

Universidade Federal de São Carlos  
Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação

MARIA ELISA NICOLIELO GIGIOLI

BRINCANDO E INTERAGINDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
EXPERIÊNCIAS DE BEBÊS NO COTIDIANO DE PRÁTICAS  
EDUCATIVAS

São Carlos  
Estado de São Paulo - Brasil  
2021

MARIA ELISA NICOLIELO GIGIOLI

BRINCANDO E INTERAGINDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
EXPERIÊNCIAS DE BEBÊS NO COTIDIANO DE PRÁTICAS  
EDUCATIVAS

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

Área de concentração: Educação

Linha de pesquisa: Educação escolar: teorias e  
práticas.

Orientadora: Professora Doutora Aline  
Sommerhalder

São Carlos  
Estado de São Paulo - Brasil  
2021

## **Ficha catalográfica**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação

---

**Folha de Aprovação**

---

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Maria Elisa Nicolielo Giglioli, realizada em 30/06/2021.

**Comissão Julgadora:**

Profa. Dra. Aline Sommerhalder (UFSCar)

Profa. Dra. Cinthia Magda Fernandes Arosi (UNESP)

Profa. Dra. Maria do Carmo Monteiro Kobayashi (UNESP)

Profa. Dra. Tatiana Noronha de Souza (UNESP)

Profa. Dra. Maevi Anabel Nono (UFSCar)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

Dedico este trabalho ao meu marido, pelo incentivo e companheirismo.

## **AGRADECIMENTOS**

À Deus pelo dom da minha vida, por ter sido presença em cada momento da construção dessa pesquisa.

Aos meus pais Bete e Mauri por serem a base de tudo.

Ao Leke por tanto incentivo, escuta, carinho e amor.

À Professora Doutora Aline Sommerhalder pela dedicação em me orientar e me ensinar a fazer pesquisa.

Às Professoras Doutoras Cinthia Magda Fernandes Ariosi, Maria do Carmo Monteiro Kobayshi, Tatiana Noronha de Souza e Eliza Maria Barbosa pelas contribuições e importante participação na qualificação e defesa da tese.

À Secretaria Municipal de Educação do município participante por possibilitar a realização da pesquisa.

Aos bebês e educadoras da creche pesquisada por me acolherem e compartilharem um pouco de suas vidas e assim possibilitar reflexões sobre a educação da primeiríssima infância.

À Universidade Federal de São Carlos e ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

Ao Centro de Pesquisa da Criança e de Formação de Educadores da Infância (CFEI/UFSCar).

Aos amigos Deise, Andressa, Flávio e Luana por me acompanharem na construção dessa tese e pelos vários momentos de escuta.

À Coordenação de Aperfeiçoamento e Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES).

*O homem da orelha verde*

*Um dia num 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 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*

*Ouçó a voz de pedras e passarinhos  
Nuvens passando, cascatas e riachinhos*

*Das conversas de crianças, obscuras ao adulto  
Compreendo com dificuldade o sentido oculto*

*Foi o que o homem de verdes orelhas  
Me disse no campo de ovelhas*

*Gianni Rodari*

## RESUMO

A pesquisa parte da compreensão de que os bebês são seres capazes de aprender, são potentes, desde o nascimento e assim, investiga suas interações no contexto da creche a partir dos seguintes questionamentos: De que maneira bebês interagem com seus pares e adultos ao se expressarem no brincar no contexto da creche? Como bebês, brincando, interagem com brinquedos, objetos e espaço? Decorrido destas questões a pesquisa objetiva identificar, descrever e analisar as interações de bebês com seus pares, adultos, brinquedos, objetos e espaço nos momentos de brincadeira no Berçário. Compreendemos que as crianças possuem inúmeras linguagens como balbucios, expressões faciais, corporais, mas o foco dessa investigação é a linguagem do brincar. Inicialmente realizou-se um levantamento bibliográfico para fundamentar a relevância social e científica da pesquisa, seguida de uma pesquisa de referencial teórico cujos principais temas abordados foram: a abordagem de Emmi Pikler, compreensão acerca dos bebês, a educação da primeiríssima infância nos documentos do Ministério da Educação, educar, cuidar e brincar como função da Educação Infantil. De abordagem qualitativa, a investigação foi realizada em uma creche municipal de uma cidade do interior de São Paulo, com 13 bebês da turma do Berçário I e 4 educadoras responsáveis pela turma. A investigação delimitou-se a olhar para os momentos do brincar que ocorrem a partir da disponibilização de brinquedos e objetos aos bebês, pelas educadoras. O instrumento para coletar os dados foi a observação participante e para registrá-los utilizou-se o recurso da vídeogravação, seguido da transcrição escrita na íntegra que totalizou 24 transcrições referentes às 24 sessões de coleta de dados que teve duração aproximada de 30 minutos cada. A organização dos dados coletados foi realizada a partir da análise de conteúdo. Como última etapa dessa análise, os resultados foram analisados à luz do referencial teórico, tendo como principais autores: Falk, Tardos, Tardos e Szanto-Feder, Soares, Kálló e Balog, Gonzalez-Mena e Eyer, Barbosa, Rinaldi. Os resultados revelaram que as interações e brincadeiras vivenciadas pelos bebês ocorreram em um contexto de inexistência da oferta de experiências e situações qualificadas. Exemplo disso foi a falta de organização do espaço para brincar, que se manteve do mesmo modo, com a disponibilização dos mesmos brinquedos e objetos, sem observação atenta, planejamento ou intencionalidade educativa por parte das educadoras para que os bebês fossem incentivados em suas ações. Diante disso, problematizou-se alguns aspectos que concorrem para que práticas espontaneistas estejam presentes na educação da primeiríssima infância, como o contexto da formação de professores no Brasil, indicando a necessidade de estudos que contribuam com a efetivação de práticas qualificadas nas creches. A pesquisa apontou a importância de proporcionar aos bebês a verdadeira experiência, a que oportuniza interações e brincadeiras em um ambiente desafiador, que incentive os bebês em suas descobertas. Para tanto, considera-se necessário uma mudança das práticas educativas na educação de 0 a 3 anos a fim de termos uma educação para os bebês que os forma e transforma.

**Palavras-chave:** Bebês. Interação. Linguagem do brincar. Educação Infantil. Abordagem de Emmi Pikler.



## ABSTRACT

The research is based on the understanding that babies are capable of learning and that they are powerful from birth, thus, it investigates their interactions in the context of daycare based on the following questions: How do babies interact with their peers and adults when expressing themselves playing in the daycare context? How do babies interact with toys, objects, and space while playing? As a result of these questions, the research aims to identify, describe and analyze, through playing, the interactions of babies with their peers, adults, toys, objects, and space during playtime in the Nursery. We understand that children have numerous languages such as babbling, facial and body expressions, but the focus of this investigation is the language of play. Initially, a bibliographic survey was carried out to substantiate the social and scientific relevance of the research, followed by theoretical framework research whose main themes were: Emmi Pikler's approach, understanding about babies, early childhood education in Ministry documents of Education, educating, caring and playing as a function of Early Childhood Education. With a qualitative approach, the investigation was carried out in a municipal daycare center in a city in the countryside of São Paulo, with 13 babies from the Nursery I class and four educators responsible for the class. The investigation was restricted to looking at the moments of playing that occur from the availability of toys and objects to babies, by the educators. The instrument used to collect the data was the interactive observation and it was registered through video, followed by the full written transcript, with 24 transcripts referring to the 24 data collection sessions that lasted approximately 30 minutes each. The organization of the collected data was made based on content analysis. As the last stage of this analysis, the results were analyzed in the light of the theoretical framework, having as primary authors: Falk, Tardos, Tardos and Szanto-Feder, Soares, Kálló and Balog, Gonzalez-Mena and Eyer, Barbosa, Rinaldi. The results revealed that the interactions and games experienced by the babies took place in a context with no offer of qualified experiences and situations. An example of this was the organization of the space to play, which remained in the same way, with the same toys and objects, without careful observation, planning, or educational intention on the part of the educators so the babies were encouraged in their actions. Therefore, we discussed some aspects that contribute to spontaneity practices that are present in early childhood education, such as in the context of teacher education in Brazil, indicating the necessity of studies that contribute to the implementation of qualified practices in daycare centers. The research revealed the importance of providing babies with the true experience which gives opportunities for interactions and games in a challenging environment and that encourages them in their discoveries. Therefore, it is considered necessary to change educational practices with babies from 0 to 3 years to educate and transform them.

**Key Words:** Babies. Interaction; Language of Play. Early Childhood Education. Emmi Pikler Approach.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|   |    |
|---|----|
| <b>Figura 1</b> – Parque de areia.....                                  | 75 |
| <b>Figura 2</b> - Playground.....                                       | 75 |
| <b>Figura 3</b> – Sala do Berçário I com visão geral .....              | 77 |
| <b>Figura 4</b> – Sala do Berçário I com visão das bancadas .....       | 78 |
| <b>Figura 5</b> - Sala do Berçário I com visão dos berços e porta ..... | 78 |
| <b>Figura 6</b> - Experiência com berços.....                           | 88 |

## SUMÁRIO

|   |            |
|---|------------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>   | <b>12</b>  |
| Caminhos que inspiram.....  | 12         |
| Definição do problema: a pesquisa educacional com bebês.....  | 14         |
| <b>1. A ABORDAGEM PIKLERIANA E A IMAGEM DO BEBÊ: TECENDO<br/>COMPREENSÕES.....</b>  | <b>27</b>  |
| 1.1. A abordagem de Emmi Pikler e seus princípios para a educação de 0 a 3 anos.....  | 28         |
| 1.2. O início da vida: compreensões acerca do bebê .....  | 36         |
| <b>2. A EDUCAÇÃO INFANTIL PARA AS CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS DE IDADE: UM<br/>OLHAR PARA AS PRÁTICAS EDUCATIVAS COM BEBÊS.....</b>  | <b>47</b>  |
| 2.1. O que dizem os documentos políticos oficiais do Ministério da Educação sobre a<br>educação da primeiríssima infância ..... | 48         |
| 2.2. Educar, cuidar e brincar: compreensões a partir da abordagem pikleriana.....   | 56         |
| <b>3. PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>   | <b>71</b>  |
| 3.1. A escolha metodológica e a pesquisa com os bebês .....   | 71         |
| 3.2. O Centro Municipal de Educação Infantil e os sujeitos colaboradores dessa pesquisa .                                       | 73         |
| 3.3. A coleta e análise dos dados .....   | 80         |
| <b>4. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....</b>  | <b>88</b>  |
| <b>5. PRÁTICAS EDUCATIVAS EM CRECHES: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DAS<br/>INTERAÇÕES DOS BEBÊS .....</b>                             | <b>109</b> |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>  | <b>157</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>  | <b>167</b> |
| <b>APÊNDICE .....</b>   | <b>178</b> |
| Lista de brinquedos .....   | 178        |

## INTRODUÇÃO

### **Caminhos que inspiram**

O curso de Pedagogia sempre viveu um embate entre a teoria e a prática. Uns defendendo a importância da teoria, outros da prática. Me lembro da época da graduação quando muitos colegas de turma questionavam que o que se lia nos textos era totalmente diferente do que acontecia nas escolas. De fato, muito do que é apresentado e discutido nos textos divergem da realidade, até porque temos inúmeras realidades diferentes nas escolas, devido as particularidades de cada uma<sup>1</sup>. Entretanto, isso não foi um empecilho em nossas aulas. Os professores sempre souberam acolher nossos questionamentos e com o conhecimento dos textos e teoria nos faziam refletir sobre a prática, transformando nossas aulas em debates e discussões riquíssimas.

Vocês devem estar se perguntando porque entrar nesse assunto, por vezes discutido e que em nada se aproxima da temática dessa pesquisa. Pois bem, foi por considerar a importância da relação entre teoria e prática para minha docência que escrevo agora essas páginas que irão compor o relatório da minha tese.

Minha vida de professora e podemos pensar de prática sempre esteve envolta da teoria<sup>2</sup>. Iniciei minha carreira docente em 2012, dando aulas na Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Pederneiras. Neste mesmo ano também iniciei minha relação com a pós-graduação. Prestei o processo seletivo para o Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, mas fiquei na lista de espera. Assim, em 2013 me inscrevi como aluna especial das disciplinas I e II da linha de Práticas Sociais e Processos Educativos e comecei a dividir meu tempo entre o trabalho e os estudos.

A experiência como aluna especial surtiu resultados positivos e em 2014 ingressei no Mestrado. Neste mesmo ano, através de concurso prestado, fui convocada para assumir o cargo de Professora Efetiva de Ensino Fundamental no município de Pederneiras. No entanto, como estava tudo organizado para morar em São Carlos decidi não assumir o cargo. Lembro que algumas pessoas, colegas de trabalho, consideravam loucura o que eu estava fazendo, mas

---

<sup>1</sup> Escolas com grande número de crianças nas salas de aula e outras com bem menos, escolas com estrutura física comprometida e outras com uma estrutura que contemple todas as suas necessidades, escolas da cidade, escolas do campo, entre muitas outras diferenças existentes em nossa rede de educação.

<sup>2</sup> Sabemos que toda prática está embasa por uma teoria, entretanto nem sempre se tem consciência disso.

naquele momento meu foco era o tão sonhado Mestrado e não me arrependi de ter feito essa escolha.

Ao longo dos dois anos de Mestrado, estreitei minha relação, iniciada na graduação, com temas relacionados à educação infantil, crianças e ludicidade (brincadeiras, jogos, brincar). A dissertação teve por objetivo conhecer e compreender que processos de ensinar e aprender se dão nas relações entre as crianças e entre elas e a professora no momento da brincadeira, na educação infantil. De abordagem qualitativa e tendo a observação participante como instrumento de coleta de dados, a pesquisa de campo foi realizada com um grupo de 14 crianças com idade média de 3 anos, matriculadas no Maternal II<sup>3</sup>. Os resultados revelaram que nas brincadeiras essas crianças vivenciaram processos de ensinar e de aprender para o fortalecimento do convívio em grupo. Ao interagirem com os brinquedos, elas demonstraram que estes objetos foram essenciais para suas brincadeiras, sendo utilizados da maneira como são ou transformados de acordo com a imaginação ou necessidade para que a brincadeira pudesse ocorrer. Ao vivenciarem tais processos de ensinar e de aprender as crianças sujeitos da pesquisa demonstraram que no brincar livre viveram experiências de formação para a vida (NICOLIELO, 2016).

Defendi a dissertação no final de 2015 e optei por não prestar o processo seletivo para o doutorado. Sendo assim, em 2016 retornei ao exercício da docência na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Voltar para a escola, para a sala de aula reacendeu a chama da docência da qual gosto tanto. Estar diariamente me relacionando com as crianças e vivenciando, muitas vezes, o que discuti em minha dissertação me trouxe a certeza da importância de relacionar a teoria e a prática. Assim, resolvi prestar o processo seletivo 2017 no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, mas infelizmente não fui aprovada.

Em 2017, resolvi que juntamente com o exercício da docência voltaria a frequentar o grupo de pesquisa para me aproximar das leituras, estudos e reflexões sobre a infância e outros temas pertinentes à educação. A decisão de voltar à pós-graduação se relacionou ao fato de que o afastamento das atividades acadêmicas, mesmo que por um ano, me mostrou o quanto importante é a ação de debruçar-se nos estudos e na pesquisa para realizar um trabalho que para além de proporcionar vivências e experiências significativas às crianças, me inquiete diariamente.

---

<sup>3</sup> Denominação dada pela Secretaria de Educação do município para a turma desta faixa etária.

Desde a escrita da dissertação uma afirmação explicitada para justificar a realização da pesquisa com crianças de em média 3 anos de idade me instigou a realizar pesquisa com bebês.

A escolha por esta turma decorreu do fato de que nessa escola esta é a primeira faixa etária a ser atendida, sendo então o início da socialização para muitas crianças e, também, porque há uma compreensão social de que quanto menor é a criança, menos ela irá aprender e ensinar, fortalecendo exclusivamente práticas relativas apenas aos cuidados das crianças (NICOLIELO, 2016, p. 77).

A partir dessa afirmação me questionava sobre que compreensão se tinha em relação aos bebês e seu aprendizado, já que com crianças de 3 anos há esse entendimento que dirá no que diz respeito aos bebês. Após leituras iniciais sobre o assunto (BARBOSA, 2010; SILVA, 2016a; SILVA, 2016b) decidi escrever o projeto voltado para a educação de 0 a 3 anos e assim, prestei novamente o processo seletivo e fui aprovada.

Entre idas e vindas de Pederneiras à São Carlos, em 2018 iniciei minhas atividades no Doutorado em Educação. Em 2019 fui convocada novamente para assumir o cargo de Professora Efetiva de Ensino Fundamental, devido a um concurso prestado no ano anterior. Dessa vez assumi o cargo e assim segui conciliando os estudos e meu trabalho.

### **Definição do problema: a pesquisa educacional com bebês<sup>4</sup>**

Os bebês são seres humanos que desde quando nascem carregam consigo experiências vivenciadas ainda no ventre materno. A partir do nascimento essas experiências aumentam por conta das relações estabelecidas com os adultos responsáveis por eles e por suas próprias iniciativas e curiosidades sobre o mundo ao seu redor.

A relação é construída entre dois ou mais sujeitos a partir das inúmeras interações que estes mantêm durante a vida. Desse modo, para construir uma relação é necessário que os sujeitos passem, primeiramente, por experiências em que interajam um com o outro. De acordo com a abordagem de Emmi Pikler a relação ou vínculo afetivo entre o bebê e o adulto se estabelece sobretudo a partir das interações que ocorrem entre ambos nos momentos de cuidados corporais (FALK, 2016a).

---

<sup>4</sup> Referenciamos na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) para justificar o uso das terminologias: bebês (0 a 18 meses), crianças bem pequenas (19 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). Ao tratarmos da pesquisa educacional com bebês, nos referimos aos bebês que já tem idade de frequentar a creche, ou seja, a partir de 4 meses de idade.

Compreendemos as experiências que os bebês vivenciam ao longo das várias situações das quais participa, a partir do que Bondía (2002) explicita. Para o autor, experiência “[...] é um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova” (BONDÍA, 2002, p. 25) é o que “nos toca, nos passa ou nos acontece” (BONDÍA, 2002). Bondía define o sujeito da experiência como aquele que está disponível, aberto para viver novas situações e assim experimentar. “O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião” (BONDÍA, 2002, p. 25).

Neste sentido, consideramos os bebês como sujeitos da experiência pela sua disponibilidade e abertura para o novo, o desconhecido. A todo o momento, os bebês vivem o novo, se arriscam e, de fato, se colocam à prova, se relacionando com o ambiente, com as pessoas e os objetos, por isso, são potentes desde o nascimento. Quantas vezes presenciamos eles tentarem subir ou descer um degrau, se deslocar, se pendurar, olhar, sorrir, virar o corpo para um objeto para alcançá-lo ou ver uma pessoa e com isso, vão descobrindo e criando estratégias, vão encontrando outras possibilidades pelo caminho, vão experimentando e assim, aprendendo.

Neste processo de experimentação e aprendizado, a interação do bebê com os adultos, com outras crianças, com os objetos e o ambiente é fundamental, pois, sempre, é a partir dela que o bebê tem a possibilidade de conhecer o novo, de experimentar, de aprender. Ao tratar das interações nas práticas educativas e experiências infantis, o Manual de orientação pedagógica “Brinquedos e brincadeiras de creches” (BRASIL, 2012, p. 15) cita o Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa para definir interação: “ação que se exerce mutuamente entre duas ou mais coisas, ou duas ou mais pessoas; ação recíproca”. De acordo com o manual, na Educação Infantil ocorre interação entre as crianças, as crianças e os brinquedos e objetos, as crianças e o ambiente, as crianças, as instituições e famílias e entre as crianças e as professoras/adultos.

Entretanto, na interação com o adulto, não basta que ele esteja presente e realize o atendimento das demandas comuns, relacionadas apenas as necessidades de ordem fisiológica. É preciso que eles compreendam os bebês como humanos que, desde pequeninos, leem o mundo, se comunicam através de suas várias linguagens, é preciso que eles deixem de enxergá-los como seres da falta (SILVA 2016b).

Podemos citar o choro, gestos, balbucios, expressões faciais, corporais, brincar como algumas dessas várias linguagens. É a partir delas que o corpo se coloca em ação (BARBOSA, 2009), possibilitando aos bebês agir sobre o mundo, interagir com o outro humano e com objetos, os espaços e brinquedos. É utilizando seu corpo para sentir, olhar, escutar, tocar, observar, manipular que o bebê irá entrar em contato com o mundo e compreendê-lo.

De acordo com Barbosa (2009, p. 85) o desejo que o bebê tem em se relacionar e comunicar-se com o outro, faz com ele se aproprie das linguagens existentes em seu meio.

As crianças nascem com a possibilidade de construir linguagens: a linguagem do olhar, a linguagem do gesto, a linguagem do toque. As linguagens são aprendidas pelas crianças desde muito cedo nas interações que estabelecem com outros seres humanos. Por exemplo, as crianças pequenas desenvolvem a linguagem oral por viverem num ambiente onde esta é continuamente utilizada. Além disto, as pessoas importantes para elas constantemente as incluem – olhando em sua direção, esperando respostas, fazendo caretas e olhares específicos.

Dentre as inúmeras linguagens, o brincar é a maneira que o bebê encontra para agir e conhecer o mundo. Brincar é estruturante para a criança desde seus primeiros meses de vida, pois brincando o bebê colocará seu corpo em ação e irá significar as situações ao seu redor, expressar seus sentimentos, vivenciar experiências e com isso, aprender no sentido de uma formação para a vida. O brincar promove interações entre as crianças e destas com os adultos e entre as crianças e os objetos e brinquedos. Este fato coloca o brincar em uma posição privilegiada, pois sabemos da importância das interações desde os primeiros dias de vida para o desenvolvimento físico e psíquico do bebê.

No manual de orientação pedagógica “Brinquedos e brincadeiras de creches” (BRASIL, 2012) o brincar é compreendido como a atividade mais vital para a criança. Entretanto, de acordo com Brougère (2010) a brincadeira não é inata, as crianças não nascem sabendo brincar, pois esta é uma atividade que necessita da interação com outras pessoas para que as crianças aprendam. Sendo assim, os bebês aprendem a brincar a partir do momento em que os membros de sua família e outras pessoas o inserem na brincadeira, seja tocando as partes do seu corpo e conversando, olhando e gesticulando, brincando de esconder e achar ou apresentando brinquedos e objetos do cotidiano ao bebê. Nas palavras de Borba (2007) as crianças se apropriam da experiência cultural do brincar ao se relacionarem com outras pessoas, é brincando que elas aprendem a brincar.

Indo ao encontro da discussão, Richter e Barbosa (2010, p. 91) explicitam:



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

Na brincadeira com o bebê o adulto não deve apenas se limitar a ação de oferecer um brinquedo ou objeto para o bebê manusear, ele precisa compreender a importância de brincar com o olhar, com as palavras, com os gestos, com o próprio corpo do bebê (ALENCAR, s/data). Essa interação do adulto com o bebê, durante a brincadeira, para além de facilitar o atendimento de suas necessidades, possibilita a construção de uma relação de afeto e vínculo entre ambos, colaborando para a construção do sentimento de confiança e segurança no bebê. Para Falk (2016a) essa segurança é um dos elementos que estruturam a personalidade da criança.

Nos documentos oficiais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010; BRASIL, 2017) é evidenciado o brincar como direito da criança. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) apontam, por exemplo, que as interações e a brincadeira devem ser os eixos norteadores das práticas educativas e que as instituições dessa etapa educativa devem garantir o direito à brincadeira, para as crianças.

Nesta pesquisa, aprofundamos nossos estudos na abordagem de Emmi Pikler, que trata especificamente da educação do 0 aos 3 anos. Esta abordagem considera que é importante a criança brincar livremente para poder explorar seu entorno, experienciar e aprender. Por isso, se refere ao brincar livre, aquele em que a criança tem liberdade para se movimentar, para escolher seus objetos e brinquedos, seus parceiros para a brincadeira e do que irá brincar. Este brincar ocorre sob a observação atenta de um adulto que organizou um espaço para que isso pudesse acontecer com segurança.

Brincar livremente decorre de um princípio da abordagem pikleriana que é o movimento livre. A abordagem também possui outros dois princípios: autonomia e vínculo afetivo<sup>5</sup>. Tais princípios partem do entendimento de que o bebê é um ser capaz desde o nascimento, principalmente se houver vínculo afetivo com os adultos ao seu redor e um ambiente adequado e seguro para brincarem e se movimentarem.

Os bebês são sujeitos e que, portanto, não somente se apropriam e reproduzem cultura, mas também a significam e manifestam seus interesses e percepções sobre a realidade, a partir

---

<sup>5</sup> Esses princípios serão apresentados e discutidos de maneira mais aprofundada na seção 1 do referencial teórico.

de suas várias linguagens. Entretanto, está presente em muitas instituições a compreensão de que os bebês são imaturos e incapazes e que, assim, necessitam somente de cuidados relacionados as suas necessidades fisiológicas e bem-estar (SILVA, 2016). Deste modo, as educadoras da infância<sup>6</sup> limitam as possibilidades para os bebês explorarem objetos e espaços, interagirem com seus pares e com suas educadoras diminuindo momentos de importantes aprendizagens.

Vargas (2014, p. 4) relata em sua tese a experiência que teve ao participar da implantação de escolas de Educação Infantil em 15 municípios e afirma que “[...]ficou bastante evidente o status inferior dedicado à prática com os bebês, bem como o desconhecimento por parte dos docentes a respeito do que fazer com eles nesses espaços de educação”.

Em contrapartida, o não reconhecimento das inúmeras linguagens do bebê faz com que as experiências proporcionadas a eles se aproximem de atividades mais escolarizantes como, por exemplo, grande oferta de atividades realizadas no papel, como pintura de desenhos xerocados para bebês menores de 18 meses de idade. Nas palavras de Mello e Moll (2011, p. 9) a escola de educação infantil “[...] escolariza e precocemente transforma a criança em escolar”.

Neste sentido, discursos e mesmo práticas na Educação Infantil acabam por revelar que os bebês permanecem por muitas horas em atividades sem intencionalidades educativas e desconectadas de suas necessidades e interesses. Também permanecem muitas horas nas creches em berços, carrinhos e até mesmo andadores. É como se houvesse pouco ou quase nada a ser proporcionado nesta etapa da educação, para esse momento de vida humana.

Para abordagem de Emmi Pikler a instituição atende as necessidades da criança quando há o estabelecimento de vínculos afetivos, respeito a sua atividade livre (autonomia) e ao ritmo individual de seu desenvolvimento, proporcione condições para que ela tome consciência de si mesma e de seu entorno social e material e mantenha seu bom estado de saúde física e de bem-estar corporal (FALK, 2016b).

---

<sup>6</sup> A denominação dos profissionais que trabalham nas creches varia de lugar para lugar (cuidadoras, auxiliares, tias...), mas concordamos com Rinaldi (2019, p. 269) para assumirmos nossa posição: “se a escola é um lugar de educação, todos os lugares na escola e todas as pessoas ali são educadores, estão ‘educando’”. De acordo com o Censo Escolar de 2020 (INEP/MEC) na Educação Infantil atuam 593 mil docentes, sendo que 96,4% são do sexo feminino. Portanto, iremos utilizar o termo educadoras para nos referirmos aos docentes dessa etapa de educação.

A partir da problemática anunciada acima, a presente pesquisa propôs investigar as interações dos bebês no espaço coletivo da creche. De acordo com Amorim, Anjos e Rosseti-Ferreira (2012) as investigações que abordam as interações dos bebês são relevantes por dois aspectos: evidenciar as potencialidades dos bebês e implicar na construção de práticas diferenciadas nos contextos de educação coletiva.

Em nossa sociedade, as creches vêm sendo cada vez mais procuradas fazendo com que a quantidade de bebês recebidos aumente com frequência. De acordo com o Censo Escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP – MEC), em 2012 o número de crianças matriculadas em creches municipais era de 1.603.376 e em 2020 passou para 2.439.076. Esses dados, além de mostrarem um aumento considerável de matrículas, vão ao encontro da importância de termos atenção e preocupação com relação a educação da primeiríssima infância.

No entanto, esse aumento de matrículas não é suficiente para alcançar o mínimo de 50% de crianças atendidas nas creches, como estabelece o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014). Em informação divulgada no site do UNICEF Brasil e segundo o suplemento de Educação da Pnad Contínua, em 2017 apenas 32,7% das crianças com até 3 anos de idade frequentavam a creche. Isso significa que quase 70% das crianças brasileiras entre 0 a 3 anos de idade não estão tendo o direito à educação. Cabe aqui questionar o motivo deste número alto de ausência de crianças na creche. São os pais que não matriculam seus filhos, pois ainda acreditam ser a creche uma instituição assistencialista? Ou o Estado que não oferece vagas suficientes?

Campos (2008) afirma que as pesquisas em educação buscam observar e analisar as crianças na condição de aluno enquanto estão no contexto das instituições escolares. Com a relevância que as creches passaram a ter como importante espaço educacional coletivo, pesquisadores, não só da área da educação, passaram a investigar as crianças também nessas instituições.

Desse modo, fizemos um levantamento bibliográfico apurando as pesquisas que foram realizadas com os bebês no contexto da creche. Com esse levantamento obtivemos um panorama do cenário dos estudos acadêmicos voltados para o assunto e também evidenciamos a relevância social e científica desta pesquisa.

Considerando bases relevantes por abrangerem uma grande quantidade de trabalhos acadêmicos no Brasil, realizamos o levantamento no Banco de Teses e Dissertações da Capes

e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) entre os anos de 2013 a 2020, por compreendermos que nos últimos oito anos encontraríamos pesquisas mais recentes sobre o tema. Utilizando os indexadores bebê; creche; brincar, encontramos 1449 trabalhos nos dois bancos de dados pesquisados, sendo que 1125 são dissertações e 324 são teses. Embora seja um grande número de pesquisas, quando indexamos a palavra bebê encontramos uma grande quantidade de trabalhos que abordam assuntos referentes à relação dos bebês com as mães, bebês com necessidades educacionais especiais, a ida dos bebês para as creches. Em relação ao indexador creche, encontramos trabalhos que tratavam da história dessas instituições, políticas públicas, formação dos educadores, trabalho docente, gestão e coordenação, relação com a família, espaços nas creches. Por fim, com o indexador brincar, a maioria das pesquisas focou no contexto de Educação Infantil com crianças a partir dos 4 anos. Portanto, destes trabalhos, apenas 27 foram selecionados para análise pela leitura dos títulos, pois os mesmos apresentavam informações de interesse da pesquisadora pela proximidade temática da pesquisa. No entanto, após leitura do resumo, 11 serão apresentados: 6 dissertações e 5 teses, por serem de fato pertinentes à pesquisa.

A tese “Bebês em suas experiências primeiras: perspectivas para uma escola da infância” (VARGAS, 2014) teve como objetivo conhecer como os bebês vão elaborando significado em suas experiências primeiras na escola de educação infantil, no convívio com outros bebês e suas educadoras, com o intuito de contribuir para pensar a Escola da Infância. O referencial teórico foi fundamentado por um aporte filosófico, a partir de autores como Merleau-Ponty, Hannah Arendt, Humberto Maturana, Francisco Varela e Walter Kohan, além também de contribuições da Sociologia da Infância. A metodologia teve cunho etnográfico/interventivo. Como resultados, a pesquisa indica a necessidade de uma pedagogia que acolha os bebês a partir de uma prática interessada nos sujeitos e de uma educação vista como formação humana.

Joia (2014), ao defender a tese intitulada “Brincando para aprender ou aprender brincando: a ludicidade no cotidiano da creche”, objetivou compreender se, na nova configuração da proposta curricular do município de Caieiras/SP, as crianças, de fato, estão brincando mais e como ocorrem as brincadeiras. O referencial teórico utilizado pautou-se em autores como Sonia Kramer, Tisuko Kishimoto, Maria Malta Campos, entre outros. O caminho metodológico caracterizou-se como um estudo de caso, realizado a partir de observação participante e entrevista semiestruturada para coletar os dados. A pesquisa

mostrou que o contexto educacional é complexo, com práticas autoritárias e dicotomizadas, que ocorrem em um cenário aparentemente lúdico.

A dissertação “Aprendizagens nas brincadeiras de crianças de 2 anos na educação infantil: análise dos processos de desenvolvimento cultural” (SILVA, 2015) teve como objetivo identificar e analisar os processos de apropriação das relações sociais por crianças de 2 anos de idade, as quais integram o desenvolvimento cultural infantil, por intermédio da análise de suas brincadeiras. O referencial teórico foi embasado na Teoria Histórico-Cultural. O caminho metodológico apresentou a observação participante para coletar os dados utilizando o recurso da vídeogravação e alguns registros em diários. Os resultados demonstraram que as crianças revelam importantes informações sobre seu desenvolvimento enquanto brincam e que a apropriação do conhecimento começa desde muito cedo.

A tese “Os processos de socializ(ação) entre os bebês e os bebês e adultos no contexto da Educação Infantil” (PEREIRA, 2015) teve como objetivo compreender os processos de socialização vividos por bebê e educadoras em uma Escola de Educação Infantil do Rio Grande do Sul. Como aporte teórico foi utilizado autores da Sociologia da Infância, da Sociologia à escala individual de Bernard Lahire, a Psicologia Cultural de Barbara Rogoff, bem como as considerações da Pedagogia da Infância. Como metodologia a autora realizou pesquisa etnográfica a partir de observação participante e vídeogravações para coletar os dados. A tese apresentada evidenciou que o bebê plural é produto das experiências de suas socializ(ações) em contextos sociais múltiplos e que os bebês são ativos no processo de configuração de seus mundo sociais, principalmente na Educação Infantil.

Winterhalter (2015) realizou a dissertação “As especificidades das práticas educativas na creche: o que as crianças expressam em suas vivências na educação infantil?”, com o objetivo de compreender as especificidades das práticas educativas com bebês e crianças pequenas a partir do que elas expressam por meio de diferentes linguagens, tendo em vista os apontamentos da política educacional, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil enquanto referência para a proposta escolar. Ancorada na Pedagogia da Infância realizou pesquisa qualitativa com observação participante e método de pesquisa-intervenção. Os resultados mostraram, dentre outros, práticas educativas relacionadas a alimentação, higiene pessoal e sono como exemplo de práticas de cuidar e educar dos bebês e crianças pequenas.

A dissertação “E os bebês na creche...brincam? O brincar dos bebês em interação com as professoras” produzida por Cardoso (2016) objetivou compreender como acontece o brincar, em interação com as educadoras, em uma turma de berçário de uma creche pública, do município de Juiz de Fora. A Teoria Histórico-Cultural embasou o referencial teórico e como metodologia a pesquisadora utilizou a Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol). A partir da análise dos dados, a pesquisadora compreendeu que o brincar era tido como eixo central do planejamento pedagógico e atividade altamente significativa para os bebês.

A dissertação “Os espaços lúdicos como elementos formadores em uma creche do município de Santo André” (ARAÚJO, 2016) teve como objetivo observar e analisar como as professoras se apropriam dos espaços lúdicos da creche, a fim de torná-los elementos formadores. Como referencial teórico a pesquisa fundamentou-se em autores como Tisuko Kishimoto, Zilma de M. Ramos Oliveira, Vigotsky, Sonia Kramer, Maria Carmen Silveira Barbosa e Maria da Graça Souza Horn entre outros. Teve como metodologia a pesquisa-intervenção pautada na pesquisa-ação. Após observações nos diferentes espaços da creche, rodas de conversa com as professoras e entrevistas, observou-se que as professoras têm um maior envolvimento no trabalho pedagógico com os bebês e reconhecem a importância dos espaços lúdicos da creche como elementos formadores.

Fontes (2017) realizou a dissertação intitulada “Práticas pedagógicas na educação infantil: o brincar na narrativa de educadoras de crianças de zero a três anos” que teve como objetivo investigar as concepções sobre o brincar de educadoras nas práticas cotidianas nas creches e caracterizar as práticas do brincar presentes em suas ações. Dentre os autores que embasaram o referencial teórico citamos: William Corsaro, Zilma Ramos de Oliveira, Cláudia Inês Horn. A metodologia pautou-se pela pesquisa qualitativa utilizando-se reuniões de estudos e reflexões como coleta de dados. Os resultados indicaram que o brincar está presente na rotina das turmas pesquisadas, ou seja, existe um tempo dedicado a ele, mas faltam investimentos das educadoras quanto às formas em que ele acontece e dos materiais disponíveis para isso.

A tese “A potência das interações dos bebês em uma creche pública do município de Juiz de Fora” (MACÁRIO, 2017) buscou compreender como acontecem as interações dos bebês, entre 4 e 18 meses de idade. Para tanto, utilizou a Teoria Histórico-Cultural para embasar o referencial teórico e como metodologia a abordagem qualitativa de pesquisa com base nos princípios etnográficos. A coleta de dados foi realizada utilizando observação,

fotografia e diário de bordo. Os dados apontaram a potência e expressividade das interações dos bebês como momentos de aprendizagem e significação.

Rezende (2018) defendeu a tese intitulada “Interações e brincadeiras vivenciadas por crianças de 1 e 2 anos na Educação Infantil” e que teve por objetivo analisar modos como crianças bem pequenas – com um e dois anos de idade - vivenciam interações e brincadeiras na Educação Infantil. Apresentou aporte teórico a partir das concepções da Teoria Histórico-Cultural e como caminho metodológico, seguindo a abordagem qualitativa, assumiu os princípios de Vigotsky e Bakhtin. Para coletar os dados a pesquisadora realizou observação não participativa, com registros em diários de campo, vídeogravação e entrevistas semiestruturadas. Os resultados confirmaram os pressupostos da pesquisa, evidenciando que as crianças bem pequenas vivenciam cotidianamente, em condições diversas, por vezes adversas, interações e brincadeiras em situações das quais participam em posições diferentes no movimento das relações.

Na dissertação “As interações dos bebês na creche: o que eles fazem e dizem?” Sousa (2019) objetivou analisar como bebês entre 11 e 17 meses interagem em um berçário de uma creche municipal de Campina Grande-PB. O referencial teórico foi fundamentado nas discussões acerca das potencialidades infantis em contextos formais de educação, bem como a perspectiva histórico-cultural, que aborda as aprendizagens e a constituição dos infantis a partir das relações humanas, em suas dimensões históricas e culturais. Foi realizada pesquisa de abordagem qualitativa com observação participante e conversas informais com professoras para coleta de dados. Para o registro foram utilizados diários de campo, vídeogravações e fotografia. A pesquisa evidenciou as linguagens não conceituais dos bebês enquanto decorrentes das suas interações e, ao mesmo tempo, que permitem interações mais sofisticadas, se significadas pelo outro parceiro de interação.

No que se refere às pesquisas que tenham a abordagem de Emmi Pikler como foco central ou ao menos alinhada aos seus princípios, Abreu e Martins (2020), a partir de revisão sistemática de teses e dissertações, concluem que no Brasil a abordagem pikleriana é pouco difundida nas universidades e que seus princípios estão conquistando espaço aos poucos.

As pesquisas apresentadas são relevantes dentro do cenário da educação da primeiríssima infância, pois fortalecem os estudos relacionados à temática e também podem contribuir com as práticas educativas realizadas nas creches.

Entretanto, quando olhamos para a realidade das creches encontramos um cenário que apresenta práticas preocupadas somente com o cuidado físico, embasadas nas concepções que se têm sobre bebês, de que são seres imaturos, frágeis, fazendo com que os momentos organizados e planejados para suas brincadeiras e outras formas de expressão encontrem cada vez menos espaço na rotina das creches.

Já dizia Malaguzzi (2019) que a escola e a cultura separou a cabeça do corpo da criança. Porém, Barbosa (2010) afirma que é a partir das primeiras experiências vividas principalmente pelo corpo que brinca e interage, que as bases para as crianças construírem os conhecimentos necessários para suas vidas serão constituídas. Ao não demonstrar essa compreensão, a educação da primeiríssima infância revela um despreparo em suas práticas educativas.

Explicitamos anteriormente a afirmação trazida por Barbosa (2009) de que é a partir das linguagens que o corpo se coloca em ação e vamos ao encontro da compreensão de Malaguzzi (2019) para compreendermos que as crianças possuem cem linguagens, ou seja, cem formas de se comunicar e de se expressar ou até mais. Entretanto, nessa investigação nos propusemos a olhar para a linguagem da criança por excelência, que é o brincar.

O respeito incondicional ao brincar e à brincadeira é uma das mais importantes funções da educação infantil, não somente por ser no tempo da infância que essa prática social se apresenta com maior intensidade mas, justamente, por ser ela a experiência inaugural de sentir o mundo e experimentar-se, de aprender a criar e inventar linguagens através do exercício lúdico da liberdade de expressão. Assim, não se trata apenas de um domínio da criança, mas de uma expressão cultural que especifica o humano (BARBOSA, 2009, p.70).

É importante destacarmos que o brincar utilizado pela criança para se expressar, imaginar, interagir e vivenciar suas primeiras experiências com a realidade ao seu redor não é o brincar que costumeiramente encontramos nas escolas, em que são ofertados sob um outro objetivo, relacionado à propostas dirigidas com intuito de se obter um produto final por parte das crianças e, em que, a necessidade essencial da criança não é respeitada.

Consideramos que, para os bebês, a brincadeira está relacionada à sua corporeidade. Para Sommerhalder e Alves (2011) o corpo é o nosso primeiro brinquedo, portanto, o brincar para os bebês pode se dar em muitos momentos da rotina da creche como, por exemplo, durante a alimentação. Entretanto, delimitamos nossa investigação para os momentos do brincar que ocorrem a partir da disponibilização de brinquedos e objetos aos bebês, pelas educadoras.



Neste contexto, definiu-se os seguintes questionamentos: De que maneira bebês interagem com seus pares e adultos ao se expressarem no brincar no contexto da creche? Como bebês, brincando, interagem com brinquedos, objetos e espaço? Para responder essas questões propomos como objetivo principal identificar, descrever e analisar as interações de bebês com seus pares, adultos, brinquedos, objetos e espaço nos momentos de brincadeira no Berçário.

A fim de responder a questão de pesquisa e alcançar tais objetivos, a tese foi organizada em 6 seções que se articulam com o intuito de aprofundar a temática abordada e explicitar a pesquisa realizada e que serão apresentadas abaixo.

A seção 1 - *A abordagem pikleriana e a imagem do bebê: tecendo compreensões* – inicia a apresentação do referencial teórico e está subdividida em dois itens. O primeiro – *A abordagem de Emmi Pikler e seus princípios para a educação de 0 a 3 anos* – apresenta ao leitor os princípios da abordagem de Emmi Pikler, já que a mesma embasa a escrita da tese. O segundo – *O início da vida: compreensões acerca do bebê* – apresenta nossa compreensão acerca do bebê a partir da abordagem pikleriana, da teoria psicanalítica de Winnicott e a abordagem de Reggio Emilia, entre outros autores que contribuem para compreendermos as especificidades dos bebês.

