo utilizado na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, para se referir à profissional, habilitada para atuar na Educação Infantil, que compartilha a docência com a professora do grupo. Para aprofundamento sobre as condições de trabalho dessa categoria, indica-se a dissertação de Graziela Pereira da Conceição, disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/94270/290978.pdf?sequenc e=1>

profissionais atuantes no grupo de bebês, ter-se continuamente 3 profissionais em sala. (Professora Camila)

Organização do espaço da sala, especialmente no momento da alimentação; número de profissionais para 15 crianças. Penso que três pessoas na sala dariam mais qualidade ao trabalho. (Professora Aline)

O que considero mais difícil é a quantidade de adultos para cuidar e educar os bebês. (Professora Adriana)

Número reduzido de profissionais para atender os bebês; espaço restrito (pequeno) e pouco planejado de modo arquitetônico para a faixa-etária; Brinquedos adequados para a faixa-etária; crianças que iniciam com menos de seis meses. (Professora Aiane)

A necessidade de uma terceira professora é defendida pelas professoras com o objetivo de qualificar as relações estabelecidas no grupo de bebês. Da mesma forma, Duarte (2011, p. 147) afirma, em sua pesquisa, que “a presença de outra profissional é tão importante que as professoras apontam para a necessidade de uma terceira pessoa, por isso 82% das professoras avaliam ser de ruim a regular a relação entre o número de crianças por adulto.” A autora aponta, ainda, que “uma terceira profissional possibilitaria uma mediação maior entre o coletivo e o individual, favorecendo um contexto de educação e cuidado com mais qualidade e tranquilidade para as crianças e os profissionais” (DUARTE, 2011, p.97).

As pesquisas de Guimarães (2008), Duarte (2011) e Schmitt (2014) revelam que o contexto em que o grupo de bebês é atendido, exclusivamente, por 2 profissionais culmina na organização das ações de educação e cuidado, pautadas na lógica do adulto, em que o tempo *monocrônico* dita a regra e limita as possibilidades de ação dos bebês nos momentos de cuidado e educação.

Para que as situações de cuidado e educação possam ser qualificadas, há que se vencer o desafio de planejar de um modo que possibilite a

consonância da ação dos bebês para com as professoras. Mas, como um corpo exausto realiza tal ação? É premente que a responsabilidade das ações de cuidado e educação dos bebês sejam partilhadas com toda a unidade educativa, vendo-se uma possibilidade inicial de reduzir essa exaustão por meio da inclusão de uma terceira professora, que compartilhe, diária e cotidianamente, os processos educativo-pedagógicos do grupo.

Por fim, os dados deste estudo atribuem visibilidade às ações de cuidado e reconhecem a sua centralidade da composição da ação docente junto ao grupo de bebês. Essas ações envolvem os bebês em sua inteireza corporal e emocional, na relação intensa com suas professoras que também, de modo inteiro, se dispõem corporalmente para a constituição de uma prática pedagógica que considera a potencialidade presente nos bebês.

Essa categoria revelou que as professoras reconhecem a centralidade das ações de cuidado na prática pedagógica com bebês e que o modo de atender as necessidades físicas e sociais deles se dá pela via do corpo. Por isso, a disposição corporal das professoras em estarem próximas e em relação constante com o corpo dos bebês é uma especificidade que compõe a docência com esse grupo.

Entretanto, os dados apontam para uma sobrecarga de trabalho e de desgaste do corpo dessas profissionais que, ao mesmo tempo em que reconhecem a potência de seu corpo na relação com os bebês, o percebem em estado de grande exaustão que, em alguns momentos, limita a ação delas e interfere em seu trabalho. E isso faz com que elas problematizem a relação adultos x crianças, estabelecida pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, na defesa da inclusão de uma terceira professora para o compartilhamento da docência nesse grupo.

4.2 AS AÇÕES DE BRINCADEIRA

Durante o processo de aproximação dos dados e da definição das categorias de análise, o termo brincadeira aparece de forma evidente, sempre acompanhado das palavras que indicam ações de cuidado. Assim, as ações de brincadeira no grupo de bebês serão abordadas nesta categoria, analisando a presença da brincadeira na descrição das professoras.

Em seus discursos, as professoras indicam as dificuldades que enfrentam, as potencialidades que percebem e reafirmam que a brincadeira tem um papel importante na organização do seu cotidiano. Apontam que as ações de brincadeira proporcionam o espaço necessário para ação dos bebês, para que

se relacionem com seus pares, para que criem estratégias relacionais e que se desenvolvam de forma integral.

As ações de brincadeira surgem como uma categoria que perpassa as pesquisas recentes, abordando as práticas pedagógicas com bebês e crianças bem pequenas. A brincadeira no grupo de bebês é evidenciada nas observações e nos registros de diferentes pesquisadores e professoras e anunciam a potência relacional dos bebês, e, principalmente, da brincadeira como uma forma de relação deles com mundo e com as pessoas que os cercam.

A visibilidade que a brincadeira tem na prática pedagógica com bebês advém das contribuições dos estudos e das pesquisas, bem como, dos documentos legais que vêm indicando o lugar central que a brincadeira ocupa na creche e na pré-escola. Nessa perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) trazem sua contribuição, afirmando que a brincadeira e as interações são eixos norteadores das práticas pedagógicas na Educação Infantil e que é tarefa da professora e das instituições que atuam com os bebês e as crianças bem pequenas ampliar e diversificar as relações sociais e o repertório de brincadeiras no grupo de bebês.

4.2.1 A brincadeira como uma demanda da relação social

O brincar no grupo de bebês é caracterizado pela ação de estar junto, pela relação que o bebê estabelece com seus pares e com os adultos e que o auxiliam na descoberta do mundo, por meio da percepção de sensações e relações humanas travadas no cotidiano desse grupo. Brincar com bebês envolve explorar diferentes objetos, espaços, texturas, sons, imagens, aromas, estruturas e materiais, dentre outras possibilidades que proporcione ao bebê espaço para atuar sobre os materiais e se relacionar com seus pares.

Historicamente, a brincadeira foi objeto de estudo da psicologia do desenvolvimento, na tentativa de compreender o papel da brincadeira no desenvolvimento infantil. Muitas foram as contribuições, principalmente aquelas de origem Histórico-Cultural que auxiliaram a perceber a potência presente na ação de brincar.

Contudo, percebe-se que a brincadeira ainda é considerada de forma naturalizada, como uma atividade prazerosa e natural ao desenvolvimento da criança. As explicações sobre a origem e a importância da brincadeira são, muitas vezes, pautadas no senso comum, ou seja, as crianças brincam porque gostam, porque lhes dá prazer, porque desse modo elas são felizes. Esses argumentos são verdadeiros, já que têm origem e se fundamentam nas

observações das ações das crianças diante das brincadeiras, todavia são insuficientes para se compreender o lugar que a brincadeira ocupa na prática pedagógica com bebês e crianças bem pequenas.

De acordo com Vygotsky e colaboradores (2008), o bebê quando nasce é guiado, pelos órgãos da percepção, a conhecer o mundo em que vive, tomando consciência de si, de seu corpo e do corpo do outro imbricado nessa relação, por isso, nesse primeiro ano de vida, as relações são ricas e permeadas pelo processo de inserção do bebê na cultura humana.

Buscando entender a constituição da criança e de sua infância por meio de brincadeiras em contextos de Educação Infantil, Rivero (2015) aborda a brincadeira pela perspectiva da cultura, sem desconsiderar as contribuições da perspectiva histórico-cultural, mas se atendo aos aspectos sociais e culturais que envolvem o brincar e “reafirmam o brincar como uma atividade de confronto intercultural, de embates em torno de seus saberes e fazeres e como um espaço socializador de importância significativa.” (RIVERO, 2015, p. 237)

Nas situações de brincadeira, as crianças se utilizam de uma multiplicidade de saberes, provenientes das diversas experiências que vivem na instituição de Educação Infantil e nas demais relações que estabelecem em sua comunidade, o que possibilita a elas construir enredos complexos e, na troca com seus pares, produzir e participar da cultura. (RIVERO, 2015)

A aproximação com os estudos sociais da infância permite compreender aspectos relacionados à ação dos bebês nas brincadeiras. Ferreira (2004), procurando compreender a ação social das crianças nas situações de brincadeira, afirma que se deve conceber uma nova forma de olhar para a brincadeira, por meio de

[...] uma reconceitualização do brincar como ação social, que concebe o brincar de faz de conta ‘como um ato do mundo e a participação das crianças como estatuto de estar neste mundo – ambos reveladores das suas interpretações acerca da realidade e das suas formas de, partilhando a sua visão do mundo, criarem realidades alternativas às dos adultos’, o que implica em assumir que o brincar não está separado do mundo real, pelo contrário, é um dos meios de as crianças realizarem e agirem no mundo, não somente para se prepararem para ele ‘[...] mas, usando-o como um recurso comunicativo, para participarem na vida cotidiana pelas versões da realidade que são construídas na interação social, dando significado as ações. (FERREIRA, 2004, apud. RIVERO, 2015, p.52)

Esse modo de compreender atribui sentido a ações de brincadeira em grupo de bebês visto que é por meio da relação com os espaços, os objetos e, principalmente, com os coetâneos e as professoras que os bebês se apropriam da cultura e significam as suas experiências de uma forma ativa, atuando com *esse outro* e construindo uma relação dialógica. A presença da brincadeira na vida do bebê é constante, de acordo com Barbosa (2010).

A experiência lúdica de brincar inaugura o humano por configurar a primeira referência de compreensão individual e social que o bebê retém das interações corporais com a mãe, o pai, irmão ou outro adulto por ela responsável, numa dinâmica de aceitação e confiança mútua que emerge na intimidade do brincar com o corpo. As primeiras brincadeiras do bebê estão relacionadas tanto ao vínculo entre seu corpo e o corpo de quem o cuida quanto à confiança como fator imprescindível relacionado aos primeiros cuidados e a sobrevivência do bebê. (BARBOSA, 2010, p. 91)

As professoras, ao serem questionadas sobre as relações corporais que estabelecem com os bebês, indicam que, na brincadeira, a relação corporal é próxima e necessária para a interação entre elas e os bebês.

Em momentos de troca, alimentação, brincadeiras.
(Professora Amanda)

O contato corporal é algo constante no trabalho com os bebês, acontece nas brincadeiras, nas trocas afetivas, no acolhimento, no cuidado, entre outros.
(Professora Camila)

Nos momentos de chegada e saída, troca de fraldas, interação (situações), enfim, o contato corporal está presente o tempo todo. **(Professora Aline)**

Momentos de trocas, alimentação, brincadeiras, sono. **(Professora Ana)**

Nos momentos de troca, alimentação e brincadeiras no período vespertino, horário em que atuo no G1.
(Professora Amanda)

Nos momentos de higiene, alimentação, brincadeiras, proposições de linguagens, enfim em todas as situações. **(Professora Aiane)**

Reconhecer que os bebês brincam significa reconhecer a sua potência relacional, revelada nas trocas com os adultos e coetâneos com quem convivem cotidianamente na creche. Parte dessa potência está centrada na curiosidade em conhecer e alcançar o outro, envolvendo a sua dimensão humana de tocar, olhar, experimentar, conectar, provar, comunicar, conversar, aproximar, interagir e estar com o outro. (Fochi, 2015)

A brincadeira tem um papel importante na composição da especificidade educativa dos bebês e assume contornos específicos que incidem sobre a docência nesse grupo. Tristão (2004), Schmitt (2008), Coutinho (2010), Castro (2011) e Fochi (2013) afirmam que, diferentemente do que apontam alguns postulados teóricos, os bebês e as crianças bem pequenas, por meio das relações que estabelecem com os objetos de forma mediada pela professora, têm a possibilidade de se apropriarem do uso social dos objetos e das ações humanas e criar situações imaginárias.

De acordo com Castro (2011), a imaginação e a fantasia se manifestam na ação das crianças bem pequenas, proporcionando uma ressignificação das ações na ação de brincar com seus pares e com os adultos. A autora afirma, ainda, que, durante o processo investigativo, a brincadeira simbólica se fez presente no primeiro ano de vida e foi possível perceber alguns indicativos de representações manifestadas e partilhadas nas relações sociais que estabeleciam.

Gonçalves (2014, p.138) indica que, em uma análise na produção bibliográfica sobre a Educação de 0 a 3 anos, a brincadeira estava presente na creche e exercia uma função estrutural da prática pedagógica com as crianças de 0 a 3 anos de idade. Todavia, ao refletir sobre a importância da organização do espaço para a brincadeira, a pesquisadora relata que há uma ênfase nos objetos e em sua organização, o que “desconsidera a relevância nas relações sociais que se constituem neste espaço.”

Nessa perspectiva, Tristão (2015, p.120) afirma que a brincadeira se faz presente nesse grupo e é fomentada pelas professoras, contradizendo os

manuais de desenvolvimento infantil que defendem que “os bebês tão pequenos não têm capacidade de simbolizar, de fantasiar e de se concentrar, de se relacionar com o outro.” A pesquisadora menciona que essas situações eram propostas e planejadas pelas professoras, que se dispunham não só a presenciar, mas atuar junto aos bebês em momentos de criação e fantasia.

A brincadeira com os bebês pressupõe um contato corporal entre os adultos e eles, sendo que essa proximidade corporal perpassa todos os tempos e espaços do cotidiano pedagógico de uma forma horizontal, isso porque as professoras não estabelecem uma hierarquia acerca das relações de cuidado e de brincadeira, mas reconhecem a presença de ambas e a necessidade destas para sua dimensão corporal e para a dimensão corporal dos bebês.

O relato revela a multiplicidade de ações e experiências que vivem os bebês e suas professoras, observando-se que não há hora de brincar; a brincadeira está presente todo o tempo, de modo simultâneo com outras práticas que envolvem a dimensão física, emocional e social dos bebês. Essa densidade, presente na docência dos bebês, permite pensar sobre a disposição corporal desses adultos e as possibilidades e dificuldades com que se deparam na busca por garantir que os bebês ampliem e diversifiquem os modos de brincar e se relacionar com os espaços, com seus pares e com as pessoas com quem convivem.

4.2.2. A disposição corporal das professoras para a brincadeira

A dimensão corporal e as situações de brincadeiras estão relacionadas, considerando que é por meio do corpo que as crianças, desde bebês, se relacionam com o mundo. As relações que elas estabelecem com o mundo acontecem, primordialmente, pela brincadeira, seja ela realizada entre seus pares ou com os adultos.

No caso específico dos bebês, a ação de brincar com objetos, com adultos e com seus pares é potencializada quando há uma disponibilidade relacional dos adultos em planejar e estar nesses momentos de brincadeira com os diferentes bebês do grupo. Duarte (2011) colabora com essas reflexões ao tratar da exigência corporal da professora de bebês:

Esse contato corporal, essa relação corpo a corpo entre adultos e bebês, está presente em todo o cotidiano dos grupos de bebês, porém nos momentos de cuidados com o corpo (higiene e alimentação) ele é mais visível e

recorrente, pelo fato de esses concentrarem as ações das professoras. Contudo, também se destaca uma interação fortemente corporal entre adultos e bebês durante as brincadeiras. (DUARTE, 2011, p.191)

Brincar com os bebês exige presença e disponibilidade corporal das professoras. Os dados revelam que, juntamente com as ações de cuidado, a brincadeira se institui como uma forma potente de relação e de ação dos bebês, e que precisa, necessariamente, da mediação responsiva das professoras que atuam nesse grupo. Ao serem questionadas sobre as situações que envolvem maior contato corporal na atuação no grupo de bebês, as professoras revelam que:

Sim, o contato corporal com os bebês se dá a todos os momentos. Questões como: colo, trocas, aconchegos, carinho e acaalentos, inclusive na hora do sono. Assim como para alimentá-los. Nas brincadeiras, principalmente quando são poucos meses e ainda não andam. (Professora Ana)

O contato corporal é algo constante no trabalho com os bebês, acontece nas brincadeiras, nas trocas afetivas, no acolhimento, no cuidado, entre outros. (Professora Camila)

O contato corporal é o elo entre professoras e bebês; por meio dele ambos relacionam-se nos diversos momentos do cotidiano. Todavia, nas ações de brincadeira, a proximidade corporal é potencializada devido a própria especificidade dos bebês, que, por terem poucos meses de vida, vivem um momento de seu desenvolvimento em que se apropriam da experiência humana por meio das relações que estabelecem e a significam.

Ao tocar os bebês, oferecendo objetos para a brincadeira, ajudando-os a se locomover em busca de brinquedos ou possibilitando que o seu corpo torne-se uma fonte de brincadeira, a professora qualifica o momento de brincadeira e estabelece uma relação de reciprocidade com os bebês, visto que reconhece a sua especificidade e age em seu favor, promovendo o seu desenvolvimento.

Tristão (2015, p.137), menciona que, em algumas situações, as professoras não dimensionam a importância do seu trabalho, principalmente

quando este envolve a sua participação das situações de brincadeira, ou seja, as professoras não consideram que “esse corpo que se entrega à brincadeira com os bebês não é apenas um corpo físico, ele está representando toda a professora e as relações de cumplicidade, companheirismo, segurança, afeto, disponibilidade que foram construídas com as pequenas crianças”.

As ações de brincadeira dos bebês são também abordadas por Goldschmied e Jackson (2006), na especificidade educativa das crianças de 0 a 3 anos de idade pautadas no contexto inglês. As contribuições para a compreensão da ação de brincar dos bebês são grandes; as pesquisadoras, por meio de um olhar atento ao desenvolvimento integral dos bebês em contextos de educação coletiva, percebem indícios de uma brincadeira que inicia já nos primeiros meses de vida quando o bebê, ainda fortemente ligado à sua mãe, utiliza-se do corpo do adulto como brinquedo, descobrindo as primeiras sensações presentes na relação entre diferentes corpos. Todavia, as autoras percebem a necessidade de os bebês ampliarem essa relação de brincadeira com o adulto, buscando outras possibilidades de brincar, tais como a ação dos objetos e seus coetâneos.

Nesse sentido, as professoras, ao serem questionadas sobre como percebem a ação dos bebês nas situações cotidianas, indicam que essa participação e ação dos bebês é percebida fortemente nas ações de brincadeira, destacando-se a descrição das professoras Aiane e Caroline, que auxiliam no entendimento dos sentidos e significados atribuídos às ações dos bebês ao brincar:

Sim, eles interagem constantemente com gestos, balbucios, reproduzem nossas ações, bem como engendram e ressignificam brincadeiras.
(Professora Aiane)

Sim, sempre. Na massagem shandalla, nas brincadeiras de cavalinho, os bebês sorriem, fazem caretas, batem palmas, mexem o corpinho, isso significa que eles estão adorando esse contato com o professor, esse acalanto. **(Professora Caroline)**

Reconhecer que os bebês têm capacidade de participar potencializa a ação dos adultos diante dos bebês, visto que a imagem de bebê não é mais aquela ligada à passividade e à dependência extrema do adulto, pelo contrário,

é a imagem de um bebê inventivo e criativo. A professora Aiane, ao descrever de modo breve como percebe a ação dos bebês, indica que os bebês com quem atua são observadores, atentos às ações e relações ao seu redor e, por meio dessa observação, criam estratégias expressivas e corporais para participar, atuando nas ações de brincadeira de modo inovador.

