Universidade Federal Fluminense
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação

NA PROFUSÃO DE GESTOS, OS CORPOS FALAM DE MODOS DE SER E DE SE RELACIONAR NA CRECHE

Patrícia Vieira Bonfim

Niterói, RJ

2020

Universidade Federal Fluminense
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação

NA PROFUSÃO DE GESTOS, OS CORPOS FALAM DE MODOS DE SER E DE SE RELACIONAR NA CRECHE

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Linguagem, Cultura e Processos Formativos.

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Esmeralda Ostetto.

Niterói, RJ

2020

Ficha catalográfica automática - SDC/BCG
Gerada com informações fornecidas pelo autor

B713p Bonfim, Patrícia Vieira
Na profusão de gestos, os corpos falam de modos de ser e de se relacionar na creche / Patrícia Vieira Bonfim ; Luciana Esmeralda Ostetto, orientadora. Niterói, 2020.
245 f. : il.

Tese (doutorado)-Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.

DOI: http://dx.doi.org/10.22409/POSEDUC.2020.d.06504902666

1. Corpo humano. 2. Creche. 3. Professora. 4. Criança. 5. Produção intelectual. I. Ostetto, Luciana Esmeralda, orientadora. II. Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD -

Bibliotecário responsável: Sandra Lopes Coelho - CRB7/3389

Patrícia Vieira Bonfim

NA PROFUSÃO DE GESTOS, OS CORPOS FALAM DE MODOS DE SER E DE SE RELACIONAR NA CRECHE

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Luciana Esmeralda Ostetto (Orientadora)
Universidade Federal Fluminense

Profa. Dra. Ângela Maria Scalabrin Coutinho
Universidade Federal do Paraná

Profa. Dra. Lucia Helena Pena Pereira
Universidade Federal de São João del-Rei

Profa. Dra. Adrianne Ogêda Guedes
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Profa. Dra. Cristiana Callai de Souza
Universidade Federal Fluminense

Prof. Dr. Jader Janer Moreira Lopes
Universidade Federal Fluminense

Aprovada em 31 de julho de 2020.

Dedico este trabalho:

às crianças do mundo inteiro e à minha criança interior.

Às professoras e aos professores de creches.

Às pesquisadoras e aos pesquisadores que compartilham comigo a envolvente e desafiadora tarefa de realizar pesquisas científicas no campo da Educação Infantil.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo Dom da Vida e pela oportunidade de finalizar esta tese em um período de tanta turbulência no Brasil, devido à pandemia causada pelo coronavírus SARS-CoV-2.

À professora Luciana Ostetto, com a qual aprendi, além dos conteúdos acadêmicos, a levar o meu olhar a passear: nos museus de Niterói e do Rio de Janeiro, no Ateliê de Cerâmica e em outros espaços culturais, que fui buscando ao longo destes quatro anos, no encontro com novas visualidades, texturas, sons, cheiros, outras possibilidades de Ser, Escrever e (Re)significar o Mundo. Minha eterna gratidão!

À professora Lucia Helena, que me ensinou não somente uma atuação profissional sensível e comprometida, mas a olhar de forma mais amorosa para o ser humano, de corpo inteiro. Ensinou-me, como um bebê que ainda não sabe andar, a dar os primeiros passos para a pesquisa. Minha eterna gratidão!

À professora Ângela, pela atenção e disponibilidade em compartilhar tanto conhecimento sobre os bebês. Obrigada, também, pelas ricas sugestões no Exame de Qualificação. Em especial, por ter me apresentado o antropólogo, sociólogo e psicólogo francês David Le Breton.

À professora Cristiana, por me apontar algumas possibilidades de pensar uma escrita outra no Exame de Qualificação e também, por compartilhar obras de Manoel de Barros nas nossas reuniões do Grupo de Pesquisa. Sua presença e palavras me ajudaram a olhar de forma mais cuidadosa a infância.

À professora Adrianne Ogêda, pela disponibilidade de participar deste momento tão significativo na minha trajetória.

Ao professor Jader, que conheci por meio dos textos e da participação de um minicurso que ministrou na 35ª Reunião da Associação Nacional de Pós-

graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) – “Crianças e espacialidades: crônicas (ou relatos) –, no ano de 2012, em Porto de Galinhas, Pernambuco.

Ao meu esposo, pelos gestos de amor, carinho, incentivo e apoio, sobretudo nos momentos em que o silêncio e a atividade solitária eram necessários para traduzir pensamentos e sentimentos em corpo-tese.

Aos meus pais, pelo incentivo e por me mostrarem, desde a infância, o quão são significativos os estudos.

À minha mãe, que sempre viu tanta beleza e sentido na escola.

Ao meu irmão, pela presença, incentivo e suporte em vários momentos. Meu agradecimento por se deslocar de tão longe para participar do meu Exame de Qualificação.

Aos queridos Helcio e Lucinha, Elisângela e Bruno, Heloisa e Nélio, e Jaine, pelo carinho e amizade!

À Olívia, linda bebê que nasceu neste período.

Aos sobrinhos, crianças queridas, que me ajudam a conhecer um pouco mais o universo da infância.

À minha sogra e ao meu sogro. Cunhadas e cunhados.

Ao amigo e revisor Rogerio.

Às Professoras e Professores do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF) e aos colegas da turma de Doutorado.

A todas as pessoas que me acolheram e/ou me ajudaram em Niterói: Márcia, Tainá, Renato, Raquel, Thays, Bruno. E não poderia me esquecer do Filipe (da Secretaria do PPGE). Minha eterna gratidão!

À Secretaria de Educação de Ipatinga, à Seção de Educação Infantil (em especial à Yara Almeida), à equipe gestora da creche, às professoras, aos bebês e seus respectivos familiares.

Às meninas do Grupo de Pesquisa FIAR – Círculo de estudo e pesquisa Formação de professores, Infância e Arte, da UFF. Muito estudo e trabalho compartilhado, aprendizados, alegrias, choros e ajuda mútua.

Aos colegas do Setor Pedagógico do *campus* onde trabalho.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais (IFSEMG) – *campus* Muriaé, pelo apoio. Em especial, aos Diretores: Geral, de Ensino, e de Pesquisa e Extensão. Ao Coordenador Geral de Pesquisa, Inovação e Pós-graduação. À Comissão de Capacitação de Servidores (CCS) e à Coordenação de Gestão de Pessoas do campus.

Se olho demoradamente para uma palavra descubro, dentro dela, outras tantas palavras. Assim, cada palavra contém muitas leituras e sentidos.
O meu texto surge, algumas vezes, a partir de uma palavra que, ao me encantar, também me dirige. E vou descobrindo, desdobrando, criando relações entre as novas palavras que dela vão surgindo. Por isso digo sempre: é a palavra que me escreve. (Bartolomeu Campos de Queirós, 1992, p. 5).

RESUMO

A relação corporal entre adultos e bebês no berçário é o foco desta tese, que teve como objetivo geral identificar e analisar as narrativas sobre/com o corpo tecidas nas relações entre professoras e bebês no cotidiano de uma creche. Referenciado, sobretudo, na Psicologia/Filosofia walloniana e na Antropologia/Sociologia/Psicologia lebretoniana, o corpo é compreendido como materialidade viva, que pensa, sente, age e interage; produtor de sentidos, atua de forma ativa nos contextos culturais e sociais nos quais transita. Os dados, advindos da observação de um grupo de 14 bebês com suas quatro professoras, foram gerados por meio de registros escritos e fotográficos, focando diferentes momentos da rotina em um berçário de uma creche pública municipal do interior mineiro. A produção fotográfica, compartilhada e apreciada pelas docentes em encontros com a pesquisadora, serviu para mobilizar olhares sobre o corpo e impulsionar as narrativas. Além do conteúdo narrativo produzido, o diálogo mediado pelas fotografias evidenciou um grande interesse das docentes em compartilhar o vivido, falando de suas intenções e desejos (realizados ou não). O material foi sistematizado em três grandes eixos analíticos, a saber: “Os corpos nos entremeios de tintas e coreografias coordenadas”, “Nos gestos do corpo: as emoções” e “Corpo, natureza e cultura”, compostos cada qual por Episódios que apresentam, além das imagens, narrativas da pesquisadora e das docentes colocadas em diálogo. A análise aponta para múltiplos aspectos, dentre eles: 1) nas narrativas corporais tecidas entre professoras e bebês, foi possível identificar uma profusão de gestos, que revelaram relações ora aproximadas, ora distanciadas, tanto dentro quanto fora da sala de referência. O olhar atento e acolhedor das professoras aos gestos, às fisionomias, às expressões e aos movimentos dos bebês foi determinante para as relações aproximadas e interações positivas; 2) observar e fotografar os corpos em relação na creche possibilitam ampliar ideias sobre o desenvolvimento humano em uma perspectiva fundada na cultura e nas potencialidades da criança e menos no processo linear e cronológico do tempo imposto pela rotina; 3) intimamente imbricadas nas práticas das professoras com os bebês, as ações de educar e cuidar mostraram-se ainda pautadas em uma polarização arraigada no contexto investigado; o enfrentamento de tal polarização passa, também, pelo reconhecimento e pela qualificação dos inúmeros gestos docentes, que exigem corpos disponíveis, empáticos e com vigor físico para articular, diariamente, a indissociabilidade dos objetivos educar e cuidar; 4) os estudos de Henri Wallon permanecem relevantes para as pesquisas com/no cotidiano das creches e pré-escolas, sobretudo pelo conceito de psicogênese da pessoa concreta que desenvolve e pelo enfoque que dá à afetividade nos primeiros anos de vida; 5) o acesso às materialidades, advindas da natureza e da cultura, ampliam os repertórios sensoriais e lúdicos como, também, aproximam os corpos; e, por fim, 6) mobilizar o olhar das professoras pelas imagens das suas próprias práticas provocou indícios de reflexividade sobre temas como: corpo, potencialidades das crianças e atuação docente na Educação Infantil, revelando uma estratégia metodológica possível e fecunda para a formação continuada de educadores.

Palavras-chave: Corpos. Creche. Professoras. Bebês. Formação Continuada.

ABSTRACT

The bodily relationship between adults and babies in the nursery is the focus of this thesis, whose general objective was to identify and analyze the narratives about / with the body woven in the relationships between teachers and babies in the daily life of a daycare center. Referenced, above all, in Wallonian Psychology/Philosophy and in Lebretonian Anthropology/Sociology/Psychology, the body is understood as living materiality, which thinks, feels, acts and interacts; producer of meanings, acts actively in the cultural and social contexts in which it transits. The data, derived from the observation of a group of 14 babies with their four teachers, were generated through written and photographic records, focusing on different moments of the routine in a nursery of a municipal public daycare in the interior of Minas Gerais. The photographic production, shared and appreciated by the professors in meetings with the researcher, served to mobilize looks on the body and boost the narratives. In addition to the narrative content produced, the dialogue mediated by the photographs showed a great interest of the teachers in sharing the experience, talking about their intentions and desires (realized or not). The material was systematized in three major analytical axes, namely: “The bodies in the middle of paints and coordinated choreographies”, “In the gestures of the body: the emotions” and “Body, nature and culture”, each composed of Episodes that they present, in addition to the photographs, narratives of the researcher and of the professors placed in dialogue. The analysis points to multiple aspects, among them: 1) in the bodily narratives woven between teachers and babies, it was possible to identify a profusion of gestures, which revealed relationships that are sometimes approximate, sometimes distant, both inside and outside the reference room. The teachers' attentive and welcoming look at the gestures, faces, expressions and movements of babies was decisive for the close relationships and positive interactions; 2) observing and photographing the bodies in relation to the nursery make it possible to expand ideas about human development in a perspective based on the culture and potential of the child and less on the linear and chronological process of the time imposed by the routine; 3) intimately intertwined in the teachers' practices with the babies, the actions of educating and caring were still guided by a polarization rooted in the investigated context; coping with such polarization also involves the recognition and qualification of the innumerable teaching gestures, which require bodies that are available, empathetic and with physical vigor to articulate, on a daily basis, the inseparability of the education and caring objectives; 4) Henri Wallon's studies remain relevant to research with/in the day-to-day life of day care centers and preschools, especially due to the concept of the individual's psychogenesis and the focus he gives to affectivity in the first years of life; 5) access to materialities, arising from nature and culture, broadens the sensory and playful repertoires as well as bringing bodies together; and, finally, 6) mobilizing the teachers' gaze through the images of their own practices provoked signs of reflexivity on topics such as: body, children's potential and teaching performance in Early Childhood Education, revealing a possible and fruitful methodological strategy for the continued formation of educators.

Keywords: Bodies. Nursery. Teachers. Babies. Continued Formation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Obra “Fazer e refazer-se” 23
Figura 2 - Corpo e natureza 26
Figura 3 - Corpo-adulto que deseja brincar 37
Figura 4 - Fachada do Conservatório 39
Figura 5 - Corpo que faz à mão 42
Figura 6 - A ida para a creche 47
Figura 7 - Onde é o mundo? 66
Figura 8 - Mapa de Minas Gerais 89
Figura 9 - Fachada da creche 90
Figura 10 - Episódio 1: “Lambuzação” 116
Figura 11 - Episódio 2: “Era para pintar com a esponja. 124
Figura 12 - Episódio 3: “Agora, é para dançar, ... 133
Figura 13 - Episódio 1: “Eu quero jantar lá fora” 148
Figura 14 - Episódio 2: “Está dodói, neném?” 158
Figura 15 - Episódio 3: “Não pode ficar chorando à toa” 166
Figura 16 - Episódio 1: “O brincar e os inutensílios” 178
Figura 17 - Episódio 2: Na natureza: outros modos de ser 189
Figura 18 - Episódio 3: “Lá vai o trem..” 201

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Idade dos bebês 93
Quadro 2 – Observações em campo 100
Quadro 3 – Encontro com a professora Izaura 106
Quadro 4 – Encontro com a professora Michelly 106
Quadro 5 – Encontro com a professora Fabiane 106
Quadro 6 – Encontro com a professora Hieny 107

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BAMP/FCC	Biblioteca Ana Maria Poppovic da Fundação Carlos Chagas
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEIMD	Centro de Educação Infantil Mãe Dolores
CINDEDI	Centro de Investigações sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DECED	Departamento de Ciências da Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
FIAR	Círculo de Estudos e Pesquisa Formação de Professores, Infância e Arte
GT	Grupo de Trabalho
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LICEDH	Grupo de Pesquisa Linguagem, Cultura e Desenvolvimento Humano
MAC	Museu de Arte Contemporânea
NECCEL	Núcleo de Estudos Corpo, Cultura, Expressão e Linguagens
NGIME	Núcleo do Grupo de Pesquisa em Inclusão, Movimento e Ensino a Distância
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSJ	Universidade Federal de São João del-Rei
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USIMINAS	Usinas Siderúrgicas de Minas Gerais S.A
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

GESTO PRIMEIRO: APRESENTAÇÃO 17
1 NO SILÊNCIO E NA OBRA DE ARTE OUVE-SE O CORPO 21
1.1 Temporalidade e narrativa 21
1.2 Da obra de arte à história de vida: corpo pulsante 22
2 OS CORPOS EM RELAÇÃO: ADULTOS E BEBÊS NA CRECHE 46
2.1 O que dizem as produções sobre corpo e educação na relação adulto-bebês? 47
2.2 Das pesquisas mapeadas aos pressupostos teóricos: o corpo em cena 53
2.3 O mundo in-corporado nas relações 64
2.4 Um fio da história: situando a relação educar e cuidar na creche 72
2.5 Cultura, brincar e infâncias na Educação Infantil 78
3 OBSERVAR, ESCREVER, FOTOGRAFAR, ENCONTRAR-SE, NARRAR .. 87
3.1 À procura do local de pesquisa: primeiras aproximações 88
3.2 Conhecendo as professoras, as jornadas de trabalho e os bebês 92
3.3 Registros escritos, fotográficos e em áudio, encontros e narrativas 93
3.3.1 A abordagem qualitativa e as questões éticas na pesquisa 95
3.3.2 O exercício de conservar as orelhas verdes para observar e registrar 98
3.3.3 No *click*: fotografia, modos de ver e de tecer história 101
3.3.4 Com a palavra, as professoras 105
3.3.5 Notas sobre a análise dos dados 107
4 NO CONTATO COM O VIVIDO NAS RELAÇÕES ENTRE PROFESSORAS E BEBÊS: NARRATIVAS, CORPOS, APRENDIZAGENS 109
4.1 Os corpos nos entremeios de tintas e coreografias coordenadas 111
Episódio 1: “Lambuzação” 114
1 Olhares da pesquisadora em narrativas 114
2 No depois: narrativas da professora mediadas pelas fotografias 118
3 Narrativas e olhares em diálogo: algumas interpretações 119
Episódio 2: “Era para pintar com a esponja. Mas tinha uns que usavam as mãos” 122
1 Olhares da pesquisadora em narrativas 122
2 No depois: narrativas da professora mediadas pelas fotografias 126

3 Narrativas e olhares em diálogo: algumas interpretações 127
Episódio 3: “Agora, é para dançar, mas cada qual no seu lugar” 132
1 Olhares da pesquisadora em narrativas 133
2 No depois: narrativas da professora mediadas pelas fotografias 136
3 Narrativas e olhares em diálogo: algumas intepretações 138
4.2 Nos gestos do corpo, as emoções 143
Episódio 1: “Eu quero jantar lá fora!” 146
1 Olhares da pesquisadora em narrativas 146
2 No depois: narrativas da professora mediadas pelas fotografias 150
3 Narrativas e olhares em diálogo: algumas interpretações 151
Episódio 2: “Está dodói, neném?” 157
1 Olhares da pesquisadora em narrativas 157
2 No depois: narrativas da professora mediadas pelas fotografias 160
3 Narrativas e olhares em diálogo: algumas interpretações 161
Episódio 3: “Não pode ficar chorando à toda” 165
1 Olhares da pesquisadora em narrativas 166
2 No depois: narrativas da professora mediadas pelas fotografias 168
3 Narrativas e olhares em diálogo: algumas interpretações 169
4.3 Corpo, natureza e cultura 174
Episódio 1: “O brincar e os inutensílios” 177
1 Olhares da pesquisadora em narrativas 178
2 No depois: narrativas da professora mediadas pelas fotografias 180
3 Narrativas e olhares em diálogo: algumas interpretações 183
Episódio 2: “Na natureza: outros modos de ser” 187
1 Olhares da pesquisadora em narrativas 188
2 No depois: narrativas da professora mediadas pelas fotografias 192
3 Narrativas e olhares em diálogo: algumas interpretações 193
Episódio 3: “Lá vai o trem...” 200
1 Olhares da pesquisadora em narrativas 200
2 No depois: narrativas da professora mediadas pelas fotografias 204
3 Narrativas e olhares em diálogo: algumas interpretações 205
5 COM ACENO DE DESPEDIDA: ALGUMAS PALAVRAS 209
REFERÊNCIAS 217
APÊNDICE 1 234

APÊNDICE 2 235
APÊNDICE 3 236
ANEXO 1 237
ANEXO 2 240
ANEXO 3 241
ANEXO 4 242
ANEXO 5 244

GESTO PRIMEIRO: APRESENTAÇÃO

> Uso a palavra para compor meus silêncios. Não gosto das palavras fatigadas de informar. Dou mais respeito às que vivem de barriga no chão tipo água pedra sapo. Entendo bem o sotaque das águas. Dou respeito às coisas desimportantes e aos seres desimportantes. Prezo insetos mais que aviões. Prezo a velocidade das tartarugas mais que a dos mísseis. Tenho em mim esse atraso de nascença. Eu fui aparelhado para gostar de passarinhos. Tenho abundância de ser feliz por isso. Meu quintal é maior do que o mundo. Sou um apanhador de desperdícios: amo os restos como as boas moscas. Queria que a minha voz tivesse um formato de canto. Porque eu não sou da informática: eu sou da invencionática. Só uso a palavra para compor meus silêncios (BARROS, 2006, p. 73-74).

As belas palavras que abrem este texto me trazem pistas para buscar compreender a maneira como o poeta cuiabano sensivelmente dialogou com as singularidades humanas e valorizou a beleza que se descortina nas pequenas e simples coisas da vida. Revelam, também, horas a fio preenchidas com o compromisso de desestabilizar as ideias e de confrontar a lógica capitalista, que impõe aos adultos e às crianças uma temporalidade cronológica avessa à criatividade. O seu modo peculiar de percepção do mundo e, paralelamente, de condução da escrita o levou, sem reservas, ao universo das crianças e de suas infâncias, e a se dedicar à inventabilidade das palavras e ao gosto pelo o que ele denominou em sua poesia de “desperdícios”.

Inspirada em Manoel de Barros e outros poetas e seguindo as pistas das pesquisas que buscam aprofundar conhecimentos sobre a relação adulto e criança na prática educativa escolar, propus, no doutoramento, a construção de diálogos com as educadoras sobre o corpo dos bebês[1] e suas relações com os corpos adultos na creche. Esse interesse coloca em evidência uma preocupação política e epistemológica em torno de seres muitas vezes

[1] No documento do Ministério da Educação em parceria com a UFRGS (BRASIL, 2009), utiliza-se uma nomenclatura diferenciada para destacar as especificidades requeridas pela faixa etária de zero aos três anos. Desse modo, nomeia de “bebês” crianças de zero a 18 meses e “crianças bem pequenas” aquelas de 19 meses a três anos e 11 meses. Entretanto, nesta tese, não delimitamos de forma tão cronológica este período da infância e, ao falarmos de bebês, estaremos nos referindo às crianças até 20 meses.

considerados “desimportantes”, por isso deixados à margem, excluídos, silenciados na educação.

Tal foco de interesse – os bebês e as professoras na creche –, se entrelaça à proposta apresentada na linha de pesquisa Linguagem Cultura e Processos Formativos, do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal Fluminense (UFF), na medida em que corrobora o desenvolvimento de estudos sobre a linguagem corporal, entendida como um sistema de signos que possibilita ao ser humano se expressar, se comunicar e interagir (RICHTER, 2006).

Estudos, como o de Oliveira (2014), apontam que a linguagem corporal atua potencialmente nas relações interpessoais, fazendo a mediação dos aspectos racional, motor e afetivo, ampliando, assim, a sensibilidade. A referida linguagem, quando vivenciada no contexto da educação escolar, pode não somente favorecer os processos de desenvolvimento e aprendizagem dos bebês, mas o desenvolvimento humano[2] de forma mais ampla.

Vale enfatizar que a escrita desta tese foi se lapidando a cada diálogo promovido nos encontros do FIAR[3] e, também, ganhando sentido à medida que eu retomava a minha história de vida e formação. Esse caminho percorrido produziu em mim movimentos reflexivos em torno da questão-problema que impulsionou o desejo de realizar esta pesquisa: que narrativas sobre/com o corpo são tecidas na creche considerando-se as relações entre adultos e bebês no cotidiano educativo?

O corpo, elemento central neste trabalho, é abordado em sua inteireza (afetividade, ato motor (movimento), o conhecimento (ou a inteligência) e a construção da pessoa (ou a construção do eu) (WALLON, 1975, 2007); dotado de estesia, capaz, assim, de perceber o mundo ao seu entorno por meio dos sentidos – tato, paladar, audição, visão e olfato (LE BRETON, 2012b, 2016). É, também, portador de linguagem comunicativa e expressiva, definida no contexto de uma dada cultura e sociedade (LE BRETON, 2012a).

---

[2] Desenvolvimento humano é aqui entendido como “processo que se dá do nascimento à morte, dentro de ambientes culturalmente organizados e socialmente regulados, através de interações estabelecidas com parceiros, nas quais cada pessoa (adulto ou criança) desempenha um papel ativo (ROSSETTI-FERREIRA, AMORIM, SILVA, 2000, p. 282).

[3] Grupo de pesquisa cadastrado no Diretório do CNPq, coordenado pela professora Dra. Luciana Esmeralda Ostetto. Para mais informações, acessar http://fiar.sites.uff.br/.

Após essa breve apresentação, é pertinente explicitar que essa tese tem como objetivo geral: identificar e analisar as narrativas sobre/com o corpo tecidas nas relações entre adultos e bebês no cotidiano de um berçário, e como objetivos específicos: observar e registrar, por meio de notas escritas e fotografias, movimentos e gestos dos corpos de professoras e bebês em relação na prática educativa de um berçário; colocar em diálogo o observado com as teorias sobre corpo, bebês e Educação Infantil; e tecer fios analíticos sobre o material fotográfico reunido, colocando-o em apreciação e discussão por meio de encontros entre professoras e pesquisadora, vislumbrando narrativas dos corpos.

Quanto à sua organização, a tese se estrutura da seguinte forma: no primeiro capítulo, busco pistas do meu interesse pela temática “corpo”, rememorando e narrando minha história de vida, que se entrelaça com os fios das vivências pessoais, de formação e da profissão.

No segundo capítulo, analiso o que as pesquisas dizem sobre a relação corpo, creche e bebês a partir do mapeamento em arquivos digitais de três instituições: a Biblioteca Ana Maria Poppovic da Fundação Carlos Chagas (FCC), a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Ainda neste capítulo, apresento os fundamentos teóricos com os quais dialogo, sobretudo com dois autores franceses: Henri Wallon (1879-1962), importante filósofo, médico e psicólogo; e David Le Breton, antropólogo, sociólogo, psicólogo e escritor contemporâneo.

No terceiro capítulo, apresento o percurso metodológico da pesquisa qualitativa que foi realizada em uma creche pública do interior mineiro, mais especificamente em uma turma de bebês. Esse percurso abarcou observações da prática educativa, elaboração de registros escritos e fotográficos, e encontros com as docentes mediados por algumas imagens registradas.

No quarto capítulo, apresento e discuto os dados colhidos em campo a partir de alguns grandes eixos: “Os corpos nos entremeios de tintas e coreografias coordenadas”, “Nos gestos do corpo: as emoções” e “Corpo, natureza e cultura”, compostos cada qual por Episódios que apresentam, além

das imagens, narrativas da pesquisadora e das docentes colocadas em diálogo.

Tendo em vista o estudo realizado, apresento em: “No aceno de despedida, algumas palavras”, discussões que foram possíveis tecer sobre o corpo e com o corpo e destaco, ainda, algumas possibilidades de pesquisas futuras.

1 NO SILÊNCIO E NA OBRA DE ARTE OUVE-SE O CORPO

Manoel de Barros (2006) afirmou usar as palavras para compor seus silêncios. Entre estes e aquelas, surgiu a inspiração de suas poesias. No meu caso em particular, a arte e o silêncio foram fundamentais na elaboração do memorial, entendido como um processo de escrita de si, que “[...] exige um exercício contínuo de reflexão para construir sentidos, dar unidade e coerência ao que foi formador na elaboração da história de vida” (BARBOSA, PASSEGGI, 2011, p. 11).

A escrita do memorial de formação vem sendo assumida como uma prática singular no processo das pesquisas do FIAR, na perspectiva da centralidade da pessoa e elemento fundamental para a formação do pesquisador (OSTETTO, 2019).

Perseguindo o desejo de aprender a realizar essa escrita, neste primeiro capítulo, mapeei as pistas do meu interesse pela temática “corpo”, rememorando e narrando minha história de vida, que se entrelaça com os fios das experiências pessoais, de formação e da profissão.

Assim, a narrativa foi se adensando, buscando nas relações pessoais, nos fragmentos, nos espaços-tempos de educação formal e informal, nas lembranças e nos retalhos do vivido, os sentidos e significados da pesquisa. O fazer à mão para falar de mim, o estar em contato com novas materialidades (OSTETTO, 2016a), o tocar a argila e o arquétipo do artífice foram, sem dúvida, inspiradores.

1.1 Temporalidade e narrativa

O corpo é mais amplo que a escrita. O corpo é poesia. Escrever um memorial que teve como eixo central o corpo foi, inicialmente, uma tarefa desafiadora. Foi preciso dar-me tempo. E, mais que isso, foi preciso sentir e pensar de modo que a narrativa autobiográfica pudesse emergir dos recônditos lugares da memória. Lugares que habitam os pensamentos, as lembranças, as sensações, os medos, os desejos e os sonhos. Lugares, às vezes, que são

revisitados por nós apressadamente, haja vista a preocupação com o tempo *Chronos*.

Conversando com o educador e poeta Daniel Munduruku (2007), por meio de sua literatura infanto-juvenil, fui instigada a pensar que a arte tem a potência de desacelerar o tempo do relógio, assim como o fez “O homem que roubava horas”.

Na referida narrativa, há um personagem inusitado, que queria, de toda forma, roubar a pressa das pessoas. Vivendo como andarilho, saía pelas ruas a perguntar as horas para aqueles que passavam com seus relógios. Quando eles paravam para lhe responder, o homem gritava que tinha roubado mais uma hora e, dessa maneira, tirava boas gargalhadas daquelas pessoas.

O desfecho da obra mostra o quanto a praça da cidade mudou com a intervenção daquele homem. No referido lugar, as pessoas passaram a se olhar e a conversar umas com as outras. Até os adultos entraram na brincadeira com as crianças após terem compreendido o significado da vida. Ao final, a grande lição deixada pelo transeunte é que ele roubava as horas com o propósito de dar tempo às pessoas.

> Tempo de aprender a usar o tempo. Quem tem hora não tem tempo: tempo de olhar o tempo. Será que vai chover? Será que as flores já abriram? Como será o arco-íris? Qual a cor dos olhos dos meus amados? Temos tempo para isso? Não! Isso ocupa muitas horas. E tocamos nossas vidas, olhando os relógios que marcam as horas de nossas vidas, e esquecemos de marcar nossas vidas no tempo! (MUNDURUKU, 2007, p. 25).

Assim como na literatura narrada, na elaboração de um memorial de formação, é necessário um outro tempo. Um tempo de caminhar para si e para a pesquisa, de escavar na nossa história de vida indícios de desejos e interesses que vêm nos conduzindo ao estudo. No itinerário que fui percorrendo, o contato com a arte e com os materiais expressivos se tornaram força inspiradora.

1.2 Da obra de arte à história de vida: corpo pulsante

> A prática da escrita de si é aqui apresentada como uma nova epistemologia da formação, ela se adéqua melhor à ideia de que já não se trata de promover a aquisição de conhecimentos

> duradouros, definitivos, mas de ajudar o adulto a desenvolver uma reflexividade crítica face a saberes em evolução permanente (PASSEGGI; SOUZA, 2010, p. 11).

Trago para este diálogo a experiência da narrativa da escrita de si, uma proposta de formação que foi apresentada a mim no doutorado e que não gerou, inicialmente, conforto. Pressuponho que é pela limitação sentida em unir pesquisa e pesquisadora, ciência e vida na academia. Este desafio persistiu por um tempo considerável e muitas inquietações surgiram. Eu me perguntava: como preparar o movimento de caminhar para si? De escrever sobre si? (BONFIM, 2018). As leituras de Benjamin, especialmente "O narrador" (BENJAMIN, 1987), me auxiliaram a buscar no arquétipo do artífice, que traduz a potência do artesão que faz à mão, a essência do que precisava. As leituras me ajudaram também a encontrar respostas de como aquela proposta de conhecer um Ateliê[4] de Cerâmica em Itaipu, Niterói/RJ, e o contato com aquela materialidade, no caso, a argila, havia inspirado meu processo de escrita memorialística.

Figura 1 - Obra "Fazer e refazer-se"

Fonte: foto do meu processo de criação. Registrada por Simone Bibian em 08/11/2016.

[4] Atividade proposta durante um dos encontros da disciplina *Educação Estética: diálogos entre saberes e fazeres*, ministrada pela professora Dra. Luciana Esmeralda Ostetto, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense.

Aparentemente, era algo simples. Pegar uma porção de argila que coubesse em minhas mãos, receber orientações sobre a utilização do equipamento do oleiro e me aventurar nos movimentos e na criação. Naquele ateliê, eram três tornos. Desse modo, três pessoas podiam modelar simultaneamente. A tarefa foi instigante e desafiadora, pois exigia muito do corpo e da coordenação global. Essa coordenação envolve variadas atividades musculares e também equilíbrio. Leva a pessoa a adquirir habilidades para dissociar movimentos, seja entre dois membros superiores ou entre um membro superior e um inferior. “Isso significa que ela deve ter condições de realizar múltiplos movimentos ao mesmo tempo, cada membro realizando uma atividade diferente, com conservação da unidade do gesto” (FERREIRA, 2011a, p. 51).

Para a modelagem da peça, eu precisava apertar o pedal, o qual fazia com que o prato giratório que estava abaixo das minhas mãos acelerasse ou desacelerasse. Lembro que, por diversas vezes, quando já estava nos retoques finais da obra, o meu pé acelerava, como que seduzido pela rapidez dos nossos dias, desconfigurando o barro que tomava forma, e provocava o recomeço de todo o processo. Só depois de um tempo, consegui relaxar, inspirar e expirar profundamente. Fechei os olhos e senti meu corpo em sua inteireza. Pela primeira vez, consegui finalizar a modelagem do vaso.

Quando a artista e autora brasileira Edith Derdyk (2012) fala sobre o processo de criação, afirmando a centralidade do fazer, que move o desejo na relação com as materialidades, suas palavras, além de ressoarem no processo que vivi, me ajudam a compreender o seguinte aspecto:

> O ato de fazer empurra o corpo para o movimento, impulsiona o desejo, concebe a concretude das ações, agarra e devolve as matérias do mundo ao mundo, encontra outros modos e técnicas de fazer as formas serem (DERDYK, 2012, p. 22).

Na manipulação de materialidades expressivas e no envolvimento do corpo, pode haver um processo sensível que potencializa o “caminhar para si” (JOSSO, 2010). Processo que requer muita concentração e percepção, muito fazer e desfazer. Assim como na obra de arte do oleiro, sou um ser em constante inacabamento, por isso escolhi essa metáfora – “Fazer e refazer-se”

– para dialogar com minha narrativa autobiográfica, que é, também, entrelaçada com meu objeto de pesquisa no doutoramento: o corpo. “No corpo, muitas histórias: de incorporações, redefinições, transmutações de um tempo e de um espaço” (OSTETTO, 2012a, p. 124); de um tempo de infância no espaço-quintal da minha avó materna.

Paisagens, sabores, cores e aromas me fazem lembrar do tempo de criança no quintal da minha avó. Quando adulta, sempre que passo em locais com cheiros de fazenda ou como uma fruta ao pé de uma árvore, a recordação daquele quintal da minha infância me vem à mente. São justamente os sentidos humanos, como o paladar e o olfato, e não a intensa atividade cognitiva, que iluminam a memória, como diz Gambini (2010, p. 157) “[...] trazendo de volta todo um mundo povoado de sensibilidades, vivências, impressões – não um fragmento, tudo”.

Segundo as minhas lembranças, o quintal da minha avó era um espaço de encantamentos. Espaço onde se podia brincar e se sujar, colher frutas, fazer cozinhadinhas e encontrar-me com as crianças da rua e da família. Lembro-me do sabor e das cores fortes das frutas: banana, manga, morango, ingá, laranja e amora; todas cultivadas sem agrotóxicos.

O odor também era diferenciado, um dos meus preferidos até hoje. Mesmo minha avó morando na cidade, ela podia desfrutar do cheiro de sítio, pois o seu quintal fazia divisa com a fazenda do senhor Lourival, homem que cultivava gado e vendia leite fresco todas as manhãs.

Figura 2 - Corpo e natureza

Fonte: foto do quintal da minha avó. Registrada por Maura e encaminhada por *e-mail* em 28/01/2018.

Como senti saudades ao rememorar o quintal e não encontrei registros da época, pedi, então, à atual moradora que, gentilmente, enviasse fotografias atuais do espaço para mim. Espaço, natureza e liberdade para se expressar. Não é que Manoel de Barros tem razão?

> Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com essas coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedrinhas do mundo. Justo pelo motivo da intimidade [...] (BARROS, 2008, p. 20).

Não só na poesia, como na ciência, muitas infâncias estão registradas no chão, nos quintais, conforme constata Silva (2017) ao ouvir as narrativas de professoras de Educação Infantil da cidade do Rio de Janeiro. A partir da referida dissertação, podemos pensar na potência desse espaço no que se refere à formação sensível das crianças e, quem sabe, de professores e professoras em formação inicial e continuada.

> O quintal de casa e as formas de brincar neste lugar são reconhecidos espaços dos itinerários de formação estética das professoras: no tempo da infância, encontraram lugar de expressão e

> criação com a natureza em casa. Hoje, como adultas e professoras, desejam promover essas e outras experiências estéticas para as crianças na escola (SILVA, 2017, p. 145).

Para se trabalhar com a infância, torna-se necessário despertar não apenas a mente, mas o corpo inteiro da criança que foi o educador. Apesar de não haver uma fórmula que leve todos e todas a esse despertamento (e que bom que não há!), há repertórios que podem acordar do sono esse ser e convidá-lo a se expressar.

Além do espaço-quintal da minha avó, estudar o corpo traz à memória as minhas lembranças e histórias sobre e na escola. Quando eu estava matriculada na Educação Infantil, vivenciei algumas dificuldades relacionadas ao meu esquema corporal. Como explica Ferreira (2011a, p. 52):

> O corpo é uma forma de expressão da individualidade. A pessoa percebe-se e percebe as coisas que a cercam em função do seu próprio corpo. É a sua maneira de ser que estabelece contato, compreende e se engaja no mundo. O corpo é o ponto de referência que o ser humano possui para conhecer e interagir com o mundo.

Uma das bases desse ponto de referência do corpo é a lateralidade, que pode ser entendida como a disposição do ser humano de utilizar mais um de seus lados ou membros do que outro. Nessa disposição, a força muscular é maior no lado que predomina. De acordo com Ferreira (2011a, p. 54): “A lateralidade na criança pode se manifestar dessas formas: destra, sinistra, ambidestra, falsa destralidade e falsa sinistralidade”.

No que se refere à utilização dos membros do corpo, nas crianças destras, há predomínio do lado direito; já nas sinistras, do lado esquerdo. As ambidestras utilizam os dois lados indiscriminadamente e as que possuem falsa destralidade ou falsa sinistralidade, geralmente, é por decorrência da imposição social, de uma lesão, paralisia ou amputação.

No meu caso, há predomínio do lado esquerdo na utilização dos membros do corpo. E, quando criança, tive alterações significativas na minha lateralidade, dentre elas a de direção gráfica. Lembro-me de que a professora chamou minha mãe para dizer que eu tinha um “problema sério”: que a minha escrita era espelhada. Após alguns anos, minha mãe relatou que não entendeu muito bem qual atitude tomar após os reclamos da professora. Mesmo assim,

buscou, diligentemente, me auxiliar nas tarefas em casa. Chorei diversas vezes por não conseguir escrever como os demais colegas da turma. À época, conversando com a minha avó materna sobre o assunto, ela me consolou: *"Minha filha, não se preocupe, a sua escrita é da direita para a esquerda, porque ela quer tocar o coração!".* Suas palavras me reanimaram. Alguma coisa pareceu ter acendido por dentro. No ano seguinte, não sei explicar ao certo o que ocorreu, mas já estava escrevendo dentro dos padrões da direção gráfica da Língua Portuguesa brasileira[5].

O que vivenciei quanto ao meu esquema corporal foi muito significativo, especialmente quando fui atuar como professora de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Um dos meus deleites era poder ajudar crianças sinistras nas classes. Não queria que elas fossem incompreendidas na escola.

Além das minhas experiências corporais quando criança, outro motivo que me levou ao interesse de estudar o corpo, foi a questão da saúde do meu pai. Em 1998, ele sofreu um Acidente Vascular Cerebral (AVC) e, a partir disso, adquiriu uma limitação motora. À época, eu era adolescente e, desde então, comecei a ler mais sobre o tema com intuito de auxiliá-lo na reabilitação.

A sequela do AVC, no caso dele, foi a hemiplegia; ou seja, uma paralisia que se configura como a "perda total das funções motoras de um hemisfério do corpo (direito ou esquerdo). Tem sua origem em lesões produzidas nas áreas do cérebro [...]" (FERREIRA, 2011b, p. 77). Após um período de tratamento, os movimentos da perna voltaram parcialmente, possibilitando-lhe maior autonomia. Já o do braço ainda não.

Narrando sobre as experiências no quintal da minha avó e na Educação Infantil, sobre o problema de saúde na família, identifiquei, ainda, outro motivo que certamente me conduziu ao interesse pelo corpo: a minha inserção como estudante no curso de Ensino Normal – Magistério de 1º grau.

Durante a referida formação, tínhamos acesso a algumas vivências no campo das artes cênicas: escrevíamos peças de teatro, ensaiávamos e apresentávamos para outros cursos da escola. A professora Nivalda, que

---

[5] A direção gráfica é uma construção cultural. Pode-se concluir isso porque, diferentemente da nossa Língua, tanto o alfabeto hebraico quanto o árabe e o judeu são escritos da direita para a esquerda (DUCKOWNY *et al*., 2012).

ministrava a disciplina de *Didática*, também nos possibilitava o contato com a literatura infantil, compartilhávamos livros e contávamos histórias em suas aulas como se estivéssemos fazendo para as crianças. E ela ainda comentava: *"É preciso melhorar a entonação da voz"*. "*Faltou expressão facial. Como alguém diz que ficou com medo com essa cara de paisagem?"*. Os teatros, a literatura, os estágios, o gosto dos meus professores pelo o que eles faziam, tudo isso contribuiu para direcionar claramente a carreira a seguir – cursar Pedagogia.

Em 2002, fui aprovada no curso de Pedagogia da Universidade Federal, motivo que me levou a São João del-Rei, cidade que fica a 400 km da minha terra natal. Sem dúvida, um dos dias mais felizes da minha vida foi quando meu tio ligou informando que tinha visto meu nome nos Correios, na lista dos aprovados.

Ingressar na Pedagogia significou cursar exatamente o que eu desejava. Isso foi se afirmando durante as aulas, os estágios, a iniciação científica e, também, durante as atividades extraclasse, como as caravanas que eram organizadas pelo Departamento de Ciências da Educação (DECED), oportunizando estudantes a participarem das reuniões da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), que ocorriam em Caxambu, no sul de Minas Gerais.

Ainda durante o curso, algo que sucedeu, mas que só veio à tona neste momento da escrita, foi o fato de a professora de *Psicologia da Educação I* nos pedir para elaborar um memorial narrando nossa história de vida durante a sua disciplina. À época, tive muita dificuldade de escrever. Lembro-me de que ela deixou um recado ao final da produção: "Faltou você falar mais de si". Retomando essa lembrança, percebo o quanto avancei no doutoramento, conseguindo produzir uma escrita sobre mim e fazer conexões da academia com a vida, o que não é um processo simples, principalmente neste período pós-moderno, em que as pessoas têm uma certa dificuldade de se abrirem umas com as outras.

Não poderia deixar de mencionar, também, que, durante a graduação, disciplinas como *Didáticas I e II* foram muito enriquecedoras, sobretudo pelas discussões que a professora Rosângela Branca propunha nos chamados

“estudos de casos”. Com conhecimento, alegria e um carinho surpreendente com a turma, buscava valorizar a experiência profissional trazida pelas alunas que já atuavam na Educação Básica e que tinham muito a contribuir com as demais.

Outra vivência que considero determinante na minha trajetória foi a iniciação científica. Por meio dela, pude participar de eventos, conhecer várias cidades, apresentar trabalhos em congressos e estar mais próxima de uma professora, que se fazia interlocutora e orientadora na pesquisa. Em um desses eventos, fomos a Ouro Preto/MG e apresentamos os resultados da pesquisa “*A corporeidade e o sensível na formação e atuação docente do pedagogo*” (PEREIRA; BONFIM, 2006a). No retorno para casa, fizemos uma parada em Congonhas/MG, para conhecer belas obras de Aleijadinho esculpidas em pedra sabão, dentre elas: “Os doze profetas”. Lembro-me de que as obras me comoveram tanto que, na mesma semana, em que cheguei a São João del-Rei, busquei pesquisar mais sobre o escultor e descobri que ele foi um dos maiores representantes do barraco mineiro. Nas minhas buscas, identifiquei que o seu nome era Antônio Francisco Lisboa, mas que ficou conhecido como “Aleijadinho” pela deformação em suas mãos e seus pés causada por uma doença. Mesmo com limitações físicas, não deixou de manter ativa sua produção artística. Estava ali um dos meus primeiros encontros marcantes com a arte, mas que só ao pensar na minha história neste momento do doutoramento, refletindo sobre o percurso, pude atribuir valor formativo àquela viagem/experiência.

Outra vivência marcante desse período foi receber em casa o primeiro artigo publicado, o da Revista *Contexto & Educação*, da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (PEREIRA; BONFIM, 2006b). Esse artigo foi fruto da pesquisa que tínhamos realizado na universidade com estudantes do curso de Pedagogia. Nele, discutíamos o conceito pós-dualista de corpo do filósofo Hugo Assmann (1995), no qual o autor buscava explicar a indissociabilidade entre corpo-mente, matéria-espírito.

Utilizamos como instrumento metodológico o questionário aplicado a 60 estudantes do curso. Esse questionário era composto por questões de múltipla escolha e discursivas. As de múltipla escolha estavam relacionadas à faixa

etária, ao gênero, ao tempo de experiência docente, ao nível ou à modalidade de ensino e ao perfil daqueles que já atuavam na docência. Já as discursivas buscavam responder a questões ligadas aos aspectos considerados significativos na prática pedagógica; à importância dada ao trabalho corporal e à sensibilidade; à valorização do corpo e do sensível na universidade e em outros espaços; e, por último, mas não menos importante, às preocupações dos estudantes ligadas ao corpo.

Os resultados permitiram concluir que a corporeidade e a sensibilidade ainda eram temáticas pouco expressivas na educação universitária. Na perspectiva dos estudantes à época, eram raras as disciplinas do curso de Pedagogia da UFSJ que contemplavam esses aspectos, dentre elas: Educação Infantil, Universo do Brincar, Educação Inclusiva e Fundamentos e Didática da Arte-educação (PEREIRA; BONFIM, 2006b).

Ao concluir a iniciação científica e o curso de Pedagogia, retornei à minha cidade natal e tive a oportunidade de trabalhar como professora da Educação Infantil e contadora de histórias na rede pública municipal de ensino; e, no ano seguinte, como professora da Educação Infantil e da Fase Introdutória (turma que é atualmente identificada como primeiro ano do Ensino Fundamental).

A maior dificuldade sentida foi com relação à docência no primeiro ano. Devido à ampliação do ensino obrigatório de oito para nove anos no Brasil, resultando na antecipação do ingresso da criança de seis anos no Ensino Fundamental, começaram a haver cobranças excessivas da Secretaria de Educação e da equipe gestora da escola, “sugerindo” aos professores que reduzissem as atividades que envolvessem a brincadeira, a arte e o corpo em detrimento da alfabetização e das avaliações. Esse período foi muito difícil para mim e para alguns professores da rede de ensino público, que, como eu, acreditavam que não era necessário acelerar o ensino, e sim preservar o brincar (KISHIMOTO, 2009). Mas como argumentar isso nos discursos que se travavam no interior da instituição se as finalidades da Educação Infantil e do Ensino Fundamental não eram similares no que se refere à formação que se destina à criança?

Conforme observamos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/1996), a finalidade da Educação Infantil é possibilitar a formação integral da criança em seus aspectos físico, social, psicológico e intelectual. Em contrapartida, dentre os propósitos do Ensino Fundamental, estão os de possibilitar a formação básica do cidadão, dentre elas: “o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (BRASIL, 1996).

No período que eu vivia todas essas questões, ou seja, de transição do ensino obrigatório de oito para nove anos no chão da escola, bons materiais foram lançados, como, por exemplo, textos de Sônia Kramer, de Ângela Meyer Borba e de Cecília Goulart no documento “*Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*” (BRASIL, 2006a). No entanto, na prática, o problema e o desafio continuavam.

No caso da minha turma de seis anos, por exemplo, eu temia que a sala de aula se tornasse um lugar como o descrito no romance de Graciliano Ramos (2006, p. 206).

> O lugar de estudo era isso. Os alunos se imobilizavam nos bancos: cinco horas de suplício, uma crucificação. Certo dia, vi moscas na cara de um, roendo o canto do olho, entrando no olho. E o olho sem se mexer, como se o menino estive morto. Não há prisão pior que uma escola primária de interior. A imobilidade e a insensibilidade me aterraram. Abandonei os cadernos e as auréolas, não deixei que as moscas me comessem. Assim, aos nove anos, ainda não sabia ler.

Preocupava-me, também, que aqueles alunos provenientes do campo, que às vezes mal podiam brincar em casa devido aos afazeres na roça, não encontrassem mais sentido na rotina séria que queriam nos impor na escola. A insegurança era que o corpo alegre e expressivo deles fosse imobilizado por procedimentos mecânicos e avaliativos.

A estratégia que utilizei para tentar superar os desafios daquele cenário pouco promissor foi observar e registrar a minha prática mais sistematicamente. Anotava a fala das crianças e as minhas intervenções. Observava os encontros e desencontros nas relações entre as crianças e entre mim e elas. Não demorou muito tempo para identificar que eu não poderia seguir todas aquelas prescrições e focar apenas na alfabetização. A turma de seis anos precisava mesmo era de brincar, de vivenciar plenamente a infância.

> Desenvolver a sensibilidade de lidar com diferentes saberes 'não é uma tarefa fácil, exige do professor um investimento contínuo e a longuíssimo prazo, assim como a disposição de estar constantemente revisando o repertório de saberes adquiridos por meio de sua experiência' (TARDIF, 2002, p. 17).

À medida que eu revisitava meu pequeno repertório de saberes e experiências docentes, aumentavam a minha inquietude e a necessidade de dar continuidade aos estudos. O objetivo traçado, a partir daquele cenário, era buscar entender os desdobramentos da política de ampliação do ensino obrigatório nas turmas do primeiro ano em Minas Gerais.

Essas inquietações advindas da minha prática, contribuíram para a elaboração do projeto que resultou na minha dissertação (BONFIM, 2010), defendida no Programa de Pós-graduação em Educação – Processos Socioeducativos e Práticas Escolares, em março de 2010, na UFSJ. A pesquisa tinha como foco investigar se e qual era o espaço concedido à ludicidade e à corporeidade na prática educativa pós ampliação do ensino obrigatório no país, que ocorreu por meio da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006b), estipulando matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade no Ensino Fundamental.

Financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) e orientada pela professora Dra. Lucia Helena Pena Pereira, a pesquisa foi realizada no primeiro semestre letivo de 2009, em três turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental, de duas escolas públicas estaduais do interior mineiro. Segundo as observações realizadas a campo, arrastava-se o dilema das crianças de seis anos: brincar ou estudar? Dilema este que me remete ao poema de Cecília Meireles (1977), *Ou isto ou aquilo?*:

> Ou se tem chuva e não se tem sol/ ou se tem sol e não se tem chuva!/Ou se calça a luva e não se põe o anel/ ou se põe o anel e não se calça a luva./ Quem sobe nos ares não fica no chão/ quem fica no chão não sobe nos ares./ É uma grande pena que não se possa estar/ ao mesmo tempo nos dois lugares!/ Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,/ ou compro o doce e gasto o dinheiro./ Ou isto ou aquilo, ou isto ou aquilo.../ e vivo escolhendo o dia inteiro!/ Não sei se brinco, não sei se estudo,/ se saio correndo ou fico tranquilo./ Mas não consegui entender ainda,/ qual é melhor: se isto ou aquilo.

Acreditava que era possível isto e aquilo para as turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental. Brincar e estudar. Afinal, a criança não tem um corpo, ela é um corpo, que pede a brincadeira. Concluí, assim, que apesar de ser uma conquista a ampliação do ensino obrigatório no Brasil, era ainda preciso se discutir as condições mínimas de qualidade destinadas a essa criança nos tempos e espaços escolares, de modo que aquilo que poderia representar um ganho, mais um ano de escolaridade obrigatória, não se transformasse em prejuízo para a infância (BONFIM, 2010).

Durante o mestrado, além de me dedicar a esse tema que tanto me interessava, tive a oportunidade de cursar a disciplina *Infância e contemporaneidade: modos culturais de infância e socialização intra e intergeracionais* no Programa de Pós-graduação em Psicologia.

Realizei, também, o Estágio de Docência na disciplina "*Fundamentos e Didática da Arte-educação*", no curso de Pedagogia, e auxiliei a professora Lucia Helena na organização dos seguintes minicursos na universidade – "Corpo brincante: um convite às atividades lúdicas" e "*Movimento e expressão: é proibido proibir?*" – nos eventos das Semanas Acadêmicas de 2008 e 2009.

Outros componentes formativos na minha trajetória neste período foram: participar das aulas de canto no Conservatório Estadual de Música Padre Maria Xavier e dos encontros do Núcleo de Estudos Corpo, Cultura, Expressão e Linguagens (NECCEL), da UFSJ, no qual professores da Educação Básica e do Ensino Superior, e estudantes de Pedagogia, Educação Física, Filosofia e Psicologia mantêm discussões sobre a formação inicial e continuada de professores, a prática pedagógica, a ludicidade e a infância, todas elas permeadas pelos eixos temáticos linguagem corporal, corpo e corporeidade. Estive vinculada a esse grupo durante a iniciação científica e o mestrado.