A seção 2 – *A Educação Infantil para as crianças de 0 a 3 anos de idade: um olhar para as práticas educativas com bebês* - da continuidade a nossa pesquisa de referencial teórico e também está subdividida em dois itens. O primeiro – *O que dizem os documentos políticos oficiais do Ministério da Educação sobre a educação da primeiríssima infância* - apresenta uma análise feita em documentos do Ministério da Educação que se referem a primeiríssima infância. Já o segundo – *Educar, cuidar e brincar: compreensões a partir da abordagem pikleriana* - discute sobre educar, cuidar e brincar como função da Educação Infantil a partir da abordagem pikleriana e autores que corroboram com ela.

Para realizar a coleta de dados e análise dos mesmos foi necessário escolher o percurso metodológico que iria ao encontro dos objetivos da investigação, assim, na seção 3 – *Percurso metodológico* - apresentamos o passo-a-passo desse percurso a fim de respondermos a questão e objetivo da pesquisa. Essa seção está subdividida em três itens que descrevem ao leitor a natureza da pesquisa, o contexto em que a pesquisa foi realizada, a creche e os sujeitos participantes e a maneira em que os dados foram coletados e organizados para análise.

A seção 4 – *Apresentação dos resultados* - apresenta ao leitor os resultados da investigação organizados em duas categorias e quatro unidades de registro respectivas às suas categorias que foram obtidas após codificação das transcrições conferidas e organizadas a partir da análise de conteúdo.

Na seção 5 – *Práticas educativas em creches: considerações a partir das interações dos bebês* - explicitamos a análise realizada à luz do referencial teórico, seguindo a organização apresentada na seção de resultados.

A sexta e última seção – *Considerações finais* – recupera os principais resultados da pesquisa, levanta inquietações e problematiza a temática do estudo a fim de apresentar as contribuições da pesquisa no âmbito da educação da primeiríssima infância.

## **1. A ABORDAGEM PIKLERIANA E A IMAGEM DO BEBÊ: TECENDO COMPREENSÕES**

Esta seção tem o objetivo de aproximar o leitor de alguns princípios da abordagem teórica adotada para esta investigação. É a partir dela que decorrerá a construção das outras seções de referencial e, principalmente, as discussões dos resultados encontrados. É neste sentido que apresentamos como surgiu e os principais conceitos da abordagem de Emmi Pikler.

Indo ao encontro desta abordagem e do objetivo da investigação, também é pertinente apresentar nossa compreensão acerca da criança, especificamente quando esta se encontra no início da vida. Para tanto, buscamos, na abordagem de Emmi Pikler e de autores que corroboram com a mesma<sup>7</sup>, subsídios que embasam nosso entendimento sobre o bebê, para que possamos discutir e contribuir com a educação das crianças de 0 a 3 anos de idade.

---

<sup>7</sup> Optamos em utilizar outros autores, além daqueles que são estudiosos da Abordagem de Emmi Pikler, por considerarmos que esse diálogo entre eles fortalece nossa compreensão acerca dos bebês. Ainda que nosso principal referencial seja a Abordagem Pikler, carecemos de obras traduzidas para o Brasil, fazendo com que esse diálogo seja mais oportuno.

### **1.1. A abordagem de Emmi Pikler e seus princípios para a educação de 0 a 3 anos**

Explicitamos na introdução nossa preocupação com as práticas educativas da educação de 0 a 3 anos, no que diz respeito a tríade educar, cuidar e brincar, afirmando nossa compreensão de que os bebês são capazes desde o nascimento, principalmente, se vivenciarem experiências de educação, cuidado e brincadeira em interação com educadoras da infância e seus pares. A fim de evidenciar tal compreensão, buscamos nas experiências e na abordagem de Emmi Pikler (1902-1984) conhecimentos necessários para que a educação da primeiríssima infância vá em direção a práticas que concretizem essa tríade, resguardando melhores oportunidades educativas aos bebês.

Emmi Pikler nasceu em Viena, na Áustria, e teve suas primeiras experiências com as crianças a partir de sua profissão de médica pediatra. Foi na Faculdade de Medicina que familiarizou-se com a concepção de prevenção, que determinaria suas atividades posteriores. Para ela, a prevenção consistia em um equilíbrio entre as condições adequadas de vida e de desenvolvimento. De acordo com Tardos (2010), seu interesse estava voltado em promover uma saúde física saudável e o desenvolvimento psicológico.

Ao longo de seu trabalho como pediatra e ao comparar os acidentes ocorridos entre crianças de bairros distintos, Pikler constatou que as crianças dos bairros carentes, que movimentavam-se com liberdade, eram mais prudentes e, portanto, não sofriam muitos acidentes, ao contrário das crianças dos bairros ricos que eram mais protegidas, com restrições para suas brincadeiras e movimentos, corriam o risco de sofrerem mais acidentes pelo fato de não terem tido experiências e conhecerem seus próprios limites e capacidades.

Desde o início compreendia que os bebês não precisavam da intervenção direta do adulto para obter suas conquistas motoras. Quando seu primeiro filho nasceu, Pikler e seu marido, um pedagogo progressista, decidiram “aplicar” suas ideias relacionadas a iniciativas autônomas por parte da criança, movimento livre e jogo independente. Ao ver que o desenvolvimento do filho correspondia às suas expectativas a médica pediatra resolveu trabalhar seguindo essa proposta (FALK, 2011).

Em 1946, Emmi Pikler passou a organizar e dirigir um orfanato em Budapeste na Hungria, conhecido como Instituto Lóczy, uma referência a rua em que está situado. No início de sua direção Pikler encontrou algumas dificuldades, mas procurou resolvê-las ao colocar três objetivos a serem alcançados. O primeiro deles era provar seu sistema de educação, o

segundo se referia as observações sobre o desenvolvimento dos bebês e crianças pequenas enquanto estas vivenciavam as situações cotidianas da instituição. E por fim, o terceiro objetivo e pelo qual Emmi Pikler tinha maior preocupação era em relação às educadoras da instituição. Ao encontrar pessoas que realizavam o trabalho com as crianças sem atenção e cuidado, realizando as atividades de maneira apressada e mecânica, a médica pediatra resolveu demiti-las e contratar jovens sem qualificação, mas que tinham interesse pelas crianças (FALK, 2011).

Foi ensinando essas jovens que Pikler expôs os princípios que marcavam as atividades realizadas no Instituto Lóczy e que caracteriza sua abordagem na educação de 0 a 3 anos até os dias de hoje. Tais princípios são: vínculo, autonomia e motricidade livre. Myriam David e Genevieve Appell, estudiosas da Abordagem de Emmi Pikler, definem esses princípios em uma de suas obras sobre o Instituto, os quais serão apresentados abaixo a partir do que foi trazido por Falk (2016a, p. 17) no livro *Abordagem Pikler: educação infantil*.

Valor da atividade autônoma; Valor de uma relação afetiva privilegiada e a importância da mesma; Necessidade de ajudar a criança a tomar consciência dela mesma e do seu entorno; Importância de um bom estado de saúde física, que servem de base para a boa aplicação dos princípios precedentes, mas que é também resultado.

Sobre o primeiro princípio, Tardos (2016a) define que a autonomia do bebê é quando este é capaz de realizar ações competentes a partir do que dispõe diante de determinada fase de seu desenvolvimento. Durante suas atividades e a partir de esforços regulados por ele mesmo, o bebê aprende a interagir com seu entorno, aprende a utilizar seu corpo diante das diversas situações. Podemos citar como exemplo um bebê que até o momento consegue ficar deitado de barriga para cima e ao olhar para o lado visualiza um objeto que o interessa. A partir disso começa a fazer movimentos com os braços e tronco se esforçando para pegar o objeto conseguindo ficar de bruços e assim conquistar uma nova posição.

A valoração da atividade autônoma do bebê baseada em suas próprias iniciativas é a chave da abordagem pikleriana. Deste princípio decorre um outro importante que se refere a autonomia no contexto desta abordagem: movimento livre.

Myrtha Chokler (s.d.), outra estudiosa da abordagem, evidencia que a criança, desde seu nascimento, é um sujeito de ação e que tem uma grande necessidade de entender a realidade, portanto, utiliza sua motricidade não apenas para mover-se, pegar objetos, mas para experimentar, explorar, descobrir e compreender a realidade, para ser e pensar. A autora ainda reitera que mesmo que a criança por volta de um ano e meio a dois anos de idade já saiba

dizer algumas palavras e formular frases, ela ainda não tem o domínio da linguagem para se expressar, portanto, necessita se apoiar em sua motricidade para expressar o que sente, o que vive, o que quer.

Ao se movimentar com liberdade, a criança tem a oportunidade de explorar os limites de seu corpo, de descobrir as potencialidades dos movimentos ampliando sua linguagem corporal e a possibilidade de expressar-se como um ser no mundo.

Tardos e Szanto-Feder (2011) afirmam que a liberdade de movimento significa novas possibilidades para a criança experimentar, descobrir e vivenciar cada fase do seu desenvolvimento de acordo com o seu ritmo e tempo. Ao vivenciar as descobertas de suas novas posturas corporais e movimentos a criança vai construindo as condições necessárias para sentar-se e caminhar. De acordo com as autoras, ter autonomia para realizar suas próprias atividades é uma necessidade do ser humano desde seu nascimento e possibilitar a motricidade livre e um ambiente adequado são condições fundamentais para satisfazer essa necessidade.

A criança que vivencia suas experiências com autonomia e liberdade de movimentos, constrói suas estratégias de ação a partir do conhecimento que possui naquele momento, ou seja, utiliza seus próprios esforços, aprende a usar seu corpo, modificar seus movimentos considerando seus próprios limites. Sincronicamente a isso vai construindo os fundamentos para seu conhecimento futuro o que possibilitará a ela viver experiências cada vez mais complexas e diversificadas (CHOKLER, s.d.).

De acordo com a abordagem Pikler, o adulto não precisa ensinar o bebê a se sentar, engatinhar, andar, pois ele passa por todas as etapas de ampliação da motricidade por conta própria, ou seja, um bebê em bom estado físico e psíquico e que pode se mover com liberdade é capaz de desenvolver sua motricidade a partir de sua atividade autônoma e com isso ter maior qualidade na coordenação.

Soares (2017) chama a atenção para as condições adequadas para a qualidade de movimentos corporais do bebê. É importante que enquanto não esteja sob os cuidados do adulto, o bebê seja colocado em um chão firme e estável, deitado de costas e vestido com roupas confortáveis. Quando está deitado de costas o bebê “tem maior domínio de seus membros e controle sobre o movimento da cabeça” (SOARES, 2017, p. 48), diferentemente quando fica preso a cintos, em bebês-conforto, cadeirinhas ou carrinhos.

Anteriormente, trouxemos um exemplo que apresenta a mudança de posição do bebê pelo seu interesse por um objeto. Deste modo, a presença de brinquedos e objetos variados é um dos elementos cruciais para se ter um ambiente adequado para que o bebê realize suas atividades autônomas. A segurança do ambiente também o torna adequado ao oportunizar que o bebê se movimente de acordo com sua fase de desenvolvimento sem nenhum risco a sua saúde física.

Ao movimentarem-se com liberdade em um ambiente organizado com brinquedos e objetos, os bebês terão oportunidade de brincar livremente. O brincar livre é considerado como algo muito sério para Emmi Pikler. A partir de pesquisas realizadas no Instituto Lóczy percebeu-se que quando o bebê tem autonomia ao brincar ele tem maiores oportunidades de desenvolver suas potencialidades, aumentam sua vontade de interagir, de seu sentimento de capacidade e segurança (SOARES, 2017). De acordo com a autora:

O brincar, para a criança, não é apenas um entretenimento, que equivale ao ócio do adulto, mas representa sua atividade principal. Brincando a criança conhece o mundo, se apropria dele, o internaliza e aprende a conviver com as leis que o regem e o organizam. (SOARES, 2017, p. 30).

Quando nascemos a maioria de nossos neurônios não está ligado em rede, ou seja, não foram estabelecidas todas as sinapses responsáveis pela configuração do cérebro. Pesquisas da neurociência apontam que essas sinapses ocorrem a partir das experiências das crianças com o mundo e pelo estabelecimento de vínculos com os adultos. Portanto, o que contribui para a configuração cerebral saudável é oportunizar espaços e tempos para que as crianças brinquem livremente (SOARES, 2017).

O brincar livre ganhou destaque na abordagem pikleriana por ser justamente brincando que as crianças desenvolvem suas iniciativas e autonomias. Quando o adulto oportuniza o brincar livre, ele está reafirmando a iniciativa e a independência por parte da criança, ou seja, está garantindo que ela experimente sua autonomia. Em um ambiente seguro e provocador, com diversos objetos, brinquedos e espaço para a criança se movimentar é que ela irá brincar livremente e com isso, explorar esse ambiente, conquistar noção de espaço, tempo, distância, profundidade, entre outros. A criança irá exercer seu poder de decisão ao escolher brincar com este ou aquele objeto, neste ou naquele espaço, com esta ou aquela criança.

Soares (2017, p. 39) destacou algumas capacidades que a criança desenvolve quando brinca em liberdade:

Harmonia nos gestos, facilitando as manipulações; Esquema corporal preciso, que permite equilíbrio e coordenação psicomotora; Prudência, evitando acidentes;

Sentimento de competência, que gera autoestima positiva e segurança emocional; Concentração e criatividade, necessários ao longo da vida.

De acordo com Falk (2011, p. 35) a atividade de movimento e brincar livres “[...] reforça as possibilidades especiais de “aprendizagem” do bebê e da criança pequena que nenhuma outra coisa pode substituir”. Para a criança o tempo que passa brincando e movimentando em um lugar organizado para sua liberdade de movimento e provido de brinquedos e objetos é tão importante como o tempo que em passa na companhia de um adulto.

Um outro princípio trazido por Myriam David e Genevieve Appell diz respeito ao estabelecimento de vínculos afetivos entre bebês e adultos e também é indicativo de um ambiente adequado. Nesta abordagem, a construção desses vínculos é considerada crucial para o desenvolvimento sadio do bebê. Pikler preocupava-se em garantir às crianças, que tinham sido acolhidas pelo instituto, uma base de sentimento de segurança comprometida com a continuidade de suas vidas. Para isso, compreendia a necessidade do estabelecimento de vínculos estáveis entre adultos e bebês, ou seja, o bebê poderia interagir com vários adultos dentro da instituição, mas era importante que ele mantivesse uma relação mais profunda com apenas um dos adultos.

Falk (2016b) justifica tal princípio afirmando que as relações estáveis são importantes, pois possibilita que por meio da imitação, assimilação e identificação a criança se aproprie dos sistemas de valores da sociedade, além de ser indispensável para sua segurança afetiva, a qual é utilizada para lidar com as frustrações ao longo da vida.

Para Izagirre e Godall (2016) a abordagem Pikler gera muitas mudanças significativas na Educação Infantil. Dentre essas mudanças, as autoras destacam a que diz respeito ao relacionamento entre adultos e bebês, fazendo com que estas se tornem mais seguras, confiantes e autônomas, mudando assim “[...] o valor educacional da vida cotidiana e, ao fazê-lo, dá um caráter mais humano e humanista ao compromisso que a educação da primeira infância implica” (IZAGIRRE; GODALL, 2016, p. 11, tradução nossa).

No contexto das creches, as crianças não foram abandonadas por suas famílias, mas passam a maioria do tempo com as educadoras da infância, por isso este princípio de relação afetiva se aplica tão bem nestas instituições. Neste caso, Falk (2016a) aponta que as interações entre adulto e criança ocorrem principalmente nos momentos de cuidado corporal, ou seja, durante as refeições, no banho, na troca de fraldas e de roupa. Trataremos mais



especificamente sobre esse assunto na próxima seção, ao discutirmos o educar e cuidar das crianças na creche.

A partir do vínculo construído nos vários momentos do dia-a-dia e do reconhecimento da competência do bebê, o adulto oferece segurança ao bebê que passa a explorar o ambiente e os objetos, pois sabe que tem alguém o observando e atento aos seus movimentos, olhares e solicitações. Essa compreensão caracteriza o terceiro princípio da abordagem Pikler destacado por Myriam David e Genevieve Appell, pois são essas situações que criam condições para que o bebê tome consciência dele mesmo e de seu entorno.

O último princípio diz respeito a saúde física dos bebês e também se relaciona com os princípios anteriores já que a saúde deles é base para os mesmos.

Foram esses os princípios, autonomia, movimento livre, vínculo afetivo e saúde física ensinados às educadoras e que permitiram a Emmi Pikler um reconhecimento de suas atividades ao ter sua abordagem estudada e discutida como importante para a educação da primeiríssima infância. É importante elucidar a sincronia que existe entre eles, um tem a ver com o outro, sem o vínculo, por exemplo, não há motricidade livre, pois a criança primeiro necessita da presença do adulto, do seu olhar que transmite segurança para que possa sentir-se segura e assim explorar, experienciar o ambiente, os objetos com autonomia. Assim, também ocorre em relação a autonomia e liberdade de movimento, pois ao explorar seu entorno com autonomia, o bebê se movimenta livremente e da mesma forma, quando se movimenta com liberdade o bebê exerce sua autonomia ao escolher para onde vai se movimentar, de que maneira, o que irá fazer.

Após o processo de formação, as jovens educadoras do Instituto Lóczy compreenderam as características fundamentais para realizar um trabalho com as crianças: observar atentamente as ações das crianças e registrá-las; presença de alegria, intimidade e segurança na relação criança e adulto como fundamentais para que a criança realize suas atividades; atividade independente da criança e vínculo afetivo com o adulto são fatores inseparáveis; não intervencionismo nas atividades das crianças, mas importante a presença do adulto, da troca de olhares, de comentários verbais (FALK, 2011).

A última característica citada se refere ao não intervencionismo por parte do adulto. Falk (2016) afirma que essa característica é o motivo de muitas vezes a abordagem de Emmi Pikler ser acusada de negar o papel do adulto no desenvolvimento psicomotor e psicossocial da criança pequena. No entanto, a autora esclarece que

[...] o papel do adulto é de vital importância, mas não como uma fonte de estimulação direta nem como mediador dos estímulos do entorno. [...] O adulto não intervém de forma direta na atividade da criança, nem para distraí-la, nem para ajudá-la nas suas ações, nem lhe impondo uma estimulação direta ou um ensinamento que em lugar de contribuir para a atividade e a necessidade de autonomia da criança a tornará um ser passivo e dependente. O adulto somente estimula as atividades de forma indireta, criando as condições de equilíbrio do desenvolvimento emocional e afetivo e do desenvolvimento psicomotor e intelectual (FALK, 2016a, p, 18)

Imaginemos uma situação em que um bebê com 7 meses de idade está sentado no chão e há alguns minutos tenta ficar em pé utilizando uma cadeira como apoio. Ele explora várias maneiras para conseguir seu objetivo, se dispersa com algo que tenha passado por ele, olha para o adulto que está próximo e logo volta a tentar ficar em pé novamente. Depois de muitas tentativas e estratégias utilizadas conquista seu objetivo. Este bebê explorou suas capacidades, testou o limite do seu corpo, experimentou a força e o impulso necessários para ficar em pé e assim aprendeu como fazer isso autonomamente.

Quando o bebê tenta realizar um movimento novo por sua própria iniciativa e não consegue, provavelmente ele tende a recomeçar ou tenta de outra maneira. Nessas tentativas ele aprimora suas posturas e capacitação para novas conquistas (SOARES, 2017).

Agora imaginemos esse mesmo bebê tentando ficar em pé, mas depois de sua segunda tentativa de o fazer é “pego de surpresa” por um adulto que o coloca nesta posição. O bebê teve oportunidade de explorar seu corpo? De experimentar estratégias? De aprender por suas próprias iniciativas? Não. Para Tardos (2016a) se o adulto toma essas atitudes, colocando o bebê em posições que ele não consegue chegar sozinho, ele paralisa o bebê, que fica desajeitado por não conseguir sair daquela posição. Soares (2017) acrescenta que esse tipo de intervenção do adulto prejudica o desenvolvimento do bebê do ponto de vista emocional, pois as experiências vivenciadas por sua iniciativa faz com que o bebê sintase capaz, confiante para se arriscar em novos movimentos, o que influencia positivamente o seu presente e futuro.

É por isso que a abordagem pikleriana se preocupa com a intervenção direta do adulto nas ações dos bebês e crianças pequenas.

Ao nos referirmos às práticas educativas, o não intervencionismo não pode ser confundido com espontaneísmo. Tomamos novamente o exemplo acima e o transportemos para o ambiente escolar. De acordo com a abordagem Pikler o adulto (educadora) foi fundamental para que o bebê tentasse ficar em pé utilizando uma cadeira. Foi este adulto que notou o desenvolvimento dos bebês e organizou um espaço com mobílias, objetos para

atender as necessidades de exploração motora, deixando assim um ambiente seguro e adequado para possibilitar inúmeras experiências. Foi este adulto que estava atento às ações do bebê e que pôde ter deixado a cadeira em uma posição melhor para que ele a utilizasse como apoio e que quando o bebê ficou em pé o elogiou, sorriu para ele valorizando sua conquista.

Desse maneira, o não intervencionismo não significa que o adulto não tenha responsabilidade sobre as experiências e vivências das crianças, muito pelo contrário,

[...] depende claramente do adulto que o interesse da criança pelo mundo que a rodeia se mantenha de forma bem-sucedida; e é também o adulto que deve continuamente criar os requisitos e condições para que uma brincadeira livre e independente possa prosperar (KÁLLÓ; BALOG, 2017, p. 19).

Vale ressaltar novamente que é a presença do adulto, sua segurança transmitida que irá fazer com que o bebê explore o ambiente de uma nova maneira, experimente brincadeiras diferentes, descubra uma nova posição corporal, desafie suas potencialidades. Quando o adulto sabe esperar, não indo imediatamente ajudar a criança, começa a perceber que ela ao agir livremente não desiste diante de situações desafiadoras (SZOKE, 2016).

Retomando as características fundamentais do Instituto Lóczy, destacamos a que diz respeito a observação atenta das ações das crianças. Sobre isso, Chokler (s.d.) pontua que quando o adulto permite a realização de atividades autônomas e as observa, ele tem a oportunidade de compreender os esquemas corporais e mentais que a criança utilizou, suas estratégias e assim adquirir um conhecimento mais acurado sobre ele.

De acordo com Tardos e Szanto-Feder (2011) a observação que os adultos devem fazer das crianças não é no sentido de analisar o que ela está conseguindo fazer em determinadas ocasiões, mas sim de olhar a criança que vivencia suas experiências espontaneamente, questionando-se diante do que está sendo visto, descobrindo junto com a criança as outras possibilidades para aquela experiência e por fim observá-la sob o ponto de vista do adulto e também da criança.

Chokler (s.d.) considera as características da abordagem Pikler no trabalho com as crianças de grande importância para os estudos da área.

As descobertas da Dra. Emmi Pikler sobre a gênese das habilidades motoras em crianças pequenas e suas implicações na personalidade como um todo, ofereceram uma contribuição fundamental à Psicologia Genética, colocando uma redefinição necessária da noção de "competência" e o conceito de "autonomia" sobre os bebês. A motricidade e a sensorialidade são a base da estrutura e, por sua vez, a condição essencial e talvez única da existência do bebê, de suas relações com o ambiente e

suas representações de si mesmo e do mundo (CHOKLER, s. d., p. 2, tradução nossa)

Podemos resumir a essência da abordagem Pikler a partir do que Chokler (s.d., p. 2) apresenta: “[...] absoluto respeito pela criança, por seu amadurecimento, por sua autonomia, por suas iniciativas; [...] reconhecimento da necessidade urgente de uma segurança afetiva permanente [...] e também a necessidade de construir progressivamente confiança e autoconfiança”.

Após anos de um trabalho bem sucedido, em 1961 o Instituto Lóczy passou a se chamar “Maternitat Metodològica” e depois Instituto de Metodologia de Puericultura e de Educação e em 1970 se transformou em Instituto Nacional de Metodologia dos Orfanatos (FALK, 2011). A experiência de Lóczy influenciou muitos outros orfanatos que passaram a acreditar na importância de se ter uma equipe de educadores(as) e um grupo de crianças estáveis, havendo sempre uma verdadeira relação pessoal entre ambos para que a criança tenha muitas possibilidades de mover-se, de deslocar-se e de brincar.

Em 2011, após um processo de fechamento dos abrigos por decisão da União Europeia, o Instituto passou a funcionar como um Centro de Educação Infantil, que atende crianças de 0 a 3 anos e 11 meses de idade, seguindo os princípios da abordagem Pikler. Neste mesmo local também se encontra a Associação Pikler-Lóczy, responsável por estudos e divulgação da abordagem, promovendo cursos de formação para interessados de diversas partes do mundo. No Brasil, a abordagem Pikler vem sendo cada vez mais difundida através de profissionais que participam da Rede Pikler Nuestra America, da Associação Pikler Brasil e da Rede Pikler Brasil (SOARES, 2017).

## **1.2. O início da vida: compreensões acerca do bebê**

Os principais conceitos da abordagem pikleriana (autonomia, vínculo, liberdade de movimento e brincar livre) decorrem do entendimento de que os bebês são capazes de aprender desde o nascimento. Desde quando atuava como médica pediatra, Emmi Pikler aconselhava os pais a terem confiança na capacidade de desenvolvimento de seus filhos, para que assim não intervissem diretamente em suas brincadeiras e movimentos.

Esse entendimento de Pikler teve muita influência da teoria psicanalítica de Winnicott, por isso, se faz necessário buscarmos a relação dessa teoria com a abordagem pikleriana para assim apresentar nossa compreensão acerca do bebê.

Winnicott foi pediatra, psiquiatra infantil e psicanalista comprometido a estudar o comportamento infantil a partir do inconsciente e a relação entre comportamento e o conflito dentro da pessoa. Segundo palavras dele, estava “interessado no desenvolvimento do ser humano, dentro do contexto familiar e social” (WINNICOTT, 1999, p. 137). Sua teoria compreende o bebê a partir de uma tese de desenvolvimento emocional, evidenciando a importância da relação humana para este desenvolvimento e destacando o papel da mãe<sup>8</sup> para a garantia do mesmo.

De acordo com Winnicott (1982, p. 29) o bebê nasce com tendências herdadas que o impulsiona para seu desenvolvimento, ou seja, o desenvolvimento é algo inato.

Cada bebê é uma organização em marcha. Em cada bebê há uma centelha vital, e seu ímpeto para a vida, para o crescimento e o desenvolvimento é uma parcela do próprio bebê, algo que é inato da criança e que é impelido para a frente de um modo que não temos de compreender.

No entanto, isso não significa que um bebê que fique o dia todo deitado em um carrinho, sem receber atenção e afeto por parte do adulto, se desenvolverá da mesma maneira daquele que passa o dia em um ambiente organizado para suas necessidades de afeto, movimento e exploração. Ou seja, o adulto não intervém diretamente, mas cria as condições para que o desenvolvimento do bebê ocorra de maneira saudável. Winnicott até traz um exemplo para esclarecer sua afirmação e compara o desenvolvimento do bebê com o de um bulbo que em condições favoráveis, mas sem maiores intervenções, irá se desenvolver e se transformar em uma flor.

Por exemplo, se você acabou de colocar um bulbo na estufa de plantas, sabe perfeitamente que não precisa interferir para que o bulbo se desenvolva e converta em narciso. Você providenciará o tipo exato de terra e conservará a planta regada na dose certa; o resto vem naturalmente, porque o bulbo possui vida em si mesmo. Ora, a assistência às crianças é muito mais complicada do que a assistência a um bulbo de narciso, mas o exemplo serve ao meu objetivo porque, tanto no bulbo quanto na criança, algo está em marcha que não é de sua responsabilidade (WINNICOTT, 1982, p. 29).

---

<sup>8</sup> Optamos em manter a palavra mãe para sermos o mais fiel possível à teoria de Winnicott, já que ela é citada em suas obras como definição e representação do sujeito que irá se dedicar ao bebê, exercendo papel fundamental em sua vida. No entanto, sabemos que muitas vezes não é a mãe biológica quem exerce esse papel, devido aos mais diversos motivos, passando essa responsabilidade para a babá, avó, pai, educador, entre outras pessoas que estarão bem próximas do bebê no momento de sua dependência absoluta.

Ao nascerem, os bebês não são apenas corpos, mas sim seres humanos, pessoas que começaram a construir suas histórias no ventre materno e que, portanto, já passaram por várias experiências. Desse modo, é fundamental que reconheçamos os bebês como seres humanos constituídos de sentimentos, pois é a partir desse reconhecimento que poderá decorrer uma saúde mental sólida, capaz de fazer com que a criança no futuro tenha uma personalidade rica e estável, além de se adaptar ao mundo com facilidade (WINNICOTT, 1982). Para o autor esse reconhecimento deve ocorrer principalmente pelo adulto que estiver mais próximo do bebê, fazendo referência em sua teoria à mãe.

Winnicott se refere à mãe como sendo a pessoa que mais conhece o bebê, portanto, é ela a responsável por se adaptar e por conseguinte satisfazer as necessidades iniciais do bebê dando todo o auxílio de que necessita e assim garantindo o desenvolvimento de sua saúde mental. Para o autor (2006) a relação entre a mãe e o bebê é a base para a constituição psíquica do ser humano.

A mãe que se adapta às necessidades da criança é denominada por Winnicott de “mãe satisfatória”. Satisfatória é definida como sendo “a tremenda capacidade que as mães normalmente têm de se devotarem à identificação com o bebê” (1999, p. 140). É essa mãe, a que cria um vínculo com seu(sua) filho(a), que estabelece a base para a saúde emocional do bebê.

No início de sua vida, o bebê não diferencia a realidade externa (o real) e a interna, (imaginário) considerando ambas como uma única coisa, não se diferencia em relação a sua mãe. Isso ocorre, porque “a criança não apreende o mundo de modo objetivo, mas vive num estado subjetivo, em que é criadora de todas as coisas” (WINNICOTT, 1999, p. XVI). Um exemplo disso é o bebê considerar o seio materno como parte de seu próprio corpo, pois por muitas vezes o seio “apareceu” quando ele estava com fome. Entretanto, da mesma maneira em que é a relação com a mãe que permite ao bebê acreditar que ambos são um só corpo, é essa mesma relação que aos poucos irá lhe apresentando a realidade externa que permite a criança a percepção do mundo do não-eu. Isso ocorre, por exemplo, na fase de desmame.

Uma “mãe satisfatória” faz parte de um ambiente facilitador ou satisfatório. Esse ambiente para Winnicott (1999, p. 4) “é aquele que facilita as várias tendências individuais herdadas, de tal forma que o desenvolvimento ocorre de acordo com elas”. Dessa maneira, para além de sabermos que o bebê é uma organização em marcha, que nasce com tendências que o impulsionam para o desenvolvimento e crescimento, para Winnicott também importa

sabermos que o ambiente em que este bebê está inserido tem grande influência neste mesmo sentido. Ao afirmar que esse ambiente não diz respeito a algo mecânico, o autor (1999) chama a atenção para a importância da relação humana presente nele e é neste sentido, que a “mãe satisfatória” constitui esse ambiente. A presença de uma relação humana é tão importante que o autor chega a dizer “Não existe tal coisa chamada bebê, significando com isso que se decidirmos descrever um bebê, encontrar-nos-emos descrevendo um bebê e alguém. Um bebê não pode existir sozinho, sendo essencialmente parte de uma relação” (WINNICOTT, 1982, p. 99).

Ao destacar o papel da mãe, Winnicott nos leva a olhar para um cuidado no qual a principal característica tem a ver com a relação humana, com o contato, vínculo. Isso pode justificar a preocupação que Emmi Pikler teve no orfanato ao querer profissionais que cuidassem dos bebês de maneira afetuosa, calma, com troca de olhares, toques carinhosos e ainda que fosse estabelecido vínculos estáveis entre bebês e adultos.

As várias interações tidas ao longo do início da vida do bebê entre ele e o adulto, faz com que seja estabelecido um vínculo entre ambos, construindo assim uma relação. Winnicott (2006) aponta para a importância dessa relação para a constituição psíquica do bebê. A abordagem pikleriana também compreende a relevância dessa relação, destacando-a como uma das condições fundamentais para o desenvolvimento da autonomia do bebê.

Por ter desejo de agir, para ser capaz desse aprendizado baseado na atividade autônoma, antes de tudo, o bebê tem necessidade de uma relação profunda, que lhe proporcione o sentimento de segurança, condição necessária para um estado afetivo gratificante. Portanto, o bom estado emocional, a relação que está na base do seu sentimento de segurança, torna possível o desenvolvimento da autonomia (TARDOS, 2016a, p. 53).

Quando o adulto aceita a necessidade que o bebê tem, desde o nascimento, de realizar suas atividades de maneira autônoma, deixa de considerá-lo como um ser submisso, um objeto e passa a enxergá-lo como sujeito com plenos direitos de influenciar as distintas situações cotidianas da qual participa (TARDOS, 2016a).

Vimos anteriormente com a teoria winnicottiana que a presença da mãe é muito importante no início da vida da criança, visto que esta se encontra em uma fase de absoluta dependência. No entanto, Winnicott se refere a uma dependência relacionada à atenção, ao afeto, vínculo, necessidades fisiológicas e à organização de um ambiente satisfatório. Essa dependência não deve significar que a mãe não respeite a necessidade do bebê em agir autonomamente.

Dentro desse assunto, Tardos (2016a) traz alguns apontamentos sobre a dependência e autonomia dos bebês. A autora destaca que o problema não é afirmar que o bebê é dependente do adulto, pois sabemos que ele é, mas sim de saber como esse bebê é considerado pelo adulto nessa relação de dependência. Em outras palavras, qual o lugar em que ocupa a personalidade, a competência e a capacidade de construir a si mesma por parte da criança nessa relação. Consideramos, dessa maneira, que é dever dos adultos manter um equilíbrio entre dependência e autonomia.

Quando não reconhecemos os bebês como sujeitos desde o nascimento damos espaço para que eles tenham uma dependência excessiva dos adultos, o que leva a uma pseudoautonomia, ou seja, os adultos permitem que eles se movimentem, brinquem, a partir da imaginação deles sobre a capacidade dos bebês (CHOKLER, s.d.).

De acordo com Barbosa (2009), subestimamos a capacidade dos bebês pelo fato de não conseguirmos ver e compreender o tanto de coisas que eles sabem e que acabamos não reconhecendo como um saber. Neste sentido, a autora (2010) também afirma que a imaginação dos adultos acarreta uma visão relacionada aos bebês que os compreendem apenas por suas fragilidades, imaturidade e incapacidades, embasando, assim, uma educação assistencialista, preocupada somente com os seus cuidados físicos. Entretanto, a imaturidade do bebê não é sinal de incapacidade, de imobilidade, mas revela a possibilidade que o bebê tem em espantar-se com o novo, de surpreender-se com o que está ao seu redor e então sentir-se instigado e curioso para explorar o inédito (BARBOSA; FOCHI, 2012).

Indo ao encontro deste assunto, consideramos relevante trazer a compreensão de criança a partir da abordagem de Reggio Emilia, pois, esta, assim como a teoria de Winnicott, também dialoga com a abordagem de Emmi Pikler.

A abordagem de Reggio Emilia compreende a criança como forte e poderosa desde a hora em que nasce, competente para se relacionar e interagir e para construir a si mesma no mesmo momento em que constrói o mundo e é também construída por ele (RINALDI, 2019).

Em Reggio, as crianças são vistas de forma ativa, crianças que estão em busca do sentido da própria vida. Isso ocorre com a criança recém-nascida, que vem ao mundo pronta para experimentar e pesquisar e utiliza para isso os objetos ao seu redor e a comunicação com as pessoas. Desde essa época elas demonstram ter uma consciência coerente e autônoma (RINALDI, 2019).



Rinaldi (2019, p. 156) destaca a imagem de criança compreendida pela abordagem de Reggio Emilia:

[...] é a imagem da criança que, desde o nascimento, se encontra tão engajada no desenvolvimento de um relacionamento com o mundo e tão desejosa de experimentar esse mundo que chega a criar um sistema complexo de habilidades, aprendendo estratégias e formas de organizar os relacionamentos.

Cada criança que nasce é uma possibilidade, uma esperança, mas isso não significa que ela seja uma cidadã do futuro, pelo contrário, ela se torna cidadã desde o primeiro instante de vida. No entanto, a criança é profundamente influenciada pelas condições as quais vivencia e essas condições advêm da compreensão dos adultos acerca de sua vida (RINALDI, 2019).

Malaguzzi (1994) destacou a imagem que cada adulto tem dentro si a respeito das crianças como relevante para o ensino nas escolas. Para ele é esta imagem que direciona o comportamento do adulto em relação a elas, é o que orienta o adulto enquanto fala com as crianças, enquanto as escuta, as observa. Desse modo, é essa imagem que irá influenciar o ambiente construído a redor do adulto e da criança nas instituições escolares.

É a imagem da criança que nós adultos temos, que permite reconhecer ou não suas qualidades e potenciais ou até mesmo negá-los. Essa imagem se torna fator determinante na oferta de seus direitos e contextos educacionais. Neste sentido, Rinaldi (2019) chama a atenção para a responsabilidade que nós adultos temos enquanto responsáveis pelos contextos sociais, políticos e educacionais que irão receber as crianças.

Voltando para a abordagem pikleriana, Tardos e Szanto-Feder (2011) fazem dois apontamentos distintos sobre a compreensão em relação aos bebês decorrentes também da imagem que nós adultos temos das crianças. O primeiro diz respeito às atitudes que ainda não temos devido ao nosso “hábito-cultural”. Este não deixa espaço para as descobertas, pois temos a imagem do recém-nascido muito fixa. Com isso, continuamos agindo de maneira a considerar que o bebê é aquele a quem precisamos tudo ensinar, exercitar suas capacidades, não dando nenhuma importância as suas atividades e descobertas autônomas e assim fazemos com que a criança passe uma parte de seu tempo esperando que o adulto faça algo por ela.

Soares (2017, p. 55) também olha para essa questão e explicita:

Assumir o paradigma da criança potente e protagonista é, muitas vezes, difícil, pois é preciso abrir mão da postura de “quem ensina” e deixar de lado a ansiedade por conquistas diárias. E, em lugar disso, confiar, acompanhar e permitir que a criança viva sua infância, sem interferência invasiva, que pode trazer consequentemente excitabilidade excessiva, falta de atenção, insatisfação e sensação de incompetência.

Por outro lado, Tardos e Szanto-Feder (2011) afirmam que os lugares onde a criança é percebida de outra maneira aumentam com frequência. Nestes lugares, as crianças passam a ser compreendidas como sujeitos ativos por si próprios, competentes desde o nascimento, com várias iniciativas e interesses pelo que os rodeia.

Como explicitado, tanto a abordagem de Reggio Emilia como a de Emmi Pikler apontam que a imagem que o adulto tem sobre a criança influencia em sua relação com ela e também nas condições de exploração e experimentação que propicia a ela.

Essa distinção entre a compreensão da criança, ora frágil e incapaz, ora sujeito e competente, reflete nas diversas práticas educativas realizadas nas creches, pois cada profissional compreende de uma maneira. Desse modo, há aqueles que proporcionam mais autonomia e espaços para que as crianças vivenciem livremente suas experiências, mas há aqueles que não conseguem interagir com elas, se não for de maneira mais diretiva.

Por isso, a compreensão trazida por Emmi Pikler de que os bebês são seres capazes de aprender desde o nascimento sustenta nosso entendimento de que eles são sujeitos ativos e também reforça a confiança na capacidade independente de aprendizagem do bebê, contribuindo para que ele desenvolva sua autonomia. O bebê precisa de espaço para se desenvolver e crescer, assim, se os adultos responsáveis por sua educação e cuidado possibilitam esse espaço a ele, o bebê se desenvolve de maneira mais autônoma.

Falk (2011) explica que, quando o bebê realiza algo a partir do que consegue com seus movimentos e experiências próprias com seu entorno, pode agir adequadamente e aprender de maneira independente. No entanto, se o adulto intervém nesses movimentos, ensinando ao bebê para que faça da sua maneira, além de perturbar sua situação de independência, faz aumentar a dependência da criança em relação a ele.

Ao realizar as atividades pelo bebê, o conduzindo em suas habilidades motoras, o adulto está reforçando um sentimento de que o bebê sem ele nada sabe. Ao agir dessa maneira o adulto reflete sua falta de confiança no bebê e o não reconhecimento dele como sujeito autônomo, contribuindo para que o bebê aprenda que não é capaz (CHOKLER, s.d.).

Neste sentido, é importante que os adultos se conscientizem da relevância que os movimentos autônomos, realizados por iniciativas próprias, em liberdade, significam para o bebê.

O bebê tem necessidade de movimento e de ação, por isso desde a vida intrauterina todas as experiências vividas por ele passam pelo corpo. É a partir da intencionalidade de sua

movimentação corporal que o bebê vai se distanciando do adulto e caminha em direção a afirmação de si mesmo (SOARES, 2017).

Por não utilizarem a fala para se comunicarem, os bebês interpelam o mundo a sua volta e se comunicam corporalmente a partir dos gestos, olhares, expressões, choro e assim fazem de suas múltiplas linguagens os primeiros canais de interação com o mundo e com os outros.

Compreendemos que linguagem é o meio utilizado pelos seres humanos para comunicar, expressar seus pensamentos e sentimentos. Entretanto, para irmos ao encontro das múltiplas linguagens da criança é necessário trazermos outras definições, como a de Friedmann (2013) a qual afirma que existem inúmeras linguagens como a do corpo, do gesto, da dança, da arte, da expressão lúdica, da brincadeira, entre outras que revelam que não podemos restringir as linguagens unicamente às palavras e ao verbo. Para a autora (2013) essas linguagens permeadas de significados nos convidam a olhar através delas e para além delas e com isso entrar no mundo do ser humano com maior profundidade.

A abordagem de Reggio Emilia também nos faz olhar para a definição de linguagem, compreendendo a existência de não apenas uma, mas várias linguagens utilizadas pelos seres humanos. Malaguzzi (2019) afirma que nós seres humanos somos privilegiados por podermos nos manifestar não apenas pelo idioma falado. Ao abordar o tema das linguagens, o autor faz uma metáfora para dizer de sua multiplicidade e enumera essas linguagens em cem.

*A criança / é feita de cem. / A criança tem / cem linguagens/ cem mãos / cem pensamentos / cem modos de pensar / de jogar e de falar /cem sempre cem / modos de escutar / as maravilhas de amar / cem alegrias / para cantar e compreender /cem mundos / para descobrir / cem mundos / para inventar / cem mundos / para sonhar. / A criança tem cem linguagens / (e depois cem cem cem) / mas roubaram-lhe noventa e nove. / A escola e a cultura / lhe separam a cabeça do corpo. / Dizem-lhe: / de pensar sem mãos / de fazer sem a cabeça / de escutar e de não falar / de compreender sem alegrias / de amar e maravilhar-se / só na Páscoa e no Natal. / Dizem-lhe: que descubra o mundo que já existe / e de cem roubam-lhe noventa e nove. / Dizem-lhe: / que o jogo e o trabalho / a realidade e a fantasia / a ciência e a imaginação / o céu e a terra / a razão e o sonho / são coisas que não estão juntas. / E lhes dizem / que as cem não existem. / A criança diz: / ao contrário, as cem existem (MALAGUZZI, 2019, p.6).*

Rinaldi (2019, p. 340) se refere as cem linguagens como “a fantástica teoria” e diz do poder dessa teoria, pois esta se relaciona a afirmação e ao reconhecimento da importância que todas as linguagens têm de maneira idêntica. Para ela ao escolher o número cem para dizer da multiplicidade das linguagens, Malaguzzi reivindica a mesma dignidade para todas elas e também o direito de expressão e de comunicação de umas com as outras, além de garantir o

mesmo reconhecimento dado às linguagens verbal e escrita. Compartilhamos das colocações trazidas por Rinaldi e nos posicionamos da mesma maneira para garantir o reconhecimento das inúmeras linguagens utilizadas pelos bebês, que por muitas vezes não recebem a devida atenção e conseqüentemente não são compreendidos por não utilizarem as linguagens convencionais.