Para Coutinho (2011, p.13), há uma relação intrínseca entre a ação dos bebês e das crianças bem pequenas e o seu corpo, na medida em que o corpo deles é compreendido como “constituído da ação, que é delimitado pela estrutura, mas que, sobretudo, mediante a ação a transforma”, compreendendo que “o corpo como estruturado (pelas) e estruturador (das) ações sociais das crianças engendradas social e culturalmente, ou seja, como importante elemento de comunicação e ação social”.

Nesse sentido, o papel da professora abrange a criação de oportunidades de brincadeira, de ação e participação dos bebês, bem como compete a ela atribuir visibilidade a essas ações em sua prática pedagógica cotidiana, revelando as descobertas, os processos e as relações por meio de um olhar atento e de uma documentação que permita a reflexão posterior. (Fochi, 2015)

De modo semelhante, a professora Caroline, ao relatar situações de brincadeira com o grupo de bebês, chama a atenção a algo que é de extrema importância, ou seja, o modo como as professoras interpretam a participação dos bebês. A professora descreve que a participação dos bebês nos momentos de brincadeira é corporal; é por meio do corpo que os bebês demonstram sua insatisfação ou satisfação na ação de brincar, como também, utilizam o seu corpo e o corpo do outro como fonte de brincadeira.

Nas situações de brincadeira em um grupo de bebês, a presença e a movimentação da professora proporciona aos bebês uma experiência nova e rica em possibilidade, proporcionando a mediação na experimentação dos objetos e, para além disso, convidando os bebês a brincarem, explorando as possibilidades de seu próprio corpo. São sons, vibrações e sensações que acontecem somente na relação com outros corpos e que é potencializado na prática pedagógica nesse grupo.

Silva (2012) aborda esse encontro do corpo da professora com os corpos das crianças bem pequenas, refletindo sobre as possibilidades de ação de ambos os sujeitos. O pesquisador afirma que, quando o adulto se expõe corporalmente para as crianças, ele se abre para o indeterminado, o novo, o inusitado e desestrutura o modo adulto de se relacionar e cria um novo campo de possibilidades. Nesse sentido, pode-se supor que as professoras, ao atuarem

nesse grupo, aprendem um modo novo de se relacionar, que perpassa por abaixar-se e, em uma relação horizontal, apresentar o mundo aos bebês, permitindo que eles, auxiliados por mãos mais experientes, se apropriem dos signos e significados humanos.

Um aspecto importante e já mencionado neste estudo é a disponibilidade das professoras em se relacionarem corporalmente com os bebês nas situações de brincadeira. Conforme Duarte (2011),

[...] a brincadeira com os bebês exige muito mais do corpo dessas profissionais, pois eles requisitam o toque, o contato físico, o colo, eles gostam de serem embalados, de serem erguidos, enfim, são momentos ricos pelas relações, pelas trocas, pelas interações, mas, por outro lado, são momentos que exigem esforço físico e, acima de tudo, um corpo disponível, um corpo que se entregue por inteiro para essa criança que o solicita. (DUARTE, 2011, p. 191)

As ações de brincadeira também foram citadas como ações que exigem muito do corpo das profissionais. As professoras relatam situações em que se sentem cansadas ou percebem dificuldades na sua ação junto aos bebês, incluindo o brincar com eles em diferentes espaços da instituição, bem como a qualidade dos objetos e brinquedos disponíveis, como uma dificuldade estrutural a ser enfrentada.

Sim porque temos muitos momentos de troca e alimentação onde exigem mais nosso esforço físico. Incluindo também os momentos no parque e de brincadeiras em sala. (Professora Amanda)

As principais dificuldades são o mobiliário, a alimentação, relação de quantidade de adultos para atender, os brinquedos para o parque e solário. (Professora Ana)

A única dificuldade é que os bebês exigem muito de nós profissionais, o nosso físico fica muito abalado e sentimos muita dor nos braços. Fora o físico, é

maravilhoso trabalhar com os bebês. (Professora Caroline)

O cansaço em si não depende somente do fato de trabalhar com os pequeninos. Muitas vezes, é um cansaço que considero normal em qualquer trabalho. Outras vezes não. Nesses casos, nas semanas em que há uma maior exigência corporal, o cansaço interfere sim na relação com os bebês, especialmente nos momentos de interação e de brincadeira. (Professora Beatriz)

A docência com o grupo de bebês envolve uma responsividade da professora em relação aos bebês, marcada pela atenção às necessidades e aos interesses demonstrados pelos bebês por meio do seu corpo, e uma ação da professora em busca de possibilitar que esses interesses sejam atendidos e, para além de atendidos, qualificados por meio de uma rica experiência relacional.

Nesse sentido, é necessário problematizar o como promover uma rica experiência relacional, quando há a falta de materiais adequados para o trabalho com bebês e um desgaste corporal das professoras ao concentrar-lhes a responsabilidade educativa de 15 bebês. Para qualificar as situações que envolvem brincadeira no grupo de bebês, as professoras necessitam de apoio estrutural na aquisição de materiais, na parceria com diferentes profissionais da creche ou, mais precisamente, a inclusão de uma terceira profissional, para auxiliar no compartilhamento das ações docentes no grupo.

A densidade do trabalho da professora que opta por atuar nesse grupo exige que a parceria não se limite à sua companheira de trabalho, mas a todos os profissionais da unidade educativa, bem como o apoio necessário da Secretaria de Educação em prover as condições necessárias para que as relações nesse grupo sejam qualificadas e se distanciem cada vez mais de práticas assistencialistas, escolarizantes e fragmentadas, que ainda perduram em muitos contextos educativos do país.

4.2.3. A organização institucional do momento da brincadeira

A fragmentação das ações e a linearidade de planejamento são heranças da modernidade que estão presentes nas formas de organização das unidades educativas e que incidem, diretamente, sobre a vida coletiva dos

bebês e de suas professoras. De acordo com Buss-Simão (2012, p.199), a “padronização, previsibilidade e regularidade, que, sedimentadas em rotinas de espaço e tempo, permitem a estruturação de um sistema de regras sociais, o qual pode ser definido como uma dada *Ordem social adulta – Ordem institucional*. (Ferreira, 2002)”.

A *Ordem institucional* está presente nas unidades educativas que participaram desta investigação. Na conversa com as professoras para explicar os objetivos da pesquisa e apresentar o questionário, atendendo a convite para conhecer as unidades, foram observadas diferentes situações em como suas formas de organização eram reveladas. Em todas as visitas, as professoras, supervisoras e diretoras, apresentavam estratégias de organização do tempo e do espaço para atender aos variados grupo e, na maioria das vezes, a conversa girava em torno da alimentação e do número de profissionais e crianças, revelando a preocupação em atender a todas as crianças culminando em uma *Ordem institucional* que ditava quando era a hora de comer, de brincar, de trocar as fraldas, de dormir, regras que abarcavam crianças e profissionais de diferentes grupos, que precisavam organizar experiências entre os horários de alimentação e limpeza da unidade educativa.

Todavia, um dado importante mostra que a organização do grupo de bebês permitia certa flexibilidade, uma organização diferenciada originada nas demandas físicas, emocionais e relacionais deles. Respondendo aos questionamentos acerca da constância do toque na relação com os bebês, as professoras relevam que os tocam em todos os momentos e que esses momentos se cruzam de forma simultânea.

Praticamente em tudo. Acolhida, troca, alimentação, brincadeiras, estímulos, despedida.
(Professora Betina)

Sim, trocas onde brincamos e nos comunicamos, nas brincadeiras onde interagimos com os bebês. Precisando eles estão em nosso colo. **(Professora Amanda)**

Sim, dar as mãos para brincadeira de roda. Dar um colo. Dar as mãos para levá-los para passear. Fazer as trocas de fraldas e de roupas. Fazer

dormir no colo. Na hora do sono seguram na minha mão até pegar no sono, o toque. (Professora Alice)

As professoras Alice, Betina e Amanda, quando tratam da importância do contato corporal junto aos bebês, citam diversas situações cotidianas, que podem ser resumidas em ações de cuidado, primeira categoria desta pesquisa, e as ações de brincadeira. A descrição das situações não estabelece uma hierarquia entre si, pelo contrário percebe-se que essas ações se complementam, podendo as ações de brincadeira envolverem cuidados e as ações de cuidado envolverem a brincadeira. Schmitt (2008) trata dessa relação entre a brincadeira e as ações de cuidado ao afirmar que:

Contar histórias, ouvir músicas, dançar, brincar com bonecas, carrinho, bola ou balão, fazer massagem, oferecer diferentes objetos para explorações e brincadeiras, conversar com grupos pequenos de bebês, entre tantas outras atividades, que também podem se fazer presentes nos momentos de cuidado. (SCHMITT, 2008, p. 153)

Ainda segundo Schmitt (2015), as ações de cuidado e de brincadeira acontecem ao mesmo tempo e por meio dos diferentes espaços organizados pelas professoras, podendo ter ou não a participação efetiva delas nessas situações. Sobre isso, a pesquisadora afirma que:

No G1, ocorriam ações concomitantes sem que houvesse um recorte sequencial. Trocas de fraldas, crianças dormindo, brincadeiras no tapete, livros de história, manuseio de materiais, exploração do espaço, encontros entre bebês, entre outras ações que ocorriam de forma simultânea. A ação das profissionais ia se configurando na composição dessa multiplicidade de eventos. (SCHMITT, 2014, p. 176)

Quando a professora Amanda relata que durante a brincadeira com os bebês percebe que algumas crianças pedem colo e são atendidas, ela aponta para a atenção às manifestações dos bebês e ao modo como essas manifestações alteram o cotidiano do grupo. Nas relações cotidianas, os bebês vão indicando suas necessidades, todas elas em seus diferentes tempos e de diferentes formas. Parte dessas necessidades surgem de forma emergente ao mesmo tempo, e cabe ao adulto, ou seja, à professora, atender essas demandas, envolvendo-se em relações simultâneas, assim como os bebês.

Gonçalves (2014), ao tratar da especificidade educativa dos bebês, aponta que a brincadeira aparece organizada ao longo da rotina deles, perpassando os momentos de cuidado, higiene e alimentação, e que as ações de brincadeira ganham visibilidade quando os bebês conseguem explorar o espaço com o seu corpo. Todavia, a percepção da brincadeira nos momentos de cuidado é muitas vezes concebida como distração para que a criança se ocupe enquanto a professora troca suas roupas, sua fralda ou a alimente.

As dissertações que compuseram essa categoria apontaram para as ações que envolvem o cotidiano – como os momentos de higiene, sono e alimentação como uma característica que demarca a docência com bebês – e, um dado significativo que nos chama atenção é o *brincar como subterfúgio* nos momentos de rotina da creche. As pesquisas indicam que as brincadeiras dos bebês aparecem como uma possibilidade de distração, como nos momentos de higiene, alimentação e sono, para dar conta das demandas rotineiras e, apesar do rigor que demarca a rotina da creche os bebês conseguem colocar suas produções em cena, quando exploram o ambiente com seu corpo, quando buscam estabelecer relação entre pares, o que reafirma sua potencialidade. (GONÇALVES, 2014, p. 176)

A ausência de intencionalidade educativa nas situações de brincadeira e de cuidado revelam a necessidade de aprofundamento teórico e prático acerca da importância do brincar no grupo de bebês. Contudo, é importante compreender que, mesmo em situações onde impera a carência de planejamento, a ação social dos bebês está presente, exigindo a constante relação com os adultos, com o espaço e com seus pares. Por isso, é fundamental que as professoras tenham atenção ao planejamento dos tempos e

dos espaços, compreendendo que “a experiência dos bebês não se limita àquela prevista pelo adulto; define-se pela profundidade de seus atos. Os bebês agem com intensidade e empenham-se para manifestar suas potencialidades.” (CASTRO, 2013, p. 7)

A ação dos bebês em diferentes situações de forma simultânea exige outra forma de organização do cotidiano que privilegie a diversidade de tempo presente no grupo, bem como, outro entendimento de ação docente, que possibilite a professora contemplar as diferentes temporalidades. Entretanto, as alterações na forma de organização cotidiana reverberam em outras mudanças, desde estruturais, de mobiliário e materiais, mas, principalmente, do engajamento político em defesa do direito às especificidades e potencialidades dos bebês e crianças bem pequenas.

Uma docência que respeite a temporalidade dos bebês tem como característica uma postura acolhedora, que se dedica a observar, esperar e dar espaço e tempo para a ação dos bebês (SCHMITT, 2014). Observar e conhecer cada bebê é o ponto de partida para o planejamento de estratégias que possibilitem a ele viver experiências que, de fato, sejam significativas e promotoras de seu desenvolvimento.

Nessa direção, o planejamento do tempo e do espaço assume uma função importante e enriquecedora, na busca por contemplar as diferentes temporalidades e as diferentes situações que os bebês vivem na unidade educativa. Schmitt (2014, p. 243) afirma que as muitas situações que acontecem no cotidiano do grupo permitem ampliar o entendimento de ação docente, incluindo a função de organizar um espaço propício para as relações múltiplas, compreendendo que “as professoras não estarão todas em cena, guiando, mediando às crianças de forma direta”, considerando que a organização do espaço é permeada pela intencionalidade e permite a atuação dos bebês de forma potente.

4.2.4. O lugar da brincadeira no planejamento dos tempos e espaços

Nessa conjuntura, ações como as brincadeiras em diferentes espaços da instituição são impossibilitadas, já que é desafiador transitar com os bebês pela instituição, por demandar o auxílio de mais adultos, assim como, a organização de espaços em que os bebês possam relacionar-se com os objetos e, principalmente, com as crianças de diferentes grupos. Essa inquietação está presente na fala da professora Beatriz, quando afirma que o seu cansaço interfere nas situações de brincadeira e interação, bem como no relato da

professora Ana, ao mencionar que faltam brinquedos e mobiliário para as brincadeiras na sala e no solário.

Acerca disso, o documento Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015) orienta que a professora tem a possibilidade de:

Organizar vivências com brinquedos e materiais que provoquem o deslocamento e a ampliação dos movimentos das crianças, tais como: brinquedos para empurrar e puxar, caixas grandes, rampas e escorregadores, tendas em diversas formas e cores, piscina de bolinha, blocos e rolos de espuma, tatames para rolar, rolos infláveis, túneis, centopeias, cabanas com tiras para entrar e sair, obstáculos para escalar. (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 15)

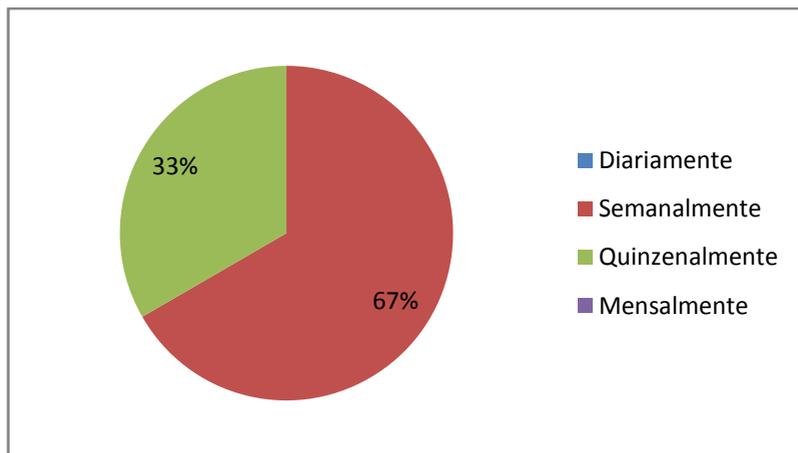
A preocupação com os materiais e os brinquedos disponibilizados aos bebês é abordada nas reflexões de Goldschmied e Jackson (2006), quando mencionam que os brinquedos produzidos para os bebês mostraram-se pouco atrativos, fazendo com que os bebês voltassem sua atenção aos objetos utilizados frequentemente pelos adultos. Partindo dessa observação, as pesquisadoras criaram a estratégia do Cesto dos Tesouros, que consiste basicamente um cesto contendo uma rica variedade de objetos cotidianos, que permanecem à disposição dos bebês para que eles possam explorar. As autoras mencionam que:

Ao observar proximamente um bebê com os objetos contidos no Cesto de Tesouros, podemos perceber quantas coisas diferentes ele faz com eles, olhando, tocando, apanhando-os, colocando-os na boca, lambendo-os, balançando-os e descartando o que o atrai ou não. Ele utiliza ainda um objeto em suas mãos e boca como uma maneira de se comunicar sentada próxima ao Cesto. É surpreendente observar a maneira como todo o corpo é envolvido nessa atividade – se os pés e seus dedos estão descobertos, eles respondem de maneira vivida ao estímulo e a excitação que o objeto escolhido induz. (GOLDSCHMIED e JACKSON, 2006, p. 115)

A relação dos bebês com objetos na situação de brincadeira é descrita pelas pesquisadoras e, por meio dessa descrição, pode-se perceber a potência da brincadeira em um grupo de bebês. Principalmente, no que diz respeito à dimensão do corpo, muitas são as sensações e relações corporais que o bebê vive ao explorar os variados objetos.

As indicações presentes no Currículo do Município são de caráter propositivo, no sentido de subsidiar as professoras na elaboração de seu planejamento, proporcionando sugestões de experiências a serem organizadas e vividas com os bebês. Contudo, os apontamentos realizados pelas professoras mostram uma problemática enfrentada cotidianamente e que precisam ser alvo de reflexão estrutural e formativa. A formação dessas profissionais ainda apresenta aspectos que devem ser aprofundados. Exemplo disto nos remete a documentação pedagógica, em que, ao serem questionadas sobre a periodicidade de planejamento e de registro, as professoras afirmaram que assumem esse compromisso de planejar e registrar e informam, enquanto preenchem o questionário, que durante sua trajetória profissional vão compondo um modo de planejar e registrar, de acordo com a demanda do grupo, influenciando na organização do tempo de planejamento, como mostram os dados exposto no Gráfico 6.