Ao concluir o mestrado, fui convidada para trabalhar na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), substituindo uma professora em licença maternidade. Nesse período, ministrei várias disciplinas articuladas ao meu campo de interesse e de estudo, como *Educação Infantil* e *Práticas Pedagógicas de Formação na Educação Infantil*.

O contato com a docência no Ensino Superior me conduziu a novos desafios e à continuidade de estudos e pesquisas. Além do mais, levou-me à

reflexão sobre o que Paulo Freire retrata de sua experiência: quem ensina também aprende, e quem aprende também ensina. Por isso:

> Quanto mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto e esperançoso também. A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo de busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria (FREIRE, 1997, p. 160).

Nesse mesmo período em que ministrei aulas na UEMG, fui nomeada para o cargo de professor da Educação Básica, nível III, grau A, por meio de concurso da Fundação Helena Antipoff, instituição estadual localizada na cidade de Ibirité/MG. Porém, não assumi o cargo devido ao meu interesse em ampliar experiências no Ensino Superior. Paralelamente, fui aprovada no Processo Seletivo Simplificado para o cargo de Professor de Didática e Práticas de Ensino, no Departamento de Ciências da Educação da UFSJ e acabei sendo contratada. Neste período, ministrei aulas em diversas licenciaturas: Pedagogia, Física, Ciências Biológicas, Química, Filosofia e Matemática.

Passados um ano e três meses de experiência como docente na UFSJ, a turma do curso presencial de Pedagogia (2008-2011) me convidou para ser professora paraninfa, o que despertou em mim muita alegria e comoção. Muito me emocionaram a cerimônia, o carinho das estudantes e, especialmente, estar ao lado da minha orientadora, também homenageada.

Ainda em 2011, orientei um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na Pedagogia da UFSJ e fui convidada para participar de bancas de TCC de estudantes da UEMG. No final desse mesmo ano, fui nomeada no concurso para o cargo de pedagogo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais (IFSEMG), o que, por um lado, trouxe-me certa estabilidade, considerando que estava assumindo um cargo efetivo; mas, por outro, um grande desafio e um sentimento doloroso de me afastar da docência. Retomando à metáfora do vaso, era como se a obra tivesse se desfeito, mais uma vez, nas minhas mãos.

Desde o final de 2011, atuo como pedagoga, fazendo parte da carreira técnico-administrativa da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. No exercício da minha profissão, tenho buscado desenvolver

alguns projetos de pesquisa e de extensão, dentre eles: “A atuação do pedagogo no Ensino Médio Integrado: algumas considerações sobre corpo, currículo e prática pedagógica” e “As potencialidades da experiência lúdica na formação e vivência dos estudantes residentes no alojamento do IF Sudeste MG”, esse último em parceria com docente Apolliane dos Santos e a assistente social Lívia Fávero.

Em 2013, concluí o curso de aperfeiçoamento em “*Atividade Física para Pessoas com Deficiência*”. Esse curso teve uma carga horária de 180 horas e foi oferecido, gratuitamente, na modalidade a distância, pelo Núcleo do Grupo de Pesquisa em Inclusão, Movimento e Ensino a Distância (NGIME) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). O curso vem contribuindo muito para os meus estudos sobre o corpo e para a minha atuação como pedagoga, pois, no Instituto Federal, as demandas de estudantes com necessidades especiais aumentam progressivamente.

Paralelamente ao cargo de pedagoga, tive a oportunidade de retomar a docência, sendo convidada para atuar como professora pesquisadora no Núcleo de Educação a Distância da UFSJ até 2014. Essa experiência foi significativa porque, na produção do material didático, precisava utilizar uma linguagem acessível aos professores em formação sem perder de vista a densidade teórica. Algumas alunas, via tutores, contactavam para perguntar sobre as vivências, as atividades práticas da disciplina, principalmente aquelas que já tinham magistério e estavam exercendo a docência nas escolas. Isso me inquietava, porque não tinham momentos práticos. Por mais que eu sugerisse, descrevesse, não era a mesma vivência possibilitada no curso presencial.

Após vivenciar esse percurso de estudos sobre o corpo, a minha vida foi sendo conduzida para outras experiências também no campo pessoal. Uma delas é a da “Oficina da Alegria”, um grupo que faz visitações a hospitais de uma cidade mineira levando música, brinquedos e brincadeiras às crianças e aos adultos enfermos.

Esse grupo me faz rever alguns conceitos, me faz pensar na finitude do ser, na brevidade da vida e tem me ensinado a lidar com minhas emoções.

Esse grupo desperta a minha sensibilidade e me ensina a importância de um abraço, de um sorriso, de um toque ou de apenas um olhar. Um olhar que acolhe, que se emociona, que cuida. Digo isso porque algumas pessoas enfermas nem podem receber visitas: às vezes, estão com a imunidade baixa ou, por qualquer outro motivo, precisam ficar isoladas. Então, a direção do hospital sinaliza com uma placa vermelha na porta de que não é permitida a entrada. Em outros casos, os acompanhantes vêm, dão-nos um abraço e agradecem com sorrisos ou lágrimas. Como eu sou agraciada com esses abraços! Como o grupo se sente feliz por fazer esse trabalho!

Durante as visitas, um fato inusitado é a entrega dos brinquedos no hospital. Frequentemente, uma das integrantes do grupo confecciona palhacinhos com materiais recicláveis para entregar às crianças. Outras vezes, recebemos doações de brinquedos industrializados. O que me chama atenção é que algumas idosas perguntam se elas podem ganhar o presente também.

Figura 3 - Corpo-adulto que deseja brincar

Fonte: arquivo pessoal. Brinquedo confeccionado com materiais recicláveis por Sílvia Helena. Maio, 2018.

Eu sempre faço questão de entregar o brinquedo ao adulto que me pede, justamente porque eu também gosto muito de brincar. Tenho a minha peteca e uma bola para jogar queimada. Comprei recentemente um fantoche para contar histórias para crianças e ganhei um passarinho de argila da minha orientadora – este pássaro em miniatura, quando introduzida água por um pequeno orifício e soprado como um apito, emite um som que remete ao gorjear dos pássaros. Os únicos brinquedos dos quais preciso manter distância, são os de pelúcia, devido à alergia.

Pois bem, cuidar da nossa criança interior é fundamental. Isso eu aprendi com a minha avó. Ela gostava muito de tecer roupinhas e sapatinhos de tricô para as bonecas, de fazer almofadas de fuxico e bicos de crochê em panos de prato. Tinha também uma máquina de costura de ferro, daquelas bem antigas da marca *Singer*. Volta e meia, ela estava a costurar. Não gostava de jogar nenhuma roupa fora. Qualquer rasgadinho, ela remendava para usar até não ter mais jeito.

Lembro-me de que eu não tinha muita paciência de aprender esses trabalhos manuais. Achava que eles demoravam muito. Até que um dia, eu vi uma almofada tão linda de fuxico, que me animei a começar. Foi muito boa a experiência, percebi que a atividade me acalmava e, principalmente, me fazia ficar mais perto da minha avó. Com essa proximidade, ela me contava várias histórias. Dizia que na época dela a família não tinha condições de comprar bonecas. Então, ela e suas irmãs confeccionavam esse brinquedo com sabugo de milho.

Um pouco antes de ela falecer isso me veio à memória, provocando o desejo de comprar um presente diferente, que a alegrasse, pois seu corpo já estava bem debilitado. Comprei uma boneca que cantava, porque a minha avó também sempre gostou de música. Ela tinha inúmeros cadernos nos quais transcrevia hinos cristãos, suas composições preferidas.

Hoje, rememorando esses fatos, penso que talvez meu gosto pela música tenha vindo daí, da minha avó. Cheguei a frequentar o Conservatório em São João del-Rei/MG, a acompanhar Lucia Helena na disciplina “Ritmo, música e movimento”, no curso de Educação Física, e a fazer algumas aulas de teclado.

Figura 4 - Fachada do Conservatório

Fonte: arquivo pessoal. 2018.

Algumas das minhas preferências musicais são as cantigas infantis, muitas delas aprendidas com a minha avó, pois volta e meia, eu a pegava cantando durante as atividades domésticas. Às vezes, ela dizia que estava triste, mas mesmo assim cantava e cantava, como uma cigarra:

> Como pode o peixe vivo viver fora da água fria./ Como pode o peixe vivo viver fora da água fria./ Como poderei viver, como poderei viver, sem a tua, sem a tua, sem a tua companhia./ Sem a tua, sem a tua, sem a tua companhia./ Os pastores desta aldeia fazem prece noite e dia./ Os pastores desta aldeia fazem prece noite e dia./ Por me verem assim chorando, sem a tua companhia./ Sem a tua, sem a tua, sem a tua companhia (CANTIGAS POPULARES, 2018).

Não sei com quem ela aprendeu tanta música. Nunca perguntei. Talvez com as irmãs, porque a mãe já havia falecido quando ela tinha um ano de idade. Ainda sobre as músicas infantis, um trabalho que considero muito relevante é o do compositor, instrumentista e cantor Márcio de Camillo (2017), especialmente porque conseguiu dar melodia às poesias de Manoel de Barros.

Conheci as obras de Manoel de Barros durante meu contato com o Grupo de Pesquisa “Linguagens, Infâncias, Cultura e Desenvolvimento Humano” (LICEDH), coordenado pela professora Dra. Núbia Santos da UFJF. Nesse período, lembro-me de que ela lançou uma questão muito intrigante, que culminou em um dos seus projetos de pesquisa: “Por onde andam os bebês e

as crianças bem pequenas nos cursos de formação de professores? Um estudo nas Instituições Federais de Ensino Superior mineiras". Um dos objetivos de sua pesquisa era verificar como estavam os currículos e as ementas das disciplinas de Educação Infantil nos cursos de Pedagogia. Considerei muito relevante a investigação e comecei, a partir das discussões, a me interessar também pelos bebês.

Em 2015, realizei um período de observação no berçário de uma creche pública do interior mineiro, que culminou no ensaio "*Em busca de pistas para se (re)pensar o corpo nas práticas educativas*" (BONFIM; SANTOS, 2016), o mesmo foi apresentado no "VI *Seminário Vozes da Educação 20 anos*: *Memórias, Políticas e Formação Docente*", na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Dentre os resultados encontrados, verificamos que

> [...] os espaços escolares são, na maioria das vezes, organizados pela égide da dimensão cronológica do tempo, mantendo-se, assim, a linearidade, a fragmentação e o controle das atividades. Resistindo a esse tempo cronológico, os bebês utilizam estratégias criativas para romper com certos dispositivos disciplinares, como esconderem-se para brincar ou fugir do berço. Consequentemente, percebemos, durante a maior parte das observações, a assincronia entre o tempo do adulto e o tempo da criança. Este marcado pela brincadeira e expressão corporal, enquanto aquele pela imobilização e silenciamento do corpo (BONFIM; SANTOS, 2016, p. 12).

Esses resultados inquietaram-me. Então, a partir deles, tive o interesse de dar continuidade aos estudos. Foi na busca pelo aprofundamento da temática corpo e bebês que encontrei o capítulo de livro "Dos gestos na Educação Infantil: textos do corpo" (OSTETTO, 2012a), de uma das autoras que muito tinha me ensinado sobre a Educação Infantil e as infâncias. Foi esse o texto-inspiração para o meu projeto de doutorado, especialmente por revelar que nas relações entre adultos e bebês no berçário os corpos muito têm a dizer, e possíveis formas de buscar compreendê-los são os gestos, os movimentos, as expressões e as posturas.

Por que não os seguir, decifrá-los? Para a minha alegria, a sua própria autora é hoje minha orientadora no doutorado e muitas aprendizagens têm ocorrido neste processo.

Durante o doutorado, foram várias as experiências de formação que poderia contar, mas, neste capítulo, escolhi três delas e, no capítulo seguinte, conto mais uma dessas experiências.

1) Fazer à mão: um processo corporal de autoria

O ambiente acadêmico, mais especificamente o da pós-graduação *stricto sensu*, exige muito dos aspectos racionais. Ler, pesquisar, produzir textos, apresentar trabalhos em eventos e publicar artigos podem sufocar o *homo ludens* em detrimento do *homo lattes*[6].

É possível unir trabalho e prazer, obrigação e diversão, sem perder de vista a produção intelectual exigida na universidade? Por meio de algumas aulas do doutorado e também dos encontros do FIAR, venho aprendendo que sim. Aprendo que o fazer à mão, que a criação e a arte alimentam o corpo e podem fazer tocar o coração. Com a arte, aprendo outros modos de ir me formando fora de um formato convencional, ampliando o que eu sou à medida que faço e encontrando outros modos de viver a experiência da escrita, a experiência com as mãos.

> Com mãos se faz a paz se faz a guerra.
> Com mãos tudo se faz e se desfaz.
> Com mãos se faz o poema – e são de terra.
> Com mãos se faz a guerra – e são a paz.
> Com mãos se rasga o mar. Com mãos se lavra.
> Não são de pedras estas casas mas de mãos.
> E estão no fruto e na palavra as mãos que são o canto e são as armas.
> E cravam-se no Tempo como farpas as mãos que vês nas coisas transformadas.
> Folhas que vão no vento: verdes harpas.
> De mãos é cada flor cada cidade. Ninguém pode vencer estas espadas: nas tuas mãos começa a liberdade (ALEGRE, 2014, p. 41).

[6] A partir da expressão *homo ludens*, que Johan Huizinga (1996) utiliza para explicar a necessidade humana pelo lúdico, brinco com as palavras no intuito de problematizar como a lógica produtivista tem intensificado o trabalho de docentes e discentes ligados aos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Trabalho este que precisa constar no currículo disponível na Plataforma Lattes da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Figura 5 - Corpo que faz à mão

Fonte: arquivo pessoal. Obra que produzi na visita[7] ao Museu de Arte Contemporânea – MAC Niterói, 26/09/2017.

Com as mãos, o conceito ganhou corpo. Entendi o que é a autoria com o artesanato, a minha escolha dos fios, do tecido, da fita e dos botões, o trajeto da linha às vezes imperfeito, o furar o dedo, mas persistir, os arremates e as palavras da orientadora a todo tempo que incentivavam, que provocavam, corrigiam e que ensinavam.

2) Unir corpo e arte: um processo de autoconhecimento e cuidado de si

A formação do ser humano compreende diferentes saberes e tempos. Por falar em tempo, lembrei-me da belíssima literatura infantil de Mônica Guttmann (2004): *Armando e o tempo*. Nela, a psicóloga e arteterapeuta conta a história de Armando, um menino que criou seu próprio relógio com o intuito de conhecer melhor o tempo. Após sua experiência lúdica e criativa, de tentar desvendar os mistérios do tempo, concluiu que ele, o tempo, passava muito rápido para as coisas que o menino apreciava fazer, enquanto, para as obrigações, o tempo se arrastava. A descoberta mais inusitada de Armando é

[7] Atividade do Círculo de Pesquisa FIAR.

que o tempo de fora não é o mesmo que o tempo de dentro; ou melhor, que o tempo cronometrado pelo relógio não é o mesmo do nosso coração e pensamentos (GUTTMANN, 2004).

Era exatamente isso que sentia quando, nos primeiros anos, seguia para as aulas do doutorado na UFF e para os encontros do FIAR. O tempo de fora era um. Tinha que trabalhar no Instituto, viajar de ônibus 300 km para ir de Muriaé à Niterói e 300 km para voltar à casa, toda semana. Lavar roupas. Organizar malas. Organizar a casa. Suspender os feriados, os encontros sociais e até mesmo muitos em família. Encolher as noites...

Em compensação, o tempo de dentro – o do coração e dos pensamentos – era outro. Era o tempo em que eu me encontrava com pessoas especiais e com a arte. Era um tempo tão bom, que voava!

Estar no doutorado me deu a oportunidade de entrar em contato com a arte brasileira do século XIX, no majestoso espaço do Museu Nacional de Belas Artes – RJ, enquanto participava do Seminário Educação, Arte e Infância, com a Profa. Dra. Ana Angélica Albano, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Nana, como carinhosamente a conheci, tem uma forma muito especial de falar das crianças e de suas infâncias. Com lindas imagens nos *slides*, nos dois dias do seminário, capturou minha atenção e me fez entender como ciência e beleza não se separam. Como "[...] a arte é um contrapeso necessário para as glórias e os excessos do reducionismo científico, especialmente quando aplicados à experiência humana" (GAMBINI, 2010, p. 158).

3) Os entrelugares do corpo: aprendendo com as ervas daninhas

No mesmo Seminário, em novembro de 2016, no Museu Nacional de Belas Artes, no Rio de Janeiro, Nana, fez a seguinte colocação: *"É preciso ser erva daninha, que procura caminhos ao longo das rachaduras e dos espaços nos entrelugares"*.

Suas palavras me levaram a refletir sobre quais seriam os meus entrelugares no doutorado; os espaços e tempos de formação da minha sensibilidade, do meu corpo. Alguns deles eram nas reuniões do FIAR; outros,

em eventos promovidos pelo nosso próprio Círculo de Pesquisa, como o "*FIAR com... arte na Infância*", realizado no dia 31 de maio de 2017 na UFF no qual, mais uma vez, Nana nos agraciou com a sua presença (FIAR, 2017b).

Por meio de imagens fotográficas, a pesquisadora convidou-nos a refletir sobre a estética pessoal das crianças, sobre a arte como transgressão e sobre as brincadeiras infantis. Suas palavras me fizeram lembrar de um episódio que ocorreu após o Natal de 2016, depois de meus sobrinhos terem ganho alguns presentes. Um desses presentes veio em uma caixa grande, que acabou ficando, provisoriamente, abandonada no canto da sala. Meu esposo, talvez relembrando suas peraltagens da infância, convidou uma das crianças para dentro da caixa e começou a empurrá-la pelo corredor. Em poucos minutos, os demais sobrinhos já estavam interessados pela brincadeira. Estavam disputando a caixa. O que eu pude perceber é que um simples objeto se tornou mais atraente para as crianças do que o brinquedo industrializado que alguma das pessoas tinha dado.

Outro evento do Círculo de Pesquisa que veio ao encontro da minha dimensão sensível foi o "*FIAR com... arte e formação de professores: perspectivas autobiográficas*" realizado no dia 1º de novembro de 2017 na UFF (FIAR, 2017a). A ilustre convidada foi a professora Dra. Rosvita Kolb Bernardes, da Escola de Belas Artes, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Sua apresentação me fez refletir sobre como a arte pode potencializar as narrativas e convidar as pessoas a se encontrarem em seu percurso. Por meio do seu relato de experiência e dos trabalhos biográficos de seus alunos do curso de Arte, mostrou como uma moça retratou a perda do seu pai via Artes Visuais. As marcas do tempo no corpo, as mãos magras daquele homem e toda a intensidade daquelas imagens fotográficas me silenciaram e me fizeram por muitos dias me lembrar, com saudades, da minha avó.

Outro evento que não poderia deixar de relembrar: o "*Congresso Internacional de Fenomenologia, Educação e Arte*", que ocorreu em São João del-Rei em outubro de 2017 (CIFEA, 2017). Como foi maravilhoso voltar à universidade em que havia me formado e rever amigos, professores e pesquisadores do NECCEL, além de outras pessoas queridas daquela cidade!

A programação do evento anunciou um vasto repertório artístico-cultural, com atividades para diferentes gostos. Uma das que mais apreciei foi a história do Mia Couto (ver Anexo 1), “*O menino que escrevia versos*” (COUTO, 2017), contada pela atriz Leila Garcia. Vi muitos educadores que, assim como eu, se emocionaram naquela manhã de quarta-feira. Além dessa atividade, enriqueceu-me a conferência “Michel Henry: do som à voz e da voz à dança”, com a portuguesa Florinda Martins, na qual ela discutiu a possibilidade de dar visibilidade ao invisível como se faz quando se desenha as notas musicais. Não menos importante foi o minicurso “Merleau-Ponty: corporeidade, ciência e arte”, ministrado pelo professor Dr. Wanderley Cardoso de Oliveira (CIFEA, 2017). Por meio dele, aprendi que, ao contrário da perspectiva moralista e binária da fábula “A cigarra e a formiga” (LA FONTAINE, 1992), posso vivenciar a alegria e a arte sem perder de vista a força e o trabalho.

Na garimpagem desses pequenos fragmentos da minha trajetória de vida-formação, fui ressignificando experiências, construindo conexões, buscando encontrar luz nos percursos e desenhando a pesquisa de doutoramento que tem como temática a relação corporal de adultos e bebês na creche.

2 OS CORPOS EM RELAÇÃO: ADULTOS E BEBÊS NA CRECHE

O corpo é a instância básica e fundamental de existência. Com ele, através dos sentidos (tato, paladar, olfato, visão e audição), o ser humano apreende sensações do seu entorno e se comunica. Por isso, “dizer com Descartes: ‘Penso, logo existo’ é omitir a imersão sensorial do homem no âmago do mundo” (LE BRETON, 2016, p. 12). Somos um corpo, e não apenas temos um corpo. Esse corpo ocupa lugares e registra as marcas da cultura do seu tempo e do seu povo, mas ainda é pouco considerado em sua integralidade no que diz respeito à educação escolar.

Ao se pensar a educação das crianças, a centralidade do corpo coloca-se evidente. Todavia, como essa dimensão existencial-corporal tem sido pensada na Educação Infantil? Este capítulo tem como objetivo identificar e conhecer o que vem sendo produzido e discutido sobre corpo, creche e relação adulto-bebês. Para isso, foi realizado um mapeamento em arquivos digitais de sítios eletrônicos. O período dessa busca compreendeu os anos de 2015 a 2019 e abarcou trabalhos de áreas como: Educação, Educação Infantil, Psicologia, Sociologia da Infância, Educação Física e Linguística.

Na segunda parte do capítulo, com o intuito de apresentar uma abordagem interdisciplinar sobre corpo e percepção; educação, cuidado e relações adulto-bebê; brincadeira, cultura e corpo, foram discutidos alguns pressupostos teóricos que fundamentam esta tese. Nesse sentido, abriu-se um diálogo com vários autores (da Educação, da Antropologia, da Psicologia e da Educação Física) e um aprofundamento, sobretudo, com dois deles: os franceses Henri Wallon (1879-1962), importante filósofo, médico e psicólogo; e David Le Breton, antropólogo, sociólogo e, também, psicólogo.

2.1 O que dizem as produções sobre corpo e educação na relação adulto-bebês?

Figura 6 - A ida para a creche

Fonte: Tonucci (1997, p. 28).

Há tempo, os bebês chegaram à creche no Brasil. Mas parece que apenas nas últimas décadas formulou-se a questão – O que fazer com os bebês na creche? – olhando para eles com intencionalidade, curiosidade e busca de interlocução. Nós, adultos, estamos mais habituados a nos comunicar por meio da linguagem verbal e/ou escrita, enquanto eles, os bebês, nos primeiros meses de vida, se comunicam por meio de expressões faciais (choros, sorrisos) e diferentes comportamentos motores e gestos, como, por exemplo, movimentar braços e pernas, dirigir o olhar e balbuciar.

Atentando-se para as maneiras diferenciadas e criativas com que as crianças vivem seu dia a dia, agindo, interagindo, sentindo, pensando e respondendo aos desafios e às necessidades do tempo e espaço onde se encontram, será possível ver que os corpos delas não são uma versão incompleta ou imperfeita em relação ao corpo do adulto como muitas vezes são concebidos. Conhecer os modos próprios de as crianças atuarem no/com o mundo implica reconhecer e se relacionar com seu corpo inteiro e de corpo inteiro. Por sua vez, se o corpo do adulto é visto como completo e ativo, que

pensa, sente, age e interage, é preciso lembrar que ele é marcado pela história de vida e pelas influências culturais e sociais do seu tempo (LE BRETON, 2012a), o que, certamente, é um elemento que influenciará as relações que ele vai estabelecendo com as novas gerações.

Considerando essa compreensão geral sobre o tema e um dos objetivos da pesquisa do doutoramento, que é identificar e analisar as narrativas sobre/com o corpo, tecidas nas relações entre professoras e bebês no cotidiano da creche, procurou-se realizar um mapeamento das produções que dialogavam com a proposta em foco.

Inicialmente, foi destacado quão essencial é a temática corpo para a Educação em geral. De modo específico, buscou-se problematizar: como ela foi discutida nos últimos anos no que se refere à educação dos bebês na creche? Partindo dessa indagação, realizou-se um mapeamento das produções dos últimos cinco anos (2015-2019) em acervos digitais, como, por exemplo, o da Biblioteca Ana Maria Poppovic da Fundação Carlos Chagas (BAMP/FCC) (ver Apêndice 1), o da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) (ver Apêndice 2) e o da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) (ver Apêndice 3), buscando selecionar, conforme orientam Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999), os aspectos que mais de perto poderiam contribuir com a pesquisa realizada.

O primeiro acervo, o da BAMP/FCC, conta com livros, anais, teses, dissertações, DVDs e periódicos, alguns disponíveis *online*, outros não. A partir da busca com os descritores corpo(s)+creche(s), no índice (palavras), foram encontrados seis trabalhos publicados. Entretanto, dois apresentavam-se em duplicidade na plataforma e apenas um deles compreendia o período delimitado. Prosseguindo com as buscas, utilizaram-se, também, outros descritores – creche(s)+bebê(s) – e foram encontrados seis trabalhos e/ou materiais, porém nenhum publicado no período de 2015 a 2019.

A tendência que se pôde verificar ao pesquisar essa primeira plataforma é que os trabalhos e/ou materiais sobre a temática, ainda que raros, aparecem desde 1997 e, após 2015, apenas um trabalho foi encontrado. Para se ter uma ideia de ano de publicação e número de trabalhos: 2017 (1), 2013 (1), 2011 (1), 2010 (2), 2007 (1), 2004 (2), 2002 (1), 2000 (1) e 1997 (2).

Isso posto, dentro do período delimitado para análise, foi encontrado sobre o tema apenas o artigo “Os bebês no cotidiano da creche: ação social, corpo e experiência”, de Ângela Maria Scalabrin Coutinho (2017). Nessa produção, a autora apresenta e discute, por meio de uma interlocução entre a Sociologia, a Sociologia da Infância e a Educação, os dados de etnografias visuais desenvolvidas em duas creches, uma no sul do Brasil e a outra no norte de Portugal, com foco em cenas que revelam a ação social entre as crianças.

As discussões teóricas e metodológicas utilizadas no referido trabalho são contributos que auxiliam a pensar os bebês como sujeitos socialmente competentes, que agem e interagem com o corpo. Coutinho (2017) enfatiza que os bebês, com o corpo, comunicam-se com os adultos e com os seus pares. No entanto, para ouvi-los, é necessário romper com os automatismos das práticas cotidianas na creche. De tal forma, suas ponderações, também, indicam o papel fundamental dos profissionais que organizam e preparam os espaços, os tempos e as propostas nas instituições escolares, em cujas ações, intencionalmente, revela-se a preocupação, ou não, de se colocarem à escuta do que dizem os bebês no corpo, com o corpo e pelo corpo. Para esta tese, as discussões pontuadas oferecem referências significativas teórica e metodologicamente.

Seguindo com o mapeamento das produções dos últimos cinco anos (2015-2019), foi consultado o *site* da ANPEd, selecionando, especificamente, os textos completos e apresentados no Grupo de Trabalho 07 – Educação de crianças de 0 a 6 anos (GT 07) –, que continham as palavras corpo(s)+creche(s), creche(s)+bebê(s) ou corpo(s)+bebê(s) em seus resumos. E, no caso daqueles cujos resumos não estavam disponíveis no arquivo, foram verificadas tais palavras no corpo do texto. Vale frisar que as reuniões vêm sendo realizadas a cada dois anos, portanto, o mapeamento contemplou três eventos: o de 2015 em Florianópolis/SC, o de 2017 em São Luís/MA e o de 2019 em Niterói/RJ.

Em 2015, na 37ª Reunião Nacional da ANPEd, com o tema: “PNE: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira”, o GT 07 contou com 23 trabalhos, sendo que dois deles atenderam aos critérios e descritores estabelecidos.

Já na 38ª Reunião, realizada em 2017, que teve como tema: “Democracia em risco – a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência”, entre os 17 trabalhos disponíveis no referido GT, nenhum atendeu aos critérios e descritores inicialmente fixados.

Com o tema “Educação pública e pesquisa: ataques, lutas e resistências”, em 2019, foi realizada a 39ª Reunião da ANPEd em Niterói, no estado do Rio de Janeiro. Tal edição da Reunião contou com 20 trabalhos completos e disponíveis no GT 07, sendo que seis deles atenderam aos critérios e descritores inicialmente fixados, revelando um crescimento exponencial em relação às demais reuniões pesquisadas.

Após seleção e leitura dos trabalhos e das reuniões delimitadas, verificou-se que nem todos os textos tinham relação direta com o tema desta tese ainda que estivessem discutindo questões de pesquisas com/sobre bebês. Linguagem oral (RAZUK, 2019; PAIVA, 2019) e práticas leitoras para essa faixa etária (RODRIGUES, 2019) foram os outros assuntos identificados.

Outra consideração a fazer é que a delimitação teórica da maioria dos trabalhos encontrados não contemplou o conceito de corpo ou a discussão a partir de um referencial claro. Apesar disso, trabalhos, como o de Guimarães, Arenhart e Santos (2019), trazem elementos relevantes para o que vem sendo estudado ao propor uma discussão sobre atencionalidade pedagógica; ou seja, uma observação atenta e intencional de professoras na creche.

Os resquícios das concepções médico-higienistas na creche foram, também, uma tendência observada nas práticas docentes discutidas pelas pesquisas apresentadas e consultadas no levantamento realizado. Como exemplo, pode-se citar a pesquisa de Conceição e Fischer (2015), que evidencia como a visão de bebê estava restrita na década de 1980, focada, sobretudo, em questões fisiológicas e biológicas humanas. Isso ficou demonstrado nas narrativas de profissionais de creche em uma cidade do sudoeste do Paraná, principalmente quando se referiam ao corpo dos bebês como “instrumento” de higienização, alimentação e proteção.

Já com uma visão ampliada de cuidados com o corpo, Rodrigues e Ramos (2019) colocam em evidência as ações interativas entre adultos e bebês na creche, especialmente em práticas sociais e culturais de cuidado. A

partir de um Episódio específico de banho, as autoras demonstram as potencialidades educativas na ação docente assim como os sentidos e significados do tempo relacional qualificado, que não abarca uma visão dicotômica entre o educar e o cuidar.

Ainda em relação às tendências dos trabalhos mapeados na ANPEd, outro aspecto que sinaliza para a relevância desta tese é que, embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/1996 (BRASIL, 1996) especifique que a finalidade da Educação Infantil é o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos; e que, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), as interações juntamente com as brincadeiras compõem um dos eixos a serem considerados no trabalho pedagógico desenvolvido pelas instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2009b), na pesquisa que Furtado (2015) realizou sobre as concepções de creche presentes em artigos acadêmicos, tanto as interações quanto a promoção do desenvolvimento integral da criança não estão entre as principais finalidades de diversas instituições investigadas. Esse dado é preocupante, considerando-se o *corpus* qualificado da produção analisada: 83 artigos acadêmicos disponíveis em periódicos nacionais A1 e A2 na área da Educação entre os anos de 1997 e 2011.

Para a revisão de literatura, o último banco de dados pesquisado foi o da BDTD. Os critérios utilizados para a busca foram as palavras corpo(s)+creche(s); resumo em português; correspondência de busca: todos os termos; tipo de documentação: teses; e período 2015 a 2019.

Dos nove trabalhos encontrados, quatro não tratavam nem indiretamente da relação corpo e educação de bebê e/ou, por alguma falha na plataforma, não estavam dentro do período delimitado de busca conforme o propósito inicial ao fazer o mapeamento; portanto, foram desconsiderados. As tendências dos trabalhos encontrados eram mostrar que, embora o corpo seja a centralidade da ação docente na Educação Infantil, professoras participantes de pesquisas, como a de Sabbag (2017), tinham pouco interesse por ele ou davam pouca atenção a ele e, muitas vezes, só o notavam quando ele era afligido pela dor durante a rotina nas creches.

Outra tendência observada é que o desenvolvimento dos bebês e crianças bem pequenas na Educação Infantil parece estar mais associado à qualidade das interações do que às condições estruturais oferecidas pelas creches, conforme apresenta a pesquisa de Müller (2016) defendida no Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano.

Outro aspecto que chamou atenção em relação às interações foi o preconceito ainda existente da presença de professores-homens na Educação Infantil, o que vem destacado na investigação de Lopes (2015). Conforme analisa a pesquisadora, esses profissionais, não raras vezes, são considerados, pela equipe escolar e pela família, como ameaça para a instituição, principalmente nos momentos de cuidado e higienização dos bebês.

Em relação aos trabalhos no banco de dados específico da BDTD, que se referiam indiretamente ao corpo de bebês na creche, foram discutidas: a ausência de objetos e espaços adequados nas brinquedotecas para os bebês, principalmente para a faixa etária que permanecia sentada ou engatinhava (GARCIA, 2018); a atenção conjunta que ocorre entre professoras e crianças em processo de aquisição da linguagem e entre as próprias crianças (MELO, 2015).

Após o mapeamento dos trabalhos segundo os critérios delimitados, notou-se que não foi encontrada pesquisa alguma realizada sobre o tema em creches do estado de Minas Gerais. Além do mais, a perspectiva relacional-narrativa entre os corpos de bebês e adultos não foi o foco nos trabalhos encontrados no levantamento e consultados. Em outras palavras, nenhum trabalho articulou na análise o corpo do adulto como um dos focos; isto é, seus fazeres, saberes, acolhimentos, distanciamento, aproximações e gestos produzidos e evidenciados na docência. Notou-se, ainda, que apenas dois trabalhos (COUTINHO, 2017; BUSS-SIMÃO, 2019) delimitaram, de forma mais clara, concepções de corpo que podem contribuir para esta tese, a saber: o corpo como componente da ação social que se constitui na (inter)ação (COUTINHO, 2017) e o corpo numa perspectiva integrada, em seus aspectos afetivos, cognitivos e motores (BUSS-SIMÃO, 2019).

Considerando o mapeamento sobre o tema aqui apresentado, ratifica-se a necessidade de trabalhar o conceito de corpo numa perspectiva integrada e,

também, adensá-lo numa proposta interdisciplinar, acatando, assim, as recomendações da banca no Exame de Qualificação.

2.2 Das pesquisas mapeadas aos pressupostos teóricos: o corpo em cena

Além das pesquisas mapeadas, o corpo é tema que vem sendo abordado, ainda que de forma incipiente, em documentos oficiais que orientam as práticas pedagógicas de zero a três anos (BRASIL, 2006c, 2010; CAMPOS; ROSEMBERG, 2009). Nessas publicações, pode-se verificar que as explanações sobre o corpo estão relacionadas aos hábitos e cuidados de higiene, à motricidade e à imagem corporal da criança, ao reconhecimento e valorização da diversidade étnico-racial, à aprendizagem e à formação da criança inteira (BONFIM; OSTETTO, 2019).

Entender a formação da criança inteira vai ao encontro do conceito de psicogênese da pessoa concreta formulado por Henri Wallon (1879-1962), um importante filósofo, médico e psicólogo francês, que se dedicou aos estudos da infância e que, ainda, traz relevantes contribuições para se estudar a relação adulto-bebês no contexto da educação escolar contemporânea.

A primeira formação de Wallon foi em Filosofia, concluindo seu curso na École Normale Supérieure em 1902. A licenciatura o levou à condição de professor concursado e aos seus primeiros contatos com a escola. Após um ano de experiência como docente, ingressou no curso de Medicina e, posteriormente, no curso de Psicologia (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010).

Um marco significativo na sua experiência profissional, o qual o fez repensar os estudos que havia realizado, foi a atuação como médico de batalhão durante a Primeira Guerra Mundial. Lidando com soldados e crianças feridos e marcados pela violência e crueldade daquele contexto, Wallon percebeu a tênue relação de indissociabilidade entre emoção, razão e movimento. Isso o fez renovar e aprofundar sua tese, que versava sobre os estados e problemas do desenvolvimento motor e mental das crianças, e a defendê-la em meados da segunda década do século XX com o título *L'enfant turbulent* (DANTAS, 1992).

Os itinerários de formação e de atuação profissional foram demarcando,

com clareza, o interesse de Wallon pelos estudos da psicologia infantil e, em especial, pelos estudos do desenvolvimento da criança. Desse contexto, começa a ser formulado o que ele denomina de psicogênese da pessoa concreta; ou seja, um conceito que compreende, de forma integrada, os processos que constituem o psiquismo humano: a afetividade, o ato motor (movimento), o conhecimento (ou a inteligência) e a construção da pessoa (ou a construção do eu).

Wallon é um autor de base para o estudo empreendido, mas não suficiente para analisar a multiplicidade de questões encontradas em campo. Foi relevante acatar as sugestões de membros da banca no Exame de Qualificação em agosto de 2018, uma delas de buscar adensar o referencial teórico desta pesquisa por meio de um diálogo interdisciplinar. Assim, chamou-se para a conversa, o antropólogo, sociólogo e psicólogo David Le Breton.

Esse escritor e pesquisador nasceu em 1953 em Le Mans, na França. Ele, volta e meia visita o Brasil, realizando palestras, seminário e encontros, normalmente organizados por Instituições de Ensino Superior. Em relação à sua produção intelectual, possui várias obras traduzidas para o português. Das referenciadas neste trabalho, é possível citar: 1) *As paixões ordinárias: antropologia das emoções* (LE BRETON, 2009); 2) *A sociologia do corpo* (LE BRETON, 2012a); 3) *Antropologia do corpo e modernidade* (LE BRETON, 2012b); 4) *Antropologia dos sentidos* (LE BRETON, 2016); 5) *Antropologia das emoções* (LE BRETON, 2019a); e 6) *Rosto: ensaio de antropologia* (LE BRETON, 2019b).

Retomando Wallon (2007) e os conjuntos funcionais anteriormente citados – afetivo, cognitivo, motor e a pessoa, ele destaca que a afetividade é a capacidade que o ser humano tem, desde tenra idade, de ser afetado, seja pelo mundo interno (questões orgânicas), seja pelo mundo externo. A afetividade engloba a emoção, os sentimentos e a paixão.

A emoção é a manifestação mais visível da afetividade. É por meio dela, por exemplo, que o bebê humano, desde os primeiros dias de vida, se liga ao outro e se comunica mediante balbucios, riso, choro e movimentos desordenados das mãos e dos pés. Le Breton (2009, 2019a) enfatiza que ela não deve ser estudada como fenômeno fisiológico ou psicológico apenas

embora tais aspectos, também, sejam relevantes para compreendê-la. Assim, com o aporte, sobretudo, da Antropologia e da Sociologia, as emoções são percebidas como construção social e cultural; por isso, situações, como o nascimento de uma criança, a vivência de um luto ou o fracasso em um exame, podem variar segundo o repertório do grupo que as vivencia (LE BRETON, 2019a).

Ainda sobre a dimensão afetiva-emocional humana, Rebeca New (2016), uma americana que realizou pesquisa em Reggio Emília, identificou diferenças culturais entre o seu contexto de origem e o do norte da Itália no que se refere à forma de identificar e lidar com as emoções na escola, conforme ela mesma explica ao observar as práticas na Educação Infantil daquela cidade italiana:

> As crianças não apenas podem apresentar um aumento em suas emoções – em termos tanto de ruídos quanto de nível de atividade – dentro dos limites dos seus próprios jogos dramáticos, mas na verdade [as professoras] planejam atividades e experiências sabendo que podem preocupar ou assustar algumas crianças. Por exemplo, as professoras providenciaram, com uma companhia de teatro, um show de marionetes utilizando uma criatura assustadoramente exagerada, como o lobo na história do Chapeuzinho Vermelho, prevendo que algumas crianças sentiriam medo ao ponto de chegarem às lágrimas. Aos serem perguntadas por que ofereceriam propositalmente tal experiência, a explicação, simples, foi de que as crianças precisam ter oportunidades, dentro da segurança do grupo, para entenderem e aprenderem a lidar com os seus próprios sentimentos e com os sentimentos de outros. A preocupação americana relativa a evitar que as crianças pequenas tenham emoções negativas contrasta acentuadamente com essa prática (NEW, 2016, p. 213).

De acordo com a autora, o modo cultural de lidar com as emoções é um desafio. Sua análise, nesse aspecto, suscita as seguintes questões para esta pesquisa: no contexto cultural brasileiro, professoras e professores estão preparada(o)s para lidar com a dimensão afetiva na Educação Infantil? Há espaço e tempo para que a criança vivencie suas alegrias, suas conquistas, mas também seus medos, ansiedades, raiva, que podem vir ou não acompanhada(o)s de expressões da emoção como sorrisos, gritos, fugas, choros? Qual corpo é centralidade na Educação Infantil? Um corpo que pode expressar emoções?

Le Breton (2019a) identifica que a vivência das emoções pode variar em

cada contexto cultural e Wallon (1971) aponta que o seu contágio não varia: por exemplo, quando um bebê chora, a tendência é que os outros bebês que estão ao seu redor comecem a chorar também. Na visão de Wallon, o fato decorre do poder expressivo da emoção contida no choro. Assim, com muita frequência, um bebê chora e provoca uma comoção solidária entre seus pares, desencadeando um choro geral. Nas palavras de uma das pesquisadoras dos estudos wallonianos:

> Devido a seu poder de contágio, as emoções propiciam relações interindividuais nas quais diluem-se os contornos da personalidade de cada um. Esta tendência de fusão própria às emoções explica o estado de simbiose com o meio em que a criança se encontra no início do desenvolvimento. E explica também a facilidade pela qual a atmosfera emocional domina eventos que reúnem grande concentração de pessoas, como comícios, concertos de música, rituais religiosos, situações nas quais apaga-se, em cada um, a noção de sua individualidade (GALVÃO, 1995, p. 64).

Além deste poder de contágio emocional entre as crianças, o bebê contagia e mobiliza sua mãe ou quem a ele dispensa cuidados nos primeiros meses de vida por meio de expressões emocionais; por exemplo: quando ele chora, é alimentado, trocado, virado de posição, acolhido no colo etc. Como cita Christensen (2000, p. 38): “A única linguagem universal no mundo é o choro” [8].

Nas instituições de Educação Infantil, adultos são afetados nas dinâmicas de interação com as crianças, como revelam as pesquisas de Buss-Simão (2019) ao mostrar que o choro mobiliza as ações docentes para uma reação corporal de proximidade, de acalanto e de afago em relação aos bebês.

Para Wallon (1971), o desenvolvimento psíquico da criança perpassa, gradualmente, do processo de socialização para individuação, por isso é tão relevante, no contexto escolar, o papel dos professores e professoras da Educação Infantil no que se refere às atribuições de significados das expressões emocionais dos bebês. São eles e elas, por exemplo, que vão buscar identificar se o choro é de fome ou de medo, se a apatia é um mal-estar e se os movimentos agitados são um pedido para sair da sala, fruto de desconforto emocional ou se tem algum outro motivo. É imprescindível

[8] No original: “The only universal language in the world is a child’s cry. Save the Children Fund campaign” (CHRISTENSEN, 2000, p. 38).

destacar que essas expressões da emoção, frequentemente, vêm acompanhadas de movimentos do corpo, os quais necessitam ser olhados atentamente para serem significados.

Todavia, na sociedade contemporânea, nem sempre se está consciente da necessidade de as emoções serem trabalhadas. Há uma lacuna, inclusive na escola, instituição tradicionalmente mais presa ao “Penso, logo existo”, do que ligada ao “Sinto, logo sou” (LE BRETON, 2016). Basta observar o quanto a Educação Infantil é alvo de ataques por meio de defesas como: “Temos que preparar a criança para a leitura e a escrita!” E, à medida que essa criança chega ao primeiro ano do Ensino Fundamental, as exigências, também, aumentam: acelera-se o ensino sem se preservar o brincar (KISHIMOTO, 2009).

Na última etapa da Educação Básica, ainda não satisfeitos, os discursos que permeiam muitas práticas pedagógicas defendem a preparação dos adolescentes para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e para outras formas de avaliações de ingresso na universidade. Se durante todo esse percurso não se preconiza, na prática, uma formação de corpo inteiro, como o futuro professor da Educação Infantil estará preparado para perceber as suas emoções e as das crianças se tais aspectos, muitas vezes, também, não são considerados no Ensino Superior, especialmente em cursos de formação de professores, como é o caso da Pedagogia? (PEREIRA; BONFIM, 2006b; COSTA, 2017).

Como consequência, “[...] não é difícil encontrarmos adultos com grande desenvolvimento intelectual, mas imaturos emocionalmente e com sérias dificuldades corporais” (PEREIRA, 2018, p. 40). Nesse sentido, é de suma importância para o contexto atual retomar estudos que evidenciem o papel das emoções na escola.

Le Breton (2009, 2019a), ao fazer referência às emoções, não trabalha esse conceito separadamente do de sentimento. Wallon (2007), por sua vez, destaca especificidades: se, por um lado, as emoções transparecem, por outro, os sentimentos são menos perceptíveis do ponto de vista das expressões do corpo. Desse modo, estes ficam guardados ao campo da cognição. Isso explica por que as crianças de tenra idade tendem a não conseguir lidar com os

processos psíquicos sentimentais que estão em fase de elaboração. Consequentemente:

> A criança solicitada pelo sentimento não tem, no tocante às circunstâncias, as reações instantâneas e diretas da emoção. Sua atitude é de abstenção e, caso observe, é como um olhar distante e furtivo que rejeita qualquer participação ativa nas relações que se tecem à sua volta. Tentar provocá-la é deixá-la de mau humor; fica resmungona por falta de aptidão e de gosto pelas trocas improvisadas com o outro. Parece fechar sobre si mesma o circuito de suas impressões; muitas vezes absorta em chupar seu dedo, rumina-as dentro de si mesma. Esse período inicial, defensivo e negativo, só poderá se modificar com o surgimento e o progresso das representações mentais que fornecerão a seus entressonhos motivos e temas mais ou menos inatuais (WALLON, 2007, p. 126).

Essa diferenciação que Wallon (2007) faz entre emoção e sentimento é, com certeza, esclarecedora e fundamental. Compreender como se estruturam os sentimentos e realizar, sensível e atentamente, uma leitura corporal podem facilitar a interpretação da apatia, que, às vezes, é interpretada equivocadamente pela escola como desinteresse por parte da criança. Como afirmado anteriormente, essa interpretação errônea pode se dar, porque o profissional que atua diretamente com a criança nem sempre está preparado para lidar com a dimensão afetiva, seja a sua ou a do outro. Nesse aspecto, algumas iniciativas de formação, como as que serão destacadas a seguir, são primordiais.

Em abril de 2018, o Círculo de Estudos e Pesquisas Formação de Professores, Infância e Arte (FIAR), do PPGE da UFF, dentre a série de encontros que vem desenvolvendo no diálogo com professores e demais educadores da Educação Básica, promoveu o "*FIAR com... Biblioterapia*" [9] na Fundação Municipal de Niterói, no estado do Rio de Janeiro (FIAR, 2018). O objetivo do evento foi discutir como a literatura infanto-juvenil é potente para evocar narrativas (auto)biográficas, contribuindo, assim, para o cuidado de si e do outro. Além da "Oficina de Leitura e Escrita: o beijo da palavra que desperta narrativas encantadas", coordenada pela biblioterapeuta, psicóloga e, à época, mestranda do PPGE/UFF Cristiana Seixas, estiveram presentes para a roda de conversa as escritoras Andrea Viviana Taubman, Margarete Amaral e Sandra

---

[9] Para outras informações, consultar <http://fiar.sites.uff.br/2018/03/16/5o-encontro-do-fiar-_-fiar-com-biblioterapia/>. Acesso em: 10 mar. 2019.

Ronca.

Todas as atividades e narrativas do evento foram, de algum modo, planejadas delicadamente para se trabalhar a dimensão afetiva humana, corpo inteiro. Entretanto, vale frisar, especificamente, uma delas: a experiência de Sandra Ronca, uma escritora, ilustradora de literatura infantil e arteterapeuta, que contou ao grupo sobre seu processo de escrita. Segundo Sandra, um dos livros que escreveu: *Tenho um amigo* (RONCA, CAVALCANTI, 2016) contribuiu para elaborar a perda do seu filho de 12 anos, vítima de bala perdida no Rio de Janeiro. Nessa produção, ela incorporou os desenhos que a criança havia deixado em livros e cadernos, mesclando-os com as suas aquarelas, já que, também, é ilustradora. Por esse motivo, é um livro de coautoria com a criança. Ao falar de si, a autora-ilustradora compartilhava, além de processos de criação, suas emoções e sentimentos. De tal modo, mobilizava emoções e sentimentos no grupo que a escutava e, também, indicava um caminho para o trabalho com as emoções, haja vista que o livro produzido é uma peça preciosa, que pode conduzir o leitor para os recônditos de suas próprias faltas, dores, fraquezas, forças, resiliência...

Quem nunca perdeu alguém querido? Como trabalhar com esse sentimento? A literatura e as outras expressões artísticas vão dando mostras de algumas pistas. E o FIAR, com essa iniciativa, apontou algumas possibilidades de vivências e discussões para a formação continuada de educadores no campo das emoções e da experiência estético-vital. Este ponto, o da formação docente, precisa ser frisado, pois, como anunciado no decorrer desta tese, os professores, de modo geral, e, mais especificamente ainda, os de bebês, lidam diretamente com as emoções do outro e, muitas vezes, precisam interpretá-las à luz das expressões do corpo. Com essa constatação, segue-se reafirmando a importância de autores como Henri Wallon na formação e capacitação docente.

Retomando-se as discussões sobre o conjunto afetivo humano, que engloba, além das emoções e dos sentimentos, também as paixões, vale esclarecer, com as palavras de Almeida (2014, p. 597), que “[...] a paixão corresponde ao controle da emoção pelo intelecto em função de objetivos muito claros”. Isso significa que ela está ali desde a tenra idade, mas é

desenvolvida, aproximadamente, a partir dos três anos, tendo em vista que pressupõe o autocontrole de quem a vivencia.

Como visto até aqui, o corpo não é apenas um conjunto afetivo, mas uma unidade que deve ser considerada no desenvolvimento humano. Unidade que engloba, também, o conjunto motor; isto é, que viabiliza

> [...] as formas de deslocamento: 1. deslocamentos do corpo no tempo e no espaço, em função das leis da gravidade; 2. movimentos voluntários ou intencionais do corpo ou partes dele; 3. reações posturais que se caracterizam por mímicas e expressões faciais diante das diferentes situações (ALMEIDA, 2014, p. 597).

O movimento humano inicia-se desde a vida fetal quando, em torno de aproximadamente três a quatro meses, a gestante consegue perceber os primeiros deslocamentos mais atuantes da criança no útero. Após o nascimento, o bebê realiza gesticulações espontâneas, que darão suporte às suas emoções e aos seus pensamentos e que, com o passar do tempo, vão se tornando mais conscientes e coordenadas (WALLON, 2007). Ao refletir sobre as interações nos processos que desencadeiam o movimento humano em cada cultura, Le Breton (2012a, p. 44) enfatiza que a gestualidade

> [...] refere-se às ações do corpo quando os atores se encontram: ritual de saudação ou de despedida (sinal de mão, aceno de cabeça, aperto de mão, abraços, beijos no rosto, na boca, mímicas etc.), maneiras de consentir ou de negar, movimentos da face e do corpo que acompanham a emissão da palavra, direcionamento do olhar, variação da distância que separa os atores, maneiras de tocar ou de evitar o contato etc.

Considerando que o corpo não provém de uma pura e simples fisiologia, ou psicologia, e nem que expressa uma condição social ou cultural isoladamente, muito ainda se tem a avançar nos estudos, os quais têm como foco os corpos de adultos e crianças em interação, haja vista que existem diferenças significativas e, algumas vezes, assimétricas, que marcam a gestualidade desses dois grupos intergeracionais; ou seja, grupos com diferentes idades e em fases diversas da vida, como é o caso daquele dos professores de Educação Infantil e o dos bebês.

Essas diferenças devem ser consideradas, estudadas e avaliadas, também, do ponto de vista positivo. Por exemplo, se uma professora de bebês

tem o conhecimento de que a criança nessa fase da vida pensa se movimentando, como esclarece Wallon (2007) em sua teoria, movimentar-se na creche não será uma ação associada à indisciplina.

> Essa ação, que se traduz geralmente numa atividade física exploratória, não se reduz a ela. A criança age sobre o mundo através de suas diversas formas de atuação. Assim, agir sobre o mundo quando bebê é cheirar, bater, morder, jogar um objeto e assim compreender sua forma de uso (GOUVEA, 2002, p. 21).

Essas ações são facilmente incompreendidas na creche, ou são tolhidas, ou muito vigiadas, e por isso, não raras vezes, professoras buscam corrigi-las. Como se viu até aqui, o movimento é indispensável ao desenvolvimento infantil, o que engloba dizer que é fundamental ao conjunto cognitivo que Wallon (2007) denominou de conhecimento ou inteligência. A função da inteligência, para esse autor, reside em dois aspectos: definir e explicar. O primeiro, conforme esclarece uma estudiosa de Wallon, é a

> [...] atribuição das qualidades específicas de um objeto, resultando em integrá-lo a uma classe maior e diferenciá-lo das vizinhas. Diferenciação e integração constituem os processos básicos envolvidos. [...] Para Wallon, explicar é determinar condições de existência, entendimento que abarca os mais variados tipos de relações: espaciais, temporais, modais, dinâmicas, além das causas *stricto sensu*. Ele é consequência da opção epistemológica walloniana: para a sua concepção dialética da natureza, tudo está ligado a tudo, além de estar em permanente devir (DANTAS 1992, p. 43).