Barbosa (2009) traz um olhar sobre a dimensão das linguagens e também contribui com nossa compreensão acerca da importância delas na vida das crianças. O desejo que temos desde quando nascemos de nos comunicar e nos relacionar com o outro faz com que os bebês se apropriem das linguagens que estão presentes em nosso meio. Inicialmente se apropriam das linguagens gestuais e expressivas e ao longo do tempo das linguagens simbólicas (brincadeiras de faz de conta, por exemplo). É a partir do uso dessas linguagens que os bebês constroem seu conhecimento de mundo e dão sentido a suas experiências. “As linguagens nos permitem compreender o mundo e produzir o mundo: expressar sensações, ideias, sentimentos e compartilhar as produções pessoais com os demais, participando da vida coletiva” (BARBOSA, 2009, p. 86).

Desse modo, compreender que os bebês são sujeitos que não só reproduzem a cultura, mas que também a significam, exige dos adultos reconhecerem as suas manifestações produzidas por suas linguagens. As interações constituídas entre bebê e seus pares, entre eles e os adultos e com os objetos decorrem dessas inúmeras linguagens utilizadas por eles. Para que nós compreendamos melhor essas interações, é imprescindível estar com os bebês e observá-los com os olhos e ouvidos. Essa observação atenta é fundamental para percebermos os indícios deixados por eles e que nos indicam sobre o que são, o que sentem e como interagem.

De acordo com Friedmann (2018), observar, escutar, se colocar no lugar, aprender suas inúmeras linguagens, valorizar sua cultura, é desafio primordial para educadores(as), pais, gestores(as) e outros profissionais relacionados a educação das crianças, para que possam conhecer suas potencialidades, interesses e necessidades.

A escuta é aspecto crucial para que se tenha respeito em qualquer relação humana. Quando não escutamos o outro, seja adulto ou criança, não o conhecemos e não vivenciamos uma relação de respeito. Assim, na relação entre adultos e crianças, principalmente no contexto escolar, essa escuta se torna importante meio para além de demonstrar o respeito para com as crianças, possibilitar o conhecimento de suas cem linguagens.

Escuta aqui é compreendida como um ato que não utiliza somente as orelhas, mas assim como Rinaldi (2019) aponta, utiliza de todos os nossos sentidos. Escuta não só das palavras, mas de todas as linguagens, as cem linguagens utilizadas pelas crianças para se expressarem, se comunicarem. Escuta que não traz apenas respostas e sim a possibilidade de formular questões. Escuta que dá visibilidade, como premissa de qualquer relação de aprendizado.

Escutar significa estar aberto aos outros e ao que eles têm a dizer, ouvindo a cem (e mais) linguagens com todos os nossos sentidos. Escutar é um verbo ativo, pois significa não só gravar uma mensagem, mas também interpretá-la, e essa mensagem adquire sentido no momento em que o ouvinte a recebe e avalia. Escutar é ainda um verbo recíproco. Escutar legitima a outra pessoa, pois a comunicação é uma das maneiras fundamentais de dar forma ao pensamento. O ato comunicativo que ocorre na escuta produz significados e modificações recíprocas, que enriquecem todos os participantes desse tipo de troca (RINALDI, 2019, p. 227).

Ao tomarmos essa escuta como ato fundamental na relação entre crianças e adultos, crianças e educadoras, assumimos o desafio de repensar as atividades propostas, repensar as oportunidades que o adulto irá possibilitar para que as crianças tenham novas experiências, para que se aproximem do que é distante, para conhecerem de fato o mundo ao seu redor. Indo ao encontro, Fochi (2014) afirma que, enquanto educadores, temos que estar preparados para potencializar as linguagens da criança e para isso é preciso de uma sensibilização que nos movam para suas experiências, suas criações, para a novidade.

Neste sentido Malaguzzi (1994) destaca que em Reggio Emilia quando se diz das cem linguagens das crianças, também significa dizer das cem linguagens dos adultos, dos professores, pois estes precisam se reinventar, serem capazes de interpretar muitos papéis diferentes. Desse modo, ao mesmo tempo em que são os cenógrafos, criando e organizando os espaços para as experiências das crianças, são também os protagonistas de uma peça ou o público que aplaude.

Quando professoras se apropriam de outras linguagens possibilitam que as crianças entrem em contato com elas e se apropriem delas também. Porém, Barbosa (2009) aponta que as outras formas de linguagem diferente das convencionais nem sempre chegam a todas as crianças. Primeiramente por conta da diferença de valorização das linguagens existentes entre uma cultura e outra, que acaba não criando oportunidades para que todos possam desenvolvê-las. E em segundo lugar pelo fato de que os professores não acreditam no potencial dos bebês e crianças pequenas para aprenderem novas linguagens.

Diante desse contexto, a autora nos traz suas considerações:

O tempo da infância está cada vez menor nas sociedades contemporâneas. Grande parte da escolarização posterior aos seis anos vai estar centrada nos conhecimentos sistematizados pelas disciplinas escolares. Centrar a escolarização das crianças pequenas no ingresso nas práticas sociais e culturais languageiras de nossa sociedade significa dar espaço para as crianças aprenderem com o corpo, em situações interativas em um contexto de significação (BARBOSA, 2009, p. 86).

Trazemos as considerações acima referentes às posturas das educadoras frente às linguagens das crianças, para evidenciarmos a relevância de reconhecermos essas linguagens e assim compreendermos a criança como aquela que é “feita de cem”.

Ao longo desta seção discutimos sobre o conceito de bebê, trazendo autores que vem ao encontro de nosso entendimento sobre o assunto. Inicialmente apresentamos os conceitos que embasam a abordagem de Emmi Pikler para a educação de 0 a 3 anos de idade. Em seguida nos referenciamos nessa abordagem e buscamos também na teoria de Winnicott e na abordagem de Reggio Emilia embasamentos que sustentaram nossa compreensão acerca do bebê. Dessa maneira, evidenciamos que a criança desde o início de sua vida é um sujeito de experiências, sentimentos, um sujeito de relação, que age a partir de suas linguagens e que assim é competente para vivenciar as inúmeras situações de aprendizagem que o impulsionam para seu desenvolvimento e crescimento.

A próxima seção irá discutir as práticas educativas relacionadas à educação das crianças de 0 a 3 anos de idade e nos permitirá analisar essa educação, assim como apontar possibilidades de práticas que vão ao encontro da nossa compreensão de bebê explicitada até aqui.

## **2. A EDUCAÇÃO PARA AS CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS DE IDADE: UM OLHAR PARA AS PRÁTICAS EDUCATIVAS COM BEBÊS**

O interesse em torno da educação institucionalizada da primeiríssima infância vem aumentando no decorrer dos anos e, conseqüentemente, as investigações referentes ao tema estão se difundindo no cenário acadêmico. A história da Educação Infantil no Brasil, discutida e apresentada em importantes obras e pesquisas (KUHLMANN JUNIOR, 1998; MONARCHA, 2001; KRAMER, 2003; SOMMERHALDER, 2010) revela muitas conquistas para essa etapa educativa. No entanto, é necessário voltarmos o olhar para a educação de 0 a 3 anos, pois ainda encontramos práticas educativas desconectadas do interesse e necessidade dos bebês.

Nesta seção iremos trazer inicialmente um posicionamento dos mais recentes documentos oficiais brasileiros quanto à educação da primeiríssima infância e em seguida explicitar o que eles apresentam em relação ao educar, cuidar e às interações e brincadeiras referentes a essa etapa da educação.

Ainda dentro desta seção discutiremos o educar, cuidar e brincar a partir da abordagem de Emmi Pikler e de autores que corroboram com ela, a fim de sustentar nossa compreensão de que a tríade educar, cuidar e brincar explicita a função da Educação Infantil.

## **2.1. O que dizem os documentos políticos oficiais do Ministério da Educação sobre a educação da primeiríssima infância**

Nosso ponto de partida são os Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009). Publicado pelo Ministério da Educação e em sua sexta edição, o documento tem por objetivo a qualidade da educação e do cuidado em creches e, assim, apresenta critérios de organização e funcionamento dessas instituições que se relacionam às práticas realizadas com as crianças e à definição de diretrizes e normas políticas para as creches.

Os doze critérios apresentados referem-se ao direito da criança às brincadeiras; à atenção individual; a um ambiente acolhedor, seguro e estimulante; ao contato com a natureza; ao direito a higiene e à saúde; a uma alimentação sadia; a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; ao movimento em espaços amplos; ao direito à proteção, ao afeto e à amizade; a expressar seus sentimentos e a ter uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009). Esses critérios podem ser compreendidos como um guia para os gestores e educadoras das creches a fim de verificar se as mesmas estão respeitando as necessidades fundamentais das crianças e garantindo seus direitos.

Dessa maneira, compreendemos os Critérios para atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009) como um importante documento a ser utilizado na educação da primeiríssima infância, pois aponta de maneira clara aspectos relacionados às práticas cotidianas da creche, evidenciando sua preocupação com a educação e o cuidado das crianças de 0 a 3 anos.

Seguindo nesse mesmo sentido, o documento Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009) caracteriza-se como um instrumento norteador para que as instituições se autoavaliem e verifiquem a qualidade da Educação Infantil. Esse documento é elaborado a partir de 7 dimensões que expressam os aspectos fundamentais para a qualidade das instituições de educação para primeira infância. Tais dimensões foram organizadas a fim de colaborar com essas instituições no que diz respeito ao alcance de práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças. As dimensões são: planejamento institucional; multiplicidade de experiências e linguagens; interações; promoção da saúde; espaços, materiais e mobiliários; formação e condições de trabalho das professoras e demais



profissionais; cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social (BRASIL, 2009). Para cada uma das dimensões citadas anteriormente foram propostos indicadores da qualidade em relação a aspectos importantes da realidade da Educação Infantil.

Como é um documento voltado para educação das crianças de 0 a 6 anos a maioria dos indicadores apresentam questões voltadas para todas as faixas etárias. No entanto, quando é algo mais específico, o documento diferencia a questão por outra cor e especifica a faixa etária: se é para bebês (até 1 ano e meio) e/ou crianças pequenas (de 1 ano e meio até 3 anos) e crianças (de 4 a 6 anos de idade). Com isso, consideramos que o documento demonstra atenção em relação as especificidades de cada etapa da Educação Infantil.

Outro documento muito importante dentro das políticas públicas voltadas para a Educação Infantil são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2010). De caráter mandatório, traz orientações pedagógicas em relação à execução das propostas educativas e curriculares dessa etapa educativa. As Diretrizes compreendem a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica oferecida em creches e pré-escolas que se caracterizam em espaços institucionais que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade, dividindo-se em creche para as crianças de 0 a 3 anos e pré-escola para crianças de 4 a 5 anos.

De acordo com as DCNEI as propostas pedagógicas das instituições devem respeitar os princípios: éticos, relacionados a promoção da autonomia, da responsabilidade e do respeito às diferentes culturas, identidades e singularidades; políticos, no que diz respeito a valorização dos direitos de cidadania; estéticos, a partir dos quais se propõe um trabalho voltado para a criatividade, ludicidade, liberdade de expressão (BRASIL, 2010). Oliveira (2010) discorre sobre esses princípios explicitando o que cabe às instituições de Educação Infantil de acordo com cada um deles.

Dentre o que a autora apresenta, destacamos o que mais se aproxima da temática desta pesquisa. Desse modo, seguindo os princípios éticos, as escolas de Educação Infantil deverão apoiar a conquista de autonomia das crianças ao escolherem suas brincadeiras e nas atividades de cuidados pessoais diários. Já em relação aos princípios políticos, as instituições se preocuparão em garantir uma experiência bem sucedida de aprendizagem, além de proporcionar situações em que alcancem conhecimentos básicos. Por fim, no âmbito dos princípios estéticos, cabe as instituições ampliar as possibilidades da criança se expressar,

comunicar e criar, de conviver e brincar e de se apropriar de diferentes linguagens (OLIVEIRA, 2010).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil também definem que as práticas educativas na Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira e assim garantir experiências que promovam conhecimento de si e do mundo, favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens, possibilitem situações de aprendizagens mediadas para elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, saúde e bem-estar, entre outras (BRASIL, 2010).

O documento (BRASIL, 2010) coloca a criança como sujeito central das práticas educativas e traz concepções importantes e bem fundamentadas que revelam a função social, política e pedagógica da Educação Infantil. Traz orientações de modo geral para a educação da primeira infância, não se posicionando distintamente em relação à sua divisão entre creche e pré-escola e isso pode trazer duas compreensões diferentes: a primeira diz respeito ao entendimento de que a Educação Infantil é vista como importante etapa educativa em todas as faixas etárias atendidas, não dando ênfase a uma em detrimento da outra. Por outro lado, dispor as orientações para as práticas educativas das instituições de todo o país de maneira geral, pode dar a entender que a educação de 0 a 3 anos não tem nenhuma especificidade<sup>9</sup> em relação à de 4 a 5 anos e vice-versa. Na apresentação das DCNEI (BRASIL, 2010, p. 7) é apontado que há uma fase de revisão das concepções sobre a educação da primeira infância:

Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como assegurar práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que prevejam formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças [...].

O documento afirma que na creche é realizado um trabalho junto às crianças. Esse modo de colocação pode indicar que apenas a educação da pré-escola é assegurada por práticas educativas e que na creche há um trabalho sem identidade educativa.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013) também não apontam uma clara distinção de práticas educativas para as crianças de 0 a 3 anos e para as de 4 a 5 anos. Apenas em um momento do documento é citada uma preocupação com a educação a partir das diferentes faixas etárias:

---

<sup>9</sup> Sabemos que cada etapa da educação tem suas especificidades por conta do próprio desenvolvimento infantil. Quando nos referimos ao que é específico da educação de 0 a 3 anos podemos citar os princípios já apresentados da Abordagem de Emmi Pikler autonomia, movimento livre e vínculo afetivo e assim as práticas educativas que partem desses princípios.

As especificidades e os interesses singulares e coletivos dos bebês e das crianças das demais faixas etárias devem ser considerados no planejamento do currículo, vendo a criança em cada momento como uma pessoa inteira na qual os aspectos motores, afetivos, cognitivos e linguísticos integram-se, embora em permanente mudança. Em relação a qualquer experiência de aprendizagem que seja trabalhada pelas crianças, devem ser abolidos os procedimentos que não reconhecem a atividade criadora e o protagonismo da criança pequena, que promovam atividades mecânicas e não significativas para as crianças (BRASIL, 2013, p. 93).

Aprovado pelo Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação – PNE 2014/2024 – (BRASIL, 2014) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional durante 10 anos. De maneira geral, essas metas garantem o direito à educação básica com qualidade. No que diz respeito à Educação Infantil, o PNE dispõe a meta 1 que se refere a universalização da pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliação da oferta nas creches para atender no mínimo 50% das crianças até 3 anos de idade (BRASIL, 2014). Aqui, novamente fica explícita uma diferença na valorização da educação dos bebês e crianças bem pequenas, pois a universalização na Educação Infantil refere-se apenas às crianças da pré-escola.

Ainda que a oferta de vagas em sua totalidade seja destinada às crianças de 4 a 5 anos, Abuchaim (2018) no Panorama das políticas de educação infantil no Brasil indica, que entre os anos de 2007 a 2014 o aumento de matrículas nessa etapa educativa foi mais significativo nas creches do que nas pré-escolas.

O ano de 2016 foi importante para a primeira infância no que diz respeito às políticas públicas ao ser promulgada a Lei 13.257 que dispõe sobre o Marco Legal da Primeira Infância. A lei ressalta políticas públicas para a primeira infância em atenção à especificidade e à relevância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento infantil e no desenvolvimento do ser humano. A Educação Infantil é constituída como área prioritária juntamente com a saúde, a alimentação e a nutrição, a convivência familiar e comunitária, a assistência social à família da criança, a cultura, o brincar, lazer, espaço, meio ambiente, bem como a proteção (BRASIL, 2016). A educação da criança de 0 a 3 anos, especificamente, é tratada no documento sem trazer novidades, apenas é retomada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que dispõe:

A expansão da educação infantil das crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos de idade, no cumprimento da meta do Plano Nacional de Educação, atenderá aos critérios definidos no território nacional pelo competente sistema de ensino, em articulação com as demais políticas sociais (BRASIL, 1996).

Vitta, Cruz e Scarlassara (2018) em artigo que analisa a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) em relação ao berçário, afirmam, que nos documentos

oficiais sobre a Educação Infantil anteriores a BNCC, a creche é a menos contemplada, sendo apresentados poucos conceitos específicos para a criança de 0 a 3 anos.

Rosemberg (2012) também corrobora com essa ideia e nota uma relutância para dar visibilidade à creche, integrá-la ao sistema educacional e investir em sua universalização. Na pré-escola observa-se um fortalecimento crescente de sua institucionalização e formalização, enquanto que na creche a tendência parece outra ao ainda estar relacionada a propostas de modelos familiaristas (ROSEMBERG, 2014). A autora (2012) vai mais além e considera a creche como um segmento social intensamente discriminado no Brasil, já que a sociedade não a considera como instituição da educação e pelo fato de haver um silenciamento sobre os bebês em reflexões acadêmicas e ações políticas.

Documento brasileiro mais recente, a BNCC (BRASIL, 2017), em consonância com os marcos legais da educação, tem por objetivo normatizar a Educação Básica a partir de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver e assim nortear a elaboração de currículos. Ao tratar da etapa da Educação Infantil, a Base apresenta e distingue os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de acordo com as faixas etárias dessa etapa – bebês (0 - 18m), crianças bem pequenas (19m - 3a11m) e crianças pequenas (4a – 5a11m).

Sendo assim, a BNCC apresenta os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que vão além dos cuidados, sendo importante para diminuir o espontaneísmo nas práticas da educação de 0 a 3 anos. Entretanto, o documento “etariza” o que cada criança deve aprender em cada fase de seu desenvolvimento, como se fosse algo padronizado em todas as realidades e para todas as crianças e infâncias.

Falk (2016c) discorre sobre esse assunto ao trazer à tona a questão das escalas de desenvolvimento infantil que é seguida por muitos profissionais e pais a fim de verificar se a evolução da criança está dentro da normalidade. Embasando-se nessas escalas os adultos recorrem a estimulações precoces, pois objetivam que as aquisições da criança sejam alcançadas o quanto antes. Porém, a autora chama a atenção para o fato de que quando tomamos a idade das crianças como o fator determinante de suas conquistas, implica na ideia de que o ritmo de desenvolvimento delas seja parecido em todas as crianças. “Com frequência, se percebe a tendência a esquecer que as idades indicadas nas escalas correspondem à média e que não deve se confundir nem com a ideal, tampouco com a normal” (FALK, 2016c, p. 42).

Até aqui analisamos a maneira com que os documentos do Ministério da Educação se referem a educação de 0 a 3 anos, a atenção dada a essa etapa da educação. Agora, nossa intenção é retomar estes mesmos documentos para apresentar o que dizem a respeito do educar e cuidar e dos eixos estruturantes da Educação Infantil, principalmente no âmbito da educação de 0 a 3 anos. No entanto, não será feita uma discussão aprofundada a respeito, pois isso ocorrerá na seção seguinte deste capítulo, onde abordaremos com mais profundidade o assunto e explicitaremos nossa compreensão acerca desses conceitos, a partir da abordagem de Emmi Pikler e de autores que corroboram com ela.

Ao analisarmos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) observamos a função social dessa etapa da educação que é educar, cuidar e brincar. O documento evidencia que a proposta pedagógica das instituições deve garantir o cumprimento da função sociopolítica e pedagógica responsabilizando-se por compartilhar e complementar o cuidado e a educação das crianças com a família e que a organização dos espaços, tempos e materiais deve assegurar uma educação que entenda o cuidado como algo indissociável ao processo educativo (BRASIL, 2010).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013) compreendem a Educação Infantil como etapa que deve assumir o cuidado e a educação por meio de atividades lúdicas com um currículo que articule saberes da experiência e socialização do conhecimento. Este documento preocupa-se em explicitar a importância do educar e cuidar para a educação desde a primeiríssima infância até o ensino superior. “Cuidar e educar significa compreender que o direito à educação parte do princípio da formação da pessoa em sua essência humana” (BRASIL, 2013, p. 17).

As práticas pedagógicas devem ocorrer de modo a não fragmentar a criança nas suas possibilidades de viver experiências, na sua compreensão do mundo feita pela totalidade de seus sentidos, no conhecimento que constrói na relação intrínseca entre razão e emoção, expressão corporal e verbal, experimentação prática e elaboração conceitual. As práticas envolvidas nos atos de alimentar-se, tomar banho, trocar fraldas e controlar os esfíncteres, na escolha do que vestir, na atenção aos riscos de adoecimento mais fácil nessa faixa etária, no âmbito da Educação Infantil, não são apenas práticas que respeitam o direito da criança de ser bem atendida nesses aspectos, como cumprimento do respeito à sua dignidade como pessoa humana. Elas são também práticas que respeitam e atendem ao direito da criança de apropriar-se, por meio de experiências corporais, dos modos estabelecidos culturalmente de alimentação e promoção de saúde, de relação com o próprio corpo e consigo mesma, mediada pelas professoras e professores, que intencionalmente planejam e cuidam da organização dessas práticas (BRASIL, 2013, p. 88).

Embasando-se nas DCNEI (BRASIL, 2010), a BNCC (BRASIL, 2017) explicita que as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no contexto familiar e comunitário

devem ser articulados às propostas pedagógicas a fim de que a instituição atue de maneira complementar com a educação familiar, e reforça que isso deve ocorrer principalmente com a educação de bebês e crianças bem pequenas. A BNCC (BRASIL, 2017) por nortear a elaboração de currículos em todas as escolas brasileiras poderia trazer maiores contributos em relação às práticas de educar e cuidar para a educação da primeiríssima infância, porém ao analisar o documento apenas encontramos o que foi explicitado anteriormente.

As práticas de educar e cuidar não estão presentes apenas quando as educadoras demonstram uma atitude mais atenta às necessidades de ordem fisiológica dos bebês. A educação e o cuidado também ocorrem quando a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças são propiciadas a partir das interações e a brincadeira, que são os eixos norteadores das práticas na Educação Infantil como estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010). Ao definir os eixos norteadores da proposta pedagógica das instituições, as DCNEI (BRASIL, 2010) embasam outros importantes documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013) e a BNCC (BRASIL, 2017).

Para as DCNEI (BRASIL, 2010) é a partir do primeiro eixo norteador, as interações, que a identidade pessoal e coletiva da criança é construída. Por isso, Barbosa (2010) afirma que valorizar as interações é papel importante da Educação Infantil, principalmente quando diz respeito à educação das crianças bem pequenas. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013) também fazem pontuações sobre esse eixo norteador da Educação Infantil, afirmando que no processo de interação com seus pares as crianças aprendem coisas muito significativas, aprendem como agir ou resistir aos valores e normas da cultura e constroem as culturas infantis.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) destaca que o fato da criança construir conhecimentos e se apropriar dos conhecimentos sistematizados por meio da ação e interação com o meio físico e social não significa práticas espontâneas na Educação Infantil e sim impõe a necessidade de imprimir uma intencionalidade educativa às práticas educativas tanto na creche como na pré-escola.

Deve-se ter uma preocupação por parte das educadoras da infância em garantir oportunidades de interações entre as crianças, pois a partir delas as crianças aprendem coisas muito significativas e constroem as culturas infantis e suas próprias identidades, impactando nas práticas educativas para o desenvolvimento das crianças (OLIVEIRA, 2014).

O outro eixo norteador das propostas educativas definido pelas DCNEI (BRASIL, 2010) é a brincadeira. O documento evidencia que a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil tem como objetivo garantir à criança, entre outros direitos, o acesso à brincadeira. É a partir da ludicidade e outras atividades que as instituições dessa etapa educativa devem construir novas formas de sociabilidade e subjetividade e assim cumprir com sua função sociopolítica e pedagógica (BRASIL, 2010).

O primeiro critério apontado pelo documento Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009) é referente ao direito da criança à brincadeira. Para a garantia desse direito, as creches e seus profissionais devem, permitir o acesso aos brinquedos pelas crianças, oportunizar períodos longos para que elas brinquem livremente, demonstrar valor pela brincadeira ao participar da mesma sempre que as crianças pedem, propor brincadeiras às crianças e orientar as famílias sobre a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009).

A brincadeira é compreendida como atividade muito importante para a criança pequena, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013). Quando a criança brinca tem oportunidade de imitar o conhecido, trazendo suas representações e ressignificados para esta ação e assim construir o novo. No cotidiano da Educação Infantil precisam ser organizadas situações agradáveis, estimulantes e desafiadoras a fim de ampliar as possibilidades infantis de cuidar e ser cuidada, de se expressar, de organizar pensamentos e ideias, de brincar (BRASIL, 2013).

A BNCC (BRASIL, 2017) pontua que as interações ocorridas nas brincadeiras caracterizam o cotidiano da infância. A partir desses dois eixos, a Base estabelece seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que devem ser assegurados às crianças na Educação Infantil: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram as condições para que as crianças aprendam construindo significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (BRASIL, 2017).

Dentre eles, destacamos o direito ao brincar:

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (BRASIL, 2017, p. 36).

O caminho percorrido até aqui nos mostrou como a Educação Infantil, especificamente a educação da primeiríssima infância, é apresentada e compreendida pelos documentos nacionais que orientam e embasam as práticas das creches em todo país. Os documentos analisados evidenciaram a importância da indissolubilidade do educar e cuidar e da importância das interações e brincadeira para o desenvolvimento integral da criança. Alguns deles não trouxeram muitas especificidades em relação a educação nas creches, mas elencaram de maneira geral orientações e diretrizes para que ela ocorra considerando o protagonismo da criança pequena.

A partir dessa análise é importante também discutirmos e apresentarmos a nossa compreensão de educação da primeiríssima infância a partir da abordagem escolhida para esta investigação, pois assim, teremos embasamento teórico para aprofundar nossas discussões posteriores.

## **2.2. Educar, cuidar e brincar: compreensões a partir da abordagem pikleriana**

Os bebês são sujeitos, que ao nascer necessitam da presença constante de um adulto que lhes ofereçam os cuidados básicos referentes à alimentação e higiene. Nesse sentido, por muito tempo, as práticas das creches se davam apenas de maneira a suprir essas necessidades sem considerar que elas também poderiam contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento dos bebês, o que resultava em práticas de cunho assistencialista. De acordo com Mello (2017) a forte presença do assistencialismo também decorre da compreensão que orientava nossa relação com os bebês. Tal compreensão revelava que eles eram seres muito pequenos para aprender e que, para que isso pudesse ocorrer deveríamos esperar que alcançassem um certo nível de desenvolvimento.

Por outro lado, após alcançarmos alguns avanços nos que diz respeito à superação de práticas preocupadas apenas com a saúde e bem estar dos bebês e crianças bem pequenas, observou-se que as creches começaram a propor atividades inadequadas para a faixa etária, estimulando sua aprendizagem e desenvolvimento de maneira desconexa com o interesse delas como, por exemplo, fazer com que bebês de 1 ano e meio passem um período de sua rotina dentro de uma sala, muitas vezes sentados à mesa e com um giz de cera para desenhar em um sulfite.



Para Soares (2017) um dos motivos da presença dessas atividades é a oferta de propostas educativas direcionadas às crianças de 4 a 5 anos, que por serem mais difundidas no meio escolar, acabam sendo oferecidas também para os bebês e crianças bem pequenas. Desse modo, é preciso atenção com as práticas educativas para que não saiam de situações em que as crianças nada fazem para situações em que a escolarização seja antecipada de maneira inadequada.

Ao perceber que o bebê é um ser que aprende desde o nascimento, Emmi Pikler nos mostra um ponto de equilíbrio para as práticas educativas e afirma que precisa-se apenas de algumas condições básicas para que seu potencial inato de crescimento e desenvolvimento se realize (FALK, 2016a).

Uma dessas condições é o estabelecimento de um vínculo estável e contínuo com um adulto. Para a abordagem Pikler, a segurança que este vínculo proporciona ao bebê é um dos elementos que estruturam a personalidade da criança e é condição fundamental para o sucesso da socialização primária na primeira infância, pois tudo o que acontece com a criança se baseia em um relacionamento (FALK, 2016a).

Em outras palavras, estudiosas da abordagem pikleriana, Gonzalez-Mena e Eyer (2014) afirmam que quando nos referimos a educação de bebês o relacionamento é expressão-chave e que “A educação se processa a partir da relação que resulta das experiências de cuidado” (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014, p. 26).

Um dos princípios da abordagem de Reggio Emilia é a pedagogia das relações. Malaguzzi (1999) afirma que a criança já nasce com uma disposição a interagir e estabelecer vínculos significativos com os adultos responsáveis pelos seus cuidados. Para o autor a força do sistema das escolas de Reggio está no modo como compreendem a importância das relações e interações, criando cada vez mais condições de intensificá-las no processo educativo.

Sendo assim, o tempo dedicado aos cuidados com o bebê e a criança bem pequena é muito importante, pois são nesses momentos de interação entre o bebê e o adulto que os vínculos afetivos são construídos.

Na abordagem pikleriana, o momento do cuidado é fonte de interesse tanto quanto são os outros momentos da vida da criança, por isso, é um momento planejado, com tempo especial reservado para o bebê (FOMASI; TRAVAGLINI, 2016).

Falk (2016a) afirma que quando a criança se depara cara a cara com o adulto é permitido o desenvolvimento das relações mútuas. Ao falar com a criança intimamente o que estão fazendo nessa interação (comer, vestir...) o adulto satisfaz suas necessidades corporais e, desse modo, a criança aprende a avisar e a expressar suas necessidades, além de se conhecer e conhecer o adulto. Nesse tipo de interação com o adulto, a criança se beneficia, pois tem a oportunidade de participar ativamente, de influenciar no que está passando e assim progride para uma maior autonomia.

É importante compreendermos que a construção do vínculo afetivo entre bebê e adulto não é impedimento para as conquistas futuras da criança, ou seja, não há um cuidado excessivo por parte do adulto que acaba não deixando que o bebê se conheça e inicie suas atividades com autonomia. Pelo contrário, se houver olhar interessado por parte do adulto, atenção e disponibilidade, os bebês se sentem seguros e motivados a experimentar seus movimentos e vão aos poucos “se distanciando do adulto, em direção à afirmação de si mesmo” (SOARES, 2017, p. 46).

Como nossa pesquisa se volta para a educação da primeiríssima infância e em tempos em que a creche é cada vez mais o espaço das crianças, refletir sobre as condições que esta instituição tem oportunizado para suas experiências é ainda mais relevante. Desse modo, uma importante reflexão a ser feita para que consequentemente ocorra qualificadas práticas educativas é sobre a questão das interações ocorridas entre os bebês e entre esses com as educadoras.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) indicam que os bebês que frequentam as creches devem ter a oportunidade de aprender tocando, observando, experimentando, devem construir ações e assim significar a cultura. Nessas instituições, as relações interpessoais devem ser valorizadas, principalmente em relação aos bebês, pois de acordo com Barbosa (2010, p. 3), “[...] é nessa faixa etária que as interações entre as pessoas têm expressiva relevância para a construção das identidades pessoal e coletiva da criança”.

Muitos autores, dentre eles Winnicott (1982), Falk (2016), Silva (2016b), Barbosa e Fochi (2012), Barbosa (2010) apontam em seus estudos a importância do outro, adulto ou criança, para a aprendizagem e desenvolvimento dos bebês. Coutinho (2017) corrobora com esse apontamento e afirma que a possibilidade que o bebê tem de se relacionar com o outro nos espaços e tempos da creche é aspecto determinante para sua formação humana.

Sendo assim, as relações estabelecidas entre os bebês e as educadoras da infância são fundamentais para seu desenvolvimento, para a formação enquanto seres humanos. Por isso, Gonzalez-Mena e Eyer (2014) afirmam que o currículo para educação dos bebês deve ser baseado em relações.

A interação entre educador e bebê tem destaque dentro da abordagem de Emmi Pikler, pois é a partir dela que são construídas as relações, os vínculos afetivos, considerados tão importantes para o crescimento e desenvolvimento do bebê, sendo um dos principais conceitos da abordagem. No entanto, segundo Gonzalez-Mena e Eyer (2014) essas relações não são estabelecidas a partir de qualquer tipo de interação e sim quando ocorre interação respeitosa, positivamente reativa e recíproca. Para as autoras (2014) uma interação positivamente reativa ocorre quando a educadora<sup>10</sup> se atenta ao que o bebê está fazendo e responde a isso com seus gestos, olhares, palavras. Já uma interação recíproca se refere a série de reações que ocorrem entre a educadora e o bebê, em que cada reação depende da que a precede. E por fim uma interação respeitosa pode ser definida como tal a partir de uma série de atitudes da educadora como por exemplo, se aproximar calmamente do bebê, anunciar o que será feito, conversar com ele, dando-lhe tempo para responder ao seu modo.

Ao compreendermos que o bebê cria ações e estabelece relações utilizando seu corpo se faz necessário olharmos para a legitimidade do corpo do bebê nas situações cotidianas das instituições (COUTINHO, 2017). Neste sentido, precisamos nos atentar para a interação entre bebês e adultos ocorridas nas creches e verificar o quanto de fato os bebês estão sendo compreendidos como sujeitos que agem e se comunicam corporalmente.

A partir de estudo realizado em creche brasileira e portuguesa, Coutinho (2017) aponta que muitas vezes a ritualização que marca as ações dentro da creche faz com que as educadoras da infância conttenham os corpos dos bebês, mesmo elas entendendo o que está sendo comunicado através deles.

Tomamos como exemplo o momento da troca de fraldas, situação comum do cotidiano dos bebês que frequentam a creche. O bebê está vivenciando uma situação de brincadeira, engajado em alguma exploração de objeto e de repente sem que ele veja, sem receber um aviso do que vai ser feito, vem uma educadora por trás, coloca-o em pé e puxa sua fralda para ver se está precisando trocar. Se está, o bebê é levado para o trocador. Neste momento de interação com a educadora, o bebê se comunica corporalmente, as vezes de maneira irritadiça,

---

<sup>10</sup> GONZALEZ-MENA E EYER (2014) utilizam a expressão cuidador, mas manteremos a expressão educadora, a partir do que já explicitamos.

por querer voltar a atividade que estava realizando e a educadora compreende isso, mas ao invés de conversar com ele, tentar acalmá-lo, o que faz é conter essa comunicação corporal, realizando a troca de fraldas da maneira mais mecânica e rápida possível.

Sobre isso Coutinho (2017, p. 110) explicita:

Os diferentes modos, dos adultos e das crianças, de se posicionarem na mesma situação revelam a necessidade de compreender a perspectiva das crianças, tendo em vista que há uma tendência de os adultos perpetuarem a lógica prevista na estrutura institucional e buscarem a adaptação das crianças às normas estabelecidas, e uma tendência das crianças a manifestarem-se mediante o que possuem de potência, nesse caso, o corpo.

A interação entre educadora e bebê exemplificada anteriormente não caracteriza a educação da primeiríssima infância a qual aspiramos, pois não reconhece esse momento de contato individual, onde a educadora deve se dispor às necessidades do bebê, como fundamental para as futuras conquistas, aprendizagens e desenvolvimento destes sujeitos que necessitam do outro para se constituir. De acordo com Gonzalez-Mena e Eyer (2014) essa interação não estaria contribuindo para a construção de um relacionamento consistente entre o bebê e a educadora, já que não se aproxima em nada com a interação recíproca, positivamente reativa e respeitosa.

Práticas de cuidado corporal ocorridas de maneira mecânica são ainda recorrentes nas creches, seja pelo desconhecimento das educadoras da importância desses momentos, seja pela grande demanda de crianças que cada uma tem sobre sua responsabilidade. Porém, de acordo com a abordagem pikleriana as atividades de cuidar nunca devem ser realizadas de forma mecânica e apressada, pois o bebê precisa de um tempo suficiente para que aproveite a experiência do cuidado que recebe e assim se sentir seguro ao interagir com o adulto (SOARES, 2017).

Tardos (2016b) também nos mostra a perspectiva da abordagem de Emmi Pikler ao explicitar que ao realizar os processos de cuidado corporal dos bebês de maneira rápida e mecânica a fim de conter seus corpos, as educadoras imprimem e transmitem sinais negativos às crianças. Interagindo dessa maneira, demonstram desinteresse, indiferença e impaciência. Com isso os bebês passam a se sentir como objetos que não podem ajudar em nada a educadora, pois estas impedem que eles possam se preparar para a ação que está sendo realizada ou mesmo interagir com elas. Por isso, é muito importante a maneira com que a educadora interage com o bebê, a maneira como o toca, como o olha, pois disso decorre seu

bem-estar. Nas palavras de Hevesi (2011) a educadora precisa ter um interesse pessoal pelo comportamento, desenvolvimento e personalidade da criança.

Para além de revelar a compreensão de que o bebê é ativo e sujeito em suas interações, a abordagem pikleriana aponta que ao demonstrar interesse nas ações dos bebês, destinando atenção e carinho durante os momentos de cuidado corporal, os adultos possibilitam que os bebês participem desse processo, intervindo nas ações, sentindo-se sujeitos colaboradores e assim, progridem para uma maior autonomia.

Oliveira (2014) contribui com essa compreensão ao afirmar que quando a educadora ajuda as crianças nas diversas tarefas da rotina escolar, elas criam condições de desenvolvimento de habilidades mais complexas, pois estão interagindo e explorando, diferentemente daquelas que não tiveram essa mesma oportunidade.

Para a abordagem de Reggio Emilia, o modo como nos relacionamos com as crianças influencia em suas motivações e aprendizagens. Assim, como na abordagem pikleriana, em Reggio esse relacionamento não é um limitador das descobertas e conquistas autônomas pelas crianças. Para Malaguzzi (1999, p. 76) “Uma vez que as crianças sejam auxiliadas a perceber a si mesmas como autoras ou inventoras, uma vez que sejam ajudadas a descobrir o prazer da investigação, sua motivação e interesse explodem”. Ao estudar a abordagem de Reggio Emilia, Katz (1999) vai ao encontro das palavras de Malaguzzi e destaca a importância dada ao relacionamento entre adultos e crianças que ocorre nas escolas italianas. A autora afirma que quando os adultos demonstram interesse pelas ideias e expressões das crianças, contribuem para que um trabalho complexo e rico possa ocorrer e que esse relacionamento é ponto de avaliação da qualidade das escolas.

Se fosse compreendido que um simples toque e um olhar mais atento para os bebês já contribuem para sua aprendizagem e desenvolvimento, as práticas das educadoras da infância poderiam ser diferentes. A atitude da educadora em falar sobre as partes do corpo que estão sendo tocadas, por exemplo, no momento de troca de fraldas, ajuda o bebê a construir seu esquema corporal, favorecendo posteriormente a aquisição das habilidades motoras (SOARES, 2017).

Indo ao encontro desse assunto, Kishimoto (2010) afirma que o processo de construção da imagem de si e do mundo pelo bebê é iniciado a partir do momento em que ingressa na creche e recebe atenção e carinho da educadora.

Os momentos de cuidado com o corpo, se realizados a partir de uma interação recíproca e da construção de um vínculo afetivo, se tornam importantes tanto para o bebê como para a educadora, pois ao se comunicar com o bebê pedindo a ele, por exemplo, que levante seu braço para que coloque a camiseta, a educadora contribui para que ele se interesse em participar dos cuidados com o corpo e também tem um trabalho facilitado pelas ações do bebê. Por isso, Hevesi (2011) discorre que essa reciprocidade no momento da troca, oportunizando que o bebê execute por si próprio os movimentos, é uma das finalidades concretas e bem definidas do trabalho educativo.

Quando a educadora percebe a importância dos momentos de alimentação e higiene, realizando-os com devida atenção, ou seja, com toques carinhosos, acolhimento, afago, coloca em prática a visão de indissociabilidade do cuidado e da educação.

Ao discorrer sobre esse assunto, Barbosa (2010) afirma que para educar bebês é preciso ir além da aplicação de um projeto pedagógico, é preciso colocar-se física e emocionalmente à disposição das crianças de maneira comprometida e responsável. De acordo com a autora (2010) articular a educação e o cuidado é tarefa da pedagogia da primeiríssima infância de maneira que cada ato pedagógico, cada palavra proferida tem que ter significado “[...] tanto no contexto do cuidado – como ato de atenção àquilo que temos de humano e singular – como de educação, processo de inserção dos seres humanos, de forma crítica, no mundo já existente” (BARBOSA, 2010, p. 6).

Emmi Pikler concebe o vínculo afetivo como uma das chaves da educação nos primeiros anos de vida (KÁLLÓ, 2016). No entanto:

Terá apenas um efeito educativo, no verdadeiro sentido da palavra, aquele cuidado que verdadeiramente forma a personalidade, em que a criança desde a mais tenra idade está em permanente diálogo com o adulto, o que dá à criança tempo para fazer suas observações, perguntas e demandas podem vir até ele, e ainda mais tempo para a criança responder a ele de acordo com o modo apropriado para sua idade, com seus gestos, sua voz ou sua indicação (KÁLLÓ, 2016, p. 19, tradução nossa).

Diante do que explicitamos, compreendemos que as interações entre bebê e adulto corroboram na construção de uma relação entre ambos, dos vínculos afetivos. O vínculo é uma das bases da abordagem pikleriana, construído principalmente durante os momentos de cuidado corporal e é fundamental para estruturar a personalidade da criança sendo, portanto, imprescindível para o desenvolvimento infantil sadio (SOARES, 2017).

Entretanto, como vimos na discussão sobre os documentos nacionais, a interação é um dos eixos estruturantes da prática pedagógica da Educação Infantil devendo, assim, permear

toda a rotina das instituições escolares e, dessa maneira, não se restringir a interação entre bebês e adultos.

Quando nos referimos à educação dos bebês e crianças bem pequenas a atenção às interações ganha destaque. Os processos interativos de um bebê que acabou de chegar à creche são restritos ao seu ambiente familiar. Dessa maneira, as experiências que ele vivenciou até então, dizem respeito às interações que teve com os adultos e crianças da sua família, com os brinquedos e objetos que fazem parte da sua casa e com o ambiente já reconhecido por ele. Assim, para Luz (2010) é objetivo da Educação Infantil ampliar e enriquecer essas experiências anteriores a partir das interações com as educadoras, com outras crianças e com os objetos.