Gráfico 6 – Periodicidade de planejamento das professoras



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

De acordo com o Gráfico, 67% das professoras que atuam com os bebês planejam o cotidiano semanalmente e 33% realizam o planejamento quinzenalmente. É importante salientar que a ação de planejar e registrar tem relação direta com o tempo que as professoras têm em sua carga horária para as atividades de documentação e atendimento às famílias e supervisão escolar. A hora-atividade, denominação utilizada na Rede Municipal de Florianópolis, compreende cerca de 33% da jornada de trabalho, ou seja, semanalmente, as professoras têm direito a este tempo de reflexão acerca de sua prática assegurado em Portaria.

Entretanto, os desafios continuam: as profissionais relatam as dificuldades em sistematizar o planejamento e o registro, e essa dificuldade reverbera no modo como organizam o cotidiano, principalmente na organização dos tempos e espaços para brincadeira com os bebês.

Como é nosso primeiro ano com os bebês, achamos difícil organizar o planejamento, já que com os bebês não é tanta produção e sim estímulos.
(Professora Betina)

Tenho dificuldade de parar e fazer registro, já que na sala estou sempre me movimentando: alimentando, trocas, lavar o rosto, limpar o nariz, dar um colo, acalantar um bebê que quer dormir, ajeitar com eles os brinquedos e organizar a sala. Levá-los para passear e brincar no parque grande.
(Professora Alice)

As especificidades da docência com bebês abrangem a forma de planejar o que as professoras vivem junto ao grupo. A professora Betina aponta uma preocupação que predomina entre muitas professoras que atuam com crianças bem pequenas, isto é, a ausência do que ela chama de produção, entendendo-se que o trabalho pedagógico na Educação Infantil deve culminar em um produto, em atividades que possibilitem aos demais, perceber a trajetória educativa dos pequenos na instituição.

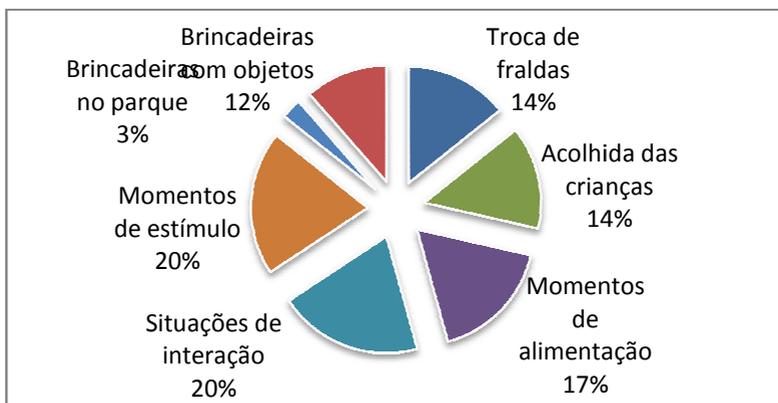
Tristão (2004) assim aborda essa questão:

O trabalho com bebês 'não aparece' dentro da creche, as crianças não 'produzem' concretamente nada. Grande

parte do tempo em um berçário é dedicado às atividades rotineiras, de chegada, de alimentação, de troca, de banho e de descanso, que, com frequência, não recebem a atenção das professoras, não sendo assim refletidas e avaliadas. No imaginário das profissionais da educação e mesmo em nível de senso comum, há a noção de que deve haver a produção de algo para estar caracterizado um processo educativo, bem em acordo com a noção da sociedade capitalista na qual vivemos, que valoriza os resultados como lógica estruturante. (TRISTÃO, 2004, p. 148)

Nessa lógica de produtividade, o lugar da brincadeira junto ao grupo de bebês é comumente desvalorizado e limitado à ocupação das crianças por um tempo em que o adulto não pode estar junto dela. Perde-se a potência da ação de brincar, o que invisibiliza a sua presença no planejamento, esta perda está vinculada com a lógica linear e *monocrônica* da ação docente. Nesse sentido, problematiza-se, junto às professoras, o que elas privilegiam no momento de planejar: que ações ocupam espaço em seu planejamento e que ações são menos contempladas. O Gráfico 7 mostra, com clareza, a preocupação das profissionais com o desenvolvimento dos bebês, assim como com as situações de interação e os momentos de cuidado.

Gráfico 7 – Aspectos contemplados no planejamento do grupo de bebês



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

Os dados apresentados no Gráfico 7 sintetizam os aspectos do planejamento das professoras e permitem observar que, apesar das ações de brincadeira serem reconhecidas como um componente importante na composição da prática pedagógica com bebês, a brincadeira continua sendo uma das ações que tem menos visibilidade no planejamento.

É importante salientar que, no questionário, essa pergunta era fechada, o que impossibilitava as professoras de descreverem outras ações que possivelmente se fazem presentes no planejamento. Os aspectos mencionados na questão e que serviram de base para a elaboração desta são oriundos das pesquisas de Duarte (2011) e Varotto (2015) que utilizaram o questionário como instrumento de pesquisa, assim como indicações do levantamento bibliográfico que tratavam acerca da ação docente.

É necessário refletir sobre o que as professoras compreendem como planejamento, uma vez que todos os aspectos do gráfico são contemplados na organização cotidiana e são importantes aspectos a serem planejados, contudo, historicamente as pesquisas mostram uma preocupação com o planejamento dos aspectos pedagógicos e um descaso com as situações de alimentação, higiene e brincadeira.

Neste contexto, as situações de brincadeira no parque são invisibilizadas, mesmo diante do encaminhamento presente no documento do Currículo do Município. A professora Alice menciona o desafio de passear com bebês, o que remete a questões estruturais que ultrapassam as possibilidades de planejamento e organização da professora e faz com que o cotidiano com os bebês aconteça de modo aligeirado, o que limita a possibilidade de ação dos bebês, principalmente nas ações de brincadeira.

Compreender o lugar central que as ações de brincadeira ocupam nas práticas pedagógicas do grupo de bebês significa considerar a responsabilidade da professora de organizar tempos e espaços para que o grupo explore esta variedade de objetos juntamente com seus pares. Em uma perspectiva Histórico-Cultural, Mello (2014) trata da organização dos espaços pedagógicos e da necessidade de variedade de objetos como uma importante tarefa da professora, orientando que

[...] é trabalho da educadora e do educador organizar o ambiente ao redor do bebê com muitos objetos que chamem sua atenção e despertem nele o movimento para pegar e explorar os objetos que devem ter cores, formas, tamanhos e texturas diversas e permitam uma riqueza de sensações e percepções ao bebê que os explora. Aos

poucos, o bebê vai ampliando a quantidade de objetos com que se relaciona, vai ampliando suas sensações e formando uma percepção das sensações provocadas pelos objetos. Essas percepções vão sendo organizadas pela criança em categorias: as coisas que são macias/ duras, as que são frias/quentes, as que são pesadas ou leves, as que consegue pegar com uma mão, as que precisa de duas mãos para segurar. Enfim, vai ampliando suas percepções e vai criando uma memória das sensações e percepções dos objetos. (MELLO, 2014, p. 51)

Na Educação Infantil e, de uma forma mais específica, no grupo dos bebês, a organização do espaço assume uma função importante de estruturação das relações sociais estabelecidas nesse espaço. Assim, o espaço organizado de modo a promover a aproximação dos bebês entre eles, dos bebês com as professoras e dos bebês com as demais crianças e adultos da instituição contribui para que o bebê signifique os diferentes modos de se relacionar.

Alguns pesquisadores observaram que quando os espaços nas escolas estão bem planejados o professor deixa de ser o único foco de atenção das crianças e o próprio ambiente chama as crianças pequenas para diferentes atividades. Isto é, uma das tarefas principais de um professor de bebês é criar um ambiente onde as crianças possam viver, brincar e serem acompanhadas em suas aprendizagens individualmente e também em pequenos grupos. (BARBOSA, 2010, p. 8)

O espaço organizado de uma forma segura e atrativa, com o objetivo de promover a exploração e a brincadeira com uma diversidade de materiais, permite que os bebês se envolvam nessa ação e criem estratégias de utilização e ação sobre o material. Schmitt (2015), em seu estudo, aponta que a organização do espaço surge como um aspecto pedagógico importante pela *não onipresença* das professoras, isso porque os bebês vivem relações que acontecem longe do acompanhamento e direcionamento delas. Em grande medida essa ausência das professoras, em algumas situações vivenciadas pelos bebês, é ocasionada pela sua presença nas situações de cuidado.

A pesquisadora salienta que o não direcionamento das ações dos bebês nas situações em que eles exploram o espaço por meio da brincadeira possibilita aos pequeninos a constituição de uma relação com seus pares, bem

como a utilização de estratégias expressivas e corporais para relacionar-se com o espaço. De acordo com a autora,

[...] os bebês e as crianças pequenas que olham/observam seus pares ao mesmo tempo em que buscam materiais expostos para suas investidas e brincadeiras, que iniciam ações a partir da ação do outro, que observam os adultos, que resistem interromper suas brincadeiras quando são solicitados pelas profissionais, que brincam com os objetos enquanto trocam a fralda com a professora, etc. (SCHMITT, 2014, p.194)

A dinâmica relacional no grupo de bebês é de fato intensa; são muitos acontecimentos em poucos segundos, por isso a organização do espaço não está desvinculada da organização do tempo. As pesquisas de Tristão (2004), Duarte (2011), Castro (2011) e Schmitt (2015) abordam a organização do cotidiano dos bebês envolvendo os aspectos de tempo e espaço e afirmam que, no dia a dia da creche, a organização do tempo é realizada de forma linear e sequencial, algo que fica evidente nos planos e projetos pedagógicos das instituições.

A organização do tempo de modo *monocrônico* impossibilita a experiência de viver uma situação de cuidado e de brincadeira ao mesmo tempo, o que distância a experiência real que acontece no grupo de bebês, visto que a *policronia* das ações e experiências acontece independentemente da expectativa ou planejamento da professora. Gonçalves (2015) afirma que os bebês possuem ritmos próprios e que esse tempo deve ser respeitado, desafiando a instituição a repensar o modo como organiza o tempo e os espaços. Contudo, esse esforço de planejar as experiências dos bebês é qualificado quando há a troca entre os diferentes sujeitos dessa relação, professoras, auxiliares, famílias, coordenadores e demais profissionais, comprometidos em refletir sobre o cotidiano do grupo e criar estratégias que permitam aos bebês conhecer o mundo em sua inteireza e não de uma forma limitada à lógica do adulto.

De acordo com Gonçalves (2014), a docência com bebê e crianças bem pequenas exige situações de troca entre diferentes profissionais. A pesquisadora afirma que, no compartilhamento da docência,

[...] a relação de troca é fundamental na prática pedagógica com bebês, o adulto torna-se o porta-voz dos pequenos, que ainda não falam e precisam de alguém que comunique e compreenda suas particularidades,

compartilhar a responsabilidade da educação dos bebês e crianças pequenas é fundamental na educação infantil. (GONÇALVES, 2014, p. 173)

A relação entre os diferentes profissionais possibilita o cruzamento de diferentes olhares sobre a prática pedagógica no grupo de bebês. Uma dessas relações, que qualificam as relações educativas pela perspectiva de uma organização do tempo e do espaço, é a relação das professoras do grupo com a profissional da área de Educação Física. A relação entre esses profissionais proporciona um olhar atento à dimensão corporal dos bebês e às possibilidades de ação dos pequenos, ao repensarem materiais, espaços e estratégias que proporcionem movimentação e expressão de sua ação sobre o lugar no qual estão inseridos.

A pesquisa de Varotto (2015) dedica-se a conhecer as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física no grupo de bebês e aponta que a relação entre as diferentes áreas possibilita a compreensão dos bebês em suas múltiplas dimensões humanas. De acordo com a autora, o

[...] compartilhamento das ações entre diferentes profissionais que trabalham com os bebês, foi trazido pelas professoras, não somente a partir da necessidade de que o mesmo ocorra, mas dos elementos que enriquecem esse compartilhamento e os que geram pontos de tensão e, assim, entaves para que ele aconteça de forma mais efetiva. As professoras de Educação Física compartilham a docência com as demais profissionais, através do reconhecimento do outro, do trabalho do outro, das limitações e potencialidades do colega e, principalmente do reconhecimento da importância de ações coletivas no encaminhamento das práticas pedagógicas junto aos bebês. (VAROTTO, 2015, p.290)

O planejamento dos tempos e espaços em parceria com diferentes profissionais privilegia a ação social dos bebês, já que a organização do espaço pressupõe uma experiência corporal, que pode ser caracterizada pelo constrangimento desses corpos, como nos contextos em que os bebês têm seu espaço limitado ao berço ou ao bebê conforto, ou a lugares que os convide a brincadeira.

Por fim, a análise dos dados dessa categoria revelou que a brincadeira está presente no cotidiano do grupo dos bebês e surge como uma demanda da

relação social estabelecida dos bebês com seus pares, com o espaço e com sua professora. O brincar nesse grupo possibilita a visibilidade para a ação social dos bebês, reconhecendo-os como capazes de criar, imaginar e atuar sobre os objetos e com seus pares e pessoas com quem convive.

A professora tem uma função muito importante nas ações de brincadeira. Os dados mostram que a professora planeja e organiza os espaços de forma que possibilite aos bebês explorar e conhecer o mundo em sua complexidade, e dizem mais, apontam que, para a importância da participação da professora nestas situações, brincar com os bebês e disponibilizar seu corpo para essa relação é um aspecto que qualifica a ação docente com os pequeninos.

Como na primeira categoria, o desgaste corporal das professoras é apontado como um desafio. As professoras sentem seus corpos exigidos nas mais diferentes tarefas, o que, em muitas situações, as impede de estar e brincar com os bebês, bem como de organizar tempos e espaços para ampliar e diversificar as brincadeiras do grupo. O cansaço extremo reverbera diretamente na relação com os bebês e na qualidade do trabalho, exigindo o compartilhamento da responsabilidade educativa do grupo com os demais profissionais da creche e a defesa da inclusão de uma terceira professora.

É importante salientar que a brincadeira é compreendida como um eixo importante no trabalho com os bebês. Nos mais variados relatos, as professoras apontam a presença da brincadeira, reconhecendo que o brincar perpassa todos os momentos do cotidiano, assim como as ações de brincadeira estão diretamente relacionadas com a dimensão corporal, isto porque, nas brincadeiras, os bebês atuam, sentem e se comunicam por meio do corpo, em uma relação em que as professoras também atuam, sentem e se comunicam pelo seu corpo.

4.2. AÇÕES DE COMUNICAÇÃO

As ações de comunicação se entrelaçam no cotidiano educativo e permitem compreender a densidade presente no trabalho da professora que atua junto aos bebês. Assim, o cuidado e a brincadeira foram abordados como ações pelas quais se constituem a dimensão corporal, juntamente com as ações de comunicação. Essas ações se entrelaçam no cotidiano educativo e permitem compreender a densidade presente no trabalho da professora que atua junto aos bebês. Esta categoria teve o intuito de analisar o que as professoras dizem sobre as ações de comunicação e a sua articulação com a dimensão corporal,

para que assim possamos refletir acerca das implicações que esta relação traz para prática pedagógica.

A percepção dos bebês como sujeitos comunicativos e interativos esteve presente nos diversos relatos das professoras que participaram deste estudo. Ao descrever a relação que estabelecem com os bebês e as estratégias que utilizam para se comunicar e para conhecer e compreender os pequeninos, as professoras indicaram a potência comunicativa presente já nos primeiros meses de vida e que, influenciada por uma linguagem oral em desenvolvimento, possibilita a ambos trilhar caminhos que possibilitem uma troca.

As pesquisas que se dedicam a conhecer os bebês e a compreender a especificidade da docência com esse grupo vêm constatando a presença da comunicação constante entre professoras e bebês e deles com seus pares, todavia o modo de se comunicar e de se relacionar diferencia-se e torna-se um aspecto importante para ser pesquisado e compreendido pelos pesquisadores e profissionais que atuam na área.

O modo peculiar de comunicação dos bebês e as especificidades relacionais que esse grupo apresenta foram abordados por Vygotsky e colaboradores (2008) quando mencionam que a atividade que mobiliza os bebês a conhecerem o mundo é a atividade de comunicação, todavia uma comunicação que não acontece por meio da oralidade, mas por meio da emoção e da relação com os adultos.

Tristão (2015), ao se aproximar dos estudos de Wallon buscando compreender o processo de comunicação dos bebês, menciona que a emoção é, para Wallon (1975), o meio pelo qual o bebê mobiliza o outro para atender as suas necessidades, sendo a potência expressiva do bebê uma condição inicial para sua inserção do mundo da comunicação, já que permite a sua atuação no ambiente humano, mobilizando os adultos com quem convive por meio de sua “emoção corporificada”.

As estratégias de comunicação utilizadas pelos bebês também foram observadas e analisadas por Coutinho (2011). A pesquisadora afirma que os bebês manifestam, por meio do seu corpo, o que sentem diante do que é socialmente estabelecido, e que essas manifestações corporais têm o objetivo de buscar no olhar e na atenção do outro o significado para sua ação social. O olhar, o gesto, o sorriso, o choro, os movimentos são estratégias comunicativas que constituem um complexo diálogo e que precisam ser reconhecidos e compreendidos para que as especificidades educativas possam ser consideradas

na elaboração de práticas pedagógicas que respeitem os bebês e suas professoras.

Nesse sentido, analisando os dados deste estudo e procurando compreender as ações de comunicação utilizadas por professoras e bebês, percebe-se que essas estratégias estão centradas nas possibilidades comunicativas presentes em cada corpo, e que a relação desses corpos potencializa e qualifica essa comunicação.

4.3.1. Um corpo que comunica

A comunicação exerce uma função importante em todas as relações que se estabelecem socialmente. É por meio dela que se expressam sentimentos, emoções, desejos e necessidades, e através dela se consegue interpretar o que o outro sente e pensa. Trata-se, portanto, de um processo de troca constante que se inicia com o nascimento e é complexificado na medida em que se ampliam as relações sociais.

As pesquisas de Tristão (2004), Schmitt (2008), Guimarães (2008), Duarte (2011), Castro (2011), Coutinho (2011) e Fochi (2013) abordam as especificidades educativas dos bebês e afirmam que eles são capazes de se comunicar e que a principal estratégia expressiva é o seu próprio corpo. O corpo dos bebês é considerado como lugar de elaboração e expressão das emoções e do movimento. São esses recursos expressivos que convidam o outro para a relação e proporcionam ao bebê as ferramentas para que ele possa atuar em seu entorno, comunicando ao adulto e aos seus pares seus desejos e suas necessidades, mobilizando-os, assim, para a interação.

Reconhecer que os bebês modificam o seu entorno e que esse processo está centrado na capacidade de expressar suas emoções e seus sentimentos por meio de seu corpo é fundamental. Desta forma, torna-se parte da especificidade da docência com esse grupo a atenção constante aos indicativos dos bebês, com o intuito de proporcionar os subsídios necessários para sua ação e participação nas experiências e relações que vivenciam na creche.