Movimento e conhecimento estão interligados, por isso Wallon (2007) prefere denominar de inteligência prática ou inteligência das situações a interação das crianças (até cerca de três anos) com o seu corpo e com os objetos; e de inteligência discursiva aquela que se constitui por meio da linguagem oral. Em um caso ou em outro, evidencia-se nas suas pesquisas que os pensamentos nessa fase da vida são comumente projetados em ações motoras.

Nessa perspectiva, o ser humano é um todo. Assim, ele denomina de “A Pessoa” o quarto e último conjunto funcional, que é exatamente esta indissociabilidade entre as funções de cada domínio – ato motor, afetividade e inteligência – e do organismo com o meio.

> A ótica walloniana constrói uma criança corpórea, concreta, cuja eficiência postural, tonicidade muscular, qualidade expressiva e plástica dos gestos informa sobre os seus estados íntimos. O olhar se dirige demoradamente para a sua exterioridade corporal, aproveitando todos os indícios. Supõe-se que a sua instabilidade postural se reflete nas suas disposições mentais, que a sua tonicidade muscular dá importantes informações sobre seus estados afetivos (DANTAS, 1990, p. 29).

Wallon, durante seus estudos, afirma que, desde o nascimento, o ser humano é um todo indivisível. Ainda que em cada período da vida um dos domínios (ato motor, afetividade, inteligência) venha predominar, a ativação de um deles sempre vai se refletir nos demais. Nesta mesma direção, da integração do ser, Le Breton (2009, p. 112) enfatiza:

> Opor ‘razão’ e ‘emoção’ seria desconhecer que ambas estão inscritas no seio de lógicas pessoais, impregnadas de valores e, portanto, de afetividade. Existe uma inteligibilidade da emoção, uma lógica que a ela se impõe; da mesma forma, uma afetividade no mais rigoroso dos pensamentos, uma emoção que o condiciona.

Com isso, pode-se concluir que nem sempre as emoções são prejudiciais à cognição, como alguns ainda acreditam. Se uma criança tem medo de entrar no quarto escuro, isso tanto pode imobilizá-la à ação quanto levá-la a ter mais cautela: entrar mais devagar, perceber o seu entorno por meio do tato e de outros órgãos dos sentidos, pensar na disposição dos objetos, organizar melhor seus movimentos etc.

Pereira (2018) destaca que a cognição depende das emoções para o seu funcionamento equilibrado. O ponto-chave da questão é que estas precisam ser identificadas para melhor serem compreendidas e organizadas por aquela. Como mãe, e também professora universitária aposentada no campo da Educação Infantil, a referida autora relembra e aconselha:

> [...] se estou com muita raiva de alguma coisa, tenho que ter cuidado para não jogá-la sobre quem não tem nada a ver com isso. Gostaria muito de ter podido educar meus filhos (já homens feitos) com o conhecimento que tenho agora. Às vezes, descontava neles, sem me dar conta disso, a raiva ou frustração que alguma situação gerava. Tudo começava com um aborrecimento com algo que faziam e eu acabava misturando tudo, pois não tinha clareza das outras emoções, o que gerava uma reação desproporcional (PEREIRA, 2018, p. 50).

Aprender a perceber e administrar as emoções contribui para a vivência plena do corpo. Especialmente os docentes de Educação Infantil necessitam cuidar mais de si, o que inclui estar atentos ao seu conjunto afetivo para lidar melhor com as emoções das crianças. Uma das teorias que pode contribuir para esse entendimento é a walloniana, dizem alguns estudiosos. Entretanto, segundo Santos (2012, p. 209-210):

> [...] ainda é preciso que as análises advindas de suas pesquisas penetrem no campo de formação dos educadores que lidam com crianças pequenas. Neste campo, Wallon é ainda um pesquisador desconhecido.

Nas formações inicial e continuada de professores no Brasil, essa realidade necessita ser revista, pois o autor trouxe e traz contribuições significativas para a educação escolar ao abarcar elementos, os quais possibilitam refletir que o desenvolvimento humano envolve outras dimensões além da cognitiva.

Ao longo da sua trajetória de pesquisa, Wallon provocou resistências num contexto de convicções científicas marcadas pela memória e pela erudição herdadas do positivismo. Em seus estudos, concluiu que não era possível reduzir as ciências do homem à neutralidade e objetividade, como argumentavam alguns teóricos e cientistas de sua época. Foi esse um dos motivos que o fizeram optar por seguir na contramão dessa corrente de pensamento filosófico ocidental, a qual reforça a dualidade corpo e mente. No percurso de buscar explicitar e dar coerência aos seus fundamentos epistemológicos e de análise, encontrou respaldo na concepção do materialismo histórico-dialético. Como aponta outra estudiosa da sua obra, ele defende que o existir do homem é biológico e social,

> [...] e se dá entre as exigências do organismo e as da sociedade, entre os mundos contraditórios da matéria viva e da consciência. O estudo do psiquismo não deve, portanto, desconsiderar nenhum desses fatores, nem tampouco tratá-los como termos independentes; deve ser situado entre o campo das ciências naturais e sociais. Para constituir-se como ciência, a psicologia precisa dar um passo decisivo no sentido de unir o espírito e a matéria, o orgânico e o psíquico (GALVÃO, 1995, p. 30).

Como se pode observar na proposta que Wallon denominou de psicologia dialética, os discursos em torno das dicotomias corpo e mente, biológico e social, organismo e meio são superados. Trazendo essas reflexões para esta pesquisa, o corpo na creche será reconhecido não apenas como uma realidade biológica, tampouco apenas como uma construção sociocultural, que influencia e recebe influências da sociedade, da cultura e das relações que estão imbricadas nas interações com o outro. Dito de outro modo, as dimensões histórico-cultural e biológica são indissociáveis na constituição do ser humano e nas marcas impressas no corpo.

2.3 O mundo in-corporado nas relações

> Por meio dos sentidos suspeitamos o mundo.
> Com os olhos nós olhamos a vida.
> [...]
> Olhar é fantasiar sobre aquilo que está escondido
> atrás das coisas.
> Quando olhamos nós acordamos alegrias,
> tristezas, saudades, amores,
> lembranças, que dormem em nossos corações.
> Os olhos têm raízes pelo corpo inteiro.
> Com os ouvidos nós escutamos
> o silêncio do mundo.
> E dentro do silêncio moram todos os sons:
> canto, choro, riso, lamento.
> [...]
> Escutar também é um jeito de ver.
> [...]
> Os ouvidos têm raízes pelo corpo inteiro.
> (QUEIRÓS, 2009, p. 6, 9-11).

O poeta mineiro Bartolomeu Campos de Queirós, em seu livro *Os cinco sentidos*, provoca o leitor a refletir que se apreende o mundo perceptivamente. Para ele, essa apreensão, por meio da visão, da audição, do olfato, do paladar e do tato, tem raízes mais profundas e extensas, raízes que envolvem o corpo inteiro. Como dissera Le Breton (2009), as reminiscências do corpo/no corpo podem florescer de uma livre associação que vivifica uma história passada. Por isso, quando se olha uma paisagem natural ou uma fotografia, por exemplo, podem vir à tona lembranças de lugares longínquos, da voz da pessoa amada, de cheiros e de sabores da infância (BONFIM; OSTETTO, 2020).

Poetas e cientistas sinalizam: em cada sentido, moram outros sentidos,

que despertam fantasias, tristezas, alegrias, memórias, sonhos, aprendizagens. Isso conduz ao entendimento de que os domínios sensoriais não são isolados da apreensão do mundo e nem atuam de forma independente, já que as percepções do corpo se comunicam entre si, processam e informam significados. Nessa perspectiva, “escutar também é um jeito de ver” (QUEIRÓS, 2009, p. 11).

Ideias semelhantes são encontradas no enfoque merleau-pontiano, quando Damiano e Oliveira (2010, p. 83) afirmam: luzes e ou cores “[...] que agem sobre o olho podem, então, repercutir nos ouvidos e sobre o tato. É por isso que falamos, sem que sejam absurdos, de cores quentes ou frias, de sons claros, agudos, suaves e ásperos, de perfumes penetrantes”.

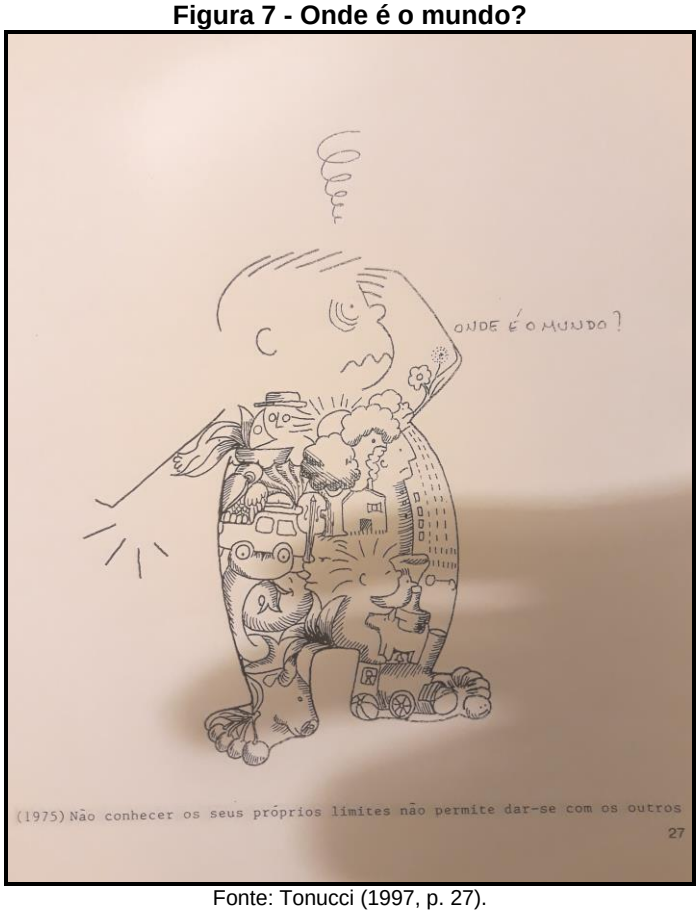
Além dessa intercomunicabilidade entre os sentidos, outro ponto a considerar é que o campo da percepção move o corpo inteiro. Basta observar atentamente uma criança brincando. Seus olhos se mobilizam para acompanhar a mão na seleção do objeto, para fazer os movimentos no ar e no solo e para escolher o parceiro ou parceira da atividade. A brincadeira e outras atividades lúdicas, como a música, a dança e a pintura, promovem o desenvolvimento sensorial e aguçam a criança em sua inteireza.

Numa abordagem interdisciplinar, estudos do campo da neurociência têm demonstrado que é fundamental unir percepção e cognição. Em uma palestra que ministrou a professores, a médica Leonor Bezerra Guerra (2013), docente da Universidade Federal de Minas Gerais, esclareceu que existem transmissores para a rede neural nos órgãos dos sentidos. Afirmou, também, que, desde os primeiros anos de vida, uma das funções dessa rede neural é traduzir as energias do ambiente. Sendo assim, os prolongamentos dos neurônios na retina do olho, na cóclea do ouvido, nos receptores de temperatura, pressão, tato e vibração, nas papilas gustativas e nos receptores de olfação, se ativados, podem contribuir para diversos tipos de aprendizagem e para a memória de longa duração, que é aquela responsável pelo registro de lembranças permanentes.

Essa abordagem dialoga bem com Le Breton (2016), que afirma que a antropologia dos sentidos se baseia no fato de que, antes das percepções sensoriais contarem com uma fisiologia do corpo, elas se apoiam em um dado

contexto cultural e deixam margem à sensibilidade individual, a qual o cartunista e psicopedagogo italiano Francesco Tonucci (1997) expressa primorosamente em um dos seus desenhos.

Figura 7 - Onde é o mundo?



Fonte: Tonucci (1997, p. 27).

Nos traçados do cartunista, vê-se um corpo que, desde a infância, absorve o mundo e que, numa dimensão sensível, está à procura, indaga, percebe o seu entorno. Lendo um dos textos de Ostetto (2016b), tem-se acesso a um poema de Walt Whitman, que, também, expressa o penetrante e atento olhar da criança, que capta e absorve o mundo.

> Tinha um menino que saia todo dia. E a primeira coisa que ele olhava e recebia com surpresa ou pena ou amor ou medo, naquela coisa ele virava. E aquela coisa virava parte dele o dia todo ou parte do dia... ou por muitos anos ou longos ciclos de anos. Os primeiros lilases viraram parte dele. E a relva, e as ipomeias brancas e vermelhas, e o trevo branco e vermelho, e o pio da tesourinha. E os cordeiros de março, e a ninhada rosa tênue da porca, e o potro, e o bezerro, e o filhote barulhento no curral ou na lama do açude... e os peixes suspensos lá embaixo de um jeito curioso... e o líquido bonito e esquisito... e os aguapés com suas cabeças chatas e graciosas... tudo virava parte dele (WHITMAN *apud* OSTETTO, 2016b, p. 320).

É com essa sensibilidade, que é tão aguçada na criança, que o adulto precisa aprender a perceber, a vivenciar e a lidar com os outros e com o mundo. Uma sensibilidade extrospectiva, que diz respeito a cuidar da natureza, a se ater aos pequenos gestos e, ao mesmo tempo, aos mais singelos detalhes da vida, como amar o próximo, colocar-se no lugar do outro, compartilhar dores e alegrias, ajudar-se mutuamente. E com uma sensibilidade introspectiva, que é aquela que possibilita conhecer e cuidar das emoções, perceber as causas dos tensionamentos diários, dos pensamentos que bloqueiam ou que impulsionam a criatividade, vivenciar o corpo em sua inteireza.

Essas dimensões sensíveis, as quais foram mencionadas, exigem um ritmo, uma outra temporalidade, menos acelerada e mais voltada para o movimento criador, inventivo. Segundo Le Breton (2012b), as cidades e, em especial, os grandes centros têm provocado uma anestesia do corpo, uma indiferença em relação ao vivido. Em muitos lugares, já não se pode caminhar com tranquilidade nas ruas, visitar um parque ao ar livre, marcar um encontro com uma amiga na praça ou mesmo adotar uma postura contemplativa em espaços públicos como bibliotecas, cinemas e cafeterias. Ainda menos provável, observar as estrelas, o Sol, as fases da Lua. Além do temor e da pressa, há, também, uma sensação de estar sendo o tempo todo monitorado.

> A proliferação das câmeras de vídeo nas lojas, nas estações, nos aeroportos, nos bancos, no metrô, nas usinas, nos escritórios, em certas ruas ou avenidas etc., mostra mesmo uma derivação da confrontação com uma função de vigilância da qual ninguém escapa (LE BRETON, 2012b, p. 162).

Nas escolas brasileiras do contexto urbano, inclusive as que recebem crianças de tenra idade, pode-se deparar tanto com uma realidade fria, de vigilância e de insensibilidade amortecida pelo cotidiano citadino, quanto com um ambiente alegre, aconchegante, acolhedor, que permita ao corpo se expressar e manipular diferentes materialidades da natureza e artefatos da cultura. Boa parte do que será encontrado dependerá do que os profissionais da educação pensam e propõem sobre os espaços. A organização do ambiente escolar está diretamente ligada à filosofia e metodologia dos educadores que a preparam (VECCHI, 2013). Isso significa que tem a ver, por exemplo, com as

concepções de criança, de brincadeira, de natureza, cultura que possuem e, também, com a visão de corpo que acreditam e/ou defendem.

Com a ajuda de Le Breton (2012b), é possível pensar que o corpo é entendido de diversos modos e em diferentes culturas e contextos históricos.

> Cada sociedade, no interior de sua visão de mundo, delineia um saber singular sobre o corpo: seus elementos constitutivos, suas performances, suas correspondências etc. Ela lhe confere sentido e valor. As concepções de corpo são tributárias das concepções de pessoa. Assim, inúmeras sociedades não separam o homem do seu corpo, à maneira dualista, tão familiar ao ocidental. Nas sociedades tradicionais, o corpo não se distingue da pessoa. As matérias-primas que compõem a espessura do homem são as mesmas que dão consistência ao cosmo, à natureza. Entre o homem, o mundo e os outros, um mesmo estofo reina com motivos e cores diferentes, os quais não modificam em nada a trama comum (LE BRETON, 2012b, p. 8-9).

Diferentemente do contexto das sociedades ocidentais, em que o homem, algumas vezes, é tencionado nos pressupostos de ter um corpo e não ser um corpo (por isso, a dissociação corpo e pessoa), entre a sociedade canaque – na Melanésia –, por exemplo, não existia, antes da chegada do homem branco ocidental, uma percepção de corpo separado da natureza. Dessa forma, era comum ouvir entre eles que uma criança tinha os braços de água e só mais tarde se tornariam lenhosos e duros, aptos a trabalhos pesados (LE BRETON, 2012b).

Outro autor, que auxilia a analisar como o corpo é visto, é o sociólogo e antropólogo francês Marcel Mauss. Um dos seus antigos e densos textos, "*As técnicas do corpo"* (MAUSS, 1950), foi publicado pela primeira vez em 1934 e auxilia a interpretar que as técnicas do corpo, compreendidas como as formas pelas quais os homens agem e interagem em cada sociedade, por meio de gestos e sincronias musculares, não são processos naturais, mas internalizadas pela natureza social do *habitus*.

Além de desconstruir a ideia de que só há técnica quando existe instrumento, Mauss (1950) esclarece por que prefere utilizar *habitus* a hábito. Segundo ele, esse último termo está ligado a um conceito de processo natural que vai se constituindo na vida humana, enquanto aquele outro, vindo do latim, expressa melhor como um sistema de gestos, movimentos e comportamentos é adquirido por meio das relações sociais e culturais modelando os corpos.

Esse modelamento parece entranhar na condição humana fazendo com que diferentes contextos e gerações desenvolvam técnicas do corpo específicas.

Não somente a educação recebida em casa e na escola, mas a tradição cultural de uma determinada região, as modas da época e as relações intergeracionais de cada grupo interferem e modelam as gesticulações do corpo, como, por exemplo, as técnicas de nascimento e obstetrícia. De acordo com Mauss (1950), na Índia, um número considerável de mulheres dava à luz em pé, diferentemente de outras culturas, como na França, em que a posição mais comum era deitada e com as costas apoiadas. Diversidades, também, podem ser vistas na forma de pegar o bebê logo após o nascimento e de cortar o seu cordão umbilical ou mesmo nas relações que se estabelecem no jeito de transportar a criança e no instrumento utilizado para fazê-lo com maior ou menor distanciamento corporal.

Sobre as técnicas do sono, ele relatou, ainda, que dormir em uma cama e/ou deitado não é um jeito comum em todas as culturas. Certos povos dormem em rede ou mesmo no chão duro; alguns com apoio para nuca e outros não. Os que têm apoio para a nuca, nem sempre é de um travesseiro. Às vezes, é uma figura agachada esculpida.

No que se refere à alimentação e ao repouso:

> Há povos que têm mesas e os que não as têm. A mesa, a ‘trapeza’ grega, está longe de ser universal. Em todo o Oriente, usa-se normalmente um tapete, uma esteira. Tudo isso é bastante complicado, pois esses repousos comportam a refeição, a conversação etc. (MAUSS, 1950, p. 415).

Essas e outras questões foram sendo observadas pelo antropólogo em suas próprias pesquisas de campo e nas dos seus colegas nos primeiros anos do século XX. Em relação especificamente ao mobiliário oriental para alimentação e repouso, suas análises ajudam a pensar as condições dos bebês e dos adultos na creche: se estar ao chão parece acolher melhor o corpo da criança, ao mesmo tempo essa posição desafia o corpo do adulto, pois, na maior parte da cultura ocidental brasileira citadina, perdeu-se, muito cedo, o contato com o chão.

Entendendo o corpo humano como o ser em sua inteireza, não menos importante se torna estudá-lo associado ao movimento de internalização e

produção da cultura, o que implica pensar a criança ativa e competente (MALAGUZZI, 2016b) e o adulto como aquele que decifra e significa o mundo para as gerações mais jovens (LE BRETON, 2012a).

Os registros no corpo, advindos das influências culturais, podem ser observados no documentário *Babies*, uma das obras do cineasta francês Thomas Balmès (2010), a qual teve como objetivo registrar como se desenvolveram quatro bebês, no seu primeiro ano de vida, em culturas distintas: Bayarjargal, um menino que morava no campo, em uma cabana na Mongólia, Ásia Oriental e Central; Ponijão, que vivia em uma tribo na Namíbia, África; Mari, uma menina que residia em um alto prédio em Tóquio, no Japão; e Hattie, uma bebê que morava numa casa em São Francisco, Estados Unidos da América.

O documentário suscita reflexões sobre a diversidade cultural e social, o que ajuda a pensar a creche pública brasileira, os corpos, as práticas e as interações que nela têm lugar. A obra de Balmès (2010) esclarece que não é hierarquizando as culturas que se vivencia a diversidade na escola, mas valorizando a riqueza que cada uma delas abarca e como se imprime no corpo as marcas do humano. É por meio da cultura que os hábitos de higiene, liberdade ou repressão corporal vão ganhando sentidos e significados, e que a brincadeira, a descoberta de si e o contato com os outros e com o mundo se organizam.

No documentário, percebem-se as diferentes maneiras de lidar com o parto e a maternidade. Por exemplo, alguns bebês nasceram no hospital, com o apoio da equipe de saúde, como foi o caso de Hattie, nos Estados Unidos da América, e outros dois; enquanto Ponijão nasceu na própria tribo em Namíbia, na África, sem sua mãe receber assistência alguma. Com isso, pôde-se notar um fosso entre a qualidade de vida ofertada aos recém-nascidos e às mulheres-mães em países economicamente mais e menos favorecidos.

Além das condições materiais e culturais, observa-se uma aprendizagem corpórea transmitida entre as gerações. Por exemplo, enquanto uma criança tem os seus movimentos corporais mais livres nas primeiras horas de vida após o nascimento, como é o caso na Namíbia; na Mongólia, comprime-se o

corpo da criança, enrolando o recém-nascido de forma que prenda as mãos e os pés dela desde o momento em que nasce.

Sem dúvida, esse aspecto leva à reflexão sobre o papel da motricidade nos processos de desenvolvimento dos bebês e reforça que “Cada cultura possui especificidades distintas no processo de objetivação e internalização do movimento” (GALVÃO, 1995, p. 75). Essas internalizações do movimento envolvem a função cinética ou clônica, que ocorre com o corpo em deslocamento, como no caso de um bebê que engatinha; e a função postural ou tônica, que se manifesta ainda que o corpo se encontre estático. Um exemplo dessa segunda função é a criança que comprime a tonicidade muscular ao levar um susto.

Ainda sobre esse tema, há questões relevantes sobre os diferentes contextos culturais apresentados por Balmès (2010), como a necessidade que o bebê tem de se movimentar e de experienciar o mundo por meio da relação com os seus pares, com os adultos e com os objetos da sua cultura. Nessa direção, seus pares e cada adulto assumem os papéis de abrir ou negar possibilidades de diálogo corporal; de conduzir, criar ou tolher vivência para o movimento de corpo inteiro.

Além da necessidade de o bebê se movimentar e de se relacionar, como se expressa corporalmente no contexto de uma determinada cultura? Ele se expressa brincando, sorrindo, chorando, manipulando diferentes objetos e o corpo do outro, procurando cheiros, sentindo os sabores, tateando os espaços e aproximando-se dos seus pares ou adultos quando deseja comunicar algo. Como sublinham as pesquisadoras Amorim e Rossetti-Ferreira (2008, p. 78): “O corpo não representa uma instância individualizante, já que ele não existe primeiro e, depois, interage com o mundo externo. O mundo não existe ‘lá fora’, já que a pessoa é parte constitutiva do mundo”.

Todas essas questões, enunciadas no documentário sobre o primeiro ano de vida dos bebês com suas famílias, abrem campos de possibilidades e de reflexões sobre os corpos em relação e as práticas educativas na creche. Se, por um lado, tem-se o corpo da criança, por outro, tem-se o corpo das professoras, suas experiências, suas histórias de vida, suas possibilidades e suas limitações.

Para uma proposta aberta, contextualizada e flexível, pensada com os bebês, e não apenas para os bebês, é imprescindível que os educadores estejam cada vez mais preparados para lidarem consigo mesmos e com as especificidades da cultura, do lúdico e do desenvolvimento infantil, o que implica formação inicial e continuada para compreender a criança concreta. Implica, também, organizar um planejamento que ultrapasse os automatismos pedagógicos e permita ao educador estar envolvido com a criança em sua inteireza (OSTETTO, 2015), numa relação que não dissocie o educar e o cuidar.

2.4 Um fio da história: situando a relação educar e cuidar na creche

Compreender e qualificar a diversidade de ações que os espaços coletivos institucionais realizam, sobretudo aqueles voltados aos bebês, esteve em pauta no campo dos estudos da Educação Infantil, no Brasil, bem antes da promulgação da nova LDBEN 9.394/1996 (BRASIL, 1996). Sem pretender localizar e/ou determinar a gênese de perspectivas teórico-metodológicas que se ocuparam e contribuíram para o avanço dessas discussões, considera-se fundamental falar de uma iniciativa reconhecidamente pioneira em finais da década de 1970: os estudos do grupo de pesquisadores, que veio a ser conhecido, posteriormente, como Centro de Investigações sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil (CINDEDI[10]), coordenado pela professora Dra. Maria Clotilde Therezinha Rosseti-Ferreira (FEUSP, 2020), que, também, teve inserção e contribuiu com a formação da equipe da Creche universitária da Carochinha (Ribeirão Preto) no final da década de 1980.

O CINDEDI, vinculado à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP), teve suas atividades iniciadas no final da década de 1970, mas apenas em 1988 foi oficialmente registrado, segundo informações disponíveis no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Pode-se dizer que as atividades e pesquisas do grupo se articulam, indissociavelmente, à história da luta pelo reconhecimento dos direitos das crianças, da qualidade da

[10] Para outras informações sobre o grupo, consultar: <http://www.cindedi.com.br/videos>.

Educação Infantil e da formação de seus profissionais.

> [...] a história do grupo, ao mesmo tempo em que acompanha a história recente da Educação Infantil no país, também é co-construtora dessa história. O CINDEDI constitui-se assim parte importante da história de Educação Infantil no Brasil e em muitos sentidos confunde-se com essa história. [...] tem seu trabalho reconhecido em todo o país, bem como fora dele: além de estar presente no Diretório dos Grupos de Pesquisa do Brasil, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), o CINDEDI também está presente em um documento da UNESCO de 1996, o 'Directorio de organizaciones de atención y educación para la primera infancia en América Latina y el Caribe' [11] (DARAHEM, 2006, p. 7).

Como bem frisou a orientadora deste trabalho, retomar esse fio da história lembrando o legado desse Grupo, além de honrar a quem merece honra, é chamar atenção para a importância de suas produções no contexto das pesquisas na área da Educação Infantil, sobretudo quando a abordagem procura dar visibilidade aos bebês e ao trabalho na creche.

Atualmente, as produções nesse campo se ampliaram de modo considerável, o que pode ser notado, por exemplo, no número de dossiês temáticos que foram organizados e publicados em diferentes periódicos acadêmicos. Nos últimos dois anos, pelo menos três dossiês foram identificados: *A educação e cuidado de bebês e crianças bem pequenas na creche: diálogos entre Brasil e Itália* (SIMIANO; SILVA, 2019), *Bebês e crianças: cultura, linguagem e políticas* (NASCIMENTO; SALUTTO; BARBOSA, 2020) e *Educação Infantil: em questão as crianças entre 0 e 3 anos e a creche* (MORO; PINAZA, 2020).

Os novos conhecimentos, sobre bebês, por exemplo, impulsionam ações renovadas na prática pedagógica e na formação docente, mas não se pode esquecer dos precursores, que abriram caminho e sustentaram a luta. Nessa perspectiva, vale reportar ao que o CINDEDI discutia e entendia, ainda na década de 1980, sobre o cuidado destinado às crianças na creche.

---

[11] Esse documento da UNESCO apresenta uma listagem de instituições, estruturas e grupos que trabalham com Educação Infantil em todos os países da América Latina e do Caribe, e diz, em seu prefácio, que a intenção desse Diretório é facilitar a relação entre instituições e pessoas que trabalham com Educação Infantil. Afirma que é preciso realizar esforços concentrados para assegurar à infância boas condições de desenvolvimento, ou, nas palavras do documento, um bom começo de vida (DARAHEM, 2006, p. 7).

A influência da literatura do apego (conhecida, também, como literatura da relação afetiva) sustentava a premissa de que as profissionais da creche (pajens, recreacionistas ou tantas outras denominações que recebiam na época pré-LDBEN/96) deveriam assumir um modelo de cuidado materno substitutivo, a fim de que o desenvolvimento emocional, cognitivo e social da criança não fosse prejudicado.

Na década de 1980, as pesquisas do CINDEDI – pautadas na Psicologia e desenvolvidas por um longo período de observação em campo por meio de filmagens e capturas de movimentos e interações em berçários – verificaram que esse tipo de tratamento individualizado provocava maior tempo de espera por parte da criança atendida e maior sobrecarga de trabalho para as educadoras, já que eram muitas crianças para um número insuficiente de profissionais (ROSSETTI-FERREIRA, 1988). A seguir, é apresentado o relato da própria pesquisadora responsável pela referida pesquisa:

> Pessoalmente tive uma experiência durante a filmagem que me fez entender melhor as pajens, mostrando-me a inviabilidade dessa proposta na situação real que elas enfrentavam. Nesse dia, fiquei ajudando uma pajem do berçário a vestir um grupo de 12 crianças de seis a 18 meses. Ao trocar cada criança, aproveitei o momento para conversar e brincar com ela, como aliás sempre fiz com meus filhos. Como resultado, troquei apenas duas crianças, enquanto a pajem, em um ritmo acelerado que não deixava espaço para interações, trocou as outras dez. Durante esse período, as mães já vinham chegando apressadas para buscar seus filhos, levar para casa, aprontar o jantar, pô-los para dormir, lavar as roupas, arrumar as coisas para o dia seguinte (ROSSETTI-FERREIRA, 1988, p. 61).

Isso a fez concluir que aquele modelo de cuidado, baseado na díade mãe-filho, era, visivelmente, equivocado para ser aplicado em contextos coletivos de educação para crianças. Partindo dessa constatação, os estudos sobre cuidado e educação do grupo de pesquisa da USP/Ribeirão Preto foram abrindo possibilidade para novos enfoques, como, por exemplo, as interações infantis: a relação entre criança e criança na creche como elemento de desenvolvimento e de aprendizagem.

Diversos materiais foram produzidos pelo CINDEDI e contribuíram para a formação de professores e pesquisadores, como os livros "*Creches: crianças, faz de conta & Cia"* (OLIVEIRA; MELLO; VITÓRIA; FERREIRA, 1992) e "*Os fazeres na educação infantil"* (ROSSETTI-FERREIRA; MELLO; VITÓRIA;

GOSUEN; CHAGURI, 1998). Importante, também, é a série de vídeos realizados entre 1995 e 2002, os quais podem ser visualizados na coletânea “Programa no canto da tela” disponível no sítio eletrônico do Grupo (CINDEDI, 2020). Dentre os vídeos, é oportuno destacar, pela sua especificidade temática: “*O fazer do bebê*”, produzido em 1995.

Da década de 1970 aos anos 2020, assim como se assistiu a um avanço nas determinações legais, muitas pesquisas foram desenvolvidas, diversos saberes foram visibilizados sobre a creche, os bebês, a profissão docente das infâncias. Na passagem do tempo, são oportunas as palavras de Rossetti-Ferreira (2003) sobre educar e cuidar, então estabelecidos como objetivos indissociáveis da Educação Infantil. Reforçando o que já fora indicado em produção da década de 1990 (OLIVEIRA *et al.*, 1992), a pesquisadora fala que tanto a educação quanto o cuidado ocorrem em todos os momentos e atividades mesmo quando não planejados pelos educadores. Para iluminar a questão, ela narra uma cena observada em suas pesquisas:

> Duas educadoras compunham a situação, com um grupo de 15 crianças de 2 a 3 anos. O ritmo de umas e de outras era bem diferenciado. Enquanto as educadoras, automática e rapidamente, desempenhavam as tarefas de despir, lavar, secar e vestir uma criança após a outra, as crianças eram submetidas a um contínuo e longo tempo de espera. De início, permaneciam em penicos encostadas à parede. Quando chegava sua vez, eram pegas, esfregadas, enxaguadas e deixadas, ainda pingando, no estrado, para esperar a vez de serem vestidas e penteadas pela outra educadora. Terminada essa rotina, as crianças ficavam à espera da rotina seguinte, sendo repreendidas se não ficassem quietas e silenciosas. Pouca ou nenhuma oportunidade era propiciada a elas de ter alguma autonomia na situação, desfrutar o prazer da água no corpo, interagindo e brincando umas com as outras. A organização dessa situação de cuidado estava claramente educando as crianças a serem submissas e passivas, sem iniciativa e autonomia (ROSSETTI-FERREIRA, 2003, p. 10-11).

Essa narrativa ilustra, de forma clara e objetiva, como os profissionais da Educação Infantil podem educar para a submissão e a passividade ou para a liberdade e a autonomia. Mostra, também, o quanto o cuidar é determinante nas práticas pedagógicas com a infância e o quanto ele educa. Portanto, atividades como dar banho, alimentar, trocar fraldas e dar medicamentos são tão relevantes quanto aquelas consideradas atividades pedagógicas, pois, se estão definidas no âmbito do cuidar, são desenvolvidas num processo

relacional de disponibilidade, de abertura e de inteireza para com o outro-criança.

> A atividade educativa da creche também inclui o que se passa nas trocas afetivas entre adultos e crianças e entre as crianças, durante o banho, as refeições no horário de entrada e em outras situações. O educador e o bebê interagindo enquanto este está tomando banho, ou as crianças conversando durante o almoço, estão trocando experiências e significados, ampliando seu repertório de ações (OLIVEIRA *et al.*, 1992, p. 68-69).

A partir desse entendimento, é identificado um outro aspecto que envolve o cuidar e educar e que, mais uma vez, foi tratado com pioneirismo pelo grupo de pesquisa CINDEDI: o cuidado na creche, também, está relacionado às condições de promover ambientes acolhedores e seguros para as crianças, que lhes possibilitem momentos ricos de interação, sobretudo entre seus pares (ROSSETTI-FERREIRA *et al.*, 1991; ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; OLIVEIRA, 2009). A professora Clotilde Rossetti-Ferreira orientou duas teses de doutorado, defendidas no início de 1990, que se tornaram basilares para a discussão sobre a função da organização do espaço na Educação Infantil, na perspectiva das interações: *Arranjo espacial e distribuição de crianças de 2-3 anos pela área de atividades livres em creches* (CARVALHO, 1990) e *Suportes ambientais e organização social de crianças em creche* (RUBIANO, 1991). A centralidade do espaço nas propostas pedagógicas para a infância, discussão presente nas referidas teses, está sistematizada em um artigo precioso para o estudo do tema: “Organização do espaço em instituições pré-escolares” (CARVALHO; RUBIANO, 1994). A partir dele, levantam-se algumas questões, como, por exemplo: como são preparados os espaços para as crianças na escola? De que modo os mobiliários possibilitam que elas acessem objetos diversos, como brinquedos e livros? Os ambientes permitem que elas se movimentem? Sobre esse último aspecto, oportunizar espaços para o movimento, as autoras destacam:

> Os ambientes devem fornecer oportunidades para as crianças andarem, correrem, subirem, descerem e pularem com segurança, permitindo-lhes tentar, falhar e tentar novamente. Especialmente durante o período sensório-motor (três primeiros anos de vida), um ambiente ideal deveria oferecer oportunidades frequentes para a criança aprender a se mover e a controlar o próprio corpo no espaço;

> convidando a movimentos, tais como: sentar, balançar o próprio corpo, engatinhar, saltar, correr, subir, pular, agarrar-se, pendurar-se, curvar-se e virar-se (CARVALHO; RUBIANO, 1994, p. 110-111).

Explorar a realidade exterior por meio do corpo é um ponto preconizado na teoria walloniana e já discutido anteriormente, pois a motricidade é fundamental para todos os aspectos humanos, e não apenas para um ou outro conjunto funcional. Educar e cuidar para o movimento são, também, imprescindíveis na creche. Portanto, quando os profissionais da educação pensam em espaços seguros para os bebês, que possibilitem a eles ter mais autonomia, brincarem, pegarem objetos, correrem e explorarem os artefatos da cultura e as materialidades da natureza, estão, também, educando e cuidando.

Recentemente, pesquisas e legislação apontam nesta direção: o espaço-ambiente é elemento do currículo (BRASIL, 2010). Nessa perspectiva, é primordial organizar e propiciar espaços na creche, os quais, também, oportunizem um clima de comunidade em que uns possam cuidar dos outros, garantindo a vivência solidária e a participação democrática de todos (MATOS, 2018).

Dentre os novos estudos sobre o cuidar, além de Matos (2018) encontra-se o trabalho de Guimarães (2011), que propõe requalificar esse conceito, entendendo que ele amplia as possibilidades de ver e lidar com a educação na creche. Em suas palavras:

> Cuidar e cuidado não se restringem a ações instrumentais do adulto para com a criança, mas dizem respeito à criação de práticas do adulto para com ele mesmo, que produzem uma atmosfera de atenção, escuta e disponibilidade na creche como um todo (GUIMARÃES, 2011, p. 49).

A partir dessas considerações conceituais, é pertinente destacar que, à medida que se incentiva a liberdade dos movimentos, dos gestos, das expressões e das ações dos bebês, de certa forma, os educadores estão cuidando deles, respeitando e valorizando a capacidade motora, cognitiva e emocional em processo de contínuo desenvolvimento.

Quando os educadores, também, olham para os seus corpos, atentos aos seus limites físicos, suas potencialidades e suas inserções nas práticas

educativas, estão cuidando mais de si e, consequentemente, estão mais preparados para olhar e respeitar o corpo e a cultura do outro.

2.5 Cultura, brincar e infâncias na Educação Infantil

Ao buscar as raízes etimológicas do termo cultura, constata-se, com Chauí (2009), que este se relaciona ao verbo latino *colere*, que diz respeito ao ato de cultivar, de cuidar, o que remonta a uma relação direta do homem com a natureza e com a terra, por isso o termo agri-*cultura*. Semelhantemente, o termo pueri-*cultura* está ligado ao contexto da medicina; portanto, relacionado ao cuidado da saúde da criança e ao seu desenvolvimento. Não menos importante a considerar, cultura, ainda, se remete ao cuidado com o Divino, por isso *culto* (CHAUÍ, 2009).

Perpassando o sentido de cultivo da terra, de cuidado com as crianças e com o Divino, cultura foi ganhando, no Ocidente, outras características. Assumiu o significado de padrão, que mede o grau de civilidade de um determinado povo; padrão imposto, sobretudo, pela filosofia iluminista burguesa (SEMERARO, 2011). Segundo Alfredo Bosi (1992), este conceito político e ideológico de cultura foi mantido no início da formação da antropologia, mais especificamente com a corrente evolucionista (entre os anos 1870 até, aproximadamente, 1914); como consequência, surgiram hierarquizações nos modos de entender e analisar o conjunto de práticas, como, por exemplo, as artes, as ciências, as técnicas, as filosofias e os ofícios em diferentes contextos sociais. Em outras palavras, esse conjunto de práticas passa a ser classificado, julgado e avaliado com critérios estabelecidos pela Europa capitalista; portanto, países emergentes como o Brasil e, sobretudo, um grupo específico da população, o da classe trabalhadora, foram associados ao povo considerado “inculto” e/ou “pouco evoluído”. Dessa maneira, o discurso que se construía era de se aculturar o povo de modo a “[...] sujeitá-lo ou, no melhor dos casos, adaptá-lo tecnologicamente a um certo padrão tido como superior” (BOSI, 1992, p. 16).

Na contramão desse discurso da escala evolutiva, surgiu uma corrente interpretativista da antropologia no final dos anos 1950 quando autores, como o

norte-americano Clifford James Geertz (1926-2006), passaram a estudar e compreender a cultura como um sistema de símbolos, o que significa dizer que os fenômenos só podem ser corretamente interpretados se contextualizados com um determinado grupo. Para clarear a questão, ele cita a piscadela, um gesto facial que pode significar um tique, uma forma de cantada, um falso acordo, uma imitação, a depender da situação de interação e do contexto social. Nas palavras do antropólogo:

> [...] o homem é um animal amarrado a teias de significado que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e as suas análises; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa à procura de significado (GEERTZ, 2008, p. 4).

Entendendo a cultura como um conjunto de “textos” que precisam ser lidos de forma interpretativa, o pesquisador necessita buscar entender o outro a partir das condições materiais e simbólicas desse outro, e não das de si mesmo. Contribui para esta discussão o antropólogo e professor universitário brasileiro José Luiz do Santos (1987) ao afirmar que existem duas concepções de cultura: uma referente a todos os aspectos da vida social e a outra articulada mais às crenças, às ideias e aos conhecimentos de um determinado povo. Em relação à primeira, pode-se pensar na cultura brasileira e na cultura europeia; ou, ainda, na cultura do campo e na cultura citadina. Nesses casos, a marca principal são as realidades bem distintas em termos de organização social. Já a segunda concepção de cultura está ligada, “[...] mais especificamente ao conhecimento, às ideias e às crenças, assim como às maneiras como eles existem na vida social” (SANTOS, 1987, p. 21). Quando se fala de cultura brasileira, pode-se estar se referindo, por exemplo, a um ou mais aspectos, como à língua portuguesa, à produção literária, aos conhecimentos artístico, filosófico e científico etc. produzidos no país.

Considerando essas visões mais amplas de cultura mencionadas anteriormente, avança-se no sentido de refletir que as crianças, também, tecem teias de relações e agem, ativamente, nos contatos que estabelecem com o outro (COUTINHO, 2010) produzindo cultura. Uma das formas de tecer relações e agir ativamente é por meio da brincadeira, pois, no ato de brincar, a

criança vivencia o corpo em sua inteireza, manipulando objetos e experimentando-se no contato com os universos social e natural.

De acordo com Kishimoto (2010), o brincar deve ser considerado desde a tenra idade na Educação Infantil; isto é, desde a fase em que a criança é considerada bebê, uma vez que é por meio da brincadeira que se garantem práticas educativas de qualidade e cidadania às crianças. Assim sendo, ela define o brincar como

> uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança, dá prazer, não exige como condição um produto final, relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades, e a introduz no mundo imaginário. [...] é a atividade principal do dia a dia. É importante porque dá o poder à criança para tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, os outros e o mundo, repetir ações prazerosas, partilhar brincadeiras com o outro, expressar sua individualidade e identidade, explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura para compreendê-lo, usar o corpo, os sentidos, os movimentos, as várias linguagens para experimentar situações que lhe chamam a atenção (KISHIMOTO, 2010, p. 1).

Existem diversos modos de a criança brincar na escola: sozinha ou em pequenos e grandes grupos, com ou sem objetos, em momentos incentivados ou não pelo adulto. No caso dos momentos incentivados, vale destacar algumas considerações. A primeira delas, segundo Bonfim (2010), é que nem sempre o professor enxerga o brincar com um fim em si mesmo. Por isso, ele propõe essa atividade, por exemplo, com a finalidade exclusiva de ensino: aprender determinadas letras, cores, números, formas geométricas; ou com o objetivo de que a criança desenvolva habilidades corporais, como: coordenação motora, lateralidade e tonicidade muscular não porque considera o corpo importante, mas sim para que a criança vá desenvolvendo habilidades para aprendizados futuros, como o da leitura e da escrita. Neste contexto do brincar direcionado à finalidade de ensino, a inserção dos adultos,

> [...] seja como participantes, expectadores ou proponentes, não deixa de ser marcada pela pedagogização. Estamos sempre esperando um resultado, o desenvolvimento de uma habilidade ou competência das crianças, um benefício que possa favorecer a cultura da escolarização (Quais os objetivos da brincadeira/jogo? Para que área do desenvolvimento ela é mais adequada?) (REDIN, 2009, p. 117).

Dessa maneira, preconiza-se mais o futuro – aprender algo da proposta curricular ou desenvolver uma determinada habilidade para isso ou para aquilo – do que o viver o aqui e o agora. Consequentemente, a vivência integrativa dos conjuntos funcionais (afetividade, motricidade, inteligência e a pessoa) do brincante tende a ser ignorada e a relação adulto-criança fragilmente estabelecida.

Ainda em relação às brincadeiras nos momentos incentivados pelo adulto, tem-se o brincar como passatempo, que, às vezes, é proposto nos últimos minutos da jornada ou, ainda, quando as atividades não foram devidamente planejadas (PEREIRA; BONFIM, 2015).

De modo geral, ainda que em contexto incentivado ou não pelo professor, certo é que as crianças, desde a tenra idade, brincam: sozinhas, com seus pares e com os adultos. Brincam com artefatos e com materialidades da natureza, brincam de dançar e de cantar, de pintar e de desenhar. Brincar é como se fosse uma sede insaciável para a criança, um desejo latente e incontrolável. Segundo Wajskop (2011), a brincadeira não deve ser entendida apenas como passatempo ou como atividade sem valor para a formação humana, mas como possibilidade de aprimoramento da educação, interpretação e superação de alguns padrões culturais impostos.

Considerando a relevância do tema e o que as DCNEI (BRASIL, 2010) indicam – que a brincadeira é um dos eixos norteadores das práticas pedagógicas que compõem o currículo da Educação Infantil –, o Ministério da Educação, com apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e de pesquisadoras como a professora Dra. Tizuko Morchida Kishimoto e a consultora Dra. Adriana Freyberger, lançou o documento "*Brinquedos e brincadeiras de creche – manual de orientação pedagógica*" (BRASIL, 2012) com o objetivo de auxiliar os educadores (professores e gestores) a selecionarem e organizarem o uso de materiais, brinquedos e brincadeiras nas suas instituições de ensino, como, também, organizarem espaços e pensarem nas relações, visando a promover a qualidade da Educação Infantil.

O material, dividido em cinco módulo, traz alguns aspectos relevantes para se pensar o foco desta tese, que é a relação entre adultos e bebês no berçário. Dentre eles, comenta como a interação corporal estabelecida entre a

professora e o agrupamento infantil pode dificultar ou facilitar o diálogo (BRASIL, 2012). Pode dificultar quando a docente olha para a criança numa postura de superioridade e numa relação distante, em que o olhar é mais com o objetivo de vigiar do que de educar e cuidar. E a relação corporal pode facilitar o diálogo quando a professora se coloca na mesma altura e brinca junto com a criança (como em situações em que se acomoda ao chão); quando, também, mantém contato direto pelo olhar e assume uma postura corporal mais aberta, como no caso em que se abaixa para conversar (BRASIL, 2012).

Além dessas questões sobre o corpo, no documento afirma-se que as práticas na creche precisam valorizar a biodiversidade, a sustentabilidade e os recursos naturais nas brincadeiras. Assim, os bebês e crianças pequenas "podem brincar tanto com brinquedos industrializados como artesanais, construídos por adultos e crianças, além de utilizar materiais de sucata e da natureza" (BRASIL, 2012, p. 50).

Brougère (2008, p. 13), ao conceituar o termo brinquedo, esclarece que "[...] trata-se, antes de tudo, de um objeto que a criança manipula livremente, sem estar condicionado às regras ou a princípios de utilização de outra natureza". Com o autor, pode-se compreender, também, que o brinquedo não é algo alheio à comunidade que brinca, mas um objeto que inter-relaciona, informa, comunica e auxilia a interpretar a realidade observada.

Considerando os conceitos aqui apresentados, de brinquedo e brincadeira, e as visões mais amplas de cultura mencionadas anteriormente, pretende-se retomar a ideia de que a criança também produz cultura.

> Caracteristicamente as produções da cultura infantil são transmitidas de uma geração a outra através da ação infantil por excelência, o brincar. Tais produções têm também um tempo de duração mais longo. Por exemplo, até hoje as crianças cantam cantigas de roda cuja origem vem de canções africanas ou portuguesas de até quinhentos anos. É através de sua reprodução, na brincadeira, que tal repertório se mantém, atravessando séculos (GOUVEA, 2002, p. 18).

Segundo Kishimoto (2012), as cantigas de roda podem ser compreendidas como fenômenos culturais, que objetivam perpetuar as culturas

infantis[12] e, também, promover relações sociais. Considerando o cenário musical e coreográfico de muitas creches e pré-escolas ainda modelado a um repertório empobrecido da indústria cultural (OSTETTO, 2012b), os estudos que (re)colocam em debate as brincadeiras cantadas e outras cantigas tradicionais tornam-se urgentes na contemporaneidade.

Dito isso, convidam-se para o diálogo as pesquisadoras Silva e Neves (2019) que, por meio de uma pesquisa de inspiração etnográfica em uma turma de bebês na capital mineira, demonstraram que as brincadeiras de roda aprendidas na creche promovem ações corporais expressivas, fortalecendo relações:

> De uma prática supostamente originada no universo adulto, hoje há uma associação dessa brincadeira às culturas da infância e uma centralidade nas instituições de Educação Infantil como um dos poucos lugares onde as crianças aprendem a brincar de roda (SILVA; NEVES, 2019, p. 246).

Mexer os pés, as mãos e todo o corpo, utilizar a voz, olhar o outro e acompanhá-lo na dança, todas essas ações articulam-se no brincar de roda, uma atividade que, além de marcar o universo lúdico da criança, remete a uma dupla temporalidade: o passado, pois expressa uma tradição cultural transmitida de uma geração a outra, especialmente pela oralidade; e o presente, pois quem brinca pode criar e recriar possibilidades de gestos, movimentos e ritmos musicais (SILVA; NEVES, 2019). No movimento passado-presente, novas possibilidades de lidar com o corpo são resgatadas e criadas. Nas palavras de Santos e Ostetto (2018, p. 99):

> Essas brincadeiras tradicionais da infância, cantigas de roda, brinquedos cantados, são essenciais ao desenvolvimento da criança, abrangem todas as dimensões do ser – afetiva, social, cognitiva, cultural, histórica, lúdica, enfim. Na oportunidade de brincar, as crianças interagem, fazendo-se brincantes nos espaços todos, com a arte, a cultura e a natureza; vão, assim, se formando e exercitando sua singularidade, experimentando seus sentidos e expandindo sua sensibilidade, criando sua identidade, imersas nas referências culturais.

---

[12] Pode-se pensar este conceito como “[...] uma rede de significados gestados no interior das relações entre as crianças e que se consolida mediante a ressignificação, a reprodução e a produção de vivências socioculturais. Essa cultura tem a diversidade como característica – pois existem culturas infantis e não uma cultura infantil única – e a relação entre a realidade e a fantasia” (COUTINHO, 2002, p. 111).

Tais brincadeiras promovem tanta a integração do sujeito ao meio quanto a integração de todos os conjuntos funcionais do ser humano. Além das cantigas de roda, existem outras formas de brincadeiras cantadas: os acalantos, as parlendas, os brincos, as cantilenas, as cantigas de versos, as histórias cantadas, as fórmulas de escolha, o pula-corda, os jogos de mãos, os jogos de copos e as canções acumulativas (SANTOS, 2020). Por meio da vivência dessas ações lúdicas as crianças vão se apropriando da sonoridade da língua do seu país, dos gestos, dos movimentos e de outras ações corporais, da cultura e da história não só do seu povo mas de outros povos.

> Cada criança vive a experiência infantil no interior de uma determinada cultura que lhe dá significação. Por exemplo, uma criança indígena desenvolverá, a partir do contato com seu grupo social, padrões de comportamento diferenciados de uma criança da cultura ocidental urbana. Ela, aos sete anos, saberá, por exemplo, caçar, pescar, reconhecer diferentes plantas e seu poder de cura, o que é pouco provável a uma criança ocidental urbana. Já esta criança aprenderá, desde cedo, os códigos de uma cultura escrita, pois a habilidade do uso da escrita é fundamental no meio urbano. Tais aprendizados exigirão o desenvolvimento de habilidades psicológicas diferentes. Ou seja, os padrões de desenvolvimento são aí definidos pelo repertório de saberes, valores e práticas dados pela cultura, sendo impossível definir um padrão universal (GOUVEA, 2002, p. 15-16).

Por esse motivo, nesta tese, não se defende uma infância, no singular, mas as infâncias, no plural. No mundo e, de forma dramática, no Brasil, um país marcado historicamente pelas desigualdades socioeconômicas, encontram-se diferentes situações de infância, diferentes formas de viver a experiência dos primeiros anos de existência, conforme o contexto em que nascem e/ou crescem meninas e meninos. Assim, existem crianças que vivem em periferias urbanas, em zonas centrais, no morro, no campo ou no litoral; crianças brancas, negras, indígenas, imigrantes ou sem-terra; crianças que podem viver o tempo da escola como um direito, que podem vivenciar mais plenamente as brincadeiras e outras atividades lúdicas ou que, desde cedo, são submetidas ao trabalho, inclusive para manutenção da família. Cada uma dessas crianças vive uma condição infantil específica, por isso a categoria infância é social, histórica; não é universal, é plural.