Durante muito tempo, as investigações em torno do bebê e da criança bem pequena, principalmente a partir do interesse da psicologia infantil, eram realizadas de maneira a investigar a criança sozinha, em situações semelhantes à de um laboratório. Por isso, era comum afirmações que relatavam que as interações entre elas eram pobres e escassas (STAMBAK *et al.*, 2011). Segundo Carvalho, Pedrosa e Rosseti-Ferreira (2012) essa afirmação também foi influenciada por interpretações erradas dos estudos de Piaget ao tratar do conceito de egocentrismo. A criança egocêntrica é aquela que não consegue se colocar no lugar do outro, no entanto, isso não significa que ela seja antissocial. Pelo contrário, as autoras (2012) evidenciam que a criança nasce social se interessando por crianças desde muito pequenas.

A partir de pesquisa realizada em creches francesa e italiana, Stambak *et al.* (2011) puderam observar que sob certas condições os bebês e crianças bem pequenas se agrupavam, se comunicavam, brincavam e estabeleciam ricas interações demonstrando, assim, uma outra perspectiva de seu desenvolvimento.

De acordo com Barbosa (2010) desde muito cedo os bebês procuram seus pares a partir de olhares, sorrisos, tentando tocá-los com o corpo. Por isso, as práticas educativas devem favorecer o encontro entre os bebês em diversos espaços e momentos da rotina da creche.

Barbosa e Fochi (2012, p. 11) ancorados nos estudos de Loris Malaguzzi e Jerome Bruner afirmam que a intenção dos bebês de se comunicarem a partir de suas múltiplas linguagens “[...] se dá em função de um Outro, ou seja, sua dimensão social está justamente na relação com o Outro para a possibilidade de constituir-se e construir suas experiências”.

Sobre isso, Maisonnet e Stambak (2011) após observarem crianças bem pequenas em situações de brincadeira em uma creche, apontam que fica evidente o desejo que as crianças têm de se comunicarem, de estarem juntas, a partir da troca de olhares, mímicas, posturas corporais, atitudes e vocalizações.

Quando a criança está em um ambiente com outras crianças, a atenção dedicada ao que o outro faz é muito maior ao que ela está fazendo sozinha. Para ela é muito mais interessante observar o que crianças estão fazendo ao brincarem juntas do que observar a brincadeira de uma criança solitária (CARVALHO; PEDROSA; ROSSETI-FERREIRA, 2012). Para as autoras estes fatos evidenciam que os seres humanos se constituem na interação com o outro.

Nos diferentes processos interativos, a criança conhece a si mesma e conhece o mundo, por isso, as educadoras da infância devem ter maior atenção para com as interações, a fim de que elas se tornem uma das principais ferramentas de formação das crianças, fortalecendo a instituição de Educação Infantil como ambiente privilegiado de trocas e relações (LUZ, 2010).

E de que maneira as educadoras podem proporcionar e organizar espaços e tempos para as interações entre as crianças? De maneira a deixá-las brincando, pois o momento do brincar é o que mais favorece essas interações.

Carvalho, Pedrosa e Rosseti-Ferreira (2012), comparam as interações ocorridas no brincar com a interação ocorrida entre a mãe e o bebê. Do mesmo modo que nesta última, no brincar as crianças interagem com seus pares, criam e compartilham significados e constroem relações significativas.

O brincar para os bebês está relacionado às suas experimentações, descobertas e compreensões sobre o mundo. Neste sentido, colocamo-nos na perspectiva de Winnicott (1975, p. 75) que refere-se ao brincar como uma experiência “[...]sempre uma experiência criativa, uma experiência na continuidade espaço-tempo, uma forma básica de viver”. O autor (1975) ainda aponta que é somente no brincar que somos criativos e podemos utilizar nossa personalidade de maneira integral, ou seja, entregamo-nos por inteiro quando brincamos. A criatividade a que Winnicott (1975) se refere não é somente aquela relacionada a criações artísticas, grandes invenções e sim a criatividade de saber lidar com as situações do cotidiano, resolver problemas, encontrar saídas. “[...] a criatividade é fazer que, gerado a partir do ser, indica que aquele que *é está vivo*” (WINNICOTT, 1999, p. 23).



A criança adquire experiência brincando. A brincadeira é uma parcela importante da sua vida. As experiências tanto externas como internas podem ser férteis para o adulto, mas para a criança essa riqueza encontra-se principalmente na brincadeira e na fantasia. Tal como as personalidades dos adultos se desenvolvem através de suas experiências de vida, assim as das crianças evoluem por intermédio de suas próprias brincadeiras e das invenções de brincadeiras feitas por outras crianças e adultos. Ao enriquecerem-se, as crianças ampliam gradualmente sua capacidade de exagerar a riqueza do mundo externamente real. A brincadeira é a prova evidente e constante da capacidade criadora, que quer dizer vivência (WINNICOTT, 1982, p. 163).

Seguindo a linha da psicanálise, compreendemos a partir de Gutton (2013) que o brincar é uma atividade fundamental do EU, é necessário para que a criança alcance um equilíbrio afetivo e intelectual e que é brincando que ela age.

Ao nascer, o bebê se vê em um mundo totalmente desconhecido por ele. Nos primeiros meses, o ambiente de sua casa e depois os outros lugares que é levado tornam-se motivo de novas descobertas, explorações e experiências. Uma cor diferente na parede, um objeto em cima da estante, os passarinhos voando, as árvores balançando aguçam a curiosidade da criança que estende os braços para querer explorar e aí ouvimos a famosa frase “nossa ele quer pegar tudo o que vê”.

Porém, o bebê não consegue e também não pode pegar tudo o que vê como, por exemplo, os pássaros que voam no céu. E é aí que entra o brincar. É brincando que o bebê explora, descobre, experiencia e então se conhece, conhece o mundo ao seu redor, aprende e se desenvolve. Ao entregar objetos do cotidiano e diferentes brinquedos, ele vai entrando em contato com aquilo que o rodeia, vai tocando e sentindo o gosto, a textura, o peso, a forma e olhando as cores. Neste sentido, para Linn (2010) a criança é um aprendiz ativo e é no brincar que ela adquire as habilidades para esse aprendizado. “Brincar é um fim em si mesmo e, paradoxalmente, é quando nos abandonamos no processo de brincar que mais contribuimos para nosso crescimento e desenvolvimento” (LINN, 2010, p. 102).

Tomando a abordagem Pikler, consideramos que o brincar que possibilita às crianças experimentar, aprender e se desenvolver é aquele que proporciona a elas se movimentar com liberdade e ter autonomia para escolher os brinquedos, objetos e com quem interagir, ou seja, é o brincar livre. Compreendemos o brincar livre a partir do que Gonzalez-Mena e Eyer (2014, p. 73) afirmam:

Por brincadeira livre e exploração, queremos dizer uma brincadeira cuja atividade não é controlada, porém monitorada; é quando as crianças têm a opção de seguir os próprios interesses sem estar sob o controle contínuo dos adultos ou em função de resultados esperados.

Quando organizamos um espaço amplo e seguro, com uma diversidade de objetos para as crianças explorarem e brincarem, permitimos que elas experimentem os objetos e assim descubram suas potencialidades. A independência da criança por parte do adulto em decidir o que fazer permite a ela experimentar autonomia (KÁLLÓ, 2017).

Vale destacar que essa independência do adulto não significa que a criança fica abandonada enquanto brinca. Na abordagem pikleriana, o adulto está a todo o momento próximo da criança, lhe transmitindo segurança a partir de sua presença, interagindo e realizando as intervenções quando é procurado por ela, seja a partir de um gesto, uma aproximação, vocalização ou olhar ou quando considerar necessário, como na situação em que coloca a cadeira em uma posição melhor para o bebê se apoiar e tentar ficar em pé.

A segurança que o adulto transmite ao estar presente durante o brincar possibilita que as crianças tomem suas próprias decisões, aprendam com suas iniciativas, dúvidas e assim encontrem seus próprios caminhos (CHOKLER, s.d.).

Consideramos que a brincadeira dos bebês acontece a partir da organização de um amplo espaço com objetos e brinquedos diversos. Desse modo, brincar para eles é brincar com. Isso justifica-se pela curiosidade que o bebê tem em explorar o mundo ao seu redor, podendo fazer isso brincando com os objetos. “É o grupo que necessita de mais atividades que propiciem a estimulação dos sentidos e ofereçam uma grande variedade de vivências e experimentações” (SILVA; VIEIRA; BALBI, 2016, p. 8).

As aprendizagens dos bebês perpassam suas experiências. Por isso Barbosa (2010, p. 3) aponta a necessidade de organizar um espaço nas creches onde os bebês “aprendam observando, tocando, experimentando, narrando, perguntando, e construindo ações e sentidos sobre a natureza e a sociedade, recriando, desse modo, a cultura”.

Quando o bebê encontra diariamente em casa ou na creche um espaço com brinquedos e objetos familiares, está tendo a possibilidade de exercitar e de desenvolver as suas competências, tornando-se cada vez mais hábil, aprendendo sobre o que o rodeia e sobretudo aprendendo a estar atento aos resultados de seus próprios atos (TARDOS; SZANTO-FEDER, 2011).

E quando é o momento certo para organizarmos esse espaço e disponibilizar um brinquedo ao bebê? Para respondermos essa questão primeiramente é necessário trazermos algumas contribuições de Winnicott (1975).

Winnicott (1975) nos explica que o bebê inicia suas atividades lúdicas ao interagir com a mãe, durante os cuidados maternos. Nesta fase o bebê ainda se percebe como se a mãe fosse parte dele. Posteriormente, começa a interagir com seu próprio corpo, principalmente suas mãos que se tornam seu “objeto” de exploração e, portanto, seu brinquedo. É a partir dessa fase de brincadeira com as mãos e também quando começa a mostrar interesse pelas coisas ao seu redor (por volta dos três meses de idade) que, de acordo com Kálló (2017), entregamos um brinquedo para o bebê.

Esse primeiro objeto entregue ao bebê é denominado por Winnicott (1975) de objeto transicional. O objeto transicional é assim chamado, pois representa uma fase de transição do bebê que está num estado em que se percebe fundido com a mãe, como se fossem um só, para um estado em que ele se percebe em relação com algo externo e separado, ou seja, que a mãe é um outro. É muito comum os pais ofertarem algum tipo de objeto aos bebês e esse objeto se tornar de grande estima para eles. Geralmente são as naninhas ou ursinhos, mas pode ser qualquer objeto.

De acordo com a teoria de Winnicott (1975) o bebê se apega ao objeto transicional, pois ele o utiliza na ausência da mãe, buscando conforto e segurança ao segurar o objeto. Em seus primeiros meses de vida o bebê se reconhece como parte da mãe. Ao satisfazer todas as necessidades físicas do bebê, principalmente amamentando-o, a mãe possibilita a criação de uma ilusão por parte do bebê que passa a achar que o seio faz parte dele. Quando o processo de desilusão começa a ocorrer, ou seja, o desmame, o bebê começa a entender que ele e sua mãe são seres diferentes e é nesse momento que o apego ao objeto transicional se constitui.

Para Gutton (2013) o objeto transicional representa o seio ou a própria mãe, sendo, portanto, um símbolo. É este objeto também que representa a primeira possessão “não eu”, ou seja, objeto reconhecido pelo bebê como algo externo a ele (WINNICOTT, 1975).

O objeto transicional designa a área intermediária de experimentação que existe entre a realidade interna e externa, entre brincar com o polegar e brincar com o ursinho, entre o subjetivo e o objetivamente percebido. Essa área intermediária de experimentação está diretamente relacionada ao brincar, pois Winnicott (1975, p. 29) afirma:

Na tenra infância, essa área intermediária é necessária para o início de um relacionamento entre a criança e o mundo, sendo tornada possível por uma maternagem suficientemente boa na fase primitiva crítica. Essencial a tudo isso é a continuidade (no tempo) do ambiente emocional externo e de elementos específicos no ambiente físico, tais como o objeto ou objetos transicionais.

Neste sentido, a experimentação e o brincar é que permitem a criança compreender sua relação com o mundo. Inicialmente o brincar com mãe e posteriormente brincar com objetos, brinquedos e outras crianças, em um ambiente organizado.

Voltando a questão trazida anteriormente, Emmi Pikler diria que para um bebê de três a seis meses de idade o ideal é entregar um paninho colorido de algodão, pois por ser de fácil manipulação possibilitará que o bebê se mantenha ocupado com o objeto por mais tempo (KÁLLÓ, 2017). Por isso é importante observar as maneiras de manipular os brinquedos, as aquisições motoras para poder ofertar os brinquedos adequados. Um exemplo é a oferta da bola, que só pode ser entregue ao bebê quando este engatinha ou pode se arrastar para pegá-la.

A abordagem de Pikler compreende que para os bebês o interessante é disponibilizar objetos de materiais variados para que eles adquiram diferentes impressões e experiências. Neste sentido, sugere-se que os bebês brinquem com objetos do cotidiano e não apenas com brinquedos industrializados que geralmente são feitos do mesmo material. A disponibilidade e diversidade de objetos pela sua forma, cor, tamanho, tipo de material também é importante por oportunizar ao bebê escolher com qual irá brincar. Sendo assim, o brincar livre contribui para que eles realizem escolhas, tomem decisões.

Experimentar as propriedades físicas dos objetos, relacioná-los uns com os outros, esvaziar e depois encher recipientes, dispersar e recolher, introduzir e remover objetos dentro de outros são atividades essenciais do ponto de vista da constituição de si, da organização das coordenações, habilidades motoras, noções espaço-temporais, esquema corporal, relações afetivas e integração de regras sociais (CHOKLER, 2019, p. 5, tradução nossa).

Para que esse momento do brincar seja sempre promotor de novas experiências, é fundamental que as educadoras da infância fiquem atentas e observem as ações dos bebês com os objetos, a fim de captar quais eles preferem e quais objetos necessitam ser trocados. “O interesse da criança é o que norteia a introdução ou retirada de brinquedos. Quando a educadora retira os que definitivamente não interessam, deve introduzir novos” (KÁLLÓ, 2017, p. 35). De acordo com Kishimoto (2010) se o brincar constitui um dos eixos importantes do trabalho pedagógico é preciso observar e acompanhar cada criança durante sua brincadeira.

As educadoras devem de fato observar o brincar livre para que hajam de maneira correta pois se, por exemplo, ocorre a troca de brinquedos de maneira muito repentina, o bebê pode não ter tempo suficiente para explorar o objeto, fazendo com que a brincadeira se torne

superficial. A criança precisa repetir várias vezes a mesma brincadeira, ou seja, interagir com o mesmo objeto, para assim, esgotar suas possibilidades (SOARES, 2017).

A interação com os objetos além de permitir aos bebês experiências e descobertas sobre as coisas do mundo, também possibilita a interação com seus pares. Assim, retomamos nossa afirmação que indica o brincar como melhor momento para que as interações ocorram. Quando já conseguem se locomover, seja, arrastando-se, engatinhando ou andando, os bebês começam a interagir com seus pares com mais frequência. O que antes ocorria apenas com o bebê que estava do seu lado, dentro do seu campo de visão, amplia-se a partir do interesse do bebê em estar com o outro. E neste caso os objetos são grandes atrativos para este interesse.

Verba *et al.* (2011) estudaram as condutas de crianças bem pequenas em uma situação de exploração de objetos. Com as observações concluíram que as crianças se aproximavam pelo interesse em imitar, “fazer como” a outra, ou seja, começavam a manipular, brincar com o brinquedo da mesma forma que a outra criança. O desejo de “fazer como” era o que gerava a vontade em brincarem juntas. As pesquisadoras destacaram que por mais que parecesse que as crianças estivessem apenas uma ao lado da outra brincando com os mesmos objetos, nestes momentos era evidente a existência da interação entre elas estabelecida por olhares, mensagens e aproximações no espaço. Outro fato relevante é compreendermos que o “fazer como” não é pura imitação. No início as crianças começam a brincar da mesma maneira que a outra, mas depois começam a imprimir suas próprias ações contribuindo, dessa maneira, para ampliação das realizações e possibilidades com o brinquedo.

Quando compartilham o mesmo espaço para brincar, observa-se uma reciprocidade entre as crianças, aquilo que gerou curiosidade para uma torna-se também para as outras e quando estão juntas as situações são mais prazerosas (CARVALHO; PEDROSA; ROSSETI-FERREIRA, 2012).

O brincar livre é atividade fundamental para a vida da criança. É a partir dele que ela vai se movimentar com liberdade, manipular os objetos e interagir com seus pares. Neste sentido, a presença do brincar nas creches se torna imprescindível para que as práticas educativas estejam de fato relacionadas às reais necessidades da criança, objetivando sua aprendizagem e desenvolvimento integral.

Ao realizarmos uma discussão sobre a educação da primeiríssima infância a partir das contribuições da abordagem de Emmi Pikler e outros importantes autores, evidenciamos aspectos relevantes para uma qualificada prática educativa com os bebês. Tais aspectos se

referem à importância das educadoras manterem um vínculo afetivo com os bebês, planejarem espaços com mobílias, objetos e brinquedos para que eles vivenciem experiências diversificadas a partir de uma movimentação e brincar livres, observem atentamente as ações dos bebês, estejam e se façam presentes de modo a transmitir-lhes segurança e confiança e também para intervir quando for oportuno.

Coutinho (2017) olha para a diversidade de práticas educativas existentes nas creches e aponta que desde a educação dos bebês existe a relação paradoxal entre educar para a submissão ou para emancipação.

Destacamos a educação para a emancipação, aquela em que a partir de suas práticas revela a posição de sujeito em que o bebê ocupa na relação com os adultos, na relação com o espaço organizado para ele, aquela que demonstra em suas atividades e experiências cotidianas que o bebê é um ser de iniciativas, de ação, constituído de emoções, sensações, movimentos, medos e que vive tudo isso a partir do seu corpo.

Antes de adentrarmos na discussão de nossa investigação se faz necessário apresentar o caminho ao qual percorremos para alcançarmos nosso objetivo. Portanto, a próxima seção apresenta o percurso metodológico.

### **3. PERCURSO METODOLÓGICO**

#### **3.1. A escolha metodológica e a pesquisa com os bebês**

Nesta seção apresentaremos a escolha metodológica que norteou nossos caminhos para a realização da pesquisa de campo e chegarmos a coleta dos dados e posteriormente a análise dos mesmos. Consideramos pertinente iniciá-la explicitando nosso objetivo, já que foi partindo dele que percorremos o caminho metodológico a ser apresentado. O objetivo principal foi identificar, descrever e analisar as interações de bebês com seus pares, adultos, brinquedos, objetos e espaço nos momentos de brincadeira no Berçário.

A pesquisa realizada seguiu a abordagem qualitativa que de acordo com Minayo e Costa (2018, p. 151) possui um espaço “[...] muito mais de aprofundamento dos sentidos das ações e muito menos o de explicação da magnitude dos fenômenos”. Ao pesquisar os bebês no contexto da creche, nos propomos a compreendê-los a partir de suas experiências vivenciadas no cotidiano dessa instituição, na interação com seus pares e educadoras. Assim, vamos ao encontro da pesquisa qualitativa para compreender e explicar a dinâmica das relações sociais, trabalhando com a vivência, com a experiência, com o que ocorre no cotidiano dos sujeitos pesquisados (MINAYO, 1994).

De tipo exploratória e descritiva, a pesquisa se iniciou com um levantamento de referencial teórico em torno dos assuntos relacionados com o objetivo principal, a fim de possibilitar familiaridade da pesquisadora com a temática, ampliação dos conhecimentos sobre a mesma, ações permitidas pelos estudos exploratórios (TRIVINOS, 1987), além de fundamentar a análise dos dados coletados. Após essa etapa inicial, a pesquisadora foi a campo para realizar a pesquisa descritiva, que de acordo com Trivinos (1987, p. 110) possibilita ao pesquisador “descrever com exatidão os fatos e fenômenos de determinada realidade”. Por fim, configurando-se como uma pesquisa analítica, realizamos a análise dos dados descritos.

Campos (2008) afirma que a presença das crianças em pesquisas não é nova. Entretanto, quando nos referimos a pesquisas com bebês e crianças pequenas no contexto das creches, vemos uma tradição científica mais recente. As pesquisas com crianças, quando estas se encontram no começo de suas vidas, geralmente de cunho psicológico, eram realizadas em ambientes artificiais e com foco da relação mãe-bebê. Com o direito ao atendimento em

creches e pré-escolas afirmado na Constituição de 1988 e as mudanças ocorridas na rotina da mulher com a entrada no mercado de trabalho, o ingresso de bebês nas instituições de Educação Infantil aumentou significativamente, alterando as pesquisas realizadas com os bebês e crianças pequenas, mais especificamente no que diz respeito ao cenário dessas pesquisas que passou a investigá-las em situações reais de convívio coletivo (BARBOSA; FOCHI, 2012).

Com maior participação nas investigações no campo da educação, corroboramos com a preocupação de Campos (2008) relacionada às condições em que o bebê participa dessas investigações. Como os bebês são vistos pelos(as) pesquisadores(as)? São compreendidos como sujeitos da experiência? Como sujeitos capazes desde o nascimento? São tomados na pesquisa como sujeitos ou objetos?

Neste sentido, se faz necessário confirmar nosso entendimento sobre os bebês e que já foi explicitado ao longo das seções anteriores, para evidenciar a postura da pesquisadora durante a coleta dos dados.

A compreensão de que os bebês são seres capazes desde o nascimento, sujeitos que vivenciam experiências a partir de seus próprios interesses, curiosidades e a partir da interação com o outro e que se expressam por suas inúmeras linguagens, permitiu a pesquisadora analisar as experiências dos bebês com o objetivo de adentrar em seus universos corroborando para mostrar uma outra imagem da criança.

Se a imagem que temos da criança implica na escolha de alguns conceitos, de algumas palavras, a escolha destas deve considerar que jamais será possível dar conta da diversidade do que é ser criança, nos seus diferentes tempos, espaços e contextos, em algum conjunto de palavras, tampouco, será possível permanecer com estas palavras por muito tempo, já que os modos de ser criança são mutáveis, a criança é um sujeito em transformação, e portanto, **desconhecida**<sup>11</sup>: jamais se terá apreensão do todo (BARBOSA; FOCHI, 2012, p. 5).

Assim, a pesquisadora realizou a coleta dos dados em campo com a intenção de olhar para as interações de bebês, mas não somente para descrevê-las e sim para explicitar suas experiências expressadas pela linguagem do brincar e dessa maneira contribuir para a construção de uma imagem que representa as crianças como sujeitos que são transformados e também transformam o contexto em que vivem.

Em artigo escrito sobre realizar pesquisa com bebês e crianças pequenas, Barbosa e Fochi (2012) a partir dos estudos de Bruner comparam a postura do(a) pesquisador(a) a de

---

<sup>11</sup> Grifo dos autores.



um(a) estrangeiro(a) que chega a um lugar desconhecido com a certeza de que irá encontrar algo novo. Desse modo, a fim de trazer aprofundamentos sobre as experiências dos bebês, durante a investigação, a pesquisadora buscou se constituir enquanto uma estrangeira que chegou a sala do berçário cheia de dúvidas, mas carregando a certeza de encontrar o inesperado, a novidade revelada pelos bebês que ali estavam.

Entretanto, as novidades que o bebê nos revelam não ocorre de maneira tão clara e visível. Por não dominarem a linguagem oral, os bebês utilizam suas várias outras linguagens para se comunicarem e se expressarem (balbucios, brincadeiras, choro, olhares). Por isso, a importância da escuta, a mesma que nos referimos ser crucial na relação adulto e criança. Rinaldi (2019, p. 208 e 209) explicita o significado da ação de escutar indo ao encontro da postura da pesquisadora, enquanto um adulto curioso e em busca de conhecimentos sobre os bebês.

[...] escutar é uma atitude que requer coragem de se entregar à convicção de que o nosso ser é só uma pequena parte de um conhecimento mais amplo; escutar é uma metáfora para estar aberto aos outros, ter sensibilidade para ouvir e ser ouvido, em todos os sentidos. [...] Escutar é uma premissa para qualquer relacionamento de aprendizado.

Escutar o que os bebês tem a nos dizer a partir de suas brincadeiras, nos permite aproximarmos deles, de suas experiências e especificidades e assim enquanto pesquisadores chegaremos mais perto de uma imagem que não foi pensada e definida pelo adulto, mas sim pelos próprios bebês.

Corroborando com o assunto, Rocha (2008) afirma que a partir dessa escuta confrontamos e conhecemos um ponto de vista diferente daquele que nós adultos estamos habituados, um ponto de vista que decorre das significações produzidas pelas crianças sobre sua própria vida.

A partir do exposto e ao propormos realizar pesquisa com os bebês a partir dessa escuta sensível, que ocorre não só com os ouvidos, mas também com os olhos, ao buscarmos mudar a imagem que se tem sobre eles, vamos ao encontro de uma criança

[...] que não é mais considerada frágil, sofredora, incapaz; uma criança que nos pede que olhemos para ela com olhos diferentes, de modo a fortalecer seu direito de aprender e saber, de encontrar o sentido da vida e da própria vida, sozinha e com os outros (RINALDI, 2019, p. 204).

### **3.2. O Centro Municipal de Educação Infantil e os sujeitos colaboradores dessa pesquisa**

A escolha pelo local onde a investigação foi realizada foi o primeiro passo para que a pesquisa de campo se efetivasse. Em 2019, ano em que a coleta de dados foi realizada, o município onde foi feita a pesquisa contava com 7 creches, sendo 3 mais antigas e que recebem crianças de 0 a 5 anos de idade e as outras 4 que recebem crianças até 3 anos e 11 meses de idade. A creche mais antiga dentre essas 4 foi inaugurada em 2009. Essa creche marca o início de uma etapa relacionada a educação da primeiríssima infância no município, pois as creches posteriores também foram construídas para atender as crianças de 0 a 3 anos de idade. Assim, a pesquisadora escolheu realizar a pesquisa de campo nesta creche.

A creche faz parte da rede municipal de ensino de uma cidade do interior de São Paulo que tem aproximadamente 47 mil habitantes. Denominando-se Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI, a instituição atende em tempo integral crianças de 0 a 3 anos e 11 meses de idade. O CMEI localiza-se em um bairro periférico e atende as crianças desse bairro e também do entorno do mesmo.

O funcionamento da creche ocorre de segunda à sexta-feira das 06h:00min às 18h:00min.

O prédio destinado para a creche tem uma área construída de 279,00 m<sup>2</sup> e de acordo com o Projeto Político Pedagógico possui capacidade para receber no máximo 55 crianças. No ano da coleta de dados, a instituição recebeu 56 crianças.

A área interna do prédio é dividida entre: 3 salas de berçário, duas salas de aula, um banheiro masculino e outro feminino com área de banho para as crianças, um banheiro masculino e feminino para os funcionários, uma cozinha, um refeitório para as crianças e outro para os funcionários, um lactário e uma recepção onde fica instalada a diretoria.

Na área externa, mais precisamente na frente do prédio, tem um parque de areia com escorregador, gira-gira e pula-pula, um pequeno espaço coberto e uma palmeira. No fundo do prédio tem um espaço cimentado com 1 playground com escorregador, 1 escorregador, 3 cavalinhos (todos esses de plástico), 1 cesta de basquete na parede, além de um pequeno canteiro retangular onde há uma árvore de porte médio. A lavanderia fica no corredor externo.

Figura 1 – Parque de areia



Fonte: Acervo da autora

Figura 2 – Playground



Fonte: Acervo da autora.

A creche possui 3 salas de berçário denominadas – Berçário I, Berçário II e Berçário III. A sala de berçário referente aos bebês sujeitos da pesquisa é denominada Berçário I. A idade mínima para que o bebê seja matriculado nesta sala é 4 meses (idade em que todas as creches recebem os bebês) e a idade máxima é por volta de 18 meses. Observamos assim, que há uma considerável diferença de idade entre os bebês. A diretora justificou essa diferença de idade por não ter espaço físico suficiente para alocar outro berçário<sup>12</sup>.

As crianças do Berçário I ficam o dia todo com a auxiliar e monitoras<sup>13</sup>. Após completarem 18 meses passam a frequentar o Berçário II e o Maternal I. Assim, a partir dos 18 meses, as crianças ficam um período com as auxiliares e monitoras e o outro com a professora<sup>14</sup>.

A sala da turma participante da pesquisa, possui uma bancada de granito, pegando a extensão de uma parede inteira e um quarto da outra. Na bancada maior há um bebedouro, uma pia, um espaço livre onde fica a bandeja com os copos dos bebês e outro espaço para as educadoras organizarem as agendas deles e por último o trocador. Na parede dessa bancada há instalada as duas janelas da sala em formato de vitrôs e com cortinas vermelhas. Acima das janelas há 1 ar condicionado. No início da coleta de dados, embaixo dessa bancada ficavam 3 baús com brinquedos e as crianças tinham acesso a eles, podendo pegar ou guardá-los quando quisessem. Porém, a partir da segunda quinzena de abril os baús foram alocados um em cima do outro, encostados na parede entre o armário e um berço. Deste modo, eram as educadoras que escolhiam quais e a quantidade de brinquedos que iriam disponibilizar.

Na outra parte da bancada fica o lavatório para dar banho nas crianças e uma lixeira com tampa. Embaixo dessa bancada fica o cesto para roupas de cama e toalhas sujas. Continuando nesta mesma parede onde fica o lavatório, há um suporte com ganchos para pendurar as bolsas das crianças e ao final dela um espelho. Em cima do suporte para bolsas há duas prateleiras com várias caixas de papelão e de supermercado. De frente fica a maioria dos berços, encostados na parede e em cima deles, no centro, a televisão com um suporte embaixo dela para o aparelho DVD. Dos dois lados da televisão há desenhos dos personagens da Galinha Pintadinha feitos de Espuma Vinílica Acetinada – E.V.A. Na parede de entrada da sala, ou seja, onde se instala a porta e a grade de proteção (feita de madeira, como se fosse

---

<sup>12</sup> Em 2020 a creche foi ampliada e passou a ter 4 salas de Berçário. Com isso pôde receber mais crianças e agrupá-las por faixas de idade mais próximas.

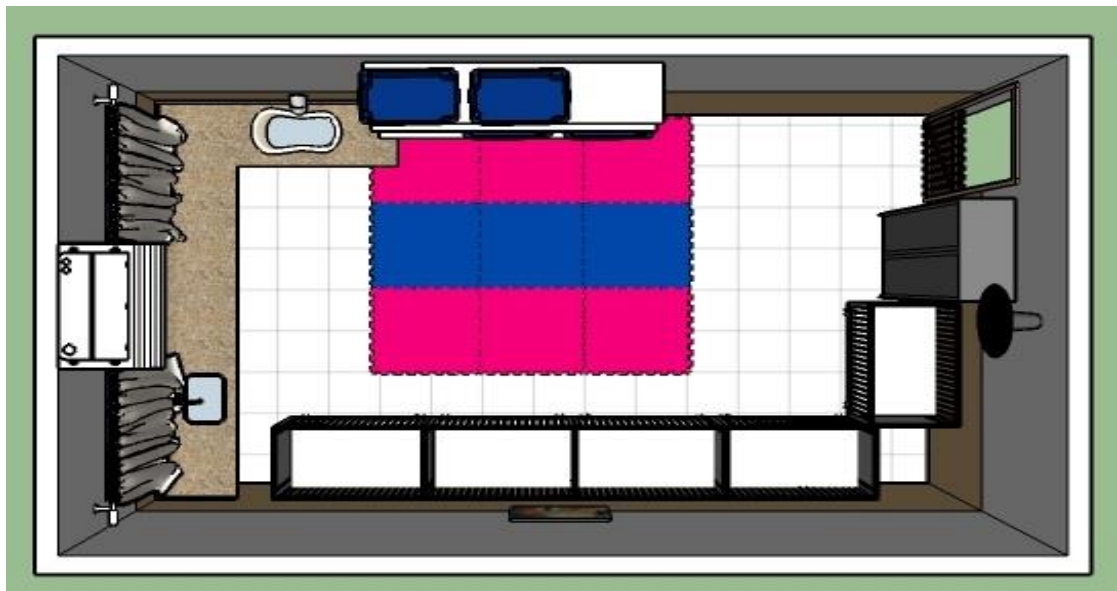
<sup>13</sup> Denominação dada pelo município às educadoras da infância.

<sup>14</sup> Informações obtidas a partir de conversa com a diretora da creche.

uma cerquinha), há um armário com portas fechadas e um berço. Em cima do armário tem um ventilador instalado.

O chão central da sala é revestido por placas de tatame feitos de E.V.A. São 9 placas encaixadas de 3 em 3. Essa quantidade não pega toda a sala, ficando espaços de piso de cerâmica nas laterais. Ao final da primeira quinzena de maio as placas de tatame foram trocadas por placas novas, nas cores azul e vermelho. Às sextas-feiras as placas eram retiradas para higienização.

Figura 3 - Sala do Berçário I com visão geral<sup>15</sup>



Fonte: Acervo da autora

---

<sup>15</sup> Figuras produzidas pela arquiteta Isabela Covre Fernandes Nicolielo, CAU 140465-2, a partir da visualização de algumas vídeogravações.

Figura 4 – Sala do Berçário I com visão das bancadas



Fonte: Acervo da autora

Figura 5 – Sala do Berçário I com visão dos berços e porta



Fonte: Acervo da autora

Os sujeitos participantes da pesquisa foram os 13 bebês matriculados no Berçário I e 4 educadoras da infância responsáveis por essa turma. Em 2019, o Berçário I iniciou o ano com 14 bebês matriculados, entretanto, durante o período da coleta de dados 2 bebês saíram e outro entrou, ficando esta turma com 13 bebês ao término da pesquisa de campo.

Dentre os 13 bebês, 5 eram meninas e 8 eram meninos. A faixa etária do grupo de meninas variou entre 8 e 17 meses de idade e do grupo dos meninos entre 9 e 15 meses de idade. Percebemos, assim que o bebê mais novo tinha 8 meses e o mais velho 17 meses.

Essa diferença de idade pôde ser observada pelo desenvolvimento deles durante o período da coleta de dados. Enquanto alguns já estavam andando, outros engatinhavam e outros ainda ficavam sentados. Dentre eles também havia os que eram mais agitados e movimentavam-se com mais frequência durante a investigação e outros que gostavam de ficar ao redor das educadoras e pediam colo com frequência.

Os bebês residiam no mesmo bairro em que a creche se localiza e eram provenientes de famílias com baixas condições socioeconômicas. A maioria deles eram levados para a instituição por seus familiares em carrinhos de passeio (aqueles que imitam um automóvel, com direção para as crianças brincarem e com haste para que sejam empurradas). A pesquisadora lembra de um dia de coleta em que estava bastante frio e uma das educadoras comentou que um bebê havia chego em um desses carrinhos com várias cobertas por cima, que quase não dava para vê-lo.

Em relação às 4 educadoras da infância, nesta sala do berçário havia 1 que desempenhada a função de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil – ADI e 3 com a função de Monitoras. O que diferencia uma profissional da outra é o fato de que para ser ADI deve-se ter Normal superior ou Pedagogia, enquanto que para ser Monitora é necessário apenas o Ensino Médio. Outro diferencial é o salário que é maior para as Auxiliares de Desenvolvimento Infantil. Assim, na sala do Berçário I havia 1 educadora formada em Pedagogia e 3 com formação em Ensino Médio.

No que diz respeito a função exercida por cada profissional, poderíamos pensar que por ter um conhecimento sistematizado e formal sobre o desenvolvimento infantil, sobre a etapa de escolarização, a Auxiliar de Desenvolvimento Infantil tivesse maior responsabilidade em planejar atividades e experiências aos bebês. No entanto, o Projeto Político Pedagógico dos Centros Municipais de Educação Infantil especifica em seu artigo 34 as mesmas atribuições para ambas profissões.

Consideramos pertinente destacar algumas dessas atribuições:

I - Cuidar de crianças de 0 a 3 anos e 11 meses de idade; II - Auxiliar as crianças no desenvolvimento da linguagem oral e escrita; [...]VII – Acompanhar e zelar pelas crianças durante sua permanência na escola, observando constantemente o seu estado de saúde, comportamento e outras características; [...] X – Desenvolver atividade de recreação e lazer, segundo normas técnicas previamente determinadas, através de jogos e brincadeiras que venham a resgatar os costumes culturais,

auxiliando no aprendizado do aluno e no desenvolvimento da parte física, mental e assimilação de limites, condutas e desenvolvimento social.

Desde o início das gravações, as quatro educadoras se mostraram solícitas e interessadas em colaborar com a pesquisa.

Para que a pesquisa ocorresse dentro dos preceitos éticos, primeiramente foi pedida autorização junto à Secretaria de Educação do município e também a diretora da instituição municipal onde foi realizada a pesquisa. Posteriormente foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, elaborado de acordo com a Resolução n. 466/12, e assinado pelas educadoras da infância e pais ou responsáveis pelos bebês.

Foram respeitados todos os cuidados éticos no que se refere ao consentimento de participação, à confidencialidade dos dados transcritos e ao anonimato dos(as) participantes. Desse modo, os nomes que aparecerão referentes aos sujeitos participantes da pesquisa serão fictícios.

Essa pesquisa foi autorizada pela Secretaria Municipal de Educação e pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos, recebendo o parecer de aprovação de número 2.934.409 no ano de 2018.

### **3.3. A coleta e análise dos dados**

A observação participante foi o instrumento escolhido para realizar a coleta de dados. Ao realizar a observação da turma do Berçário I, a pesquisadora teve um contato pessoal com o fenômeno investigado, pôde acompanhar de perto as experiências dos bebês e interagir com eles quando solicitado pelos mesmos. De acordo com Neto (1994) essa técnica de pesquisa permite ao observador estabelecer uma relação face a face com os observados, e com isso podemos “captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real” (NETO, 1994, p. 59-60).

Na condição de observadora participante, a pesquisadora informou às educadoras sobre os objetivos da pesquisa desde o início da coleta de dados, indo ao encontro do que apontam Ludke e André (2012) em relação a estratégia da observação participante.

Como forma de registrar essa observação, utilizou-se o recurso da vídeogravação. A utilização de vídeogravações é uma escolha metodológica que permite apreender uma



realidade em que os discursos e as imagens são suas partes inerentes (PINHEIRO; KAKEHASHI; ANGELO, 2005). Por se tratar de uma pesquisa com bebês, esse recurso é apropriado, pois possibilita a captação dos aspectos que vão além da fala. Segundo Honorato *et al.* (2006, p. 6) a vídeogravação é uma boa opção para a busca de compreensão do universo infantil, “Afinal, como registrar tantos meandros, tantos detalhes, tantas relações para depois debruçar-se sobre?”.

[...] fica evidente que registrar em vídeo o que pensam, sentem e dizem as crianças na perspectiva de estudar, desvendar e conhecer as culturas infantis constitui-se, não apenas em mais uma fonte oral, corporal e visual de pesquisa, mas, principalmente, em uma possibilidade de investigação acerca da infância, uma vez que significados e sentidos se manifestam em palavras, gestos e relações (HONORATO, *et al.*, 2006, p. 12).

A escolha pela vídeogravação se deu desde o início da pesquisa, pois consideramos o recurso mais adequado por permitir maior aproximação da pesquisadora com os sujeitos pesquisados. Os bebês, “contrariando a lógica comunicacional adultocentrada” (ROCHA, 2008, p. 49), comunicam-se e expressam-se a partir de suas inúmeras linguagens, o que torna a pesquisa com bebês um desafio. Desse modo, a vídeogravação contribuiu para ampliar o olhar da pesquisadora em relação as diferentes expressões infantis.

A possibilidade de rever, quantas vezes fosse necessário, o que tinha sido registrado pela câmera, proporcionou a descoberta de detalhes que, muitas vezes, não seriam captados ao olhar uma única vez. Na medida em que as vídeogravações eram conferidas, a pesquisadora teve oportunidade de observar os bebês demoradamente, olhá-los, escutá-los, “[...]ouvir os ditos e os não ditos, escutar os silêncios” (SILVA, BARBOSA, KRAMER, 2008, p. 84).

Para além de ser um instrumento que auxilia na pesquisa com bebês e crianças pequenas por conta do que evidenciamos anteriormente, para Pereira e Cunha (2007) a vídeogravação se torna um recurso que contribui para superar a ideia da criança como sujeito passivo, já que as vídeogravações capturam as crianças em ação.

Antes de iniciar a coleta de campo, com a intenção de não incomodar, constranger ou até mesmo assustar os bebês, a pesquisadora frequentou a creche durante 6 dias (3 dias em uma semana e 3 dias na semana seguinte) e acompanhou a rotina desta turma de maneira mais afastada, ou seja, se apresentou para as educadoras e para os bebês, mas manteve uma postura mais observadora e uma presença mais discreta. Desse modo, quando a coleta se iniciou, de fato, os bebês puderam estar mais habituados com a presença da pesquisadora e assim, garantimos uma aproximação cuidadosa.

Essa atenção da pesquisadora também ocorreu com o uso da câmera. Na segunda semana de aproximação, a câmera foi posicionada em uma cadeira para os bebês se acostumarem com ela, se aproximar, tocar. Depois de acostumados com sua presença, a pesquisadora realizou as gravações segurando a câmera em sua mão de um ângulo que pudesse capturar da melhor maneira possível as interações dos bebês. A pesquisadora não encontrou um ângulo em que pudesse deixar a câmera, em um tripé, por exemplo, para capturar todo o espaço disponível para os bebês. Por isso, optou em segurar a câmera nas mãos, o que facilitou a captação de imagens em locais mais “escondidos” da sala do Berçário.

Embora as educadoras trocassem e dessem banho nos bebês durante o período de coleta de dados e isso ocorresse dentro da sala do berçário, esses momentos não foram foco da pesquisa e, portanto, das gravações, fazendo com que a pesquisadora continuasse focando a câmera para as interações que ocorriam entre os bebês, entre eles e as educadoras e entre eles e os brinquedos disponibilizados no tatame de E.V.A.

Vale dizer que, mesmo depois da fase de adaptação dos bebês em relação a câmera, os bebês se aproximaram por várias vezes com a intenção de pegar, tocar a câmera, olhar pela sua tela. Essa interação entre pesquisadora e bebês não ocorreu somente por conta da câmera, pois os bebês também se aproximaram e interagiram com a pesquisadora solicitando seu olhar, se comunicando com ela e convidando-a para brincar. Assim, realizar o registro das observações por meio de um recurso tecnológico, não impossibilitou a participação da pesquisadora e interação da mesma com a turma de bebês e educadoras. Sobre esse aspecto, destacamos a fala de Coutinho (2010, p. 65):

Essa postura assumida ao longo das observações pode ser passível de crítica, porque há, em certa medida, uma intervenção da investigadora na situação, mas concebíamos como inviável ter a frente bebês a solicitar alguma forma de interação e negar-lhes um olhar, sorriso ou palavra. [...] Fazer uma investigação com a imersão nos mundos sociais dos atores participantes do estudo significa assumir as dimensões que as relações travadas nesse contexto podem tomar, reconhecer que a curiosidade que reveste o processo investigativo não está presente só do lado de quem investiga, mas também daqueles que estão a ser observados, que têm tanto direito quanto o investigador de interpelar e lançar mão de variados meios para saciar a sua curiosidade.