As professoras, ao serem questionadas sobre as estratégias de comunicação dos bebês, descrevem algumas estratégias que indicam a centralidade do corpo na ação de comunicar suas necessidades físicas, emocionais e sociais:

Apesar de não se comunicarem através da fala, os bebês utilizam o corpo todo para comunicar-se. O olhar, o choro, o riso, a recusa, os gestos são suas

formas de comunicação com o mundo. (Professora Beatriz)

Os gestos, expressões corporais, balbucios, choro, sorrisos. (Professora Aiane)

Comunicação por gestos, olhares, bem-estar. (Professora Aline)

Fochi (2013) aborda as ações de comunicação quando menciona que a curiosidade do bebê proporciona a sua aproximação do outro e, conseqüentemente, a criação de estratégias de se relacionar com estes outros. O autor defende, pautado nos estudos de Bruner (1995) e Dewey (2010), que o desejo de comunicação e de interação observados nos bebês está para além do uso de código, mas, sobretudo, está centrado em um processo de uso da cultura para estabelecer relação com seus pares e com os adultos que os cercam.

As expressões corporais compõem o que Fochi (2013) chama de ação social e comunicativa do bebê, que, caracterizadas pelas expressões do rosto, pela pressão dos lábios, o contato visual, o gesto, o balbucio, geram uma conversa que o pesquisador diz ser, em muitos casos, silenciosa, mas carregada de sentido e significado para quem dela participa. É nessa direção que Beatriz afirma que “*apesar de não se comunicarem através da fala, os bebês utilizam o corpo todo para comunicar-se*”. Ao afirmar isso, a professora descreve a forma como vê os bebês, por meio de suas capacidades, do que podem fazer e de como podem se expressar por meio do seu corpo.

O gesto é abordado por todas as professoras como uma das estratégias mais utilizadas pelos bebês para se comunicar; os movimentos das mãos e as expressões do rosto são utilizadas para contar aos demais suas ideias e expressar seus sentimentos. Le Breton (2009) trata do corpo como comunicação e afirma que os gestos implicam, igualmente, movimentos do rosto e do corpo e têm uma origem e um significado cultural e social. Para o autor, os movimentos do corpo podem ser considerados a forma física da palavra, o que, para os bebês e para suas professoras, se revelam como um aspecto importante da relação educativa, visto que, ao observar e interpretar o que diz o bebê e atribuir sentido e significado a estes gestos, o eleva à condição de sujeito ativo desta relação.

Os bebês, quando vivem situações de interação, se comunicam por meio do gesto, e, nessa conversa entre eles e deles com os adultos, “parecem

compor uma vasta coleção de signos que se transformavam em ‘palavras’ de uma intensa e sensível conversa” (Fochi, 2013, p.101). É importante salientar que a intencionalidade comunicativa antecede o uso da palavra, ou seja, nas situações em que os bebês se relacionam com seus coetâneos e com os adultos, e se esta relação tem tempo e espaço para sua ação, os bebês elaboram movimentos que, inicialmente, podem até ser impulsivos, mas que, ao ganhar sentido e significado nas relações que estabelecem, adquirem intencionalidade, tornando-se uma ação de comunicação em direção ao outro. (Fochi, 2013)

A utilização dos gestos na relação entre os bebês na creche possibilita a criação de um vínculo afetivo entre os pequeninos e deles com os demais, isso porque o gesto convida o outro para a relação e proporciona também espaço para a transgressão e a manifestação de sua vontade. Castro (2011) afirma que o gesto é usado não só para expressar sentimentos e emoções, mas também para alterar e ou manter as regras estabelecidas no contexto em que está inserido. Essas ações utilizadas para manifestar sua vontade são apropriadas nas relações sociais e ressignificadas cotidianamente, reafirmando a capacidade de modificação do seu entorno, defendida e observada por pesquisadores e por professoras, como reitera a autora ao afirmar que,

[...] de acordo com as atuações dos bebês e as alterações que passam a surgir conforme agem, outras estratégias são descobertas, e as crianças pequeninas vão ampliando o repertório de ações. Os bebês agem e percebem o resultado das suas atitudes, criando novas estratégias de ação e comunicação. Desse modo, o corpo, os gestos e movimentos, o olhar, o choro e os risos são integrados à constituição da linguagem e, mesmo anterior à fala, as crianças pequenas possuem um arcabouço de linguagens que gradualmente complexificam o pensamento e a linguagem, tornando-a também verbal. (CASTRO, 2011, p.121)

O olhar é abordado nos relatos das professoras como uma estratégia utilizada pelos bebês para se comunicar e está diretamente relacionado com os demais movimentos do corpo. Por meio dele, os bebês capturam a atenção do outro e a dirigem a seus interesses e necessidades. Coutinho (2012, p.10) considera que o olhar, para os bebês, é “em si uma ação, que permite a partilha e a significação do que é comunicado”, carregando consigo informações que alteram a ação do outro.

Ainda sobre o olhar, Guimarães (2008), em sua investigação, percebe o olhar como forma de comunicação que proporciona o relacionamento entre crianças e adultos. Para a autora, é

[...] possível observar que o olhar da criança busca relação com o que ocorre, focando a toalha, a fralda, buscando o olhar do adulto. Quando o olho da criança toca o olho do adulto e vice-versa, parece que se rompe o automatismo, estabelecendo-se comunicação e contato. O sentido do evento oscila entre o mecânico e o afetivo, dependendo, sobretudo, do investimento no olhar. (GUIMARÃES, 2008, p.13)

Na relação educativa, um olhar, interpretado como triste, feliz, enfurecido, entusiasmado, convidativo ou de recusa, move a ação das professoras e é imprescindível para que elas possam atender e proporcionar aos bebês um ambiente favorável, não só ao seu desenvolvimento, mas à sua ação. Considerar que a troca de olhares entre os bebês e suas professoras e dos bebês entre eles é um importante veículo de comunicação incide na organização do espaço e na criação de possibilidades de encontro e de conversa entre os diferentes sujeitos envolvidos nesta relação.

O estudo de Pereira (2011) proporciona a compreensão das relações sociais que os bebês e as crianças bem pequenas estabelecem na creche. A autora afirma que as relações entre coetâneos são mediadas pela linguagem e que esta inscreve no corpo de cada criança, proporcionando o convite para a relação. Segundo a pesquisadora, a dimensão corporal abordada em seu texto como múltiplas linguagens diz respeito a um corpo que fala. São gestos, sentidos, olhares, gritos, sorrisos, balbucios, que expressam intenções, significados e sentidos. Na relação que estabelecem entre si, as crianças vão descobrindo formas de se comunicar e de expressar seus desejos e suas necessidades. Alguns registros realizados pela autora apontam para expressões e olhares que eram utilizados pelas crianças como ações convidativas para a brincadeira, revelando que a ausência da linguagem oral não limita as relações que se estabelecem, pelo contrário, Pereira (2011) indica, assim como Castro (2011), que as crianças pequenas desde bebês possuem cem linguagens.

Inspirada nas ideias de Loris Malaguzzi sobre as linguagens das crianças, Pereira (2011, p. 116) indica que a comunicação “não é algo unidirecional, significa participar de algo em comum, uma conexão completa. Exige compartilhar um território comum de experiências, ideias, pensamentos,

teorias negociáveis, sentidos, significados. Todavia, mesmo compartilhando experiências, essa forma de comunicação surge em sua complexidade, e interpretá-la torna-se desafiador.

Os dados mostram que compreender o que os bebês dizem é um processo minucioso e exige do adulto uma atenção e percepção constante. A professora Adriana menciona esse processo quando responde à questão sobre a forma de comunicação dos bebês.

Comunicação visual, auditiva, tátil, gustativa. Na medida em que vamos os conhecendo, também vamos aprendendo o que querem nos dizer, se está com sono, se está com fome, se está triste, se está feliz. (Professora Adriana)

Conhecer os bebês ultrapassa o conhecimento advindo da psicologia do desenvolvimento, consistindo um conhecimento que perpassa muito mais pelas raízes sociais e culturais dos diferentes bebês que pertencem ao grupo, do que pelos processos psicológicos pelos quais passam em cada idade. Saber como estavam acostumados a dormir, se alimentar, brincar, se comunicar, dentre outros aspectos adquirem uma função importante para organização dos processos educativos do grupo.

O intuito não é desmerecer o lugar dos conhecimentos construídos acerca dos bebês, pelo contrário, reconhece-se a importância destes para a criação de práticas pedagógicas que respeitem as crianças. Mas, conhecer práticas sociais e culturais das quais participam implica uma relação próxima com as famílias e uma observação atenta ao modo de agir de cada bebê que compõe o grupo, reverberando em uma compreensão de suas ações e dando subsídios para a criação de ações mais respeitadas por parte das professoras.

A necessidade de conhecer as crianças e compreender o seu contexto sociocultural é um dos contributos importantes dos estudos da Sociologia da Infância, que indicam que a educação das crianças bem pequenas deve considerar o contexto social, as suas muitas formas de vida, os diversos desafios que se colocam ao seu desenvolvimento, e os diferentes modos de interpretação de mundo. Para isso, as práticas pedagógicas para a educação da infância devem considerar a diversidade de contextos, afastando-se do modelo a-histórico, universal e socialmente vazio, vigente na sociedade atual. (SARMENTO, 2014)

Duarte (2011) salienta que a relação corporal é uma forma de conhecer os bebês:

O contato físico na relação educativa promove um maior conhecimento dessa criança, pois ‘conhecer uma criança pequena requer disponibilidade, capacidade de observar e trocar afetos (com ela e com sua família). Isso acontece através dos jogos, da fala, da escuta, da aproximação e do contato físico’. (BOVE, 2000, apud DUARTE, 2011, p.195)

A disponibilidade em conhecer os bebês possibilita às professoras aprender com eles. A professora Adriana, ao afirmar que “aprende o que querem dizer”, remete ao modo como as ações dos bebês são interpretadas e ganham significado na relação educativa. Esse processo de descobrir quem são e como se expressam é sutil e exige do adulto uma atenção à dimensão corporal das crianças pequenininhas, sobretudo pelo fato de que suas formas comunicativas encontram-se também em um intenso processo de constituição (DUARTE, 2011).

Outras estratégias corporais são utilizadas no processo de comunicação nesse grupo. A professora Camila descreve situações cotidianas, que auxiliam a entender a dinâmica relacional do grupo e a forma com que as ações dos bebês são interpretadas.

Na verdade, considero formas de comunicação toda expressão corporal do bebê. O choro é a mais conhecida, mas pode-se listar a mordida, reações como bater com a mão numa situação de conflito, os carinhos, o sorriso, e outros já mencionados anteriormente. (Professora Camila)

A professora destaca o choro como uma forma de comunicação muito conhecida. O choro é a forma pela qual os bebês mobilizam os adultos com mais urgência. Por meio do choro, expressam sensações como dor, fome, desconforto físico, ou até mesmo, um apelo para que seus interesses sejam atendidos. A especificidade presente nessa estratégia de comunicação é que, geralmente, ela é dirigida ao adulto, buscando a sua atenção para suas necessidades físicas, emocionais e sociais.

Castro (2011) trata dessa questão em sua investigação e conclui, pautada nos pressupostos de Wallon (1975) e Bakhtin (2003), que o choro que inicialmente é uma expressão espontânea relacionada às suas necessidades, vai adquirindo uma intencionalidade, até se tornar voluntário e destinado a mover

os adultos e expressar suas emoções. Esse processo de transição de uma ação espontânea para uma ação voluntária está vinculado às relações sociais e à atribuição de sentido ao que dizem os pequeninos.

As professoras foram questionadas sobre a intencionalidade de comunicação dos bebês, e o resultado das respostas consta do Gráfico 8, mostrando que 75% das professoras consideram que os bebês têm intenção ao comunicar seus interesses e necessidades e 25% consideram que as ações de comunicação são, muitas vezes, espontâneas.

Gráfico 8: As ações de comunicação dos bebês



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

Alguns conceitos de Bakhtin (2003) auxiliam na compreensão da significação das estratégias corporais manifestadas pelos bebês no contexto da creche. O primeiro deles é o conceito de *dialogia*, que trata do processo de interação em que diferentes discursos acontecem em polifonia. O discurso, nesse caso o que dizem os bebês por meio do seu corpo, deve ser compreendido por meio das muitas “vozes” que os constituem, sejam elas de origem étnica, de gênero, social e cultural.

Schmitt (2014, p. 97) assim sintetiza essa complexa relação:

Os bebês, crianças e adultos na creche, possuem uma condição comum que é de viver de forma polifônica (BAKHTIN, 2003) a constituição de suas subjetividades. Ou seja, eles trazem consigo a ‘marca’ de outros (da origem familiar, da classe, do gênero, dos espaços de

formação escolar, da geração), que os movem na relação com os outros (adultos e crianças) na instituição, e que interferem na composição de suas ações. Ou seja, a composição dialógica das ações e das relações de adultos e crianças é marcada por essas outras vozes, de outros contextos sociais.

Em uma relação que envolve crianças bem pequenas, a compreensão é importante. Para Bakhtin (2003), “compreender a enunciação de outra pessoa requer uma orientação específica do ouvinte em relação a ela; além disso, é preciso que o interlocutor encontre o lugar desta enunciação no contexto de suas significações anteriores” (JOBIM E SOUZA, 1994, p.108). Considerar o contexto e negociar os sentidos são características das relações dialógicas, travadas no cotidiano do grupo de bebês e que permite às professoras reconhecer quando um choro está relacionado a uma dor ou a um desejo.

As situações de conflito entre os bebês foi uma ação contemplada pela professora Camila. Em sua descrição, são essas situações que geram ações como mordidas e movimentos aligeirados, como bater com a mão na tentativa de fazer com que seus desejos sejam atendidos. Ao relatar estas ações, a professora as interpreta como uma forma de comunicação e ação, utilizando-se do corpo para informar sua intenção.

Schmitt (2014) menciona que, em sua investigação, as professoras se mostraram preocupadas em ocupar o tempo das crianças para que elas não se machucassem, evitando atitudes indesejáveis como, bater, chorar e correr. Esse é um dos exemplos do modo como os bebês e as crianças bem pequenas são potentes e forjam maneiras de agir e demonstrar suas intenções, mesmo que suas ações transgridam as regras institucionais.

As diversas maneiras de expressar as emoções, os sentimentos e pensamentos nem sempre levam em consideração o impacto que isso gera no outro. O choro, a mordida, o grito, os movimentos bruscos são meios pelos quais os bebês expressam suas necessidades e seus interesses, no entanto essas manifestações nem sempre são positivas e respeitadas com o outro. A consciência da presença do outro, do que atinge e conforma os corpos para que compreendam a maneira socialmente aceita com que devem agir, é aprendida socialmente, em uma relação educativa que, historicamente, enquadra os sujeitos nos padrões sociais, estabelecidos por meio da constituição dos corpos dóceis, afastando-os de todas as formas de transgressão e subversão da ordem institucionalizada.

Diante disso, reafirma-se que o corpo comunica e que esse diálogo entre professoras e bebês e deles com seus pares acontece de variadas maneiras, por meio do olhar, do gesto, do sorriso, do choro, do movimento, do grito, do riso e do balbucio. Esse modo específico de comunicação é reconhecido e tem a possibilidade de ser potencializado por meio do comprometimento das professoras em se dispor a conhecer e compreender as manifestações e em oportunizarem tempos e espaços propícios para que as mais de “cem formas” de comunicação utilizadas pelos bebês sejam qualificadas e acolhidas nessa relação pela professora que, de corpo inteiro, dela participa.

4.3.2. As relações corporais na processo educativo

Perceber os próprios movimentos e a própria postura diante de todas as responsabilidades que advêm da educação dos bebês na creche é desafiador. Na maioria das situações, a atenção das professoras é voltada para os bebês e, dificilmente, elas prestam a devida atenção ao modo como respondem a eles, o modo como corporalmente estão implicadas na relação com os pequeninos. O questionário teve a intenção de fazer com que as professoras refletissem sobre o seu corpo na relação com as crianças, considerando que os bebês utilizam o próprio corpo para comunicar ao outro as suas necessidades físicas, emocionais e sociais. Nesse sentido, este questionamento “quais estratégias as professoras utilizam para responder a estas demandas?” foi realizado, buscando entender a consciência das professoras sobre seu corpo e seus movimentos. As respostas foram as seguintes:

Conversando com eles, chamando pelo nome, verbalizando as ações como: trocar a fralda, dar alimentação, limpar o nariz e outras. Canto músicas, distribuo instrumentos musicais, como chocalhos, pandeiro. Faço gestos. Utilizando também as palmas e o corpo todo para se comunicar com os pequeninos. (Professora Alice)

Através de gestos, da fala, da movimentação corporal e, principalmente, com muito afeto. (Professora Aline)

Conscientemente me comunico com os bebês através da linguagem oral, do toque e do olhar, embora compreenda que nos comunicamos com todo o corpo. (Professora Beatriz)

Nas mais diversas formas: conversando, interagindo, brincando, fazendo e reproduzindo gestos com o corpo e com expressões faciais e olhares. (Professora Camila)

Com sorrisos, gestos, conversando muito com eles. Os bebês que já andam, entendem tudo que falamos e conversamos com eles. (Professora Caroline)

A primeira ação docente que se destaca é relatada pela professora Alice, quando ela explica que verbaliza as ações que realiza com os bebês, demonstrando o respeito que tem para com cada um deles, assim como, no entendimento de que os bebês são capazes de compreender essa linguagem e que essa comunicação proporciona aos bebês a atribuição de sentido às ações dos adultos.

A comunicação entre as professoras e os bebês é abordada por Hevesi (2004) ao tratar da educação de bebês e crianças bem pequenas na Hungria. A pesquisadora afirma que o diálogo entre as professoras e as crianças que compõem o grupo é fundamental, visto que, ao ser convidado para uma conversa, o bebê se sente cuidado e acolhido, e entende que o adulto que se ocupa dos seus cuidados se interessa por suas emoções. Nessa direção, a autora chama a atenção para que a fala da professora não se limite a aspectos negativos, mas que converse com os bebês no intuito de incentivá-los, de anunciar suas ações para com ele e de conhecer suas emoções.

Schmitt (2014) observa o diálogo em seu estudo, principalmente nas ações de cuidado individual, situações em que as professoras dedicam a sua atenção de forma direcionada a somente um bebê, enquanto os outros estão envolvidos nas brincadeiras com os materiais e o espaço previamente organizado. O diálogo com os pequeninos é oriundo do posicionamento docente, por isso é importante considerar as muitas vozes que constituem a profissionalidade docente. Conversar com os bebês mostra um posicionamento que os considera como expressivos e ativos na relação que estabelecem na creche.