Todavia, ainda que as infâncias sejam plurais, há culturas infantis próprias, engendradas no processo de diferenciação da cultura do adulto. À medida que as crianças produzem seus movimentos e suas expressões corporais, organizam esteticamente artefatos como carrinhos, bonecas, ursinhos e, ainda, objetos encontrados na natureza e no entorno, como: pedras, folhas, frutos, gravetos etc.; inventam cenários e criam suas próprias brincadeiras.

Segundo Ostetto (2016b), a dimensão lúdica, como parte constituinte das atividades da criança, é, também, constitutiva da sua iniciação artística. Nesse sentido, a autora reforça que diferentes ambientes internos e externos das escolas de Educação Infantil podem se tornar possibilidades para essa iniciação à arte: desde um tanque de areia (que permite à criança se expressar, brincar, movimentar o corpo, explorar e sentir texturas) às visitações a museus, teatros, galerias de arte, lugares históricos ou outros espaços na cidade, desde que sejam realizados com o intuito de abrir possibilidades para experiências.

Ainda no mesmo artigo, um aspecto destacado pela autora é o perigo de reduzir a arte a uma formação de consumidores na escola. Dito de outro modo, a uma formação técnica, que valoriza os modelos, as cópias, os trabalhos sem as marcas autorais, como ocorre com os produtos em série da indústria cultural. Sobre esse ponto especificamente, problematiza-se se a arte estaria presente em atividades corriqueiramente praticadas com as crianças, como:

> [...] oferecer folhas brancas (tamanho A4) para as crianças desenharem, revistas para recortarem ou rasgarem, massinha para modelarem, tinta para pintarem e, ao final, guardar o que foi feito na pasta de trabalhinhos; ler histórias para depois fazer atividades; ensaiar uma dancinha ou teatrinho, para apresentação aos pais; confeccionar lembrancinhas para datas comemorativas (OSTETTO, 2011, p. 2).

Na reflexão proposta, pode-se concluir que não, pois a arte é o contrário da uniformização, da normatização, do controle. E, também, porque, em atividades como as questionadas, o foco, geralmente, está nos resultados, no produto, sendo que a criança, como produtora e autora, perde a centralidade. A arte e as linguagens expressivas na educação das infâncias colocam-se como experiência, a qual pode contribuir para acolher e dar espaço para o refinamento do ser poético que habita em toda criança. Aquelas práticas,

negando a experimentação e impondo modelos, podem, facilmente, silenciar e adormecer, pela repressão, a potência do ser poético, criador, autor. Para formar criadores e não repetidores, as propostas pedagógicas da Educação Infantil precisam acolher as crianças e seus modos próprios de ser e estar no mundo e com o mundo, reconhecer suas maneiras de criar e recriar significados nas relações que estabelecem com seus coetâneos, com os adultos e com a cultura, acolher e cultivar sua inteireza (OSTETTO, 2016b).

No artigo “Arte, crianças e Educação Infantil: diálogos com Anna Marie Holm” (SANTOS; OSTETTO, 2018), as autoras contam propostas do campo da arte, que podem inspirar professores e professoras de creches e pré-escolas por meio de um trabalho com materialidades da natureza e do cotidiano nada convencionais. No caso específico de propostas para bebês, apresentam o livro “*Baby-art – primeiros passos com a arte”*, no qual a artista e arte-educadora dinamarquesa Anna Marie Holm (2005) mostra como as produções dos bebês não se limitam a uma proposta emoldurada de arte e, por isso, muito se assemelham à arte contemporânea. A palavra de ordem é experimentação – com a natureza, com materiais não estruturados, com o corpo, com alegria, com o convívio e com inteireza.

Para práticas que buscam cultivar a experimentação, a inteireza do ser, é imprescindível um professor que olha, incentiva, acolhe, planeja e prepara, intencionalmente, os ambientes; um professor que cultive e conserve a mesma atitude de maravilhamento das crianças como diria Malaguzzi (2016b). Para encantar, é preciso encantar-se; para propor formar a roda, precisa retomar sua cantiga silenciada, seu movimento contido, sua dança de corpo inteiro (OSTETTO, 2006).

3 OBSERVAR, ESCREVER, FOTOGRAFAR, ENCONTRAR-SE, NARRAR

Este capítulo tem como objetivo apresentar o percurso metodológico falando dos procedimentos, dos sujeitos envolvidos e do local onde ocorreu a pesquisa de campo, a saber: o Centro de Educação Infantil Mãe Dolores (CEIMD), uma creche pública municipal localizada na cidade de Ipatinga, interior de Minas Gerais. Em 2018, ano de entrada no campo, a Instituição atendia, em período integral, a 92 crianças de zero a três anos, sendo que 14 delas frequentavam uma turma de berçário e as demais (78), as sete turmas de maternal I, maternal II e maternal III. Vale ressaltar que a Instituição contava com apenas uma turma de bebês, na qual a pesquisadora foi aceita para desenvolver o trabalho de doutoramento.

O capítulo está organizado da seguinte forma: inicia com o destaque sobre os desafios encontrados para localizar uma instituição que preenchesse os critérios adotados para a realização da pesquisa, que eram: contar com turma de berçário, ser mantida pelo poder público e ter profissionais que possuíssem formação específica. Ainda nesse primeiro momento, relata sobre os contatos iniciais com o local selecionado para realizar o trabalho de campo e apresentam-se os sujeitos que fizeram parte da investigação – quatro professoras e 14 bebês.

Na sequência, ainda no capítulo, são explicitados os pressupostos e os fundamentos adotados, e os instrumentos utilizados para coleta/produção de dados, a saber: caderno de campo (para registros escritos), *smartphone* (para registros fotográficos) e gravador digital (para os encontros com as professoras do berçário). Procura-se esclarecer, na discussão teórico-metodológica tecida, que a pesquisa se localiza no campo da Educação Infantil e se ocupa em investigar as dimensões corporais envolvidas nas relações entre adultos e bebês. Ou seja, não pretendeu estudar os bebês de *per si*, em suas especificidades e relações, atentando e/ou capturando seus modos próprios de ser e estar no berçário para trazê-los ao centro da análise. Por isso, não se caracteriza como uma pesquisa com bebês. Importou à investigação olhar para

as narrativas corporais que se visibilizavam nas relações entre adultos e crianças.

Considerando a abordagem qualitativa da pesquisa, discutem-se questões éticas, as quais foram planejadas no que diz respeito à produção de dados, detalhando as estratégias adotadas, visando a minimizar inconvenientes da observação e enfatizando a necessidade do exercício de conservar as orelhas verdes para a elaboração dos registros escritos, fotográficos e de voz.

Quanto à utilização da fotografia para a produção de dados, toma-se por base as concepções de Kossoy (2001), para quem a imagem representa, de forma não isenta de neutralidade, um fragmento do cotidiano; e as concepções de Martins (2002, 2019), para quem a fotografia é um meio de compreensão imaginária da sociedade, e não um documento que se pode denominar de socialmente objetivo. Nessa mesma direção, explica-se como foram capturados e organizados os registros fotográficos de professoras e bebês em relação.

Um dos movimentos adotados na metodologia foram os encontros realizados com as professoras pautados nos registros fotográficos produzidos em campo, os quais serviram, também, para mobilizar as narrativas docentes.

Na última parte do capítulo, destaca-se como a orientadora, juntamente com a sua orientanda, desenharam uma proposta de análise dos dados buscando colocar em evidência, sobretudo, o olhar de pesquisadora, as narrativas visuais produzidas em campo, as narrativas das professoras sobre as referidas imagens e as possíveis articulações e interpretações dos dados.

3.1 À procura do local de pesquisa: primeiras aproximações

Inicialmente, encontrar o lócus de pesquisa foi um grande desafio, tendo em vista que a cidade de residência da pesquisadora não possuía, no momento da realização da pesquisa de campo, professores efetivos nem contratados nas creches públicas municipais. As turmas de bebês, que eram o interesse de investigação, funcionavam apenas com estagiários e estagiárias bolsistas de cursos de Pedagogia da cidade e região. Portanto, havia enorme rotatividade, o que gerou, na pesquisadora, por um lado, certa insegurança

para realizar a pesquisa de campo e, por outro, motivação para procurar uma creche pública em outra região.

Considerando essas frágeis questões, a orientadora e sua orientanda elencaram alguns critérios para a escolha do campo de pesquisa, a saber: ser uma instituição mantida pelo poder público e os profissionais das turmas de bebês possuírem, no mínimo, formação na modalidade normal, nível médio, conforme estabelece a LDBEN 9.394 (BRASIL, 1996).

Assim, optou-se por realizar esta pesquisa em Ipatinga, uma cidade situada no Vale do Rio Doce (região leste de Minas Gerais) e reconhecida, nacionalmente, por contar com uma das unidades das Usinas Siderúrgicas de Minas Gerais S.A (USIMINAS). Além da siderúrgica, outra marca identitária da cidade é o transporte ferroviário, atraindo vários turistas para passeios à capital mineira e ao litoral do Espírito Santo (PMI, 2020).

Figura 8 - Mapa de Minas Gerais

Fonte: Disponível em: <https://www.estudopratico.com.br/mapa-minas-gerais/>. Acesso em: 10 mar. 2019.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018), em 2017, Ipatinga possuía uma população de, aproximadamente, 261.203 habitantes. E, conforme a Secretaria Municipal de Educação da referida cidade, em 2018, estavam matriculadas 906 crianças em dez creches públicas municipais e 2.575 crianças em 34 creches públicas conveniadas. Dentre as creches públicas municipais existentes, fez-se aproximação com

uma delas, o Centro de Educação Infantil Mãe Dolores, uma das mais antigas da rede e de fácil acesso, pois está localizada no centro da cidade.

Figura 9 - Fachada da creche

Fonte: acervo da pesquisa. Registro em campo, 26/11/2018.

Essa instituição foi criada em 25/07/2008 e o seu nome é uma homenagem à mãe de Terezinha Araújo Lamego, secretária de Educação no período de 1977 a 1982, no mandato do prefeito João Lamego Netto (PPP, 2017).

Após o contato e a autorização da Secretaria Municipal de Educação, realizou-se a primeira visita ao local pretendido em maio de 2018. Na oportunidade, a equipe gestora da creche, que também concordou com a realização da pesquisa, passou orientações gerais sobre a rotina e os horários de atividades dos bebês (ver Anexo 2). Além disso, permitiu à pesquisadora que passasse uma tarde no berçário e explicou que o corpo docente da referida turma era composto por professoras regentes e professoras assistentes contratadas via processo seletivo. Entretanto, havia previsão para nomeação de concursados ainda naquele ano.

Pesquisando informações sobre esse concurso, foi verificado que, para o berçário, estavam previstas nomeações para dois cargos: professor da Educação Básica – Educação Infantil I –, e assistente da Educação Infantil. Em

relação ao primeiro cargo, o pré-requisito do(a) candidato(a) era a formação em nível médio de Magistério. Quanto ao segundo, formação em nível médio, com experiência comprovada de, no mínimo, dois anos de atividade na Educação Infantil. Em ambos os cargos, a jornada de trabalho era de 40 horas semanais (IMAM, 2018).

Desde o primeiro contato com o berçário, algumas questões foram notadas, por exemplo, em relação ao corpo e aos hábitos de higiene estabelecidos pela Instituição: todos que adentravam na turma de bebês tinham que trocar seus calçados por protetores plásticos ou utilizar sapatilhas/meias limpas.

No que se refere ao mobiliário, a sala de referência dos bebês era composta por três berços, uma mesa, um armário de alvenaria (no qual ficavam os brinquedos, as mochilas e outros materiais das docentes e dos bebês), um armário pequeno suspenso, um móbile, um purificador de água, vários colchonetes, três grandes espelhos e uma estante de pano com livros fixados à altura dos bebês. Um aspecto relevante quanto a essa organização espacial do mobiliário é que as crianças conseguiam manusear os livros e os brinquedos sempre que desejassem. Outra questão é que a sala não possuía tantos berços, portanto, um espaço livre considerável ficava à disposição dos bebês. Assim, eles podiam dançar, brincar, correr e fazer vários outros movimentos com o corpo. De imediato, essa questão foi considerada um ponto positivo, pois, em outra pesquisa realizada no interior de Minas Gerais, a presença de móveis característicos de salas de bebês, tais como berços, mais comprometiam o movimento corporal do que contribuíam para a qualidade do trabalho pedagógico (BONFIM; SANTOS, 2016).

Ainda em relação ao mobiliário, foi identificada a ausência de cadeiras para as professoras se acomodarem durante a rotina. As três profissionais que estavam naquele dia e naquele turno na sala dos bebês, ou ficavam em pé, ou se acomodavam no chão.

3.2 Conhecendo as professoras, as jornadas de trabalho e os bebês

Retornando à Instituição ao final do mês de setembro para, efetivamente, realizar a pesquisa, percebeu-se que a equipe do berçário, em poucos meses, havia sido alterada totalmente. Em relação ao quadro docente encontrado no berçário, eram quatro profissionais que atuavam com os bebês (duas regentes, Hieny e Izaura; e duas assistentes, Michelly e Fabiane[13]), mas nunca ficavam todas ao mesmo tempo na turma. Por exemplo, Fabiane, uma das professoras assistentes, somente permanecia com os bebês quando uma das professoras regentes se ausentava para planejar as atividades da semana na sala dos professores e/ou para almoçar. Nos demais momentos, Fabiane era solicitada a fazer decorações e painéis para a creche; raramente, dava apoio em outra turma.

Em relação ao vínculo de trabalho, uma delas havia sido efetivada durante aquele período e as demais permaneciam contratadas via processo seletivo. No que se refere à jornada de trabalho, todas atuavam 40 horas semanais, porém as professoras regentes dispunham de tempo para planejamento (cerca de 13 horas semanais) dentro da carga horária de trabalho na escola, enquanto as professoras assistentes, não. Isso significava que, se as professoras assistentes quisessem planejar suas ações, deveriam trabalhar muito mais em casa. Outro ponto é que as assistentes não precisavam fazer relatórios de acompanhamento de cada criança como faziam as regentes.

Quanto à formação das regentes: Izaura possuía graduação em Pedagogia e pós-graduação (especialização) em Educação Especial. Já Hieny, além de ter cursado o Ensino Normal, possuía formação em Pedagogia e pós-graduação (especialização) em Neuropsicopedagogia e Educação Inclusiva.

Em relação à formação das professoras assistentes, Michelly cursou o Ensino Normal e estava no 2º período do curso de Pedagogia. Já Fabiane, também, cursou o Ensino Normal e era aluna do 8º período de Pedagogia.

Em se tratando da idade das professoras, estavam na faixa etária de 20 a 39 anos. Já os bebês, tanto meninos quanto meninas se encontravam na

[13] As referidas professoras autorizaram utilizar seus nomes próprios na pesquisa.

faixa etária de 13 a 20 meses quando da observação em campo e frequentavam a creche em tempo integral, ou seja, permaneciam no local das 7 às 17 horas, de segunda a sexta-feira.

Quadro 1 – Idade dos bebês

Nome	Nascimento	Idade em meses
1- Miguel Canedo	15/08/2017	13
2- Pedro Chrystian	05/07/2017	14
3- Bernardo Moraes	07/07/2017	14
4- Davi Silva	13/07/2017	14
5- Davi Correa	20/07/2017	14
6- Antônio Barros	28/07/2017	14
7- Bianca da Silva	12/05/2017	16
8- Enzo Gabriel	26/05/2017	16
9- Rafael Fernandes	28/05/2017	16
10- Luiz Fellipe	14/03/2017	18
11- Laura Sanches	30/03/2017	18
12- Gabriel Reis	23/02/2017	19
13- Lara Martins	25/02/2017	19
14- Isadora Alves	06/01/2017	20

Fonte: acervo da pesquisa. Idade dos bebês em 1º de outubro de 2018.

3.3 Registros escritos, fotográficos e em áudio, encontros e narrativas

Quem atua na Educação Infantil assume um papel primordial não apenas porque acompanha o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos bebês, mas, também, porque significa os gestos, o choro e outras manifestações emotivas, as ações e as relações, qualificando-os ou desconsiderando-os. Sem dúvida, o corpo ocupa lugar central nas ações das crianças. Quanto menores forem, maior é a centralidade, por isso o corpo precisa ser considerado pelas docentes ao planejarem suas práticas. Porém, muitas vivências corporais no contexto da creche, sobretudo àquelas relacionadas às necessidades básicas da vida diária das crianças, como banho, troca de fraldas, sono e alimentação, ainda são vistas como secundárias ou irrelevantes, quando tomadas na relação educar e cuidar, como demonstram pesquisas na área (TRISTÃO, 2005; GUIMARÃES, 2008 entre outras). Consequentemente, tornam-se pouco percebidas, desconsideradas em alguns casos e até realizadas de forma automática por não contarem como fazer pedagógico. Observar e registrar os pequenos detalhes na prática

educativa abrem um campo de possibilidades no que se refere à reflexão sobre crianças e professores e o exercício da profissão.

A pesquisa desenvolvida, que resultou na presente tese, seguiu esses indícios à medida que a pesquisadora se dispôs a estar com um grupo de bebês e as suas respectivas professoras. Da disposição, delineou-se uma pesquisa, que toma em observação as relações corporais entre adultos e bebês, sem, contudo, focar e/ou aprofundar o olhar nos bebês. Primeiro, porque o que interessava era olhar com dedicada atenção para as professoras, para as exigências corporais que a ação docente demanda, em termos de movimentos, interlocuções e contatos com os bebês ao longo de um dia na creche. Segundo, porque se discute, no grupo de pesquisa FIAR, que professoras e professores de Educação Infantil têm sido pouco ouvidos, o diálogo com seus saberes e fazeres, dores e delícias, limites e possibilidades tem sido minimizado, visto que os estudos sobre a infância e/ou a criança se colocaram como necessários num campo crescente de definições de políticas públicas para as infâncias. Em terceiro lugar, porque a perspectiva de estudar a infância, no âmbito do que vem sendo caracterizado como pesquisa com crianças e, mais recentemente, na suprema especificidade, com bebês, traria desdobramentos e exigências, inclusive metodológicas, que se decidiu não enfrentar e, por isso, não foram contempladas no projeto; por exemplo, o tempo no campo, o envolvimento e convívio mais direto com as crianças e os dispositivos para a produção dos dados. De tal forma, na necessidade de nomear, pode-se dizer que é uma pesquisa sobre adultos e bebês.

Nessa direção, definiu-se como *objetivo geral*: identificar e analisar as narrativas sobre/com o corpo tecidas nas relações entre adultos e bebês no cotidiano de um berçário. Buscou-se, ainda, dar visibilidade ao trabalho realizado pelas professoras no berçário, tarefa delicada em sua complexidade, extenuante em suas demandas e tão determinante nessa fase da vida dos bebês, que saem de suas casas e passam a conviver em um coletivo educacional.

Para efetivar a pesquisa, foram traçados, também, os *objetivos específicos*: 1) Observar e registrar, por meio de notas escritas e fotografias, movimentos e gestos dos corpos de professoras e bebês em relação na prática

pedagógica de um berçário; 2) Colocar em diálogo o observado com as teorias sobre corpo, bebês e Educação Infantil; e 3) Tecer fios analíticos sobre o material fotográfico reunido, colocando-o em apreciação e discussão por meio de encontros entre professoras e pesquisadora, vislumbrando narrativas dos corpos.

Com tais objetivos e propósitos, considerando-se a delimitação do campo – uma turma de berçário, bebês e professoras –, a realização da pesquisa exigiu um desenho metodológico que levasse em conta a aproximação compartilhada e reflexiva com o campo, na qual os dispositivos para a produção dos dados permitissem a inserção respeitosa na creche e viabilizassem a atenção plena às relações, expressões e gestos corporais sem interferência em demasia no contexto. Com essas premissas, esta pesquisa de doutorado esteve alinhada a uma abordagem qualitativa de investigação e utilizou, em um primeiro momento, registros escritos (notas de campo) e fotográficos do cotidiano observado. Em um segundo momento, foram realizados encontros com as professoras com o intuito de suscitar narrativas sobre o observado e capturado nas fotografias realizadas pela pesquisadora. Do encontro, sugiram narrativas (gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas), que foram colocadas em diálogo com os olhares e percepções construídos no percurso. Esses elementos, que dão forma ao desenho metodológico, serão apresentados e discutidos detalhadamente a seguir.

3.3.1 A abordagem qualitativa e as questões éticas na pesquisa

Um dos aspectos decisivos para a escolha de uma abordagem na pesquisa diz respeito à possibilidade de conduzir a uma relação direta ou não do pesquisador com o objeto pesquisado. No caso do estudo em tela, a escolha foi realizar uma investigação de abordagem qualitativa, promovendo uma aproximação compartilhada e reflexiva da pesquisadora com o campo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Além de permitir esse tipo de aproximação, a escolha pela abordagem qualitativa se deveu, também, ao fato de ser considerada a mais adequada para o foco de pesquisa pretendida, em linhas gerais, porque o objetivo

> [...] do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas. [...] O 'significado' que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. Há sempre uma tentativa de capturar a 'perspectiva dos participantes', isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11-13).

Este processo de "capturar a perspectiva do participante" envolve acolhimento, abertura ao desconhecido, constante diálogo e planejamento flexível, uma vez que a pesquisa qualitativa não se fundamenta na hierarquização dos saberes, mas na troca de experiências e na elaboração coletiva do conhecimento.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), existem características específicas neste tipo de pesquisa. Algumas delas são: o acompanhamento, a descrição do ambiente e das pessoas envolvidas; a relação direta do pesquisador com o objeto de estudo; e a valorização do processo em detrimento do produto. Tais características geram um exercício reflexivo intenso em torno do objeto de estudo e, paralelamente, exigem uma postura ética e comprometida com a realidade estudada.

No caso da investigação realizada, que demarcou o espaço da Educação Infantil como lócus de pesquisa, envolvendo tanto profissionais quanto crianças, por questões éticas, foram necessárias não apenas a autorização da Secretaria de Educação e da equipe gestora da creche, mas também a obtenção do aceite, via Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, das professoras e dos pais dos bebês. Para obtenção dessa autorização e/ou aceite, conforme orientam de modo geral Bogdan e Biklen (1994), apresentaram-se aos envolvidos a descrição e os objetivos do estudo assim como esclareceram-se as dúvidas que surgiram, dentre elas: quanto tempo e quais os dias a pesquisadora iria permanecer em campo; qual seria o papel dela na sala dos bebês; e como, onde e em qual horário ocorreriam os encontros com as professoras.

Se nos objetivos e dispositivos metodológicos o foco não se restringia às crianças, mas às relações adulto-bebês, de qualquer forma, as questões éticas da pesquisa com crianças atravessaram todo o processo, sobretudo quanto ao

cuidado para não expor os bebês a qualquer espécie de constrangimento. As orientações de Kramer (2002) nortearam a postura em campo, que foi marcada, também, pela busca em encontrar uma forma de perceber, entender e respeitar o desejo de cada bebê participar, ou não, da pesquisa. Sendo assim, além da autorização dos pais, foi importante observar como cada criança agia e interagia com a inserção da pesquisadora na creche. Como aponta a estudiosa do campo da infância da Universidade Federal do Paraná:

> Isso significa, mesmo que a participação esteja salvaguardada pela autorização por meio de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) por um responsável legal, observar se o participante sente-se constrangido ou declina da participação de forma momentânea ou definitiva, ainda que não anuncie essa decisão de modo direto e objetivo, como pode ocorrer nas pesquisas com crianças (COUTINHO, 2019, p. 62).

Um pergunta-chave colocou-se, inevitavelmente, no início do trabalho em campo: como captar esse interesse ou falta de interesse dos bebês de participarem da pesquisa? Essa questão foi inquietante até o momento em que se identificou que o corpo exibe gestos e movimentos de recusa e/ou aproximação, os quais podem ser significados como uma espécie de assentimento, ou seja, uma espécie de anuência do sujeito da pesquisa, impedido ou limitado em termos comuns, de consentir ou não a participação. Pelos gestos, aproximações e distanciamentos, no caso dos bebês em especial, é que se encontraram possíveis respostas.

Quanto a esse aspecto, algumas orientações pautadas pelo pesquisador Paulo Fochi (2015) contribuíram para guiar o olhar: se a criança se esconde na maioria das vezes em que o pesquisador pega a câmera fotográfica, há indícios de que ela não tem interesse em participar da pesquisa; consequentemente, deve ser respeitada. Mas, se a criança sorri para a câmera ou se aproxima do pesquisador, pode-se deduzir que ela se sente à vontade. Nesse sentido, todas as crianças demonstraram interesse em participar da pesquisa de doutoramento, aproximando-se da pesquisadora de forma tranquila e interagindo com espontaneidade; por exemplo, desde os primeiros dias, demonstraram curiosidade e desejo em manusear/brincar com os objetos que ela portava.

3.3.2 O exercício de conservar as orelhas verdes para observar e registrar

O grande inconveniente da observação está no fato de que a presença do pesquisador em campo provoca mudanças no comportamento dos observados, comprometendo, por vezes, a espontaneidade deles (GIL, 2008). Ciente desse desafio, decidiu-se adotar a postura de aproximação gradativa, não fazendo anotações e registros fotográficos de imediato, com intuito de criar uma ambiência favorável com os envolvidos, e relativizando a quebra da espontaneidade em encontros posteriores.

Durante as observações, foi necessário prestar atenção aos corpos das professoras (acolhimentos, repulsas, sorrisos e toques), visando a identificar como acompanhavam, ou não, os movimentos e gestos dos bebês. No referido processo, foi imprescindível tirar a roupagem do olhar e desnudar os conceitos e preconceitos; além do mais, desacostumar a visão que captava apenas aquilo que a pesquisadora já aprendeu a ver, aquilo a que ela se atinha num breve intervalo entre um piscar e outro, pois a observação implicou atenção flutuante, escuta e silêncio, para poder vislumbrar os mínimos detalhes.

Segundo Freire-Weffort (1996), observar provoca uma reflexão sobre a necessidade de um olhar sensível e pensante por parte do observador. Em outras palavras, implica uma percepção que supere a objetividade, a frieza e a praticidade, como anuncia Gianni Rodari em seu poema “O homem de orelha verde”:

> Um dia no campo de ovelhas/ vi um homem de verdes orelhas./ Ele era bem velho, bastante idade tinha/ só sua orelha ficara verdinha./ Sentei-me então ao seu lado/ a fim de ver melhor, com cuidado./ Senhor, desculpe minha ousadia, mas na sua idade/ de uma orelha tão verde, qual a utilidade?/ Ele me disse, já sou velho, mas veja que coisa mais linda/ de um menininho tenho a orelha ainda./ É uma orelha-criança, que me ajuda a compreender/ o que os grandes não querem mais entender./ Ouço a voz das pedras e passarinhos/ nuvens passando, cascatas e riachinhos./ Das conversas de crianças, obscuras ao adulto/ compreendo sem dificuldade o sentido oculto./ Foi o que o homem de verdes orelhas/ me disse no campo de ovelhas (TONUCCI, 1988, p. 5).

Assim como no poema, na pesquisa houve a necessidade do exercício de conservar as orelhas verdes, já que se tinha o intuito de ouvir sons e silêncios dos corpos em relação, em seus gestos, em seus deslocamentos, em

seus contatos, em seus distanciamentos. Sons e ruídos dos corpos: choros, sorrisos, gritos, vocalizações, balbucios. E ouvir, também, o silêncio, que, algumas vezes, gritava nos gestos, ações e interações dos corpos.

O ato de olhar, como observação que investiga, requer uma pauta, como bem lembra Freire-Weffort (1996, p. 14): “[...] não é invadir o espaço do outro, sem pauta, sem planejamento, nem devolução, e muito menos sem encontro marcado... Observar uma situação pedagógica é olhá-la, fitá-la, mirá-la, admirá-la, para ser iluminada por ela”.

Tendo em vista essas orientações, foram elencadas algumas questões-norteadoras que serviram de roteiro para focar o olhar: 1) Como ocorria a relação corporal dos bebês com as professoras nas diferentes atividades da rotina? 2) Essas relações se modificavam à medida que os corpos transitavam em diferentes espaços da creche (sala de referência, pátio, corredor, parque)? 3) O que os corpos diziam nos momentos de brincadeiras, de cuidado-educação? 4) As professoras estavam atentas ao que os bebês queriam comunicar e expressar com o corpo? 5) Quando eles apontavam ou tentavam alcançar um objeto, quando se recusavam a realizar uma atividade e quando expressavam suas emoções, como o choro, como as professoras reagiam? 6) Os espaços e tempos eram confortáveis e acolhedores para os corpos de adultos e bebês?

Como pontua Chizotti (2006), toda observação atenta requer ferramentas apropriadas para o que se deseja focalizar. Nesta pesquisa, em específico, o caderno de campo, o *smartphone e o gravador de áudio* foram recursos fundamentais para a elaboração dos registros, entendidos não como simples instrumentos de coleta de dados, realizados de forma mecânica e distante das professoras e dos bebês, mas como possibilidades de diálogo e de reflexão crítica e participativa.

Conforme pondera Pimentel (2016, p. 8), é preciso

> [...] mais que o reconhecimento das normas, das leis do pensamento, das prescrições metodológicas, das estratégias de controle do tempo e do espaço para entrar e sair das relações de produção dos saberes em campo. É preciso o reconhecimento dos saberes que atravessam nossos corpos e desenham sob a nossa pele a memória sublime das sensibilidades que aprendemos a cultivar, vivendo as diferentes situações de estar com os outros. É preciso ler e reler as lições que nos indicam a pesquisa como uma forma de proximidade conosco.

Partindo das ponderações citadas e acreditando na dimensão poética e sensível da pesquisa, os registros escritos durante as observações foram guardados em um caderno-rascunho e, depois, (re)organizados em um caderno nomeado de “Retalhos de Memória e Poéticas do Corpo”. O fazer à mão um caderno para registro foi um caminho de autorreflexão e imaginação. A ideia da sua feitura surgiu após relembrar as aulas da disciplina “Educação Estética: diálogos entre saberes e fazeres”[14] oferecida aos pós-graduandos no segundo semestre de 2016 na UFF. Durante essa disciplina, os estudantes foram convidados a realizar seus registros de forma autoral e artística em um caderno chamado pela professora da disciplina, à época, de “Diário Poético das Miudezas”.

Dialogando com esses fundamentos epistemológicos da observação, a rotina do berçário do CEIMD foi acompanhada, por 54 horas, nos dias e horários explicitados no Quadro 2.

Quadro 2 – Observações em campo

(continua)

Turno	**segunda 01/10/2018**	**terça 02/10/2018**	**quarta 03/10/2018**	**quinta 04/10/2018**	**sexta 05/10/2018**
matutino		observação	--	observação	--
vespertino	observação (visando à ambientação; portanto, sem registro formal)	observação	observação	--	observação
tempo	2 horas	8 horas	4 horas	4 horas	4 horas
Turno	**segunda 08/10/2018**				
matutino	observação				
vespertino	--				
tempo	4 horas				

[14] Disciplina ministrada pela professora Dra. Luciana Esmeralda Ostetto.

Quadro 2 – Observações em campo

(conclusão)

Turno	**segunda 19/11/2018**	**terça 20/11/2018**	**quarta 21/11/2018**	**quinta 22/11/2018**	**sexta 23/11/2018**
matutino	observação	observação	--	observação	--
vespertino	observação	--	observação	--	observação
tempo	8 horas	4 horas	4 horas	4 horas	4 horas
Turno	**Segunda 26/11/2018**				
matutino	--				
vespertino	observação				
tempo	4 horas				

Fonte: acervo da pesquisa

3.3.3 No *click*: fotografia, modos de ver e de tecer história

Na perspectiva do historiador e fotógrafo Boris Kossoy (2001), a fotografia não representa a realidade de um determinado contexto em seu sentido pleno, completo, mas revela um fragmento desta realidade que se situa no campo visual, tendo em vista que quem captura a cena escolhe a opção de enquadramento; ou seja, o que quer retratar nas imagens e o que quer deixar oculto.

Essa escolha, portanto, depende do campo de conhecimento do fotógrafo (antropologia, sociologia, história, artes, educação etc.) e da sua relação com a produção do saber; depende das percepções que possui sobre a conjuntura sociopolítica e cultural; do contexto fotografado; e/ou ainda, da sua história de vida pessoal. Sobre esse último quesito, como também escreveu o sociólogo José de Souza Martins (2002), os critérios não são exclusivamente racionais, uma vez que podem envolver aspectos afetivos do campo da expressão e da criação.

Por percursos diferentes, os dois autores citados exploram a ideia de que não existe neutralidade na captura de imagens para uma pesquisa e a objetividade fotográfica é um equívoco. Como adverte Kossoy (2001, p. 102): “Esta objetividade positivista creditada à fotografia tornou-se uma instituição alicerçada na aparência, no iconográfico enquanto expressão da verdade; um equívoco fundamental que ainda hoje persiste”.

Em oposição a esse emblemático elemento da objetividade, fruto de uma concepção da corrente filosófica positivista que influenciou diversas áreas do conhecimento, dentre elas as ciências sociais e humanas, Martins (2002) elaborou seu conceito de fotografia destacando que é um meio de compreensão imaginária da sociedade, e não um documento que se poderia denominar de socialmente objetivo. Diz ele:

> [...] decifrar o que se esconde por trás do visível (e do fotografável) continua sendo um desafio para os cientistas que se documentam com expressões visuais da realidade social. Um desafio, sobretudo, de natureza metodológica. Talvez as coisas fiquem um pouco mais fáceis se pudermos lidar com a documentação visual, e especialmente com a fotografia, enquanto meio de compreensão imaginária da sociedade e abrirmos mão, de vez, da ilusão de haver na fotografia um documento socialmente realista e objetivo (MARTINS, 2002, p. 224).

Além de abrir mão da dimensão realista e objetiva da fotografia, o sociólogo aponta que o pesquisador não pode correr o risco de dissociar história e arte no retrato, pois as imagens estão inseridas, concomitantemente, em um documento que registra um determinado tempo e lugar, assim como uma forma de expressão e criação (MARTINS, 2019). Por trás de uma fotografia, afirma ele, há sempre uma maneira particular de o fotógrafo apreender a realidade, que vai desde o momento que escolhe o chamado “congelamento” do instante fotográfico à seleção da imagem que irá compartilhar com o seu público. Esse congelamento deve ser entendido como um modo de tecer uma história, e não um ato isolado, pois: “Se a fotografia aparentemente ‘congela’ um momento, sociologicamente, de fato, ela ‘descongela’ esse momento ao remetê-lo para a dimensão da história, da cultura e das relações sociais” (MARTINS, 2002, p. 224).

Considerando esses pressupostos teóricos até aqui evidenciados, destaca-se que um dos objetivos da pesquisa foi registrar, por meio de fotografias, movimentos e gestos dos corpos de professoras e bebês em relação na prática educativa. A intenção de capturar gestos, olhares, toques, acolhimentos, repulsas, aproximações e outras sutilezas desdobrava-se na intenção de, posteriormente, apresentar as imagens e, com elas, abrir diálogo com as professoras.

A ideia do registro por meio da fotografia surgiu da leitura de um ensaio de Ostetto (2012a) sobre a linguagem corporal de educadoras, apresentado no III Congresso Paulista de Educação Infantil e publicado no sétimo capítulo do livro *Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão*. No referido capítulo, a autora dialoga tanto com questões decorrentes de sua experiência como professora do campo da Educação Infantil na universidade quanto com o material que vinha estudando à época, sobre corpo e educação, em seu doutorado. As imagens apresentadas no texto, de bebês e mulheres-educadoras em um berçário, foram inspiração para a utilização do registro fotográfico como recurso metodológico na presente pesquisa, destacando sua potência na forma de preservar a memória, produzir linguagens comunicativas e estéticas e suscitar narrativas a partir de sua visualização.

Como a formação inicial da pesquisadora é em Pedagogia, foi necessário dialogar com outros campos do conhecimento para entender os desafios e potencialidades de se fotografar o processo educativo em pesquisa. Um começo fecundo foi assistir a uma entrevista de três especialistas (um repórter e editor de vídeo e dois professores de fotografia, um deles mestre em Educação), na qual eles apresentavam sugestões para os iniciantes. Os entrevistados abordaram cuidados técnicos como: planejar o que se quer registrar; não se contentar com a primeira imagem; verificar a capacidade de gravação do aparelho; evitar fotos tremidas; e escolher o melhor enquadramento (ROSATELLI; SPINOLA; MAZZOCO, 2014).

Registrar cenas do cotidiano fotograficamente é um rico elemento para a pesquisa. A fotografia que captura cenas, tempos, espaços e acontecimentos passados permite, quando revisitada, ativar a memória e as lembranças. De acordo com Rosatelli (2016, p. 7):

> [...] o ato fotográfico é um ato cognitivo, criativo e afetivo – tudo ao mesmo tempo –, com a capacidade rara de transformar, tanto simbólica quanto fisicamente, esse espaço. O fotógrafo Henri Cartier-Bresson reforça esse sentido do ver na sua fala emblemática: ‘É colocar na mesma mira a cabeça, o olho e a emoção’.

Os cuidados que se deve ter ao fotografar, também, foram abordados por Malavasi e Zoccatelli (2013), que, inspiradas no fotógrafo Mário Cipollini[15], compartilharam considerações e algumas sugestões pertinentes a esta pesquisa. No caso de se fotografarem pessoas, recomenda-se dar preferência à luz mais suave. Se o registro ocorrer no exterior dos ambientes, que o fotógrafo encontre um lugar à sombra; se for no interior, que opte pela luz da porta ou das janelas a utilizar o *flash*. Nos dias em que o céu estiver claro, é melhor fotografar no início da manhã ou ao final da tarde, pois, desse modo, a luz solar irá refletir de forma menos intensa. Ainda em relação a se fotografarem pessoas, o ideal é que o fundo seja neutro ou, se não for possível, que se procure um enquadramento melhor da cena buscando minimizar a poluição visual. Complementando essa última sugestão, a do enquadramento, também, é importante verificar a melhor forma de realizá-lo: no *plano descritivo*, que é o mais aberto e geral; no *plano narrativo*, que, geralmente, visa a capturar duas ou três pessoas em relação; e no *plano expressivo*, no qual se focaliza mais ainda o que se quer fotografar, visando a captar as expressões, os semblantes e os gestos (ROSATELLI *et al.*, 2014).

O que se verificou no decorrer da pesquisa de campo é que as orientações e advertências dos especialistas nem sempre puderam ser respeitadas, sobretudo porque a pesquisadora não estava manuseando uma câmera fotográfica *stricto sensu*, conforme já indicado, mas a câmera de um *smartphone*. Entre os objetivos delineados e a habilidade de olhar a ser desenvolvida, em contexto nada estático, mas extremamente dinâmico em sua organização, considerou-se que o aparelho *smartphone* permitiria fazer os registros a contento ainda que com qualidade mediana.

Mais do que os cuidados técnicos, a preocupação é que as fotografias não se tornassem uma mera reprodução do que vem ocorrendo em nossa sociedade pós-moderna, na qual o viver o presente, o aqui e o agora, parece menos significativo do que a imagem. Cria-se, assim, um grande acervo que, às vezes, não é acessado e nem possibilita ao sujeito uma re-visão, uma ampliação da sua memória e uma vivência plena de suas emoções. Para evitar

---

[15] Especialmente no seu texto “Fotografare per documentare ai nido”. Disponível no livro CHICCO, L. (Coord.). *Progettare il fare al nido*: um processo di cambiamento continuo. Bergamo: Edizioni Junior, 2007. p. 115-121.

cair nessa reprodução, em certos momentos, a pesquisadora se viu observando e acompanhando deslocamentos, gestos e expressões a olho nu, pois se mostravam mais reveladores do que observar e capturar por meio da câmera.

Entendendo a fotografia nesta pesquisa como uma memória visual e uma linguagem artística, buscou-se ajustar – pensamentos e sentimentos à câmera exterior –, visando a capturar, na rotina docente, a beleza que se descortina na arte do encontro entre bebês e professoras, como também os ruídos e faltas, inserindo o que fora capturado em um contexto e cuidando para não isolar o conteúdo.

Nos primeiros dias, a postura foi não ir fotografando imediatamente todas as interações, pois, como sugerem Bogdan e Biklen (1994), é essencial dar esse tempo para as pessoas irem se familiarizando com o pesquisador e com o equipamento fotográfico, e passarem a ser elas próprias.

À medida que se faziam esses registros, ao final do dia, estes eram catalogados em pastas com data e explicitação do período da rotina (p. ex.: jantar dos bebês 22 11 2018). Nesse processo, foram separadas fotografias tremidas e/ou com foco ruim e selecionadas aquelas que mais condiziam à proposta do estudo.

O principal objetivo das imagens capturadas foi servir de mediação para os diálogos com as professoras. As fotografias foram selecionadas e organizadas em conjuntos, que, conforme se planejou, serviram para mobilizar reflexões e narrativas docentes nos encontros realizados.

3.3.4 Com a palavra, as professoras

Encontros narrativos como metodologia de investigação apresentam-se como dispositivos que fogem aos modelos tradicionais de entrevistas; ou seja, que são baseados em um roteiro padrão, sustentado pela dinâmica de perguntas e respostas (SOUSA; CABRAL, 2015). O roteiro desta pesquisa foi desenhado pela escolha de registros fotográficos produzidos durante as observações. De tal forma, as narrativas orais foram mobilizadas por fotografias da prática educativa das professoras, o que pareceu gerar nelas um

grande interesse não somente em compartilhar o vivido, como explicar suas intenções e seus desejos, realizados ou não.

Para os encontros, as imagens foram organizadas em Episódios (compostos por quatro fotografias sequenciadas) e projetadas por meio do programa *PowerPoint* no *notebook* da pesquisadora.

Nesses encontros, foi interessante identificar pistas de processos reflexivos desencadeados nas docentes sobre temas, como: corpo e cultura, corpo e natureza, rotina, jeitos de alimentar, emoções, brincadeiras e relação educar e cuidar. O objetivo desse momento da pesquisa foi tecer fios analíticos sobre o material fotográfico reunido, colocando-o em apreciação e discussão, e vislumbrando narrativas dos corpos.

Como se pode observar nos quadros a seguir, os encontros com as professoras foram agendados com cada uma individualmente e em períodos posteriores às observações.

Quadro 3 – Encontro com a professora Izaura

Idade: 29 anos	Data: 27/11/2018
Local: Centro de Educação Infantil Mãe Dolores	
Tempo de duração: 00h:46min:21seg	
Nº total de Episódios gerados: 20	
Nº Episódios selecionados para o encontro: 16	

Fonte: acervo da pesquisa.

Quadro 4 – Encontro com a professora Michelly

Idade: 20 anos	Data: 28/11/2018
Local: Centro de Educação Infantil Mãe Dolores	
Tempo de duração: 00h:37min:31seg	
Nº total de Episódios gerados: 22	
Nº Episódios selecionados para o encontro: 18	

Fonte: acervo da pesquisa.

Quadro 5 – Encontro com a professora Fabiane

Idade: 39 anos	Data: 03/12/2018
Local: Centro de Educação Infantil Mãe Dolores	
Tempo de duração: 00h:35min:09seg	
Nº total de Episódios gerados: 16	
Nº Episódios selecionados para o encontro: 12	

Fonte: acervo da pesquisa.

Quadro 6 – Encontro com a professora Hieny

Idade: 24 anos	Data: 04/12/2018
Local: Centro de Educação Infantil Mãe Dolores	
Tempo de duração: 00h:35min:19seg	
Nº total de Episódios gerados: 24	
Nº Episódios selecionados para o encontro: 18	

Fonte: acervo da pesquisa.

3.3.5 Notas sobre a análise dos dados

Diante do vasto material gerado pelas observações, registros fotográficos e narrativas das professoras, orientadora e orientanda optaram por organizar três grandes eixos temáticos contemplando os temas de cenas mais recorrentes no conjunto dos registros. A partir da definição desses eixos de análise, o trabalho de exposição dos dados se fez em torno de três movimentos: 1º) Dentro de cada eixo, foram selecionados três Episódios, considerados representativos da temática em questão, cada qual composto por narrativas tecidas com dados do caderno de campo e registros fotográficos – denominado “Olhares da pesquisadora em narrativas”; 2º) Trechos da transcrição das falas das professoras produzidas nos encontros com a pesquisadora após o período de observações e registros fotográficos – denominado “No depois: narrativas da professora mediadas pelas fotografias”; 3º) As narrativas foram colocadas em diálogo ao final de cada Episódio, tecendo interpretações sobre os dados evidenciados no material compilado e apresentado – denominado “Narrativas e olhares em diálogo: algumas interpretações”.

Há que se ressaltarem dois aspectos na construção dos três movimentos referidos: 1º) a tentativa de criar uma narrativa da pesquisadora, entremeada ao diário de campo e às imagens fotográficas a que o Episódio diz respeito, que fugisse da perspectiva descritiva e/ou explicativa; a forma de dizer adotada pretendeu visibilizar os gestos dos corpos de adultos e bebês nas cenas que protagonizam; e 2º) a apresentação da narrativa das

professoras em fonte *Segoe Script*, tamanho 14, como forma de marcar a oralidade que lhe dá base e, principalmente, para reforçar a importância da voz dessas mulheres-educadoras na pesquisa, que não poderiam ser apresentadas em diminuta citação, em parágrafo recuado e em tamanho 10.

4 NO CONTATO COM O VIVIDO NAS RELAÇÕES ENTRE PROFESSORAS E BEBÊS: NARRATIVAS, CORPOS, APRENDIZAGENS

A poesia é intraduzível, dizia o filósofo e sociólogo alemão Walter Benjamin, falando sobre suas próprias traduções dos poemas de Baudelaire (BARRENTO, 2008). Portanto, é um desafio buscar traduzir palavras e expressões assentadas em determinada cultura e tomadas do tom poético, particular, do seu criador. Revelar, por meio de palavras escritas, a linguagem corporal de professoras e bebês em interação, atribuindo sentido às percepções do corpo no processo da pesquisa, também pareceram, por um momento, tarefa inatingível. Eis, aí, um dos limites na apresentação dos achados em campo.

Porém, se limites e desafios se colocaram no caminho, não paralisaram a pesquisadora, e sim a fizeram entender que, quando se assume, de certa forma, o papel de tradutor da “linguagem corporal”, não se encontra dentro da “língua” e do “dicionário” uma maneira considerada mais apropriada para expressar a intensidade do vivido, imprimindo na escrita a força, a beleza e a complexidade dos gestos e das expressões, dos sentimentos e das emoções neles impregnados. Nas próprias narrativas das professoras, participantes da pesquisa, diante das imagens do vivido retratado nas fotografias, esse mesmo sentimento de intraduzibilidade do universo da criança para o seu universo foi notado. Dizer dos gestos e das percepções dos bebês ao entrarem em contato com a arte, com a dança, com as brincadeiras e com as materialidades da cultura e da natureza; falar das ações e reações das professoras, de acolher, de afagar, de zangar, de afastar-se; buscar entender manifestações das emoções; contar sobre as formas de incentivar o contato com as materialidades e, de modo geral, educar e cuidar no cotidiano, foram assumidos como tradução do intraduzível, refletidamente. Tradução, é preciso sublinhar, sustentada no compromisso ético e no interesse genuíno de uma investigação que pretendeu dar visibilidade, de modo sensível e com vivacidade, aos processos compartilhados entre bebês e professoras no dia a dia da creche, seus corpos em relação.

Se é difícil olhar, observar, registrar, mais difícil é dizer por escrito o que fora capturado. Na complexidade do cotidiano educativo de um berçário, a pesquisadora deparou-se com corpos em relação, que vivem rotinas e projetos da creche, que se envolvem com o mundo e com as materialidades, ora com espaço para expansão de sua plenitude, ora com espaço reduzido de experimentação e autonomia.

Feitas essas ponderações, a partir da leitura dos dados produzidos na investigação, organizou-se, conforme descrito no capítulo anterior, três grandes eixos para análise, compostos cada um por Episódios, os quais integram cenas da prática educativa das quatro professoras com o grupo de bebês, observadas e capturadas em fotografias e em registro escrito no caderno de campo. Em cada eixo, foram sistematizados três Episódios, contendo cada um deles, os seguintes tópicos: 1) Olhares da pesquisadora em narrativas; 2) No depois: narrativas da professora mediadas pelas fotografias; 3) Narrativas e olhares em diálogo: algumas interpretações.

No primeiro eixo – **Os corpos nos entremeios de tintas e coreografias coordenadas** –, apresentam-se os Episódios: "*Lambuzação*", "*Era para pintar com a esponja. Mas tinha uns que usavam as mãos*" e "*Agora é para dançar, mas cada qual no seu lugar*". No segundo eixo – **Nos gestos do corpo, as emoções** –, mais outros três Episódios: "*Eu quero jantar lá fora*", "*Está dodói, neném?*" e "*Não pode ficar chorando à toa*". No terceiro e último eixo – **Corpo, natureza e cultura** –, finalizam-se com: "*O brincar e os inutensílios*", "*Na natureza, outros modos de ser*" e "*Lá vai o trem...*".

4.1 Os corpos nos entremeios de tintas e coreografias coordenadas

> Pela pele experimentamos as sensações
> de calor, frio, dor, prazer.
> Pisando a terra, nossos pés sentem a sua
> aspereza ou suavidade.
> O inverno nos envolve com o frio e desejamos
> estar na cama.
> Ao ficarmos muito tempo ao sol
> seu calor nos queima.
> Mas se olhamos para a neblina
> cobrindo as águas, nas manhãs de maio,
> nosso corpo gela.
> Quando alguém especial nos olha,
> nós nos sentimos tocados.
> Se pegamos na mão da pessoa amada,
> nosso coração dispara
> e nosso corpo entra em festa.
> Há sons que fazem arrepiar
> o nosso corpo.
> Há medos que nos fazem tremer.
> A pele é a raiz cobrindo o corpo inteiro
> (QUEIRÓS, 2009, p. 16-17).

Assim como Bartolomeu expressa com a sua sensibilidade poética que a pele engloba o corpo em sua inteireza, por outras vias o sociólogo, antropólogo e psicólogo Le Breton (2016) o faz na sua instigante obra “Antropologia dos sentidos”, quando defende que o órgão mais extenso do corpo humano é matriz dos demais órgãos de percepção. Segundo o autor: “[...] a pele é uma vasta geografia nutritiva das sensorialidades diferentes, ela as engloba sob seu guarda-chuva, abrindo ao homem dimensões singulares do real que não saberíamos isolá-las umas das outras” (LE BRETON, 2016, p. 204).

Essa geografia, que ele qualifica de nutritiva por abarcar sensibilidades diversas do corpo, é percebida, por exemplo, quando se anda descalço e sente-se a profundidade dos diversos orifícios na superfície, a temperatura fria da sombra de uma frondosa árvore ou o calor escaldante das calçadas em meses de verão.

Por falar nessas sensações do corpo, foi possível lembrar de quando, algumas vezes na creche, os bebês tiravam os calçados na sala de referência para irem ao parque ou a outro ambiente externo. Alguns deles percebiam e expressavam por meio dos gestos o calor que sentiam no trajeto: pediam colo ou andavam apressadamente em direção à sombra mais próxima.

Pode-se compreender a existência humana, sobretudo como uma história que se faz na pele, no contato entre sujeitos, natureza e cultura. Como esclarece o pesquisador francês, a pele

> [...] estabelece a passagem das estimulações e do sentido. Instância de separação, ela envolve a individualidade, mas é simultaneamente lugar de intercâmbio com o mundo, deixando transitar por ela o calor, a luz, a fruição ou a dor. Lugar de limite e simultaneamente de abertura, ela indica ao indivíduo sua soberania sobre o mundo e o espaço que nele ocupa (LE BRETON, 2016, p. 207).

O poeta diz que “A pele é a raiz cobrindo o corpo inteiro” (QUEIRÓS, 2009, p. 17). Tomando por referência estudos e pesquisas, sabe-se que ela estabelece o contato dos sentidos entre sujeito e mundo. Como condição de existência e metonímia do ser, várias culturas chegam a afirmar que a pele contorna a vida humana, por isso é ela mesma sinônima do corpo. No contexto brasileiro, por exemplo, é dito: “Senti na pele a sua dor” ou, ainda, “Eu não queria estar na sua pele”. Já no contexto francês, segundo Le Breton (2016), é mais comum utilizar as expressões: “Salvei sua pele”, “Meti-me na pele do outro” e “Estou bem ou mal na própria pele”, termos utilizados, também, no contexto alemão e no inglês.

Entendendo que a pele e o mundo estão numa relação comunicativa, é de se esperar que bebês e professoras em interação, no contexto coletivo da creche pesquisada, experimentem, diariamente, ações e sensações, e tenham reações, que sejam tangíveis. Os três Episódios narrados neste primeiro eixo de análise: “*Lambuzação*”, “*Era para pintar com a esponja. Mas tinha uns que usavam as mãos*” e “*Agora, é para dançar, mas cada qual no seu lugar*” dão indícios dessa relação.