A coleta de dados teve início no dia 18 de março de 2019 e finalizou no dia 12 de junho de 2019, totalizando quase 3 meses e 24 vídeograções. Os bebês passam a frequentar a creche entre os meses de janeiro e fevereiro. Esse meses são marcados por um período de adaptação, tanto dos bebês como das educadoras. Neste sentido, a pesquisadora considerou ser pertinente deixar esse tempo para que eles se conhecessem melhor sem que houvesse sua

intervenção, mesmo que discreta, neste momento tão importante. Assim, decidi iniciar a coleta de dados em março. A finalização em junho se deu pelo fato de que a quantidade de dados coletados com as 24 vídeogravações<sup>16</sup> se mostrou suficiente para realizar a análise de acordo com o objetivo da pesquisa.

Entre março e junho, as gravações foram realizadas às segundas, terças e quartas – feiras do período da manhã<sup>17</sup>. Ao conversar com a diretora sobre a possibilidade da pesquisa, a mesma apresentou a rotina<sup>18</sup> da turma do Berçário I, apresentada no quadro abaixo.

---

<sup>16</sup> Foi sugerido pela banca do Seminário de Dissertações e Teses uma ampliação da coleta de dados, a partir de intervenções realizadas pela pesquisadora com a turma de bebês. As seis seções de intervenção chegaram a ser estruturadas de acordo com os dados já coletados com as vídeogravações, mas não foram efetivadas por conta da situação atual decorrente da pandemia do Covid – 19. Após conversa entre pesquisadora e orientadora e também leitura dos dados obtidos, chegou-se a compreensão de que os mesmos eram suficientes para a comprovação científica da pesquisa e assim, demos continuidade a mesma.

<sup>17</sup> Por conta do compromisso da pesquisadora com o grupo de pesquisa, em algumas semanas as vídeogravações não ocorreram integralmente nos três dias – segunda, terça e quarta feira.

<sup>18</sup> A rotina se encontra anexada ao final deste trabalho.

**Quadro 1 – Rotina do Berçário I**

| <b>ROTINA B1</b> |                               |
|------------------|-------------------------------|
| 6:00 - 7:00      | Recepção das crianças (vídeo) |
| 7:00 - 7:30      | Mamadeira                     |
| 7:30 - 7:45      | Troca de fraldas              |
| 7:45 - 8:00      | Leitura de histórias          |
| 8:00 - 9:00      | Atividades lúdicas            |
| 9:00 - 9:15      | Suco de frutas                |
| 9:15 - 9:50      | Banho                         |
| 9:50 - 10:00     | Oração                        |
| 10:00 - 10:30    | Almoço                        |
| 10:30 - 13:00    | Soneca                        |
| 13:00 - 13:30    | Mamadeira                     |
| 13:30 - 14:00    | Troca de fraldas              |
| 14:00 - 14:30    | Atividade de movimento        |
| 14:30 - 15:00    | Musicalização                 |
| 15:00 - 15:45    | Peças de encaixe              |
| 15:45 - 16:15    | Jantar                        |
| 16:15 - 18:00    | Preparação para saída         |

Fonte: Acervo da autora.

O horário destinado para atividades lúdicas (como denominado na rotina) estava programado para ser realizado no horário das 08:00h às 09:00h. Como o objetivo da pesquisa foi analisar as experiências dos bebês expressadas pela linguagem do brincar e nós delimitamos a investigação para os momentos em que este brincar fosse vivenciado a partir do planejamento das educadoras, a coleta de dados iria ser realizada no horário das atividades lúdicas.

Entretanto, ao frequentar a turma do Berçário I a fim de acompanhar a rotina dos bebês e estabelecer os primeiros contatos, a pesquisadora verificou que o tempo destinado para as atividades lúdicas tomava praticamente todo o período da manhã, iniciando por volta das 07:45h e terminando aproximadamente às 10:00h. O momento do suco de frutas e as trocas de fraldas ocorriam enquanto os bebês estavam brincando. Desse modo, em cada dia, a

pesquisadora realizou a gravação em um horário diferente da manhã para poder observar diferentes momentos da rotina deles como: o início do momento da brincadeira, a entrega do suco que ocorria dentro deste período, o momento de guardar os brinquedos e se preparar para o almoço.

Durante os seis dias de acompanhamento da rotina e aproximação da turma a pesquisadora constatou que os bebês permaneceram no mesmo local, ou seja, sala do Berçário, e que foram oportunizadas as mesmas experiências: brincar com os brinquedos dos baús e assistir aos vídeos da televisão. Essas experiências rotineiras fizeram com que a pesquisadora delimitasse seu tempo de gravação em 30 minutos por dia de coleta.

Após cada dia de coleta de dados, a pesquisadora realizou as transcrições escritas, totalizando 24 transcrições. Para escrevê-las, a pesquisadora fez recortes de cinco em cinco minutos nos vídeos gravados. Assim a escrita ficou organizada do seguinte modo: 0 a 5 minutos; 5 a 10 minutos, 10 a 15 minutos, 15 a 20 minutos, 20 a 25 minutos e 25 a 30 minutos. Dentro desse período de tempo a pesquisadora voltava o vídeo quantas vezes fosse necessário para capturar o que todos os bebês estavam fazendo. Por exemplo: nos primeiros 5 minutos de gravação a pesquisadora focava em um bebê ou grupo de bebês que interagiam. Terminado esse tempo, voltava no início do vídeo para olhar para os outros bebês e assim sucessivamente. Este processo permitiu uma melhor organização das transcrições e também um olhar mais acurado para as experiências dos bebês.

As vídeografações não foram e não serão utilizadas em nenhum momento em locais públicos, não expondo os bebês e as educadoras da infância, sujeitos desta pesquisa. Portanto, foram utilizadas exclusivamente pela pesquisadora para análise e discussão dos resultados encontrados.

Ao término das transcrições, iniciou-se a etapa de conferência e organização das mesmas, que ocorreu qualitativamente, tendo por orientação a análise de conteúdo, proposta por Bardin (2009). A análise de conteúdo é compreendida como “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando conter indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepções destas mensagens” (BARDIN, 2009, p. 167). De acordo com Gomes (1994) podemos atribuir duas funções à análise de conteúdo: uma diz respeito a hipóteses, pois através dessa análise podemos encontrar respostas para as questões da pesquisa e a outra relacionada com a descoberta já que a partir dessa análise podemos nos deparar com respostas que não foram visíveis nas observações. Os

dois autores citados pontuam três fases para a análise de conteúdo: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados e interpretação.

A fase de pré-análise tem por objetivo organizar o material e começou com a leitura “flutuante” das transcrições (BARDIN, 2009), para se ter um panorama geral dos dados coletados. É com essa leitura que a pesquisadora teve os primeiros contatos com a transcrição das 24 vídeograções. Em seguida realizamos a escolha dos documentos, ou seja, depois de ler todas as transcrições, verificamos se alguma delas seria descartada, de acordo com o objetivo da pesquisa. Ao finalizar o processo de leitura, descartamos 4 transcrições, pois não apresentaram nenhum dado que contribuísse para alcançarmos o objetivo da pesquisa. Sendo assim o material analisado, constituiu-se por 20 transcrições.

Na fase seguinte, de exploração do material, foram realizadas leituras mais densas das transcrições a fim de codificá-las. É nesta fase que a partir das leituras identificamos situações, cenas, que são pertinentes ao objetivo da pesquisa tornando-se, assim, as unidades de registro. Essas unidades são a base de toda análise que será realizada, pois é a partir dela que as categorias de análise surgirão. De acordo com Franco (2008) as unidades de registro são a menor parte do conteúdo e podem ser de vários tipos. Em nossa pesquisa realizamos análise temática, o que significa que nossa unidade de registro se origina de temas. “Fazer uma análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (BARDIN, 2009, p. 131).

O processo de escrita das transcrições fazendo recortes nos vídeos de cinco em cinco minutos, também contribuiu para esta etapa, pois ao identificar as unidades de registro a pesquisadora voltava o vídeo no tempo indicado nas transcrições para conferir se não havia ficado nenhum detalhe da cena sem ser capturada por ela e assim, transcrita.

Após codificarmos o material e identificarmos as unidades de registro mais importantes, ou seja os temas mais pertinentes ao objetivo da pesquisa e que apareceram com mais frequência, foi necessário realizarmos a identificação da unidade de contexto. Tal unidade é utilizada para compreendermos a significação exata da unidade de registro, o contexto em que ela aparece (BARDIN, 2009). Nas palavras de Franco (2008) as unidades de contexto são como “pano de fundo” para as unidades de registro e é a parte mais ampla do conteúdo a ser analisado.

Ainda dentro da fase de exploração do material iniciamos o processo de categorização dos dados que é o ponto crucial da análise de conteúdo (FRANCO, 2008) e que decorre muitas leituras do material. A partir de identificadas, as unidades de registro foram agrupadas semanticamente, ou seja, por temas em comum e formaram as categorias de análise. Dessa maneira, as categorias surgiram após as leituras e identificação das unidades de registro. Bardin (2009) define que a categorização dos dados tem como primeiro objetivo fornecer uma representação simplificada dos dados obtidos.

A primeira categoria “O bebê e o outro” surgiu por conta da aproximação temática entre as unidades de registro: “Puxa daqui, puxa dali: a disputa pelos brinquedos” e “Brincar e interagir com o outro”. Tal categoria apresenta as unidades que tratam mais explicitamente da interação entre os bebês durante o brincar. Já a segunda categoria “Explorar, descobrir e aprender” decorreu das unidades “Tira e põe: um brinquedo dentro do outro” e “Brincadeira e interação com brinquedos”. Essas unidades revelam de maneira mais acentuada a interação dos bebês com os brinquedos, por isso foram agrupadas em uma mesma categoria.

O quadro abaixo demonstra esta etapa.

**Quadro 2 – Categorização dos dados**

|                                     | <b>Categoria 1: O bebê e o outro</b>              | <b>Categoria 2. Explorar, descobrir e aprender</b> |
|-------------------------------------|---|--|
| <b>Unidades de registro (temas)</b> | Puxa daqui, puxa dali: a disputa pelos brinquedos | Tira e põe: um brinquedo dentro do outro           |
|                                     | Brincar e interagir com o outro                   | Brincadeira e interação com brinquedos             |

Fonte: Acervo da autora.

Ao concluirmos a fase de exploração do material temos um panorama dos dados coletados e que serão analisados à luz do referencial teórico como indica a última fase da análise de conteúdo: tratamento dos resultados e interpretação.

Para que o leitor tenha acesso aos dados codificados, a próxima seção irá apresentá-los da maneira como se encontram nas transcrições escritas pela pesquisadora, portanto, sem nenhuma análise realizada.

#### 4. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Esta seção tem por objetivo apresentar os resultados encontrados a partir da organização e codificação das transcrições. Neste momento apresentaremos estes resultados sem realizar análise e discussão, pois isso será feito na seção seguinte.

A fim de que o leitor compreenda os resultados é importante elucidarmos o contexto em que eles foram identificados e codificados, ou seja, é importante detalharmos a unidade de contexto para compreendermos de fato o significado dos resultados que serão expostos.

Em todos os momentos da coleta de dados a pesquisadora assistiu experiências dos bebês dentro da sala do Berçário I. Esta sala foi organizada de maneira diferente para a brincadeira das crianças apenas uma vez. Neste dia, as educadoras colocaram dois berços tombados no chão, ficando sua abertura acessível para os bebês. Nesta abertura foram amarradas algumas faixas de tecido não tecido – TNT em várias posições e nestas faixas penduradas algumas peças de encaixar. Isto ocorreu no segundo dia de coleta de dados. Após esse dia, o espaço para brincar permaneceu organizado da mesma maneira.

Figura 6 – Experiência com berços



Fonte: Acervo da autora

Dentro da sala, as crianças tiveram acesso aos mesmos tipos de brinquedo, industrializados, e desse modo experienciaram, em sua maioria, um mesmo tipo de material, o plástico. Além dos brinquedos industrializados, foram disponibilizadas garrafinhas PET com



água colorida dentro e chocalhos também feitos com garrafinhas PET<sup>19</sup>. Na maioria dos dias da coleta de dados os bebês brincaram com os mesmos brinquedos<sup>20</sup>, variando um ou outro que eram disponibilizados pelas educadoras ou pego pelos bebês, quando não havia mudado os baús de lugar. Teve um dia em que as educadoras disponibilizaram variados livros de plástico, conhecidos como livros de banho para bebês e em outro bolas de plástico coloridas.

Aparentemente esses brinquedos estavam em bom estado de uso, apenas alguns apresentavam alguma peça quebrada ou faltosa. No caso dos brinquedos eletrônicos, a maioria deles já não realizava sua função explícita, seja pela falta de pilhas, teclas quebradas, peças que faziam parte do brinquedo, mas que não estavam nos baús ou não eram disponibilizadas pelas educadoras.

Organizamos a apresentação dos resultados a partir de cada unidade de registro (temas) identificada e agrupada em categorias elaboradas a posteriori: 1. “O bebê e o outro” e as unidades “Puxa daqui, puxa dali: a disputa pelos brinquedos” e “Brincar e interagir com o outro”; 2. “Explorar, descobrir e aprender” contemplando as unidades: “Tira e põe: um brinquedo dentro do outro” e “Brincadeira e interação com brinquedos”. Em algumas situações o leitor poderá encontrar uma cena envolvendo as mesmas crianças e brinquedos apresentando vários conteúdos em uma mesma mensagem, contemplando assim, unidades diferentes. Nestes casos, a pesquisadora organizou de duas maneiras: quando uma mesma cena apresentar conteúdos diferentes podendo contemplar, por exemplo, as unidades “Puxa daqui puxa dali: a disputa pelos brinquedos” e a unidade “Brincar e interagir com o outro”, mas houver, ainda assim, um conteúdo mais intenso, que prevaleça, este será priorizado e organizado de acordo com a unidade mais evidente, para depois ser analisado. Entretanto, também pode ocorrer destes conteúdos aparecerem com a mesma intensidade e então serão organizados em unidades diferentes. Neste caso, o leitor encontrará cenas iguais mas em unidades distintas.

Para destacar estes conteúdos mais intensos, a pesquisadora negritou algumas partes dos trechos transcritos, No entanto, há trechos em que não apresentam esses destaques, pois os mesmos teriam que ser feitos na íntegra, ou seja, deixar todo o trecho em negrito.

---

<sup>19</sup> Garrafas PET de 200ml

<sup>20</sup> Ao final do trabalho, nos apêndices, encontra-se uma lista com nome e imagem dos brinquedos mais utilizados pelas crianças.

Iniciaremos a apresentação pela categoria 1. “O bebê e o outro” e suas unidades: “Puxa daqui, puxa dali: a disputa pelos brinquedos” e “Brincar e interagir com o outro”. Esta categoria evidencia os resultados referentes a interação dos bebês com seus pares e também com as educadoras. A partir da leitura das transcrições, a pesquisadora pôde observar muitas situações em que os bebês se interessavam pela brincadeira do colega de turma ou pelo brinquedo que estava com os bebês ou educadoras. Esse interesse permitiu que os bebês se juntassem à eles, algumas vezes apenas para observá-los, mas em outras para interagir com eles e o brinquedo, ocasionando ora um brincar junto, ora uma disputa.

A primeira unidade de registro a ser apresentada dentro dessa categoria será “Puxa daqui, puxa dali: a disputa pelos brinquedos”. As cenas descritas a seguir mostram o interesse que os bebês sujeitos da pesquisa tiveram em relação ao brinquedo do outro e como eles lidaram com essa situação.

No primeiro dia de coleta de dados, Igor teve que “se livrar” de vários colegas para poder brincar com os potes de achocolatado:

*Luana (11 meses) está sentada no chão brincando com o pote de achocolatado. Bate o pote no chão, o manipula, observa e balbucia. Essa ação se repete por 1 minuto. O pote cai de sua mão, ela o pega e fica colocando na boca. Jorge (12 meses) brinca com outro pote de achocolatado sentado no tatame. Igor (15 meses) se aproxima dele e tenta pegar o pote, mas Jorge desvia seu corpo de Igor e depois levanta e sai. **O pote de Luana sai rolando pelo chão. Igor e Eloisa (17 meses) caminham rápido para pegá-lo, Igor consegue pegar primeiro e volta para o tatame. Luana sai engatinhando para o tatame. Eloisa vai atrás de Igor e tenta pegar o pote. Igor fica olhando para trás, desviando-se de Eloisa. Sai andando, olha para trás e encontra o pote deixado no chão por Jorge. Pega o pote e coloca um em cima do outro. Eloisa continua atrás dele e fica observando. Ele sai de perto dela e ela vai atrás novamente. Igor desvia dela e Eloisa se dispersa com a TV (está passando Galinha Pintadinha). Igor fica parado em pé brincando com os potes. Luana se aproxima engatinhando, fica de joelhos, tentando se equilibrar, e com uma mão tenta alcançar um dos potes. Igor sai andando, balançando os potes no ar e balbuciando: “Ahh, ahh, ahh, ahh”. Icaro (15 meses) se aproxima e tenta pegar os potes, mas Igor desvia seu corpo novamente. A educadora Marisa pega Icaro no colo para ver sua fralda. Igor senta e brinca de colocar um pote em cima do outro (Transcrição número 1 – 18/03/2019).***

Em outro dia de coleta, o brinquedo carro grande foi motivo de interesse e disputa entre várias crianças:

*Luana (11 meses) está brincando com o carro grande, que está de ponta cabeça. Bruna (12 meses) se aproxima engatinhando puxa o carro dela e o coloca na posição correta. Leandro (10 meses), que está mordendo um livro de plástico, se interessa pelo carro, solta o livro no tatame e coloca sua mão*

*no brinquedo. Léo (11 meses) também se interessa e caminha em direção ao carro. Os dois tentam puxar o carro grande para eles, mas Bruna o leva para outro lado, balbuciando. Leandro volta a morder o livro e Léo continua tentando pegar. Felipe (8 meses) se aproxima engatinhando e consegue pegar o brinquedo. Bruna o puxa de volta colocando-o mais afastado de Felipe e fica olhando para ele. Léo levanta e sai em direção a bancada. Felipe vai atrás de Bruna, puxa o carro para ele e Bruna balbucia. Ela puxa para ela novamente balbuciando. Felipe observa a educadora Néia entrando na sala com um cesto onde ficam as roupas de cama e toalhas sujas, colocando-o embaixo da bancada. Bruna empurra o carro grande para frente e para trás balbuciando e olha para Néia que diz a ela: “Oi”. Felipe está atrás dela e fica observando, engatinha na direção do carro e o pega. Bruna puxa para ela, virando seu corpo e colocando o carro em outra direção. Felipe observa novamente Néia que está trocando o DVD. Bruna deixa o carro grande e fica em pé segurando no berço ao lado de Néia, olhando para a TV. Felipe pega o carro e de joelhos vai empurrando pelo tatame. Bruna anda atrás dele, olha para ele e puxa o brinquedo, Felipe faz o mesmo. Os dois ficam disputando e no fim Bruna consegue pegar o carro. Bruna empurra o carro grande e deita de bruços. Felipe pega novamente. Bruna se levanta, olha para Felipe e pega o brinquedo dele. Os dois ficam disputando até que Felipe sai ajoelhado empurrando o carro pelo tatame e Bruna fica olhando. Felipe para perto dela, ela levanta-se e com a mão na boca caminha em direção a câmera (Transcrição número 3 – 20/03/2019).*

Ao ver Léo se aproximando Bruna se adianta em negar o empréstimo de seu brinquedo, como revela a cena abaixo:

*Bruna (13 meses) está sentada mexendo no Laptop. Abre, passa a mão em suas teclas, depois fecha-o, abre novamente. Léo (11 meses) está sentado ao seu lado e fica observando o que ela faz e depois olha para ela. Bruna faz gesto de não com o dedo indicador, colocando o dedo bem perto do rosto de Léo. Léo vira-se para o outro lado e Bruna continua explorando o brinquedo. Léo se volta para o Laptop e tenta pegar. Bruna puxa dele, repete o gesto com o dedo, e balança a cabeça para um lado e para o outro. Léo pega parte de um brinquedo de encaixar peças. Uma educadora chega a porta. Bruna olha para ela. A educadora diz oi para Jorge (12 meses) e depois para Bruna. Ingridy (13 meses) que está sentada no tatame pega uma boneca no chão, levanta-se e vai mostrar para ela. Bruna puxa o brinquedo que está com Léo, mas ele segura e não deixa ela pegar (Transcrição número 5 – 26/03/2019).*

Na cena abaixo observamos Ingridy querendo brincar com o brinquedo dos colegas:

*Ingridy (14 meses) levanta com uma sandália na boca e a outra no pé e fica embaixo da bancada. Em seguida se aproxima do brinquedo de várias funções que está com Paulo (13 meses) e tenta pegá-lo. Paulo segura o brinquedo. Ingridy abaixa e tenta pegar novamente. A educadora Marisa diz: “Ingridy, deixa ele brincar”. Ela olha para Marisa que continua falando: “Deixa ele, vai brincar com o cavalo”. Ingridy, que continua com a sandália na boca, não sai de perto do brinquedo. Paulo fica brincando.*

*Ingridy apoia suas costas no cavalinho vermelho que está tombado no chão e fica ali deitada com a sandália na boca. Marisa diz: “Tira essa sandália da boca Ingridy, tá suja”. Marisa está com Leandro (11 meses) no colo e mostra uma casinha de encaixar peças para ele, dizendo para ir brincar. Ingridy levanta imediatamente e vai correndo em direção da casinha. Marisa colocando a mão na direção de Ingridy diz: “Nem vem, que o Leandro tá brincando agora”. Ingridy deixa a sandália no tatame, Marisa pega e coloca do seu lado. Ingridy abaixa e pega sua chupeta, coloca na boca e vai em direção da sandália. Marisa guarda em cima da bancada dizendo: “Deixa seu sapato, teimosa” (Transcrição número 13 – 23/04/2019).*

A cena a seguir e que foi transcrita a partir de outro dia de coleta de dados revela a disputa pela bola de pelúcia que ocorreu entre Luana, Felipe e Leandro e que teve a intervenção de uma das educadoras:

*Luana (13 meses) está sentada brincando com uma bola colorida de pelúcia e que faz barulho quando mexe. Felipe (10 meses) tenta pegar a bola dela, mas ela inclina seu corpo sobre a bola. Felipe tira a mão e resmungando olhando para a educadora Néia que está sentada em uma cadeira bem próxima dos dois. A educadora Néia diz olhando para ele: “Ahh ela pegou sua fio”. Felipe tenta pegar novamente, conseguindo puxar, mas Luana também puxa para ela. Os dois disputam a bola e Felipe fica resmungando enquanto tenta ficar com o brinquedo para si. Luana consegue ficar com a bola e Felipe chora. Néia pega Luana no colo e entrega a bola para Felipe. Ele brinca apenas alguns segundos com a bola. Ela rola e ele pega o carro grande e sai empurrando. Néia coloca Luana no chão e ela engatinha para pegar a bola de pelúcia. Se apoia na cadeira de Néia e fica em pé. Leandro (11 meses) engatinha atrás da bola e Luana levanta a bola na altura da cabeça. Leandro engatinha em outra direção e Luana joga a bola no chão, ao seu lado. Felipe deixa o carro grande perto da câmera e vai engatinhando em direção a bola. Ele coloca a mão na bola e olha para Luana. Luana senta e puxa a bola para si. Felipe resmungando e olha para a pesquisadora e engatinha na direção dela. Luana deixa a bola, engatinha em direção ao brinquedo que Paulo está brincando. Ela puxa o brinquedo dele e ele estica o braço para pegar, e puxa para si. Fica brincando e Luana olhando. É um brinquedo que aperta em cima e mexe como se fossem dois braços (Transcrição número 14 – 24/04/2019).*

Neste mesmo dia de coleta de dados, Léo não consegue pegar o bonequinho das mãos de Ingridy, então decide pegar o outro brinquedo que está com ela. Após buscar a bola pela orientação das educadoras, Ingridy percebe a aproximação de Felipe e se adianta para proteger seu brinquedo:

*Ingridy (14 meses) caminha no tatame com o bonequinho na mão. A educadora Marisa organiza alguns brinquedos no tatame e coloca o brinquedo com várias funções na posição vertical. Ingridy, que está passando, para e começa a colocar o bonequinho dentro do buraco deste brinquedo. Coloca uma vez, tira, observa, coloca novamente, mas sempre*

*segurando o bonequinho. Por fim coloca e solta o brinquedo dentro do buraco, se afasta um pouco, bate palmas e olha para Marisa. Léo (12 meses) levanta do colchão e se aproxima e senta ao lado do brinquedo de várias funções que Ingridy está brincando. **Ingridy tira o bonequinho do buraco. Ingridy coloca novamente e Léo pega. Ingridy resmunga e puxa o boneco da mão de Léo. Ele tenta puxar o brinquedo de sua mão, não consegue e puxa o brinquedo com várias funções.** Ingridy resmunga e fica com uma expressão fechada, séria. As educadoras Roberta e Marisa estão olhando para os dois. Roberta diz: “Léo, ela estava brincando”. Marisa diz: “Léo pega a bola”. Neste instante Ingridy levanta, balbucia “Ba, ba, ba” e olha ao redor. Marisa diz: “Vai lá Ingridy pegar a bola, vai”. Ingridy encontra a bola colorida de pelúcia e vai em sua direção sorrindo. Agacha, apanha a bola com uma mão, balança e solta no chão. Felipe (10 meses) sai engatinhando em direção a Ingridy. Quando ele chega perto, Ingridy joga seu corpo em cima da bola e sai engatinhando com ela na mão (Transcrição número 14 – 24/04/2019).*

Em outro dia, Edu ficou sem sua bolinha e então decidiu pegar a que estava com Jorge:

*Jorge (14 meses) está sentado no tatame segurando uma bolinha vermelha e um objeto amarelo não identificado pela pesquisadora. Edu (10 meses) também está sentado no tatame com uma bolinha amarela na mão. Laís (filha da funcionária da limpeza) pega a bolinha da mão de Edu para levar até a casinha, que está brincando com Ingridy (15 meses). Edu se vira na direção onde Laís foi e fica olhando. A mãe de Laís chega a porta e pergunta se ela está dando trabalho. Neste momento Laís monta no cavalinho vermelho e sai pela sala. Jorge, que continua segurando a bolinha vermelha e o objeto fica prestando atenção em Laís. **Edu vê a bolinha de Jorge e começa a engatinhar na direção dele. Edu coloca a mão na bolinha vermelha, enquanto Jorge ainda olha para Laís. Neste instante Jorge olha para Edu e leva sua mão ao lado, desviando da mão de Edu. Em seguida Jorge volta a mão onde estava, Edu coloca sua mão na bolinha novamente e Jorge desvia mais uma vez. Edu afasta seu corpo para trás e Jorge coloca a bolinha no tatame, mas a segura e olha para Edu. Edu inclina seu corpo na direção de Jorge estica a mão na direção da bolinha, mas não alcança. Jorge bate a bolinha no outro objeto e Edu fica observando e se equilibrando na posição de engatinhar, ora senta, ora fica de quatro. Léo (12 meses) chuta uma bola colorida que passa entre Edu e Jorge. Ao se virar para a bola que Léo chutou, Edu encontra outra que está mais perto e bate a mão nela tentando pegar. Leando (11 meses) está passando engatinhando e bate na bola que Edu tenta pegar e a mesma rola, ficando atrás de Edu. Ele fica procurando. Edu consegue chegar até a bola, engatinhando. Bate a mão nela e ela sai rolando para o chão. Ele acompanha com os olhos e depois se distrai com Gabi (funcionária da limpeza) passando com o cesto de toalhas (Transcrição número 17 – 08/05/2019).***

Em outra cena lúdica, Luana emite gritos sob a tentativa de Felipe pegar o cachorro Pluto que está com ela, mas depois que a educadora Sueli entrega outro brinquedo para Felipe é ela quem quer pegar o brinquedo dele:

*A educadora Sueli está sentada nos travesseiros que ficam no tatame encostados no parede. Pega o cachorro Pluto de pelúcia que está no tatame um pouco a sua frente e começa a mexer nele, mas a pesquisadora não consegue identificar o que ela está fazendo. Luana (14 meses) se aproxima de Sueli, ficando em pé em sua frente. **Sueli brinca com Luana, mostrando o cachorro Pluto e imitando seu latido.** Felipe (11 meses), que está ao lado de Sueli brincando com o porquinho de encaixar peças, vê o cachorro com Sueli, apoia-se nela e fica em pé, mais próximo do cachorro. **Luana pega o cachorro Pluto e senta na frente de Sueli.** Sueli interage com Felipe, dando beijo nele e falando com ele. **Em seguida, ele tenta pegar o cachorro de Luana puxando-o pela pata. Não consegue e fica olhando para Sueli que está imitando o latido do cachorro e dizendo seu nome: “Plutoo, é o pluto”.** Luana também imita o latido do cachorro, como Sueli. **Felipe tenta pegar o cachorro de novo. Luana emite um grito e desvia o cachorro da mão dele, levando-o próximo de seu peito. Ele puxa de novo e consegue pegar o cachorro. Luana emite gritos, disputa o brinquedo com Felipe e consegue ficar com ele para si. Sueli pega o brinquedo musical – sons da fazenda que está atrás de Felipe, coloca Felipe virado de frente para o brinquedo e fica apertando alguns botões para mostrar a ele. Luana pega o brinquedo que está com Felipe. Sueli tira dela dizendo: “A Lolo”. Felipe emite um grito e pega o Pluto. Sueli entrega o brinquedo musical para Luana. Felipe coloca o Pluto no tatame ao lado dele e Luana fica brincando com o brinquedo musical sons da fazenda (Transcrição número 21 – 29/05/2019).***

As bolas também foram motivo de interesse entre várias crianças, como revela o trecho de transcrição abaixo:

*A educadora **Roberta coloca a bola colorida de pelúcia** e outros brinquedos no tatame. Felipe (11 meses), que está em pé mais perto da bola, vai caminhando até ela olhando para a TV (está passando o filme “O Rei Leão”). Cai no meio do caminho se levanta e chega até a bola. Neste tempo Léo (14 meses) desce dos colchões, que estão encostados na parede, e vai andando até a bola. **Os dois agacham para pegá-la ao mesmo tempo, e Felipe consegue ficar com a bola. Léo tenta pegar a bola dele. Roberta diz: “Não é para pegar da mão dele”.** Felipe solta a bola, pois se interessa por outro brinquedo. **Léo pega a bola e rola ela para longe. Fica observando para onde vai e vai pegá-la. Roberta coloca três bolinhas no tatame. Eloisa (19 meses) pega uma e Felipe duas. Eloisa coloca a bolinha dentro do carrinho em formato de jacaré e Felipe vai até a porta segurando as suas. Eloisa vai atrás dele e tenta pegar a bolinha. Felipe emite um grito e Roberta diz: “Não Eloisa”.** Eloisa olha para ela. Felipe sai andando segurando as bolinhas. Roberta chama Felipe para ir até os colchões para arrumar seu sapato que saiu do pé. **Icaro (17 meses) pega a bolinha que estava no carrinho de Eloisa e sai andando com sorriso no rosto. Eloisa aponta seu dedo para ele e vai até ele para pegar a bolinha. Ele desvia seu corpo e balbucia algo parecido com “não”.** Eloisa pega o carrinho e fica*

*olhando Felipe brincar com as duas bolinhas. Felipe deixa uma bolinha cair sem querer e Léo pega (Transcrição número 22 – 03/06/2019).*

Em um dia de coleta de dados, Bruna chora e grita para poder continuar com seu brinquedo:

*Bruna (14 meses) brinca com o brinquedo de apertar e mexer os “braços”, colocando-o dentro do carro grande. Felipe (11 meses) caminha pelo tatame segurando um carrinho. Tropeça em um brinquedo, se desequilibra e cai ao lado de Bruna. Bruna estava em pé e havia deixado o brinquedo dentro do carro grande. Quando Felipe cai ela agacha e coloca a mão no brinquedo. Felipe pega o brinquedo e Bruna começa a chorar. A educadora Roberta diz: “O que foi?”. Felipe fica olhando para Bruna, devolve o brinquedo para ela e se volta para o carrinho que está em seu colo. Bruna para de chorar. Felipe tenta pegar o brinquedo novamente, Bruna puxa o brinquedo para si e emite um grito. Roberta diz: “Não Felipe, deixa ela brincar”. Bruna levanta e Felipe tenta pegar o brinquedo. Ela emite outro grito e Marisa chama a atenção de Felipe: “Felipe”. Roberta levanta da cadeira e diz: “Bruna vem brincar pra cá”. Pega Bruna e a coloca sentada um pouco afastada de Felipe. Felipe fica olhando e depois brinca com o carrinho (Transcrição número 23 – 04/06/2019)*

Puxar o brinquedo das mãos do colega, desviar o corpo, olhar para as educadoras ou chorar foram linguagens encontradas pelos bebês para poderem continuar com seu brinquedo ou pegar o do outro. As cenas descritas anteriormente revelaram situações, por vezes, conflituosas e que acabaram gerando certo tipo de conflito e até mesmo um distanciamento entre os bebês. Porém, as experiências vivenciadas por esses bebês e expressadas pela linguagem do brincar também proporcionaram maior interação entre eles e entre os bebês e as educadoras permitindo, muitas vezes, um *brincar junto* como evidencia a unidade de registro “Brincar e interagir com o outro”.

A conhecida brincadeira de *esconder e achar* permitiu a interação entre Jorge e a educadora Sueli:

*Jorge (12 meses) está em pé em frente de Sueli com um quadrado de plástico cor de rosa e o coloca no rosto. Ao tirar, Sueli diz: “Achou, achou a tia”. Jorge sorri e repete o gesto, Sueli também. Em seguida Sueli coloca suas mãos no rosto e ao tirar diz: “Achou”. Sueli repete o gesto e fica dizendo: “Cadê Jorge, cadê Jorge”? Jorge sorrindo balança o objeto na frente de Sueli, mas ela não tira as mãos do rosto. Então ele puxa e ela diz: “Achou”. Jorge vai com o objeto na direção do rosto dela, mas ela tira com a mão e prepara-se para levantar para pegar uma toalha e limpar o nariz de Eloisa. Jorge resmungo e ela diz: “Deixa a tia pegar a toalha lá”. Ele vai atrás dela segurando o plástico. Sueli limpa e volta a sentar no mesmo lugar. Jorge deixa o plástico no chão e também volta. Sueli senta onde estava e Jorge fica parado em sua frente chorando com mão na boca. Sueli*

*estica os braços e diz: “Vem”. Jorge vai e para de chorar. Sueli diz: “Pronto. Pronto, pronto, pronto” (Transcrição número 4 – 25/03/2019).*

Em outro dia de coleta de dados, a mesma brincadeira permitiu a interação entre Igor e a pesquisadora:

***Igor (15 meses) que está chupando chupeta se aproxima da câmera e coloca sua naninha (paninho de dormir) no rosto. A pesquisadora começa a brincar com ele de achou e escondeu, ele fica colocando e tirando a naninha do rosto e a brincadeira se repete por cinco vezes. Luana (12 meses), que está sentada perto da porta com o penico de boneca na mão, olha a brincadeira entre a pesquisadora e Igor, deixa o penico no chão e engatinha em direção aos dois, olhando para eles e sorrindo. Encontra o boneco Minions o coloca na boca e continua olhando para a interação entre Igor e a pesquisadora, esboçando um sorriso. Igor se dispersa com a TV (Transcrição número 7 – 02/04/2019)***

Uma batida de mão em um dos baús da sala do berçário foi o suficiente para que uma “batucada” acontecesse, como evidencia a cena a seguir:

*Jorge (13 meses) está em pé entre dois baús embaixo da bancada e Felipe (9 meses) está em pé apoiado em um dos baús olhando para o que acontece no tatame. Eloisa (17 meses) chega e fica do outro lado de um dos baús. Icaro (15 meses) também se aproxima e fica entre os baús, junto com Jorge. Felipe se vira para o baú em que se apoia e bate com uma mão em cima dele. Em seguida bate com as duas mãos. Icaro começa a bater com as duas mãos no mesmo baú em que Felipe bate e os dois se olham. Eloisa se junta a eles e bate suas mãos no baú. Jorge sai de perto e caminha para o tatame com a mão na boca. Fica de joelhos para brincar com o porquinho de encaixar peça. Léo (12 meses) se aproxima do baú e participa do “batuque” batendo suas mãos de maneira rápida. Felipe para de bater e fica olhando para ele. Léo bate um pouco e sai. Os outros três (Eloisa, Felipe e Icaro) continuam. Léo fica no tatame ao lado de Jorge olhando para eles e Jorge o empurra. Léo caminha de volta para o baú e bate as mãos. Igor (15 meses) se aproxima bate com as mãos uma vez e agacha para pegar um brinquedo que está do lado do baú. Jorge fica olhando para as crianças que estão no baú, levanta e vai até lá bater a mão. Apoia uma mão e bate com a outra. Léo, Jorge, Eloisa e Icaro ficam batucando e Felipe os observa. Igor pega um carrinho no outro baú, coloca em cima do que estão batendo e empurra para frente e para trás. As crianças param de bater e ficam olhando. Felipe estica o braço tentando pegar o carrinho. Leandro se aproxima engatinhando e fica em pé apoiando-se no baú. Jorge pega o carrinho, joga no chão e volta a batucar. Eloisa vai até o outro baú que está aberto e mexe lá dentro. Pega um telefone quebrado e coloca na orelha. Igor vira para trás e tenta pegar o telefone de Eloisa. Eloisa desvia de sua mão e começa a caminhar. Ele puxa o braço dela e os dois disputam o objeto. Igor olha para a educadora Marisa, mas ela está olhando para o outro lado, conversando com as outras educadoras. Os dois continuam disputando e no final Eloisa consegue tirar as mãos de Igor e sair com o telefone na mão. Igor vai atrás dela, mas não tenta pegar*



*mais. Eloisa coloca o telefone na orelha. Icaro, Léo e Jorge continuam batendo suas mãos no baú, alternando suas batidas e se olhando. Fazem isso durante 1 minuto e depois se dispersam (Transcrição número 12 – 16/04/2019).*

Leandro e Ingridy brincaram com as bolas coloridas e convidaram a pesquisadora para brincar também:

*A educadora Roberta joga várias bolas de plástico coloridas no tatame. São bolas maiores (tamanho de futebol). Leandro (11 meses) deixa sua bolinha amarela no tatame e engatinha para pegar uma bola. Joga a bola e engatinha para pegá-la. Pega a bola, fica de joelhos e a leva a boca balbuciando. Joga a bola novamente e vai pegar. Senta no tatame com a bola entre as pernas e olha para a câmera. Ingridy (15 meses) caminha no tatame segurando uma bola em cada mão e olhando para elas vai até o chão perto da bancada, agacha e coloca as bolas no chão. Empurra uma e fica olhando esboçando um sorriso. A bola bate na parede embaixo da bancada e volta rolando indo para o tatame. Ela pega a outra bola que ficou com ela e entrega para a pesquisadora. A pesquisadora joga a bola para cima e Ingridy esboça outro sorriso. Ingridy levanta e pega uma bola azul que está encostada no berço e a que rolou no tatame. Entrega uma das bolas à pesquisadora e fica olhando com a outra em seus braços. Lara (filha da funcionária da limpeza) se aproxima, pega a bola que está na mão da pesquisadora e entrega para Ingridy. Ingridy pega e sai andando segurando as duas bolas. Leandro, que está sentado no tatame, joga a bola na direção da pesquisadora, sai engatinhando, balbuciando e sorrindo atrás dela. Pega a bola, senta no chão e continua balbuciando. Marisa que está atrás dele diz: “Que isso Leandro?”. A pesquisadora também fala: “Mas esse Leandro conversa que nossa”. Ele para de balbuciar e fica olhando para a pesquisadora. Lara brinca com a casinha do lado de Leandro e ele fica prestando atenção. Ingridy chega com uma bola na mão e Leandro volta a levar a sua bola na boca e balbuciar, olhando para a pesquisadora. Em seguida joga a bola para ela. A bola vai para o tatame e ele e Ingridy saem atrás dela. Ingridy pega e Leandro vai atrás dela. Em seguida ela joga a bola e ele pega. Ingridy deixa a bola, pega um objeto e vai colocar dentro da casinha. Ela senta no tatame e começa a puxar a ponta da meia. A pesquisadora diz: “Deixa aí Ingridy, está frio”. Ela olha para mim e volta a olhar para a meia (Transcrição número 17 – 08/05/2019).*

Em um dia de coleta de dados, os pertences da pesquisadora despertou o interesse de Leandro e que, por conseguinte, despertou também o interesse de Léo. Esse interesse permitiu uma interação curiosa onde várias trocas de olhares ocorreram:

*A pesquisadora chega e coloca o celular e a chave do carro dentro do berço que está ao seu lado. Leandro (12 meses) fica em pé no berço e olha para os objetos, mas não tenta pegá-los. Fica ali por 1 minuto e depois engatinha até o tatame, senta e coloca um mordedor em formato de borboleta na boca. Léo (12 meses), que está sentado no tatame ao lado de Sueli, levanta e anda em direção ao berço onde estão os pertences da pesquisadora. Passa em frente a câmera e olha para a pesquisadora.*

*Leandro vê, deixa o mordedor e engatinha até o berço. Se apoia nele e fica em pé. Léo fica olhando para ele. Leandro olha para os objetos dentro do berço e depois para Léo, que volta para o tatame. Léo, em pé no tatame, olha para Leandro, que está em pé no berço. Léo senta ao lado de Sueli, olha para a TV (está passando DVD da Palavra Cantada) e em seguida vai até o berço novamente. Olha para os objetos, aponta para eles e balbucia. Leandro ainda está lá e também balbucia. Os dois se olham. Léo apoia sua mão nas grades do berço e olha para dentro dele. Léo se afasta do berço, vai andando de costas e olhando para a pesquisadora. Léo vai indo para outro berço, segurando em suas grades e olha para a TV. Léo se aproxima dele, os dois se olham e Leandro balbucia. Leandro sai engatinhando para o tatame e começa a brincar com o Laptop (Transcrição número 21 – 29/05/2019).*

Em um dia de vídeogravação, Eloisa se junta a Felipe, Léo e Icaro para brincarem com as bolinhas. O interesse em pegar as bolinhas que rolavam pela sala proporcionou um brincar entre os 4 bebês:

*Felipe (11 meses), Léo(13 meses) e Icaro (17 meses) brincam com as bolinhas que a educadora Roberta pegou do baú e jogou no tatame. Eles ficam jogando e correndo atrás delas. Eloisa (19 meses), que está agachada no tatame brincando com o brinquedo de encaixar peças levantando e abaixando-o, observa os meninos, levanta sorrindo e se junta para brincar com eles. As bolinhas começam a ir debaixo do berço e eles não conseguem pegar. A educadora Marisa entra na sala e mostra para Eloisa uma bolinha que está embaixo do armário e que dá para ela pegar. Eloisa pega a bolinha e a joga novamente. A bolinha bate em Felipe e no pé de Marisa e vai embaixo de um berço. Marisa deita para pegar a bolinha, entrega para Eloisa que recebe sorrindo. Felipe está sentado perto de Eloisa, estica o braço em sua direção e diz: “Dá, dá”. Eloisa joga a bolinha, Felipe e Léo vão junto com ela para pegar, mas Eloisa acaba pegando a bolinha novamente. Icaro está com uma bolinha na mão, Marisa o chama para limpar o nariz e enquanto está limpando, Eloisa pega sua bolinha ficando com duas. Eloisa fica na frente dele, batendo as bolinhas uma na outra e depois sai. Icaro vai atrás dela chorando e Roberta diz: “Dá uma para ele Eloisa”. Eloisa olha para ele, vira e sai andando. Marisa também diz: “Dá uma pra ele Lele, divide com ele”. Ela para, olha para trás e dá uma bolinha para ele, que continuava atrás dela. Roberta elogia: “Aí, muito bem” (Transcrição número 22 – 03/06/2-19).*

Em outra cena transcrita deste mesmo dia de coleta de dados, Léo se interessa em colocar as peças de encaixar dentro do carro grande que Igor está brincando e isso corrobora com uma brincadeira entre eles:

*Igor (17 meses) está em pé no tatame e pega o carro grande, empurra, o ergue e depois coloca no tatame. Léo (13 meses) está sentado nos colchões, com uma peça de encaixar na mão e observa Igor. Vai até Igor, coloca a peça dentro do carro e volta para os colchões. Igor observa ele colocar a peça e depois sai empurrando o carro. Léo pega outra peça que estava nos colchões e coloca dentro do carro, enquanto Igor está empurrando. Igor*

*para, olha e tira as duas peças. Léo emite um grito e tenta pegar as peças dele. Pega uma e Igor fica com a outra. Os dois se voltam para o carro e colocam suas peças. Léo coloca, mas já tira e joga no tatame. Igor pega outra peça que está do lado do carro e a coloca também. Léo mexe nas duas peças que estão no carro, tira uma e coloca em seguida. Léo pega uma das peças e joga nos colchões. Igor sai empurrando o carro com apenas uma peça dentro. Léo vai até ele, pega a outra peça e leva até os colchões. Igor pega a peça que Léo tinha jogado no tatame, no início da brincadeira e coloca dentro do carro e sai empurrando. Léo volta com uma peça na mão, vai atrás de Igor, coloca a peça no carro, volta para o colchão, pega a outra peça, vai atrás de Igor, que está empurrando o carro pela sala, e joga a peça no carro, mas cai fora. Igor para de empurrar e vai em direção a peça que caiu fora. No caminho encontra um outro carro, menor, vermelho e fica empurrando esse carro no lugar para frente e para trás. Léo pega uma peça de dentro do carro e bate com ela no armário. Depois agacha, vai colocar essa peça no carro, mas cai fora, coloca novamente e a peça fica dentro. Pega o carro e o leva para o tatame. Começa a empurrá-lo ajoelhado, indo em direção aos berços e o carro enrosca entre o tatame e um berço. Ele olha para trás e emite um grito, resmungo. Ao olhar para trás vê a bolinha amarela que Eloisa jogou rolando, fica observando para onde vai e sorri. Em seguida desenrosca o carro, vira-o de ponta cabeça e fica brincando (Transcrição número 22 – 03/06/2019).*

Na cena transcrita a seguir, Edu manipulou, observou o peixinho luminoso e iniciou uma interação com Felipe ao entregar o peixinho a ele:

***Edu (10 meses) está sentado no tatame brincando com o peixinho luminoso. O peixinho está aceso e ele fica o manipulando e observando. O brinquedo cai de sua mão e ele pega. O peixinho apaga e ele fica olhando. Felipe (11 meses) está ao lado de Edu e bate palmas ao ver o filme Trolls começar. Edu estica o braço na direção de Felipe, segurando o peixinho que continua apagado. Felipe pega o brinquedo e o observa um pouco. Edu fica olhando para Felipe e o peixinho. Felipe joga o peixinho no tatame e fica olhando para Edu. Edu pega o brinquedo e joga na direção de Felipe, mas o peixinho acaba indo um pouco pra lá dos dois. Edu engatinha e pega o peixinho e Felipe fica olhando. Em seguida Felipe volta a olhar para a TV e Edu fica olhando para ele. Edu deixa o peixinho no tatame, engatinha em outra direção e pega o brinquedo de apertar e mexer os braços. Felipe fica assistindo o filme (Transcrição número 23 – 04/06/2019).***

A brincadeira de *esconder e achar* foi motivo de muitas gargalhadas entre Leandro e Eloisa em outro dia de vídeogravação:

***Leandro (12 meses) engatinha no tatame, encontra um pedaço de brinquedo e leva a boca. A educadora Marisa vai até ele e tira. Eloisa (19 meses) observa a cena, levanta e vai em direção a Leandro. Eloisa passa por ele e vai até a porta. Leandro engatinha atrás dela. Eloisa dá uma gargalhada e corre para perto dos baús que ficam entre o armário e o berço. Depois Eloisa vai atrás do armário e se esconde atrás dele, perto da porta. Eloisa continua dando gargalhada e corre até Leandro. Leandro caminha***

*apoiado no armário e vai para onde Eloisa estava, nos baús. Eloisa coloca os braços no armário e esconde seu rosto, como na brincadeira de esconde-esconde. Leandro caminha em direção a Eloisa que olha para ele, os dois dão gargalhadas e Leandro volta para seu lugar. A brincadeira se repete por 5 vezes até que Eloisa corre até ele, coloca seu braço em suas costas. Os dois ficam se olhando. Eloisa volta correndo para detrás do armário e depois sai correndo pelo tatame. Leandro fica olhando em sua direção e em seguida senta no chão. Eloisa volta e ele se levanta rapidamente, apoiando-se no berço. Marisa, que está perto da bancada chama Eloisa e ela vai até ela. Leandro fica olhando. Marisa olha a fralda de Eloisa e troca, porque está de xixi. Leandro caminha para detrás do armário (Transcrição número 24 – 12/06).*

As cenas lúdicas apresentadas mostram a interação ocorrida entre os bebês, entre eles e as educadoras e também com a pesquisadora. Em alguns momentos, essas interações ocorreram a partir do interesse que se tinha em brincar com o brinquedo e assim, os bebês brincaram juntos e, em outros, a presença do outro já era suficiente. Ao interagirem com seus pares, educadoras e pesquisadora, os bebês compartilharam seus brinquedos, olhares, risadas, experiências, solicitaram ajuda, se comunicaram e se expressaram brincando.