Apesar de a conversa ser abordada pelas professoras como uma forma de comunicação, ela é apenas uma dentre muitas outras estratégias que as professoras reconhecem utilizar para se comunicar nesse grupo. O corpo é uma forma privilegiada de comunicação utilizada pelas docentes, como afirma, entre as demais, a professora Beatriz. Isso significa que somente conversar, em algumas situações, não é suficiente; a “atenção não será completa se só utilizar para isto os olhos e os ouvidos: se só responde mediante palavras e sorrisos; é necessário que toque a criança com mãos doces, com mãos que esperam respostas e que estão sempre dispostas a recebê-las.” (TARDOS, 2008, p.69)

O modo como, corporalmente, as professoras respondem aos bebês é importante. Seria engano pensar que as professoras conversam com os bebês durante toda a jornada que permanecem na creche, todavia, mesmo quando elas não estão conversando e anunciando suas ações por meio da voz, seu corpo o faz. Os gestos, os movimentos, as expressões do rosto e até mesmo as mãos e o olhar afetivo da professora comunicam ao bebê as intenções de cuidado e educação do adulto. Da mesma forma que os gestos bruscos, a ausência de diálogo, as expressões duras e desrespeitosas indicam posicionamento inadequado para com os pequeninos.

Esse posicionamento educativo de responder aos bebês e de estabelecer um diálogo por meio do olhar, do gesto, da expressão do rosto, do afeto, da conversa e do toque, significa que o adulto compreende o seu papel de mediador nessa relação, atribuindo sentido às ações, explicando-lhes os significados socialmente construídos e, acima de tudo, em seu lugar de adulto responsável, reconhece o lugar da criança, como potente e ativa, nessa relação. É nessa direção que a professora Aline reafirma a importância da comunicação corporal com os bebês, quando responde ao questionamento acerca da sua comunicação com eles.

Sim. Os bebês com que atuo estão conhecendo o mundo, daí a importância do modo de olhar, dos gestos, da entonação da voz, enfim de como mostraremos isto a eles. (Professora Aline)

De acordo com Barbosa (2010, p. 87), a relação de comunicação entre as professoras e os bebês é muito importante. A autora menciona que “as linguagens são apreendidas pelas crianças muito cedo, nas interações que estabelecem com outras crianças e adultos. Além disso, as pessoas importantes

para elas constantemente as incluem – olhando em sua direção, esperando respostas, fazendo gestos e olhares específicos.”

Nessa direção, a dimensão corporal compõe a especificidade da docência neste grupo, que deve

[...] observar, procurar dar sentido às linguagens da criança e responder adequadamente, pois esse diálogo somente poderá ocorrer com a materialidade do corpo capaz de expressar desejos, gostos, aflições. Esta é uma linguagem esquecida, mas que pode ser reavivada no calor da disposição para com a vulnerabilidade do outro, o bebê, mas também e para com a fragilidade do adulto. É um ato de disposição colocar-se na perspectiva de que também nós, adultos, pela condição de humanos, já esquecemos, já deixamos de saber. Nesse caso, os bebês nos ensinam a reaprender outros modos de sentir, perceber e agir no mundo. (BARBOSA, 2010, p. 87)

Da mesma forma que se reconhece que se aprende a conhecer e compreender os bebês, a relação com eles proporciona aprender a expressar e estabelecer a relação de uma forma nova, diferenciada daquela centrada na oralidade e mecanização dos corpos. A docência nesse grupo promove a constituição de um novo modo de se relacionar com o próprio corpo, com os próprios movimentos, com as estratégias de expressão, convidando os adultos a reinventar e transgredir as regras de conformidade dos corpos. Todavia, a constituição de uma docência, poderia até dizer de uma pedagogia, que permite às professoras construir diferentes modos de relação com suas crianças, que promova a aproximação desses corpos, dessas linguagens, desses afetos, se opõe, veementemente, à lógica de produtividade relacionada à profissionalidade dos espaços de educação pública.

Ao serem questionadas sobre a sua postura diante dos bebês e se suas ações podem representar uma forma de comunicação, as professoras são unânimes em afirmar que sim, que o seu corpo é uma forma privilegiada de comunicação. Entendendo que o corpo da professora também anuncia a suas ações para com os bebês e comunica aos pequeninos suas intenções e concepções, reconhece-se a necessidade de constituição de uma relação corporal próxima para com os bebês, pautada no toque suave, no respeito aos tempos e às possibilidades de participação do bebê, defendendo que a maneira como o corpo da professora está implicado nesta relação, comunica as suas intenções, concepções e objetivos. (TARDOS, 2008)

Se, por exemplo, a educadora chama pelo nome do bebê, se busca olhar [de onde está no parque], se espera que ele se dê conta de sua presença; o bebê se prepara para que o adulto o acolha no colo, com gestos calmos e lentos, enquanto o [pega] a cabeça e o corpo; assim pode evitar o medo do pequenino, causado por um movimento rápido e inesperado, uma vez que pode mostrar que espera a sua participação, que está atento à sua cooperação em tudo aquilo que ocorrerá. (TARDOS, 2008, p.60)

Olhar nos olhos, tocar com suavidade, anunciar suas ações e aguardar a resposta do bebê são práticas que demandam a constituição de outra temporalidade e de melhores condições de trabalho para essas profissionais e, principalmente, de uma mudança de concepção educativa. Enquanto essas transformações não acontecem, as práticas pedagógicas permanecem carentes de sentido e significado, relacionadas à eficiência, velocidade e precisão, desprezando-se de toda humanidade presente na relação social.

É necessário mudar a imagem que se tem de docente e, conseqüentemente, a imagem de bebês. Apesar de se defender a imagem de um bebê criativo, comunicativo, capaz de estabelecer relações complexas, essa imagem não é consenso para todas as professoras que participaram da pesquisa, o que incide no modo como seu corpo participa da relação educativa. Ainda na pergunta sobre como as professoras se comunicam os bebês, a professora Caroline responde o seguinte:

Com sorrisos, gestos, conversando muito com eles, os bebês que já andam, entendem tudo que falamos e conversamos com eles. (Professora Caroline)

Na resposta da professora há uma relação entre como ela se comunica e como os bebês a compreendem, ou seja, a comunicação, por parte da professora só acontece quando ela considera que os bebês entendem o que ela diz. Se a imagem de bebê é vinculada à incapacidade de se apropriar dos signos presentes na comunicação, não existe sentido em conversar com ele, em olhá-lo nos olhos, em estabelecer uma relação de comunicação corporal.

É interessante notar que, ao abordar a capacidade de compreensão dos bebês acerca da linguagem, a professora Caroline indica que o entendimento da ação de comunicação está relacionado ao caminhar, ou seja, a um aspecto do desenvolvimento. Isso permite considerar que, para a professora, antes de

caminhar, os bebês não são capazes de compreender as estratégias de comunicação de forma plena.

Essa interpretação remete a uma perspectiva do desenvolvimento pautada em etapas que desconsidera a complexidade da dinâmica do desenvolvimento humano. Vygotsky (2008) e seus colaboradores auxiliam no entendimento das possibilidades e potencialidades presentes na infância, quando tratam da comunicação emocional entre o bebê e a professora, que, nas palavras de Mello, significa

[...] a forma como o bebê melhor se relaciona com o mundo ao seu redor. Por isso, é a atividade que melhor promove o desenvolvimento do bebê no primeiro ano de vida. Ela resulta de uma ação em comum que a pessoa adulta inicia – e, não será demais insistir, se esforça por estabelecer e manter – com a criança por meio do olhar, da fala e do toque carinhoso e atencioso. É uma situação de reciprocidade em que a criança presta atenção na pessoa adulta e a pessoa adulta presta atenção na criança. Essa forma de comunicação é considerada uma forma de escuta em que a educadora e o educador se esforçam por observar e interpretar os sinais das necessidades das crianças e suas intenções de comunicação, procurando a melhor maneira de responder a elas. (MELLO, 2014, p.26)

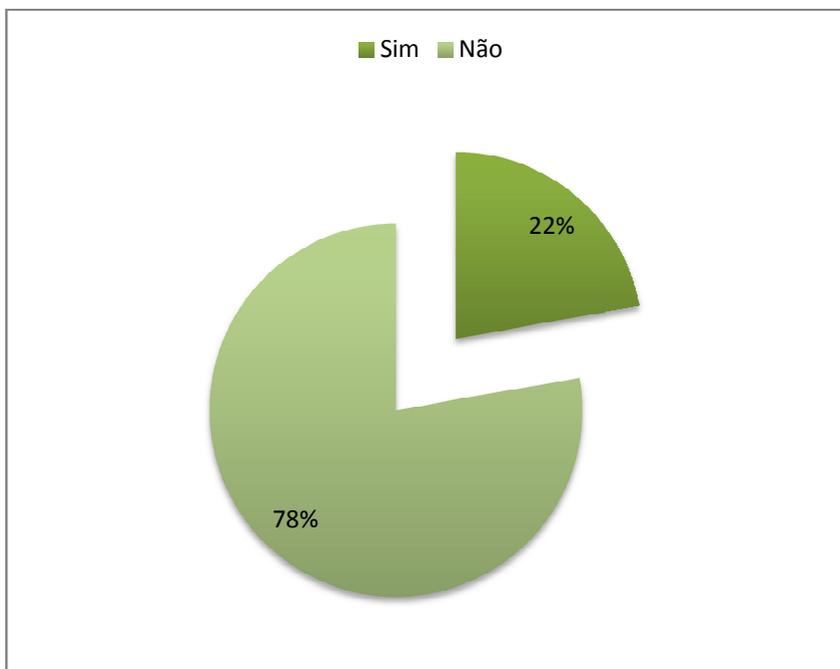
Os bebês são capazes de elaborar estratégias para comunicar suas necessidades, entretanto o sentido das ações de comunicação do bebê está relacionado com as ações de comunicação do adulto, ou seja, quando o adulto proporciona um ambiente de diálogo, convidando-os a interagir e a se relacionar, os bebês vão atribuindo sentidos e significados às ações dos adultos e criando estratégias para responder aos adultos. A forma de resposta dos bebês é apontada pelas professoras como o modo pelo qual eles expressam a sua compreensão acerca do que comunicam os adultos, exigindo da professora o que Wallon (1975) e Bakhtin (2003) denominam de empatia, dada a sutileza das ações de comunicação dos bebês.

Chamei de empatia a capacidade da professora de perceber os sinais que os bebês emitiam, traduzindo-os em ações. Muitas dessas primeiras expressões dão-se por via emocional (WALLON, 1971;1975), sendo, pois, fundamental que a professora esteja atenta para o que o

bebê transmite pela emoção, fazendo uso do choro, do riso, dos olhares, das posturas corporais e tantos outros meios. (TRISTÃO, 2004, p.188)

Ao serem questionadas sobre as dificuldades de compreender o que dizem os bebês, 78% das professoras afirmam que não consideram as especificidades de comunicação desse grupo como uma dificuldade, entretanto 22% admitem que a ausência de linguagem oral é um fator que dificulta sua relação com os bebês, como mostrado no Gráfico 9.

Gráfico 9: A ausência da linguagem oral como dificuldade



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

Ações de comunicação, que se propagam no corpo por meio de gestos, olhares, movimentos e expressões, são permeadas de minúcia e exigem maior

concentração e dedicação para desvendá-las. A dificuldade em compreendê-las está centrada na comparação dessas estratégias de comunicação com a linguagem oral das crianças dos demais grupos, que comunicam seus desejos, interesses, medos, ansiedades por meio do corpo, mas também por meio da fala. Para as docentes, isso pode parecer mais simples, visto que, diante de um choro, a professora pode questionar a criança sobre o motivo e aguardar a sua resposta, enquanto com os bebês, o adulto observa e procura que ele indique, por meio de muitos sinais, o que está lhe ocorrendo.

É necessário conhecer os bebês, observá-los, entender quais estratégias utilizam e em quais contextos, assim é possível atribuir sentido as suas ações e criar espaço profícuo para que ele possa “linguajar” livremente e criar outras possibilidades de expressão e de relação com os demais bebês e com os adultos que com ele convivem.

Os dados deste estudo mostram que a dimensão corporal e a expressão estão diretamente ligadas e atuam de forma evidente nas relações sociais do grupo, quando proporcionam que bebês e adultos se expressem, assim como compreendam as muitas formas de expressão do corpo. Respondendo a pergunta que trata do entendimento acerca das estratégias de comunicação do adulto, as professoras respondem que:

Sim, o olhar, a voz, os gestos muitas vezes são compreendidas pelos bebês mais do que as palavras. Essa postura corporal é, muitas vezes, mais significativa para eles. O olhar que cuida, que zela, a entonação da voz que alerta o perigo, o toque que acalenta comunica ao bebê a intenção do adulto. (Professora Beatriz)

Sim, às vezes, num olhar eles já nos compreendem. (Professora Betina)

Sim, chamamos pelo nome, os bebês olham para quem estiver conversando, sorrindo para as professoras ou chorando pedindo colo. (Professora Alice)

Com certeza, pois quando você dá um sorriso, o bebê te devolve, se você faz gestos o bebê sorri e

tenta fazer igual, faz uma careta o bebê sorri e observa com o olhar. Os bebês falam muito com o olhar e o sorriso. (Professora Caroline)

As professoras reafirmam a importância das ações de comunicação no grupo dos bebês quando mencionam que a comunicação corporal tem um significado para o bebê e que ele demonstra seu entendimento acerca dessa linguagem ao responder ao adulto utilizando-se de estratégias de comunicação e ação que sustentam as relações sociais com os adultos. Os gestos, os olhares e o movimento têm o poder de capturar o outro para si e convidá-lo ao diálogo, um processo complexo que envolve interpretar, atribuir sentido e responder de forma responsiva. Castro (2013) trata do poder de resposta dos bebês e da capacidade de apropriação de signos sociais quando menciona que:

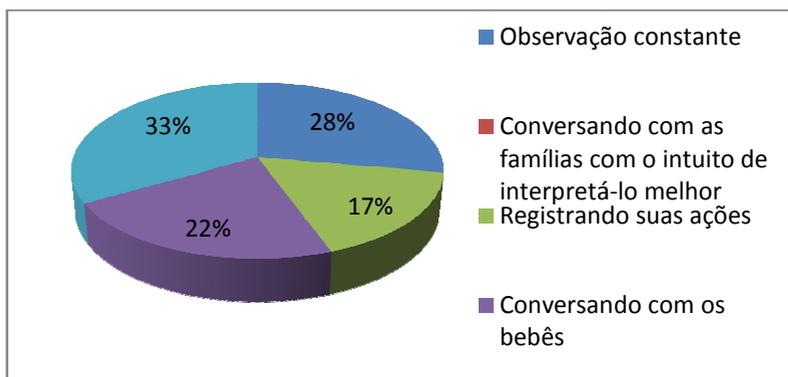
É nesses processos interativos dos bebês entre eles e deles com o espaço, objetos e outros sujeitos da relação, que a constituição da linguagem vai ganhando forma e se aproximando da palavra. Por vezes, pensa-se que na inexistência da palavra a criança não pensa e, assim, não expressa sentimentos, emoções e ideias. Porém, quando apuramos os sentidos para *ver e sentir* além do previsível, deparamo-nos com situações complexas, que necessitam de uma inteligibilidade ativa dos bebês para que sejam executadas. Os dados desta pesquisa demonstraram que o que poderia ter sido apenas um simples movimento, passou a ser uma estratégia de comunicabilidade a partir de um recurso do corpo em contato com um objeto, promovendo alterações na estrutura do espaço e do cotidiano. (CASTRO, 2013, p. 16)

Considerar a capacidade comunicativa e relacional dos bebês implica, como já se afirmou aqui, a constituição de uma nova forma de atuação docente. As professoras Alice e Caroline abordam com clareza as relações corporais que estabelecem com os bebês e visibilizam os contornos da docência com esse grupo, aspectos que se pautam no respeito ao tempo do bebê e a sua especificidade comunicativa e relacional. Nesse mesmo sentido, Varotto (2014, p. 276), em seu estudo, menciona que as professoras de educação física, que atuam com os bebês, declaram que percebem uma mudança da sensibilidade ao estar com os bebês e que a docência com os pequeninos implica “novas formas de olhar, se sentir e estar”, exigindo formas variadas de se comunicar com os

bebês e observando que essa comunicação provoca “mudanças em si, se percebem de outra forma, mais sensíveis, mais expressivas, mais humanas”.

Um dado relevante deste estudo trata das estratégias que as professoras utilizam para conhecer e compreender o que dizem os pequeninos. O Gráfico 10 mostra que as professoras utilizam o registro, a observação, a conversa e as informações das famílias para interpretar o que os bebês dizem.

Gráfico 10: Estratégias utilizadas para descobrir o que os bebês desejam



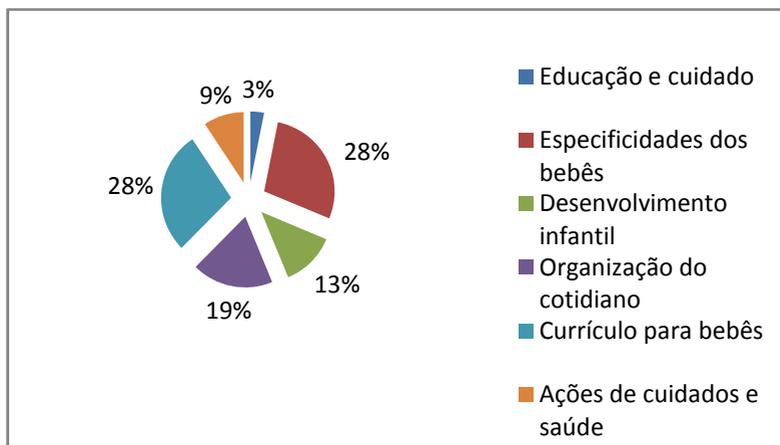
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

Interpretar o que outro diz é fundamental para que se possa elaborar uma melhor forma de com ele dialogar. As estratégias utilizadas para conhecer e interpretar o que os bebês falam são fundamentais para que a professora possa organizar a sua forma de comunicação e de relação com o grupo, ou seja, ao perceber a dinâmica de relacionamento dos bebês, reconhecendo a forma como cada um expressa suas necessidades físicas, emocionais e sociais, a professora poderá se organizar e identificar qual bebê terá que atender primeiro, aquele que necessita de um colo ou contato mais próximo, ou aquele que solicita uma troca de olhares que o acalme, ou ainda aquele que necessita de um sorriso convidando a explorar o espaço. São ações que têm o objetivo de dar segurança ao bebê, mas que exigem fisicamente destas professoras, já que são relações múltiplas que acontecem ao mesmo tempo, necessitando, por isso, de um planejamento não linear.