Episódio 1: “Lambuzação”

1 Olhares da pesquisadora em narrativas

Na sala de referência...

Bebês sentados (em roda).

A professora se abaixa: explica, observa.

Alguns se levantam. Pegam (objetos). Tocam (os colegas).

Ela está atenta, levanta-se, anda (em direção ao armário).

Pega (alguns utensílios/objetos). Caminha (retorna para a roda).

Eles acompanham seus movimentos com o olhar.

Ela senta-se, sorri, fala com eles.

(Explica e apresenta: tintas, pratos, colher de pau, plástico).

Quem estava distante, aproxima-se. Mostra interesse, curiosidade.

Querem agarrar (os objetos), tocar (na professora).

Olhos atentos. Troca de sorrisos entre ela e eles.

Ela levanta-se, pega (os objetos).

Caminha (em direção ao pátio) abre-fecha (a porta).

Eles observam (o abrir e o fechar da porta).

“Cadê a professora? Cadê os objetos?”

(Os olhares dos bebês parecem interrogar).

Pergunta (a outra professora): “Vamos tirar os calçados?”

Um deles tenta, solta o cadarço, faz força, mais força, mais força...

Ufa! Saiu.

(Está difícil para alguns, observa a pesquisadora).

Tentam, puxam, fazem mais força.

Uns conseguem. Outros ainda não.
Olham (para a professora).
Caminham (em direção a ela).
Seguram-lhe as pernas. Puxam-lhe a blusa.
(Ela decifra: é um pedido, querem ajuda!)
Abaixa-se, puxa, solta presilha, desamarra cadarço,
retira o calçado dos pés, um por um, dos poucos que não conseguiram.
A outra professora abre a porta, deixa-a aberto,
abaixa-se, pega um dos bebês que engatinha.
Segura-o firmemente no colo. Levanta-se.
Eles começam a sair.
Ela os acompanha ao pátio.

Pelo caminho...
Entre um passo e outro, alguns caem no chão,
tocam o chão, seguram na grade do corredor.
Tentam se levantar sozinhos.
(É primavera, mas o calor aperta no leste de Minas).
“Sol quente, tia! Ai, meu pé!”
(Reclama Gabriel).
Ela sorri, acha engraçado.
Olha para os seus pés (estão calçados).
Olha para os pés deles (descalços).
Olha para o céu, mira o Sol, dá instruções:
“Corre que corre!”.
Alguns corpos aceleram.
Outros vão mais calmamente
rumo ao espaço da atividade programada.

No cantinho da atividade

Figura 10 - Episódio 1: “Lambuzação”

Fonte: acervo da pesquisa. Registro em campo, 02/10/2018.

Chegam ao espaço preparado (um plástico estendido no chão do pátio).
Ao redor, objetos (tintas, pratos, colher de pau).
Ela para, abaixa-se, senta o bebê que trazia ao colo (sobre o plástico).
Levanta-se.
Alguns chegam e se assentam rapidamente. Outros não.
Izaura prepara a tinta. Mistura.
(Opa, olha a mão no prato de tinta, vai virar, virou!).
O plástico molha, fica recoberto de uma camada daquele líquido viscoso.
Crianças sentadas. Crianças de pé.
Brincam colocando a mão na mistura.
Olham para a mão colorida.
Tocam o colega.
Tocam os seus próprios corpos.
Barrigas no chão, costas no chão.
Professora sorri, incentiva, participa.
Sorrisos, pinturas, alegria.
(Ih, alguém chorou).
“O que foi, Bernardo?”
(Comenta a professora).
Os colegas o tocam com as mãos cheias de tinta. Sujam-no.
Ela observa. Intervém: “Ele não quer brincar assim, gente!”
Lágrimas e movimentos do corpo. Descontentamento de Bernardo.
Ela pede ajuda. A outra profissional se aproxima, abaixa, pega o bebê.
Retira-o do espaço.
E a pintura continua...
Um deles toca o liso do plástico e o rugoso do chão.
Apalpa. Compara.
Pedro e Antônio experimentam a tinta,
passam a língua nas mãos, sentem a textura, o cheiro.
A professora intencionalmente toca a pele dos bebês
(com aquela mistura).
Lambuza-os. Incentiva-os a tocarem uns nos outros.
Um pega o prato vazio. Vira, gira, deixa cair.

“Papá? Papá?”

“Não é papá, Davi Silva, é tinta, lambuzação!”

(Diz a professora).

2 No depois: narrativas da professora mediadas pelas fotografias

> *Essa atividade é a “lambuzação”. Aqui, o objetivo é trabalhar, passar tinta no corpo deles nomeando. A gente comprou um plástico para eles poderem lambuzar, fazerem o que quiserem em cima desse plástico. Passar tinta no corpo... porque aqui eles têm a liberdade no tato, né? Eles conseguem manipular essa tinta e, através dessa atividade, eles conseguem se expressar. A gente consegue observar no rostinho deles o prazer que eles estão tendo. Olha o Enzo, esse com a colher. Ele ama tinta. Quando ele está com pincel, minha filha, para largar é uma dificuldade. Você viu que ele estava com a colher e não com as mãos na tinta? Para largar o pincel, é uma luta. Não gosta de largar o pincel quando está fazendo pintura no quadro ou na folha. De modo geral, eles amam essa atividade de pintura, de se lambuzar, sabe? As cores vivas chamam a atenção deles. Então, assim, tudo o que chama a atenção deles, para eles é uma atividade prazerosa. Uma atividade que eles gostam. E aqui o objetivo mesmo era para nomear as partes do corpo. Vai se lambuzando e nomeando.* (Narrativas da professora Izaura sobre o Episódio 1. Encontro realizado em 27/11/2018).

3 Narrativas e olhares em diálogo: algumas interpretações

“Nomear as partes do corpo. Passar tinta no corpo deles nomeando”: eram os objetivos iniciais planejados pela professora. Nos entremeios de tintas, pratos, colher de pau, bebês expressavam choro e riso, buscavam acolhimento no olhar, resposta no tom da voz, liberdade nas expressões e, sobretudo, maior contato com os outros e com os objetos.

Nos gestos e movimentos observados, eram perceptíveis a curiosidade e o interesse de conhecerem o mundo. De tocar e ser tocado. De experimentar com todos os sentidos, explorando possibilidades, buscando intimidade com o desconhecido. Estava valendo a experiência. Dizer o nome das partes do corpo não tinha a menor importância. Era mesmo irrelevante.

Nas palavras de Le Breton (2016, p. 210): “Tocar as coisas é convencer-nos de que elas existem. O mundo, e, portanto, a presença do outro, é em primeiro lugar uma modalidade tátil”. Os bebês dão mostras dessa modalidade, dessa forma de estar no mundo: seus interesses, provocados pela disposição de tempos, espaços e materialidades, encaminham-se por movimentos tangíveis. Tocam, puxam, pegam, batem, deslizam, esfregam, envolvendo-se na concretude do ser, de conhecer os objetos, o entorno, as pessoas, de corpo inteiro – sentindo-os na pele.

As narrativas possibilitaram a identificação de gestos que dizem deste envolvimento tátil das crianças: mão na tinta e mão na boca, Pedro e Antônio experimentavam o sabor da mistura de cores; Enzo tocava a colher de madeira, a tinta e os colegas; Gabriel banhava-se com a tinta, tocava-se e se deixava tocar; por sua vez, Davi Silva, manuseando o prato com prazer, abria um diálogo com a professora, utilizando-se da palavra, gesto que indicava um conhecimento já apropriado – prato é onde costuma ter a comida, o papá –, mas que, naquele contexto diferenciado (não era hora de alimentação), convocava o menino ao deslocamento, como se estivesse à procura de um novo significado daquele objeto cultural a partir de seu uso renovado.

O gesto curioso e interrogativo do bebê foi completado pelo gesto acolhedor da professora: ela escuta e responde à interpelação do menino explicando que não era papá, que era tinta para lambuzar. Para tanto, para dar

essa acolhida e qualificar o gesto, o corpo da professora precisou estar bem próximo do corpo do menino de modo que pudesse dar atenção aos seus movimentos, carregados de expressões, significá-los e apoiar a experiência. Neste caso de narrativa corporal compartilhada entre bebê e professora, no fazer/experimentação, percebe-se, também, a importância das materialidades que são oferecidas às crianças: quanto menos estruturados são os objetos culturais disponibilizados, mais oportunidades de suscitarem brincadeiras, questionamentos e interação (BROUGÈRE, 2008).

De outra forma, poder manipular distintas materialidades, do prato e colher às tintas, suscita gestos de pegar, virar, girar, deixar cair; conduz às sensações quanto a consistências, temperatura, propriedades múltiplas; a gestos de misturar, manchar em diferentes superfícies (a começar pelas mãos e depois o corpo todo) e maravilhar-se com a experiência. A relevância de se oportunizarem essas experiências aos bebês está, também, em ser uma rica oportunidade de iniciação artística, que é por sua vez uma proposta banhada pela dimensão lúdica (OSTETTO, 2016b).

Nas palavras da professora Izaura, quando olhava as fotografias da “Lambuzação”, percebe-se a intencionalidade docente de propiciar momentos com tinta, de oportunizar atividades com pintura, de franquear liberdade para a manipulação dos objetos, movimentos de expressão dos bebês. Ainda que seus explícitos objetivos tenham sido explorar o sentido do tato e nomear as partes do corpo de forma lúdica, na interação com as tintas a proposta rompe essa fronteira pedagógica, pelos fazeres corporais dos bebês, que, de certo modo, são explorações estéticas, sensoriais, todos os sentidos a partir daquele que envolve o ser, a pele.

Há muita distância entre intenção e gesto. A densidade dos gestos que perfazem a história narrada, nesse caso, distanciou-se positivamente das intenções primeiras da professora; esteve carregada de oportunidades de relações e interconexões, essenciais para a vida dos bebês. Faz lembrar da dimensão artística, que supera o realizar uma atividade isoladamente, como aprender o nome das coisas – sejam cores, formas, partes do corpo –, mas que está fundada na experiência que possibilita. Como diz a artista-educadora dinamarquesa:

> Quando se trabalha com a primeira infância, arte não é algo que ocorre isoladamente. Ela engloba: controle corporal, coordenação, equilíbrio, motricidade, sentir, ver, ouvir, pensar, falar, ter segurança. E ter confiança, para que a criança possa se movimentar e experimentar. E que ela retorne ao adulto, tenha contato e crie junto. O importante é ter um adulto por perto. Coparticipando e não controlando (HOLM, 2007, p. 12).

Geradas a partir do proposto e desenvolvidas além do previsto, as narrativas corporais capturadas de um fragmento de tempo vivido na creche contam de um corpo adulto: aberto, acolhedor, atencioso, que incentiva, que está perto, que toca e se deixa tocar; um corpo adulto-docente por meio do qual possibilidades exploratórias são apresentadas aos bebês em ritmo menos acelerado. Contam, igualmente, de corpos infantis desejosos, pulsantes, vibrantes, que buscam além do proposto e se surpreendem nas criações relacionais com as materialidades, os espaços, os sujeitos.

Episódio 2: “Era para pintar com a esponja. Mas tinha uns que usavam as mãos”

A mão
olha,
toca,
sente,
brinca,
se atreve.
Pinta o mundo.
Entra no mundo.
Fecha a porta.
(BONFIM, 2020).

1 Olhares da pesquisadora em narrativas

Na sala de referência:

A professora abaixa, senta, chama os bebês.

Uns ouvem, olham e vão ao seu encontro.

Um, não. Prefere andar pela sala.

Para no espelho, desliza a sua mão na superfície lisa.

Observa.

Parece que busca visualizar os outros corpos refletidos.

Vem um adulto e interrompe aquela aventura especular.

Recolhe o menino, leva-o para a roda junto ao grupo.

Ele chora. A professora conversa. Gestos do corpo convidam à calma.

Sorrisos esboçados. O choro vai parando lentamente...

Ela dirige-se aos bebês, explica que o Natal está chegando,

que terão que fazer enfeites e que a atividade será lá fora.

Euforia visível toma conta deles.

Pulam, dançam, colocam as mãos no chão.
Recostam-se no corpo dela.
Tudo explicado, combinado.
Ela se levanta.
Um pula. Outro movimenta a cabeça.
Um bebê encosta as mãos em sua perna.
Levanta os braços, pede colo.
“Agora não dá, neném”.
(Diz ela com sorrisos e afagos).
Caminha em direção à porta.
(Vai preparar o espaço para a atividade).
Todos se agitam. Querem ir com ela.
A porta fecha.

Enquanto isso...
A outra professora pega as roupas que vestiriam para proteção:
(blusas desgastadas com o tempo, que permitem ser manchadas).
Uma olha. Não quer vestir.
Outros aceitam.
A porta se abre.
Eles param. Observam.
Aproximam-se.

A atividade é de dupla.
Chama-se a primeira.
As bebês se encaminham para a porta. Saem.
Uma delas observa o pátio.
A outra senta à mesa imediatamente.
A professora chama a que está a observar o pátio.
(Acena com a mão).
A menina vem, senta-se.

No cantinho da pintura...

Figura 11 - Episódio 2: “Era para pintar com a esponja.
Mas tinha uns que usavam as mãos”

Fonte: acervo da pesquisa. Registro em campo, 19/11/2018.

O adulto explica, mostra o jeito de fazer:
pega o prato de papelão (suporte para receber a pintura).
Pega a esponja. Toca a tinta. Marca o papelão com a esponja.
Agora, é a vez das bebês. Começam.
Uma repete os movimentos.
Outra não (coloca a mão no prato de tinta. Brinca com a textura).
A professora olha. Franze a testa. Interpela o movimento.
Abaixa a cabeça.
Continua a explicar.
A bebê olha, acompanha o movimento da professora.
Levanta um dos braços.
Levanta uma das mãos.
Nos gestos, reclama.
A professora (de cabeça baixa) não vê os movimentos.
E a reclamação da bebê se perde.
Fim da pintura para essa dupla. Volta para a sala.

Outras duas crianças chegam.
A professora questiona a outra docente: “Faltam muitas?”
“Essa e mais cinco duplas” (Responde a colega).
A agilidade aumenta.
Corre o explicar. Rápido fazer.
É contra o relógio a corrida.
Acabou o tempo.
Outra dupla.
Uma criança senta.
Outra fica de pé. Observa.
(Quer pegar o velotrol dependurado na grade do corredor).
Vem a outra professora. Ajuda.
Abaixa-se. Pega no colo a bebê que estava em pé.
Coloca-a na cadeira.
Hora de explicação dos movimentos da pintura.
Demonstra. Faz uma vez. E mais outra vez.

Uma acompanha. Repete.
A outra não. Prefere experimentar sem regra ou direção.
Pega a esponja. Molha-a no prato de tinta. Leva-a à boca.
Mais uma vez. E outra vez.
O adulto olha os movimentos independentes, olha a sujeira.
(Faz cara de zanga).
Criança para com o movimento.
(Obedece à ordem do olhar).
Volta-se para a tinta. Começa a pintar com a esponja.
Apalpa. Marca o papelão. Pressiona. Olha para a docente e para.
(Tudo muito parado. Precisa de movimento).
Abaixa. Levanta.
Esconde-se debaixo da mesa.
Suja o dedo na tinta. Lambe-o.
A professora se incomoda:
“Desse jeito não dá. Vou ter que parar”.
(Mas ainda não vieram todas as crianças).
Chama a outra dupla.
E a outra.
E a outra...

2 No depois: narrativas da professora mediadas pelas fotografias

> *Essa foi a atividade de pintura deles. É a atividade, acho que foi para... de Natal, para poder enfeitar aqui o lado externo da creche com os Papais Noéis. E eu acho interessante o trabalho aqui da creche é isso, que são eles mesmos que fazem, assim, o trabalho. Não é a gente que pega, que pinta tudo. Eles que estão ali usando a mãozinha, usando a tinta. Tudo o que tem à disposição aqui fora tem a mãozinha deles. Tem a mãozinha de todos. E aqui é a Laura, não é? Adora fazer essa atividade de*

> pintura. É uma das paixões dela. São essas atividades. E a Lara. De início, a Lara não gostava muito de mexer com tinta. Ela tinha um receio. A questão da tinta. Ela não gostava, assim, de sujar a mão, de melecar, mas, depois, eu pude observar que ela começou a se adaptar melhor, gostar mais de fazer esse tipo de atividade. Quando eu cheguei, ela não gostava muito de se sujar, de mexer com tinta. A Laura sempre gostou [risos].
>
> [Alguns bebês] tentaram fazer outra coisa, porque essa atividade era para pintar com a esponja. Mas tinha uns que usavam as mãos. Aí, começavam a lambuzar ali na mesa tudo. Até a questão de escolher por duplas é melhor. É mais fácil estar trabalhando com eles de dois a dois do que levar mais alunos e dar muita bagunça. (Narrativas da professora Hieny sobre o Episódio 2. Encontro realizado em 04/12/2018).

3 Narrativas e olhares em diálogo: algumas interpretações

Com as mãos, tocamos o mundo. Tocamos e somos tocados. Quem não se lembra daquela mão que nos dava uma palmada sem ao menos nos dizer o porquê? E daquela jeitosa mão que nos amparava ao atravessar a rua, transmitindo-nos segurança e apoio no ato?

Ao mencionar as mãos, é sempre bom lembrar daquele afago da mãe, da avó ou da professora querida da infância, não? Com as mãos, brinca-se, acaricia-se, cria-se, tece-se, pinta-se, escreve-se, planta-se e colhe-se o alimento, amassa-se o pão. Com elas, também, fazem-se armas, rouba-se, briga-se, castiga-se. Há mãos que são indiferentes: não matam e nem partilham o pão; não castigam e nem afagam; distanciam-se. Le Breton (2016, p. 215), citando Aristóteles, registra: “Efetivamente, o ser mais inteligente é

aquele que é capaz de utilizar bem o maior número de instrumentos: ora, a mão não parece ser um instrumento, mas vários”.

A partir deste ponto de análise, o filósofo grego, citado pelo pesquisador francês, chega a ser o primeiro a sistematizar um saber em torno do enraizamento do homem no mundo por meio das mãos. Tendo em vista as suas palavras, pode-se recolocar em evidência nos dias atuais o poder das mãos: para transformar o mundo, fazer o bem, trabalhar. Se se olhar para certos ofícios: escultor, pintor, jardineiro, escritor, músico, dentista, neurocirurgião, professor, nota-se o quão evidentes estão as mãos.

Nas narrativas sobre/com o corpo, tecidas nas relações entre professoras e bebês, também lá estão as mãos em evidência, para liberar ou controlar movimentos das crianças, para convocá-las a experimentar-na-ação sua potência e habilidades ou para contê-las.

No pra-lá-pra-cá de adultos e crianças no Episódio 2 analisado, as mãos descreviam gestos, expressavam desejos, davam cor a um objetivo. Viu-se a mão da criança no espelho, no chão, no papelão, na tinta e na boca fazer-se experimentação. Reparou-se, também, a mão adulta, que conduz a criança de um lugar para outro, que interrompe uma ação espontânea em detrimento de outra prevista, que abre e fecha portas e passagens, que organiza e impõe regras. Um diálogo sutil se esboça com as mãos na troca de mensagens transmitidas, nos gestos entremeados de silêncios, no aceno que chama a criança para sentar, nas pequenas mãos que se encostam na perna adulta pedindo colo, na mão levantada da criança que protesta por não poder meter a mão na tinta...

Na narrativa da professora, diante das fotografias que apresentam um recorte da cena observada, a importância de ter as mãozinhas das crianças nas pinturas é destacada. Ela se mostra orgulhosa pelo trabalho realizado na creche, pois não é todo feito pelos professores. As crianças participam, diz. Interpelando a narrativa, na distância do acontecido, é possível refletir sobre o significado de “*tem a mãozinha de todos*” e sobre a efetiva participação das crianças e, também, da autoria docente.

Com a inserção na creche, foi possível constatar que nem todas as atividades que compõem a rotina são definidas pelas professoras dos bebês.

Algumas são solicitadas pela equipe gestora e outras, de certa forma, cobradas pelos próprios pais das crianças. Faz parte dessa composição de atividades não definidas pelas docentes a produção dos enfeites apresentados no Episódio em foco.

Se, por um lado, era explícito que aquela equipe gestora defendia a importância da participação da criança nos processos de enfeitar o espaço institucional, também se evidenciava, em certos momentos observados, a padronização de ações, que em regra desconsiderava as especificidades das crianças. De tal forma, na composição de materiais festivo-decorativos, as professoras que atuavam no berçário vivenciavam uma dificuldade maior na realização das atividades estabelecidas pela gestão, se comparadas às docentes das demais turmas. Isso porque o trabalho pedagógico realizado com os bebês dessa faixa etária exige ritmo e temporalidade muito diferenciados quando se quer valorizar a participação e a expressão da criança (RODRIGUES; RAMOS, 2019).

Fazendo essa contextualização, ficam mais claras as condições da ação pedagógica visibilizada na produção de enfeites para o Natal, que impunham às professoras a necessidade de fazer, em curto espaço de tempo e com todas as crianças (em idade de 13 a 20 meses), a pintura planejada (BONFIM; OSTETTO, 2019). Afinal, eram 14 bebês e, mesmo “executando a atividade” em duplas, a natureza e os objetivos da proposta não deixavam folga para movimentos livres, para gestos de curiosidade e de ludicidade. Pode-se compreender, assim, os gestos acelerados da professora durante a pintura, que é foco da presente análise. Premida pelo tempo de uma tarefa, não sobrava tempo para a escuta das expressões dos bebês, para reparar e dar acolhida às formas e modos de ser revelados em seus gestos.

Ao olhar o corpo da professora em ação, vê-se uma só posição: ela está de pé e de pé permanece em todo o desenrolar da tarefa de produção de enfeites; ou seja, mais de uma hora. Ela parece rigidamente instalada num lugar de explicação, de demonstração, de repetição, que pressupõe distanciamento, relação pouco afável. Fica claro que não havia, naquelas condições impostas, tempo-espaço para descontrair seu corpo, para interagir de forma mais espontânea e alegre, para viver um corpo em atitude de trocas,

experiências e saberes, ouvindo e sendo ouvida. A expressão corporal visibilizada indicava a configuração da postura clássica do professor tradicional, que dá a tarefa (a atividade) e espera que esta seja realizada pela criança (transformada em aluno), a contento, passivamente.

Para operacionalizar a proposta, vê-se uma infinidade de movimentos, muito trabalho precedente das professoras: a ação de produção tem início na sala, na conversa com os bebês, na preparação-proteção de seus corpos utilizando-se de blusas velhas/em desuso, na organização das duplas (uma professora vai sair e outra ficará em sala com o restante da turma), na preparação do espaço que abrigaria a atividade (implicando colocar a mesa no corredor, pegar as tintas, disponibilizar os materiais). E continua em uma extenuante jornada: levar/receber as duplas de crianças para o ambiente preparado, cativar a atenção delas para a feitura, explicar como fazer o enfeite, coordenar a ação das crianças, dar conta de sete duplas, repetindo explicação-demonstração-controle. Por fim, ainda, teriam que afixar os enfeites em local determinado.

Todavia, olhando para o encadeamento de ações e movimentos da professora para garantir uma atividade definida pela gestão, o sujeito-criança era esquecido. Suas linguagens gestuais e expressivas, provocadas pelo espaço e pelas materialidades oferecidas pela professora, suscitavam buscas, chamavam a vivenciar outros movimentos do corpo, em sua inteireza, além das mãos.

Como resultado, o que não estava previsto e desviava o foco da atividade – colocar as mãos na tinta, sentir a textura, provar o gosto, fazer movimentos livres com a esponja, explorar o espaço com o corpo todo – foi desqualificado. De tal forma, o central deixou de ser a criança, seus interesses, seus movimentos, suas expressões, suas experiências, para ser a pobre e desinteressante atividade (OSTETTO, 2000).

Na narrativa da professora sobre as fotografias da atividade em questão, ela diz que é mais fácil trabalhar em duplas, pois, com todos, poderia gerar bagunça. A ideia de que as crianças fazem bagunça (porque não seguem as regras colocadas) tem impelido os professores a criarem estratégias para o controle. Assim, perdem oportunidades valiosas para conhecer as crianças e

seus modos de experimentar e expressar o mundo. Atualmente, sabe-se que poder estar com um número menor de crianças é a oportunidade docente de estar próximo e se dedicar a olhar mais de perto os seus modos de ser e fazer; de interagir, escutar e significar suas múltiplas linguagens; enfim, de seguir na intenção de conhecê-las em profundidade e especificidades, para, então, repropor aventuras de conhecimento e ampliação de mundo (MALAGUZZI, 2016b).

Considerando-se a importância de acenar para uma percepção sobre gestos da professora Hieny em outros momentos da rotina, que contrastam com os modos corporais e afetivos revelados na cena em questão, nos tempos da sala de referência, do pátio e do parque, foram testemunhadas sua dedicação e sua acolhida, seus carinhosos e meigos gestos de lidarem com os bebês. Por exemplo, gostava de contar histórias com livros e fantoches, suscitando interações positivas, permitindo se expressarem. Propunha brincadeiras e atividades como cantar e organizar bandinha musical; interagia acolhedoramente com os bebês em momentos de descanso, banho e higiene; e cuidava com muito zelo quando eles estavam doentes.

Esse contraste que se nota indica o quanto os corpos são formatados e controlados quando a proposição (a chamada atividade pedagógica) tem o peso de uma atividade didática, marcada com começo-meio-fim e planejada “de fora” sem ter a criança como ponto de partida, como o centro das ações e do currículo, conforme orienta a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009b, p. 1):

> Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Em regra, quando a proposta pedagógica fica alheia às especificidades dos sujeitos implicados, facilmente se reduz a um fazer que inibe os corpos, proíbe sua expansão e expressão. Mas... a questão é que os bebês não sabem disso e, por isso, transgridem nas brechas.

Episódio 3: “Agora, é para dançar, mas cada qual no seu lugar”

O pé da criança ainda não sabe que é pé,
e quer ser borboleta ou maça.
Mas depois os vidros e as pedras,
as ruas, as escadas,
e os caminhos da terra dura
vão ensinando ao pé que não pode voar,
que não pode ser fruta redonda num ramo.
Então o pé da criança
foi derrotado, caiu
na batalha,
foi prisioneiro,
condenado a viver num sapato.
Pouco a pouco sem luz
foi conhecendo o mundo à sua maneira,
sem conhecer o outro pé, encerrado,
explorando a vida como um cego
(NERUDA *apud* POZO, 2008, p. 169).

1 Olhares da pesquisadora em narrativas

Na sala de referência...

Figura 12 - Episódio 3: “Agora, é para dançar, mas cada qual no seu lugar”

Fonte: acervo da pesquisa. Registro em campo, 05/10/2018.

A docente se inclina, abaixa, levanta, dispõe os pneus no espaço.
Faz força com os braços, com as pernas, corpo inteiro.
Michelly, a outra professora, observa e move-se para ajudá-la.
(A transformação da sala indica: hoje, a atividade será com pneus).
Os bebês olham a movimentação.
Alguns se locomovem pela sala,
brincam com o que encontram.
Diante dos pneus, alguns aventuram-se na exploração.
Outros dirigem-se às professoras (com olhar de curiosidade).
Param e observam.
Dentro do berço, tem uma bebê e um menino vai para lá.
Levanta os pés, experimenta apoiá-los no berço.
Estica-se... quer tocar a colega que está dentro.
(“Vai cair!”, teme a pesquisadora).
A professora o vê, retira-o e o protege do perigo da queda.
E continua o corre-corre docente.
(“Onde está a fita adesiva? E as fotos dos bebês?”).
Juntas, as duas professoras conversam e procuram.
Encontram os objetos (no armário de alvenaria).
E as crianças continuam com seus movimentos agitados:
andam, pulam, ensaiam brincar com o pneu.
(Mas o ensaio planejado é outro).
Logo, começa a organização.
Izaura se abaixa diante de um pneu. Coloca um dos joelhos no chão.
Encurva-se para a frente com o corpo.
(Exclama: “Ai!” O corpo parece doer).
Os bebês vêm correndo para junto dela. Dois sentam-se ao seu lado.
Querem ver. Parecem interrogar: “O que ela faz?”
Seus olhos observam o que a docente coloca dentro do pneu.
(É a foto de um dos bebês).
Seus corpos saem em disputa pela fita adesiva.
Pegam. Brigam. Brincam.

Izaura se levanta. Anda rápido.

(Precisa afixar outras fotos... Uma de cada bebê em cada pneu).

Pega novamente a fita adesiva.

(Embolou!).

Levanta-se. Caminha rápido até o armário no fundo da sala.

Dois vão atrás.

Ela pega uma tesoura. Corta a fita embolada. Problema resolvido.

Mais uma vez: corre para lá. Corre para cá. Abaixa-se. Levanta-se.

E alguns bebês acompanham os movimentos dela.

Outros preferem brincar com os pneus já dispostos ao chão.

Luiz Fellipe abaixa-se. Tenta puxar o pneu.

Faz força. Muito força para levantar o objeto.

Enquanto isso...

A professora seleciona mais uma foto e se aproxima de outro pneu.

Bebês que estavam andando soltos pela sala vêm ao seu encontro.

Um deles senta-se (no chão).

Balança a cabeça. Move os pés para a direita e para a esquerda.

Tenta pegar a fita adesiva no chão (perto da professora).

Estica o braço. Alcança. Explora a fita.

(“Ih, grudou!”).

Enzo descobre a textura. Começa a brincar.

Põe o dedinho na parte colante da fita. E solta.

Repete o movimento.

Ecoa a voz da professora: “Preciso da fita, Enzo!”

(Com delicadeza, ela a retira das mãos do bebê).

Ele põe a mão esquerda na foto.

Toca a foto. Põe os pés no pneu.

Apoia as mãos no chão para equilibrar. Toca o pé.

“Quem é esta bebê?”

(Apontando para a foto, questiona a professora).

Em seguida, abaixa a cabeça.

(Concentrada, fixa a imagem no chão).

Dois apontam para uma colega.
(“Será que entenderam a pergunta?”,
fica se questionando a pesquisadora).
“É menino ou menina?”
(Interroga a docente).
Mais respostas com gestos de apontar.
E ela não ouve mais uma vez o corpo.
(Olhar e ouvir pedem calma).
E o problema é que tem que ensaiar para a festa.
É um corre-corre extenuante. Várias tarefas. Atenção difusa.
“Mas vai dar tempo?”, “Eles vão aprender?”, “Vão ficar no lugar?”
(Continua a conversa entre as professoras).
E as crianças andam para lá e para cá.
Pulam. Divertem-se com os pneus.
Dançam fora e dentro. Brincam de entrar e sair.
Outra pergunta da professora para os bebês:
“Qual a cor da roupa da menina da foto?”
Agora, são os pés que ajudam a dar a resposta:
Pedro se desloca.
Vai até o móbile que estava próximo. Balança-o. Faz barulho.
Coloca o dedinho na fita amarela.
A professora se atenta para o deslocamento do menino.
“Acertou!”
(Sorri e parabeniza-o).
(Na roupa da menina da foto, também tinha amarelo!).
O sorriso estampado do bebê, em resposta,
confirma que entendeu a aprovação.

2 No depois: narrativas da professora mediadas pelas fotografias

> *Nessa cena, eu estava pregando as fotos para o ensaio da apresentação da “Mostra Viva”. Aí, cada criança teria que identificar sua foto e entrar*

dentro do pneu. Mas não deu muito certo no dia, sabe? Porque cada um queria entrar no pneu do outro. Eles conheciam, eles sabiam identificar, mas não queriam seu pneu. Queriam o do colega [risos]. Então, não deu muito certo. E quando um entrava no pneu do colega e o colega via, começavam a brigar, porque ele queria ficar no pneu dele. Por isso, no dia da apresentação, deixamos sem a foto. E como estava chovendo também nesse dia [da apresentação], o espaço foi reduzido. Foi tudo no refeitório onde ficam as mesas. Então, não daria, porque a proposta era: chamá-los, um a um, para cada um entrar no pneu. Mas o pátio estava todo encharcado de água. Então, não dava para fazer desse jeito, porque esse não era o objetivo. Aí, nós tivemos que levar os bebês, carregá-los, porque tinha o perigo de cair, né? Porque estava molhado o chão. Mas, aí, nós estávamos ensaiando a música "Tico-tico", porque estava relacionada também com o livro, que era o nome da nossa turma: "Passarinho Branco", né? Aí, era uma música que tinha a ver com o nome da turma. Nós confeccionamos, fizemos o ninho. O pneu era para ser o ninho. Foi o ninho e a gente colocou palhas do lado de fora e do lado de dentro. Foi uma apresentação muito bonita. Para ensaiar com eles no decorrer da semana, era trabalhoso. Eles não ficavam dentro do pneu. A música passava, você cantava, você gesticulava e eles não faziam. Eram uns dois que faziam, que ficavam dentro do pneu. Mas no dia, foi perfeito. A gente acha, às vezes, que

> eles não estão observando, que eles não estão nem aí para o que a gente está fazendo lá na frente. Mas, no dia, eles fazem. Então, tipo assim, a gente cantava com eles umas três vezes, para não ficar cansativo para eles e nem para nós. Quando chegou o dia, perfeito: bateram palma, gesticularam. Foi lindo! E na sala, eles não faziam. Eram poucos que faziam. Eles observam. Eles veem, sim, o que a gente está fazendo, mas não fazem na hora que a gente quer [risos].
>
> [Sobre a letra da canção ensaiada, a professora canta]: "Lá naquele ninho, um, dois, três. Havia três ovinhos. Um, dois, três. Daqueles três ovinhos, um, dois, três. Nasceram tico-ticos, um, dois, três". Aí, repetiu a música. Como é contagem oral, a gente buscava, junto com a música, socializar, casar com as atividades da sala: "um, dois, três", mostrando os dedinhos. O gesto do passarinho: Bater palma. Aí, eles fizeram no dia. Os pequetitinhos ainda não dão conta de mexer com os dedinhos, levantar um por um. Aí, ficavam balançando. Batiam palma. Alguns faziam movimento com as mãos como se estivessem batendo as asas. Ficou lindo! (Narrativas da professora Izaura sobre o Episódio 3. Encontro realizado em 27/11/2018).

3 Narrativas e olhares em diálogo: algumas intepretações

Movimento e inteligência não estão dissociados. Quando a criança age, sua dimensão cognitiva é acionada, portanto, corpo inteiro, já que "[...] o ato motor não se limita ao domínio das coisas, mas através dos meios de

expressão, suporte indispensável do pensamento, submete-os às mesmas condições a que está submetido" (WALLON, 2007, p. 153). Nesse sentido, bebês andam e percebem o ambiente, reparam em seus objetos, gesticulam, fazem tentativas de manuseá-los e senti-los. Bebês sentam-se, brincam de fazer movimentos fortes com as mãos sobre os artefatos que conseguiram acessar e trazer para si. Ampliam explorações e realizam novas descobertas com o corpo.

Basta colocar-se à observação para identificar como gostam de ficar com os pés no chão, exercitando o equilíbrio que recém conquistaram; também, adoram ficar com os pés para o ar, brincando e desafiando suas habilidades; colocar os pés no colega ou no espelho provoca prazer e descobertas de limites e possibilidades; olhar os pés, bater os pés, andar apreciando os pés descalços. Essa lista de gestos identificados, quando se passa um tempo com os bebês a olhá-los, cabe bem no verso do poeta que revela: "O pé da criança ainda não sabe que é pé, e quer ser borboleta ou maça" (NERUDA *apud* POZO, 2008, p. 169). Se esse pé quer ser tanta coisa, por que aprisioná-lo em um calçado? Ou, ainda, por que tentar imobilizá-lo em uma coreografia alheia aos movimentos próprios dos bebês? No Episódio apresentado, que trata de um ensaio coreográfico para uma festividade na creche, o enfoque recaiu sobre os pés.

O cenário preparado pelas professoras, com os pneus, as fotos e a música, constituiu um rico ambiente de interação e exploração para os bebês. Observando o ir e vir das crianças pela sala, que acompanhavam as ações de organização das docentes, via-se que (con)viviam com as possibilidades dos materiais, explorando-os: brincavam com os pneus à disposição, tentavam empurrá-los com os pés, faziam força com o corpo, experimentando as qualidades de volume, peso, textura. A criança, como diz Pereira (2018, p. 29), "[...] não 'vê' apenas com os olhos, 'vê' com o corpo inteiro, ela precisa pegar um objeto, sentir a textura, se é leve ou pesado, se faz barulho ou se não faz nada, analisar suas possibilidades, descobrir seus mistérios". Para este ver com o corpo inteiro, os pés se movimentam na sala: andam para lá e para cá, pulam; são acionados nas ações de fazer força.

Como enfatiza Wallon (1975), uma das principais atividades nesse período em que os bebês se encontram é a atividade motora. É por meio dela que os bebês manifestam seus desejos, correm, abaixam-se, pulam, pegam os objetos, afastam-se e aproximam-se das pessoas. Aprofundando esse enfoque em sua teoria, fica mais claro compreender que a criança aprende se movimentando. De tal modo, a disposição de novos objetos no espaço da sala criava um ambiente de desafios, de ludicidade, de oportunidades, de interações e experimentações da vitalidade infantil. Mas, nota-se, nos gestos da professora durante a disposição dos objetos e também na sua narrativa *a posteriori*, que a organização da sala daquela forma fora planejada para uma determinada atividade pedagógico-festiva: “a coreografia para a Mostra Viva”. Tinha um objetivo: convidar cada criança a procurar sua foto no interior do pneu disposto no chão e, relacionando-a, entrar nele ao som de uma música que cantariam (BONFIM; OSTETTO, 2019).

O que aconteceu? Os bebês, que exploravam tudo à sua maneira, com curiosidade, alegria e interação antes do comando das professoras, após o momento em que foi estipulada “a hora da atividade”, não responderam conforme o esperado, não ficaram dentro do pneu relativo à sua fotografia como desejavam e instruíam as docentes.

Pode-se dizer que a dimensão pedagógica, visibilizada no planejamento das professoras (notadamente demonstrando dedicação, afeto e intencionalidade), encobriu a potência dos bebês e os mil e um jeitos do corpo. Gestos de pés para que os quero!

Se o movimento era o foco da pretensa atividade, as formas docentes de interpelar as crianças (especialmente nas perguntas de pouco interesse genuíno e visíveis situações de ensino – Quem é esta criança aqui? Que cor é essa?) não deixavam espaço para ouvir as múltiplas linguagens que eram provocadas na relação com o ambiente. No entanto, na docência com bebês, é fundamental compreender que tudo vai além.

> Gestos e movimentos infantis são muito mais que uma forma de a criança acessar objetos ou de se deslocar no espaço, são maneiras de perceber o que a cerca e de se expressar, refletem sensações, emoções e pensamentos (PEREIRA, 2018, p. 29).

Quando o professor está preocupado com a atividade, sua performance corporal, em regra, desconsidera os modos de ver de corpo inteiro, que são maneiras de conhecer a criança, de ser e de estar no mundo singulares. O foco na atividade produz jeitos de corpos pouco acolhedores aos gestos, que são linguagens. Portanto, os professores acabam por não as escutar (OSTETTO, 2015).

Considerando-se a complexidade do trabalho pedagógico na Educação Infantil e, mais ainda, com grupos de bebês, não se pode deixar de perceber e acolher a diversidade de fazeres e saberes docentes, desde suas boas intenções e dedicação em encaminhar propostas que julgam interessantes até práticas ainda não refletidas, ou até intuitivas, mas que franqueiam ricas oportunidades para experiências infantis.

De outro modo, claro está que há muito mais ações-interações-reações em espaços que reúnem um coletivo de bebês do que dariam conta de capturar os sentidos de um professor ainda que atento e focado na escuta das crianças. Como esclarece Rossetti-Ferreira (1988), o modelo de cuidado materno substitutivo não se adéqua às situações das creches brasileiras justamente pelo fato de vários bebês estarem sob a responsabilidade de poucas professoras. Sendo assim, é totalmente compreensível, por exemplo, a não atenção da professora na cena em que Enzo interage com a fita adesiva descobrindo sua textura e possibilidades de impregnação no corpo.

Apesar desse e de outros desafios, verificou-se, em alguns momentos, que a professora buscava uma relação mais próxima com os bebês, ainda que a pressa e a multiplicidade de tarefas comprometessem seu interesse relacional.

Outro ponto a destacar é que, quando o corpo da criança produzia ruídos, a possibilidade de obter a atenção da professora aumentava. Por exemplo: quando Izaura dirigiu-se aos bebês que estavam à sua volta, mostrando uma fotografia e perguntando quem era, mas continuando a fazer o que estava fazendo (fixando a imagem no chão), percebia-se que foi uma pergunta retórica. Entretanto, dois bebês estavam atentos e responderam: apontaram o dedinho para a colega. Nesse sentido, os corpos dos bebês falaram no silêncio. Não produziram ruídos. Não provocaram a atenção da

professora. Por outro lado, diante da pergunta sobre “qual a cor da roupa da menina da foto”, os pés que se puseram em marcha para ir até o móbile e o apontar o dedo para a fita que continha aquela cor provocaram barulho e capturaram o olhar da professora, que acompanhava todo o deslocamento do menino. Nesse contexto, o ruído auxiliou na interação e convidou o corpo adulto a interagir de forma mais aproximada.

4.2 Nos gestos do corpo, as emoções

> Nem queria saber de nós; não tinha afeto? Mas, por afeto mesmo, de respeito, sempre que às vezes me louvavam, por causa de algum meu bom procedimento, eu falava: 'Foi pai que um dia me ensinou a fazer assim...'; o que não era o certo, exato; mas, que era mentira por verdade.
> [...]
> Mas minha irmã teve menino, ela mesma entestou que queria mostrar para ele o neto. Viemos, todos, no barranco, foi num dia bonito, minha irmã de vestido branco, que tinha sido o do casamento, ela erguia nos braços a criancinha, o marido dela segurou, para defender os dois, o guarda-sol. A gente chamou, esperou. Nosso pai não apareceu. Minha irmã chorou, nós todos aí choramos, abraçados (ROSA, 1994, p. 411).

No conto "A terceira margem do rio", do escritor mineiro João Guimarães Rosa (1994), conhece-se a estória de um homem, respeitável pai de família, que decidira, por motivo desconhecido, mandar construir uma canoa, na qual passaria seus próximos anos de vida. Ele, que não pretendia ir a lugar algum, e, sim, permanecer sozinho no meio a meio do rio, deixou esposa e filhos sem nada a dizer; portanto, sem nada a entender.

Os anos foram se passando... E o homem, isolado e em silêncio, na canoa continuou. Certo dia, um dos seus três filhos, no caso, a moça, decidiu aproximar-se do rio com o propósito de buscar contato com o pai e mostrar-lhe o neto que havia nascido. Do barranco, que dava para o rio, a moça estendeu a criança nos braços e o pai não apareceu depois dos gritos daqueles que a acompanhavam.

Aquele silêncio do pai, que veio gritando do meio do rio, parece que foi um divisor de águas na vida da moça, por isso ela não se conteve e chorou. Não só ela, mas os outros familiares que estavam ao seu entorno, em uma espécie de comoção solidária, contagiosa, como diria Wallon (1971). O fato é que, depois do ocorrido, ela decidiu mudar-se para longe. Longe daquele rio, que carregara as suas lágrimas e que mantinha o seu pai presente-ausente.

Não se sabe, ao certo, o motivo e os desdobramentos do sentimento da moça, mesmo porque o sentimento é algo que fica lá dentro, em uma camada bem profunda do Ser: "Não implica reações instantâneas e diretas como a emoção. Tende a reprimir, a impor controles que quebrem a potência da emoção [...]" (MAHONEY; ALMEIDA, 2007, p. 18).

Já as emoções, frequentemente, provocam reações observáveis a olho nu, identificadas em gestos do corpo, como: sorrisos, lágrimas, abraços, franzir da testa, movimentos eufóricos ou contidos, maneiras de tocar, posturas enrijecidas ou flexíveis.

Tendo em vista a possibilidade de buscar identificar no corpo as emoções que atravessam adultos e bebês em relação na creche, foram destacados três Episódios, que colocam a dimensão afetiva em foco, assim nomeados: 1) "*Eu quero jantar lá fora!*", 2) "*Está dodói, neném?*" e 3) "*Não pode ficar chorando à toa!*"

Episódio 1: “Eu quero jantar lá fora!”

1 Olhares da pesquisadora em narrativas

Na sala de referência

Os bebês estão de pé.

Alguns cantam alegremente (com uma das professoras).

Outros só observam a voz e os gestos.

Dois deles brincam no espelho.

O clima é de preparativo para uma das refeições.

A cozinheira chega com os alimentos.

“Que delícia!”

(Exclama a professora Hieny).

Alguns se agitam, vão em direção ao alimento:

querem ver qual é o prato do dia.

Os gestos sinalizam fome por parte dos bebês.

E corre-corre para organizar o momento do jantar

por parte das docentes!

A professora Hieny vai acompanhar os bebês maiores[16] (fora da sala).

A professora Fabiane vai acompanhar os menores (dentro da sala).

Separam aventais, chamam as crianças, vestem cada uma.

Uma das bebês aponta o dedo para o avental que recebeu.

---

[16] Essa forma de nomear os agrupamentos foi dada pelas professoras. Segundo elas, os “maiores” eram os bebês mais velhos, e os “menores”, os mais novos.

(Quer mostrar algo).

Repete o gesto. Insiste em querer dizer.

(“O que será?”, perguntava-se a pesquisadora).

Muitas crianças. Muitas ações. Pouco tempo. Gestos apressados.

As professoras não atentam para o gesto/dizer da menina que aponta.

(“Acho que entendi: avental descosturado”, analisa a pesquisadora).

Do apontar, segue a expressão de não querer vestir aquele avental.

(Mas só se almoça ou janta com a bendita peça!).

A contragosto, teve que fazê-lo.

A professora, que dará a janta para os bebês maiores, organiza uma fila.

Chama um por um pelo nome.

Dois bebês do grupo dos menores (da outra professora) vão para a fila.

Fabiane, sentada no chão, pede que eles voltem.

Um obedece. O outro, Davi Correa, continua na fila.

(Parece querer ir junto com os “grandes”).

Ela levanta-se, anda em direção ao menino.

Pega-o no colo. Ele chora.

Ela abaixa-se e o coloca sentado perto dos bebês mais novos.

O bebê continua chorando. Faz movimentos e se levanta.

Caminha em direção a porta da sala (que já está quase fechando).

Tem vento! Fechou.

Próximo à porta, o bebê senta-se no chão.

Põe as mãos na cabeça. Deita-se no chão.

Parece inconsolável.

As lágrimas correm.

Fica de pé. Bate na porta.

Fabiane levanta-se novamente e o pega no colo.

Coloca-o na roda que estava formando com os bebês menores.

Na hora do jantar...

Figura 13 - Episódio 1: “Eu quero jantar lá fora”

Fonte: acervo da pesquisa. Registro em campo, 22/11/2018.

Na sala, começa o jantar dos menores.
Professora e bebês sentados no chão, em uma espécie de roda.
Um prato com o alimento é colocado em frente de cada um.
A professora vai servindo:
uma colherada para um,
uma colherada para outro,
uma colherada para um, para outro, para outro...
Completa-se uma rodada.
Todos comem a colherada servida pela professora.
Aguardam a próxima rodada (a impaciência é visível).
Alguns ficam olhando para a porta.
Davi Correa (que chorava para sair) continua em lágrimas na roda.
A professora lhe serve mais uma colherada.
Ele olha para a professora, observa.
Ela não o vê. Está focada na tarefa.
(Precisa servir o alimento, às colheradas, para todos, um a um).
Ele se levanta e vai sentar-se perto dela (está querendo atenção, sim!).
Encosta seu corpo no da professora. Chora mais.
O choro faz eco. Outro bebê está em lágrimas.
(A expressão da professora é de incômodo com o choro incessante).
Olha para a pesquisadora. Olha para o menino.
Dá um tempo nas colheres, levanta-se,
vai pegar o bico para Davi.
Coloca-o em sua boca e ele continua chorando.
Ela retoma as colheres, vai servindo o alimento aos demais.
A vez da colherada de Davi Correa chegou.
Ele fecha a boca. Não aceita o alimento. Vira o rosto e só chora.
A porta se abre.
Entra a professora que estava com os “maiores”.
O menino olha. Levanta-se rapidamente.
Vai ao encontro. Abraça as pernas dela.
(Parece que lhe quer contar da sua dor).
Ela abaixa-se, pega-o no colo.

(“Por que está chorando?”, pergunta-lhe).

Ele reclina a cabeça em seus ombros e se acalma.

2 No depois: narrativas da professora mediadas pelas fotografias

> *Essa cena aconteceu no dia do jantar dos bebês menores. Nesse dia, aí, em particular, esse único dia [risos], que eu preferi ficar dentro da sala com os pequenininhos, com os bebês. Mas, assim, foi realmente, para mim, um dia mais complicado, porque, até então, não tinha ficado com eles na hora do jantar ou do almoço. A gente trata deles, a gente alimenta. Eles não alimentam sozinhos. Você vê que eles ficam quietinhos esperando... cada um esperando a gente levar o alimento na boca, [...]. E nesse caso aí, que eram seis crianças... então, assim, eu fiz a rodinha, coloquei o prato um em frente ao outro e eles esperaram... cada um esperando eu alimentar. Foi difícil, não foi fácil, não. Porque um chora, não quer, não tem paciência de esperar. Você vê que, particularmente o Davi, o mais chorão, está chorando, porque não tem paciência de esperar. Nesse dia, ele comeu mal, porque eu ia rodando, alimentando um por um. Até chegar nele de novo, ele já não queria mais comer. Mas, assim, foi um desafio para mim esse dia. Agora, se eu tiver que fazer isso aí de novo, eu preciso mudar essa forma de alimentar, para fazer de dois em dois [risos]. Encontrar uma estratégia melhor para estar tratando deles, porque tratar todos de uma vez só não deu certo [risos].*

> *Como eu te falei, estou acostumando com a rotina deles ainda. Até para eles mesmos, acho que esse dia foi difícil. Mas eu fiquei surpresa, porque não fizeram sujeira, não bateram a mão nem nada, né? Cada um esperando a sua vez.* (Narrativas da professora Fabiane sobre o Episódio 1. Encontro realizado em 03/12/2018).

3 Narrativas e olhares em diálogo: algumas interpretações

Todo dia ela faz tudo sempre igual
Me sacode às seis horas da manhã
Me sorri um sorriso pontual
E me beija com a boca de hortelã
(HOLLANDA, 1971).

A composição *Cotidiano*[17], de Chico Buarque de Hollanda, retrata uma rotina conjugal, que parece, pelo menos por uma das partes, desprovida de novidade e de prazer. Além da letra, a melodia e os arranjos da conhecida canção oferecem um quadro da rotina, que massacra diariamente a pessoa a ela submetida. A vida, separada em pedaços através de momentos do dia, aparece retratada pela monotonia.

Com o foco no fazer “sempre igual” enunciado na canção, pergunta-se: será que todas as rotinas são desprovidas de prazer? Rotina e vida cotidiana seriam a mesma coisa?

À procura de respostas, li o livro *Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil* (BARBOSA, 2006), no qual a autora tem como propósitos discutir o que são as rotinas no âmbito das práticas educacionais e verificar como elas se vinculam a dois polos: de um lado, dominação e resistência; e, de outro, regulação e emancipação.

Antes de adentrar especificamente nessa dicotomia, a autora destaca a importância de se ter clareza do que é a vida cotidiana, definida por ela como

> [...] a vida dos sujeitos por inteiro, da qual eles participam com todos os aspectos de sua individualidade: todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus

[17] Essa composição faz parte do seu LP *Construção*, de 1971.

> sentimentos, suas paixões, ideias, ideologias (BARBOSA, 2006, p. 38).

Seguindo sua linha de raciocínio, compreende-se que a definição de vida cotidiana abarca a amplitude das vivências do ser na vida coletiva, seja no bairro, no trabalho, no lazer e na escola, como ainda abarca as produções, as experiências individuais e os gostos. A vida cotidiana, então, está composta não apenas de grandes ações e feitos, mas também dos pequenos detalhes, gestos e preferências, às vezes nem notados, como identificados no *Episódio 1* quando uma pequena bebê sinaliza não querer vestir o avental, porque já estava mais velho e até descosturando. Se o ato de vestir uma peça faz parte de um ritual de preparação para a alimentação na creche, isso não significa que o vestir deva ser sempre igual. Há um sujeito que protagoniza a ação e que tem gostos, sentimentos, formas próprias de ser e agir sobre o mundo.

Para complementar a contextualização da cena, é bom destacar que essa menina andava sempre muito bem cuidada, com roupas limpinhas e passadas. Era, como as professoras brincavam, *"uma verdadeira boneca"*. Além do mais, tinha os traços muito bonitos e mostrava-se simpática, o que lhe rendia, frequentemente, convites para desfilar nos eventos da creche. Mas, pela pressa das ações daquele dia, como não estavam em foco os eventos do cotidiano, e sim da rotina, ela não foi notada. Ela não foi ouvida naquele momento em que apontava um detalhe: o avental estava descosturado.