Na categoria 2. “Explorar, descobrir e aprender” serão apresentados os resultados referentes à interação dos bebês com os brinquedos, as explorações realizadas, as manipulações e descobertas possibilitadas. Nessa interação com os brinquedos disponibilizados, os bebês demonstraram grande interesse em colocar um brinquedo dentro do outro, tirar e colocar novamente fazendo com que a unidade de registro “Tira e põe: um brinquedo dentro do outro” fosse organizada.

Em um dia de coleta de dados, Eloisa se concentrou na brincadeira de tirar e colocar a garrafinha PET no pote:

*Eloisa (17 meses) pega uma garrafinha PET na cor verde no chão. Anda pelo tatame, chacoalhando a garrafinha e olhando para a pesquisadora. Se aproxima da câmera e depois vai até o espelho, continua chacoalhando a garrafinha. Vai para o tatame, joga a garrafinha no chão, abaixa para pegar e encontra outra de cor vermelha. Levanta com uma garrafinha em cada mão e caminha para debaixo da bancada. Senta, coloca as garrafinhas no chão e pega o pote de achocolatado. Coloca uma garrafinha dentro e tenta colocar a outra, mas não consegue (o pote não tem espaço para duas garrafinhas). Tira a garrafinha de dentro. Igor (15 meses) que está andando pela sala, passa pela garrafinha que Eloisa deixou no chão e pega. Eloisa olha e imediatamente sai atrás dele. Igor coloca a garrafinha em cima do baú. Eloisa pega e volta para debaixo da bancada e continua colocando e tirando a garrafinha e tentando colocar as duas dentro. O pote tomba, ela o ajeita, pega a garrafinha que está fora, a vira de ponta cabeça e tenta colocar novamente. Tira a garrafinha que está dentro e coloca a outra. Explora esses objetos por cerca de 2 minutos. Eloisa levanta e caminha no tatame segurando o pote com uma das garrafinhas*

*dentro. Se aproxima da câmara, tira a garrafinha de dentro, balança e olha para a pesquisadora. Joga o pote no tatame, que rola na direção do chão. Chacoalha a garrafinha com as duas mãos, deixando a cor verde mais intensa. Em seguida pega o pote, coloca a garrafinha dentro e segurando em sua abertura, fica virando para baixo e a garrafinha cai. Icaro (15 meses), que está passando, pega a garrafinha e vai com ela na direção do pote, mas Eloisa tira de sua mão. Coloca a garrafinha dentro do pote novamente e sem querer deixa a garrafinha cair. Pega e apoiando o pote em sua barriga coloca a garrafinha de novo. Tira e coloca e depois fica balançando o pote, que faz barulho por estar com a garrafa dentro. Eloisa segura o pote e o vira novamente para o chão, fazendo com que a garrafinha caia. Ela está ao lado da pesquisadora que diz: “Cuidado com seu pé”. Eloisa joga o pote dentro do berço e sai com a garrafinha nas mãos. Em seguida volta e tenta pegar o pote, colocando suas mãos pela fresta do berço. Alcança o pote, mas ele não passa pela fresta. A pesquisadora diz: “E agora”? Como a pesquisadora está ao lado pega o pote para ela, que sorri ao receber. Eloisa coloca a garrafinha dentro, chacoalha o pote e o vira, fazendo com que a garrafinha caia. Repete a ação mais uma vez e deixa os dois objetos no chão para subir no berço. Fica alguns segundos em cima e desce (Transcrição número 6 – 27/03/2019).*

Em outro dia na sala do berçário, Ingridy se deparou com o desafio de tirar uma garrafinha PET do lugar que colocou:

*Ingridy (14 meses) está em pé chacoalhando um pote de achocolatado com uma garrafinha PET na cor amarela dentro. Chacoalha o pote e sorri. Para de chacoalhar, tira a garrafinha e coloca novamente. Caminha com o pote na mão em direção a outra garrafinha de cor vermelha que está no chão (hoje a sala está sem tatame). Agacha, segurando o pote com a garrafinha dentro, pega a outra e tenta colocar dentro do pote também. Segura a garrafinha em cima da que está no pote e observa. Coloca o pote no chão e troca as garrafinhas (tira a amarela e coloca a vermelha e em seguida, tira a vermelha e coloca a amarela). Ao tirar a garrafinha amarela o pote tomba no chão e rola. **Ingridy levanta com uma garrafinha em cada mão e se interessa pelo brinquedo de funções que está ao seu lado. Este brinquedo tem um orifício (como se fosse para colocar uma bolinha e sair por outro lugar). Ingridy coloca uma das garrafinhas neste orifício, e a mesma cai dentro do brinquedo. Em seguida coloca a outra que não encaixa muito bem, por ficar em cima da primeira garrafinha. Ingridy tira a garrafinha de cima e coloca a mão no orifício para pegar a outra. Ao fazer isso o brinquedo com funções é erguido, mas a garrafinha não sai. Ingridy agacha e coloca a mão em outro buraco (onde a bolinha sairia). Luana (12 meses), que está ao lado do brinquedo, batendo com o penico no chão, fica observando, deixa o penico de lado e também coloca a mão para pegar a garrafinha. Ingridy continua tentando pegar a garrafinha colocando a mão no buraco de baixo. Senta, pega o penico e continua tentando, agora colocando a mão por onde colocou a garrafinha. Luana também continua tentando. Ingridy pega a outra garrafinha, que deixou no chão, e coloca dentro do penico. Fica batendo a garrafinha no penico. Para de bater, inclina seu corpo para o brinquedo e tenta colocar a garrafinha novamente pelo mesmo buraco em que colocou a outra. Neste mesmo instante Jorge se aproxima e pega o penico que está no chão entre as pernas de Ingridy.***

*Jorge sai com o penico na mão, anda um pouco e depois agacha para ficar arrastando o penico no chão. Ingridy volta com seu corpo e fica olhando por entre suas pernas. Deita de bruços e começa a se arrastar no chão, se afastando da garrafinha e do brinquedo de funções (Transcrição número 9 – 08/04/2019).*

Ingridy e Felipe tentaram colocar um brinquedo em outro como revela a cena a seguir:

***Ingridy (14 meses)*** levanta, caminha pela sala e depois abaixa para brincar com o brinquedo de apertar e mexer os “braços”. Fica agachada apertando e batendo o brinquedo contra o tatame. Em seguida levanta e tenta colocar o brinquedo no buraco do carro grande que está bem ao lado da pesquisadora. O espaço do carro é menor que a base do brinquedo de apertar. Ingridy fica tentando encaixar, tirando e colocando o brinquedo do carro grande. Felipe (10 meses), que está sentado nos travesseiros encostados na parede, olha o que Ingridy está fazendo e engatinha balbuciando em sua direção. Ingridy deixa o brinquedo dentro do buraco e olha para TV. Felipe pega o brinquedo e tenta colocá-lo no buraco do carro, mas ele cai. Ingridy olha para Felipe e pega o brinquedo de volta. Os dois se olham. Ingridy fica tentando e Felipe a observa. O brinquedo cai no tatame. Felipe senta e puxa o carro grande para si. Ingridy pega o brinquedo de apertar e mexer os “braços” que caiu e vai até o carro. Agacha e fica tentando colocar ele dentro, desta vez o segurando com as duas mãos. Felipe continua observando, em seguida pega o brinquedo dela e fica batendo ele no tatame. Enquanto isso Ingridy ajoelha e coloca suas mãos dentro do buraco do carro, se apoia nele, o empurra indo com o corpo para frente e para trás, olhando para Felipe. Os dois se olham e Felipe volta a colocar o brinquedo dentro do carro grande, tenta duas vezes e para, fica observando o brinquedo em sua mão. Ingridy levanta e tira um bonequinho da mão de Paulo. Felipe tenta colocar novamente o brinquedo no carro grande e dessa vez ele consegue deixando o brinquedo na posição horizontal. Luana (13 meses) se aproxima de Felipe. Coloca a mão no carro, empurra um pouco e em seguida pega o brinquedo da mão de Felipe, que se distraiu olhando Paulo. Felipe começa a chorar, resmungar. A educadora Marisa pergunta: “O que está acontecendo Felipe”? Luana fica olhando para ele e ele engatinha em sua direção, mas ela leva a mão que segura o brinquedo para o outro lado. Felipe se vira para o carro grande e fica brincando com ele. Luana fica em pé com o brinquedo na mão, solta o brinquedo no tatame e pega o chacoalho de caranguejo. Felipe pega o brinquedo deixado por Luana e balbuciando tenta colocá-lo novamente dentro do carro grande. Coloca e o brinquedo cai no tatame. Pega o brinquedo o ajeita em sua mão, segurando-o pela parte de cima e coloca de novo, tira sua mão do brinquedo, depois pega e coloca no tatame. Fica tirando e colocando o brinquedo e o explorando por 2 minutos e 30 segundos (Transcrição número 14 – 24/04/2019).

Neste mesmo dia, após brincar com o brinquedo de apertar e mexer os “braços” tentando colocá-lo no carro grande, Ingridy pegou um bonequinho que estava com Paulo e o colocou no buraco do brinquedo com várias funções:

*Ingridy (14 meses) caminha no tatame com o bonequinho na mão. A educadora Marisa organiza alguns brinquedos no tatame e coloca o brinquedo com várias funções na posição vertical. Ingridy, que está passando, para e começa a colocar o bonequinho dentro do buraco deste brinquedo. Coloca uma vez, tira, observa, coloca novamente, mas sempre segurando o bonequinho. Por fim coloca e solta o brinquedo dentro do buraco, se afasta um pouco, bate palmas e olha para Marisa (Transcrição número 14 – 24/04/2019).*

Os irmãos Icaro e Igor brincaram juntos colocando e tirando o telefone do buraco do brinquedo de várias funções:

*Icaro (16 meses) está ajoelhado no tatame brincando de colocar o telefone pelo buraco do brinquedo de várias funções. O telefone entra e quando Icaro vai pegá-lo ele sai pelo buraco de baixo. Pega o telefone, o coloca novamente e fica olhando pelo buraco de baixo. Depois olha pelo buraco de cima, coloca sua mão dentro e pega o telefone. Igor (16 meses), que está próximo do brinquedo e também segura um telefone, observa Icaro e também coloca seu telefone no buraco, que escorrega e sai pelo buraco de baixo. Ele pega e vai na direção do buraco de cima. Icaro está com a mão nele colocando o telefone e Igor grita. Icaro coloca o telefone que cai e ele pega pelo buraco de cima. Igor fica apertando as teclas do telefone. Icaro coloca o telefone novamente e não consegue pegar. A educadora Marisa, que está sentada no tatame atrás do brinquedo, pega para ele. Ele coloca novamente e não consegue pegar. A educadora diz: “Tenta por aqui”, indicando o buraco de baixo e pega o telefone para ele. Nesse instante Igor coloca o telefone dele no buraco, que escorrega e sai pelo outro. Repete a ação por várias vezes e ao tirar de um buraco e colocar no outro, Icaro também coloca seu telefone. Icaro tenta tirar o telefone que ficou enroscado e Igor puxa o brinquedo de várias funções para ele. Icaro começa a gritar. Marisa diz: “Para de brigar vocês dois, vocês nasceram juntos, para com isso”. Ela arruma o brinquedo e os dois param de mexer nele. Icaro pega uma chupeta presa em um paninho e fica manuseando. Igor fica de costas para a câmera mexendo em um dos telefones (Transcrição número 15 – 30/04/2019).*

Em um dia de coleta de dados Leandro tentou colocar a bolinha na chaminé da casinha:

*Leandro (11 meses) engatinha em direção a bancada e encontra uma bolinha amarela. A pega balbuciando. A sua frente está uma casinha e na parte superior há um orifício que representa a chaminé. Leandro tenta colocar a bolinha por este orifício primeiramente com uma mão só. Depois fica ajoelhado e força a bolinha com as duas mãos. Ao fazer isso a casinha começa a ser arrastada para debaixo da bancada. Ele senta segurando a bolinha e olha em direção ao tatame (Transcrição número 17 – 08/05/2019).*

Em outra cena transcrita, Leandro, Léo e Igor querem o pote de achocolatado para colocar e tirar seus brinquedos:

*Leandro (12 meses) está sentado no tatame e encaixa uma bolinha na abertura de um pote de achocolatado. Léo (13 meses) pega o pote dele tenta encaixar o brinquedo peixinho luminoso. Leandro fica olhando ele fazer isso. Léo coloca o objeto dentro do pote. Icaro (17 meses) se aproxima e tenta puxar o pote. Léo não deixa e Icaro começa chorar. A educadora Sueli que está atrás deles, tira Icaro de perto de Léo dizendo: “Foi ele que pegou”. Igor (17 meses) se aproxima de Léo segurando uma bolinha e tenta pegar o pote. Léo segura firme o pote e não deixa Igor pegar. O peixinho cai do pote. Igor continua querendo pegá-lo. Igor sai de perto de Léo e joga sua bolinha no tatame. Léo levanta para pegar o peixinho que caiu e volta a colocá-lo dentro do pote. Coloca sua mão lá dentro, depois tira e chacoalha o pote. Em seguida se aproxima de Sueli e entrega o pote a ela. Sueli tomba para tirar o peixinho luminoso, que não sai facilmente. Leandro fica observando a ação dela. Sueli chacoalha o pote e consegue tirar o peixinho. Léo pega o peixinho e vai sentar nos colchões ao lado da educadora Roberta. O pote fica ao lado de Sueli, no tatame. Leandro engatinha e pega o pote de achocolatado ao lado de Sueli. Senta no tatame e tenta colocar sua bolinha dentro dele, fica tentando durante 1 minuto até Igor pegar o pote para também tentar colocar a bolinha dentro do pote. A bolinha cai e ele vai atrás para pegar. Chuta a bolinha, que vai mais longe, e continua indo atrás. Pega a bolinha e tenta colocar dentro do pote novamente. Leandro tira o mordedor da boca e o observa. A bolinha de Eloisa (19 meses) cai e rola embaixo da bancada. Igor, ao observar a bolinha de Eloisa deixa sua bolinha cair do pote, que vai embaixo da bancada também. Igor vai pegar e acaba pegando a bolinha de Eloisa e deixa o pote no tatame. Eloisa pega a bolinha que está com Igor e ele começa a chorar. A pesquisadora, que está perto, aponta a outra bolinha para que ele pegue. Leandro vê o pote de achocolatado e vem ajoelhado para pegar. Emite um som quando fica perto do pote. Pega o pote e tenta colocar a bolinha dentro. Tira a bolinha e coloca sua mão. Tira e tenta colocar a bolinha de novo. Ele se distrai por alguns momentos com os bebês e educadoras, mas fica tentando colocar a bolinha durante 1 minuto e 40 segundos. Depois deixa o pote de lado para pegar outra bolinha (Transcrição número 22 – 03/06/2019).*

A unidade de registro elucidada revelou o interesse e curiosidade dos bebês em colocar e tirar brinquedos de vários lugares diferentes. Bastava ter uma abertura para que eles iniciassem suas tentativas de colocar, tirar, colocar um objeto em cima do outro, tentar tirar de outra maneira, o que os levou a observarem, explorarem possibilidades, fazerem descobertas. A interação com os brinquedos e objetos oferecem essas experiências às crianças, não só em brincadeiras de colocar e tirar ou encaixar, como as descritas anteriormente, mas a partir da exploração de brinquedos e objetos, nas mais diversas situações.

A unidade de registro “Brincadeira e interação com brinquedos” irá apresentar cenas em que essas explorações ocorreram.



Em um dia de coleta de dados, Eloisa brincou com as garrafinhas PET tentando deixá-las em pé dentro do carrinho de encaixar peças:

*Eloisa (17 meses) caminha pelo tatame pega uma garrafinha PET de cor azul, coloca dentro do carrinho de encaixar peças e sai à procura de outra garrafinha. Encontra uma com água na cor verde e também coloca no carrinho. Ambas garrafinhas são colocadas na posição horizontal. Eloisa senta no tatame, fica segurando pela abertura do carrinho, empurrando para frente e para trás, e presta atenção na interação entre a educadora Sueli e Luana. Em um gesto de empurrar, o carrinho vira de ponta cabeça, ela se volta para ele e fica girando uma de suas rodinhas. Em seguida desvira o carrinho e coloca as garrafinhas que caíram no tatame dentro dele. Coloca a garrafinha verde na posição vertical e a azul na horizontal. Tira a garrafinha verde, coloca no tatame e arruma a garrafinha azul, que está dentro do carrinho, deixando na posição vertical. Depois coloca a verde dentro do carrinho na mesma posição. Observa as garrafinhas por alguns segundos. Mexe no carrinho e a garrafinha verde tomba. Ela a levanta. Empurra o carrinho para frente, tira as garrafinhas de dentro, mas as coloca em seguida. Primeiro coloca a verde na posição vertical, ao colocar a azul, a verde tomba. Tira as duas novamente e as coloca, dessa vez conseguindo deixar as duas em pé. As observa e depois empurra o carrinho para trás. Tira e coloca as garrafinhas novamente, na posição vertical. Levanta, pega o carrinho e coloca perto da pesquisadora que diz: Olha, você guardou a garrafinha aí Eloisa”. Eloisa agacha no chão, tira e coloca as garrafinhas novamente, pega o carrinho e vai andando para o tatame. Néia chega com os sucos e ela pega a mamadeira. (Transcrição número 5 – 26/03/2019).*

Jorge tentou de diversas maneiras tirar o objeto de dentro do pote como demonstra a cena a seguir:

*Jorge (13 meses) levanta e pega algo no chão que a pesquisadora não identifica. Fica observando-o em suas mãos e depois coloca dentro do pote de achocolatado. Olha o objeto dentro do pote. Coloca sua mão no pote para pegar o objeto, mas não pega. Fica olhando dentro do pote e tenta pegar de novo, enfiando sua mão de modo com que o pote chegue até seu cotovelo. Olha e coloca a mão novamente. Em seguida agacha, coloca o pote no chão e enfia sua mão dentro dele. O pote tomba e ele o segura com a outra mão. Tira a mão dentro do pote, o solta e ele rola no chão. Jorge se aproxima do pote, deita de bruços para olhar dentro dele e coloca novamente sua mão, tirando mais rápido dessa vez. Começa a chorar, bate a mão no pote sem querer e ele rola para mais longe. Fica olhando para o pote. A lactarista Norma é quem está com as crianças na sala e pergunta a ele: “O que foi Jorge, o que está doendo”? Jorge olha para ela e depois abaixa a cabeça no chão e fica chorando. Ingridy (14 meses) engatinha até Jorge e fica olhando para ele, que agora também está na posição de engatinhar. Jorge levanta com o dedo na boca e vai perto de Norma que pergunta: “Jorge o que está acontecendo”? Norma passa a mão em sua cabeça. Ingridy encontra o pote que Jorge brincava e vê que tem algo lá dentro. Coloca sua mão tentando pegar e caminha até a porta. Depois leva o pote para Norma que o joga no chão. Ingridy pega o pote do chão e vai em direção a lactarista. O pote cai no chão no meio do caminho e Ingridy se*

*dispersa com o brinquedo de várias funções (Transcrição número 9 – 08/04/2019).*

Os cavalinhos de borracha possibilitaram várias tentativas e galopes a Eloisa em outro dia de coleta de dados:

*Eloisa (17 meses) levanta e vai correndo pegar a guitarra verde que está ao lado de Igor (15 meses). Anda com ela na mão, bate no espelho e em seguida joga no tatame. Apoia suas mãos no tatame e passa por cima do cavalinho branco que está tombado. **Eloisa monta no cavalinho, mesmo tombado e faz movimento de galope. Eloisa cai do cavalinho e a educadora Marisa diz: “Ai Eloisa, cuidado”. Eloisa levanta e tenta montar no cavalinho que continua tombado. Consegue montar, mas dessa vez com mais dificuldade. Faz movimento de galopes. Eloisa desce do cavalinho, o coloca na posição correta. Tenta montar por três vezes, elevando sua perna e ao conseguir galopa novamente segurando em suas orelhas. Para de galopar e olha um pouco para a TV. Logo depois sai do cavalinho branco e tenta montar no cavalinho vermelho (um pouco mais alto). Segura em suas orelhas e tenta montar de um lado uma vez, não consegue e vai para o outro lado, mas também não consegue. Volta do lado inicial, tenta duas vezes e na terceira consegue. Fica galopando, cai do cavalinho e vai andar pela sala (Transcrição número 12 – 16/04/2019).***

Em uma cena transcrita Paulo se concentrou para tirar sua meia:

*Paulo (13 meses) senta no tatame e fica puxando uma meia do seu pé. A educadora Marisa diz: “Não é para tirar a meia Paulão”. Ele olha para ela e volta a mexer na meia, mas não tira. Deita no tatame. Logo engatinha, apoia suas mãos no tatame, fica de cabeça para baixo e bumbum para cima, olha para seu pé e puxa a meia. Apoia um joelho no tatame e continua tentando puxar a meia. Depois senta e faz a mesma coisa. Com as mãos na meia, olha para Néia que está batendo o brinquedo mãozinha bate palma para Felipe (10 meses). Consegue tirar a meia. Néia olha para ele e diz: “Você tirou Paulo”? Ele fica segurando a meia, concentrado mexendo em seu pé (Transcrição número 13 – 23/04/2019).*

A brincadeira com a bola de pelúcia levou Leandro a engatinhar pela sala do berçário como evidência a cena transcrita:

*Leandro (11 meses) está ajoelhado no chão brincando com a bola de pelúcia. Segura a bola com as duas mãos e a levanta de modo que seus braços fiquem bem esticados. A bola escapa de sua mão caindo e rolando atrás dele. Leandro fica prestando atenção na interação entre a educadora Marisa e Felipe (10 meses) e depois se vira para buscar a bola. Joga a bola no tatame e engatinha para pegá-la. Pega, joga novamente e ele, Felipe e Paulo (13 meses) engatinham para pegá-la. Leandro consegue agarrar a bola, fica de joelhos e a segura. Felipe senta no tatame e fica olhando para Leandro. Paulo volta a brincar com a guitarra. Felipe fica vendo TV. Leandro vira para trás e repete duas vezes a ação de jogar a bola e engatinhar para pegá-la. Na última vez encontra o brinquedo de apertar e mexer os “braços”, pega o brinquedo, o observa e em seguida o deixa no*

*tatame para pegar a bola novamente. Fica de joelhos com a bola na mão, olha para a pesquisadora, sorri e recomeça a brincadeira de jogar e ir buscar (Transcrição número 14 – 24/04/2019).*

Em outra cena transcrita Icaro se concentrou e tentou, inúmeras vezes deixar, a peça do brinquedo de encaixar levantada:

*Icaro (17 meses) está deitado de lado no tatame, apoiando-se em seu braço direito, assistindo TV. O brinquedo de encaixar peças está tombado ao seu lado. Ele o coloca na posição correta e fica de joelho mexendo no brinquedo e olhando para a TV. Fica girando o brinquedo e observando, abaixando sua cabeça bem próxima a ele. Levanta uma parte do brinquedo que fica para cima e observa mais um pouco, alternando sua atenção com a TV. Volta a deitar no tatame, apoiando-se em seu braço direito e continua mexendo no brinquedo. Fica tentando levantar novamente a parte do brinquedo que fica para cima, ora segurando na ponta ora pegando por baixo na parte vazada para encaixar peças. Começa girar essa parte do brinquedo. Depois tenta novamente levantar a parte do brinquedo e dessa vez tira o brinquedo do tatame, segura a parte debaixo com uma mão e com a outra puxa a outra parte para cima. Coloca o brinquedo no tatame, fica de joelhos e puxa pela parte de cima. Deita de lado novamente, mas agora apoia seu braço esquerdo no tatame. Tenta puxar o brinquedo, pegando por uma parte vazada. Consegue levantar a parte do brinquedo e começa girá-la. A parte cai e ele tenta levantar novamente. Levanta a parte mais uma vez, que fica parada em cima, e ele fica observando, sem tocar no brinquedo. Começa girar e a parte cai. Tenta levantar mais uma vez, mas não consegue e começa a chorar, chacoalhando o brinquedo. Leandro (12 meses), que está ao seu lado, fica olhando para ele. Icaro fica chorando por alguns instantes e Roberta diz: “O Icaro, o que isso Icaro”? Consegue deixar a parte em cima novamente. Não mexe no brinquedo e fica observando, mas a parte cai. Ele resmunga, fica irritado, chacoalha o brinquedo e consegue deixar a parte em cima de novo e fica observando. Fica assim por 40 segundos até que Eloisa (19 meses) passa pelo brinquedo e abaixa a parte que está em cima. Senta, fica com a mão no brinquedo olhando para a pesquisadora. Icaro começa a chorar colocando a mão no brinquedo. Olha para trás, na direção das educadoras. A educadora Marisa chama a atenção de Eloisa: “Eloisaaa”. Icaro tira a mão do brinquedo se vira para as educadoras e vai em direção a elas. Eloisa coloca o brinquedo entre suas pernas e olha para a pesquisadora. Eloisa deixa o brinquedo e sai andando. Icaro deita novamente e brinca com uma casinha (Transcrição número 24 – 12/06/2019).*

Com as cenas apresentadas observamos tentativas, concentração, persistência, descobertas e até mesmo frustração por parte dos bebês. Os resultados organizados nas unidades da categoria 2. “Explorar, descobrir e aprender” nos mostraram as diversas possibilidades e experiências vivenciadas pelas crianças ao interagirem e brincarem com os brinquedos e objetos, o que revela a importância da oferta dos mesmos para ampliar as situações vivenciadas pelas crianças, suas experiências e aprendizados.

Apresentamos no início desta seção o contexto em que as cenas transcritas ocorreram. Esse contexto evidenciou um resultado das experiências de brincar sempre no mesmo ambiente e espaço. Mesmo ambiente pelo fato de os bebês permanecerem, durante o período de coleta de dados, dentro da sala do berçário e mesmo espaço por conta de que esse ambiente foi reorganizado de maneira diferente, propondo um outro espaço para os bebês brincarem, apenas uma vez. Desse modo, mesmo não fazendo parte de uma unidade e conseqüentemente de uma categoria específica, por conta de contextualizar todas as cenas, é importante olharmos para a interação que ocorreu entre os bebês no/com o espaço.

A partir das cenas transcritas e elucidadas anteriormente podemos identificar que os bebês utilizaram o espaço em sua totalidade. Ora estavam embaixo da bancada, ora perto da porta, no tatame ou no chão. Entretanto, os bebês se locomoviam, se esticavam para poder pegar um brinquedo que estivesse no tatame, no chão ou com algum colega a partir do interesse que tinham pelos brinquedos e objetos. Assim, a interação entre os bebês e o espaço ocorreu em grande parte por conta desse interesse.

Os mobiliários que caracterizavam o espaço (berço, cadeira, baús, armário), que também não foram modificados ou mesmo acrescentados outros específicos para brincar, foram utilizados pelos bebês como apoio para ficarem em pé e andar, como suporte para suas brincadeiras, como no caso do “batuque” nos baús, como possibilidades para brincar de se esconder, como a cena de Eloisa e Leandro brincando no armário e até mesmo para experienciar outras capacidades corporais, quando os bebês subiam nos berços ou se penduravam nas bancadas.

Neste sentido, durante suas brincadeiras, os bebês também interagiram com o espaço na medida do que era possível e do que foi proporcionado a eles demonstrando o quão é importante um olhar por parte das educadoras para o planejamento desse espaço, que de acordo com a abordagem de Reggio Emilia é o “terceiro educador”.

Na próxima seção os resultados aqui apresentados serão analisados a luz do referencial teórico.

## 5. PRÁTICAS EDUCATIVAS EM CRECHES: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DAS INTERAÇÕES DOS BEBÊS

A seção anterior trouxe os resultados da pesquisa de campo de maneira organizada a partir da análise de conteúdo (BARDIN, 2009). Com essa organização temos uma ampla visão do que foi encontrado durante os dias de coleta de dados, do que a pesquisadora capturou com sua câmera ao realizar a observação participante, estar na sala do berçário, interagir com os bebês e educadoras.

Podemos afirmar que muitas compreensões e interpretações podem surgir ao olharmos para os trechos que foram transcritos. No entanto, de acordo com Minayo (2012) toda investigação tem por objetivo responder à indagação inicial, ou seja, responder a questão de pesquisa e assim alcançar os objetivos pretendidos.

A indagação inicial norteia o investigador durante todo o percurso de seu trabalho. Sua reflexão analítica, neste momento, orienta-se para o delineamento adequado do objeto no tempo e no espaço: que não deve ser tão amplo que permita apenas uma visão superficial e nem tão restrito que dificulte a compreensão de suas interconexões (MINAYO, 2012, p. 623).

Assim, a análise dos dados se realizará de acordo com nosso objetivo principal: identificar, descrever e analisar, por meio do brincar, as interações de bebês com seus pares, adultos, brinquedos, objetos e espaço em situações com intencionalidade educativa no Berçário.

A análise será feita a partir do referencial teórico já explicitado nesta pesquisa e irá seguir a organização que se fez na última seção de acordo com as categorias e unidades de registro.

Iniciaremos essa análise pela categoria 1 “Brincar e interagir com o outro” e sua primeira unidade de registro “Puxa daqui, puxa dali: a disputa pelos brinquedos”. Dentro dessa unidade destacamos a cena em que o brinquedo carro grande ocasionou um interesse em Bruna (12 meses) e Felipe (8 meses) fazendo com que ambos quisessem ficar com o brinquedo para si para poder explorá-lo e brincar. Inicialmente, Bruna puxou o carro grande de Luana. Em seguida Leandro e Léo se aproximam e tentam puxar o carro para si. Porém, foi Felipe quem se mostrou mais interessado em pegar o brinquedo iniciando alguns “puxa daqui, puxa dali” entre ele e Bruna.

As iniciativas de Bruna e Felipe durante a brincadeira explicitam nosso entendimento de que os bebês são sujeitos e protagonistas de suas ações. Nesta cena observamos a estratégia

utilizada por Bruna para impedir que Felipe pegasse o brinquedo. Cada vez que Felipe tentava puxar o carro, ela movimentava, sentada no tatame, seu corpo em outra direção ficando de costas para Felipe e passava o brinquedo de uma mão a outra, fazendo com que o carro ficasse um pouco mais distante dele. Ao empurrá-lo para frente e para trás, Bruna ficava virando seu rosto buscando olhar se Felipe se aproximava. Ao fazer isso, ela garantia um pouco mais de tempo para brincar com o carro, até que Felipe se aproximasse novamente e tentasse pegar o brinquedo. Já a atitude de Felipe deixa evidente seu interesse por brincar com o carro, pois engatinhou atrás de Bruna, várias vezes, para pegar o brinquedo dela e conseguir brincar.

Esses bebês escolheram o que iriam fazer nessa situação de interesse e curiosidade pelo brinquedo do outro<sup>21</sup>. Se afastaram do colega, desviaram o brinquedo, decidiram pegar e utilizaram de sua autonomia para isso. Tardos e Szanto-Feder (2011) chamam atenção para esse tipo de atividade a qual o bebê realiza por seu próprio desejo, ou seja, sua atividade autônoma, pois esta é uma necessidade fundamental do ser humano desde seu nascimento.

Para Chokler (s.d.) a atividade autônoma está presente desde o início da vida do bebê e quando o adulto compreende isso, reconhece que ele não é apenas um sujeito de reação, mas sim de ação. É indispensável o papel do adulto que satisfaz as necessidades múltiplas do bebê, como facilitador e como aquele que introduz o bebê no mundo social, no mundo da cultura e das linguagens, sempre reconhecendo sua autonomia e compreendendo como ela se apresenta (CHOKLER, s.d.).

Na abordagem pikleriana a educadora tem esse papel indispensável sendo a facilitadora das aprendizagens do bebê, como afirma Chokler, pois sua ação vai além de organizar o espaço, escolher e disponibilizar os brinquedos e objetos, planejar as situações a serem vivenciadas pelos bebês. Após toda essa organização ela continua sendo indispensável, pois se faz presente nos momentos de interação dos bebês com os brinquedos, com seus pares e com ela própria. Uma presença que é marcada por sua observação atenta das ações do bebê. Presença que se mostra pelo olhar, por uma palavra de incentivo, um elogio e que transmite a segurança e confiança necessárias para que o bebê explore o seu entorno. Ao longo dessa discussão, ao problematizarmos as práticas das educadoras participantes da pesquisa, apresentaremos as especificidades desse papel tão importante.

---

<sup>21</sup> A interação dos bebês com os brinquedos será discutida a partir da análise da categoria 2 “Explorar, descobrir e aprender”.

Estudiosa da abordagem de Emmi Pikler, Sjoukje Borbély (2016) explicita a importância do adulto como aquele que possibilita o desenvolvimento equilibrado da autonomia do bebê a partir do tempo e espaço que propicia a ele.

Nesta cena e em outros trechos da coleta de dados observamos que o tempo e espaço ao qual afirma Borbély (2016) era disponibilizado de maneira espontânea, algo corriqueiro. Todos os dias os bebês brincavam no mesmo espaço, com os mesmos brinquedos, sem que houvesse um olhar atento para o que ocorria, sem que houvesse um planejamento, uma intencionalidade educativa para esses momentos ou alterações no ambiente de modo a incentivar as ações dos bebês. Mesmo neste contexto, os bebês vivenciaram situações colaborativas para a conquista de sua autonomia, pois interagiram, exploraram e mostraram que são sujeitos capazes de agir por suas próprias iniciativas. No entanto, poderiam ter sido propostas situações de novas explorações, que desafiassem as capacidades dos bebês e proporcionassem o conhecimento de seus limites.

Para Teresa Godall (2016) o ambiente na abordagem Pikler é elemento fundamental e compreendido como uma das condições que favorecem o desenvolvimento autônomo e a aprendizagem do bebê. Contudo, para que seja um ambiente favorável deve ser acolhedor, seguro, variado em sua organização e dispor de material apropriado para cada etapa do desenvolvimento do bebê.

De acordo com Tardos (2016a) o bebê aprende de forma autônoma quando utiliza o repertório de comportamentos que dispõe na fase de desenvolvimento em que se encontra. Se o bebê está sempre em um ambiente que é organizado da mesma maneira, possivelmente ele não irá utilizar outros repertórios de comportamentos, já que as situações são as mesmas conhecidas por ele.

O documento Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009, p. 40) ao discorrer sobre a dimensão da multiplicidade de experiências e linguagens aponta:

A instituição de educação infantil deve estar organizada de forma a favorecer e valorizar essa autonomia da criança. Para isso, os ambientes e os materiais devem estar dispostos de forma que as crianças possam fazer escolhas, desenvolvendo atividades individualmente, em pequenos grupos ou em um grupo maior. As professoras devem atuar de maneira a incentivar essa busca de autonomia, sem deixar de estar atentas para interagir e apoiar as crianças nesse processo.

Portanto, diante da importância de um ambiente organizado que oferece explorações em espaços planejados pelas educadoras, ações corriqueiras e espontâneas das professoras ou educadoras, como manter o ambiente organizado sempre da mesma maneira, não contribuem

com desenvolvimento autônomo dos bebês, com uma formação integral do ser humano e por isso, não deveriam fazer parte das práticas educativas das creches. Segundo Kishimoto (2010) não há como o bebê desenvolver sua autonomia sem ações intencionais das educadoras.

Um ambiente favorável não relaciona-se somente com a organização do espaço. Godall (2016) cita que ele também precisa ser acolhedor e seguro, por isso, a participação das educadoras vai além da organização do espaço e tempo para as atividades autônomas do bebê. Para a abordagem Pikler os momentos de interação entre educadora e bebê, que ocorrem principalmente durante os cuidados pessoais (banho, troca, alimentação) são fundamentais para desenvolver a relação, o vínculo afetivo entre ambos. Para Falk (2011, p. 26) o desejo de atividade das crianças depende também “[...] da alegria, da intimidade e do sentimento de segurança que a criança experimenta em relação ao adulto, sentimento este que é construído enquanto o adulto se ocupa dela”.

A relação privilegiada com o adulto é condição fundamental para a saúde mental do bebê e do sucesso de sua socialização primária na primeira infância (FALK, 2016a). É a partir dessa relação que a educadora transmitirá o sentimento de segurança e confiança para o bebê. Godall (2016) afirma que a segurança transmitida pela educadora é fator indispensável no ambiente e que sem ela o bebê não é autônomo. “Sem uma segurança afetiva, física, relacional e ambiental, a criança não pode desenvolver suas potencialidades sozinha. Qualquer outra condição sem este princípio de segurança seria negligência” (GODALL, 2016, p. 93, tradução nossa).

Neste sentido, a atitude do bebê em realizar sua atividade, seja explorando um objeto, tentando ficar em pé ou pegar um brinquedo, conquistar uma nova posição motora depende também da construção desse vínculo afetivo entre o adulto e o bebê, pois “O recém-nascido, que goza de boas relações com o adulto, se beneficia de forma geral com a possibilidade que se lhe oferece e progride para uma maior autonomia” (FALK, 2016a, p. 23). Nas palavras de Soares (2017) o vínculo afetivo é o que encoraja os bebês a experimentar seus movimentos e a estabelecer relações com o espaço, os objetos e as pessoas ao seu redor.

Loris Malaguzzi (1994) corrobora com essa discussão e afirma que a criança precisa saber que o adulto realmente a observa e com atenção total. Ela quer que o adulto acompanhe o processo de sua experiência e não o produto. Malaguzzi (1994) até exemplifica dizendo que quando a professora pede a criança para levar um balde d’água para outro lugar, interessa a



criança que ela acompanhe o processo e não apenas que veja que ela colocou o balde no lugar indicado.