Diante disso, surge a necessidade de um olhar voltado para si, refletindo sobre sua própria postura, sobre o que o seu corpo diz aos bebês, sobre a forma como essa relação corporal ocorre, para que, assim, as professoras possam planejar novas ações de comunicação e de relacionamento com o grupo. Esse cuidado que as professoras precisam ter com a forma como o seu corpo se inscreve na relação com os bebês é necessário para a qualificação das experiências, e para que estas venham a respeitar a subjetividade de cada bebê, enfim, para que se tornem mais sensíveis.

Entretanto, essa mudança de postura requer uma mudança de concepção, remetendo para a formação inicial e continuada e a sua importância para a criação de práticas pedagógicas que respeitem os bebês e reconheçam sua especificidade. O Gráfico 11 revela as temáticas que necessitam de maior aprofundamento na formação inicial e na formação continuada oferecida pela Rede Municipal de Educação. Na pesquisa, as professoras afirmam que precisam conhecer mais sobre a especificidade dos bebês, sobre o currículo e as possibilidades de práticas pedagógicas, bem como sobre a organização do cotidiano para esse grupo.

Gráfico 11: Temáticas que necessitam de aprofundamento e discussão



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

Os dados anunciam que a busca por uma nova forma de pensar a docência neste grupo é dificultada pelas lacunas formativas, reveladas na

compreensão sobre o processo de desenvolvimento, sobre a aquisição da linguagem e sobre a própria especificidade do trabalho com os bebês, remetendo para a importância da formação continuada para o aprofundamento dessas temáticas e para a discussão das práticas educativas, compreendendo que ser professora de bebês ainda é um trabalho solitário, mas que demanda ser compartilhado.

Por fim, a análise dos dados revelou que na perspectiva das professoras, os bebês estabelecem um diálogo por meio do corpo. São gestos, olhares, balbucios, sorrisos, movimentos, choros, expressões faciais que dizem o que ambos pensam sobre o mundo e as relações que estabelecem. Todavia, a intencionalidade educativa e, principalmente, a disponibilidade educativa do adulto são critérios importantes para qualificação das ações de comunicação.

As especificidades de comunicação dos bebês incidem sobre o modo de comunicação do adulto, convidando-o a criar uma nova forma de se comunicar e de se relacionar com o grupo. As análises auxiliam na compreensão de que as professoras também utilizam o corpo para se comunicar com os bebês e consideram que os bebês compreendem essa forma de comunicação e respondem, constituindo uma relação dialógica que proporciona ao bebê espaço e tempo para atuar e se desenvolver de forma integral.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se esta pesquisa com a certeza de que ela é o começo de outras possibilidades investigativas; ele foi o início de um caminho que procurou compreender melhor a docência na Educação Infantil, especificamente, a docência com bebês. No início, eram muitas dúvidas e inquietações que motivavam esta pesquisa, todas estavam latentes em meu corpo que atuava diariamente com bebês e necessitava entender melhor como as outras companheiras organizavam seu trabalho, como se relacionavam com os bebês e o lugar do corpo delas nesta complexa relação.

O que era uma inquietação logo se transformou em um projeto, que hoje se materializou em uma dissertação, que trouxe como objetivo central: analisar como as professoras compreendem o lugar que a dimensão corporal nas relações educativas da creche. Este estudo se preocupou em identificar como as professoras percebem o seu corpo e o corpo dos bebês no grupo em que atuam e como atribuem sentido aos indicativos manifestos pelos bebês, bem como conhecer o modo como elas percebem suas ações corporais na relação pedagógica e como essas ações são consideradas no planejamento pedagógico do grupo.

A investigação, que envolveu a especificidade educativa dos bebês e a docência neste grupo, partiu de uma aproximação das professoras procurando entender como organizam a prática pedagógica e como o corpo delas e o corpo dos bebês se envolvem nessa relação. Para isso, optou-se por uma abordagem metodológica que atingisse um número maior de professoras. As 12 professoras que participaram desta pesquisa responderam ao questionário, que abordava questões sobre formação continuada, organização do trabalho pedagógico, dimensão corporal da professora e dimensão corporal dos bebês.

A inserção no campo de pesquisa, materializada pela visita às unidades educativas, foi um aspecto metodológico importantíssimo, já que, ao conhecer a estrutura das creches e conversar com as professoras que participaram do estudo, conseguiu-se contextualizar os discursos e compreender os aspectos que, muitas vezes, escapam às palavras. O comprometimento dessas profissionais com o questionário revelou o compromisso e a responsabilidade que possuem com a educação dos bebês, como afirmou uma das professoras na conversa inicial: “*É desafiador, mas necessário*”. Essa fala refere-se ao cotidiano aligeirado da creche, no momento em que, para participar da pesquisa, as professoras tiveram que abrir mão de

um tempo e espaço de planejamento e de atendimento às famílias, para refletirem sobre a sua prática pedagógica.

A categorização dos dados foi obtida por meio da Análise de Conteúdo, pautada nos estudos de Vala (1999), realizando-se um agrupamento das respostas por semelhança, assim como um levantamento das palavras mais citadas pelas professoras, finalizando com um cruzamento horizontal das respostas e relacionando-as com o conteúdo que apresentavam e os objetivos da pesquisa. Essas estratégias proporcionaram a criação de três categorias, que revelaram o lugar da dimensão corporal, isto é: ações de cuidado, ações de brincadeira, e ações de comunicação.

Para interpretar os dados obtidos realizou-se uma abordagem interdisciplinar, baseada em pesquisas recentes que se propuseram a refletir sobre a especificidade educativa dos bebês. Nesse sentido, por meio das pesquisas de Tristão (2004), Guimarães (2008), Coutinho (2010), Duarte (2011), Fochi (2013), Schmitt (2014) foi possível compreender os relatos das professoras e sua relação com o lugar que o corpo ocupa nas relações cotidianas da creche.

Os dados mostram que a proximidade corporal das professoras e dos bebês é uma especificidade da docência neste grupo, já que, para atender as necessidades físicas, emocionais e sociais dos bebês, é preciso tocá-los, isto é, o toque é presente nas mais variadas situações e demonstra que a dimensão corporal tem um lugar privilegiado nas relações deste grupo.

As relações sociais têm um destaque na especificidade docente, considerando que é por meio da relação que bebês e professoras se comunicam e atribuem sentido e significado as suas ações (SCHMITT, 2008). Em suas respostas, as professoras apontam que essas relações perpassam pelo corpo e que é por meio dele que as ações sociais das crianças e dos adultos se materializam, caracterizando os bebês como capazes de estabelecer relações complexas desde que nascem.

As ações de cuidado foram mencionadas pelas professoras como aquelas que centralizam a sua ação para com os bebês, ocupando-se de suprir não só as necessidades físicas, mas também as emocionais e sociais que os pequeninos demonstram por meio das expressões corporais. Essa afirmação remete à ampliação da concepção de cuidado, não se limitando à troca de fraldas, ao banho e à alimentação, mas a uma atitude ética diante dos bebês; uma atitude que atende às suas necessidades emocionais e sociais, assim como uma atitude destinada a si mesma, revelada por uma atenção sobre seu modo de olhar e de atender ao grupo. (GUIMARÃES, 2008)

A ampliação do conceito de cuidado implica uma atenção constante, centrada no grupo de bebês em sua própria ação junto ao grupo. Essa atenção se reverbera no corpo das professoras, que permanece sempre atento às múltiplas relações que compõem o cotidiano, significando dizer que o trabalho com um grupo de 15 bebês é marcado por uma grande movimentação. São inúmeras as vezes que essas professoras se abaixam, se levantam, erguem os bebês, carregam eles no colo, os acolhem próximos ao seu corpo, dentre outras variadas ações de cuidado que exigem do seu corpo.

Diante dessa movimentação constante, o cansaço surge como desafio a ser enfrentado diariamente pelas docentes. Os dados evidenciam o cansaço físico e as consequências deste esforço para o corpo das professoras, que mencionam as dores nos braços, nas pernas e na coluna, causadas por movimentos repetitivos e que exigem um grande esforço físico. O cansaço extremo, em alguns contextos, influencia em sua disponibilidade corporal, impossibilitando-as, por vezes, de realizar alguma brincadeira com os bebês, o passeio ao espaço externo, ou outras experiências que ampliam o repertório cultural e social dos pequeninos.

As docentes que assumem o compromisso de se relacionar corporalmente com os bebês nos mais variados momentos do cotidiano, se comprometendo a diversificar suas experiências, se percebem exaustas ao fim da semana e apontam que o compartilhamento da responsabilidade educativa dos bebês com uma terceira professora ou a diminuição do número de bebês por grupo é uma alternativa que qualifica o trabalho no grupo de bebês.

Como nas pesquisas de Duarte (2011) e Schmitt (2015), as professoras que participaram deste estudo indicam a necessidade de um terceiro adulto envolvido cotidianamente nos processos educativos do grupo, pois, desse modo, o planejamento, a observação, o registro e as ações são partilhadas, exigindo menos do corpo das professoras e possibilitando a ampliação do repertório cultural e social dos bebês. Todavia, cientes de que a partilha é uma necessidade, apesar do esforço de algumas unidades, que buscam a colaboração dos profissionais da cozinha, da limpeza, da secretaria e até mesmo das professoras dos demais grupos, essa rede de apoio é insuficiente para atender 15 bebês com a qualidade necessária.

O compartilhamento da docência é apontado como um aspecto fundamental para potencializar as situações de brincadeira, visto que a brincadeira é um eixo importante do trabalho com bebês e exige duplamente do corpo da professora, que tem como função organizar o tempo e o espaço para que os bebês possam explorar uma diversidade de materiais e brinquedos,

sentindo-se seguros e influenciados a agir sobre o espaço. (MELLO, 2014) E mais do que isso, as professoras disponibilizam seu corpo para brincar com os pequenos, se abaixando à altura deles, olhando em seus olhos e apresentando aos pequeninos a diversidade de sensações que o corpo possui, mostrando-lhes as possibilidades do espaço físico e convidando-os, por meio do seu corpo, a viver uma experiência lúdica.

As ações de brincadeira representam a forma pela qual os bebês descobrem o mundo e se relacionam com ele. Nas brincadeiras, meninos e meninas têm a possibilidade de interagir com objetos, com seus pares e com suas professoras, demonstrando a sua capacidade de ação e participação nas relações sociais travadas em seu grupo. Por isso a importância da organização dos tempos e dos espaços que privilegiam essas ações. Ao planejar quais objetos vai dispor e a forma como estes irão ocupar o espaço, bem como, o modo como a professora participará deste momento, auxiliando os pequeninos a conhecerem os objetos e proporcionando que eles elaborem estratégias de ações com os materiais qualifica estes espaços, bem como, permite que os pequeninos explorem o próprio corpo e o corpo do adulto, de forma a intensificar o vínculo afetivo e as relações sociais entre eles.

A aproximação dos bebês entre si também é um aspecto importante. As pesquisas de Tristão (2004), Guimarães (2008), Coutinho (2011), Fochi (2013), Schmitt (2014), assim como os dados deste estudo revelam que as ações de brincadeira possibilitam a aproximação e a relação entre os bebês. As pesquisas reafirmam que é na aproximação dos bebês nas situações de brincadeira que eles tomam consciência dos demais, que conhecem uns aos outros e iniciam uma construção de vínculo e de amizade e, nessas construções, reverberam ações sociais conjuntas, expondo que a potência das ações dos bebês é privilegiada mediante a organização de tempos e espaços que proporcionem a imaginação e a criação deles.

Nas ações de brincadeira, a capacidade dos bebês é percebida por meio das estratégias expressivas que utilizam para se relacionar com seus pares e com suas professoras. As professoras, nesta pesquisa, citam a comunicação como um aspecto importante da especificidade da docência com bebês, e entendem que ela está relacionada com a dimensão corporal, visto que é por meio do corpo que os bebês comunicam suas necessidades físicas, emocionais e sociais.

De acordo com os dados da pesquisa, as professoras consideram que as especificidades comunicativas dos bebês são desafiadoras, já que os gestos, os choros, os olhares, os balbucios, os gritos, os movimentos e as expressões

faciais devem ser interpretadas e ganham sentido e significado a partir dessa interpretação, exigindo uma constante observação do adulto, no intuito de conhecer e compreender o que os pequeninos desejam comunicar.

As ações de comunicação dos bebês, inicialmente, se apresentam como um desafio, já que as professoras têm dificuldade em compreender o que eles dizem, todavia lançam mão de estratégias como a observação, o registro, as informações dos familiares e a conversa com cada bebê que ajuda a entender o que dizem, assim como a melhor forma de responder a cada um.

Essas estratégias percebidas como ações docentes mostram que o olhar das professoras para cada bebê considera sua pertença cultural e social, ou seja, considera que esses pequeninos têm uma história, revelada por seus hábitos e ritmos, que são anteriores à creche e deve ser respeitada e acolhida em sua inserção e durante a sua estada na unidade educativa.

O respeito à especificidade dos bebês é demonstrado pela forma como as profissionais se comunicam com eles. São gestos, olhares, movimentos ou um simples toque que comunicam aos bebês a intenção adulta e o respeito que as professoras têm pelos pequenos (TARDOS, 2008). Assim, a comunicação dos adultos também perpassa pelo corpo e, para os bebês, esse modo de conversar é carregado de sentido e de significado.

Desse modo, as ações de cuidado, de brincadeira e de comunicação constituem as especificidades da ação docente com o grupo de bebês e apontam que a disponibilidade corporal da professora é fundamental para a prática pedagógica. Afirmam que a ação docente exige tanto do corpo dessas profissionais ao ponto de inviabilizar o trabalho com bebês em anos seguidos, causando a esses adultos problemas de saúde que dificultam o trabalho com bebês.

A densidade desse trabalho exige uma reestruturação de suas condições, incluindo uma terceira profissional no trabalho diário do grupo, instituindo o compartilhamento da docência e qualificando a docência com bebês e crianças bem pequenas. É importante, ainda, salientar que os profissionais que atuam com bebês devem ter uma formação em nível superior, visto que o objetivo não é só dividir as ações práticas, mas compartilhar a docência, envolvendo a documentação pedagógica e todas as responsabilidades que envolvem a atuação neste grupo.

Este posicionamento político tem o intuito de minimizar a cisão entre as auxiliares de sala e as professoras, assim como reconhecer que as ações que compõem a especificidade educativa dos bebês são vivenciadas por ambas e que, partindo desta premissa, ambas são docentes e deveriam ser reconhecidas

como tal. O contrário disto seria afirmar a distinção das ações de cuidado e educação e a desvalorização do trabalho das professoras e das auxiliares de sala que atuam no grupo dos bebês e crianças bem pequenas.

Por fim, compreende-se que a dimensão corporal tem um lugar central nas relações educativas no grupo de bebês, já que é pelo corpo que os sujeitos envolvidos nesta relação interagem e se comunicam. As ações de cuidado, de brincadeira e de comunicação são reconhecidas como as ações pelas quais o corpo ganha mais visibilidade e que as ações das professoras e dos bebês ganham sentido e significado. Reafirma-se que este estudo é inicial, caracterizando-se por uma aproximação do olhar das professoras e que, por isso, outras questões podem surgir para aprofundar o estudo acerca da docência com bebê e, principalmente, da dimensão corporal da professora nessa relação, aspecto que se procurou abordar, mas que se reconhece que necessita ser aprofundado, devido a sua invisibilidade no processo educativo, remetendo-o à problemática de Carvalho (2011): “as professoras cuidam das crianças, mas quem cuida delas?” E, isso é algo a ser investigado.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **A especificidade da ação pedagógica com bebês**. Porto Alegre, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6670-asespecificidadesdaacao pedagogica&Itemid=30192 Acesso em: 12/01/2016

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. **Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na Creche**. Educação, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan./abr. 2010 Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/1605/900> Acesso em: 12/01/2016

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; Fochi, Paulo Sergio. **O desafio da pesquisa com bebês e crianças bem pequenas**. Porto Alegre, 2012. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Educacao_e_Infancia/Trabalho/07_32_06_1234-6692-1-PB.pdf Acesso em: 12/01/2015

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 18. ed. São Paulo: Saraiva, 1998.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (LDB n. 9.394). Brasília, 1996.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução n. 5, de 17/12/2009, Brasília: MEC, 2009.

BUSS- SIMÃO, Márcia. **Infância, corpo e educação na produção científica brasileira (1997-2003)**. 2007. 224 f. Dissertação (Mestrado) Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

_____. **Relações sociais em um contexto de Educação Infantil**: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas. 2012.

312 f. Tese (Doutorado). Centro de Ciências da Educação Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

CAMPOS, Roselane Fátima. “Política pequena” para as crianças pequenas? Experiências e desafios no atendimento das crianças de 0 a 3 anos na América Latina. In: **Revista Brasileira de Educação**, 2012.

CARVALHO, Eronilda Maria Góis de. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: quem cuida das professoras e professores?** Ilhéus: Editus, 2011.

CASTRO, Joselma Salazar. A constituição da linguagem entre os e dos bebês no espaço coletivo da educação infantil. In: **36ª Reunião da ANPEd**, 2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt07_trabalhos_pdfsgt07_3001_resumo.pdf Acesso em 09 de abril de 2014.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Revista Perspectiva**, Florianópolis, n. 17, p. 11 -24, 1999.

_____. **Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional.** São Paulo: Cortez, 2002.

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael Rosa Pereira; RIBEIRO, Elisa Antônia. **A Técnica do questionário na pesquisa educacional.** Revista Evidência. Araxá. v. 7, n.7. p. 251-266, 2011.

COBIT, Melany S.; PATTO, Maria Helena S. A criança – objeto na pesquisa psicológica. In: **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas, n.31, 1979.

COUTINHO, Angela Maria Scalabrin. **As crianças no interior da creche: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação.** Florianópolis, SC. 2002. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

_____. **A ação social dos bebês:** um estudo etnográfico no contexto da creche. 2010. 291f. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) Universidade do Minho, Braga, 2010.

_____. O corpo dos bebês como lugar do verbo. In: ARROYO, Miguel G.; SILVA, Maurício Roberto da (orgs.). **Corpo Infância:** exercícios tensos de ser criança por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

DUARTE, Fabiana. **Professoras de bebês:** as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia:** com um estudo de Durkheim pelo Prof^o Paul Fauconnet. Tradução de Lourenço Filho – 11. ed. São Paulo: Melhoramentos. 1978.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia G. de; PALHARES, Marina S. (Orgs.). **Educação infantil pós LDB:** rumos e desafios. Campinas: Editores Associados, 1999.p. 67-99.

FERNANDES, Tatiane Márcia. **Professora de educação infantil:** dilemas da constituição de uma especificidade profissional. Um estudo sobre a produção científica brasileira (1996-2009). Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis. **Currículo da Educação Infantil da rede municipal de ensino de Florianópolis** – Volume III, 2015.