Entretanto, a vida cotidiana não está em polo oposto às rotinas, como nos diz Barbosa (2006). Ao contrário, estas fazem parte daquela e podem ser entendidas como "[...] produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia a dia, tendo como objetivo a organização da cotidianeidade" (BARBOSA, 2006, p. 37).

Sendo assim, mais do que defender ou criticar as rotinas, a grande questão anunciada no livro é que elas estão na Educação Infantil e precisam ser problematizadas, pois podem

> [...] tornar-se uma tecnologia de alienação quando não consideram o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos; quando se tornam apenas uma sucessão de eventos, de pequenas ações; prescritas de maneira precisa, levando as pessoas a agir e a repetir os gestos e atos em

> uma sequência de procedimentos que não lhes pertence nem está sob seu domínio (BARBOSA, 2006 p. 39).

Tornando-se essa tecnologia de alienação, o corpo perde a sua condição expressiva e age mecanicamente no interior do “sempre igual” das rotinas; passa da função de condutor para a de conduzido, de produtor para consumidor (OSTETTO, 2016b). Nesse processo, nem todas as crianças se adaptam. Algumas, então, subvertem a ordem, outras criam estratégias para romper com os rígidos combinados e têm aquelas, como é o caso dos bebês, que demonstram sua insatisfação principalmente com o choro.

Segundo Santos (2012), uma das manifestações da emoção é o choro. Manifestação que é visível no rosto e que, nos primeiros meses de vida, é um elo entre o bebê e o seu outro social. E como esclarece Wallon (1971), com o passar dos meses, tal manifestação, o choro, torna-se expressão e comunicação. A partir dessa chave interpretativa, busca-se analisar o Episódio em que Davi Correa parecia querer comunicar seu descontentamento à professora Fabiane. Dois corpos que trazem consigo histórias e que se encontram em um cotidiano. Dois sujeitos em relação: adulto e bebê.

Dessas histórias, é importante destacar que Fabiane estava há pouco tempo na turma de bebês, há cerca de um mês. E não cumpria as quarenta horas de trabalho apenas no berçário, já que era solicitada para tarefas como fazer decorações e painéis para a creche. Sua entrada na turma foi devido à rotatividade de profissionais que ocorria no berçário. Além do pouco tempo de interação, sua experiência durante as refeições de almoço e de jantar era com os bebês maiores. Ou seja, os bebês a quem era dada mais autonomia. Nesse dia, especificamente, ela acompanhou e alimentou pela primeira vez os bebês mais novos. Na outra ponta da relação, estava a criança, Davi Correa, que enfrentava naqueles dias uma situação familiar delicada, conforme narrou uma das docentes durante o encontro: seu pai acabara de conseguir emprego em outra cidade e precisava ficar alguns dias da semana fora de casa. A partir de então, o menino, que era tão alegre e ativo, passou a chorar muito, dando mostras de que estranhava a ausência do pai. Em uma leitura preliminar, identifica-se um conjunto afetivo, o qual foi marcando as relações que se formaram.

Para analisar esse aspecto, torna-se necessário retomar a discussão sobre a dimensão afetiva na perspectiva walloniana; ou seja, aquela que engloba as emoções, os sentimentos e as paixões, a qual permite perceber que, para compreender a criança em sua inteireza, é fundamental conhecê-la, também, em seu contexto. Ao se apoiar no materialismo dialético, Wallon

> [...] falava sempre de um indivíduo concreto, situado, inserido em seu meio cultural; levando-nos, portanto, a compreender de uma forma mais ampla o aluno *x*, numa escola *y*, numa comunidade *z*, que oferecia determinadas condições de existência [...] (MAHONEY; ALMEIDA, 2007, p. 16).

Davi Correa pertencia a uma família das camadas populares, submetida, no momento, àquelas condições de trabalho do pai para subsistência. Acredita-se que essa contextualização é um dado importante a ser compartilhado entre todas as docentes da turma de tal modo, quem sabe, as expressões do corpo durante o choro fossem melhor compreendidas e, consequentemente, acolhidas.

Fica a questão: sendo a professora Fabiane relativamente nova na turma, talvez desconhecesse o contexto do menino, pois, na sua narrativa diante das fotos compartilhadas no encontro, refere-se a ele como “o mais chorão”, o que “não tem paciência de esperar”.

Constituídas neste substrato das histórias de vida de bebês e professoras, e das concepções docentes que atravessam as práticas, que narrativas sobre/com o corpo são tecidas no momento vital de alimentação?

Davi Correa buscava o tempo todo, por meio dos gestos e dos movimentos do corpo, expressar seu desejo de ir jantar com os colegas na parte externa da sala de referência. Ele demonstra isso indo para a fila, aproximando-se da porta por duas vezes e sentando-se próximo a ela.

O grande problema era que, embora o bebê possuísse habilidades motoras evidentes – conseguia abrir a porta da sala em alguns momentos sozinho, subir e descer degraus sem ajuda do adulto, esforçar-se para alcançar objetos em altura considerável (em cima da mesa, no armário), correr com destreza, dançar, pular e expressar o que queria por meio de gestos –, essas destrezas não foram consideradas. Por quê? Uma regra alheia à escuta das crianças e suas potências definia a rotina: o agrupamento para as refeições do

almoço e do jantar estava baseado em uma concepção etária do desenvolvimento humano. Para fora, iam os bebês mais velhos, e não os que manifestavam desejos, preferências, habilidades e desenvoltura corporal. Sobre essa questão, comentam Marques e Santos (2012, p. 206):

> [...] por que temos tanta necessidade de marcar o desenvolvimento da criança a partir da noção cronológica do tempo? Essa maneira de conceber o tempo traz algumas implicações. Serve como instrumento (poderoso) de controle e disciplina. Nessa lógica, cada um é o que foi prescrito para que seja ou a representação do que a história convenientemente lhe conferiu.

Isso ficou notório, pois, enquanto os bebês mais velhos podiam sair da sala – observar o pátio, sentar-se à mesa, experimentar movimentos dos talheres, interagir em duplas –, os mais novos eram colocados numa posição corporal de passividade: não podiam sair do lugar, deveriam aguardar o alimento vir à boca, não podiam tocar nos talheres e nem no alimento, não podiam fazer sujeira.

Inevitavelmente, a manifestação de uma emoção contida veio à tona. O bebê, além de chorar, não se alimentou bem durante aquela refeição como era de costume. Solidariamente, um dos colegas parece sentir a dor do companheiro e o distanciamento dele da roda. Assim, ele o acompanha em lágrimas. Paralelamente, precisando dar conta de alimentar os seis bebês sem saber muito ao certo como fazê-lo, Fabiane, embora pegasse o bico com o propósito de dar algum conforto ao Davi e/ou de fazer-lhe calar o choro, adota, na maior parte do tempo, uma postura de movimentos relacionais distanciados: deixa chorar, não acolhe, não traz para junto de si, contrastando, assim, com sua postura acolhedora, tanto em relação ao Davi quanto às outras crianças.

Entretanto, quando visualiza as fotografias e diz: *"Agora, se eu tiver que fazer isso aí de novo, eu preciso mudar essa forma de alimentar, para fazer de dois a dois"*, dá indícios de um processo de reflexividade. Com isso, pode-se deduzir que o referido processo é um movimento "[...] que se reporta à ação, mas não se confunde com a ação; é um saber-fazer, saber agir impregnados de reflexividade, mas tendo seu suporte na atividade de aprender a profissão" (LIBÂNEO, 2012, p. 86). Percebe-se, assim, um desejo por mudança, uma

necessidade de reorientação de postura a partir do olhar dos corpos em interação.

Esse dado é relevante tendo em vista o contexto das condições de trabalho dessa docente: atuava 40 horas semanais diretamente com os bebês sem tempo destinado ao planejamento (diferentemente da realidade das professoras regentes da turma), o que dificultava refletir sobre sua prática e, também, interagir com as demais colegas de profissão.

Episódio 2: “Está dodói, neném?”

1 Olhares da pesquisadora em narrativas

No fraldário:

Depois de tocar o corpo e aferir a temperatura de Pedro, disse:

*“*Vou dar um banho em você. É bom para baixar a febre*”*.

(Comenta a professora indo em direção ao fraldário).

Em seguida, entra, deita o bebê em frente ao espelho.

Retira a fralda usada.

Joga-a no lixo.

Segura o bebê pela mão para levantá-lo.

Ele chora. Ela o pega no colo.

Acalenta-o.

Ele se acalma e ela dá o banho.

Enxuga-o delicadamente.

Observa seu corpo.

Veste nele uma fralda limpa.

Tenta iniciar a massagem...

(Afinal, no planejamento, era dia de Shantala).

Ele chora novamente. Vira o rosto.

Parece não querer ser tocado.

Ela volta com ele (no colo) para a sala de referência.

Na sala de referência:

Figura 14 - Episódio 2: “Está dodói, neném?”

Fonte: acervo da pesquisa. Registro em campo, 02/10/2018.

Hieny senta-se perto da porta de entrada.
Abraça o corpo do bebê (está quente).
Novamente, afere a temperatura.
“Baixou um pouco, mas continua com febre”.
(Comenta com a colega de trabalho que está na sala).
“Você está dodói, neném?”
(Diz ela olhando a face de Pedro).
Levanta. Procura o antitérmico na bolsa do menino.
Ela o encontra.
Pega, também, uma colher e caminha para sentar-se novamente
(ao chão e sem apoiar as costas).
(Parece que sente um incômodo: franze o rosto e trava o corpo).
Nesse momento, uma menina observa Pedro chorando.
Aproxima-se.
Fica em pé ao lado.
Com as mãos, parece perguntar à professora:
“O que está acontecendo?”
Hieny escuta seu gesto de corpo curioso. Responde:
“Pedro está passando mal”.
Laura encurva-se e pega o medicamento que foi colocado ao chão.
(Quer saber para que serve).
“Para febre, para dor”, explica o adulto.
(Quer ajudar a professora a colocar o produto na colher).
Hieny leva o líquido à boca de Pedro.
Ele sinaliza com a cabeça que não quer.
Em silêncio, ela tenta de novo.
Ele fecha a boca, arqueia a sobrancelha.
Vira o rosto.
A bebê abaixa-se, olha nos olhos dele, mostra o vidro e incentiva:
“Médio. Toma.”
Concomitantemente, põe a mão na perninha dele.
Faz carinho.
Ele fica olhando...

A professora tenta novamente levar a colher à boca dele.
E ele não aceita. Chora.
Então, a professora incentiva Laura:
“Você não vai dizer para ele que o remédio melhora a dor?”
A bebê dá a volta. Fica próxima à cabecinha dele.
Chega perto do rosto de Pedro.
Faz carinho no braço e diz:
“Médio. Melhora. Dodói”.
Ele não olha para ela. Mas, aos poucos, vai parando de chorar.
A professora lhe dá água. Ele toma.
Tenta, novamente, lhe dar o remédio.
Ele olha para a bebê. Aceita a colherada.
Engole. Faz careta.
A professora o elogia por ter tomado o antitérmico.
Laura sorri, bate palma.
(Como que concordando com a professora).
Ele aponta para o copo com água.
A professora o serve.

2 No depois: narrativas da professora mediadas pelas fotografias

> *Nesse dia, eu estava aferindo a temperatura do Pedro, que é o dia que ele estava mais tristinho. O que eu me lembro desse dia é que ele chegou bem para baixo na creche. A gente percebeu que ele não estava normal, porque ele é uma criança bem esperta. Ele é ativo. Aí, identifiquei a necessidade de estar olhando a temperatura dele. E a Laura, né? [risos]. Ela é uma das crianças, assim, mais ativas ali no berçário, e ela foi, chegou perto, queria ver, queria saber o que estava acontecendo [risos]. E eu ali, segurando o Pedro, e a Laura do lado [risos].*

> [...]
> *Ela ficava, tipo assim, apontando, querendo saber: o que que está acontecendo? O que é que foi? [risos].*
> (Narrativas da professora Hieny sobre o Episódio 2. Encontro em 04/12/2018).

3 Narrativas e olhares em diálogo: algumas interpretações

> O rosto é um terreno de metamorfoses espetaculares que, no entanto, implicam apenas uma mudança ínfima de sua disposição; de um instante para outro, ele é capaz de exibir diferentes expressões. Os afetos vêm modelar-se nele de acordo com o prisma da simbólica que o encarna. Pela amplitude de sua expressividade e de sua posição eminente no conjunto do corpo, por sua conformação – nomeadamente, a presença dos olhos –, o rosto é o núcleo por excelência dos sentidos: por seu intermédio, o autor integra-se a determinada situação, cria as condições para ser compreendido no face a face das comunicações que tecem a vida cotidiana (LE BRETON, 2019b, p. 119).

A face é uma pequena parte da dimensão corporal que compõe o humano. Por meio dela, o sujeito demonstra alegria, tristeza, raiva, medo, dor, tranquilidade, confiança e surpresa. Como dissera Le Breton (2019b), apesar de ser uma superfície reduzida se comparada ao restante do corpo, o rosto pode expressar diversas feições que possibilitam leituras e interpretações, como, por exemplo, as realizadas no campo do afeto. O afeto diz respeito à afetividade, ou seja, “à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo e interno por meio de sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis” (MAHONEY; ALMEIDA, 2007, p. 17).

Durante o convívio na creche, foram identificadas várias manifestações emotivas nos rostos dos bebês, dentre elas o choro, “[...] uma expressão emocional com características fisiológicas e de caráter social nem sempre compreendido pelo adulto” (SANTOS, 2012, p. 101). Nem sempre é compreendido, em primeiro lugar, porque é necessária uma outra dinâmica temporal, que favoreça uma observação atenta e contextualizada das ações e reações das crianças. E, como na turma de bebês as demandas pelo corpo do adulto são, cotidianamente, num ritmo acelerado, quase sempre não se

consegue ater aos detalhes. Em segundo lugar, porque são vários os motivos que levam os bebês às lágrimas, dentre eles: a fome, a indisposição, o desejo não atendido, a saudade de um ente querido, a disputa por um brinquedo, a solidariedade com um colega que já estava chorando, o sono, o desejo pelo colo do adulto e a dor.

No caso do Episódio *2* apresentado neste eixo de análise, alguns indícios, especialmente a indisposição corporal de Pedro, levaram a professora a se colocar em uma escuta atenta: desde o momento em que Pedro chegou à sala, a docente notou uma postura atípica por parte da criança. Ele buscava se esquivar dos colegas e não demonstrava interesse pelos brinquedos preferidos como era de costume. Além do mais, ele, também, chorava. Um choro baixinho e contido, que só foi percebido, porque Hieny já estava a observá-lo.

Essa postura de prostração da criança e o choro fizeram com que a docente assumisse uma relação corporal mais aproximada com Pedro. Assim, foi se tecendo a interação: pega no colo, afere a temperatura, leva para dar banho, enxuga delicadamente observando o corpo, tenta massagear, busca dar o medicamento, dialoga, aconchega-o nos braços.

Nesta relação de cuidado do adulto para com a criança, entra em cena uma bebê que parecia se preocupar com o coleguinha. Mobilizada pelo choro de Pedro, ela segue os passos da professora e a acompanha em seus próximos movimentos corporais até que a situação se amenize.

Mas não era um acompanhar só por curiosidade, como narrou Hieny. Com gestos sensíveis, a menina tocava o corpo do bebê, incentivava-o a tomar o antitérmico, preocupava-se com o seu desconforto. *“Como será que havia aprendido a olhar para o outro dessa forma? A cuidar de maneira tão especial de um corpo? A ser tão prestativa?”*, perguntava-se a pesquisadora.

Essa postura de respeito e cuidado com o outro, de amorosidade por parte de Laura, faz compreender a importância, como destaca Coutinho (2017), de reconhecer a criança como ator social, e o corpo dela como uma dimensão que vai se constituindo por meio das (inter)ações estabelecidas. Isso significa que seu corpo é diferente do adulto, mas não imperfeito, incompleto e nem passivo.

Nas ações e interações, Laura mostra à professora um outro jeito de fazer e de cuidar: abaixa-se à altura dos olhos de Pedro para conversar, acaricia-o enquanto dialoga, dá a volta para se aproximar ainda mais.

Já a professora valoriza a atitude da menina de cuidar do outro, acolhe e incentiva os movimentos da criança e a linguagem oral quando pede para que ela converse com o menino: *"Você não vai dizer para ele que o remédio melhora a dor?*" A atitude e as palavras da professora reforçam a importância de seu papel como alguém que assegura um contexto de interações aproximadas, coloca-se receptiva às manifestações da menina e, com isso, reconhece sua competência social. Afinal,

> [...] para as crianças, o cotidiano é uma arena de encontros e, nas mais diversas situações, elas se lançam na interação; mas a qualidade das relações sociais por elas estabelecidas dependerá, em larga medida, das condições asseguradas pelo contexto, tendo em vista que a competência social das crianças depende do modo como os adultos organizam o cotidiano delas e concebem suas relações, para que desenvolvam sua identidade social e a autoidentidade (COUTINHO, 2017, p. 111).

Outro ponto que ganha destaque é a questão do corpo de Hieny. Como mencionado no Capítulo 3, a sala de referência é o espaço onde ficam a maior parte do tempo as professoras, sobretudo as duas regentes. Por não possuir mobiliário adequado (nem uma cadeira sequer), o adulto tem duas opções: ou permanece de pé, ou se acomoda ao chão. Sobre esta questão, da inadequação e/ou da falta de mobiliário no berçário que contemple também o corpo do adulto, resultados semelhantes são encontrados em outras pesquisas (SABBAG, 2017; SILVA, 2018; BUSS-SIMÃO, 2019), evidenciando que é imprescindível pensar e providenciar mobiliários que permitam o bem-estar de docentes e apoiem sua disponibilidade corporal para estar no chão, uma posição demandada na relação com os bebês. Como alerta uma das pesquisas referidas, é preciso pensar em

> [...] readequações de materialidades que atendam e potencializem essa *disponibilidade corporal* na docência com bebês que exige estar na posição terrena, na horizontalidade, junto ao chão para atender às demandas dos bebês. Sendo a *disponibilidade corporal* uma marca da/na docência com bebês, é preciso que existam materialidades adequadas para uma relação educativa que privilegie tanto os bebês como também os adultos nas instituições de Educação Infantil (BUSS-SIMÃO, 2019, p. 7, grifos da autora).

Pensar e adequar os mobiliários na Educação Infantil como um todo e nas salas de berçário em especial é criar oportunidades para que as ações e interações corporais na creche se deem de forma mais acolhedora e aproximada, com pessoas mais sadias e felizes! O necessário diálogo com o campo da arquitetura já vem há tempos sendo indicado como essencial para a Pedagogia e as práticas educativas na Educação Infantil. Entretanto, essas produções focam-se mais nos corpos da criança e menos nos corpos dos adultos em relação (CARVALHO, 1990; CARVALHO; RUBIANO, 1994; VECCHI, 2013).

Episódio 3: “Não pode ficar chorando à toda”

Com a palavra, as emoções

Se choro...
dizem que é birra,
fome, sono, saudade...

Se rio...
que é alegria, surpresa,
contentamento, novidade...

Como contar o que se sente?
Como traduzir no gesto o que se vive?

No vai-e-vem do acalanto,
Do toque ou do seu olhar amigo.
Quem sabe eu decida contar o que se passou comigo? (BONFIM, 2019).

1 Olhares da pesquisadora em narrativas

Na sala de referência...

Figura 15 - Episódio 3: “Não pode ficar chorando à toa”

Fonte: acervo da pesquisa. Registro em campo, 20/11/2018.

Estava próximo ao horário de almoço.
Os bebês estavam agitados.
Um deles começou a chorar.
Outros o acompanharam...
As lágrimas corriam no rosto.
(“O que será que as professoras vão fazer?”, perguntava-se a pesquisadora).
Uma delas tenta interpretar os gestos:
“Deve ser de fome”.
A outra comenta que eles estão há muito tempo dentro da sala:
“estão estressados...”.
Por isso, foi até o armário. Abaixou-se. Pegou uma sacola.
Eram balões. Encheu um.
Eles se aproximaram com olhares de curiosidade.
Um deles esboçou um sorriso.
Pegou o objeto da mão da professora e correu.
Começaram-se as disputas.
“Calma, calma”, disse Izaura. E encheu outro balão,
que também passou de mão em mão.
Teve um bebê que se mostrou enraivecido, porque perdeu o seu balão.
Foi à procura de outro...
Pedro percebeu, chorou.
Deitou em cima do objeto que estava em suas mãos.
Prendeu-o com o corpo.
(Como que querendo dizer: “Quero ver quem vai pegar o meu brinquedo!”).
Davi Correa não aceita ter ficado sem o balão.
Chorando, estica o braço em direção à professora.
Encosta em seu corpo.
Puxa a sua mão.
(Seus gestos parecem contar o ocorrido).
Sorrindo, ela diz para eles: “Gente, é uma brincadeira! Não é para brigar!”
Recolhe os balões.
Enche mais dois.
Senta-se próximo à janela da sala.

O bebê que estava chorando, pega um dos balões.
Sai correndo.
Senta-se no outro canto da sala. Sozinho.
A professora continua com o grupinho que se forma.
Mostra as expressões nos balões.
Faz caras e bocas.
Eles dão tapinhas no objeto.
Ela conversa. Brinca com eles. Abraça-os.
E eles passam a acariciar a carinha estampada no balão.
(A carinha que expressava o choro).
“Pode ficar chorando?”
Eles param, prestam atenção na fala da professora:
“Não pode ficar chorando à toa, desse jeito!”
Uns balançam o dedinho, como que concordando: “Não pode”.
Em outro balão, expressão de grito.
Ao mostrar, ela levantou a voz. Gritou.
Que susto eles levaram!
Um tampou o ouvido.
Um desequilibrou e caiu.
Outros riram com a brincadeira.
Depois, foram se acalmando.
Jogaram os balões para cima. Observaram.
Começaram a cantar.
Cessou-se o choro.

2 No depois: narrativas da professora mediadas pelas fotografias

> *Essa cena é a do balão das expressões. Foi uma atividade que não estava no planejamento. Eles [os bebês] estavam chorando. Via um chorando, o outro começava a chorar desesperadamente. Aí, eu tive a ideia: vamos pegar o balão de expressão. Porque, na*

> *verdade, a gente tem a caixa também, que é de trabalhar junto. A minha caixa não estava na sala no momento. Aí, peguei o balão, sentei com eles, enchi o balão, uma atividade que eles gostam. Eles acham bonito a carinha no balão. Aí, fui fazer com eles a expressão que estava no balão. Chorando, gritando, rindo. Perguntei para eles: 'Pode ficar chorando? Não pode ficar chorando à toa, desse jeito''. Aí, passei para eles, mostrei, fiz a expressão com eles na hora. Em seguida, dei o balão para eles brincarem. Eles calaram. 'Está vendo? Olha' [risos]. Eles pararam de chorar para poder brincar. É uma atividade que dá certo, né?* (Narrativas da professora Izaura sobre o Episódio 3. Encontro em 27/11/2018).

3 Narrativas e olhares em diálogo: algumas interpretações

> Um imenso domínio de expressão está apto a acolher uma gama de emoções e traduzi-las aos olhos dos demais, tornando-as compreensíveis e comunicáveis. Os movimentos do rosto e do corpo formam o terreno de metamorfoses espetaculares e permanentes que, no entanto, empregam modificações ínfimas de disposição. Eles se tornam facilmente uma cena na medida em que oferecem à leitura os sinais que revelam a emoção e o papel desempenhado na interação (LE BRETON, 2019a, p. 49).

No processo de oscilação das disposições do rosto, do corpo, que se traduzem em gestos, mímicas, posturas e deslocamentos, segue-se buscando dar visibilidade a alguns sinais afetivos revelados nas interações entre bebês e adultos na creche.

Mais uma vez, o choro é expressão marcante não só na pesquisa em tela, mas em outras que tiveram como foco os bebês ou as discussões sobre os bebês na creche (BUSS-SIMÃO, 2019; SANTOS, 2012). Além de marcante, era, também, pouco compreendido. Afinal, não se sabia, ao certo e em todas as situações, os reais motivos que levavam os bebês às lágrimas. No caso do

Episódio 3 em análise, era a fome? Como interpretava uma professora. Ou era o longo tempo de imobilização dos corpos no espaço da sala de referência, como sugeria a outra docente? Não se sabe ao certo se era isso, se era aquilo, se era isso e aquilo ou se tinha outro motivo.

A questão é que, quando eles estavam com fome, choravam. Mas também, quando ficavam muito tempo em um espaço fechado (como o da sala de referência), sentiam-se incomodados. Por diversas vezes, foram notados puxando o corpo adulto para o ambiente externo. E quando saíam para o pátio ou para o parque: pulavam, corriam, brincavam e se esqueciam do choro. Como identificou Wallon (2007) em sua teoria, afetividade e ato motor estão mesmo interligados.

Neste *Episódio 3*, especificamente, antecedia-se o horário de almoço, e eles estavam na sala aguardando chegar o alimento. Um dos bebês caminhava em lágrimas de um lado para o outro, e os demais coleguinhas, vendo-o naquele agitado descontentamento, foram mobilizados para a mesma reação emotiva.

De acordo com estudos no campo da Psicologia, as manifestações emocionais dos bebês servem como meio de comunicação e de expressão, mobilizando tanto as reações dos seus pares quanto as dos adultos. É o que Wallon (1971, p. 91) denominou em sua teoria de contágio das emoções.

> A emoção necessita suscitar reações similares ou recíprocas em outrem e, inversamente, possui sobre o outro um grande poder de contágio. Torna-se difícil permanecer indiferente às suas manifestações e não se associar a esse contágio através de arrebatamentos do mesmo sentido, complementares ou antagônicos.

Desencadeados pelo contágio das emoções, observam-se alguns sinais visíveis nos gestos; no caso dos bebês, suscitando reações diversas: um choro individual, que reverberava e produzia um coral coletivo; e, no caso da professora Izaura, mobilizando seu corpo a encontrar soluções. Por isso, procura balões e propõe uma brincadeira que nem estava no planejamento, mas sua prática já havia mostrado que “funcionava” com as crianças, como ela diz quando do encontro diante das fotografias.

O planejamento deve ter como ponto de partida o olhar atento para as crianças, a observação de seus modos de ser e estar; enfim, o conhecimento

sobre elas, como bem lembra Ostetto (2015). E não pode ser uma camisa de força, pois, no cotidiano, situações inesperadas acontecem e demandam respostas às vezes imediatas da professora. E como ela pode encaminhar essas respostas? Apoiando-se em teorias, tomando por base experiências passadas, levando em conta sua sensibilidade e escuta às crianças. No caso, parece que assim fez a professora: olhou atentamente as ações e reações dos bebês, compreendeu que naquele momento precisava ser trabalhada a dimensão afetiva, reorganizou o seu planejamento diário e investiu na brincadeira de encher balões, uma proposta já conhecida das crianças e validada em sua prática. Além do que não eram só balões, que, por si só, já convidam à brincadeira; eram balões que expressavam elementos do campo da emoção: choro, grito, riso etc. Pareceu, também, na sua intencionalidade pedagógica, que ela percebeu uma oportunidade para tratar das emoções, lançando mão de um recurso que se tornava um instrumento pedagógico (quiçá, de ensino...). Seja por uma ou outra razão, estava tudo bem, pois a professora buscou responder ao que ouvia nos gestos das crianças.

Mas um outro problema se anunciava: não tinha um balão para cada um. Verificando isso, Pedro buscou prender e esconder o seu objeto embaixo do corpo para não o perder, revelando, com essa atitude, sua inteligência prática (WALLON, 2007). Davi Correa chorava enraivecido, manifestando interesse em estar com o brinquedo. "*Como Izaura vai lidar com o referido problema e tantas emoções traduzidas em gestos do corpo: medo, raiva, insegurança?*", perguntava-se a pesquisadora.

Ela decidiu recolher os objetos e acolher os bebês para junto de si. Desse modo, podiam brincar coletivamente, sorrir, tocar o artefato, compartilhar a afetividade vivida. Essa afetividade engloba as emoções, já que

> [...] sobre elas repousam arrebatamentos gregários que são uma forma primitiva de comunhão e de comunidade. As relações que elas tornam possíveis aguçam seus meios de expressão, fazem deles instrumentos de sociabilidade cada vez mais especializados (WALLON, 2007, 124).

Ao mesmo tempo em que as emoções trabalham a comunhão, uma vez que as lágrimas foram substituídas progressivamente pelos sorrisos, tornando o ambiente mais alegre e acolhedor para os gestos livres e espontâneos da

criança, trabalham, também, o corpo em sua inteireza, pois a tristeza gera contratura do tônus muscular, mas a alegria possibilita ações mais instantâneas e livres tanto do tônus quanto dos movimentos. Consequentemente, isso não significa que todas as crianças fiquem agitadas e se movimentem quando estão alegres:

> A alegria seria também menos característica pela exuberância das manifestações motoras que pela manutenção de um equilíbrio exato entre as flutuações posturais e a atividade de relação. Pois existem alegrias tranquilas (WALLON, 1971, p. 105).

Foi essa alegria, ou, pelo menos, possível contentamento, que se identificou nos gestos externalizados daquele bebê que foi sozinho para o canto da sala e lá permaneceu após pegar um balão e se envolver com a brincadeira. Não é assim que nós, adultos, em alguns momentos também agimos? Às vezes, é preciso e necessário ficar um pouco só: para pensar, para fazer algo que gosta ou mesmo para descansar, recarregar as energias. Essa reflexão foi levantada a partir de Coutinho (2014, p. 34;36) que destaca que:

> [...] ainda tem pouco eco dentro das instituições de educação infantil: o direito à apreciação, ao isolamento, à atividade solitária. [...] Atribuímos importância a essa reflexão porque, embora o espaço da creche venha sendo anunciado como aquele que possibilita o encontro entre os pares, espaço privilegiado para a elaboração de culturas pelas crianças, ele também é um espaço onde as crianças passam um longo tempo de vida e, portanto, também é um lugar para se estar só, quando esse for o interesse.

No caso do contexto pesquisado, os bebês passavam cerca de 50 horas semanais dentro da creche. Assim, o direito de privacidade e quietude, claramente abordado por Coutinho (2014) e brevemente destacado no documento *Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças*, (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009) deve ser considerado.

Outro ponto que suscita análise diz respeito a uma questão cultural sobre a manifestação das emoções. No senso comum, é frequente se ouvir que homem não chora, como se as lágrimas fossem uma mostra da fragilidade, portanto, associadas à feminilidade ou à infância. Dentre os aspectos que estão implícitos nessa visão, é possível citar o

> [...] contraste entre emoção e pensamento: a primeira, a emoção, é inferior e tende a ser considerada relativamente má; o segundo é superior e tende a ser considerado relativamente bom. A primeira, a emoção, é, em suma, tendencialmente irracional, caótica, natural e feminina. Esta é uma indicação significativa. Em muitas culturas, e não apenas na cultura ocidental, o discurso e a práxis das emoções tendem a possuir um potencial de exclusão e de negativização a tal ponto que constituem um dos dispositivos mais importantes para legitimar a superioridade dos homens sobre as mulheres e dos mais velhos sobre os mais novos (VALVERDE, 1995, p. 9).

Como se viu até aqui e buscou-se construir a partir do referencial teórico selecionado, emoção e razão não se opõem; ao contrário, se complementam. No entanto, na prática, essa e outras pesquisas apontam como a escola ainda não sabe lidar com as emoções (PANTALENA, 2010; SANTOS, 2012; BUSS-SIMÃO, 2019). Embora as professoras reconheçam que o choro é natural na infância, sobretudo entre os bebês, o desejo do adulto é fazer cessar essa manifestação emotiva e não a entender ou deixar que seja vivenciada. Por isso: mostram um balão ou outro brinquedo, pegam no colo, pegam o bico, dão uma fruta ou um biscoito.

4.3 Corpo, natureza e cultura

> Por uma ideia de criança rica, na encruzilhada do possível, que está no presente e que transforma o presente em futuro.
>
> Por uma ideia de criança ativa, guiada na experiência, por uma extraordinária espécie de curiosidade, que se veste de desejo e de prazer.
>
> Por uma ideia de criança forte, que rejeita que sua identidade seja confundida com a do adulto, mas que a oferece a ele nas brincadeiras de cooperação.
>
> Por uma ideia de criança sociável, capaz de se encontrar e se confrontar com outras crianças para construir novos pontos de vista e conhecimentos.
>
> Por uma ideia de criança competente, artesã da própria experiência e do próprio saber perto e com o adulto.
>
> Por uma ideia de criança curiosa, que aprende a conhecer e a entender não por que renuncie, mas por que nunca deixa de se abrir ao senso do espanto e da maravilha (FORTUNATI, 2009, p. 47).

Em sintonia com essa ideia de criança rica, ativa, forte, sociável, competente e curiosa, apresentada pelo pedagogo italiano em sua poesia, caminham esta tese e o conceito de corpo aqui defendido, integrado em seus conjuntos funcionais (cognitivo, afetivo, motor e a pessoa) e diretamente interligado com o meio, os sujeitos e as materialidades. Lembra-se Wallon (2007, p. 198), que:

> [...] é contrário à natureza tratar a criança fragmentariamente. Em cada idade, ela é um todo indissociável e original. Na sucessão de suas idades, é um só e mesmo ser sujeito a metamorfoses. Feita de contrastes e de conflitos, sua unidade é por isso mesmo mais suscetível a ampliações e novidades.

Embora mais aberta a experiências e conhecimentos sobre o mundo assim como a novidades, não raras vezes, a criança é tolhida em suas cem linguagens, como adverte Malaguzzi (2016a) ao falar que a escola e a cultura querem separar dela a cabeça do corpo. Isso reporta ao quanto a sociedade ocidental, influenciada pela visão cartesiana, desconsiderou o corpo, que agora é visto

> como um acessório da pessoa, que se processa no registro do ter, já não sendo indissociável da presença humana. A unidade da pessoa é rompida, e essa fratura designa o corpo como uma realidade acidental, indigna do pensamento (LE BRETON, 2012b, p. 107).

Mas a criança é feita de cem linguagens, como diz Malaguzzi (2016a) em sua conhecida poesia, por isso não se conforma que separem o pensar do movimento exploratório do ambiente e das materialidades; as sensações permitidas pela música, pela dança e pela brincadeira da ação; o contato da natureza com o seu próprio corpo. É sobre esses modos de ser criança, atravessada pela cultura, envolvida com a brincadeira, na natureza, de corpo inteiro, que falam os três Episódios apresentados a seguir: "*O brincar e os inutensílios*", "*Na natureza: outros modos de ser*" e "*Lá vai o trem...*".

Episódio 1: “O brincar e os inutensílios”

As coisas desimportantes,
os inutensílios,
são muito importantes porque servem para poesia [...].
Um caneco furado que não carrega água
é muito mais importante do que um tanque de água.
Isso, claro, pela inutilidade do caneco furado.
As coisas desprezadas pela civilização são objetos de poesia.
Digo, aliás, que os desobjetos só prestam para a poesia (BARROS, 2010, p. 110).

1 Olhares da pesquisadora em narrativas

Na sala de referência

Figura 16 - Episódio 1: “O brincar e os inutensílios”

Fonte: acervo da pesquisa. Registro em campo, 19/11/2018.

Davi Correa se aproxima da porta de saída.
Olha para o trinco (põe a mão). Tenta abri-lo.
Abre e fecha. Abre e fecha. Abre e fecha.
Parece se encantar com o som e os movimentos.
Michelly adverte:
“Vai machucar a mão, Davi. Não pode brincar com isso!”
Ele balança o dedo para a direita e para a esquerda.
(Demonstra que entendeu a advertência).
Interrompe o movimento.
Vai para o espelho e, por meio dele, parece atento aos colegas.
A professora se distrai.
Ele volta para a porta, entretendo-se novamente com o trinco.
Abriu? Abriu.
Rapidamente chega ao corredor que dá acesso ao pátio.
Um dos bebês avisa para a professora: aponta com o dedo para a porta.
Dá um gritinho.
Michelly olha, entende o gesto e corre atrás de Davi.
Pega-o, abraça-o e comenta:
“Você está querendo fugir, por quê? A tia vai ficar com saudade”.
Ele chora e aponta para o pátio.
Ela aproveita e confere a fralda dele. Está com xixi.
Troca-o e veste nele uma bermuda.
A professora Izaura chega. Senta-se ao chão.
Alguns bebês se aproximam.
Isadora vem e se acomoda ao seu colo.
Um dos meninos empurra uma caixa.
Outro traz um ursinho.
Laura se coloca às costas da professora.
Davi Correa vem chegando de mansinho, choroso...
Izaura toca-lhe o corpo, busca interação:
“Olha a caixa, Davi! Você gosta tanto de caixa!”
Rafael (que está dentro da caixa) cede um espaço.
Mas Davi não quis entrar.

Izaura mostra o ursinho.
E ele também não quis pegar.
Rafael continua a brincar com a caixa: sai, empurra, entra.
Vira para Izaura e diz: “Bauio”. Arrasta novamente a caixa.
Dirige-se à menina (que estava no colo da professora) e repete: “Bauio”.
Pega alguns objetos: ursinhos, cones de plástico e blocos de madeira.
Detidamente, passa a mão sobre as superfícies. Sente a textura.
Izaura, atenta, incentiva sua iniciativa: “Este é macio. Este é duro”.
Ele pergunta: “Duio?”
A professora responde: “Duro”.
Ele pega, apalpa e joga os objetos dentro da caixa.
Um por um.
Observa o som.
Depois, diz novamente: “Bauio”, “Duio”.
Outro bebê, Gabriel, chega e senta nas pernas da professora.
Começam a brincar com os ursinhos.
A professora diz: “Cuidado com a tia! Minhas pernas estão doendo!”
“A canoa vai virar!” E canta:
“A canoa virou, pois deixaram ela virar.
Foi por causa da Isadora, que não soube remar.
Se eu fosse um peixinho e soubesse nadar,
eu tirava a Isadora lá do fundo do mar”.
Laura (que estava atrás da professora) desloca-se.
Ela demonstra que quer brincar também... dentro da canoa!
E a professora vai cantando e citando o nome de cada bebê.

2 No depois: narrativas da professora mediadas pelas fotografias

> *Aqui, a Isadora estava querendo colo. A Laura, pendurada nas costas, porque ela também gosta, né? Se ela vê alguém sentado, ela também quer ficar junto. Não pode ficar sozinha, não, tá? Aí, como eu tinha dito da caixa, olha lá, está vendo? O Rafael*

dentro da caixa. Eles gostam de ficar dentro da caixa, e isso é motivo de briga. O Davi não estava brigando por essa caixa, porque já estava chorando. Sentindo falta do seu pai. Ele estava querendo colo, porque, se não tivesse, ele iria entrar na caixa. O Davi adora caixa, literalmente. Mas, nesse dia, ele não estava bem, porque, se tivesse e visse a caixa, iria querer ficar dentro dela. O Davi é um dos meninos mais espertos que têm no berçário. Foi um dos primeiros a fazer todas as atividades que eram propostas. Dava conta de fazer todas. Bater palma, bater pé, rodar. Ele foi um dos primeiros a fazer isso em relação aos outros. Gosta de sair da sala. A porta tem a trava, né? Ele dá conta de abrir aquela porta. Dá conta de abrir e sair. Dá tchau, falando que está saindo. Tchau [a professora faz o aceno para a pesquisadora imitando o bebê]. Outro dia, uma professora da creche o pegou na porta de outra turma. Ele havia saído e ela o viu enquanto estava pegando outro menino da sua turma. Davi saiu correndo. Disparou. Ele não foi nem andando. Ele viu que ela ia buscá-lo e saiu correndo, rindo. Ela correu atrás dele e o buscou. Mas é um menino superativo. Conversa, gosta de brincar. Quando estamos fazendo alguma atividade do lado de fora, não precisamos nos preocupar com ele, porque tudo que ele vê, ele quer aproveitar ao máximo.

Teve uma época em que o Davi estava chorando muito. Demais da conta. O pai tinha ido trabalhar fora. Só voltava final de semana e, antes, ele estava acostumado com o pai em casa. O fato de não ter a

presença do pai em casa o prejudicou muito. Ele passou a sentir falta do pai. Ficou duas semanas chorando muito. Queria atenção. Precisava de colo o tempo todo, chorava o tempo todo. Falava mamãe com ele ou papai e mamãe com ele, era motivo de choro. Aí, a mãe dele explicou, passou essa informação para mim no caderno, explicou por que ele estava chorando muito. Era pela falta do pai. Também, passei para ela a questão de ele estar deitando em cima dos outros bebês no chão. Montando cavalinho neles. Aí, ela explicou que ele deveria estar montando cavalinho, porque eles fazem essa brincadeira em casa com ele. Olha só a importância desse contato da gente com a família! Por quê? Se eu não falasse isso com ela, ela nunca iria me contar. Nós nunca iríamos saber de uma coisa que ele está fazendo em casa. E ela tem esse cuidado de manter essa relação de proximidade, porque também ela é professora. Ela trabalha com educação. E ela é excelente professora. Não só pelo que me falaram, mas pude perceber isso através dos contatos, dos feedbacks que ela me dá quando eu preciso falar sobre o Davi com ela. Bilhetes e recados estão sempre atualizados no caderno por ela. Não deixa de visualizar nenhum. Já estamos no segundo caderno de recados este ano. Para você ver que é uma mãe muito presente, cobra sempre do professor. E cobra do Davi também quando precisa, tá? Se ele está fazendo pirraça em casa, ela me escreve: 'Olha, ele está fazendo isso e isso em casa. Está desse jeito aí também?' Então, sempre tem uma

> parceria com a família. E eu fiquei perplexa quando ela me explicou que montar cavalinho era reflexo da brincadeira que ela e o esposo faziam com ele. Por quê? Eles estavam brincando em casa. Então, ele queria brincar na escola também. E em relação às caixas, ele ama ficar dentro. Não está aqui na foto, mas ele ama. Caixa para ele é tudo. Sempre briga com os meninos quando os meninos estão dentro da caixa, porque ele também quer estar dentro da caixa. E é porque a mãe também oferece isso dentro de casa para ele. Ela comentou que na casa dela é cheio de caixa de papelão. E ele fica lá dentro brincando. Ou seja, se ele vê isso na escola, ele acha que é para ele entrar também. Ele associa. (Narrativas da professora Izaura sobre o Episódio 2. Registro do encontro realizado em 27/11/2018).

3 Narrativas e olhares em diálogo: algumas interpretações

Tomando por referência o contato realizado no berçário e retomando as palavras de Manoel de Barros, quem sabe o brincar não seja uma espécie de poesia na infância? Trincos de portas, caixas diversas, cones de retrós de linha, retalhos de tecidos coloridos, pneus, revistas antigas e tantas outras materialidades presentes neste e em outros Episódios tornaram-se elementos e cenários para as brincadeiras dos bebês.

> O brincar ou a brincadeira – considerados com o mesmo significado neste texto – é atividade principal da criança. Sua importância reside no fato de ser uma ação livre, iniciada e conduzida pela criança com a finalidade de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si mesma, as outras pessoas e o mundo em que vive. Brincar é repetir e recriar ações prazerosas, expressar situações imaginárias, criativas, compartilhar brincadeiras com outras pessoas, expressar sua individualidade e sua identidade, explorar a natureza, os objetos, comunicar-se e participar da cultura lúdica para compreender seu universo (BRASIL, 2012, p. 11).

Pensando na cultura lúdica, que pode ser entendida como um conjunto de procedimentos que permitem tornar o brincar possível (BROUGÈRE, 1998), os pequenos e simples objetos do cotidiano oportunizam às crianças ricas possibilidades de exploração e movimentos do corpo como identificado no Episódio narrado.

Por exemplo, Davi Correa mexia com o trinco e Rafael com a caixa. O primeiro, nos movimentos de abrir e de fechar a porta, de ouvir o som do “tric-trec”, de tentar fugir para o pátio. Ao mesmo tempo em que se divertia, experimentava a força, a coordenação motora e prestava atenção no gesto; acompanhava a professora com o olhar, indicando ao adulto que podia e queria mais!

Já Rafael, ao empurrar o objeto, ao entrar e sair da caixa, ao apalpar ursinhos, cones de plástico e blocos de madeira, ao provocar e comparar os sons dos objetos caindo ao fundo da caixa, entregava-se a um clima de extrema concentração e múltiplas explorações e relações lúdicas.

Nota-se a inteireza dos bebês, que se põem a explorar e brincar com aqueles objetos. Na ação, enquanto fazem objetos de brinquedos, todos os sentidos são acionados, trabalham os grupos musculares, vivenciam noções espaciais de deslocamento, percebem diferentes texturas, provocam e reconhecem o barulho, aqui tratado como “[...] uma questão de ouvido e, portanto, de sentido. Ele é uma dissonância introduzida aí aonde se esperava outra coisa” (LE BRETON, 2016, p. 147).

Na cena de Rafael e na narrativa da professora Izaura, identificou-se que as caixas provocavam um enorme interesse por parte dos bebês. Qual seria o motivo? Talvez, porque viabilizassem imaginar, criar, esconder, conhecer, explorar a potência corporal, ensaiar enredos. Não se sabe ao certo. Todavia, o que se pode afirmar, a partir dos estudos de Kishimoto (2014), é que o brinquedo estruturado ou outros tipos de objetos que se transformam em brinquedo podem subsidiar a atividade lúdica. Quando estão à altura das crianças, sugerem interações, convidam à exploração: se podem pegar, podem decidir brincar ou não com eles. Sobre a questão da disposição dos materiais, Wallon (1975) destaca que o ambiente precisa ser planejado para viabilizar interações sociais. No caso do Episódio em análise, o gesto da professora de

disponibilizar materiais de uso diários no chão foi fundamental para que os corpos dos bebês se fizessem em relação com o espaço e com os seus próprios pares.

Além dos objetos que se transformam na ação de brincar e dos brinquedos convencionais que ganham uma nova função nas mãos da criança, tem-se, também, o corpo do outro como dispositivo da brincadeira, como foi possível identificar quando a professora Izaura acolheu os bebês em suas pernas e estas se tornaram uma canoa ao ritmo da música. Apesar do cansaço e da dor, percebido na expressão facial e verbalizado, foi possível identificar movimentos de aproximação afetiva, visando a aconchegar e interagir com as crianças.

Sua disposição de estar no chão para brincar revela como concentra a atenção dos bebês e faz de seu corpo um dispositivo mediador de muitas ações: ela fala, afaga, ensina, acolhe, dá conforto, propõe. Ela está aparentemente sentada, mas despende energia nos movimentos/dinâmicas corporais, ações evidentes de educação e cuidado dos bebês.

Assim, no Episódio em análise, não somente neste momento de brincadeira com Izaura, veem-se o educar e o cuidar estreitamente relacionados e qualificados, mas, também, quando Michelly, a outra docente, pega Davi Correa ao colo (ainda choroso) e busca encontrar o motivo do choro. Confere se está de xixi ou cocô, conversa atenciosamente com o bebê, pergunta sobre o que ele estava brincando, conforta-o dizendo que depois eles iriam brincar no pátio, toca-lhe o corpo carinhosamente e troca a fralda.

Retomando à questão do corpo como dispositivo da brincadeira, na narrativa de Izaura, encontra-se outro exemplo de como esse elemento se torna suporte para o lúdico. Segundo a docente, Davi brincava de cavalinho com os colegas da sala por ter aprendido essa técnica em casa com os pais. Isso indica que o corpo “[...] existe na totalidade dos elementos que o compõem graças ao efeito conjugado da educação recebida e das identificações que levaram o ator a assimilar os comportamentos de seu círculo social” (LE BRETON, 2012a, p. 9).

No contato com a história de vida dos seus educandos, via relação família-escola, a professora compreendeu que a ação do bebê de subir em

cima dos colegas em diversos momentos da rotina da creche não poderia ser considerada uma atitude de indisciplina como antes pensava. Talvez, a partir dessa reflexão, ela tenha compreendido como os gestos e comportamentos corporais dos bebês ultrapassam os muros da creche e dialogam com os contextos culturais nos quais eles estão inseridos em suas comunidades. Este Episódio mostra que

> [...] a natureza do homem não está restrita somente ao nível biológico, mas é eminentemente cultural. A partir disso, podemos discutir o corpo humano como construído culturalmente. O mesmo patrimônio biológico humano universal configura-se de diferentes maneiras em virtude de vários usos e dos diversos significados que cada grupo determinado vai conferindo ao corpo ao longo do tempo (DAOLIO, 1995, p. 48).

O grande desafio posto à escola é entender a diversidade cultural, acolhê-la e valorizá-la. De certo modo, foi o que a professora buscou fazer em contato com a família de Davi. Isso significa que o adulto, também, aprende com a criança, com seus gestos e modos de se expressar na escola. Por isso, o que foi visto na atitude da professora Izaura neste Episódio dialoga com o que vem sendo indicado, de que a professora precisa estar aberta ao desconhecido, disposta a questionar e a romper com a lógica imposta pela cultura escolar. Cultura essa de enfileirar os corpos, de mantê-los limpos, sentados e, não raras vezes, em silêncio, o que dificulta a interação e a promoção das brincadeiras, que é um dos eixos norteadores das práticas pedagógicas que compõem as propostas curriculares da Educação Infantil (BRASIL, 2010).

Episódio 2: “Na natureza: outros modos de ser”

> Os brinquedos da criança permitem a inquisição livre do olhar, a sondagem e a investigação da natureza, o encontro com a integridade de suas formas, com a individualidade oculta em seus contornos e texturas, com a intimidade de inúmeros modos de ser (PIORSKI, 2016, p. 74).

1 Olhares da pesquisadora em narrativas

A caminho do parque...

“Vamos para o parquinho, crianças!”

(Anuncia Hieny de um lado da sala).

De outro, a professora Michelly muda de postura.

Inspira e expira profundamente.

(Seus gestos dizem do seu cansaço).

Os bebês demonstram alegria com a notícia. Estão eufóricos!

Duas meninas caminham e se assentam na porta.

(Parece quererem sair logo).

Um menino e seu companheiro tiram os calçados depressa.

Organizando a saída, Michelly chama as crianças.

Tenta pegar uma. Ela foge.

Busca pegar outra. Ela corre.

Começa um cata-cata de criança.

Ufa! Tudo certo para a saída. Dois bebês vão ao colo da professora.

(Pelas expressões corporais, parece estar pesado carregá-los).

Abre e fecha a porta.

Ao passarem pelo pátio, a senhora da limpeza varre o local.

Uma das bebês vai em direção a um rodo caído ao chão.

Pega-o, gira o corpo com o objeto nas mãos.

“Vamos, Laura? É por aqui”

(Reorienta a professora).

A menina continua brincando.

Michelly vai até ela. Diz-lhe alguma coisa.

Os gestos docentes dão a entender a mensagem: “Vem comigo!”

Nos espaços-tempos do parque

Figura 17 - Episódio 2: Na natureza: outros modos de ser

Fonte: acervo da pesquisa. Registro em campo, 26/11/2018.

Chegam ao parque.
Michelly senta os dois bebês (que trazia ao colo) em um brinquedo.
(O brinquedo é de madeira, com dois bancos de balanço laterais).
Acomoda-se ao lado deles.
Faz movimentos com o corpo para balançar as crianças.
Algumas outras vêm se aproximando.
Ficam ao lado, de pé.
(Não tem espaço para todas no brinquedo).
Michelly se levanta e acomoda mais algumas.
Enquanto balança as crianças, Bianca, vindo de longe, se aproxima.
A professora acompanha, com o olhar, sua movimentação.
Traz alguma coisa em suas mãozinhas fechadas.
“O que tem aí?”
(A professora pergunta).
Ela estende o braço, abre a mão, mostra um fruto da mangueira.
Pequenino, recolhido do chão do parque.
Com gestos e palavras acolhedoras, a professora expressa que gostou.
O movimento provoca a atenção.
Bebês que estavam ao entorno ou no brinquedo observam.
A menina entrega o fruto à Michelly.
Ela o recebe, aperta-o e diz que está duro.
Gabriel escuta. Repete: “Está duro”.
Ela explica que não dá para degustar a fruta:
“Está amarela, mas amarela do Sol. Não dá para comer”.
Passa o achado de Bianca para as mãos dos outros bebês.
É perceptível sua intenção:
propor que sintam a textura do fruto, que observem sua cor.
“Vai procurar uma madura?”
(Pergunta à menina).
Bianca retorna à árvore.
A professora a acompanha com o olhar interessado e acolhedor.
Junto à mangueira, a menina toca na areia, remexe folhas ao chão.
Num certo momento, coloca uma das mãos perto do ouvido

(como se buscasse escutar melhor um pássaro que cantava).
Ela olha para cima, observa.
Olha para baixo, está procurando...
Eis que encontra outro fruto. Olha para a professora e sorri.
A certa distância, Michelly retribui com sorrisos.
Bianca recolhe o fruto, cheira-o, leva-o à boca.
Toca na seiva que saía do orifício da manga. Põe a mão na boca.
Sente o gosto.
A professora continua a acompanhá-la com os olhos.
A menina caminha em sua direção.
Na mão, leva o fruto encontrado.
A professora, ao pegar o fruto, confirma mais uma vez: “Está duro”.
Certificando-se de que a outra docente ficaria com aquele grupo
(de bebês).
Michelly se afasta com Bianca.
Seguem pelo parque em clara atitude de exploração do ambiente.
Abaixam, levantam. Conversam.
Olham para cima (em direção à arvore).
Olham para baixo.
Tocam em vários frutos no chão. Aperta-os.
A menina vai selecionando o que encontra.
Compartilha seus achados com a professora.
A certa altura, Michelly exclama: “Essa dá para comer!”
(Diz sobre o fruto que encontrou e mostrou à menina).
Então, leva Bianca para lavar as mãos.
Sentam no passeio cimentado.
Retira a blusa da bebê.
O foco é a fruta madura encontrada. Mostra-lhe como descascá-la.
Os gestos da menina indicam que quer segurar a manga
e saborear o alimento.
A professora lhe entrega a fruta.
Nota-se que Bianca sabe bem tratar uma manga!
Outras crianças acompanhavam a cena de longe.