Assim, a educadora tem um papel fundamental no desenvolvimento da autonomia dos bebês. Este papel não é o de interferir naquilo que o bebê está fazendo, como já exemplificado na seção teórica desta tese. A característica da não interferência, muitas vezes, é vista como um abandono da criança pelas educadoras, por práticas espontaneistas na educação das crianças de 0 a 3 anos. Entretanto, Soares (2017, p. 53) esclarece:

Cabe ao educador observar e acompanhar as descobertas, percebendo a singularidade de cada bebê. Não interferir na atividade independente da criança, não significa abandoná-la. Um adulto precisa estar sempre por perto, para uma troca de olhares, uma observação verbal ou até uma mediação, quando necessário. Ele pode, por exemplo, comentar determinado desempenho, aprofundando os vínculos e reafirmando a competência do bebê. Não se deve forçar a autonomia. [...] O educador precisa observar atentamente o corpo e, especialmente, a expressão facial da criança, para saber como ela está se sentindo e evitar que permaneça em desconforto diante de uma tarefa que não esteja preparada para realizar.

Indo ao encontro da afirmação de Soares, Malaguzzi (1994) referindo-se a experiência de Reggio Emilia pontua que a tarefa das educadoras é planejar situações nas quais as crianças possam aproveitar seus próprios conhecimentos e recursos de forma autônoma e que as educadoras não devem querer ensinar as crianças algo que elas podem aprender por si mesmas, devem estimular nas crianças o interesse e o grande prazer que sentem quando são as autoras de sua aprendizagem.

Tanto na proposta de Reggio Emilia como na abordagem Pikler é a criança o centro de todo o processo educativo, por isso, ambas abordagens destacam a importância das práticas das educadoras partirem da concepção de criança autônoma, competente e protagonista.

De acordo com Godall (2016, p. 90, tradução nossa) “O ambiente é uma condição indispensável, mas a própria iniciativa da criança é a chave, o impulso dinâmico do desenvolvimento”. A autora também afirma que imagem de uma criança que é ativa desde o nascimento e capaz de desfrutar de sua própria atividade livre e espontânea, é a concepção mais simples e complexa que evidencia a contribuição de Emmi Pikler para o processo de desenvolvimento. Neste mesmo sentido, Rinaldi (2019) pontua que são as crianças as protagonistas e sujeitos da escola.

Quando a educadora tem essa compreensão estabelece as condições adequadas para a atividade autônoma dos bebês, cria um clima afetivo para eles, permitindo-lhes participar de um ambiente, segundo seu grau de interesse, de maneira confiante e segura (FALK, 2016).

Entretanto, é necessário evidenciar a colocação de Falk (2016a) em relação a não forçar a autonomia, pois em muitas instituições de educação coletiva há um objetivo para que os bebês façam suas atividades sozinhos, como comer, se trocar, muitas vezes, antes do que a própria maturidade deles permitiria. Assim, é importante destacar que a autonomia só adquire um valor autêntico, ou seja, faz sentido quando traz alegria para o bebê em fazer sozinho suas atividades, quando a atividade autônoma se torna de grande importância para ele. Ao contrário, quando se cobra essa autonomia sem considerar sua maturidade afetiva e social “[...] só conduz para uma pseudo-autonomia baseada na incerteza, na angústia e no abandono” (FALK, 2016a, p. 23).

Ainda com relação a cena de Bruna e Felipe, ao interagirem um com o outro por conta do interesse no carro grande, os dois tiveram liberdade para movimentarem-se no espaço da sala do berçário. Bruna girou seu corpo e pôde levar o brinquedo para o lado que Felipe não estava e este, por sua vez, teve a possibilidade de se locomover engatinhando para tentar pegar o brinquedo. Segundo Kishimoto (2010) quando a criança engatinha, usa seus movimentos para deslocar-se em direção ao objeto de seu interesse, é seu corpo em ação que mostra o que ela já sabe fazer.

A motricidade livre é um dos princípios da abordagem pikleriana e se relaciona com valor da atividade autônoma. A importância de considerarmos a liberdade de movimento na educação dos bebês refere-se ao fato de que ao se movimentar com liberdade o bebê desenvolve “[...] uma atividade realmente autônoma e contínua, que é um fator fundamental na estruturação de uma personalidade competente” (TARDOS; SZANTO-FEDER, 2011, p. 49).

Corroborando com esse assunto, Soares (2017) afirma que o bebê que se desloca livremente pelo espaço adquire uma maior percepção do seu entorno e de suas capacidades e escolhas, ou seja, o bebê aprende qual posição adotar para melhor manipular os objetos ou ficar atento ao que acontece ao seu redor. Bruna já andava quando ocorreu a cena transcrita e poderia ter levantado com o brinquedo e sair andando pela sala. No entanto, optou por ficar sentada e levar o brinquedo para o outro lado, apenas passando de uma mão a outra. E porque fez essa opção? Pelo fato de não se sentir confortável em levantar segurando o carro grande? Ou por sentir que sentada teria mais estabilidade para garantir que o brinquedo ficaria consigo?

Para Tardos e Szanto-Feder (2011) a liberdade de movimento possibilita que a criança experimente, descubra e viva cada fase de seu desenvolvimento, posturas e movimentos. A partir das tentativas e erros que vivencia ao se movimentar livremente, a criança adquire maior qualidade na coordenação, economia de esforços, harmonia de gestos e concentração (SOARES, 2017).

Porém, para que isso aconteça de maneira efetiva, para que ela se movimente e explore seu entorno é necessário que sejam garantidas algumas condições adequadas: espaço adaptado, roupas confortáveis, chão sólido e brinquedos que as motivem (TARDOS; SZANTO-FEDER, 2011). E são as educadoras as responsáveis por propiciar tais condições.

O trecho destacado, assim como outras cenas apresentadas na seção de resultados, evidencia que o interesse mútuo pelo brinquedo fez com que os bebês vivenciassem situações de motricidade livre e interação. Isso revela a relação existente entre o movimento e brincar livre e as condições materiais do ambiente. Por isso a importância da disponibilização dos brinquedos aos bebês, não somente para que eles o explorem e brinquem, mas para que eles se movimentem com liberdade e interajam com seus pares.

Felipe e Bruna interagiram e se comunicaram principalmente através do olhar. Toda vez que Bruna puxava o carro para si, colocando-o mais longe de Felipe ela ficava olhando para ele por alguns segundos e ele retribuía o olhar até começar a engatinhar na direção do brinquedo. O balbúcio de Bruna também foi a linguagem que ela encontrou para se expressar e interagir com o Felipe.

Voltando à cena, em relação aos momentos em que Bruna balbucia e olha para a educadora e que Felipe também a olha deixando por uns segundos de tentar pegar o brinquedo, Tardos e Szanto-Feder (2011) afirmam que é normal o bebê observar o adulto quando este entra em seu campo de visão. Isso acontece por conta das experiências anteriores que o bebê teve com esse adulto, pelo vínculo afetivo que tem por ele e também por ficar na expectativa de que esse adulto irá fazer algo com ele. Entretanto, a educadora não se dirigiu aos bebês naquele momento, apenas disse “Oi” para Bruna quando ela balbuciou e olhou para a educadora e continuou com seus afazeres (levar o cesto para o lugar).

Podemos observar que a atenção dada ao adulto não ocorreu apenas nesta cena, mas em outras quando algum adulto entrava na sala ou mesmo quando ficava na porta para perguntar algo às educadoras. Nessas situações, a maioria das crianças interrompia o que estava fazendo, seja brincar ou assistir TV, para prestar atenção nele.

A partir da abordagem Pikler, da teoria psicanalítica de Winnicott e do que evidenciam essas cenas, consideramos que essa atenção dada ao adulto por parte dos bebês ocorre por conta da importância que esse adulto tem em sua vida. É necessária a presença deste adulto e sua relação com o bebê à construção do sentimento de segurança e conseqüentemente, o desenvolvimento da autonomia, personalidade, seu desenvolvimento psíquico.

Anteriormente citamos que os bebês deixavam de assistir TV para prestar atenção nos adultos. Durante todo o período de coleta de dados a televisão ficou ligada transmitindo animações para a turma do Berçário I. Por inúmeras vezes, os bebês suspendiam sua interação com brinquedos, com seus pares, deixavam de se movimentar pela sala para sentarem e se atentarem ao que estava passando na TV sendo que em várias dessas situações eram as educadoras que despertava-lhes, para isso. A abordagem pikleriana defende que para a criança se desenvolver de maneira plena, ela precisa se mover com liberdade, explorar os brinquedos, manipulá-los, sentir sua textura, ouvir os sons e estabelecer relações concretas significativas com os adultos. Desse modo, questionamos: o que a televisão pode contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem de bebês?

Soares (2017) explicita que diante da TV a criança fica passiva, paralisada por conta de tantos movimentos e cores. As animações voltadas para o público infantil oferecem grande quantidade de estímulos visuais e auditivos a partir das imagens chapadas e bidimensionais que não possibilitam o contato com o mundo real, a experiência tátil que é que o bebê precisa para se desenvolver. “Nenhum equipamento eletrônico substitui o brincar criativo que envolve movimentos corporais, fundamentais para o desenvolvimento global sadio das crianças” (SOARES, 2017, p. 39).

Indo ao encontro da discussão, Mello (2020) destaca que os aparelhos eletrônicos como TV, celular, imobilizam a ação da criança, colocando-a em uma posição de objeto que recebe a ação alheia, ou seja, aquela que se passa do outro lado da tela.

Outro aspecto a ser evidenciado é a atitude dos outros bebês em querer interagir com o carro de Bruna e até mesmo sua própria atitude em interagir com o carro de Luana. Isso se refere ao fato de que os bebês e as crianças têm muito mais interesse por um objeto ou brinquedo quando este está sendo manipulado por outro indivíduo, seja este criança ou adulto, do que por outro objeto que esteja ao seu redor. (CARVALHO; PEDROSA; ROSSETI-FERREIRA, 2012). A partir do momento em que Bruna colocou o carro grande na posição correta, outros três colegas de turma se interessaram por esse brinquedo. Carvalho, Pedrosa e

Rosseti-Ferreira (2012) justificam esse interesse afirmando que a curiosidade de uma criança, torna-se a curiosidade de outras.

Neste sentido, é importante que educadoras se atentem a esse aspecto para poder intervir nas situações em que os bebês se interessam pelos mesmos brinquedos ou objetos, sem que tomem atitudes precipitadas ou infundadas como, por exemplo, fazer comentários mais ríspidos, dirigir-se às crianças utilizando um tom de voz alterado, tirando a criança de perto da outra sem ao menos lhe dar uma explicação, muitas vezes, por acreditar que ela esteja querendo pegar o brinquedo do outro por simples “capricho” de sua parte.

Para que a educadora perceba o melhor momento de intervir e ajudar a criança, é necessário que ela esteja interessada em suas ações e disponível para, por exemplo, ensinar certas regras relacionadas ao convívio social (SOARES, 2017). A intervenção por parte das educadoras só deve ocorrer após a observação atenta do que está ocorrendo com os bebês. Na abordagem pikleriana, essa observação faz parte das práticas das educadoras, tornando-se elemento pedagógico.

A observação, que ocorre atenta e constantemente durante todo o tempo em que o bebê está na creche, permite às educadoras um aprofundamento do conhecimento do desenvolvimento infantil, aprimoramento das práticas educativas e conseqüentemente melhor qualidade da educação. De acordo com Mózes (2016) as observações devem ser de conhecimento de todas as educadoras do grupo de crianças, seja a partir de anotações, registros ou oralmente para garantir uma coerência das práticas e do acompanhamento do desenvolvimento das mesmas.

Ao terem o hábito de observar atentamente as vivências dos bebês e crianças pequenas e depois refletir sobre o que observaram, as educadoras também refletem sobre seu próprio trabalho, o que pode contribuir para práticas educativas qualificadas. É importante ressaltar a questão da reflexão da educadora diante daquilo que observou. De nada adianta ela apenas observar o que acontece com o cotidiano de sua turma se ela não retoma o que observou para poder, a partir disso, planejar ou replanejar suas ações, refletir sobre sua prática e ir ao encontro das necessidades das crianças diante do que elas mesmas apontaram.

Para Falk (2016b, p. 32) as observações escritas ajudam a educadora

[...] a se manter em um caminho delimitado de emoções, sem cair nos extremos, nos falsos caminhos e a não perder para uma proximidade excessiva ou um distanciamento perigoso. A observação cria uma proximidade empática que serve de base para o relacionamento caloroso entre a criança e seu educador. A reflexão e a descrição obrigam o adulto a tomar um certo recuo na sua atitude com a criança e a evitar excessos.

Na abordagem de Reggio Emilia a observação também ganha papel de destaque ao ser o primeiro passo para a construção da documentação, prática existente nas experiências de Reggio e que é compreendida como uma “ferramenta educacional” fundamental para concretizar a escuta das crianças (RINALDI, 2019). Ao se referir a documentação, Rinaldi (2019) utiliza essa expressão, pois a documentação é uma ferramenta para recordar e que apresenta a possibilidade de reflexão. A documentação é observação e interpretação, por isso “É impossível na realidade, documentar sem observar e, obviamente, sem interpretar” (RINALDI, 2019, p. 131).

Retomando a discussão sobre as situações de interesse mútuo pelos brinquedos, disponibilizar, entre a variedade de objetos e brinquedos, peças parecidas ou iguais pode minimizar possíveis conflitos gerados por esse interesse (KÁLLÓ, 2017). Mas nem sempre isso pode dar certo como evidencia o trecho da transcrição em que a educadora Roberta disponibiliza apenas 3 bolinhas no tatame e Eloisa (19 meses), que pegou uma, vai atrás de Felipe (11 meses), que está com duas bolinhas, para pegar a dele. Nesta situação foram disponibilizadas poucas bolinhas para os bebês, fazendo com que acentue ainda mais o interesse pelo brinquedo do outro. No entanto, Kálló (2017) explicita que mesmo quando há uma quantidade de brinquedos suficientes para as crianças, elas pegam o brinquedo do outro gerando um conflito e que isso não é uma situação fácil para a educadora.

Não é nada fácil para uma criança renunciar a algo que deseja e muito menos perder algo que possua. A educadora pode expressar isso, dizendo à criança onde encontrar um objeto igual ou assegurando que lhe ajudará a encontrar o mais rapidamente possível. Se a segurança verbal não funciona e ela tem um momento para ir até a criança, pode mostrar onde está ou alcançá-lo (KÁLLÓ, 2017, p. 46).

É necessário que a educadora respeite a posição da criança que nega seu brinquedo, ajude a outra criança a compreender e aceitar a situação por não poder pegar o que quer e também compreenda que ambas precisam de conforto (KÁLLÓ, 2017).

Segundo Szóke (2016) quando está em grupo, a criança nem sempre pode fazer o que quer. Se quer pegar o brinquedo do outro tem que esperar até ele terminar de brincar. A autora afirma que essas regras são simples e compreensíveis, mas a educadora deve sempre se reportar à elas para que os bebês as aceitem e passem a fazer uso no dia-a-dia.

Nas palavras de Barbosa (2010), as intervenções da educadora durante os momentos de brincadeira livre, em sua maioria ocorrem a fim de facilitar as relações sociais e transmitir as possibilidades das brincadeiras.

No trecho destacado, a educadora Roberta entrevistou em dois momentos. No primeiro disse à Léo (14 meses) para não pegar a bola colorida da mão de Felipe e após Felipe emitir um grito, ela também disse ‘não’ à Eloisa. Após dizer ‘não’ para esses dois bebês, Roberta não se dirigiu mais a eles, a fim de explicar-lhes o motivo do que disse, o que pode dificultar o entendimento deles sobre as regras durante o momento do brincar.

A atitude de Roberta poderia ter sido de outro modo. Assim, poderia ter dito: “Léo, agora é o Felipe quem está brincando com a bola. Vamos brincar com outro brinquedo”? No entanto, é importante destacarmos que em algumas cenas as educadoras não se expressaram negativamente. Em um dia de coleta de dados, quando Léo quis pegar o brinquedo de Ingridy, a educadora Roberta disse: “Léo, ela estava brincando” e em seguida Marisa chamou sua atenção para ir buscar a bola. Em outro trecho ao ver que Ingridy queria pegar o brinquedo de Paulo, Marisa disse: “Deixa ele, vai brincar com o cavalo”.

Dehelán, Szredi e Tardos (2011) ao observarem o trabalho de uma educadora com um grupo de bebês entre 18 e 20 meses de idade no que se referia ao ensino de regras, constataram que a maioria das ações da educadora tinha como objetivo estimular o comportamento esperado dos bebês ao invés de intervir com reações negativas como recusas e impedimentos. A fim de reforçar as regras de convívio em grupo, a educadora aproveitava os momentos em que os bebês estavam fazendo algo correto para manifestar a atenção dada à eles demonstrando sua aprovação diante do que o bebê estava fazendo. Para as autoras (2011) isso pode ser feito com ajuda verbal, ideias, conselhos ou até mesmo escolhendo um lugar para a brincadeira.

Ao fim das observações Dehelán, Szredi e Tardos (2011) perceberam que os bebês atuam corretamente em 80% das situações. Com relação ao convívio em grupo “A atitude receptiva e compreensiva da educadora reforça a disposição das crianças a adaptar-se” (DEHELÁN; SZREDI; TARDOS, 2011, p. 71). Para as autoras (2011, p. 72) a condição essencial para que isso possa acontecer é a adoção de uma “[...] atitude pedagógica positiva baseada na confiança”, confiança nas realizações das crianças. Isso vai ao encontro da base da abordagem pikleriana, que compreende o bebê como um ser capaz desde o nascimento.

No entanto, temos que tomar cuidado com a quantidade de elogios que fazemos aos bebês, pois se são realizados de modo exagerado eles se acostumam e passam a viver suas experiências a fim de recebê-los. Isso faz com que as atividades deixem de ser

recompensadoras por si só e que os bebês percam o contato com seus verdadeiros sentimentos e motivações (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014).

Em outra cena, a educadora Sueli estava brincando com o Pluto de pelúcia e inicialmente chamou a atenção de Luana (14 meses) que se aproximou e observou Sueli. Felipe (11 meses) também se aproximou, mas foi Luana quem pegou o brinquedo. Felipe quis pegar dela e após disputas, gritos e troca de olhares, a educadora pegou outro brinquedo, colocou Felipe sentado virado para ele e apertou alguns botões para desviar sua atenção do Pluto que estava com Luana. Em nenhum momento ela falou com ele, dizendo que não pode pegar o brinquedo do outro, que foi Luana quem estava brincando ou outras tantas afirmações que poderiam contribuir para que aos poucos Felipe saiba como agir em situações como essa.

Hevesi (2011) aponta que várias pesquisas sobre a linguagem dos profissionais de berçários e escolas infantis evidenciam que, na maioria das vezes, a linguagem das educadoras consistia em ordens, proibições e continham traços negativos e que isso era ainda mais evidente com as crianças pequenas que estão começando a falar ou com os recém-nascidos. Outra fato levantado é que as educadoras apenas se dirigem às crianças quando brigam, choram e que, dessa maneira, as crianças passam a perceber que fazendo coisas erradas terão a atenção de suas educadoras para si e com isso, acaba acontecendo o contrário do que as educadoras esperam e desejam.

Nas cenas apresentadas, anteriormente, percebemos que a linguagem das educadoras com os bebês vão ao encontro dos resultados das pesquisas apontadas por Hevesi (2011). Corroboramos com a autora (2011) ao afirmar que é compreensível as educadoras intervirem, falarem com os bebês quando eles estão em situações de conflito, pois não teria motivo de fazer isso com frequência enquanto a brincadeira ocorre com tranquilidade. Entretanto, o que gostaríamos de evidenciar é o fato de que na grande parte do tempo, as educadoras se dirigiram aos bebês com o propósito de proibir algo, chamar a atenção, apresentando falas isoladas para solucionar rapidamente os conflitos. Foram falas imperativas, impessoais. Não havia uma conversa sutil, afetuosa, uma preocupação por parte das educadoras em fazer com que os bebês compreendessem o motivo de sua fala.

Na escola Lóczy, porém, as crianças são chamadas pelo nome. As educadoras conversavam com os recém-nascidos ao invés de se dirigir a eles mecanicamente (HEVESI, 2011).

Dessa forma, a educadora que se acostuma a essa prática, considera natural informar, inclusive, a um recém-nascido, de todas as coisas que o afetam e que



afetam a vida do grupo. Explica aquilo que faz com eles, por que o faz... e isso também com crianças muito pequenas que ainda não obedecem instruções nem proibições. Desde a primeira infância, as crianças necessitam que a educadora se preocupe com elas, que lhes fale, não apenas nas horas dos cuidados, mas também durante os outros momentos do dia (HEVESI, 2011, p. 55).

A educadora tem o papel de estimular as atividades dos bebês de maneira indireta a partir das condições criadas por elas. Uma dessas condições diz respeito a riqueza da linguagem utilizada pelas educadoras durante os momentos de interação com os bebês a fim de permitir a eles se situarem de forma conveniente diante dos vários acontecimentos que vivenciam (FALK, 2016b).

Além dessas conversas serem fundamentais para o processo de socialização dos bebês e aprendizados relacionados ao convívio em grupo, Hevesi (2011) destaca a importância das educadoras dispenderem mais atenção para a linguagem utilizada com eles e a maneira como ela é empregada, a fim de propiciar aos bebês o contato com uma linguagem verbal que apresente um amplo vocabulário.

Enquanto foi diretora do Instituto Lóczy, Emmi Pikler prezou pelo vínculo afetivo entre educadoras e bebês construídos principalmente nos momentos de cuidados pessoais. Essa preocupação foi um de seus objetivos relacionados a formação das educadoras do instituto e se tornou um dos princípios de sua abordagem (FALK, 2011). Para que o vínculo afetivo seja construído é fundamental que a educadora preste atenção no bebê, em sua expressão, olhar, que tenha delicadeza ao tocá-lo, converse com ele, anunciando suas ações. É a partir dessas atitudes que a educadora antecipa suas ações ao bebê, possibilita sua participação nos momentos de cuidado e transmite o sentimento de competência para que o bebê se distancie do adulto e aja com independência.

Em nossa pesquisa não investigamos a interação das educadoras com os bebês nos momentos de cuidados pessoais, mas podemos tomar o princípio do vínculo afetivo para outros momentos do cotidiano dos bebês, na creche. Nos casos apresentados anteriormente percebemos que as educadoras Roberta e Sueli se dirigiram aos bebês de maneira mecânica e imperativa. Nas palavras de Falk (2011, p. 20) esse modo de agir se configura como um cuidado despersonalizado que pode ser responsável “[...] pelas carências afetivas, pelo atraso intelectual e transtornos posteriores da personalidade dos pequenos educandos na coletividade”. A maneira como a educadora reage às ações dos bebês é uma parte fundamental da educação na primeiríssima infância (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014).

Uma das maneiras das educadoras estimularem a atividade das crianças de maneira indireta é utilizando uma linguagem rica durante as comunicações gestuais e verbais, pois com isso as crianças tem a possibilidade de tomar consciência de si mesmas e de seu entorno e se comportar adequadamente nos acontecimentos que a afetam (FALK, 2011). No entanto, não foi o evidenciado pelos resultados. As atitudes das educadoras demonstram a falta de intenção em fazer com que os bebês compreendam a situação vivenciada para que posteriormente saibam lidar com elas. De acordo com Falk (2011) é a partir da relação entre educadora e bebê, o vínculo construído entre ambos que permite à criança construir seu sistema de valores sobre a sociedade, suas regras de comportamento, seus aprendizados sobre as relações respeitadas.

Nas cenas da unidade “Puxa daqui, puxa dali”, observamos que os bebês gritaram, choraram, olharam para a educadora, balbuciaram quando tiveram seus brinquedos retirados, por seus pares. Neste sentido, utilizaram das linguagens gestual e oral para expressar-se diante da situação que os incomodava, chateava ou irritava. Observamos que o uso dessas linguagens revelam situações conflituosas, momentos de desarmonia entre os bebês e que não foram resolvidos pelas educadoras a partir de ações delicadas a fim de acalmá-los e fazer com que eles vivenciassem relações respeitadas entre os bebês e entre eles e as educadoras. Tardos (2016b) afirma que o maneira que a educadora trata as crianças transmite a elas muitas informações. Desse modo, como esperar que o bebê aja com respeito em relação ao interesse pelo brinquedo do outro, se as educadoras não realizam um trabalho intencional neste sentido?

Segundo Gonzalez-Mena e Eyer (2014), sem nem percebermos, absorvemos o comportamento e os trejeitos do outro. Por isso, as educadoras devem estar ainda mais atentas a suas atitudes, a maneira como falam com os bebês, como conversam entre si, pois estão sendo exemplo para os bebês. “Crianças tratadas com gentileza tendem a tratar outras de forma mais gentil. [...] Crianças tratadas com respeito tendem a respeitar mais outras crianças do que aquelas que não são tratadas com respeito” (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014, p. 37-38).

A abordagem de Emmi Pikler preza por ações calmas e carinhosas por parte das educadoras, pelo valor educativo do gesto, do toque, da voz. Isso fica explícito por Falk (2016b) “gestos suaves e delicados por parte do educador”; “durante os cuidados o educador

se aproxima com atenção e delicadeza” o que nos permite afirmar que a abordagem pikleriana trata da pedagogia da delicadeza.

Em relação as linguagens utilizadas pelos bebês, Barbosa (2009) afirma que elas implicam na possibilidade de comunicação e capacidade de expressão. “As linguagens são ações, geram confrontos, intercâmbios, compartilhamento de ideias e de pensamentos” (BARBOSA, 2009, p. 86).

Logo que nascemos estamos a todo tempo em um processo de aprendizagem na medida em que interagimos e nos relacionamos com outros bebês e adultos. Barbosa (2009) afirma que desde quando nascem os seres humanos desejam se comunicar e se relacionar e ao vivenciarem experiências com o outro, os bebês vão construindo significados e se apropriando das múltiplas linguagens de seu meio.

Vamos tomar, como exemplo, as cenas em que os bebês gritaram. Em algum momento da vida desses bebês, eles perceberam que gritando poderiam manifestar-se e comunicar-se com seus pares e adultos. O que a pesquisadora presenciou durante a coleta de dados, registrando várias situações em que eles gritaram pode ter sido fruto de um processo de aprendizagem em que eles participaram e aprenderam que o grito é uma forma de se colocarem em cena ou indicar suas necessidades.

Não conseguimos afirmar com propriedade o que de fato esses bebês queriam comunicar. Se gritaram, choraram ou olharam para as educadoras para demonstrar sua insatisfação com a perda do brinquedo, sua irritabilidade, se utilizaram destas linguagens na tentativa de impedir que os colegas pegassem o que lhes pertencia naquele momento ou se foi para chamar a atenção das educadoras diante de desconforto ao seu bem-estar, para receber uma ajuda delas. Mas podemos afirmar que a partir destas linguagens, os bebês conseguiram compartilhar suas sensações e participar da vida coletiva daquele grupo do Berçário I.

Ressaltamos a importância das educadoras estarem com olhos e ouvidos atentos a fim de escutar os bebês e saber o motivo das várias formas de comunicação utilizadas por eles, e assim não haver uma interpretação que leve a ações desconexas de sua real necessidade naquele momento como, por exemplo, ficar brava porque o bebê gritou. Para que isso não aconteça é fundamental observar, escutar e reconhecer as inúmeras linguagens dos bebês.

Tomando a abordagem de Reggio Emilia, as educadoras se atentam as linguagens das crianças, escutando-as. Escuta, que como já evidenciamos em outra seção, é realizada com

todos nossos sentidos, revelando o interesse da educadora pelas crianças, a curiosidade pelo o que elas fazem, expressam, anunciam com suas linguagens.

Escutar como um verbo ativo que envolve interpretação, dando sentido à mensagem e valor àqueles que a oferecem. Escutar que não produz respostas, mas formula questões; escutar que é engendrado pela dúvida, pela incerteza, que não é insegurança, pelo contrário, é segurança de que cada verdade só existe se estivermos cientes de seus limites e de sua possível “falsificação” (RINALDI, 2019, p. 125).

Para a abordagem pikleriana, essa escuta ocorre a partir da observação atenta dos bebês e crianças pequenas. Um dos pensamentos básicos de Pikler é que a mãe, o cuidador, aquele que estiver responsável pelo bebê tem que conhecê-lo e a melhor maneira para isso acontecer é observando-o (MÓZES, 2016).

Desde quando assumiu a direção do Instituto Lóczy, Emmi Pikler deixou claro a importância que dava para a observação das crianças. Um de seus objetivos era realizar observações sobre o desenvolvimento dos bebês e crianças pequenas enquanto essas vivenciavam as situações cotidianas do orfanato. Ao contratar novas jovens para trabalhar no Instituto, Pikler ensinou “[...] a observar as crianças, a tentar compreender tudo o que expressa a posição de seu corpo, seus gestos e sua voz [...]” (FALK, 2011, p. 25).

Tardos e Szanto-Feder (2011) destacam os parâmetros da observação pikleriana os quais a educadora deve estar ciente: a qualidade da atividade, o conteúdo, duração e o lugar que ocupa em relação ao comportamento global da criança. Para as autoras (2011) essa observação não é feita no sentido de analisar o que a criança é capaz ou não de fazer, mas para que ela observe a criança que está espontaneamente em atividade.

Corroborando com a discussão, o documento Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009, p. 46) questiona em um de seus indicadores “As professoras observam como os bebês e as crianças pequenas se comunicam pelo olhar, pelo corpo, pelo choro, e verbalizações, a fim de compreender seus interesses e planejar o cotidiano”?

Anteriormente afirmamos que não podemos ter certeza do motivo que levou os bebês a utilizarem de suas linguagens no momento da disputa de brinquedos, entretanto, as educadoras poderiam ter essa resposta ou ao menos algo mais aproximado se estivessem observando ou escutando os bebês da maneira como Pikler e Reggio Emilia nos propõe.

O interesse mútuo pelo brinquedo proporcionou uma interação entre os bebês e entre eles e as educadoras. A partir da análise realizada evidenciamos as inúmeras experiências que os bebês vivenciaram pelo fato de se interessarem pelo brinquedo do outro. Durante os “puxa daqui, puxa dali” os bebês se comunicaram através de trocas de olhares, balbucios, gritos,

enfim por suas linguagens, intensificando a interação com o outro, o que é fundamental para o conhecimento de si e do mundo. Tais interações também proporcionaram aos bebês vivenciarem situações que colaborassem com o desenvolvimento de sua autonomia como tomadas de decisão e movimentação livre.

A interação entre os bebês não ocorreu somente a partir das situações de interesse mútuo. Em muitas cenas observamos um interesse em estar junto com seus pares ou educadoras para que pudessem compartilhar a mesma brincadeira, imitar o outro e assim brincarem juntos. Desse modo, iremos discutir a interação que ocorreu quando os bebês brincaram junto com seus pares e educadoras a partir da segunda unidade “Brincar e interagir com o outro”.

Durante uma sessão de coleta de dados, o batuque nos baús tomou conta da sala do Berçário I. Felipe (9 meses) é quem começou a brincadeira chamando a atenção, inicialmente, de Icaro (15 meses) e Eloisa (17 meses) que começaram a fazer o mesmo que ele, bater no baú e olhar os outros bebês.

De acordo com Vincze (2011) essa brincadeira se caracteriza por uma atividade em comum, a qual a relação entre os participantes ocorre a partir de um conteúdo afetivo e da consciência da existência do outro. A participação dos bebês nessa brincadeira ocorreu de modo espontâneo, a partir do interesse que tiveram em “batucar” do mesmo modo que Felipe. A autora (2011, p. 77) afirma que esse tipo de atividade ocorre por conta da imitação do outro e que “A simples imitação se torna uma atividade comum pelo fato de que o modelo iniciado por um é adotado por outro colega que lhe está imitando e continua sua atividade quer dizer, a partir daí, os dois continuam a brincadeira juntos”.

A ação de Felipe foi imitada por vários colegas que participaram da brincadeira, uns com maior frequência que outros. Depois de Icaro e Eloisa, outros bebês foram se aproximando e participando da “batucada”, batendo suas mãos, ouvindo o som da batida, olhando e observando o outro. Assim, os bebês colocaram seus corpos em ação, movimentaram-se e brincaram livremente.

O que no início foi feito por imitação passou a ter a singularidade de cada um e assim a vontade de fazer o mesmo que o outro transformou a atividade de imitação em um brincar juntos, evidenciando que a ação de imitar não é simples reprodução. Léo (12 meses) batia com as duas mãos no meio do baú de maneira rápida e forte, Jorge (13 meses) ora batia com uma mão só, ora com as duas. Felipe, que foi quem iniciou a brincadeira, mais observava seus

pares do que batia no baú e quando batia o fazia apenas com uma mão, pois a outra utilizava para se apoiar. Cada um deles batia um pouco e depois parava para observar o colega. Parecia que estavam experimentando as várias maneiras de bater e obter sons diferentes.

Vincze (2011) denomina esse tipo de atividade de bater em objetos, em mobílias como atividades de imitação rítmica e que são espetaculares por produzirem barulho e exigirem movimento amplos.

Os bebês ora batiam com as duas mãos, ora com uma e utilizavam a outra para se apoiar. Neste sentido, experienciaram uma situação de equilíbrio de seus movimentos e posturas. Hipoteticamente, podemos indicar: “será que consigo bater com as duas mãos”? “como faço para me manter em pé sem apoiar as mãos no baú”? Também tiveram que controlar a força de suas mãos ao bater, para obter um som mais alto ou não. Com isso, ressaltamos a relação entre brincar livre e a atividade autônoma.

Quando é permitido que a criança aja por iniciativa própria, ela vai, inevitavelmente, se deparar com os limites que a realidade impõe. Por meio de suas explorações aprenderá sobre a resistência dos objetos, os obstáculos e as oposições concretas que exigirão dela adaptação à realidade ou aceitação das limitações (SOARES, 2017, p. 33).

Com relação aos sons produzidos pelos “bataques” salientamos que na faixa etária em que se encontravam (9 a 17 meses) os bebês sabiam de onde ele estava vindo e que eram eles que estavam produzindo-os a medida em que batiam suas mãos no baú. A atitude de Icaro demonstra isso, pois ao terminar de bater suas mãos no baú, ele parava e olhava para elas e para o baú.

Kálló (2017) discorre que na segunda metade do primeiro ano, o bebê é capaz de descobrir a conexão entre seus movimentos e os ruídos que escuta. Porém, para que isso ocorra é importante que anteriormente ele tenha tido contato com materiais que proporcione à ele compreender essa conexão como, por exemplo, objetos e brinquedos de diferentes materiais. Um exemplo trazido pela autora são argolas de madeira amarradas a um barbante, que ao contrário dos chocalhos tradicionais ou aqueles animaizinhos de borracha que fazem barulho ao apertá-los, permite ao bebê a percepção de seus movimentos e do som emitido.

Os bebês estavam na fase em que já descobriram como podem produzir os sons com os brinquedos e outros objetos, mas de acordo com Kálló (2017) ainda continua sendo importante que eles brinquem com aqueles que são feitos de diferentes materiais.

Observando os brinquedos e objetos disponíveis na sala do Berçário vemos que, em sua maioria, estes são feitos de plástico. Desse modo, os bebês não terão diferentes impressões e experiências com relação as suas propriedades como o som produzido por eles.

Neste contexto, caberia à gestão da creche, à rede de ensino fazer uma aquisição de objetos e brinquedos feitos por materiais diversos para que as educadoras possam disponibilizar aos bebês e oportunizar a eles experiências novas, não apenas de escuta e percepção de outros sons, mas de toque, de cheiro, de gosto<sup>22</sup>.

Mais uma vez evidenciamos a autonomia dos bebês demonstrada pela decisão em ir “brincar junto”. Quando Felipe começou a bater no baú pouco a pouco os bebês foram chegando não só para imitá-lo, os olhares que trocaram durante a brincadeira indicou a vontade em realizar a atividade juntos. Foi a partir da linguagem do olhar que eles se comunicaram, que eles puderam compreender o tempo do outro e perceber seu próprio tempo para bater no baú.

Nesta cena observamos outra atividade que ocorreu pela ação de imitar. Depois que Igor foi até o outro baú pegar um carrinho, Eloisa parou de batucar para fazer o mesmo. Mexeu nos brinquedos do baú, pegou um telefone quebrado e o colocou na orelha. Igor passou a se interessar pelo telefone e tentou pegá-lo de Eloisa. Diferente da situação anterior, essa não desencadeou uma atividade em comum e sim uma situação de interesse pelo brinquedo do outro, como já discutimos na unidade anterior.

A interação entre os bebês não ocorreu somente pela atividade de imitação. Em outro trecho de transcrição Eloisa (19 meses) e Leandro (12 meses) deram várias gargalhadas brincando de *esconder e achar*. Eloisa ficou escondida atrás do armário e Leandro caminhou em direção a ela, quando ela apareceu os dois deram risada e depois voltaram para seus lugares iniciais, retomando a brincadeira por 5 vezes. Essa brincadeira também é caracterizada por uma atividade em comum, (VINCZE, 2011).

Em pesquisa realizada com bebês em creches francesa e italiana, Stambak, Barrière e Byory (2011) também observaram brincadeiras como essa. Para as autoras as brincadeiras de *esconde e achar* ou *esconde-esconde* são complexas, pois consistem em explorar diferentes

---

<sup>22</sup> A temática relacionada a disponibilização dos brinquedos e objetos será discutida com maior profundidade na análise dos dados da categoria 2 “Explorar, descobrir e aprender”.

possibilidades para ver e não ver, aparecer e desaparecer, além de ser uma brincadeira marcada por manifestações emocionais fortes como sorrisos, risos e exclamações.

Diferentemente da brincadeira da “batucada”, em que Felipe poderia realizar sem a necessidade de outros bebês estarem junto fazendo o mesmo que ele, a brincadeira de *esconder e achar* só aconteceu por conta da interação entre Leandro e Eloisa.

Esse fato também chamou a atenção das autoras “[...] surpreendeu-nos particularmente perceber que, já nessa idade, as crianças se dedicam a brincadeiras que poderíamos qualificar como eminentemente “sociais” uma vez que só podem realizar-se entre várias crianças [...]” (MAISONNET; STAMBAK, 2011, p. 50).

A brincadeira de *esconder e achar* foi suspensa por alguns segundos quando Eloisa saiu andando pelo tatame e Leandro sentou no chão e ficou olhando para ela. Assim que ele a viu voltando para atrás do armário, Leandro se levantou rapidamente, evidenciando sua vontade em retomar a brincadeira. Porém, a educadora Marisa chamou Eloisa para trocar a fralda impedindo que os dois brincassem novamente.

A educadora poderia ter se atentado ao significativo momento em que Leandro e Eloisa vivenciavam, interagindo, rindo e brincando e esperado para realizar a troca de fralda. Quem sabe assim Leandro e Eloisa poderiam ter sentido as mesmas sensações novamente ou experienciado outras novas ao se esconderem e se acharem.

Sabemos que a troca de fraldas está relacionada ao bem estar do bebê e também que é um momento essencial para estreitar o vínculo entre ele e a educadora a partir das importantes trocas que ocorrem entre eles. Porém, Eloisa não parecia mostrar-se incomodada com sua fralda “cheia” e, por isso, Marisa poderia ter aguardado um pouco mais. De acordo com a abordagem Pikler a educadora teria que ter convidado Eloisa para trocar a fralda e aguardado a iniciativa dela em querer fazer a troca.

As educadoras aprendem, também, a se ocupar com os bebês e crianças pequenas segundo o ritmo que lhes convém, um ritmo que lhes oferece tempo e a possibilidade de se prepararem para a aproximação do adulto e dos diferentes movimentos. Assim, por exemplo, a educadora chama sempre a criança com a qual se ocupa. Espera que ela se manifeste, mediante algum sinal, que a percebeu. Em geral, nesse momento seus olhares se encontram, mas a educadora não pega a criança até o momento em que sente, mediante o contato tátil, que ela espera seu gesto (TARDOS, 2016b, p. 67).

Consideramos a necessidade das educadoras compreenderem a perspectiva dos bebês, compreenderem seus tempos e seus desejos e para que isso possa acontecer, a observação



atenta por parte da educadora é fundamental, pois será a partir dessa observação que ela irá organizar suas ações.

A brincadeira de *esconder e achar* também ocorreu a partir da interação dos bebês com educadora e pesquisadora. Jorge utilizou um quadrado de plástico para se esconder de Sueli e Igor colocou sua naninha no rosto para brincar com a pesquisadora. As iniciativas de Sueli e da pesquisadora fizeram os bebês brincarem de *esconder e achar*, pois foram elas que falaram “achou” quando Jorge e Igor descobriram o rosto iniciando, assim, a brincadeira.

Para além de promover a interação entre os bebês, as educadoras também têm o importante papel de interagir com eles, principalmente quando estes os convidam para suas brincadeiras. O fato da abordagem pikleriana defender uma brincadeira livre, sem intervenções diretas por parte das educadoras não significa que elas não devam nunca brincar com os bebês.

Szóke (2016) explica que na brincadeira entre bebês e adultos o cuidado que deve ser tomado é relacionado ao fato de que, muitas vezes, os bebês brincam de modo diferente do esperado por nós e isso deve ser considerado, deixando o bebê como o protagonista da brincadeira. Os adultos podem participar, mas devem estar abertos ao que o bebê propõe, ao que acontecer, sem estabelecer metas ou induzir situações que levem a resultados esperados (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014).

O vínculo afetivo existente entre bebê e educadora não é construído durante a brincadeira, mas sim nos momentos de cuidado (SZÓKE, 2016). Contudo, quando o bebê brinca com a educadora ele está confirmando que há a existência desse vínculo entre ambos, além de fortalecê-lo ainda mais.

Seja entre os bebês, entre bebês e educadoras, as interações com o outro é fundamental para o processo de desenvolvimento e aprendizagem do bebê. A construção do conhecimento é possível a partir de encontros das crianças com o outro e com o mundo em que significados são produzidos a partir desses encontros (DAHLBERG; MOSS, 2019). Nas palavras de Rinaldi (2019) o conhecimento é na verdade um ato de coconstrução, já que é um processo realizado pelo indivíduo na relação com os outros.

O brincar juntos, a interação entre os pares é aspecto imprescindível na educação da primeira infância. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) estabelecem que as escolas dessa etapa da educação devem garantir à criança o direito à interação com outras crianças. De acordo com Barbosa (2009) a formação da criança ocorre a

partir de processos de interação e negociação com os outros. Neste sentido, é fundamental que as educadoras propiciem momentos diversos a fim de que essas interações ocorram para que as crianças vivenciem novas experiências, tenham a oportunidade de fazer descobertas junto com seus pares e educadoras e aprendam e ensinem com o outro.

As crianças na creche têm a experiência de viver cotidianamente em uma coletividade de meninos e meninas de idades diversas. Desde muito cedo, os bebês procuram as outras crianças com olhares, esboçando sorrisos e sons, tentando tocar o colega com o corpo. A ação pedagógica na turma de bebês deve favorecer o encontro entre eles em diferentes espaços e momentos do dia. A professora precisa estar atenta aos movimentos relacionais do grupo e favorecer o desenvolvimento corporal, afetivo e cognitivo dos bebês (BARBOSA, 2010, p. 6).