FOCHI, Paulo Sergio. **“Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim?”** documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em um contexto de vida coletiva. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon:** uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis: Vozes, 1995.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da Pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano, (série pesquisas em Educação) v. 1, 2002.

GOLDSCHMIED, Elionor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos: atendimento em creche**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados da pesquisa qualitativa. Trabalho de Campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, Maria Cecília de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 31. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 79- 107.

GONÇALVES, Fernanda. **A educação de bebês e crianças pequenas no contexto da creche: uma análise da produção científica recente**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

GONZAGA, Laerson Pires. **Educação Corporal para as crianças pequenas: existe lugar para educação física**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

GUIMARÃES, Daniela. **Relações entre adultos e crianças no berçário de uma creche pública na Cidade do Rio de Janeiro: técnicas corporais, responsividade, cuidado**. 2008. 222 f. Tese (Doutorado) Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

HEVESI, Katalin. Relação através da linguagem entre educadoras e as crianças do grupo. In: FALK, Judit (Org.). **Educar os três primeiros anos: a Experiência de Lóczy**. Tradução de Suely Mello e revisão de tradução de Jaqueline Moll. Araraquara: Junqueira & Marin, 2004. p. 53-62.

JOBIM E SOUZA, Solange. Re-significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria. I. (Org.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas: Papirus, 1996. p. 39-55.

KISHIMOTO, Tisuko Morchida. **Jogos Infantis – O jogo, a criança e a educação**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN, Moisés Jr.; FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, Luciano M. (Org.). **A infância e sua educação**: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 15-33.

LE BRETON, David. **As paixões ordinárias**: Antropologia das emoções. Tradução de Luís Alberto S. Pereti. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. **A Sociologia do Corpo**. 2. ed. Tradução de Sonia M.S. Fuhrmann. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; A. R. LURIA.; A. N. LEONTIEV. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2010. P 59-84.

MELLO, Suely Amaral. **Algumas Implicações Pedagógicas da Escola de Vygotsky para a Educação Infantil**. Pró-Posições (UNICAMP. Impresso), Campinas, v. 10, n.1, p. 16.

_____. **Os Bebês como sujeitos no cuidado e educação na escola infantil**. Magistério, v. 1, p. 46-53, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 31 ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 61 -77.

MOSS, Peter. **Uma relação indissociável**. In: Pátio – Educação Infantil, n. 41-OUT/DEZ, 2014.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **O Currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais?** In: Domínio Público, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7153-2-1-curriculo-educacao-infantil-zilma-moraes/file> Acesso em: 10/01/2016

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação Infantil em Florianópolis**. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

PEREIRA, Rachel Freitas. **As crianças pequenas na produção de suas culturas**. Porto Alegre, 207f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

PROUT, Alan. **Reconsiderando a nova Sociologia da Infância**. Cadernos de Pesquisa, v.40, n.141, p.729-750, set/dez, 2010.

RIVERO, Andréa Simões. **O brincar e a constituição social das crianças e suas infâncias em contexto de Educação Infantil**. Santa Catarina, 266f. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.

RICHERT, Sandra Regina S.; BARBOSA, Maria Carmem S. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. Universidade Federal de Santa Maria, v.35, p.85-95, 2010.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia**. 1999. 162f. Tese (Doutorado em Educação). Unicamp, São Paulo, 1999.

_____. Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil. In: **Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil. Prefeitura Municipal de Florianópolis**, Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda., 2010. p.11-20.

RODRIGUES, Sílvia Adriana. **Expressividade e emoções na primeira infância: um estudo sobre a interação criança-criança na perspectiva walloniana**. 2008. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista, 2008.

SÁ BRANT, Patrícia Regina Silveira de. **Do perfil desejado – A invenção da professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (1976 - 1980)**. 260f. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância contemporânea e educação infantil: uma perspectiva a partir dos direitos da criança. In: SALMAZE, M.A.; ALMEIDA, O. A. **Primeira Infância no século XXI - direito das crianças de viver, brincar, explorar e conhecer o mundo: Oeste**. 2014. P.131-148.

SCHMITT, Rosinete Valdeci. **As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas:** contornos da ação docente. 2014. 257 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

_____. O encontro com bebês e entre bebês: uma análise do entrelaçamento das relações. In: ROCHA, Eloísa Acires Candal; KRAMER, Sônia. **Educação Infantil:** enfoque em diálogo. Campinas: Papyrus, 2011.

_____. **Mas eu não falo a língua deles!** As relações sociais de bebês em creche. 2008. 217f. Dissertação (Mestrado em Educação), Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

SILVA, M. R. “Exercícios de ser criança” - O corpo em movimento na educação infantil. In: ARROYO, M. G.; SILVA, R. da S. (Orgs). **Corpo-Infância:** Exercícios tensos de ser criança; Por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p.215-239.

SILVA, Osvaldo Luiz da. **O corpo do educador da Educação Infantil lido como uma Literatura Menor.** 115f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

SIMIANO, Luciana Pandino; VASQUES, Carla Karnoppi. **Sobre importâncias, medidas e encantamentos: o percurso constitutivo do espaço da creche em lugar para bebês.** 35º Reunião Anual ANPED, 2012.

STRENZEL, Giandréa Reuss. **A Educação Infantil na Produção dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil:** indicações pedagógicas para a educação de crianças de 0 a 3 anos. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2000.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TARDOS, Anna. La mano de la educadora. In: FALK, Judit. **Lóczy, educación infantil.** Barcelona: Octaedro, S.L., 2008. p. 59-68.

TRAI, Micheline. **Experiências de Movimento na Educação Infantil**: um estudo de caso com professoras do município. 2008. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação). Itajaí, UNIVALI, 2008.

TRISTÃO, Fernanda C. Dias. **Ser professora de bebês**: um estudo de caso de uma creche conveniada. Florianópolis, SC. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.

_____. A sutil complexidade das práticas pedagógicas com bebês. In: FILHO, Altino José Martins; AGOSTINHO, Kátia Adair; TRISTÃO, Fernanda C. Dias. *Criança Pedre Respeito*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. 147-172.

VALA, Jorge. A análise de conteúdo. In: SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Madureira (Orgs.). **Metodologia das Ciências Sociais**. 10. ed. Porto: Biblioteca das Ciências do Homem; Afrontamento, 1999. p. 101-128.

VAROTTO, Mirte Andriane. **Educação Física com bebês**: As práticas pedagógicas nas creches da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Florianópolis, SC. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.

VYGOTSKI, Lev. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança**. Tradução: Zóia Prestes. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais ISSN: 1808-6535 Publicada em junho de 2008. P 26-36. Disponível em:<http://xa.yimg.com/kq/groups/32960205/729519164/name/artigo+ZOIA+PRESTES.cg-.pdf>

ANEXOS

ANEXO I - QUESTIONÁRIO

1 – Dados de Identificação:		
Nome: _____		
Formação: _____		
Email: _____		
Telefone: _____		
Idade:		
<input type="checkbox"/> Até 24 anos	<input type="checkbox"/> De 25 a 30 anos	<input type="checkbox"/> De 35 a 39
<input type="checkbox"/> De 30 a 35 anos	<input type="checkbox"/> De 40 a 44	<input type="checkbox"/> De 50 a 54
<input type="checkbox"/> De 45 a 49	<input type="checkbox"/> Acima de 55 anos	<input type="checkbox"/> Não desejo responder
2 – Dados profissionais		
Nome da Instituição em que trabalha:		
Qual sua situação na rede: <input type="checkbox"/> Substituto <input type="checkbox"/> Efetivo		
Há quanto tempo está na rede:		
<input type="checkbox"/> Menos de 1 ano	<input type="checkbox"/> De 5 a 10 anos	<input type="checkbox"/> Mais de 15 anos
<input type="checkbox"/> De 1 a 5 anos	<input type="checkbox"/> De 10 a 15 anos	
Como foi a escolha de grupos em sua instituição? Foi sua escolha trabalhar com o grupo 1? Por quê?		
3 – Formação continuada:		
A formação oferecida pela rede municipal no ano de 2014 contribui para organização do trabalho com os bebês?		
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não		
Quais temáticas foram abordadas na formação continuada:		
<input type="checkbox"/> Educação e Cuidado		
<input type="checkbox"/> Organização do cotidiano		
<input type="checkbox"/> Especificidades dos bebês		
<input type="checkbox"/> Currículo para bebês		
<input type="checkbox"/> Desenvolvimento Infantil		
<input type="checkbox"/> Ações de cuidado e saúde		
Quais temáticas necessitam de maior aprofundamento:		

5 – Dimensão corporal da professora:
Você considera que o trabalho com os bebês exige mais do corpo do que o trabalho com crianças da pré-escola (grupo 5 e 6)? Por quê?
Quais momentos da rotina exigem mais do seu corpo: <input type="checkbox"/> Trocas de fraldas <input type="checkbox"/> Na inserção <input type="checkbox"/> Alimentação <input type="checkbox"/> Brincadeiras em sala <input type="checkbox"/> Momentos de parque <input type="checkbox"/> Momento do sono
Na organização da sala da referência você considera: <input type="checkbox"/> Mobiliário adequado para os adultos <input type="checkbox"/> Mobiliário adequado para os bebês <input type="checkbox"/> A proximidade dos objetos para facilitar a mobilidade da professora; <input type="checkbox"/> A proximidade dos objetos para facilitar a mobilidade das crianças.
Em que momentos há necessidade de maior contato corporal com os bebês?
Você se sente cansada fisicamente quando atua com os bebês? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Em uma escala de 0 a 10 qual o nível do seu cansaço após uma semana de trabalho com os pequeninos? <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 9 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 10
Você considera que este cansaço interfere na sua relação com o grupo? De modo? <hr/> <hr/>
Como você se comunica com os bebês?
A sua postura corporal (modo de olhar, entonação da voz, gestos) pode

<p>ser considerada como uma forma de comunicação? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p>
<p>Os bebês compreendem este modo de comunicação? Justifique sua resposta.</p>
<p>Considerando a sua dimensão corporal é possível trabalhar anos seguidos com o grupo 1? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p>
<p>Relate as dificuldades que você encontra no trabalho com os bebês.</p>
<p>6 – Dimensão corporal dos bebês</p>
<p>Em que momentos do cotidiano você atua diretamente com o corpo dos bebês?</p>
<p>Nas situações que envolvem o seu corpo e o do bebê, os bebês participam? Descreva a participação dos bebês?</p>
<p>Você considera que há uma forma de comunicação específica nesta idade? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p>
<p>Se sim, descreva este modo de comunicação?</p>
<p>Você considera que as ações de comunicação utilizadas pelos bebês são utilizadas: <input type="checkbox"/> De modo espontâneo <input type="checkbox"/> Com o objetivo de comunicar algo</p>
<p>Em que momentos do cotidiano os bebês demonstram maior interesse em relacionar-se com seus colegas? <input type="checkbox"/> Troca de fraldas <input type="checkbox"/> Momentos de Alimentação <input type="checkbox"/> Brincadeiras no parque <input type="checkbox"/> Momento da roda <input type="checkbox"/> Situações de interação <input type="checkbox"/> Brincadeira com objetos <input type="checkbox"/> Acolhida das crianças <input type="checkbox"/> Momento de estímulo ao desenvolvimento</p>

Que estratégias você utiliza para descobrir os que os bebês desejam comunicar? <input type="checkbox"/> Observando constantemente; <input type="checkbox"/> Conversando com as famílias com o intuito de interpretá-lo melhor; <input type="checkbox"/> Registrando suas ações; <input type="checkbox"/> Conversando com os bebês;
Podemos considerar que a ausência da linguagem oral dificulta o entendimento do que os bebês desejam comunicar? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não

ANEXO II – CRUZAMENTO HORIZONTAL

CRUZAMENTO HORIZONTAL

Objetivo Geral: Analisar como as professoras compreendem o lugar que a **dimensão corporal estabelecidas entre as professoras e os bebês ocupa nas relações educativas da creche.**

Objetivos Específicos:

- Identificar como as professoras percebem as relações corporais no grupo em que atuam e como atribuem sentido aos indicativos manifestos pelos bebês;
- Conhecer o modo como as professoras percebem suas ações corporais na relação pedagógica com os bebês e como estas ações são consideradas no planejamento pedagógico do grupo;

- Averiguar de que modo a disposição corporal das professoras altera as relações do grupo;

1º Objetivo: Percepção e atribuição de sentido ao que dizem os bebês.	2º Objetivo: Percepção do seu corpo e as implicações para o planejamento.	3º Objetivo: Disposição corporal e as alterações nas relações do grupo.
<p>Sim, porque eles não andam (início do ano) não falam. É preciso dar colo, dar alimentação, trocas de fraldas, de roupas. Levá-los para o parque, passear nos corredores e salão. Enquanto que as crianças maiores é só dar a mão e conduzir para outros espaços, são mais independentes. (Professora Alice)[Pergunta 2]</p>	<p>De certa forma sim. Além do esforço físico em si ser maior (pois estamos sempre erguendo-os, pegando-os no colo, agachando-nos, sentando no chão, ECT.) Acredito que o trabalho com a criança nessa idade exige uma proximidade corporal bastante estreita. O trabalho com os bebês envolve o corpo, o toque, em diversos momentos, exigindo que se pense sobre o assunto. (Professora Beatriz)[Pergunta 2]</p>	<p>Com certeza, pois temos os momentos de alimentação, trocas, brincadeiras dentro e fora da sala e crianças que ainda não andam. (Professora Bárbara) [Pergunta 2]</p>
<p>Sim, porque estamos todo o tempo interagindo com os bebês nas trocas, nas saídas da sala, nos momentos de alimentação, sono. Eles são dependentes, precisamos ajudá-los na caminhada ou para sentar, levantar. (Professora Adriana</p>	<p>O contato corporal é algo constante no trabalho com os bebês, acontece nas brincadeiras, nas trocas afetivas, no acolhimento, no cuidado, entre outros. (Professora Camila) [Pergunta 3]</p>	<p>Sim porque temos muitos momentos de troca e alimentação onde exigem mais nosso esforço físico. Incluindo também os momentos no parque e brincadeiras em sala. (Professora Amanda) [Pergunta 2]</p>

<p>[Pergunta 2]</p> <p>Sim, o contato corporal com os bebês se dá a todos os momentos. Questões como: colo, trocas, aconchegos, carinho e acalentos, inclusive na hora do sono. Assim como para alimentá-los. Nas brincadeiras, principalmente quando são poucos meses e ainda não andam. (Professora Ana) [Pergunta 2]</p>	<p>Em todos os momentos mais principalmente na hora da troca e alimentação. (Professora Bárbara)[Pergunta 3]</p>	<p>Com certeza pela necessidade de estímulo que está idade necessita, o aconchego do colo; as trocas; o cuidado durante todo o processo de desenvolvimento e o auxílio para sua locomoção e cuidados. (Professora Camila) [Pergunta 2]</p>
<p>Com certeza exige mais do corpo, os bebês são completamente dependentes de nós profissionais, para alimentar-se, troca de fraldas, beber água, para se levantar, para tudo os bebês dependem dos adultos, então exige um pique e uma disposição do corpo e da cabeça. (Professora Caroline) [Pergunta 2]</p>	<p>O contato corporal com os bebês é uma constante na rotina do berçário. Desde os momentos de brincadeira até a troca de fraldas estamos sempre em contato com os bebês. Esse é um contato muitas vezes realizado de forma individual em alguns momentos, como a troca de fraldas e o período de inserção que acabam exigindo um contato maior. (Professora Beatriz) [Pergunta 3]</p>	<p>Sim, pois nosso auxílio é indispensável para eles. Em qualquer momento do dia estamos estimulando os bebês, onde requer um maior esforço físico. (Professora Betina) [Pergunta 2]</p>
<p>Em todos os momentos, através da linguagem oral e gestos. (Professora Bárbara)</p>	<p>Na chegada, no colo e nas trocas de fraldas e roupas. (Professora Alice) [Pergunta 3]</p>	<p>De certa forma sim. Além do esforço físico em si ser maior (pois estamos sempre</p>

[Pergunta 5]		erguendo-os, pegando-os no colo, agachando-nos, sentando no chão, ECT.) Acredito que o trabalho com a criança nessa idade exige uma proximidade corporal bastante estreita. O trabalho com os bebês envolve o corpo, o toque, em diversos momentos, exigindo que se pense sobre o assunto. (Professora Beatriz) [Pergunta 2]
Em todos os momentos em sala, troca, alimentação, brincadeira, na recepção ECT... (Professora Amanda) [Pergunta 5]	Nos momentos de chegada e saída, troca de fraldas, interação (situações) enfim o contato corporal esta presente o tempo todo. (Professora Aline) [Pergunta 3]	Sim, porque eles não andam (início do ano) não falam. É preciso dar colo, dar alimentação, troca de fraldas, de roupas. Levá-los para o parque, passear nos corredores e salão. Enquanto que as crianças maiores é só dar a mão e conduzir para outros espaços, são mais independentes. (Professora Alice) [Pergunta 2]
Nas mais diversas formas: conversando, interagindo, brincando, fazendo e reproduzindo gestos com o corpo e com expressões faciais e olhares. (Professora Camila) [Pergunta 5]	Em todos os momentos (Professora Adriana) [Pergunta 3]	Sim, especialmente na parte do esforço físico como erguer e carregar no colo.(Professora Aline) [Pergunta 2]

<p>De todas as formas. Contato, oral, brincadeiras. (Professora Betina) [Pergunta 5]</p>	<p>Momentos de trocas, alimentação, brincadeiras, sono. (Professora Ana) [Pergunta 3]</p>	<p>Sim, porque estamos todo o tempo interagindo com os bebês nas trocas, nas saídas da sala, nos momentos de alimentação, sono. Eles são dependentes, precisamos ajudá-los na caminhada ou para sentar, levantar. (Professora Adriana) [Pergunta 2]</p>
<p>Sim, pois muitas correspondem com fala e gestos. (Professora Bárbara) [Pergunta 6]</p>	<p>Nas horas do “soninho” e quando precisamos deixá-los acolhidos e seguros. (Professora Bianca) [Pergunta 3]</p>	<p>Sim, o contato corporal com os bebês se dá a todos os momentos. Questões como: colo, trocas, aconchegos, carinho e acalentos, inclusive na hora do sono. Assim como para alimentá-los. Nas brincadeiras, principalmente quando são poucos meses e ainda não andam. (Professora Ana) [Pergunta 2]</p>
<p>Sim, quando temos uma resposta positiva com os bebês é quando nos comunicamos. (Professora Alice) [Pergunta 6]</p>	<p>Nas interações como um todo, pois em todos os momentos o contato corporal é intenso, pois quando uns dormem, outros estão se alimentando, brincando... (Professora Aiane) [Pergunta 3]</p>	<p>É um cansaço diferente, porém tanto quanto ficaria em grupos de idade mais elevada. (Professora Bianca) [Pergunta 2]</p>
<p>Sim, falamos também</p>	<p>Na troca de fraldas, nas</p>	<p>Sim, pois em muitas</p>