A um certo momento, aproximam-se.
(Parece quererem experimentar também).
Michelly interpreta seus desejos e volta ao entorno da árvore.
Encontra algumas mangas (duas maduras).
Leva-as para as crianças. “Quem quer experimentar?”
Luiz aceita. Michelly limpa a mão do menino.
Como fez com Bianca, ensina-o o movimento de descascar.
Manga lambuza! Depois da experiência: lavar as mãos.
Em seguida, a professora veste a blusa em Bianca.
Caminham em direção ao tanque de areia.

2 No depois: narrativas da professora mediadas pelas fotografias

> *A gente estava lá no parquinho e estávamos todos no balanço. A Bianca não estava sentada. Ela estava em outro determinado local. O interessante é que ela pegou aquele objeto no chão. Ela não sabia o que era e veio até a mim me entregar. E ficou me olhando para tentar identificar o que era, para eu falar com ela o que era. E, aí, eu falei com ela que aquilo ali era uma manga, mas que não dava para comer, porque ela estava verde, ainda dura! Deixei [os bebês] pegarem, verem a textura, segurarem, apertarem, verem que ela estava dura, que não dava para comer. E eu expliquei para ela: ‘Ela está amarela, mas está amarela do Sol, por causa do Sol. Ela não dá para comer; ela caiu do pé, mas não dá para comer’. Aí, ela viu, identificou que aquela ali não dava para comer e foi procurar outra. Achou uma outra. Levou até a mim de novo. Mostrei para eles, novamente, que aquela ali, também, não dava para comer. Aí, como eu percebi o que ela estava*

> *tentando fazer, que não era só identificar aquele objeto, mas que ela já conhece aquele objeto e queria comer (no caso a manga), aí, depois, eu procurei, tentei achar em algum lugar se tinha alguma manga que dava para comer.*
> *[...] Aí, tirei a casca, mostrei para ela, fui lá, lavei a mão dela, porque eles estavam no parquinho, estavam brincando com areia. Limpei a mão dela e entreguei a manga para ela. Eu achei engraçado, porque ela já segurou da forma certa a manga, com as duas mãozinhas, e já a levou à boca. Então, por meio disso, eu já entendi que ela já conhece. Alguém em casa já deve ter mostrado para ela alguma coisa assim, e ela já identificou que aquele objeto ali ela pode comer, que aquela fruta dá para comer, que é uma manga. E o engraçado é que ela estava sozinha. Eu a peguei, a trouxe e a deixei sozinha. Que só ela identificou que aquilo ali poderia comer. E os outros já não identificaram. Para eles, é só um objeto. Não sabem o que é. Não sabem identificar. Aí, como eles viram que ela estava comendo, eles se aproximaram, até mesmo para descobrir, ver qual é a textura, ver qual é o sabor. Então, eles chegaram próximo e eu os deixei pegarem, também, para perceber, aprender.* (Narrativas da professora Michelly sobre o Episódio 2. Registro do encontro em 28/11/2018).

3 Narrativas e olhares em diálogo: algumas interpretações

O parque da creche continha bancos e mesinhas, objetos avulsos como baldes e colheres de plástico, brinquedos fixos e móveis, além da bela

natureza, que oferecia oportunidades brincantes: pedrinhas de diversos tamanhos, tanque de areia, folhas, frutos e galhos secos ao chão; frondosas árvores que produziam sombra fresca e amenizavam as temperaturas quentes da cidade mineira. No geral, era um ambiente favorável às explorações corporais, oferecendo liberdade para as expressões, os movimentos e a percepção dos sentidos, qualidades imprescindíveis para um espaço que respeite as necessidades de desenvolvimento e aprendizagem das crianças como apontam Carvalho e Rubiano (1994).

Estar nos espaços-tempos do parque significava uma oportunidade fundamental não apenas para o corpo infantil abaixar, levantar, correr, escalar brinquedos, encontrar esconderijos, manusear diversas materialidades, sentir odores e sons variados, mas, inclusive, uma oportunidade para o corpo adulto relaxar e, ainda, estar em contato com a natureza. Frequentar espaços abertos à natureza pode permitir, também, ao adulto brincar, estabelecer relações corporais mais próximas, prazerosas e descontraídas. Assim, sair um pouco da rotina da sala fechada, que, às vezes, impõe movimentos repetitivos e desgastantes.

Por exemplo, no caso específico da professora Michelly, uma das protagonistas do Episódio em tela, eram raros os momentos que tinha para vivenciar mais livremente seu corpo na creche. Ressalta-se isso, porque ela exercia o cargo de professora assistente e, como tal, suas atribuições eram, basicamente, cumpridas no fraldário: limpar os bebês, dar banhos, trocar fraldas (cerca de 70 por dia, aproximadamente cinco para cada bebê!).

O fraldário, que ficava nos fundos do berçário, era uma sala apertada e pouco ventilada, de certo modo apartada do espaço tradicionalmente concebido como pedagógico. No local, havia um armário, um tanque para dar banho e uma bancada para trocar os bebês. Perto dessa bancada, tinha um espelho, que, de certo modo, contribuía para oportunizar interações lúdicas entre adultos e bebês. Sobre esse espaço, foi possível perceber que Michelly zelava pelo ambiente procurando sempre fazer pinturas no azulejo, renovando-as constantemente. Isso fazia com que ela interagisse melhor com os bebês e, também, possibilitava que eles, entre si, apontassem para os personagens, brincassem e se divertissem.

Não se pode afirmar que ela atuava dessa maneira, zelando pelo ambiente, por conhecimento de suas implicações para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, mas, certamente, sua atitude garantia qualidade à relação educar e cuidar, pois, em um ambiente com muitas crianças, organizar e dispor elementos espaciais que possam contribuir para que elas se aproximem e interajam é, também, um modo de promover educação e cuidado (MATOS, 2018).

Dito isso, retoma-se à discussão que a docência na Educação Infantil é marcada pela centralidade do corpo (SILVA, 2018), o que significa, dentre outros fatores, a disponibilidade das professoras para atender aos pedidos dos bebês, para se desdobrarem e darem conta de realizar diversas tarefas simultaneamente ligadas ao educar e ao cuidar. Na concepção que se vem defendendo nesta tese, educar e cuidar não podem ser vistas como ações opostas, pois, como destaca Matos (2018), cuidar é uma disponibilidade para estar com o outro, para relacionar-se de corpo inteiro, efetiva e afetivamente.

Se na organização administrativo-pedagógica da creche e na consequente divisão de tarefas entre professoras assistentes e professoras regentes, a dissociação entre os objetivos-atos de cuidar e educar é flagrante ao longo da rotina observada, no Episódio em tela estava muito explícita a íntima relação entre educação e cuidado. Além dos momentos já assinalados, quando a professora demonstrou disponibilidade para observar e interagir de forma acolhedora e dialógica com a menina Bianca, incentivando-a a prosseguir em seus gestos e movimentos do corpo, não eram tais objetivos sendo praticados indissociavelmente? Sim. E, ainda, quando a professora convidou o grupo a perceber a natureza como elemento integrante do espaço, provocou nas crianças o desejo de conhecer, de pertencer, de fazer parte, de estar junto, de explorar os elementos do chão e de aprender sobre texturas, cores, alimentos comestíveis ou não, ela estava cuidando-educando. Quando ela tira a blusa da menina, antes de sentar no passeio e degustar a manga, e, depois de feito, lava as mãos, ela estava cuidando-educando. A professora, seu corpo físico e afetivo, fazia gestos generosos, que se abriam em ações disponíveis para estar com as crianças. Seu corpo inteiro se colocava em

relação, falava de cuidado, de zelo, de educação, de implicação com a vida das crianças.

De outro ponto, como foi importante a professora demonstrar para Bianca, por meio das palavras e do olhar que acompanhava seus deslocamentos, que sua atitude de coletar objetos ao chão era apreciada, era reconhecida e significada. Olhar com atenção, corresponder aos sorrisos, encorajar, foram acenos corporais que teciam cumplicidade entre Michelly e Bianca e que, em última instância, deram espaço para a menina explorar o ambiente, ampliar experiências com as “matérias essenciais” da natureza, materialidades e experiências fundamentais para se tecer a vida. Se, como argumenta Piorski (2016, p. 112): “Os olhos táteis que amam o chão, argutos de imaginação, são a alma, o cerne de toda a valoração desse brincar puro de materialidade, cru de forças contrárias, bruto de matérias essenciais”, na Educação Infantil, sobretudo com os bebês, é fundamental ter por companhia um adulto que também se disponha a tatear o chão, esse território prenhe de convites à experimentação.

O chão, que para alguns é muitas vezes um território pouco notado e explorado, por vezes rejeitado como sujeira, por outras servindo apenas para os movimentos acelerados dos pés, foi matéria para a poesia de Manoel de Barros, que viu nas coisas ínfimas, desprezadas e jogadas de lado, encanto e beleza.

> Um homem catava pregos ao chão.
> Sempre os encontrava deitados de comprido,
> ou de lado,
> ou de joelhos no chão.
> Nunca de ponta.
> Assim eles não furam mais – o homem pensava.
> Eles não exercem mais a função de pregar.
> São patrimônios inúteis da humanidade.
> Ganham o privilégio do abandono.
> O homem passava o dia inteiro nessa função de catar
> pregos enferrujados.
> Acho que essa tarefa lhe dava algum estado.
> Estado de pessoas que se enfeitam a trapos.
> Catar coisas inúteis garante a soberania do Ser.
> Garante a soberania do Ser mais do que Ter.
> (BARROS, 2013, p. 43).

Assim como o catador da poesia, recolher frutos do chão no parque da creche parecia ensinar mais à menina e, depois, à menina e à professora, a

soberania do Ser, do estar junto, do conviver. Todavia, para que se desse tão precioso ensinamento e, por meio dele, se evitasse que os “desprezíveis” frutos ganhassem, no máximo, a função de adubar a terra após decomposição, foi primordial a presença de uma professora-catadora de gestos infantis. Foi por intermédio dessa catadora-docente que os achados do chão pela catadora-menina tornaram-se matéria para ser olhada, tocada pelas mãos de adultos e bebês, cheirada, apreciada em suas qualidades de cor, textura e sabor. Essa experiência com as materialidades da natureza, observadas durante a permanência na creche, remetem às palavras de Le Breton (2016, p. 32):

> A experiência sensorial e perceptiva do mundo se instaura na relação recíproca entre o sujeito e o seu meio ambiente humano e ecológico. A educação, a identificação com as pessoas mais próximas, os jogos de linguagem que nomeiam os sabores, as cores, os sons etc. aperfeiçoam a sensibilidade da criança e instauram sua aptidão de intercambiar seus ressentidos com seu entorno, fazendo-se compreender, relativamente, pelos membros de sua comunidade.

Não somente nesse dia registrado aqui, mas em outros em que se acompanhou a turma de bebês no parque, era evidente a relação de muita afinidade que as crianças tinham com a natureza, que se mostrava como “[...] referência e lugar de encontro com a finitude da matéria que gera possibilidades à constituição da experiência pelos sujeitos” (VIEIRA, 2018, p. 378).

Por exemplo, no dia 3 de outubro de 2018, conforme registro em diário de campo, a pesquisadora foi capturada pela gestualidade da mesma menina, Bianca, que estava deitada no chão do parque da creche, olhava para o céu, para o Sol, franzia o rosto, levantava-se, corria atrás do pássaro que pousava no brinquedo, abaixava-se, tocava na terra e tocava em seu corpo, procurava afundar os pés em uma pocinha de água que se formava com o vazamento da mangueira, ia à procura de folhas e frutos caídos ao chão, ajuntava-os, cavava um buraco, colocava-os lá dentro, cobria-os com areia, descobria-os. Quem estava com a menina? A mesma professora do Episódio aqui apresentado, Michelly, que também acompanhava com o olhar a bebê, como agiu dessa vez. Nesse caso, o acompanhar com o olhar não era simplesmente um movimento facial de vigiar, de se preocupar com a menina, atentando para que não caísse ou não fizesse algum tipo de travessura. Não era aquele olhar inconveniente,

controlador, invasivo, mas o olhar como um vínculo, como uma atitude de escuta, de franca disponibilidade. Interpreta-se esse movimento facial à luz de Le Breton (2019b, p. 169):

> Certamente, o ato de olhar não está separado de uma atitude global do ator que se exprime através do corpo inteiro. A tonalidade afetiva de uma interação traduz-se tanto pelos movimentos do corpo e do rosto quanto pela qualidade, período de tempo e direção do olhar. [...]. Através das trocas de olhares, trama-se a matéria de um tratamento mútuo dos rostos, além de se deixarem ver e interpretar os indícios significativos que concorrem para o desenrolar do encontro.

Quanto um encontro na natureza abre de possibilidades e de relações corporais expandidas entre professora e bebês! Habitar os espaços-tempos do parque pode gerar movimentos e olhares para múltiplas direções, para o chão e para o céu, pode ativar percepções de texturas, pode fertilizar relações aproximadas, tudo isso entremeado por folhas, frutos, areia e desejos. No caso do Episódio “Na natureza: outros modos de ser”, pelo desejo de Bianca de alcançar a materialidade pretendida – a manga madura –, anunciado corporalmente pelo seu movimento curioso, exploratório, atencioso pelo chão e, depois, confirmado quando levou à boca o fruto verde da árvore.

Além de sentir a materialidade do fruto encontrado, tateando-o, a menina leva-o às narinas e culmina com o degustar do alimento, que, segundo Le Breton (2016, p. 387), é uma ação sensorial completa:

> O sabor alimentar, a percepção da comida na boca, é uma conjunção sensorial misturando o aroma dos alimentos com sua tatalidade, sua temperatura, sua consistência, sua aparência, seu odor etc. Comer é um ato sensorial total. A boca é uma instância fronteiriça entre o exterior e o interior. Ela cede o espaço da palavra à respiração, mas também ao sabor das coisas. O sabor é indissociável dessa matriz bucal que mistura sensorialidades.

É como, também, considera Wallon (2007), uma das atividades que compõem o ato motor da criança nos primeiros anos de vida: levar os objetos à boca. É pela boca que as crianças têm as maiores sensações. É por ela que conseguem apreciar o contorno, o volume, a temperatura e o gosto das coisas.

Da conversa mantida com a professora envolvida no enredo, é muito bonito perceber o processo de atribuição de significados aos gestos da menina:

inicialmente, quando Bianca lhe traz o fruto que não está maduro, considera que ela quer saber o que é, interpreta que ela desconhece a manga. No desenrolar da interação, tendo conseguido uma manga comestível, amadurecida, entra em cena outro gesto decisivo: pegar a manga. A forma como Bianca segura a manga para comê-la dá à professora uma outra chave para a interpretação: não, ela não desconhece, ela conhece e quer saboreá-la com as próprias mãos! (BONFIM; OSTETTO, 2020). Nas palavras de Michelly: *"Eu achei engraçado, porque ela já segurou da forma certa a manga, com as duas mãozinhas, e já a levou à boca. Então, por meio disso, eu já entendi que ela já conhece"*. Como afirma Le Breton (2012a, p. 8): "Os feitos e gestos da criança estão envolvidos pelo padrão cultural (ethos) que suscita as formas de sua sensibilidade, a gestualidade, as atividades perceptivas e desenha, assim, o estilo de sua relação com o mundo".

Episódio 3: “Lá vai o trem...”

1 Olhares da pesquisadora em narrativas

Na sala de referência

Nesse dia, os bebês estavam mais inquietos.

(Alguns se expressavam por meio do choro).

Umas das docentes sugeriu:

“Vamos sair, crianças. Brincar lá fora, no pátio!”

A menina que estava no tatame (chorando) levanta-se rapidamente.

Uma das professoras começa a cantar:

“Lá vai o trem, vai subindo pelo monte.

Lá vai o trem, vai subindo pelo monte.

Ele vai por aí, piuí, piuí. Ele vai por aí, piuí, piuí.

Café com pão, bolacha não. Café com pão, bolacha não.

Chique, chique, choque, choque, bota a lenha, põe carvão.

Chique, chique, choque, choque, bota a lenha, põe carvão” [18].

Ao ritmo da música, os bebês (sem interferência do adulto),

se aproximam uns dos outros.

Alguns esticam os braços.

Tentam apoiar as mãos nas costas do coleguinha.

Andar enfileirados. E sugerem, com o corpo, o movimento do trem.

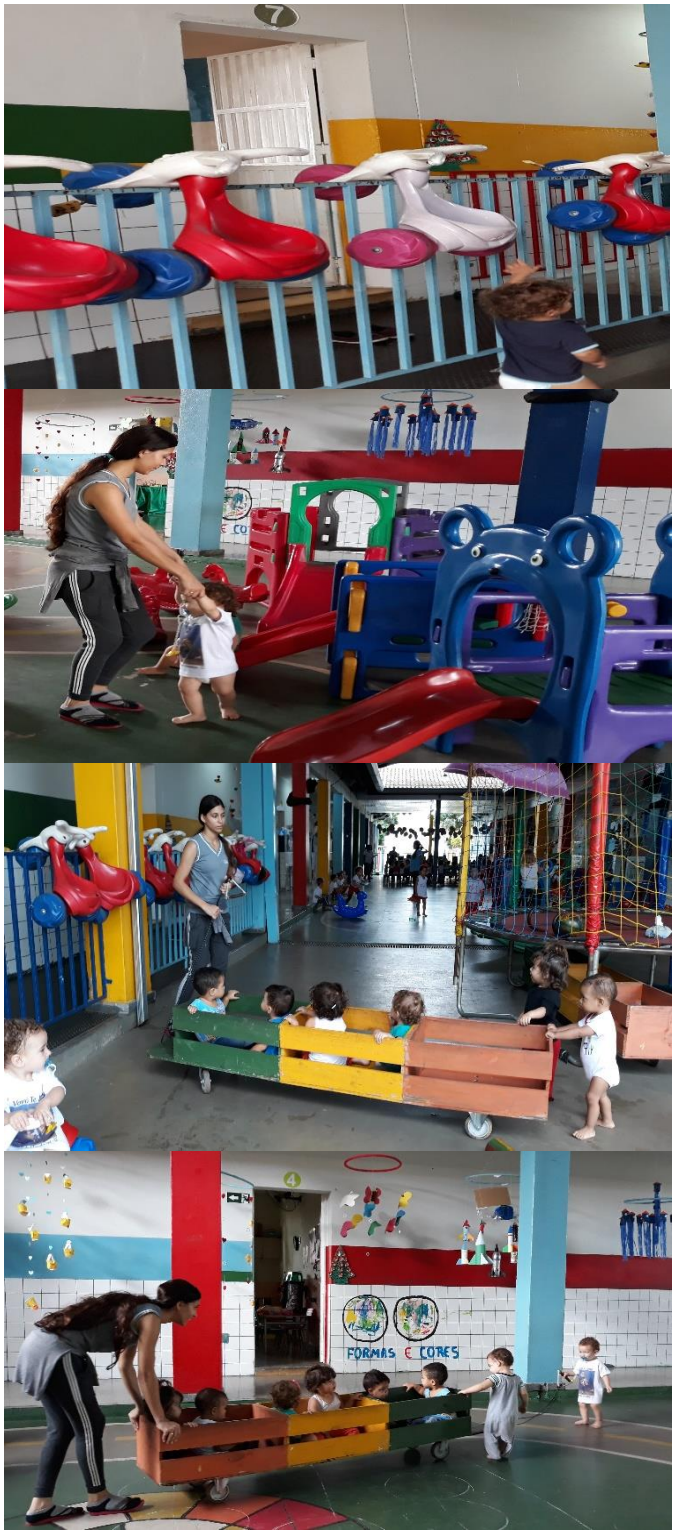
Num ritmo animado, saem da sala cantando.

---

[18] Posteriormente, pesquisando sobre a letra, identifiquei que é uma composição da cantora, atriz e escritora Bia Bedran, no CD “*Coletânea de músicas infantis*”. Disponível em: <https://biabedran.com.br/cds>. Acesso em 10 de abril 2020.

No pátio...

Figura 18 - Episódio 3: “Lá vai o trem...”



Fonte: acervo da pesquisa. Registro em campo, 21/11/2018.

Um sai da fila que se formara na brincadeira.
Caminha em direção ao velotrol (suspenso na grade do corredor).
Olha para a professora e aponta para o objeto.
Inicialmente, ela não o vê (está de costas).
O bebê insiste, aponta novamente e, então, a professora o visualiza.
Pergunta: “Qual a cor do velotrol que você quer, Rafael?”
“Diz que eu pego para a gente brincar”.
O bebê fixa o olhar na professora. Nenhuma expressão em resposta.
Ela entrega um velotrol à criança. Explica que a cor é branca.
Ele não dá atenção à explicação.
Senta e logo sai pedalando. Sorrindo.
Simultaneamente, chega uma outra turma no pátio
(de crianças maiores).
Pela organização dos corpos e pela música, parece ensaio. Coreografia.
A cena captura, por um breve instante, os olhares dos bebês.
Mas, logo, a maioria deles se distrai.
Enzo não. Ele fica observando as crianças maiores dançarem.
Faz movimentos com o corpo.
(Sugere querer entrar na dança).
Mexe os ombros. Bate os pés. Roda e dança sozinho.
A professora Michelly observa, de longe, o bebê a rodar.
Aproxima-se e dança ao seu lado.
Ele olha para ela. Estende as mãos em sua direção.
(Parece convidá-la a entrar na brincadeira).
Ela acolhe as mãos do bebê (e o convite).
Dançam juntos ao ritmo do som que ressoava no ambiente.
Depois, a voz da professora ajuda a compor novas paisagens sonoras.
Entoa: *Atirei o pau no gato. Ciranda, cirandinha. Escravos de Jó*.
Com as cantigas, gira e dança, mãos dadas ao bebê, roda corporal.
Outra criança se aproxima, toma a mão de Michelly, puxa a professora.
(Há um desejo mostrando-se no gesto).
A menina aponta para um trenzinho de madeira (que estava no pátio).
A docente entende o desejo (a bebê quer brincar).

Pega o trenzinho. Puxa-o pelo pátio.
Os bebês que estavam mais distantes aproximam-se.
(Inicia-se a brincadeira com o objeto).
Fazem movimentos corporais para entrar nos vagões do trem.
(Alguns conseguem por si sós. Outros precisam de ajuda).
Dois deles demonstram não querer entrar.
Logo, sabe-se o porquê: preferem brincar empurrando o trem.
Enzo, que estava no velotrol próximo à pesquisadora:
olha para os brincantes.
(Parece interessado).
Tira o bico que estava na boca.
Baixinho, emite sons.
(Pelo ritmo, parecia a música do trem, que cantaram na sala há pouco).
A professora continua a puxar o brinquedo.
(Não escuta o som emitido por Enzo).
Indaga aos bebês: “Quem já passeou de trem na nossa cidade?”
Eles olham para ela. Silêncio.
Lá, no velotrol, Enzo recoloca o bico na boca.
Depois, deixa o brinquedo e caminha em direção ao grupo.
Segue a professora. Demonstra querer puxar o trenzinho.
Michelly reconhece seu desejo e o autoriza.
Miguel, que estava próximo, faz movimentos com o corpo:
levanta os pés, aciona as mãos.
(Será que deseja entrar no vagão? Mas não tem mais vaga!).
Não chora, apenas acompanha o brinquedo (ao lado e em pé).
Outra música inicia:
“Eu vou andar de trem, você vai também.
Só falta comprar passagem,
passagem pro velho trem”. Parou!”
Gabriel (outra criança que estava distante)
se aproxima da pesquisadora.
Estica o braço e abre uma das mãos:
(como se estivesse me entregando uma passagem).

2 No depois: narrativas da professora mediadas pelas fotografias

> *Então, esse aí é o trenzinho, onde a gente coloca as crianças para puxá-las. E eu gostei de ver essa cena, porque, antes de entrar nessa creche, eu já tinha visto esse trenzinho lá fora passeando com as crianças. E eram todos bebezinhos. Estavam bem menores, né? E eu achei muito bonitinho. Queria ver, queria chegar mais perto, conversar com as professoras para ver como que era. Depois, eu tive oportunidade de entrar aqui e eu mesma puxar o carrinho. E é muito interessante, porque as crianças observam tudo. E não tem necessidade de só deixar a criança sentada e puxá-la. É possível mostrar para ela que ela, também, pode puxar, que tem outra forma de ela brincar. E elas adoram puxar esse trenzinho. Igual aqui. Eu coloquei o Enzo para poder puxar, porque ele estava próximo a mim. Ele não só queria sentar. Ele queria brincar de uma outra forma e eu mostrei para ele que ele poderia puxar o carrinho. E eu o ajudei ali, naquele momento, porque o carrinho é pesado [risos]. E o Miguel, quando ele se aproximou, eu imaginei que ele ia querer puxar também. Mas não. Ele estava querendo mesmo era entrar no carrinho, sentar e descansar.* (Narrativas da professora Michelly sobre o Episódio 3. Registro do encontro realizado em 28/11/2018).

3 Narrativas e olhares em diálogo: algumas interpretações

Naquela tarde, era notória a inquietude dos bebês. Alguns deles choravam sem que os adultos próximos conseguissem identificar o real motivo do descontentamento, pois já tinham almoçado, repousado, sido trocados e até brincado com alguns objetos disponíveis na sala. Na sequência, graças à observação atenta e sensível de Izaura, encaminhou-se uma conversa sobre o tema. A docente narrava para as colegas sua percepção: quando deixava a porta da sala de referência aberta e o portãozinho do corredor fechado, de modo que as crianças pudessem transitar e brincar livremente entre um espaço e outro, ficavam mais calmas.

No diálogo docente, era possível notar que as discussões sobre movimento corporal/brincadeiras/espaços físicos assumiam posição de destaque. Posteriormente a essa discussão, houve o anúncio da professora: *"Vamos sair, crianças. Brincar lá fora, no pátio!"* A alegria se estampou no rosto dos bebês. Até uma das meninas, que estava deitada no tatame chorando, levantou-se rapidamente. Como pondera Le Breton (2016), o ouvido é o sentido unificador do vínculo social. Portanto, quando se ouve a voz humana de alguém com quem se possui uma relação afetiva, recolhe-se a palavra e acolhem-se os sentidos.

O anúncio da saída e a canção "O trem" mobilizaram os corpos das crianças – aproximaram uns dos outros, estenderem os braços, procuraram apoio do colega, buscaram andar enfileirados até saírem da sala – numa espécie de itinerário acústico. Os gestos do corpo (ainda que iniciados pelas crianças) pareciam indicar que a música foi utilizada, por parte do adulto, com o objetivo de demarcar a rotina, uma prática comum na Educação Infantil, como revelou a pesquisa de Barbosa (2006).

Quando chegaram ao pátio, os atrativos eram tantos que o trenzinho descarrilhou. Rafael, que estava aproximadamente no meio da fila, logo viu o velotrol pendurado na grade do corredor e seu gesto de apontar tinha o claro sentido de pedir o brinquedo a uma das professoras. Importante esclarecer que a professora, assim que notou os gestos, se dispôs a alcançar o velotrol para o bebê e interagiu com a criança numa relação de proximidade

proximidade/afeto/disponibilidade ainda que com um desejo explícito de ensino das cores. Entretanto, a criança não estava para ouvir explicações e não demonstrou interesse pela pergunta. Recebeu o brinquedo das mãos da docente (que insistia na informação de que o velotrol era de cor branca) e saiu a pedalar.

Eram muitas ações e interações que ocorriam ao mesmo tempo, intensificadas pela chegada e permanência de outro grupo no mesmo espaço, que capturou a atenção momentânea de alguns bebês enquanto cantavam e dançavam. Um dos bebês que ficou completamente fisgado pela ação observada foi Enzo. Enquanto os colegas se distraiam, ele permanecia atento aos ritmos da música e aos movimentos daquelas crianças: batia os pés, mexia os ombros, rodava e dançava sozinho. Sua postura corporal permite compreender o que Le Breton (2016, p. 135) explicita quando trata das audições do mundo: “Os sons são associados à afetividade e a uma significação que os filtram, descartando uns e privilegiando outros, salvaguardando assim a distração ou a concentração do indivíduo”.

A experiência do bebê pôde ser ampliada, porque a professora Michelly, atenta aos movimentos e gestos da criança, se aproximou dele e, também, começou a dançar. Esse gesto do corpo docente, indicando abertura/escuta para o outro, facilitou a chegada de Enzo, o toque das mãos, o movimento da roda. Assim, entoaram e dançaram cantigas de roda tradicionais: *Atirei o pau no gato*, *Ciranda, cirandinha* e *Escravos de Jó*. Cantar e dançar com os bebês, sem dúvida, é uma ocasião privilegiada para a aproximação dos corpos, para a troca afetivo-social, para a partilha de significados culturais.

Segundo Santos (2020, p. 10), essas cantigas, assim como outras brincadeiras cantadas,

> [...] sofreram influências dos povos indígenas, dos portugueses e outros imigrantes europeus e dos povos africanos que vieram para o Brasil. E com o passar do tempo se tornaram tradição por serem propagadas através das gerações pela oralidade, nos provocando apreciar uma infinidade de costumes, compondo de modo permanente o acervo do patrimônio cultural brasileiro.

Ainda sobre essas cantigas, que compõem vários momentos da rotina na Educação Infantil, Straub (2009) explica que algumas delas são

provenientes de diversas partes do mundo, chegando ao Brasil apenas no século XIX, sobretudo com os imigrantes. Desse modo, pode-se imaginar: quantas fronteiras geográficas, históricas e culturais foram atravessadas quando a professora leu os gestos da criança, atendeu ao convite e interagiu ludicamente? Várias. Talvez, ela nem tenha se dado conta disso. E nem tenha se dado conta, também, que a interação lúdico-musical espontânea possibilita uma proximidade dos corpos. O que se identificou, nos gestos desenhados entre professora e bebê durante as cantigas, é que eles estavam envolvidos com aquela experiência lúdica, explicitamente observável nos movimentos soltos, expressivos, alegres e animados de abaixar, levantar, pular para frente e para trás, mexer e rodar.

Sobre a relação brinquedo e cultura, diz Benjamin (2002, p. 94): "[...] os brinquedos não dão testemunho de uma vida autônoma e segregada, mas são um mudo diálogo de sinais entre a criança e o povo". Esse é outro ponto marcante sobre a questão cultural envolvida nas brincadeiras, nas músicas, nos brinquedos e em outras práticas testemunhadas naquele berçário, como, por exemplo, o sentido atribuído ao objeto "trem".

Isso é ressaltado, porque, como dito no Capítulo 3, Ipatinga é uma das rotas da Estrada de Ferro Vitória a Minas. Portanto, o trem está diretamente ligado à cultura, às narrativas e aos passeios dos moradores da cidade. Além do mais, os mineiros ipatinguenses, realmente, gostam e utilizam com frequência o trem de ferro tanto por ser muito agradável o passeio quanto por ser mais econômico se comparado aos demais meios de transportes coletivos. Esse gosto pelo trem foi notado nas práticas da creche não somente nesse dia, mas em vários outros observados: nas músicas, atividades corporais, brinquedos e brincadeiras.

Na brincadeira de passeio de trem no pátio, por exemplo, não havia um único modo de brincar: era possível sentar no vagão, puxar a corda, ajudar a empurrar o objeto (como fez a professora), comprar passagem e aguardar. Diante dessas possibilidades, Enzo escolheu puxar o brinquedo. Assim, experimentou sua força, velocidade e dimensão espacial. Por outro lado, Gabriel preferiu comprar a passagem e aguardar uma vaga no trem. Como esclarece Brougère (2008, p. 100):

> A brincadeira não é um comportamento específico, mas uma situação na qual esse comportamento toma uma significação específica. É possível ver em que a brincadeira supõe comunicação e interpretação. Para que essa situação particular surja, existe uma decisão por parte daqueles que brincam: decisão de entrar na brincadeira, mas também de construí-la segundo modalidades particulares.

Brincar com um fim em si mesmo, experimentando e partilhando cultura: parece que foi essa a ideia de Michelly ao incentivar o passeio de trem. Ela viabilizou materiais e condições para que os bebês experimentassem e vivessem outras possibilidades criativas.

5 COM ACENO DE DESPEDIDA: ALGUMAS PALAVRAS

> A ciência pode classificar e nomear os órgãos de um sabiá,
> mas não pode medir seus encantos.
> A ciência não pode calcular quantos cavalos de força existem
> nos encantos de um sabiá.
> Quem acumula muita informação perde o condão de adivinhar: divinare.
> Os sabiás divinam.
> (BARROS, 2013, p. 35).

De que modo traduzir em palavras o vivido, o observado e o registrado nesses últimos anos? Como arrematar alguns fios da grande trama da pesquisa, que teve como objetivo geral identificar e analisar as narrativas sobre/com o corpo tecidas nas relações entre adultos e bebês no cotidiano de um berçário? Certamente, pela via apenas inteligível, não seria possível responder às questões. Por isso, chego a este ponto da caminhada, mais uma vez em companhia do poeta, que traduz de forma singela e profunda meus pensamentos-sentimentos-e-movimentos em relação ao estudo realizado. Antes de prosseguir, torna-se necessário esclarecer que eu compreendo e afirmo o papel fundamental da razão na elaboração e sistematização do conhecimento científico, mesmo porque, como afirma Wallon (2007), somos um conjunto funcional integrado, em que afetividade, motricidade, inteligência e formação da Pessoa como um todo compõem o Ser em sua inteireza. Isso implica dizer, também, que a dimensão sensível é fundamental para medir a força dos encantos, ainda mais quando se realizam estudos no campo da Educação Infantil.

Ditas essas palavras, retomo a questão que deu origem à pesquisa: que narrativas sobre/com o corpo são tecidas em um berçário considerando-se as relações entre adultos e bebês no cotidiano educativo? As narrativas contam de relações corporais ora aproximadas, ora distanciadas entre adultos e crianças, as quais sustentam enredos, que têm como contexto espaços internos, como a sala de referência e o fraldário; ou espaços externos, como o pátio, o corredor e o parque. Narrativas que emergiram na profusão de gestos dos corpos: abaixar, sentar, suspender ao colo, descer, deitar, caminhar,

correr, tocar, pegar, soltar, agarrar, olhar, saborear, ouvir, falar, zangar, trocar sorrisos, chorar, acolher, expressar dor, afagar, abrir-fechar portas, sair, entrar, parar, tirar os calçados, puxar, empurrar, segurar as pernas, soltar presilha, desamarrar cadarço, cair, levantar, manusear termômetro, trocar fralda, dar banho, vestir, dar as mãos, fazer trenzinho, fazer movimentos de contentamento e descontentamento, de interesse e desinteresse, balançar, afirmar, negar, brincar, cansar, descansar, virar e deixar cair, misturar, lambuzar, pintar, perguntar, responder, balbuciar, esboçar palavras, dançar, cantar, sorrir, apontar, catar materialidades ao chão, apalpar, conter, liberar, juntar-se, abraçar, acalentar e tantos outros gestos, como apresentei nos três grandes eixos analisados: 1) Os corpos nos entremeios de tintas e coreografias coordenadas, 2) Nos gestos do corpo, as emoções e 3) Corpo, natureza e cultura.

No primeiro eixo, **Os corpos nos entremeios de tintas e coreografias coordenadas**, especificamente no Episódio *"Lambuzação"*, visualizei corpos envolvidos por materialidades diversas, que realizavam movimentos livres, tocavam-se e eram tocados, impregnando-se de líquidos coloridos e viscosos. Afinal, o foco não era um produto a ser arquivado em uma pasta de trabalhinhos, mas sim a criança e a sua iniciação artística, lúdica (OSTETTO, 2016b). Por meio dessa iniciação, além da relação aproximada que se estampava nos gestos desenhados entre adultos e bebês, um dos princípios apresentado nas DCNEI foi respeitado, o princípio estético, que é aquele que abarca a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e a liberdade de expressão nas diversas manifestações da arte e da cultura (BRASIL, 2010). Em uma direção oposta ao Episódio anterior, em *"Era para pintar com a esponja. Mas tinha uns que usavam as mãos"*, mesmo sendo uma proposta, também, de pintura, a atividade não era uma tarefa definida pelas docentes, e sim uma solicitação da equipe gestora com um objetivo específico: produzir enfeites para ornamentar a creche. Premida pelo tempo *Chronos*, a professora manteve uma postura enrijecida e relações distanciadas, focando na tarefa, e não na criança, que, por sua vez, queria tocar a tinta, levá-la à boca, explorar o espaço.

No terceiro e último Episódio do eixo 1 – *“Agora é para dançar, mas cada qual no seu lugar”* –, encontrei resultados semelhantes aos do Episódio 2, revelando a preocupação das docentes em preparar uma coreografia coordenada, para que os bebês a apresentassem em uma programação da creche. Mais uma vez, evidencio a não autoria das professoras, a tensão corporal e a necessidade da criança pelo movimento. Afinal, para os bebês, pneus dispostos ao chão indicavam um convite à brincadeira, à exploração do ambiente, à manipulação dos objetos, à movimentação dos pés, do corpo inteiro. De alguma forma, apesar da pressa e da simultaneidade de tarefas que envolviam o ensaio coreográfico, notei, em certos momentos, uma tentativa docente de manter uma postura relacional aproximada.

De modo geral, no primeiro eixo, sobressaiu a discussão sobre o papel da motricidade e da inteligência prática nos primeiros anos de vida dos bebês (WALLON, 2007) como, também, a experiência do sentido tátil: mãos, pés e o corpo todo, já que a pele é o ponto de contato da pessoa com o outro e com o mundo (LE BRETON, 2016). Não menos importante foi a constatação de que a arte nem sempre está presente na rotina da creche ainda que aparentemente dê mostras que sim (OSTETTO, 2011).

No segundo eixo, **Nos gestos do corpo, as emoções**, mais especificamente no Episódio *“Eu quero jantar lá fora”*, vi como a manifestação da emoção, no caso, o choro, foi pouco compreendida e, por isso, pouco acolhida nos espaços da creche, promovendo relações distanciadas. Tal fato pode ser decorrente de uma rotina de refeições que preconiza o “sempre igual” e/ou de uma formação frágil no que diz respeito aos estudos no campo da afetividade. Além disso, o que pude notar é que, para cuidar e educar bebês, é preciso vínculo afetivo, escuta dos gestos e acolhida. Se, por um lado, observei uma professora sem tempo para planejamento dentro da carga horária de trabalho e realizando outras tarefas que não só as do berçário; por outro, vi um dos bebês com muitas histórias e habilidades motoras, que tinha potencial para almoçar e jantar com os colegas mais velhos (se é que realmente essa divisão era necessária!).

No segundo Episódio, “*Está dodói, neném?*”, identifiquei uma docente que olha, observa e escuta atentamente, buscando, nesses movimentos,

significar os gestos de um bebê que está indisposto, febril e que chora. Identifiquei, ainda, uma menina que quer ajudar, que amplia os gestos e fazeres do adulto, que, numa postura empática, impacta-me com tanta beleza e leveza em seus gestos acolhedores e sensíveis. Nesta tríade – bebê que chora, adulto que afaga e menina que incentiva e consola –, relações aproximadas falam de afetos, de cuidados, de competência social dos bebês, de educadora que incentiva, de gestos a serem cultivados numa sociedade que, às vezes, é indiferente à dor do outro.

No último Episódio do eixo, "*Não pode ficar chorando à toa*", percebi que não havia muita abertura para viver certas emoções na creche e, mais uma vez, observei a dificuldade das professoras de interpretar o choro: será que os bebês estão assim por que têm fome, por que querem sair da sala? Ou tem outro motivo? Contagiados por essa emoção, o choro, aqui, é uma manifestação que comunica e expressa algo, que mobiliza os adultos a uma reação refletida ou automática. Ainda nesse Episódio, colocando em prática o saber da experiência (TARDIF, 2000), deparei-me com uma professora em relação aproximada, que deixa o seu planejamento de lado para propor uma brincadeira que trabalha a dimensão afetiva e que faz cessar o choro dos bebês.

Em síntese, retomando a ideia de Le Breton (2019b) de que a face é um terreno de metamorfoses, e que por meio dela é possível ler várias expressões, inclusive as emotivas, no eixo 2, detive-me a observar os rostos e encontrei bebês que choram por motivos diversos e professoras com semblantes tensionados/preocupados, buscando fazer cessar as lágrimas. De modo geral, isso vai ao encontro do que foi discutido no Capítulo 2, quando afirmei que os educadores que atuam com crianças (em especial, com os bebês) nem sempre estão preparados para lidarem com a dimensão afetiva, seja a sua ou a do outro. Portanto, há necessidade/urgência de uma compreensão e aprofundamento sobre o papel das emoções na formação de professores (SANTOS, 2012). Nesse sentido, os estudos de Henri Wallon permanecem relevantes para as pesquisas sobre/com Educação Infantil e suas práticas, sobretudo pelo conceito que desenvolve de psicogênese da pessoa concreta e pelo enfoque que dá à afetividade.

Outro ponto que coloquei em evidência é que observar e fotografar os corpos em relação na creche possibilitam ampliar discussões sobre o desenvolvimento humano em uma perspectiva integrada à cultura e às potencialidades da criança, rompendo, assim, com a visão linear e cronológica do tempo de infância.

No terceiro e último eixo, **Corpo, natureza e cultura**, encontrei bebês protagonizando cenas com caixas, trinco de porta, cones de plástico, blocos de madeira e vários outros objetos de forma curiosa, brincalhona e criativa no Episódio "O brincar e os inutensílios". Encontrei, também, professora acalentando, interagindo e propondo brincadeiras, inclusive fazendo do seu corpo (mesmo cansado e dolorido) um suporte que abriga ludicamente crianças; um corpo-canoa-brinquedo em relação aproximada.

No segundo Episódio, "Na natureza, outros modos de ser", deparei-me com uma menina que olha o chão e o céu, observa, apalpa materialidades e convida o corpo adulto a ser uma professora-catadora de gestos infantis nos espaços-tempos do parque. Os encontros com/na natureza, particularmente com elementos do/no chão (folhas, frutos, galhos secos, areia), propiciaram relações acolhedoras e aproximadas entre professoras e bebês. Assim, brincaram juntas, perceberam diferenças nas colorações e nas texturas dos frutos, experimentaram o sabor da fruta em contato com a natureza e sensações de corpo inteiro. De modo geral, aprenderam e ensinaram a cuidar e a educar, a valorizar o Ser, a estar junto e a conviver.

Considerando que a cultura é, também, trabalho e esforço humano a partir da natureza (BOSI, 1992), no *"Lá vai o trem..."*, último Episódio do eixo 3, vi uma partilha de cultura via relação aproximada entre professora e um menino durante o momento de roda, a qual traz para a brincadeira algumas cantigas tradicionais: *Atirei o pau no gato*; *Ciranda, cirandinha* e *Escravos de Jó*. Além de possibilitarem mexer o corpo, as cantigas de roda tradicionais, de modo geral, evocam, por meio da oralidade e dos gestos, uma vasta produção imaterial de povos e nações. Ajudam, também, a combater um repertório musical ainda muito arraigado nos contextos das instituições de Educação Infantil, aquele empobrecido e midiatizado da indústria cultural (OSTETTO, 2012b).

Outra questão em destaque no Episódio, que perpassa as práticas educativas das professoras e convida as crianças a cantarem, dançarem e manusearem um objeto artesanal, é o brinquedo-trem, que faz referência a um dos patrimônios culturais da cidade de Ipatinga: a Estação Intendente Câmara. Observar, registrar e narrar esse aspecto foram ações que provocaram lembranças dos meus passeios de trem; o primeiro deles, ainda mocinha, quando fui pela primeira vez à praia em companhia da minha avó e da minha prima. Hoje, um pouco mais amadurecida, sei que, na mesma trilha que passam os vagões de passageiros, também, transitam os vagões de minério, fruto da degradação ambiental promovida pela Companhia Vale do Rio Doce.

De modo geral, no terceiro eixo, encontrei crianças inteiras brincando com materialidades diversas da natureza, com artefatos da cultura e com o próprio corpo. Encontrei, também, professoras incentivando, dançando, cantando, saindo um pouco dos espaços fechados, que, em vários momentos, impossibilitavam a expansão dos seus movimentos. No eixo, foi possível notar a íntima relação entre educar e cuidar. Entretanto, as práticas docentes se mostraram arraigadas em uma polarização. O enfrentamento de tal polarização passa, sem dúvida, pelo reconhecimento e pela qualificação dos inúmeros gestos docentes, que exigem corpos disponíveis, empáticos e com vigor físico para articular, diariamente, a indissociabilidade dos objetivos educar e cuidar.

É preciso assinalar que, das especificidades evidenciadas nos episódios apresentados nos três eixos constituídos para a análise, um elemento decisivo atravessa todas as narrativas compartilhadas: o olhar. Posso dizer, então, que, quando o olhar das professoras é atento, acolhedor e disponível aos gestos, às fisionomias, às expressões e aos movimentos dos bebês, as relações corporais são aproximadas e as interações positivadas.

Como indiquei no primeiro capítulo, o corpo é mais amplo do que a escrita sobre o corpo. Com o corpo e pelo corpo, pode-se fazer poesia, dar forma a desejos e a projetos, dar visibilidade a saberes. E, assim, acenando para a finalização de um ciclo de estudo, o arquétipo do artífice, daquele que faz à mão, no contato com diferentes materialidades, é relembrado. Lá, foi a argila que inspirou o início do processo de minha escrita memorialística, referência para a travessia do tema da pesquisa. Lá, o processo de criação foi

afirmado na centralidade do fazer, que se movia pelo desejo e, no diálogo com a matéria, a forma pôde ser esculpida.

Aqui, ao finalizar esta pesquisa, o barro impregnado na oficina do oleiro e as mãos que o tocam e lhe dão forma retornam como imagens de um processo que continua: as narrativas, em saberes feitos, tecidas ao longo da tese, podem ganhar outras formas, podem ser ampliadas, conforme os olhos, as mãos e os gestos daqueles que dela se aproximarem e, com elas ou a partir delas, desejarem ir além, seguindo os vestígios das formas que a tese hoje oferece.

Nesse aspecto, são matérias apenas tateadas, que ficam em aberto, aguardando corpos que as formalizem: discutir a mobilização do olhar das professoras pelas imagens das suas próprias práticas como caminho fecundo para a formação continuada, pelas vias da escuta das professoras e de espaços para narrativas autobiográficas – histórias de vida, formação e profissão –, poderia ser uma continuidade. Esse ponto advém da observação de que estar com a pesquisadora a falarem sobre retratos capturados do cotidiano com os bebês provocou indícios de reflexividade, como acompanhei Fabiane dizer no Episódio 1 do eixo 2: *"Agora, se eu tiver que fazer isso aí de novo, eu preciso mudar essa forma de alimentar, para fazer de dois a dois"*. Este modo de estar aberto ao outro, de encontrar-se com os professores para conversar, vem sendo uma perspectiva e um desafio do FIAR. Ao trabalhar a formação docente e a pesquisa, a direção empreendida tem sido estar com os professores, colocar-se à escuta de suas experiências e, pelo exercício da narrativa, abrir espaço para a reflexão de suas práticas e de seus saberes.

Outra possibilidade a partir desta pesquisa é problematizar/pensar espaços que acolham, também, o corpo-adulto nas turmas de bebês. Como apresentei, os ambientes, sobretudo da sala de referência e do fraldário, são, de certa forma, hostis à corporalidade das professoras – não há cantos, recantos ou mobiliários que acolham os corpos adultos com conforto e adequação às necessidades. Se há uma considerada literatura que enfatiza o quanto os aspectos arquitetônicos são essenciais às práticas na Educação Infantil (CARVALHO, 1990; CARVALHO; RUBIANO, 1994; VECCHI, 2013), o

enfoque no professor, principalmente o de bebês, ainda são incipientes nos estudos e investigações (SABBAG, 2017; SILVA, 2018; BUSS-SIMÃO, 2019).

Por fim, pretendi que a forma da tese, constituída pela palavra e seu conteúdo, reafirme o compromisso ético, político e estético com os processos compartilhados entre bebês e professoras no cotidiano da creche, seus corpos em relação, por meio de uma investigação que procurou olhar, de modo sensível e com vivacidade, para o complexo dia a dia de um berçário – para as ações demandadas aos corpos das professoras em acolhida e/ou resposta à vida em movimentos dos bebês.

As narrativas corporais capturadas nos fragmentos de tempos compartilhados no processo de observação/realização da pesquisa em uma creche pública, com quatro professoras e 14 bebês, contaram de corpos adultos abertos, acolhedores, atenciosos, que incentivavam, que estavam perto, que tocavam e se deixavam tocar, mas também, em alguns momentos, rígidos, distantes, interventores e controladores, revelando partes da dialética das relações humanas, que, no caso da Educação Infantil, precisam ser, cada vez mais, focadas, discutidas, compreendidas e qualificadas. Contaram, também, de corpos infantis desejosos, pulsantes, vibrantes, que buscavam continente, apoio e conforto no contato corporal com as professoras, por meio de sua inteireza, com todos os sentidos revelados em expressões e gestos que afirmam a vida.

REFERÊNCIAS

Artigos, livros e capítulos de livros

ALEGRE, Manuel. País de abril: uma antologia. Alfragide, Portugal: Publicações Dom Quixote, 2014.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. A questão do Eu e o Outro na psicogenética walloniana. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 21, n. 4, p. 595-604, out./dez. 2014.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

AMORIM, Katia Souza; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Corporeidade, significação e o primeiro ano de vida. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v. 60, p. 67-81, 2008.

ASSMANN, Hugo. *Paradigmas educacionais e corporeidade*. 3. ed. Piracicaba, SP: UNIMEP, 1995.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Por amor e por força*: rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre; PASSEGGI, Maria da Conceição (Org.). *Memorial acadêmico*: gênero, docência e geração. Natal, RN: EDUUFRN, 2011.

BARRENTO, João. A tarefa do tradutor. In: BRANCO, Lucia Castello. *A tarefa do tradutor, de Walter Benjamin*: quatro traduções para o português. Belo Horizonte: FALE – UFMG, 2008. p. 51-65.

BARROS, Manoel de. *Memórias inventadas para crianças*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2006.

BARROS, Manoel de. *Memórias inventadas*: as infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Planeta do Brasil, 2008.

BARROS, Manoel de. Eu sou o rascunho de um sonho. In: MÜLLER, Adalberto (Org.). *Manoel de Barros*. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2010.

BARROS, Manoel de. *Biblioteca Manoel de Barros*. São Paulo: LeYa, 2013. 18 v.

BENJAMIN, Walter. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1987. (Obras escolhidas v. 1), p. 197-221.

BENJAMIN, Walter. Reflexões sobre a criança, o brinquedo, a educação. Tradução, apresentação e notas Marcus Vinícius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2002.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação*: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução Maria João Alvarez e Telmo Mourinho Baptista. Revisão António Branco Vasco. Portugal: Porto Editora LDA, 1994.

BONFIM, Patrícia Vieira; OSTETTO, Luciana Esmeralda. Na gestualidade de professoras e bebês, o corpo fala de relações. *Educação & Formação*, v. 5, n. 2, p. 115-132, fev. 2020.

BONFIM, Patrícia Vieira; OSTETTO, Luciana Esmeralda. Para pensar o apagamento ritualizado dos corpos na creche: adultos, bebês, atividades. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 3, p. 491-507, set./dez. 2019.

BOSI, Alfredo. Colônia, culto e cultura. In: BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 11-63.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 24, n. 2. p. 103-116, jul./dez. 1998.

BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e cultura*. Revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wajskop. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CARVALHO, Mara Ignez Campos de; RUBIANO, Márcia R. Bonagamba. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (Org.). *Educação Infantil*: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 1994. p. 107-130.

CHAUÍ, Marilena. *Cultura e democracia*. 2. ed. Salvador: Secretaria de Cultura; Fundação Pedro Calmon, 2009.

CHIZOTTI, Antonio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CHRISTENSEN, Pia Haudrup. Childhood and the cultural constitution of vulnerable bodies. In: PROUT, Alan (Ed.). *The body, childhood and society*. New York: St. Martin’s Press, 2000. p. 38-59.

COSTA, Lúcia F. Mendonça. Estágio sensório-motor e projetivo. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Org.). *Henri Wallon*: psicologia e educação. São Paulo: Loyola, 2012. p. 31-38.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. Os bebês e a brincadeira: questões para pensar a docência. *Revista da investigação às práticas*, Lisboa, v. 4, p. 31-43, mar. 2014.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. Os bebês no cotidiano da creche: ação social, corpo e experiência. *Em Aberto*, Brasília, v. 30, n. 100, p. 105-114. set./dez. 2017.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. Consentimento e assentimento. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (Org.). *Ética e pesquisa em Educação*: subsídios. 1. ed. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. v. 1, p. 62-65.

DAMIANO, Gilberto Aparecido; OLIVEIRA, Wanderley Cardoso de. Merleau-Ponty e as relações entre corpo, percepção e expressão na infância. In: DAMIANO, Gilberto Aparecido; PEREIRA, Lucia Helena Pena; OLIVEIRA, Wanderley Cardoso de (Org.). *Corporeidade e educação*: tecendo sentidos... São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 75-92.

DANTAS, Heloysa. Uma psicogenética da pessoa e uma psicogenética da inteligência. In: DANTAS, Heloysa. *A infância da razão*: uma introdução à psicologia da inteligência de Henri Wallon. São Paulo: Manole Dois, 1990. p. 9-30.

DANTAS, Heloysa. Do ato motor ao ato mental: a gênese da inteligência segundo Wallon. In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. *Piaget, Vygotsky, Wallon*: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992. p. 35-44.

DAOLIO, Jocimar. *Da cultura do corpo*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

DERDYK, Edith. Será que o que eu faço é o que eu sou? Será que o que eu sou é o que eu faço? In: DERDYK, Edith. *Linha de horizonte*: por uma poética do ato criador. 2. ed. São Paulo: Intermeios, 2012. p. 21-44.

FERREIRA, Eliana Lucia (Org.). *Atividades Físicas inclusivas para pessoas com deficiência*. 2. ed. Niterói: Intertexto, 2011a. v. 3.

FERREIRA, Eliana Lucia (Org.). *Atividades Físicas inclusivas para pessoas com deficiência*. 2. ed. Niterói: Intertexto, 2011b. v. 4.

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

FORTUNATI, Aldo. Por uma ideia de criança. In: FORTUNATI, Aldo. *A educação infantil como projeto de comunidade*: crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família – a experiência de San Miniato. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 47.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE-WEFFORT, Madalena. *Observação, registro, reflexão*: instrumentos metodológicos I. (Com contribuições de Fátima de Camargo, Juliana Davini e Mirian Celeste Martins). 2. ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

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

GAMBINI, Roberto. Com a cabeça nas nuvens. *Revista Pro-posições*, Campinas, v. 21, n. 2(62), p. 149-159, maio/ago. 2010.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. 1. ed., 13. reimp. Rio de Janeiro: LTC, 2008. p. 3-21.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOUVEA, Maria Cristina Soares de. Infância, sociedade e cultura. In: CARVALHO, Alysson; SALLES, Fátima; GUIMARÃES, Marília. *Desenvolvimento e aprendizagem*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG; Proex – UFMG, 2002. p. 13-30.

GRATIOT-ALFANDÉRY, Hélène. *Henri Wallon*. Tradução e organização Patrícia Junqueira. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massagana, 2010.

GUERRA, Leonor Bezerra. Cérebro e aprendizagem: um diálogo entre a neurociência e a educação. Palestra ministrada em 26/08/2013 como parte do III Ciclo de Palestras do Núcleo de Formação de Professores da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=934wiekO-8g>. Acesso em: 10 mar. 2019.

GUIMARÃES, Daniela de Oliveira. *Relações entre bebês e adultos na creche*: o cuidado como ética. São Paulo: Cortez, 2011.

GUTTMANN, Mônica. *Armando e o tempo*. Ilustrações Mirella Spinelli. São Paulo: Paulus, 2004.

HOLM, Anna Marie. Baby-art: os primeiros passos com a arte. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2007.

HUIZINGA, Johan. Homo ludens. Tradução João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 1996.

JOSSO, Marie-Christine. *Caminhar para si*. Tradução Albino Pozzer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. Educação Infantil no Brasil e no Japão: acelerar o ensino ou preservar o brincar? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 90, n. 225, p. 449-467, maio/ago. 2009.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeira na Educação Infantil. In: I SEMINÁRIO NACIONAL: Currículo em movimento: perspectivas atuais. Belo Horizonte: UFMG, 2010. v. 1, p. 1-20.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogos infantis*: o jogo, a criança e a educação. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogos, brinquedos e brincadeiras do Brasil. *Espacios en Blanco*, Buenos Aires, n. 24, p. 81-106, jun. 2014.

KOSSOY, Boris. *Fotografia & História*. 2. ed. rev. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de Pesquisa*, n. 16, p. 41-59, jul. 2002.

LA FONTAINE, Jean de. *Fábulas de La Fontaine*. Tradução Milton Amado e Eugênio Amado. Ilustração Gustave Doré. Belo Horizonte: Itatiaia; Villa Rica, 1992.

LE BRETON, David. *As paixões ordinárias*: antropologia das emoções. Tradução Luís Alberto Salton Peretti. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LE BRETON, David. *A sociologia do corpo*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012a.

LE BRETON, David. *Antropologia do corpo e modernidade*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012b.

LE BRETON, David. *Antropologia dos sentidos*. Tradução Francisco Morais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

LE BRETON, David. *Antropologia das emoções*. Tradução Luís Alberto Salton Peretti. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019a.

LE BRETON, David. *Rosto*: ensaio de antropologia. Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019b.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. *Professor reflexivo no Brasil*: gênese e crítica de um conceito. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 63-93.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em educação*: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. A dimensão afetiva e o processo ensino-aprendizagem. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho (Org.). *Afetividade e aprendizagem*: contribuições de Henri Wallon. São Paulo: Loyola, 2007. p. 15-24.

MALAGUZZI, Loris. Ao contrário, as cem existem. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança*: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Tradução Dayse Batista, revisão técnica: Maria Carmen Silveira Barbosa. Porto Alegre: Penso, 2016a. s.n.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança*: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Tradução Dayse Batista, revisão técnica: Maria Carmen Silveira Barbosa. Porto Alegre: Penso, 2016b. p. 57-97.

MALAVASI, Laura; ZOCCATELLI, Barbara. Documentar e comunicar através da fotografia. In: MALAVASI, Laura; ZOCCATELLI, Barbara. *Documentar os projetos nos serviços educativos*. Tradução Lucia Margotti. Lisboa: APEI, 2013. p. 60-81.

MARQUES, Luciana Pacheco; SANTOS, Núbia Aparecida Schaper. No rastro dos tempos e das infâncias: conversas que (des)conversam no interior da escola. In: MARQUES, Luciana Pacheco; MONTEIRO, Sandrelena da Silva; OLIVEIRA, Cristiane Elvira de Assis (Org.). *Tempos*: movimentos experienciados. Juiz de Fora: Ed. da UFJF, 2012. p. 199-218.

MARTINS, José de Souza. A imagem incomum: a fotografia dos atos de fé no Brasil. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 16, n. 45, p. 223-260, 2002.

MARTINS, José de Souza. *Sociologia da fotografia e da imagem*. 2. ed., 5. reimp. São Paulo: Contexto, 2019.

MATOS, Maria Manuela de Sousa. O cuidado na educação de infância: cuidar e cuidar-se em comunidade. In: FOLQUE, Assunção; MAGALHÃES, Dulce; VELHO, Catarina Vaz. *O cuidado nas profissões dedicadas ao bem-estar e desenvolvimento humano*. 1. ed. Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora, 2018. p. 64-70.

MAUSS, Marcel. Sexta parte: As técnicas do corpo. In: MAUSS, Marcel. *Sociologia e antropologia*. São Paulo: Cosac & Nailly, 1950. p. 399-422.

MEIRELES, Cecília. *Ou isto ou aquilo?* Ilustração Eleonora Afonso. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

MORO, Catarina; PINAZZA, Mônica Appezzato. Dossiê: Educação Infantil: em questão as crianças entre 0 e 3 anos e a creche. *Educação Unisinos*, v. 24, 2020. p. 1-7.

MUNDURUKU, Daniel. *O homem que roubava horas*. Ilustração Janaina Tokitaka. São Paulo: Brinque-Book, 2007.

NASCIMENTO, Anelise Monteiro do; SALUTTO, Nazareth; BARBOSA, Sílvia Néli Falcão. Bebês e crianças: cultura, linguagem e políticas. *Revista*

Interinstitucional Artes de Educação, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, maio/ago. 2020. 439-443.

NEW, Rebeca. Variações culturais sobre a prática desenvolvimentalmente apropriada – desafios à teoria e à prática. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança*: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Tradução Dayse Batista. Revisão técnica Maria Carmen Silveira Barbosa. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 205-218.

OLIVEIRA, Nara Rejane Cruz de. Infância, corpo e movimento: notas para (re)pensar os tempos e espaços na Educação Infantil. In: OLIVEIRA, Wanderley Cardoso de; DAMIANO, Gilberto Aparecido; PEREIRA, Lucia Helena Pena (Org.). *Corporeidade, educação e tecnologias*: experiências, possibilidades e desafios. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2014. p. 106-120.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes; MELLO, Ana Maria; VITÓRIA, Ana Maria; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. *Creches*: crianças, faz de conta & Cia. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). *Encontros e encantamentos na educação infantil*. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 175-200.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. A arte no itinerário da formação de professores: acender coisas por dentro. *Reflexão e ação*, Santa Cruz do Sul, v. 14, n. 1, p. 29-43, jan./jun. 2006.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Educação Infantil e arte: sentidos e práticas possíveis. *Cadernos de formação da UNIVESP*, São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 3, p. 27-39, 2011.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Dos gestos na Educação Infantil: textos no corpo. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda; LEITE, Maria Isabel. *Arte, infância e formação de professores*. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012a. p. 121-128.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. “Mas as crianças gostam!” Ou sobre gostos e repertórios musicais. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda; LEITE, Maria Isabel. *Arte, infância e formação de professores*. 7. ed. Campinas: Papirus, 2012b. p. 41-60.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento e prática pedagógica na educação infantil: conhecer as crianças, construir diálogos, tecer possibilidades. In: SOMMERHALDER, Aline (Org.). *A Educação Infantil em perspectiva*: fundamentos e práticas docentes. 1. ed. São Carlos, SP: EDUFSCar, 2015. v. 1, p. 105-131.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Fazer à mão para falar de si: a dimensão estética na formação e nas narrativas de professores. In: MONTEIRO,

Filomena de Arruda; NACARATO, Adair Mendes; FONTOURA, Helena Amaral da (Org.). *Narrativas docentes, memórias e formação*. Curitiba: CRV, 2016a. p. 143-159.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Formação de consumidores ou criadores? Cultura e arte na educação infantil. In: REIS, M.; BORGES, R. (Org.). *Educação infantil*: arte, cultura e sociedade. Curitiba: CRV, 2016b. p. 315-336.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Com o pensamento do coração, entrelaçando docência e formação estética. *Atos de Pesquisa em Educação*, Blumenau, v. 14, n. 1, p. 57-76, jan./abr. 2019.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. Prefácio. In: FINGER, Mathias; NÓVOA, António (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal: EDUFRN. São Paulo: Paulus, 2010. p. 11-14.

PEREIRA, Lucia Helena Pena. *O que eu gostaria de já saber com filhos e alunos pequenos*: um olhar para a educação infantil. Curitiba: CRV, 2018.

PEREIRA, Lucia Helena Pena; BONFIM, Patrícia Vieira. A corporeidade e o sensível na formação e atuação docente do pedagogo. *Contexto & Educação*, Ijuí: Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, v. 1, n. 1, p. 45-68, jan./jun. 2006.

PEREIRA, Lucia Helena Pena; BONFIM, Patrícia Vieira. Ludicidade e formação da criança no primeiro ano do Ensino Fundamental. *Educação em Foco: revista de educação*, Juiz de Fora: EDUFJF, v. 20, n. 3, p. 215-236, nov. 2015/fev. 2016.

PIMENTEL, Álamo. Prefácio – sensibilidade e criação. In: FEITOSA, Debora Alves; DORNELES, Malvina do Amaral; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. *O sensível e a sensibilidade na pesquisa em educação*. Cruz da Almas, BA: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2016. p. 7-16.

PIORSKI, Gandhy. *A natureza, o imaginário e o brincar*. São Paulo: Peirópolis, 2016.

POZO, Juan Ignácio. *Aprendizes e mestres [recursos eletrônicos]*: a nova cultura da aprendizagem. Tradução Ernani Rosa. Dados eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2008.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *Diário de Classe*. São Paulo: Moderna, 1992.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *Os cinco sentidos*. Ilustrações Camila Mesquita. 3. ed. São Paulo: Global, 2009.

RAMOS, Graciliano. *Infância*. 10. ed. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2006.

REDIN, Marita Martins. Crianças e suas culturas singulares. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Org.). *Teoria e prática na pesquisa com crianças*: diálogo com William Corsaro. São Paulo: Editora Cortez, 2009. p. 115-126.

RONCA, Sandra; CAVALCANTI, Hugo Ronca. *Tenho um amigo*. Ilustrações Sandra Ronca e Hugo Ronca Cavalcanti. Rio de Janeiro: Sandra Ronca, 2016.

ROSA, João Guimarães. A terceira margem do rio. In: ROSA, João Guimarães. *Ficção completa*: volume II. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. p. 409-413.

ROSATELLI, Luiz André Carriere. Prefácio: O olhar seguro X o olhar experimental. In: GRUPO MARISTA, Rede de Solidariedade. *Territoriar*: relatório de percurso formativo: registro fotográfico. Curitiba: Champagnat, 2016. p. 6-7.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde Therezinha. A pesquisa na universidade e a educação da criança pequena. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n. 67, p. 59-63, nov. 1988.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde Therezinha. A necessária associação entre educar e cuidar. *Pátio*. *Educação Infantil*, Ano I, n. 1, p. 10-12, abr./jul. 2003.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde Therezinha; AMORIM, Kátia de Souza; OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Olhando a criança e seus outros. Uma trajetória de pesquisa em Educação Infantil. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 20, p. 437-464, jul./set. 2009.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde Therezinha; AMORIM, Kátia de Souza; SILVA, Ana Paula Soares da. Uma perspectiva teórico-metodológica para análise do desenvolvimento humano e do processo de investigação. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, v. 13, n. 2, p. 281-293, 2000.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde Therezinha; CARVALHO, Maria Ignez Campos de; RUBIANO, Márcia Regina Bonagamba; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. A construção de uma proposta pedagógica para creches: uma trajetória de pesquisa em psicologia do desenvolvimento. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 1, p. 9-16, 1991.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde Therezinha; MELLO, Ana Maria; VITÓRIA, Telma; GOSUEN, Adriano; CHAGURI, Ana Cecília. *Os fazeres na Educação Infantil*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

SANTOS, Aurea Raquel Fernandes M. dos Santos; OSTETTO, Luciana Esmeralda. Arte, crianças, Educação Infantil: diálogo com Anna Marie Holm. In: MORO, Catarina; SOUZA, Gizele. *Educação Infantil*: construção de sentidos. 1. ed. Curitiba: NEPIE; UFPR, 2018. p. 95-120.

SANTOS, José Luiz dos. *O que é cultura?* São Paulo: Brasiliense, 1987.

SANTOS, Lizyane F. Silva dos. Brincadeiras cantadas. In: MÜLLER, Juliana Costa; MARTINS, Karine Joulie; SANTOS, Lizyane F. Silva dos; VALENTE, Lúcia; ÁVILA, Silviane de Luca (Org.). *Arte, cultura e tecnologia*: possibilidades educativas com crianças. Palhoça, SC: FMP, 2020. p. 9-19.

SEMERARO, Giovanni. *Saber-fazer filosofia*: o pensamento moderno. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2011.

SILVA, Elenice de Brito Teixeira; NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. Brincando de roda com bebês em uma instituição de Educação Infantil. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 35, n. 76, p. 239-258, jul./ago. 2019.

SIMIANO, Luciane Pandini; SILVA, Clara Maria. Dossiê: A educação e cuidado de bebês e crianças bem pequenas na creche: diálogos entre Brasil e Itália. *Poiésis*, Tubarão: Unisul, v. 13, n. 24, jul./dez. 2019.

SOUSA, Maria Goreti da Silva; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. *Revista Horizontes*, Itatiba, v. 33, p. 149-158, 2015.

STRAUB, José Luiz. Brincadeira: culturas que transpõem fronteiras geográficas, histórias e culturas. In: GRANDO, Beleni Saléte. *Corpo, educação e cultura*: práticas sociais e maneiras de ser. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2009. p. 119-141.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem no trabalho do magistério. *Educação & Sociedade*, Ano XXI, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

TONUCCI, Francesco. *Com olhos de criança*. Tradução Jorge Andrade. Lisboa: Instituto Piaget, 1988.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. Ser professora de bebês: uma profissão marcada pela sutileza. *Reflexão e Ação*, Florianópolis: Universidade de Santa Catarina, v. 13, p. 49-63, 2005.

VALVERDE, Paulo. *O fado é o coração*: o corpo, as emoções e a performance no fado. 1995. Disponível em: <http://ceas.iscte.pt/etnografica/docs/vol_03/N1/Vol_iii_ N1_5-20.pdf>. Acesso em: 14 maio 2020.

VECCHI, Vea. Que tipo de espaço para viver bem na escola? In: CEPPI, Giulio; ZINI, Michele. *Crianças, espaços, relações*: como projetar ambientes para a Educação Infantil. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 136-143.

VIEIRA, Daniele Marques. Imagens benjaminianas para pensar relações entre infância, educação de crianças pequenas e natureza. *Revista Contrapontos*, Itajaí: Eletrônica, v. 19, n. 4, p. 374-389, jul./dez. 2018.

WAJSKOP, Gisela. *Brincar na pré-escola*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

WALLON, Henri. *As origens do caráter da criança*: os prelúdios do sentimento da personalidade. Tradução Pedro da Silva Dantas. São Paulo: DIFEL - Difusão Europeia do Livro, 1971.

WALLON, Henri. *Psicologia e educação da infância*. Lisboa: Estampa; Lisboa para a Língua Portuguesa, 1975.

WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. Tradução Claudia Berliner. Revisão técnica Izabel Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Documentários, produções culturais, consultas a sítios eletrônicos e participação em eventos

BALMÈS, Thomas. *Babies*. 2010. Disponível em: <https://www.documaniatv.com/ciencia-y-tecnologia/bebes-video_8f58c49e8.html>. Acesso em: 10 abr. 2018.

BONFIM, Patrícia Vieira. *Com a palavra, as emoções*. Minas Gerais, mar. 2019.

BONFIM, Patrícia Vieira. *A mão*. Minas Gerais, fev. 2020.

CAMILLO, Márcio de. *Crianceiras*. Disponível em: <http://www.crianceiras.com.br/manoel-de-barros/>. Acesso em: 15 nov. 2017.

CANTIGAS POPULARES. *Peixe vivo*. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/cantigas-populares/984001/>. Acesso em: 4 abr. 2018.

CENTRO DE INVESTIGAÇÕES SOBRE DESENVOLVIMENTO HUMANO E EDUCAÇÃO INFANTIL (CINDEDI). Disponível em: <http://www.cindedi.com.br/videos>. Acesso em: 18 jun. 2020.

CONGRESSO INTERNACIONAL DE FENOMENOLOGIA, EDUCAÇÃO E ARTE (CIFEA). Universidade Federal de São João del-Rei. 22 a 25 de outubro, 2017.

COUTO, Mia. *O menino que escrevia versos*. Disponível em: <http://www.releituras.com/miacouto_menino.asp>. Acesso em: 7 nov. 2017.

DUCKOWNY, Aléxia T.; BRANDÃO, Jacyntho L.; VITORINO, Júlio C.; COELHO, Sueli M. *Fundamentos de linguística comparada*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2012. Disponível em:

<https://dspaceprod01.grude.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/OAUFMG/794/APOSTILA10mar12.pdf?sequence=1#page=174>. Acesso em: 10 nov. 2016.

FEUSP. *O legado do Centro de Investigações sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil (CINDEDI) para os estudos da primeiríssima infância e da creche*. Disponível em: <http://www4.fe.usp.br/o-legado-do-centro-de-investigacoes-sobre-desenvolvimento-humano-e-educacao-infantil-cindedi-para-para-os-estudos-da-primeirissima-infancia-e-da-creche>. Acesso em: 2 jun. 2020.

FIAR. FIAR com... arte e formação de professores: perspectivas autobiográficas. *Evento promovido pelo Círculo de Estudos e Pesquisa Formação de Professores, Infância e Arte*. Faculdade de Educação, Niterói, 1 de novembro de 2017a.

FIAR. FIAR com... arte na infância. *Evento promovido pelo Círculo de Estudos e Pesquisa Formação de Professores, Infância e Arte*. Faculdade de Educação, Niterói, 31 de maio de 2017b.

FIAR. FIAR com... biblioterapia. *Evento promovido pelo Círculo de Estudos e Pesquisa Formação de Professores, Infância e Arte*. Fundação Municipal de Niterói, 17 de abril de 2018.

HOLLANDA, Chico Buarque de. *Cotidiano*. 1971. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/chico-buarque/cotidiano.html>. Acesso em: 10 dez. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Dados de Ipatinga*. 2018. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/ipatinga/pm/ciencia-y-tecnologia/bebes-video_8f58c49e8.html>. Acesso em: 10 abr. 2018.

INSTITUTO MINEIRO DE ADMINISTRAÇÃO DE ADMINISTRAÇÃO MUNICIPAL (IMAM). *Edital de Concurso Público 001/2016*. Concurso Público de Provas e Títulos para provimento de cargos no quadro de pessoal da Prefeitura Municipal de Ipatinga – MG. 2018. Disponível em: <http://www.imamconcursos.org.br/documentos/EditalIpatingaConcurso0022016comAlteracaodas3Retificacoes2636522357136032045.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2018.

PEREIRA, Lucia Helena Pena; BONFIM, Patrícia Vieira. A corporeidade e o sensível na formação e atuação docente do pedagogo. In: XIII SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 3., 2006, Ouro Preto. *Anais do XIII Seminário de Iniciação.* Ouro preto, 2006b. p. 1-20.

PREFEITURA MUNICIPAL DE IPATINGA (PMI). *Ipatinga*: uma cidade vocacionada para o desenvolvimento. Disponível em:

<http://www.ipatinga.mg.gov.br/detalhe-da-materia/info/historia-da cidade/9674>. Acesso em: 1 jun. 2020.

ROSATELLI, Luiz André Carriere; SPINOLA, André; MAZZOCO, Bruno. *Como fazer registro pedagógico em foto e vídeo*. 2014. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1882/registros-que-fazem-o-professor-refletir-sobre-a-pratica>. Acesso em: 5 fev. 2018.

Trabalhos de Conclusão de Curso, teses e dissertações consultadas

BONFIM, Patrícia Vieira. *A criança de seis anos no ensino fundamental*: uni-duni-tê... corporeidade e ludicidade – mais que uma rima um porquê. 2010. 154 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2010.

CARVALHO, Mara Ignez Campos de. *Arranjo espacial e distribuição de crianças 2-3 anos pela área de atividades livres em creches*. 1990. 92 p. Tese (Doutorado em Psicologia Experimental) – Programa de Pós-graduação em Psicologia e Educação, Faculdade de Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 1990.

COSTA, Maria Gorete Xavier da. *A educação emocional e o curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba*. 2017. 57 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. *As crianças no interior da creche*: a educação e o cuidado nos momentos do sono, higiene e alimentação. 2002. 164 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche. 2010. 291 p. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) – Instituto Estudos da Criança, Braga, Portugal, 2010.

DARAHEM, Gabriela Campos. *Resgatando a memória do Centro de Investigações sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil (CINDEDI-USP)*: suas contribuições para a formação e a Educação Infantil no Brasil. 2006. 50 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) – Departamento de Psicologia e Educação, Faculdade de Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2006.

GARCIA, Karina Cristiane Belz. *Brinquedoteca na creche*: que espaço é esse? Um estudo de múltiplos casos em creches públicas de Indaiatuba-SP. 2018. 257 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

GUIMARÃES, Daniela de Oliveira. *Relações entre crianças e adultos no berçário de uma creche pública na cidade do Rio de Janeiro*: técnicas

corporais, responsividade, cuidado. 2008. 222 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

IUNG, Eliane Jordy. *A cartografia de espaços de educação para crianças pequenas sob o olhar do Design*. 2017. 135 p. Tese (Doutorado em Design). Programa de Pós-graduação em Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

LOPES, Elsa Santana dos Santos. *A presença masculina na creche*: estariam os educadores homens fora do lugar? 2015. 160 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

MELO, Glória Maria Leitão de Souza. *Cenas de atenção conjunta entre professoras e crianças em processo de aquisição da linguagem*. 2015, 227 p. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

MÜLLER, Alessandra Bombarda. *As oportunidades para o desenvolvimento infantil e as relações entre qualidade de ambientes coletivos e cuidados não parentais*. 2016. 167 p. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) – Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

PANTALENA, Eliane Sukerth. *O ingresso na creche e os vínculos inicias*. 2010. 128 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

RICHTER, Leonice Matilde. *Movimento corporal da criança na Educação Infantil*: expressar, comunicação e interação. 2006. 174 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

RODRIGUES, Adriele Emilen Feix. *Leitura literária e aquisição da linguagem oral*: bebês brincam com livros. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Docência na Educação Infantil) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

RUBIANO, Márcia Regina Bonagamba. *Suportes ambientais e organização social de crianças em creche*. 1991. 106 p. Tese (Doutorado em Psicologia Experimental) – Programa de Pós-graduação em Psicologia e Educação, Faculdade de Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 1991.

SABBAG, Samantha. *"Porque a gente tem um corpo, né... mas a gente só lembra do corpo quando ele dói!"*: a centralidade do corpo adulto nas relações educativas na Educação Infantil. 2017. 248 p. Tese (Doutorado em Educação)

– Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

SANTOS, Núbia Aparecida Schaper. *Sentidos e significados sobre o choro das crianças nas creches públicas no município de Juiz de Fora*. 2012. 249 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SILVA, Greice Duarte de Brito. *De dentro pra fora, de fora pra dentro*: itinerários de formação estética de professoras da Educação Infantil. 2017. 174 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

SILVA, Isabel Rodrigues da. *As dinâmicas corporais na docência com bebês*. 2018. 173 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2018.

Trabalhos publicados em eventos científicos

BONFIM, Patrícia Vieira. Da obra de arte à história de vida. Percursos de fazer-se pesquisadora. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA – UNICID, 8., São Paulo. *Anais do* Congresso Internacional de Pesquisa (auto)biográfica. São Paulo, 17 a 20 de setembro de 2018. p. 1-9.

BONFIM, Patrícia Vieira; SANTOS, Núbia Schapper. Em busca de pistas para se (re)pensar o corpo nas práticas educativas. In: OLIVEIRA, Elaine Ferreira Rezende; CARREIRO, Heloisa Josiele Santos (Org.). *VI Seminário Vozes da Educação 20 anos*: Memórias, Políticas e Formação Docente. [livro eletrônico]. 1. ed. São Gonçalo, RJ: Faculdade de Formação de Professores – UERJ, 2016. p. 1-14.

BUSS-SIMÃO, Márcia. *Docência com bebês*: o corpo da professora que acalma, acalenta e serena. Trabalho apresentado na 39ª Reunião Nacional da ANPEd. Niterói: UFF, 20 a 24 de outubro de 2019. p. 1-8.

CONCEIÇÃO, Caroline M.; FISCHER, Beatriz T. *Berços, fraldas, mamadeiras, chupetas e sucatas*: culturas de creche aqui e lá, ontem e hoje. Trabalho apresentado na 37ª Reunião Nacional da ANPEd. Florianópolis: UFSC, 4 a 8 de outubro de 2015. p. 1-18.

FURTADO, Michelle Abreu. *Concepção de creche*: uma análise em periódicos nacionais A1 e A2 na área da Educação. Trabalho apresentado na 37ª Reunião Nacional da ANPEd. Florianópolis: UFSC, 4 a 8 de outubro de 2015. p. 1-18.

GUIMARÃES, Daniela de Oliveira; ARENHART, Deise; SANTOS, Núbia de Oliveira. *Docência na creche*: atenciosidade pedagógica na rotina e no

planejamento. Trabalho apresentado na 39ª Reunião Nacional da ANPEd.– Niterói: UFF, 20 a 24 de outubro de 2019. p. 1-7.

PAIVA, Ana Carine dos Santos. *O desenvolvimento da linguagem oral de bebês e crianças no contexto da creche*: práticas docentes em debate. Trabalho apresentado na 39ª Reunião Nacional da ANPEd. Niterói: UFF, 20 a 24 de outubro de 2019. p. 1-8.

RAZUK, Rachel Martins. *"Deixa eu abrir a janela"* – encontros e desencontros com a linguagem na creche. Trabalho apresentado na 39ª Reunião Nacional da ANPEd. Niterói: UFF, 20 a 24 de outubro de 2019. p. 1-7.

RODRIGUES, Luziane Patrício Siqueira. *Práticas leitoras com crianças de 0 a 3 anos de idade*: o que revelam as narrativas das crianças? Trabalho apresentado na 39ª Reunião Nacional da ANPEd. Niterói: UFF, 20 a 24 de outubro de 2019. p. 1-5.

RODRIGUES, Thamisa Sejanny de; RAMOS, Tacyana Karla Gomes. *Docência com bebês em ocasiões de cuidados pessoais*: interações e banho em foco. Trabalho apresentado na 39ª Reunião Nacional da ANPEd. Niterói: UFF, 20 a 24 de outubro de 2019. p. 1-6.

Documentos legais e produções vinculadas ao Ministério da Educação

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/1996)*. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 11.274, de 06/02/2006*. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF, 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação. *Ensino Fundamental de nove anos*: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro (Org.). Brasília: FNDE; Estação Gráfica, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2006c.

BRASIL. Ministério da Educação. *Práticas cotidianas na Educação Infantil* – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB/DCOCEB/CGEI, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009b*. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download &alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *Brincadeiras e brinquedos de creche*. Manual de Orientação Pedagógica. Brasília, 2012.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. 6. ed. Brasília: MEC/SEB, 2009.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP). *Documento do Centro de Educação Infantil Mãe Dolores*. Ipatinga, 2017.

APÊNDICE 1

RESULTADO DA PESQUISA NO BANCO DE DADOS DA FCC	
Trabalho encontrado no período delimitado (2015-2019) **Palavras-chave:** Corpo(s)+creche(s)	**(1)** 2017 – Artigo - Os bebês no cotidiano da creche: ação social, corpo e experiência. (Ângela Maria Scalabrin Coutinnho).
Trabalhos não analisados por não compreenderem o período delimitado	**(2)** 1997 - Dissertação defendida na Universidade de São Paulo - Corpo e fala na constituição do eu: investigação sobre o prelúdio da pessoa numa creche pública. (Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento). **(3)** 2010 - Artigo - Momento do parque em uma rotina de educação infantil: corpo, consumo, barbárie (Ana Cristina Richter; Alexandre Fernandez Vaz). **(4)** 2004 - Tese defendida na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – Infância na creche: corpo e memória nas práticas e nos discursos na Educação Infantil – um estudo de caso em Belo Horizonte (José Alfredo Oliveira Debortoli). **(5)** 2004 - Tese - encontra-se em duplicidade na plataforma, repetindo o 4º trabalho. **(6)** 1997 - Livro - é a dissertação da mesma autora (2), porém no formato de livro.
Palavras-chave: Creche(s)+bebê(s) **Trabalhos não analisados por não compreenderem o período delimitado (2015-2019).**	**(1)** 2013 - Artigo - Cuidando ou tomando cuidado? Agressividade, mediação e constituição do sujeito - um estudo de caso sobre um bebê mordedor em creche (Rosaria Fernanda Magrin Saullo; Maria Clotilde Rossetti-Ferreira; Katia de Souza Amorim). **(2)** 2011 – Dissertação defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - Uma interpretação à luz da ideologia de discursos sobre o bebê e a creche captados em cursos de pedagogia da cidade de São Paulo. (Lourdes Pereira de Queiroz Secanechia). **(3)** 2000 – Artigo – Rede de significações: perspectivas para análise da inserção de bebês na creche (Katia de Souza Amorim; Telma Vitória; Maria Clotilde Rossetti-Ferreira). **(4)** 2010 – Livro – Apoyo a los padres. (John Oates). **(5)** 2007 – Relaciones de apego: la calidad del cuidado en los primeros años. (John Oates). **(6)** 2002 – DVD - Programa no canto da tela: coletânea de vídeos: 1995 a 2002. **(**Maria Clotilde Rossetti-Ferreira).

Fonte: Disponíveis em: < http://acervo.fcc.org.br:9090/cgi-bin/wxis.exe/iah/scripts/>; < http://acervo.fcc.org.br:9090/cgi-bin/wxis.exe/iah/scripts/>. Última atualização 24 de março 2020.

APÊNDICE 2

Resultado da pesquisa no banco de dados da ANPEd
37ª Reunião Nacional - "PNE: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira" **2015** **Florianópolis/SC** **Palavras-chave:** corpo(s)+creche(s); creche(s)+bebê(s) ou corpo(s)+bebê(s) **Trabalhos apresentados no GT (07) Educação de crianças de 0 a 6 anos**
(1) Berços, fraldas, mamadeiras, chupetas e sucatas: cultura de creche aqui e lá, ontem e hoje. (Carolina M. Conceição; Beatriz T. Fischer - UNISINOS). **(2)** Concepções de creche: uma análise em periódicos nacionais A1 e A2 da área de educação. (Michelle Abreu Furtado – UNB).
38ª Reunião Nacional – "Democracia em risco – a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência" **2017** **São Luiz do Maranhão/MA** **Palavras-chave:** corpo(s)+creche(s); creche(s)+bebê(s) ou corpo(s)+bebê(s) **Trabalhos apresentados no GT (07) Educação de crianças de 0 a 6 anos**
Nenhum atendeu aos critérios e descritores inicialmente fixados.
39ª Reunião Nacional – "Educação pública e pesquisa: ataques, lutas e resistências" **2019** **Niterói/Rio de Janeiro** **Palavras-chave:** corpo(s)+creche(s); creche(s)+bebê(s) ou corpo(s)+bebê(s) **Trabalhos apresentados no GT (07) Educação de crianças de 0 a 6 anos**
(1) "Deixa eu abrir a janela" – encontros e desencontros com a linguagem na creche. (Rachel Martins Arenari Razuk – UFRJ). **(2)** Docência com bebês em ocasiões de cuidados pessoais: interações e banho em foco. (Thamisa Sejanny de Andrade Rodrigues; Tacyana Karla Gomes Ramos – UFS). **(3)** Docência com bebês: o corpo da professora que acalma, acalenta e serena. (Márcia Buss-Simão – UFSC). **(4)** Docência na creche: atencionaliade pedagógica na rotina e no planejamento. (Daniela de Oliveira Guimarães – UFRJ; Deise Arenhart – UFRJ; Núbia de Oliveira Santos - PUC- Rio). **(5)** O desenvolvimento da linguagem oral de bebês e crianças no contexto da creche: práticas docentes em debate. (Ana Carine dos Santos Sousa Paiva – UFC). **(6)** Práticas leitoras com crianças de 0 a 3 anos de idade: o que revelam as narrativas das professoras? (Luziane Patrício Siqueira Rodrigues – UFF).

Levantamento dos últimos cinco anos (2015-2019) elaborado pela pesquisadora a partir do acesso aos acervos digitais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Disponíveis em: <http://37reuniao.anped.org.br/trabalhos/>; <http://38reuniao.anped.org.br/programacao/210?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=10>; <http://39.reuniao.anped.org.br/category/trabalho/?grupo_trabalho=gt07-educacao-de-criancas-de-0-a-6-anos>. Última atualização 24 de março 2020.

APÊNDICE 3

Resultados da pesquisa no banco de dados da BDTD
Teses encontradas
Palavras-chave: Corpo(s)+Creche(s)
2015-2019

(1) 2018 - Brinquedoteca na creche: que espaço é esse? Um estudo de múltiplos casos em creches públicas de Indaiatuba – SP (Karina Cristiane Belz Garcia – USP).
(2) 2015 - A presença masculina na creche: estariam os educadores homens fora de lugar (Elsa Santana dos Santos – UCSP).
(3) 2005 – Filosofia da ancestralidade: corpo e mito da filosofia da educação brasileira. Eduardo David de Oliveira – UFC).
(4) 2016 – As oportunidade para o desenvolvimento infantil e as relações entre qualidade de ambientes coletivos e cuidados não parentais (Alessandra Bombarda Müller - UFRGS).
(5) 2017 – "Porque a gente tem um corpo né... mas a gente só lembra do corpo quando ele dói": a centralidade do corpo adulto nas relações educativas na Educação Infantil (Samantha Sabbag – UFSC).
(6) 2019 – Entre a família, o Estado e o mercado: mudanças e continuidades na dinâmica, distribuição e composição do trabalho doméstico. (Renata Faleiros Camargo Moreno – USP).
(7) 2017 – A cartografia de espaços de educação para crianças pequenas sob o olhar do design. (Eliane Jordy Iung – PUC/RJ).
(8) 2018 – A tecelagem da cultura lúdica nas crianças de 3 a 5 anos com o uso das tecnologias digitais: entre rotinas, ritos e jogos de linguagem. (Ana Lúcia Soares da Conceição Araújo – UFBA).
(9) 2015 – Cenas de atenção conjunta entre professoras e crianças em processo de aquisição da linguagem. (Glória Maria Leitão de Souza Melo - UFPB).

Após a seleção inicial, listamos os trabalhos que não tratavam nem indiretamente da relação corpo e educação de bebê e/ou que não estavam dentro do período delimitado de busca.

- 2005 – Filosofia da ancestralidade: corpo e mito da filosofia da educação brasileira. Eduardo David de Oliveira – UFC).
- 2019 – Entre a família, o Estado e o mercado: mudanças e continuidades na dinâmica, distribuição e composição do trabalho doméstico. (Renata Faleiros Camargo Moreno – USP).
- 2017 – A cartografia de espaços de educação para crianças pequenas sob o olhar do design. (Eliane Jordy Iung – PUC/RJ).
- 2018 – A tecelagem da cultura lúdica nas crianças de 3 a 5 anos com o uso das tecnologias digitais: entre rotinas, ritos e jogos de linguagem. (Ana Lúcia Soares da Conceição Araújo – UFBA).

Levantamento elaborado pela pesquisadora a partir do acesso aos acervos digitais da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Disponível em: < http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?sort=relevance&join=AND&lookfor0%5B%5D=corpo&type0%5B%5D=abstract_por&lookfor0%5B%5D=creche&type0%5B%5D=abstract_por&lookfor0%5B%5D=&type0%5B%5D=AllFields&bool0%5B%5D=AND&filter%5B%5D=%7Elanguage%3A%22por%22&filter%5B%5D=%7Eformat%3A%22doctoralThesis%22&illustration=-1&daterange%5B%5D=publishDate&publishDatefrom=2015&publishDateto=2019>. Última atualização 24 de março 2020.

ANEXO 1

O menino que escrevia versos
Mia Couto

De que vale ter voz
se só quando não falo é que me entendem?
De que vale acordar
se o que vivo é menos do que o que sonhei?

(VERSOS DO MENINO QUE FAZIA VERSOS)

— *Ele escreve versos!*

Apontou o filho, como se entregasse criminoso na esquadra. O médico levantou os olhos, por cima das lentes, com o esforço de alpinista em topo de montanha.

— *Há antecedentes na família?*

— *Desculpe doutor?*

O médico destrocou-se em tintins. Dona Serafina respondeu que não. O pai da criança, mecânico de nascença e preguiçoso por destino, nunca espreitara uma página. Lia motores, interpretava chaparias. Tratava bem, nunca lhe batera, mas a doçura mais requintada que conseguira tinha sido em noite de núpcias:

— *Serafina, você hoje cheira a óleo Castrol.*

Ela hoje até se comove com a comparação: perfume de igual qualidade qual outra mulher ousa sequer sonhar? Pobres que fossem esses dias, para ela, tinham sido lua-de-mel. Para ele, não fora senão período de rodagem. O filho fora confeccionado nesses namoros de unha suja, restos de combustível manchando o lençol. E oleosas confissões de amor.

Tudo corria sem mais, a oficina mal dava para o pão e para a escola do miúdo. Mas eis que começaram a aparecer, pelos recantos da casa, papéis rabiscados com versos. O filho confessou, sem pestanejo, a autoria do feito.

— *São meus versos, sim.*

O pai logo sentenciara: havia que tirar o miúdo da escola. Aquilo era coisa de estudos a mais, perigosos contágios, más companhias. Pois o rapaz, em vez de se lançar no esfrega-refrega com as meninas, se acabrunhava nas penumbras e, pior ainda, escrevia versos. O que se passava: mariquice intelectual? Ou carburador entupido, avarias dessas que a vida do homem se queda em ponto morto?

Dona Serafina defendeu o filho e os estudos. O pai, conformado, exigiu: então, ele que fosse examinado.

— *O médico que faça revisão geral, parte mecânica, parte eléctrica.*

Queria tudo. Que se afinasse o sangue, calibrasse os pulmões e, sobretudo, lhe espreitassem o nível do óleo na figadeira. Houvesse que pagar por sobressalentes, não importava. O que urgia era pôr cobro àquela vergonha familiar.

Olhos baixos, o médico escutou tudo, sem deixar de escrevinhar num papel. Aviava já a receita para poupança de tempo. Com enfado, o clínico se dirigiu ao menino:

— *Dói-te alguma coisa?*

—*Dói-me a vida, doutor.*

O doutor suspendeu a escrita. A resposta, sem dúvida, o surpreendera. Já Dona Serafina aproveitava o momento: Está a ver, doutor? Está a ver? O médico voltou a erguer os olhos e a enfrentar o miúdo:

— *E o que fazes quando te assaltam essas dores?*

— *O que melhor sei fazer, excelência.*
— *E o que é?*

— *É sonhar.*

Serafina voltou à carga e desferiu uma chapada na nuca do filho. Não lembrava o que o pai lhe dissera sobre os sonhos? Que fosse sonhar longe! Mas o filho reagiu: longe, por quê? Perto, o sonho aleijaria alguém? O pai teria, sim, receio de sonho. E riu-se, acarinhando o braço da mãe.

O médico estranhou o miúdo. Custava a crer, visto a idade. Mas o moço, voz tímida, foi-se anunciando. Que ele, modéstia apartada, inventara sonhos desses que já nem há, só no antigamente, coisa de bradar à terra. Exemplificaria, para melhor crença. Mas nem chegou a começar. O doutor o interrompeu:

— *Não tenho tempo, moço, isto aqui não é nenhuma clínica psiquiátrica.*

A mãe, em desespero, pediu clemência. O doutor que desse ao menos uma vista de olhos pelo caderninho dos versos. A ver se ali catava o motivo de tão grave distúrbio. Contrafeito, o médico aceitou e guardou o manuscrito na gaveta. A mãe que viesse na próxima semana. E trouxesse o paciente.

Na semana seguinte, foram os últimos a serem atendidos. O médico, sisudo, taciturneou: o miúdo não teria, por acaso, mais versos? O menino não entendeu.

— *Não continuas a escrever?*

— *Isto que faço não é escrever, doutor. Estou, sim, a viver. Tenho este pedaço de vida* — disse, apontando um novo caderninho — quase a meio.

O médico chamou a mãe, à parte. Que aquilo era mais grave do que se poderia pensar. O menino carecia de internamento urgente.

— *Não temos dinheiro* — fungou a mãe entre soluços.

— *Não importa* — respondeu o doutor.

Que ele mesmo assumiria as despesas. E que seria ali mesmo, na sua clínica, que o menino seria sujeito a devido tratamento. E assim se procedeu.

Hoje quem visita o consultório raramente encontra o médico. Manhãs e tardes ele se senta num recanto do quarto onde está internado o menino. Quem passa pode escutar a voz pausada do filho do mecânico que vai lendo, verso a verso, o seu próprio coração. E o médico, abreviando silêncios:

— Não pare, meu filho. Continue lendo...

ANEXO 2

HORÁRIO	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
7h as 7h30min	CHEGADA/ CAFÉ/ ACOLHIDA	CHEGADA/ CAFÉ/ ACOLHIDA	CHEGADA/ CAFÉ/ ACOLHIDA	CHEGADA/ CAFÉ/ ACOLHIDA	CHEGADA/ CAFÉ/ ACOLHIDA
7h30min as 8h	BANHO DE SOL	BANHO DE SOL	BANHO DE SOL	BANHO DE SOL	BANHO DE SOL
8h as 8h30min	SALA	**HORA DO CONTO**	ATIVIDADES PEDAGÓGICAS	PÁTIO DA FRENTE	SEXTA CULTURAL
8h30min as 9h	SUCO/ COLAÇÃO	SUCO/ COLAÇÃO	SUCO/ COLAÇÃO	SUCO/ COLAÇÃO	SUCO/ COLAÇÃO
9h as 9h30min	ATIVIDADES PEDAGÓGICAS	ATIVIDADES PEDAGÓGICAS	ATIVIDADES PEDAGÓGICAS	ATIVIDADES PEDAGÓGICAS	ATIVIDADES PEDAGÓGICAS
9h30min as 10h	ATIVIDADES PEDAGÓGICAS	ATIVIDADES PEDAGÓGICAS	ATIVIDADES PEDAGÓGICAS	ATIVIDADES PEDAGÓGICAS	ATIVIDADES PEDAGÓGICAS
10h as 10h30min	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO
10h30min as 11h	ALMOÇO/ ÁGUA	ALMOÇO/ ÁGUA	ALMOÇO/ ÁGUA	ALMOÇO/ ÁGUA	ALMOÇO/ ÁGUA
11h às 12 h	SONO	SONO	SONO	SONO	SONO
12 h as 13 h	MAMADEIRA	MAMADEIRA	MAMADEIRA	MAMADEIRA	MAMADEIRA
13h as 13h30min	Organização da sala/ higiene	Organização da sala/ higiene	Organização da sala/ higiene	Organização da sala/ higiene	Organização da sala/ higiene
13h30 as 14h -	ATIVIDADES PEDAGÓGICAS	ATIVIDADES PEDAGÓGICAS	ATIVIDADES PEDAGÓGICAS	ATIVIDADES PEDAGÓGICAS	ATIVIDADES PEDAGÓGICAS
14h as 14h30 -	SUCO/ LANCHE	SUCO/ LANCHE	SUCO/ LANCHE	SUCO/ LANCHE	SUCO/ LANCHE
14h30 as 15h -	PARQUINHO	PÁTIO INTERNO	PARQUINHO	PINTURA NO AZULEJO (2ºSEMESTRE)	BANHO/ ATIVIDADES PEDAGÓGICAS
15h as 15h30 -	BANHO/ ATIVIDADES PEDAGÓGICAS	BANHO/ ATIVIDADES PEDAGÓGICAS	BANHO/ ATIVIDADES PEDAGÓGICAS	BANHO/ ATIVIDADES PEDAGÓGICAS	BANHO/ ATIVIDADES PEDAGÓGICAS
15h30 as 16h -	BANHO/ ATIVIDADES PEDAGÓGICAS	BANHO/ ATIVIDADES PEDAGÓGICAS	BANHO/ ATIVIDADES PEDAGÓGICAS	BANHO/ ATIVIDADES PEDAGÓGICAS	BANHO/ ATIVIDADES PEDAGÓGICAS
16h as 16h30	JANTAR/ ESCOVAÇÃO	JANTAR/ ESCOVAÇÃO	JANTAR/ ESCOVAÇÃO	JANTAR/ ESCOVAÇÃO	JANTAR/ ESCOVAÇÃO
16h30 as 17h	RODINHA FINAL/ SAÍDA	RODINHA FINAL/ SAÍDA	RODINHA FINAL/ SAÍDA	RODINHA FINAL/ SAÍDA	RODINHA FINAL/ SAÍDA

ANEXO 3

Universidade Federal Fluminense
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação

O trabalho intitulado “Entre silêncios e diálogos: o corpo pede passagem na creche” [19] é um projeto de pesquisa vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense realizado pela estudante Patrícia Vieira Bonfim, sob a orientação da Profa. Dra. Luciana Esmeralda Ostetto. A pesquisa tem como objetivo principal identificar e analisar as narrativas sobre/com o corpo tecidas nas relações entre professoras e bebês no cotidiano do berçário. Para a realização da pesquisa, solicitamos, gentilmente, a autorização da equipe diretiva do Centro de Educação Infantil Mãe Dolores para realizar as observações, os registros e os encontros com as professoras no interior da instituição.

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA EQUIPE DIRETIVA

Nesses termos, e considerando-me esclarecida sobre o objetivo geral da pesquisa, eu, _____, ( ) Diretora ou ( ) Coordenadora Pedagógica, autorizo Patrícia Vieira Bonfim a realizar as etapas da pesquisa nas dependências da instituição supracitada.

Ipatinga, _____ de _____de 2018

_____

Assinatura e carimbo

[19] Quando da realização da pesquisa de campo e da assinatura dos documentos, em 2018, este era o título do projeto. Entretanto, para a defesa foi alterado para: “Na profusão de gestos, os corpos falam de modos de ser e de se relacionar na creche”.

ANEXO 4

Universidade Federal Fluminense
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação

O(a) Sr.(a.) está sendo consultado a autorizar a participação do seu filho ou da sua filha de forma voluntária no trabalho intitulado “Entre silêncios e diálogos: o corpo pede passagem na creche”, que é um projeto de pesquisa de doutorado vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense realizado pela estudante Patrícia Vieira Bonfim, sob a orientação da Profa. Dra. Luciana Esmeralda Ostetto. A pesquisa tem como objetivo geral identificar e analisar as narrativas sobre/com o corpo tecidas nas relações entre professoras e bebês no cotidiano do berçário. O principal interesse dessa investigação é buscar entender o corpo em sua unicidade, o que implica compreendê-lo de forma integrada: afetividade, movimento, inteligência e construção da pessoa.

Sua autorização, prezado(a) responsável, envolve, portanto, permitir à pesquisadora Patrícia Vieira Bonfim observar seu filho ou a sua filha no berçário do Centro de Educação Infantil Mãe Dolores e realizar registros escritos e fotográficos. Este estudo apresenta risco mínimo de eventual falta de interesse do bebê de ser fotografado. Se isso ocorrer, será respeitado. Todo o material coletado será utilizado exclusivamente para fins de pesquisa acadêmica e trabalhos científicos. Para participar deste estudo, o(a) Sr.(a.) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer benefício financeiro.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nesses termos, e considerando-me esclarecido (a), eu, _____ _____, portador do RG _____, e ( )pai ou ( ) mãe

do(a)
bebê_____, que nasceu em ___/___/_____, consinto que a pesquisadora Patrícia Vieira Bonfim observe e realize registros escritos e fotográficos do meu filho ou minha filha no berçário do Centro de Educação Infantil Mãe Dolores. Fui devidamente informado(a) sobre a natureza da pesquisa, objetivo geral e metodologia empregada. Fui informado(a), também, que a participação do meu filho não gerará nenhum custo e também não me trará não benefício financeiro. Entendo que tal pesquisa resguarda às responsáveis pelo projeto a propriedade intelectual das informações geradas. Concordo com a divulgação pública dos resultados para fins acadêmicos, inclusive, autorizando a publicação das imagens fotográficas realizadas.

Ipatinga, _____ de _____de 2018

_____
Assinatura do responsável

ANEXO 5

Universidade Federal Fluminense
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação

A Sra. está sendo convidada a participar da pesquisa “Entre silêncios e diálogos: o corpo pede passagem na creche”, que é um projeto de doutorado vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense realizado pela estudante Patrícia Vieira Bonfim, sob a orientação da Profa. Dra. Luciana Esmeralda Ostetto. A pesquisa tem como objetivo geral identificar e analisar as narrativas sobre/com o corpo tecidas nas relações entre professoras e bebês no cotidiano do berçário. O principal interesse dessa investigação é buscar entender o corpo em sua unicidade, o que implica compreendê-lo de forma integrada: afetividade, movimento, inteligência e construção da pessoa.

Sua autorização, prezada professora, envolve, portanto, permitir à pesquisadora Patrícia Vieira Bonfim observar sua prática pedagógica com os bebês no Centro de Educação Infantil Mãe Dolores; registrar essas observações por meio de relatos escritos e fotográficos e conversar sobre esses registros em dias e horários previamente agendados. Os dados coletados serão utilizados para fins de pesquisa acadêmicas e produção de trabalhos científicos. Para participar, a Sra. não terá nenhum custo, nem receberá qualquer benefício financeiro. Este estudo apresenta risco mínimo, de possível constrangimento durante as observações ou durante os encontros para discutir o material coletado.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nesses termos, e considerando-me esclarecida, eu, _____ _____, portador do RG _____, e ( ) professora ou ( ) auxiliar no berçário do Centro de Educação Mãe Dolores, permito que a pesquisadora Patrícia Vieira Bonfim observe minha rotina com os bebês, realize

registros escritos e fotográficos da minha prática e converse sobre esses registros em dias e horários previamente agendados. Fui informada, também, que a minha participação não gerará nenhum custo e também não me trará benefício financeiro. Entendo que tal pesquisa resguarda às responsáveis pelo projeto a propriedade intelectual das informações geradas. Concordo com a divulgação pública dos resultados para fins acadêmicos, inclusive, autorizando a publicação das imagens fotográficas realizadas.

Ipatinga, _____ de _____de 2018

_____

Assinatura da professora