<p>através do corpo e nossos gestos ensinam. Eles aprendem e reproduzem nossos gestos e feições em diversas situações. (Professora Camila) [Pergunta 6]</p>	<p>atividades pedagógicas ligadas ao corpo. (Professora Caroline) [Pergunta 3]</p>	<p>situações ficamos tempo considerável sentadas no chão, bem como constantemente estamos com os bebês no colo para embalar, fazer higiene, transportá-los de um lugar para o outro, alimentá-los entre outros. (Professora Aiane) [Pergunta 2]</p>
<p>Sim, as vezes num olhar eles já nos compreendem. (Professora Betina) [Pergunta 6]</p>	<p>Isso não acontece devido a parceria com as demais profissionais do grupo, as trocas e auxílio proporcionado pela equipe diretiva e os momentos de hora atividade que possibilitam um intervalo e momento para organizar e avaliar o planejamento. (Professora Camila) [Pergunta 4]</p>	<p>Com certeza exige mais do corpo, os bebês são completamente dependentes de nós profissionais, para alimentar-se, troca de fraldas, beber água, para se levantar, para tudo os bebês dependem dos adultos, então exige um pique e uma disposição do corpo e da cabeça. (Professora Caroline) [Pergunta 3]</p>
<p>Sim, o olhar, a voz, os gestos muitas vezes são compreendidas pelos bebês mais do que as palavras. Essa postura corporal é, muitas vezes, mais significativa para eles. O olhar que cuida, que zela, a entonação da voz que alerta o perigo, o toque que acalenta comunica ao bebê a intenção do adulto.</p>	<p>Às vezes o cansaço atrapalha sim, principalmente quando vai se fazer o planejamento para a semana sempre avaliamos isto. (Professora Betina) [Pergunta 4]</p>	<p>Em todos os momentos mais principalmente na hora da troca e alimentação. (Professora Bárbara)[Pergunta 3]</p>

(Professora Beatriz) [Pergunta 6]		
Sim, chamamos pelo nome, os bebês olham para quem estiver conversando, sorrindo para as professoras ou chorando pedindo colo. (Professora Alice)[Pergunta 6]	Sim. Nas saídas para o salão para assistir teatro ou no parque grande para sentarmos com os bebês no tapete e assistir ou participar de uma atividade coletiva. (Professora Alice)[Pergunta 4]	Em momentos de troca, alimentação, brincadeiras. (Professora Amanda) [Pergunta 3]
Sim. Os bebês com que atuo estão conhecendo o mundo daí a importância do modo de olhar, gestos, entonação da voz, enfim de como mostraremos isto a eles. (Professora Aline)[Pergunta 6]	Sim, quanto maior o cansaço menor a energia para a realização de todo o trabalho pedagógico. (Professora Aline) [Pergunta 4]	Em todos os momentos. (Professora Betina) [Pergunta 2]
Sim. Desde que nascem devemos conversar com os bebês, eles vão aprendendo a compreender. (Professora Adriana) [Pergunta 6]	Não influência em um grau exagerado, visto que tenho hora atividade na 2ª feira. (Professora Bianca) [Pergunta 4]	Não (Professora Bárbara) [Pergunta 4]
Sim, por muitos atendem e retribuem de alguma forma nossa comunicação. (Professora Ana)[Pergunta 6]	Sim, quando por exemplo em algumas situações não consigo transitar com os bebês de um ambiente para o outro como por exemplo da sala ao parque maior, devido a quantidade de bebês que às vezes dificulta a proposição de trabalho e	Não, quando se tem uma boa relação com o grupo e uma rotina. (Professora Amanda) [Pergunta 4]

	consequentemente o físico das profissionais. (Professora Aiane) [Pergunta 4]	
Sim. Eles percebem e compreendem as diferentes formas como me expresso com eles. (Professora Bianca) [Pergunta 6]	Nas mais diversas formas: conversando, interagindo, brincando, fazendo e reproduzindo gestos com o corpo e com expressões faciais e olhares. (Professora Camila) [Pergunta 5]	Isso não acontece devido a parceria com as demais profissionais do grupo, as trocas e auxílio proporcionado pela equipe diretiva e os momentos de hora atividade que possibilitam um intervalo e momento para organizar e avaliar o planejamento. (Professora Camila) [Pergunta 4]
Sim, a expressão corporal é nessa fase a principal linguagem dos bebês. (Professora Aiane) [Pergunta 6]	De todas as formas. Contato, oral, brincadeiras. (Professora Betina) [Pergunta 5]	Às vezes o cansaço atrapalha sim, principalmente quando vai se fazer o planejamento para a semana sempre avaliamos isto. (Professora Betina) [Pergunta 4]
Com certeza, pois quando você da um sorriso, o bebê te devolve, se você faz gestos o bebê sorri e tenta fazer igual, faz uma careta o bebê sorri e observa com o olhar. Os bebês falam muito com o olhar e o sorriso.	Conscientemente me comunico com os bebês através da linguagem oral, do toque e do olhar, embora compreenda que nos comunicamos com todo o corpo. (Professora Beatriz) [Pergunta 5]	O cansaço em si não depende somente do fato de trabalhar com os pequeninos. Muitas vezes é um cansaço que considero normal em qualquer trabalho. Outras vezes não. Nesses casos, nas semanas em que há uma

(Professora Caroline) [Pergunta 6]		maior exigência corporal, o cansaço interfere sim na relação com os bebês, especialmente nos momentos de interação e de brincadeira. (Professora Beatriz) [Pergunta 4]
	Conversando com eles, chamando pelo nome, verbalizando as ações como: trocar a fralda, dar alimentação, limpar o nariz e outras. Canto músicas, distribuo instrumentos musicais como chocalhos, pandeiro. Faço gestos. Utilizando também as palmas e o corpo todo para se comunicar com os pequeninos. (Professora Alice) [Pergunta 5]	Sim. Nas saídas para o salão para assistir teatro ou no parque grande para sentarmos com os bebês no tapete e assistir ou participar de uma atividade coletiva. (Professora Alice) [Pergunta 4]
Nas brincadeiras onde interagimos um com o outro. (Professora Bárbara) [Pergunta 9]	Através de gestos, da fala, da movimentação corporal e principalmente com muito afeto. (Professora Aline) [Pergunta 5]	Sim, quanto maior o cansaço menor a energia para a realização de todo o trabalho pedagógico. (Professora Aline) [Pergunta 4]
Com certeza, eles estão sempre respondendo aos nossos estímulos, até pela necessidade de movimento que trazem consigo. Eles observam,	Através da linguagem oral, sonora, corporal e afetiva. (Professora Adriana) [Pergunta 5]	Sim. De modo que estamos mais cansadas, temos menos disposição para estar com os pequenos. (Professora Adriana) [Pergunta 4]

<p>nos permitem conduzi- los e logo estão reproduzindo esses estímulos e manifestando outras ações com autonomia. (Professora Camila) [Pergunta 9]</p>		
<p>Sim, eles nos imitam, eles riem. (Professora Ana) [Pergunta 9]</p>	<p>De várias formas. Falando, cantando, com gestos, dançando e brincando com eles. (Professora Ana) [Pergunta 5]</p>	<p>Quando chega na sexta- feira me sinto muito cansada para realizar certos movimentos. Fico mais lenta. (Professora Ana) [Pergunta 4]</p>
<p>Sim, nos momentos da rotina, tais como alimentação e troca de fraldas, busco interagir com os bebês de forma que eles possam participar e perceber seu corpo e a ação que é feita sobre ele nesses momentos. (Professora Beatriz) [Pergunta 9]</p>	<p>Por meio da fala, gestos, expressões... (Professora Bianca) [Pergunta 5]</p>	<p>Não influência em um grau exagerado, visto que tenho hora atividade na 2ª feira. (Professora Bianca) [Pergunta 4]</p>
<p>Sim, dar as mãos para brincadeira de roda. Dar um colo. Dar as mãos para levá-los para passar. Fazer as trocas de fraldas e de roupas. Fazer dormir no colo. Na hora do sono seguram na minha mão até pegar no sono o toque. (Professora Alice) [Pergunta 9]</p>	<p>Converso normalmente, assim como canto, danço, conto histórias... (Professora Aiane) [Pergunta 5]</p>	<p>Sim, quando por exemplo em algumas situações não consigo transitar com os bebês de um ambiente para o outro como por exemplo da sala ao parque maior, devido a quantidade de bebês que às vezes dificulta a proposição de trabalho e consequentemente o físico das profissionais.</p>

		(Professora Aiane) [Pergunta 4]
Participam quando te abraçam, beijam, quando dançam, cantam, comem... em todos os momentos os momentos de interação. (Professora Adriana) [Pergunta 9]	Com sorrisos, gestos, conversando muito com eles, os bebês que já andam, entendem tudo que falamos e conversamos com eles. (Professora Caroline) [Pergunta 5]	Para mim não interfere, pois gosto do que faço, então dou o meu máximo para a turma. Não deixo o cansaço interferir no meu trabalho, as crianças são minha prioridade sempre. (Professora Caroline) [Pergunta 4]
Sim, nos momentos de troca, da caminhada, nas interações. (Professora Adriana) [Pergunta 9]	Sim, falamos também através do corpo e nossos gestos ensinam. Eles aprendem e reproduzem nossos gestos e feições em diversas situações. (Professora Camila) [Pergunta 6]	A única dificuldade é que os bebês exigem muito de nós profissionais, o nosso físico fica muito abalado e sentimos muita dor nos braços. Fora o físico é maravilhoso trabalhar com os bebês. (Professora Caroline) [Pergunta 7]
Sim, demonstram prazer ou desprazer ou fazê-los. (Professora Ana) [Pergunta 9]	Sim, o olhar, a voz, os gestos muitas vezes são compreendidas pelos bebês mais do que as palavras. Essa postura corporal é, muitas vezes, mais significativa para eles. O olhar que cuida, que zela, a entonação da voz que alerta o perigo, o toque que acalenta comunica ao bebê a intenção do adulto. (Professora Beatriz)	Nos momentos de trocas e massagens. (Professora Bárbara) [Pergunta 8]

	[Pergunta 6]	
A interação corporal acontece diariamente, em toques, abraços, massagens. A proposta sempre é fazê-los retribuir, de modo recíproco. (Professora Bianca) [Pergunta 9]	Sim, chamamos pelo nome, os bebês olham para quem estiver conversando, sorrindo para as professoras ou chorando pedindo colo. (Professora Alice) [Pergunta 6]	Nos momentos de troca, alimentação e brincadeiras no período vespertino, horário em que atuo no G1. (Professora Amanda) [Pergunta 8]
Sim, eles interagem constantemente com gestos, balbucios, reproduzem nossas ações, bem como, engendram e ressignificam brincadeiras. (Professora Aiane) [Pergunta 9]	Sim. Os bebês com que atuo estão conhecendo o mundo daí a importância do modo de olhar, gestos, entonação da voz, enfim de como mostraremos isto a eles. (Professora Aline) [Pergunta 6]	A troca, o embalço para dormir, momentos de higiene, vivências de banho, estímulos corporais entre outros. (Professora Camila) [Pergunta 8]
Sim, sempre. Na massagem shandalla, nas brincadeiras de cavalinho, os bebês sorriem, fazem caretas, batem palmas, mexem o corpinho, isso significa que eles estão adorando este contato com o professor, esse acalanto. (Professora Caroline) [Pergunta 9]	Sim. Desde que nascem devemos conversar com os bebês, eles vão aprendendo a compreender. (Professora Adriana) [Pergunta 6]	Em momentos diversos: quando pego-os do colo dos pais; quando troco as fraldas; quando alimento-os; quando busco estimular sua motricidade; quando pego-os no colo. (Professora Beatriz) [Pergunta 8]
Na verdade, considero formas de comunicação toda expressão corporal do bebê. O choro é a mais conhecida, mas pode-se listar a mordida, reações como bater com	Sim, por muitos atendem e retribuem de alguma forma nossa comunicação. (Professora Ana) [Pergunta 6]	Em todos os momentos: colocá-los na cadeira de bebê-conforto para dar a alimentação, trocas de fraldas, banho, embalar o bebê-conforto para dormir, fazer mensagens

<p>mão numa situação de conflito, os carinhos, o sorriso, e outros já mencionados anteriormente. (Professora Camila) [Pergunta 10]</p>		<p>suaves no rosto, nas mãozinhas. (Professora Alice) [Pergunta 8]</p>
	<p>Sim. Eles percebem e compreendem as diferentes formas como me expresso com eles. (Professora Bianca) [Pergunta 6]</p>	<p>Desde a recepção até a saída. Mesmo que algumas vezes não seja diretamente (horário do sono) estamos sempre “ligados” a eles. (Professora Aline) [Pergunta 8]</p>
<p>Apesar de não se comunicarem através da fala, os bebês utilizam o corpo todo para comunicar-se. O olhar, o choro, o riso, a recusa, os gestos são suas formas de comunicação com o mundo. (Professora Beatriz) [Pergunta 10]</p>	<p>Com certeza, pois quando você da um sorriso, o bebê te devolve, se você faz gestos o bebê sorri e tenta fazer igual, faz uma careta o bebê sorri e observa com o olhar. Os bebês falam muito com o olhar e o sorriso. (Professora Caroline) [Pergunta 6]</p>	<p>Acho que em todos os momentos. (Professora Adriana) [Pergunta 8]</p>
<p>Relações corporais através do toque, do colo. Cantando e ninando levemente com o balanço do bebê-conforto. (Professora Alice) [Pergunta 10]</p>	<p>Nos dias em que os bebês estão doentes, pois infelizmente não podemos dar uma atenção exclusiva para eles. (Professora Bárbara) [Pergunta 7]</p>	<p>Troca de fraldas, banhos, massagens para dormir quando eles tem mais dificuldades para adormecer. (Professora Ana) [Pergunta 8]</p>
<p>Comunicação por gestos, olhares, bem estar. (Professora Aline) [Pergunta 10]</p>	<p>Penso que nos momentos de doença onde temos dificuldades de entendimento dos</p>	<p>Praticamente em todo. Acolhida, troca, alimentação, brincadeiras, estímulos,</p>

	<p>pais, penso que os bebês doentes precisam de uma atenção neste momento. (Professora Amanda) [Pergunta 7]</p>	<p>despedida. (Professora Betina) [Pergunta 8]</p>
<p>Comunicação visual, auditiva, tátil, gustativa. Na medida em que vamos os conhecendo, também vamos aprendendo o que querem nos dizer, se está com sono, se está com fome, se está triste, se está feliz. (Professora Adriana) [Pergunta 10]</p>	<p>Considero que para ampliar a qualidade no atendimento das crianças, como na saúde das profissionais atuantes no grupo de bebês, ter-se continuamente 3 profissionais em sala. (Professora Camila) [Pergunta 7]</p>	<p>Troca de fraldas, principalmente, mas também nas diversas horas que compõem a rotina do G1. (Professora Bianca) [Pergunta 8]</p>
<p>A sensibilidade para perceber o que esta acontecendo de forma afetiva. (Professora Ana) [Pergunta 10]</p>	<p>Como é nosso primeiro ano com os bebês, achamos difícil organizar o planejamento, já que com os bebês não é tanta produção e sim estímulos. (Professora Betina) [Pergunta 7]</p>	<p>Nos momentos de higiene, alimentação, brincadeiras, proposições de linguagens, enfim em todas as situações. (Professora Aiane) [Pergunta 8]</p>
	<p>As maiores dificuldades estão relacionadas a problemas nas costas e na coluna. Sentar-se sempre no chão e erguer as crianças na hora da troca de fraldas exige muito do meu corpo, especialmente porque não tenho o devido cuidado com meu corpo na realização destas tarefas. (Professora</p>	<p>Na hora da troca de fraldas, nas propostas pedagógicas do projeto, dando um colinho, carinho, muitas vezes na hora do sono. (Professora Caroline) [Pergunta 8]</p>

	Beatriz) [Pergunta 7]	
Os gestos, expressões corporais, balbucios, choro, sorrisos. (Professora Aiane) [Pergunta 10]	De parar e fazer registro, já que na sala estou sempre me movimentando: alimentando, trocas, lavar o rosto, limpar o nariz, dar um colo, acalentar um bebê que quer dormir, ajeitar com eles os brinquedos e organizar a sala. Levá-los para passear e brincar no parque grande. (Professora Alice) [Pergunta 7]	Sim, trocas onde brincamos e nos comunicamos, nas brincadeiras onde interagimos com os bebês precisando eles estão em nosso colo. (Professora Amanda) [Pergunta 9]
	Organização do espaço da sala, especialmente no momento da alimentação; número de profissionais para 15 crianças. Penso que três pessoas na sala dariam mais qualidade ao trabalho. (Professora Aline) [Pergunta 7]	As maiores dificuldades estão relacionadas a problemas nas costas e na coluna. Sentar-se sempre no chão e erguer as crianças na hora da troca de fraldas exige muito do meu corpo, especialmente porque não tenho o devido cuidado com meu corpo na realização destas tarefas. (Professora Beatriz) [Pergunta 7]
	O que considero mais difícil é a quantidade de adultos para cuidar e educar os bebês. (Professora Adriana) [Pergunta 7]	
	Mobiliário, alimentação,	

	relação de quantidade de adultos para atender, brinquedos para o parque e salário. (Professora Ana) [Pergunta 7]	
	Quantidade de crianças x profissionais nas unidades. (Professora Bianca) [Pergunta 7]	
	Número reduzido de profissionais para atender os bebês; espaço físico restrito (pequeno) e pouco planejado de modo arquitetônico para faixa-etária; Brinquedos adequados para a faixa-etária; Crianças que iniciam com menos de seis meses. (Professora Aiane) [Pergunta 7]	
	Nos momentos de higiene, alimentação, brincadeiras, proposições de linguagens, enfim em todas as situações. (Professora Aiane) [Pergunta 8]	
	Na hora da troca de fraldas, nas propostas pedagógicas do projeto, dando um colinho, carinho, muitas vezes na hora do sono. (Professora Caroline) [Pergunta 8]	

	<p>Sim, dar as mãos para brincadeira de roda. Dar um colo. Dar as mãos para levá-los para passear. Fazer as trocas de fraldas e de roupas. Fazer dormir no colo. Na hora do sono seguram na minha mão até pegar no sono o toque. (Professora Alice) [Pergunta 9]</p>	
--	--	--