Entretanto, nos deparamos com resultados que evidenciam um olhar despreocupado por parte das educadoras com relação as interações dos bebês e ao modo em que elas ocorrem. Novamente evidenciamos que as crianças brincavam sempre no mesmo ambiente e espaço, com praticamente os mesmos brinquedos e objetos. Coutinho e Schmitt (2014) chamam a atenção sobre esse aspecto afirmando que todas as situações de interação vivenciadas nas creches, por mais corriqueiras que sejam devem ser planejadas de forma intencional.

O documento “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil” (BRASIL, 2009) aponta que por serem uma instituição educacional, as creches devem promover interações formadoras. Este documento e os “Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças” (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009) evidenciam a importância das educadoras organizarem a sala de aula e disponibilizarem os materiais a fim de promover brincadeiras espontâneas e interativas.

Indo ao encontro, Coutinho (2017, p. 111) conclui:

[...] 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 [...].

Ao apresentar as várias situações vivenciadas pelos bebês a partir de suas interações, os trechos retirados das transcrições revelam justamente o que foi apontado por Coutinho (2017). Os bebês são seres sociais e que, portanto, buscam o outro, buscam a interação. Desde os 4 meses de idade eles já se olham e direcionam a cabeça um em direção ao outro (VINCZE, 2011).

Não estamos apresentando essas interações somente para confirmar que os bebês são seres sociais, mas partimos delas para problematizar as práticas educativas que ocorrem nas

creches. Nos referimos a interações que ocorrem em uma instituição de educação e que, portanto, devem buscar pela qualidade das experiências que os bebês participam, partindo de um planejamento, de uma intencionalidade educativa, no sentido de potencializar tais experiências. E como Coutinho (2017) afirma, os responsáveis por essa qualidade são os adultos, as educadoras, que irão criar as condições favoráveis para o desenvolvimento e aprendizagem dos bebês.

De acordo com Richter e Barbosa (2010) a construção de ações que desafiem e contribuam para o desenvolvimento das crianças depende do preparo e disponibilidade das educadoras. O dinamismo de uma sala de berçário é grande e por isso exige que o dia-a-dia das crianças seja muito bem planejado. As crianças solicitam situações de interações voltadas para experiências lúdicas e aprendizagens que ocorrem no coletivo e é isso que deve embasar o planejamento das educadoras.

E como isso pode ser feito pelas educadoras? De que maneira elas podem garantir experiências significativas, brincadeiras, movimentação livre e interação com o outro?

Seguindo a abordagem Pikler, Kálló (2017) afirma que os espaços são essenciais para que as brincadeiras livres ocorram. Ainda dentro da abordagem, para Soares (2017) sempre que possível é interessante organizar um espaço amplo ao ar livre para oportunizar novas experiências de locomoção às crianças.

Mostramos na seção de metodologia fotos de ambientes externos da creche e que oferecem inúmeras possibilidades de uso pelos bebês. As educadoras podem levá-los nesses ambientes simplesmente para poderem estar em um local diferente ao da sala do Berçário. Ao levar os bebês para um outro ambiente, eles poderão observar o que há nele, sentir o chão que será diferente, desviar de um obstáculo, um degrau que aparecer no caminho e vivenciar experiências a partir do que o próprio ambiente lhes sugerir. Após esse momento inicial de exploração do novo ambiente, as educadoras podem inserir brinquedos, objetos, organizar situações de exploração relacionadas ao desenvolvimento dos bebês e com isso transformar esse ambiente em vários tipos de espaços.

Dentro da sala do Berçário, mudanças podem ser feitas. Mesmo que o ambiente seja sempre o mesmo, há possibilidades de mudá-lo. Para Soares (2017) transformar o espaço também pode facilitar e ampliar os modos de brincar das crianças. Colocar obstáculo pela sala como travesseiros ou colchonetes empilhados, modificar as mobílias de lugar, organizar a sala em cantos temáticos (descanso, brinquedos não estruturados, casinha, entre outros de acordo

com a faixa etária dos bebês) são exemplos do que pode ser feito para oportunizar novas brincadeiras e interações. Tanto nos ambientes externos como dentro da sala do Berçário as educadoras organizam os espaços de forma aconchegante e segura para que os bebês possam explorar os materiais disponíveis, locomover-se com liberdade e interagir com seus pares e educadoras (SOARES, 2017).

Corroborando com a discussão Coutinho e Schmitt (2014, p. 227) explicitam:

O espaço assume o papel de *outro*, na medida em que ele anuncia e enuncia aos bebês e crianças pequenas aquilo que se pensa e espera delas. Não é um *outro*, dado por si, mas marcado pela ação daqueles que nele convivem, adultos e crianças. No contexto da creche, os adultos profissionais são responsáveis pela primeira organização do espaço, e imprimem neste, suas expectativas acerca das relações que se pretende sustentar com as crianças.

Um dos critérios para garantir que a creche respeite os direitos fundamentais das crianças refere-se ao direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante. Para que isso seja garantido é importante que os lugares onde as crianças passam o dia sejam arrumados com capricho e criatividade. Outro critério é sobre a movimentação em espaços amplos. Dentre os apontamentos destacamos o que explicita o direito que as crianças têm de desenvolver sua força, agilidade, equilíbrio físico a partir das atividades realizadas em espaços amplos e de explorar novos ambientes (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009).

De acordo com os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009, p. 50) os ambientes físicos das escolas dessa etapa “[...] devem refletir uma concepção de educação e cuidado respeitosa das necessidades de desenvolvimento das crianças, em todos seus aspectos: físico, afetivo, cognitivo, criativo”. No que se refere as necessidades dos bebês o espaço deve possibilitar que eles se movam, brinquem no chão, engatinhem, ensaiem os primeiros passos, explorem o ambiente e tenham os brinquedos adequados a sua idade sempre acessíveis (BRASIL, 2009).

Durante os 3 meses de coleta de dados, os bebês passaram manhãs inteiras dentro da sala do Berçário. Esta sala apresentou-se arrumada sempre da mesma maneira e em sua maioria não se apresentava muito organizada. As bancadas sempre estavam cheias de materiais, muitas vezes, utilizava-se alguns berços para guardar brinquedos maiores, os enfeites eram sempre os mesmos pregados nas paredes (personagens da Galinha Pintadinha feitos em E.V.A.) e o uso do tatame se fez constante, não estando disposto no chão em apenas um dia da coleta. Barbosa (2010) explicita que uma sala limpa, organizada, com acessibilidade aos materiais é muito diferente de uma sala com muitos móveis, materiais fora

do alcance das crianças e que cada uma dessas salas evidencia uma concepção de infância, de educação e cuidado.

Tomamos a abordagem pikleriana para problematizar algumas características da sala do Berçário apontadas anteriormente. A primeira delas diz respeito a presença dos berços. Explicitamos ao longo da tese o princípio da motricidade livre e por isso Falk (2011) aponta a preocupação em não deixar que o bebê permaneça inativo em seu berço, pois é fundamental que ele se movimente, desloque-se e brinque. Desse modo, se há berços nas instituições estes devem ser utilizados apenas nos momentos de descanso, para o bebê dormir. Entretanto, o ideal, principalmente para os bebês que já engatinham seria que eles dormissem em colchões ou colchonetes, pois teriam maior liberdade para se movimentarem, poderiam decidir se ficariam mais tempo ali, deitados e descansando ou se já iriam engatinhar em direção aos brinquedos ou objetos acessíveis a eles, por exemplo.

Ao oferecer os colchonetes para os bebês dormirem, a creche estará considerando a liberdade de movimento deles, a conquista de sua autonomia. Com isso, os bebês não precisarão passar uma parte do seu tempo esperando pelas educadoras, esperando que elas os tirem do berço, esperando pela próxima situação, experiência a ser vivenciada, esperando passivamente.

A segunda característica se refere aos tatames que são colocados na sala do Berçário e que preenchem a maioria do espaço que os bebês tem para se locomover, brincar, interagir. Kálló (2017) afirma que o chão do espaço para a brincadeira deve ter uma superfície rígida, pois a consistência é vital para o desenvolvimento da motricidade livre da criança.

A resistência de um chão duro impulsiona a verticalidade, apoia seus esforços repetidos para manter-se na posição correta e a tonicidade necessária. Do nosso ponto de vista um chão de espuma é inadequado para o espaço da brincadeira, pois a criança se afunda nele, tornando mais difíceis os deslocamentos a uma certa distância e dando uma impressão falsa do mundo real (KÁLLÓ, 2017, p. 37).

Além de garantir melhor mobilidade às crianças, o chão firme também oportuniza à elas melhor exploração dos brinquedos, percebendo suas propriedades de maneira real. O som produzido pelos brinquedos e objetos quando a criança os bate no tatame, por exemplo, é diferente do som reproduzido ao ser batido no chão firme. Isso ocorre com outras propriedades dos materiais: manter um brinquedo na posição vertical se torna mais difícil, a bola rola de modo desajeitado em uma superfície mais macia (KÁLLÓ, 2017).

O recomendado pela abordagem pikleriana é que os espaços internos sejam de superfície de madeira. Na creche pesquisada, o chão das salas era revestido de piso de

cerâmica e em outras realidades isso é muito comum. Uma preocupação por parte das educadoras e gestores pode ser o risco que as crianças se resfriem por estarem em contato com o chão frio. Porém, Kálló (2017) afirma que nessas situações é melhor agasalhá-las com roupas quentes e que não impeça a liberdade de movimento. Outra dica dada pela autora é colocar um lençol fino, bem esticado e amarrado as mobílias que tem na sala.

Diante desse cenário questionamos: Em relação às condições favoráveis para as experiências autônomas de interação, brincadeiras e movimentação livres, essa creche respeita os direitos fundamentais das crianças? Ela garante a qualidade na Educação Infantil?

Assim, se faz necessário problematizar o motivo desses direitos não estarem sendo atendidos e respeitados. O que está por trás dessas práticas sem intencionalidade e planejamento? O senso comum relacionado ao desenvolvimento dos bebês? A compreensão de que para educar bebês é necessário apenas um instinto maternal em detrimento do conhecimento de seu desenvolvimento? E por que isso ocorre? Por conta de uma formação que negligencia as disciplinas voltadas para a educação da primeiríssima infância? Ou advém do não reconhecimento da importância da educação dos bebês para a formação humana e por isso a contratação de profissionais não qualificados?

Das quatro educadoras do Berçário I, apenas uma tem formação em Pedagogia e as outras três são formadas no Ensino Médio. Isso evidencia a falta de preocupação da rede de ensino com relação a educação dos bebês. No entanto, poderíamos pensar que mesmo que tenha apenas uma educadora com formação específica, essa poderia estar realizando seu trabalho de acordo com o esperado para sua função, porém não foi o evidenciado nos resultados.

Gatti (2009) coordenou um grandioso estudo sobre os professores no Brasil para oferecer as diversas instâncias da administração educacional do país um exame crítico do quadro vigente, seguido de orientações e recomendações diante da situação levantada. Ao analisar o currículo de 71 cursos de Licenciatura em Pedagogia, a autora fez vários apontamentos, mas nos deteremos a destacar aqueles relevantes a nossa pesquisa. De acordo com o agrupamento das disciplinas, as que se referem a Educação Infantil fazem parte dos conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino específicos. A carga horária destinada para esse agrupamento é de apenas 30%. Em 82% das instituições pesquisadas, a Educação Infantil conta apenas com uma disciplina que recebe nomeações diferentes dependendo da instituição. O que pode contribuir diretamente com as práticas educativas

realizadas nas creches é o apontamento feito por Gatti (2009) de que nessa única disciplina, o foco é maior nos fundamentos sociológicos, políticos e psicológicos e bem menos frequentemente em práticas escolares ou experiências em creches.

Os responsáveis pelas interações dos bebês com seus pares, com brinquedos e outros objetos são as educadoras, mas temos que nos atentar para a qualidade dessas interações. Mello (2017) afirma que essa qualidade depende da concepção de criança que as educadoras têm, do conhecimento que se tem sobre elas, do seu desenvolvimento. Transmitir esse conhecimento para formar profissionais de Educação Infantil qualificados é função dos cursos de Pedagogia.

Desde o início, a maior preocupação de Emmi Pikler foi em relação à formação das educadoras do Instituto Lóczy. Foi ensinando às jovens contratadas a realizar as ações de cuidado com as crianças com carinho, atenção, sem pressa, evidenciando a sensibilidade da criança a tudo que lhe acontece, observando suas ações e “que não haviam de impor nada às crianças, mas que haviam de fazer esforços para que as crianças tivessem vontade de fazer o que se espera que elas fizessem” (FALK, 2011, p. 25) que os princípios da sua abordagem foram construídos.

As experiências de Emmi Pikler se consolidaram em Budapeste na Hungria, portanto, referimo-nos a uma abordagem europeia e que se constituiu em uma realidade pós guerra. A preocupação que Pikler tinha com a maneira como as educadoras lidavam com as crianças órfãs, vem do objetivo de assegurar às essas crianças um atendimento que lhes ajudasse a encontrar segurança e bem-estar, erradicando os fatores de carência de suas vidas a fim de favorecer seu pleno desenvolvimento (FALK, 2016b).

Nesse estudo, nos referimos à creches brasileiras e as crianças que em sua maioria encontram-se amparadas por suas famílias. No entanto, após uma experiência de sucesso comprovada no Instituto Lóczy, muitos estudiosos se dedicaram a difundir os princípios da abordagem pikleriana à educação das crianças de 0 a 3 anos, pois verificaram que tais princípios são fundamentais para o desenvolvimento e aprendizagem dos bebês e para garantir uma educação comprometida com a formação humana desses indivíduos. Neste sentido, a preocupação explicitada por Emmi Pikler com a formação das educadoras deve-se estender para aquelas que estão nas instituições de educação infantil.

A educação na primeiríssima infância traz momentos de intensas aprendizagens para as crianças, já que são os primeiros anos escolares. Nessa etapa, as crianças estão chegando ao

mundo, aprendendo e compreendendo-o a partir de seu corpo que interage com o outro, com os objetos e brinquedos, com o espaço. Com a análise da categoria 1 “O bebê e o outro” discutimos a respeito da interação que ocorreu principalmente entre os bebês e entre eles e as educadoras. Diante do que os bebês nos mostraram, pudemos voltar nossa atenção para as práticas educativas que ocorrem nas creches e explicitar a importância do planejamento das ações das educadoras, de uma relação atenta e afetiva entre elas e os bebês e da observação para que tais práticas corroborem em uma formação qualificada desses sujeitos.

Nos resultados da categoria 2 “Explorar, descobrir e aprender” discutimos sobre a interação dos bebês com os brinquedos e objetos e problematizar a disponibilização dos mesmos nas creches. A discussão iniciará a partir da primeira unidade “Tira e põe: um brinquedo dentro do outro”.

Os trechos transcritos que fazem parte desta unidade revelam o interesse que os bebês tiveram em brincar de encaixar um brinquedo dentro do outro, colocar e tirar. A cena protagonizada por Ingridy (14 meses) e Felipe (10 meses) evidenciou a brincadeira de “tira e põe” quando eles tentaram colocar o brinquedo que aperta e mexe os “braços” dentro do buraco do carro grande. A tentativa iniciada por Ingridy despertou o interesse de Felipe que olhou para o que ela estava fazendo e engatinhou em sua direção. Ao se aproximar ele puxou o brinquedo da mão de Ingridy e começou a fazer o mesmo que ela. Os dois alternaram as tentativas de modo que o brinquedo de apertar e mexer os “braços” ora estava com Ingridy, ora com Felipe.

A partir de estudo realizado após análise de 700 protocolos de observação de 6 bebês com idade entre 3 a 12 meses, Anna Tardos descreveu os principais estágios do brincar livre. O último deles se refere a brincadeira do bebê com dois brinquedos ao mesmo tempo. Nesse estágio da brincadeira, o bebê começa a encaixar um brinquedo ou objeto dentro do outro e com isso, aprende sobre a qualidade desses materiais, o que cabe ou não, quais desses materiais são grandes, quais são pequenos (SOARES, 2017).

O brinquedo de apertar e mexer os “braços” tinha uma base maior que o buraco do carro grande e, por isso, não era possível ser encaixado da maneira como os bebês estavam fazendo, colocando-o na posição vertical. Por um momento, Felipe conseguiu deixar o brinquedo dentro do buraco, pois o colocou na posição horizontal, mas em seguida o tirou e voltou a tentar colocá-lo da maneira inicial.



Em geral, são necessárias muitas tentativas antes que a criança consiga encaixar recipientes de diferentes formas e tamanhos. Nesse processo, ela aprende princípios básicos sobre a forma e volume desses objetos, e também sobre suas semelhanças e diferenças. Quando aprende quais coisas encaixam e quais coisas não encaixam, aprenderá a diferenciar, simplesmente olhando, que objetos servirão para seu propósito (BALOG, 2017, p. 55).

É interagindo com os brinquedos e objetos, repetidas vezes, que as crianças vão experimentando e aprendendo o que cada coisa faz, o que se pode fazer com cada coisa. As tentativas, os erros, descobertas, fazem parte da construção do conhecimento sobre o mundo e para o bebê isso ocorre essencialmente pela interação com brinquedos e objetos (KISHIMOTO, 2010).

Neste dia, Ingridy e Felipe estavam descobrindo as possibilidades, explorando e tentando da melhor maneira possível, ou seja, a maneira deles, encaixar aquele brinquedo no outro. As explorações que ocorrem são base para que, inicialmente, eles formulem suas hipóteses e depois suas confirmações sobre o processo de encaixar e, a partir delas, como Balog (2017) afirmou, os bebês conseguirão saber, somente olhando, o que podem ou não fazer com os brinquedos e objetos.

O interesse de Felipe em explorar e brincar com o brinquedo, fez com que ele imitasse a ação de Ingridy e corroborou para que ambos vivenciassem uma atividade em comum, como Vincze (2011) aponta. No entanto, observamos que a brincadeira de Felipe não foi simplesmente reproduzir o que Ingridy estava fazendo, ele se interessou em tentar colocar o brinquedo dentro do carro grande e fez isso do seu modo.

Verba et al (2011) verificaram esse mesmo fato em sua pesquisa com bebês em situação de exploração de objetos. As autoras apontaram que os bebês interessados na ação do outro, se aproximaram para realizar a mesma atividade, mas não somente imitaram o outro e sim se inspiraram para realizar as suas próprias ações.

Ao analisarmos os resultados da categoria anterior ficou evidente a contribuição dos brinquedos e objetos para a interação dos bebês e na cena apresentada acima isso também fica claro. Felipe estava longe de Ingridy, mas engatinhou até ela ao olhar o brinquedo que estava em sua mão. Por um momento, os dois dividiram este brinquedo, tentando cada um à sua maneira colocar o brinquedo de apertar e mexer os “braços” dentro do carro grande e assim brincaram juntos. Desse modo, para além de propiciar inúmeras descobertas e conhecimentos sobre o mundo ao seu redor, os brinquedos e objetos também favorecem a interação dos bebês com seus pares e adultos.

De acordo com Soares (2017) isso ocorre principalmente nas situações de brincar livre, pois a autonomia vivenciada durante a brincadeira estimula a criança a interagir. O manual de orientação pedagógica “Brinquedos e brincadeiras de creches” (BRASIL, 2012) aponta que os bebês gostam de brincar junto com seus pares e que desde pequenos interagem e se juntam aos outros para se comunicar.

A interação entre os bebês se dá principalmente a partir das atividades com os objetos, pois a atividade de um deles interessa ao outro que passa a imitá-lo, por isso as trocas entre eles realizam-se com ajuda de interações imitativas. Essas interações ocorrem por meio dos gestos, olhares, balbucios, linguagens encontradas por eles para vivenciarem uma atividade em comum (MAISONNET, STAMBAK, 2011). Durante a interação entre Felipe e Ingridy observamos que eles trocaram olhares e também observaram o que outro estava fazendo por várias vezes.

Para Barbosa (2009, p. 76) “[...] a ação de brincar conduz aos relacionamentos grupais, à interação, à comunicação consigo mesmo e com os outros, sendo fundamental nos processos de crescimento e desenvolvimento de qualquer habilidade [...]”.

As interações é um dos eixos norteadores das práticas pedagógicas na educação infantil (BRASIL, 2010), sendo assim garantir que os bebês interajam durante sua rotina na creche deve ser motivo de planejamento das ações por parte das educadoras. Visto a importante contribuição dos brinquedos e objetos para que os bebês interajam com o outro, uma dessas ações deveria estar relacionada a organização e seleção desses materiais a fim de proporcionar interações significativas entre os bebês e entre eles e as educadoras. Entretanto, observamos que na sala do Berçário I eram sempre os mesmos brinquedos e objetos espalhados pelo tatame<sup>23</sup>.

Mesmo depois que Ingridy deixou de brincar e de Luana ter pego o brinquedo dele, Felipe continuou sua tentativa e exploração por alguns minutos. Na pesquisa realizada por Verba et al (2011) os bebês interagiram e começaram a brincar juntos utilizando cada um seu objeto, diferente da cena apresentada anteriormente em que Felipe e Ingridy tiveram que compartilhar os mesmos brinquedos para vivenciarem uma mesma experiência. Ingridy iniciou suas tentativas e chamou a atenção de Felipe para o que estava fazendo. Depois que ele se aproximou, ela logo parou de explorar os brinquedos. Por que isso ocorreu? Pelo fato

---

<sup>23</sup> Ao longo da análise sobre a interação do bebê com os brinquedos aprofundaremos a discussão a respeito da oferta dos mesmos.

de Felipe ter pego o brinquedo dela, e então ela se interessou pelo brinquedo de Paulo? Se Felipe não tivesse se aproximado ela teria insistido em suas tentativas?

Poderíamos responder a essas questões se na sala do Berçário tivesse outro brinquedo como aquele, para possibilitar que os dois brincassem e tentassem juntos colocar um no outro ou desistir da brincadeira por conta do interesse próprio.

Neste sentido, a abordagem pikleriana é clara quando explicita a importância de oferecer brinquedos iguais e que vão ao encontro do interesse do bebê, decorrente de seu estágio do brincar livre (SOARES, 2017). Como apontado por Tardos a partir de suas observações, os bebês participantes da pesquisa estão na fase de brincar com dois ou mais objetos, agrupando-os, colocando e tirando, encaixando, empilhando. Com isso, os brinquedos e objetos ofertados a eles deveriam oportunizar esses tipos de exploração e brincadeiras.

Observando a cena, também destacamos o fato de que Felipe teve liberdade para se locomover pela sala do berçário e interagir com Ingridy e o brinquedo que estava com ela. Segundo Kálló (2017) essa aproximação em direção a um objeto demonstra as habilidades que o bebê já adquiriu. A motricidade livre é que dá as condições para os bebês brincarem livremente e conseqüentemente interagirem com seus pares e educadoras. Barbosa (2009) afirma que o brincar e o movimento são necessidades vitais tão importantes quanto a alimentação e o sono o são para o desenvolvimento das crianças.

É fundamental que as educadoras organizem o espaço para o brincar, deixando os brinquedos e objetos acessíveis aos bebês, a fim de oportunizar a liberdade de movimentos e conseqüentemente o brincar livre.

Desde quando o bebê ainda não se locomove são os brinquedos e objetos dispostos próximos à ele que o estimula a esticar o braço, virar o tronco, rolar, a partir do seu próprio interesse por esses materiais. A abordagem pikleriana evidencia a importância dos materiais no que se refere a motricidade livre do bebê, pois ao mesmo tempo em que eles exploram os brinquedos e objetos, também experimentam seus movimentos e posturas corporais (SOARES, 2017).

Se não forem criadas condições ambientais para que o bebê desenvolva uma atividade motora livre e exploratória a partir de sua própria iniciativa, ele terá dificuldade de passar pelas etapas da motricidade sem interferência direta de um adulto. E pode adquirir a tendência de esperar um impulso externo a ele para agir, ao invés de participar ativamente de seu próprio desenvolvimento (SOARES, 2017, p. 48).

As condições ambientais citadas pela autora estão relacionadas à disponibilização de brinquedos e objetos correspondentes ao desenvolvimento do bebê, selecionados de acordo com seu interesse, pelas variadas possibilidades de experimentação e que sejam acessíveis a ele. Observamos uma mudança na sala do Berçário que não foi ao encontro de um ambiente com essas características. As educadoras reorganizaram a disposição de algumas mobílias e passaram a deixar os baús de brinquedos empilhados um em cima do outro o que permitiu que os bebês tivessem acesso apenas aos poucos brinquedos e objetos colocados no tatame pelas educadoras.

Sobre isso, os documentos do Ministérios da Educação (BRASIL, 2009; CAMPOS; ROSEMBERG, 2009; BRASIL, 2012) são claros ao estabelecer que para além da instituição ter uma diversidade de materiais, estes precisam estar organizados de modo a ficarem acessíveis às crianças, garantindo à elas a autonomia para escolherem com quais irão brincar.

O ambiente para a brincadeira deve estar organizado de modo a oferecer liberdade de escolha. Essa liberdade é ingrediente importantíssimo e pré-requisito essencial ao aprendizado (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014).

Os bebês sujeitos da pesquisa já se locomoviam engatinhando ou andando e, por isso, não era necessário dispor os brinquedos e objetos pela sala. Ao invés de distribuí-los pelo espaço, o que pode até chatear ou atrapalhar os bebês porque podem tropeçar, o interessante seria colocar os brinquedos e objetos nos cantos da sala em cestas ou potes (KÁLLÓ, 2017).

Para a abordagem pikleriana, a atividade autônoma tem grande contribuição para o desenvolvimento do bebê. Ao organizarem a sala como descrito acima, as educadoras favorecem a movimentação dos bebês e proporcionam-lhes o brincar livre. Neste brincar eles poderão escolher seus brinquedos, escolher de que maneira irão explorá-lo, se irão brincar sozinhos ou com seus pares ou educadoras e, com isso, experienciar situações que favoreçam a conquista de sua autonomia. Kishimoto (2010) afirma que apenas nessas condições, o bebê vivencia experiências expressivas e mostra seus saberes a partir das formas de expressão que conhece.

É necessário destacar que mesmo dentro de cestas ou outros recipientes que os bebês têm acesso, as educadoras fazem a seleção dos materiais de acordo com o que vão observando no decorrer da brincadeira, quais estão sendo mais utilizados, quais os bebês não brincam e assim vão tirando e repondo em quantidade suficiente para a turma. É neste sentido que falamos em seleção de materiais e não quando as educadoras escolhem alguns e

disponibilizam aos bebês, tirando-lhes a oportunidade de escolherem por si só. Também é importante elucidar que para os bebês que ainda não se locomovem, as educadoras disponibilizam os brinquedos e objetos de maneira que eles consigam alcançá-los. No entanto, a oferta deve ter uma quantidade suficiente para que ele possa escolher. De acordo com Kálló (2017) por volta dos 3 a 4 meses são suficientes três ou quatro brinquedos por bebê, já a partir dos 6 meses a quantidade ofertada aumenta entre seis a oito.

Nos resultados, Leandro (12 meses), Igor (17 meses) e Léo (13 meses) se interessaram pelo mesmo pote de achocolatado para poder colocar brinquedos dentro dele. A brincadeira é iniciada por Leandro que tentou colocar uma bolinha dentro do pote. Depois, Léo pegou o pote e colocou o brinquedo peixinho luminoso. O peixinho caiu e ele o colocou de novo. Igor pegou o pote e também quis colocar uma bolinha dentro dele e por fim Leandro retomou o pote e continuou tentando colocar a bolinha.

Esta cena evidencia, mais uma vez, o interesse dos bebês por querer tirar e colocar brinquedos e objetos e esse é um passo significativo na brincadeira dos bebês. Com as experimentações referentes a deixar cair um objeto dentro de outro, retirar, colocar novamente é que os bebês vão ganhando habilidade para calcular o que cabe ou não (KÁLLÓ, 2017).

Leandro e Igor tentaram colocar a bolinha dentro do pote, mas a mesma não entrou, pois a abertura do pote era menor que ela. Em um momento de sua exploração, Leandro chegou a colocar sua mão dentro do pote e em seguida tentou colocar a bolinha de novo. Esta ação pode indicar sua investigação sobre o pote, o processo de exploração a fim de poder perceber seu tamanho, verificar se tem algo lá dentro e, com isso, descobrir o motivo da bolinha não estar entrando.

As interações dos bebês com os brinquedos ou objetos permitem-lhes vivenciar inúmeras experiências relacionadas às suas propriedades físicas. Por isso, relacionar um objeto com outro, encher e esvaziar recipientes, colocar e depois tirar objetos dentro de outros são atividades essenciais do ponto de vista da constituição de si, da organização da coordenação, habilidades motoras e noções espaço-temporais (CHOKLER, s.d.).

Os bebês tiveram que dividir um objeto com seus pares para poderem brincar e vivenciar as experiências com ele. A brincadeira de Leandro foi interrompida duas vezes, pois Léo e Igor pegaram o pote que estava com ele.

Já mencionamos que os bebês, participantes da pesquisa, encontram-se na fase de manipular dois ou mais objetos. Kálló (2017) explicita que os objetos ou brinquedos pequenos

são utilizados para o bebê “deixar cair” ou colocá-los dentro de outros materiais. Assim, para esta fase do brincar livre seria interessante disponibilizar baldes, recipientes, potes e objetos menores para que eles possam brincar de colocar e tirar. Objetos iguais e ocultos, mas de tamanhos diferentes também são adequados para a brincadeira do bebê. De acordo com Balog (2017) esses objetos contribuem para que o bebê experiencie atividades de colocar um objeto em cima do outro, encaixar um no outro, colocar e tirar do recipiente, constituindo assim características da brincadeira de construção.

É fundamental que as creches adquiram objetos como esses e que as educadoras os disponibilizem, pois:

Selecionando esses recipientes estamos já antecipando o comportamento que se manifestará nos modos de exploração da criança na idade de um ano. Por isso, é importante rodear a criança com brinquedos que lhe permitam reunir atividades tanto como explorar os momentos iniciais do “construir” (KÁLLÓ, 2017, p. 29).

No entanto, questionamos: as educadoras e gestoras das creches têm o conhecimento sobre as fases do brincar dos bebês, sobre os brinquedos e objetos mais interessantes para eles de acordo com a fase de desenvolvimento em que se encontram? Tal questionamento nos reporta a mais uma vez refletir sobre a formação inicial e continuada desses profissionais. Por que conhecimentos tão importantes à educação da primeiríssima infância não estão sendo difundidos nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, como trazido por Gatti (2009)?

Nesta cena, três bebês se interessaram pelo mesmo objeto e pela mesma brincadeira, mas não tiveram a oportunidade de brincar a partir desse interesse pela falta de ter mais potes ao seu alcance. No entanto, nos baús de brinquedos havia mais potes como aquele, pois a pesquisadora já havia visto em outros dias de coleta de dados. Desse modo, faltou uma observação atenta das educadoras sobre o brincar dos bebês para poderem oferecer outros potes e garantir que a brincadeira pudesse acontecer.

O conhecimento das educadoras sobre os brinquedos preferidos de cada bebê, sobre com quais cada um brinca frequentemente, é fundamental para enriquecer o momento da brincadeira (KÁLLÓ, 2017). Sobre isso Soares (2017) aponta que é necessário uma sensibilidade por parte das educadoras para que elas possam decidir os brinquedos e objetos que irão selecionar a fim de favorecer o desenvolvimento dos bebês e mantê-los interessados.

E de que maneira as educadoras poderão conhecer as especificidades da brincadeira dos bebês? Observando-os atentamente, pois somente ao observá-los que elas terão esse conhecimento e poderão ir ao encontro de seus interesses. Neste sentido, a observação atenta

se mostra como ação indispensável para a prática educativa das educadoras e para um brincar de qualidade.

Formadora na Associação Pikler-Lóczy, Szoke (2016) afirma que atribui grande importância à observação das brincadeiras dos bebês. A observação auxilia as educadoras a saberem sobre as etapas do desenvolvimento, os brinquedos que os interessam e os mais adequados. A prática de observar atentamente é importante não só para que as educadoras ofereçam os brinquedos e objetos, mas para que percebam aqueles que não estão sendo mais utilizados pelos bebês e assim tirá-los do seu alcance. A partir do momento em que retiram os brinquedos, devem disponibilizar outros diante do que foi observado (KÁLLÓ, 2017).

Kálló (2017) afirma que as educadoras não precisam ficar com medo que os bebês se cansem facilmente de seus brinquedos, mas também não devem se preocupar em oferecer materiais novos constantemente, pois se os brinquedos são trocados com muita frequência, a educadora pode ocasionar uma brincadeira mais superficial. O que norteia a ação da educadora é o interesse que o bebê demonstra pelos brinquedos e objetos. Contudo, ela saberá desse interesse a partir do momento em que observar sua brincadeira.

Barbosa (2009, p. 102) evidencia a importância da observação na etapa da educação infantil:

Para conhecer as crianças e planejar seu trabalho, o professor precisa aprender a construir um olhar interrogativo. A observação, aqui, torna-se fundamental. Implica predispor-se a educar o olhar para observar cada criança e o grupo, de modo a alcançar e apreender as experiências significantes para elas.

Novamente ressaltamos que a observação só se torna uma ferramenta para a educadora quando ela registra o que observou para, a partir disso, poder refletir sobre, por exemplo, os interesses do bebê ao brincar, suas conquistas e desenvolvimento durante a brincadeira. Por isso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 29) estabelecem que as instituições dessa etapa devem garantir “A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano; Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns, etc.)”.

Dessa maneira, em uma situação em que os bebês brincam com cubos de madeira, por exemplo, apenas a observação da educadora, não garante que ela interprete o que está acontecendo nesta brincadeira para poder refletir sobre como cada bebê agiu diante desses cubos, suas conquistas, maneiras de brincar, as interações, entre inúmeras situações que podem ter ocorrido. É necessário o registro ou seja, é necessário documentar.

A documentação não apenas se empresta à interpretação; ela própria é interpretação. É uma forma narrativa, uma comunicação tanto intrapessoal quanto interpessoal, porque oferece aos que documentam e aos que leem essa documentação uma oportunidade para aprender e refletir (RINALDI, 2019, p. 134).

Neste processo, a educadora tem a oportunidade de refletir sobre a maneira que se deu o aprendizado do bebê, sobre as estratégias utilizadas por ele para, por exemplo, empilhar os cubos e com isso, de acordo com Rinaldi (2019) irá basear seu ensino, seu planejamento naquilo que a criança deseja aprender, naquilo que ela demonstrou.

A rotina de uma sala de berçário é agitada, os bebês se movimentam e mudam suas atividades o tempo todo, neste sentido, compreendemos que não é possível que as educadoras observem todos os bebês ao mesmo tempo de maneira atenciosa. A pesquisadora pôde verificar essa dificuldade ao observá-los a partir das vídeo-gravações realizadas. Para que pudesse capturar as ações de todos os bebês fez recortes de 5 em 5 minutos nos vídeos e reviu o mesmo período de tempo inúmeras vezes.

Quando Luana puxou o brinquedo de apertar e mexer os “braços” Felipe começou a chorar, resmungar e a educadora perguntou: “O que está acontecendo Felipe”? Essa pergunta indica que ela não estava atenta a situação da brincadeira. Neste momento, havia apenas duas educadoras na sala do Berçário I e isso pode ter contribuído com a distração de Marisa em relação a cena entre Luana e Felipe. Ambas educadoras estavam sentadas em lugares diferentes da sala e estavam acompanhando os bebês brincarem.

Neste contexto, é importante que as educadoras definam estratégias, planejem como será realizada essa observação para garantir que todos os bebês estejam sendo observados atentamente. O documento Brinquedos e brincadeiras de creche (BRASIL, 2012) orienta que cada educadora defina diariamente os bebês que irá observar, pois isso facilita a organização dos registros e garante que ao longo da semana todos os bebês sejam observados.

Nas duas cenas apresentadas anteriormente verificamos que os bebês tiveram liberdade para interagir com os brinquedos e com seus pares. Durante toda a exploração Felipe e Ingridy decidiram qual a melhor maneira para colocar o brinquedo de apertar e mexer os “braços” no buraco do carro grande, como segurar o brinquedo, qual força imprimir sobre ele, se seguravam com uma ou com as duas mãos, se ficavam de joelhos ou sentados. O mesmo também ocorreu com Leandro, Léo e Igor quando quiseram colocar as bolinhas ou o brinquedo peixinho luminoso dentro do pote de achocolatado. É essa autonomia para tomarem as iniciativas que lhes permitem aprender de modo significativo.



Falk (2011) elucida a necessidade de compreensão por parte dos adultos de que os bebês são capazes desde o nascimento, para que eles confiem em sua capacidade independente de aprendizagem. É a partir desse entendimento que, segundo a autora, eles irão evitar práticas equivocadas como, por exemplo, ensinar os bebês a fazer coisas que nem eles mesmos sabem o significado e o motivo do que estão fazendo.

[...] a atividade de movimento e de jogos livres – sem a participação iniciadora ou modificadora do adulto – reforça as possibilidades especiais de “aprendizagem” do bebê e da criança pequena que nenhuma outra coisa pode substituir. O bebê, pelo que faz na direção de seus movimentos e na aquisição de experiências sobre ele mesmo e sobre o seu entorno – sempre a partir daquilo que consegue fazer -, é capaz de agir adequadamente e de aprender de maneira independente (FALK, 2011, p. 35).

Ao observamos estas cenas e várias outras em que os bebês exploraram os brinquedos e objetos, consideramos que as educadoras permitiram que os bebês brincassem livremente, explorando as várias possibilidades com esses materiais. Entretanto, a partir do que já discutimos na categoria anterior, verificamos que essa prática não foi realizada de maneira intencional. Diante da escolha e disponibilização dos brinquedos no tatame pelas educadoras, os bebês tiveram liberdade para explorá-los, porém, isso não ocorreu por conta da compreensão por parte das educadoras como citado por Falk (2011) e sim por conta de práticas espontaneistas.

O manual de orientação pedagógica “Brinquedos e brincadeiras de creches” (BRASIL, 2012) corrobora com o explícito anteriormente, chamando a atenção sobre a importância das educadoras acreditarem na competência das crianças para promover desafios a elas.

É fundamental acreditar que as crianças são capazes, sabem o que querem, selecionam os objetos de seu interesse e têm seus modos de manipulá-los. No brincar não há certo nem errado: experimentar várias vezes, “errar”, tentar de novo, sem a cobrança de resultados “corretos”. A professora que não sabe que os bebês têm saberes não oferece desafios e, num círculo vicioso, impede a descoberta de novas situações. É como se, desde cedo, a professora marcasse os bebês com o rótulo de incompetência, antecipando seus fracassos (BRASIL, 2012, p. 73).

Durante o período de coleta de dados, não houve muita diversificação em relação aos brinquedos e objetos oferecidos aos bebês. A lista de brinquedos que se encontra nos apêndices deste trabalho nos indica isso, pois aqueles brinquedos foram os mais presentes na sala do Berçário I, variando um ou outro durante os dias de pesquisa. Quando a pesquisadora presenciou a distribuição dos brinquedos pelas educadoras, pôde verificar que elas pegavam os brinquedos de maneira aleatória de dentro dos baús. Durante três meses, os bebês brincaram praticamente com os mesmos tipos de brinquedos e objetos.

Esse aspecto é um exemplo de uma prática espontaneista realizada pelas educadoras. Com o contexto apresentado anteriormente fica evidente a falta de intencionalidade educativa na disponibilização dos brinquedos e objetos, o que nos faz problematizar acerca da compreensão que elas têm sobre os bebês: Elas os reconhecem como sujeitos que sabem o que querem, sujeitos de saberes e que aprendem desde quando nascem? Ou acreditam que precisam estar maiores para vivenciar situações de aprendizagem e por isso sempre os mesmos brinquedos, sempre as mesmas experiências? Elas compreendem a importância dos brinquedos e objetos para que o bebê conheça o mundo ao seu redor, se relacione com seus pares e se compreenda também? Ou ofertam esses materiais apenas para entretê-los, como um modo de passar o tempo?

A partir das brincadeiras dos bebês participantes da pesquisa no que se refere ao interesse por tirar e colocar, encaixar um brinquedo um no outro, discutimos a respeito de muitos aspectos fundamentais para uma educação e brincar de qualidade. A brincadeira de “tira e põe” que aparentemente pode parecer simples aos olhos dos adultos oportuniza aos bebês inúmeras descobertas e aprendizados que são conquistados pelas tentativas, erros, explorações. Contudo, consideramos que para que essa brincadeira possa de fato proporcionar as experiências citadas, é imprescindível a disponibilização de brinquedos e objetos adequados, que estejam ao alcance dos bebês e em quantidade suficientes para todos, além da observação atenta das educadoras para o que acontece nesse momento de brincadeira.

Durante a coleta de dados, os bebês também se interessaram na exploração de outros tipos de brinquedos e objetos que os fizeram ficar concentrados em brincadeiras diversas. As cenas da segunda unidade “Brincadeira e interação com brinquedos” revelaram isso na seção dos resultados, tornando pertinente nossa análise sobre elas.

Eloisa (17 meses) interagiu com duas garrafinhas PET com água colorida e o carro de encaixar peças. Inicialmente ela colocou as duas garrafinhas na horizontal, mas depois que o carro virou de ponta cabeça e ela o arrumou, decidiu colocar as garrafinhas na posição vertical. Com isso ficou por alguns minutos tirando e colocando as garrafinhas a fim de acertá-las como gostaria, ou seja, em pé.

De acordo com Balog (2017) em torno de um ano, o bebê descobre que alguns brinquedos ou objetos mais altos e finos podem se manter na vertical e que a partir das tentativas ele percebe a maneira de pegá-lo, como irá colocar sobre a superfície de modo que o material escolhido fique em pé. A autora evidencia que o êxito nessa atividade depende de

vários aspectos relacionados ao brinquedo ou objeto, mas também tem a ver com a posição e a postura da criança.

Na cena descrita, Eloisa tinha 17 meses, assim possivelmente já havia tido a percepção de como fazer com as garrafinhas e outros brinquedos e objetos para que eles fiquem na posição vertical. Entretanto, na brincadeira ela quis colocar as duas garrafinhas em pé dentro do carro de encaixar peças, cuja a superfície não era tão plana como a do chão, por exemplo, e também havia a questão do movimento que ela mesma fazia ao empurrar o carro após deixar as garrafinhas dentro dele. Sempre que conseguia deixar as garrafinhas em pé ela parava por alguns instantes e observava e depois empurrava o carro. Eloisa poderia estar testando para verificar se as garrafinhas iriam cair ou observando o que acontece com as garrafinhas quando ela empurra o carro ou como fazer para que elas não caiam e outras tantas possibilidades que possam estar sendo investigadas por ela.

Quando se permite que a criança experimente um objeto e tente todas as ações diferentes que pode fazer com ele, ela descobre suas potencialidades. Percebe que o mundo tem sentido e também se dá conta de seu desenvolvimento, sua própria ação a ajuda a aprender a fazer coisas que lhe dão, de alguma maneira, um sentimento de êxito. Isso lhe abre virtualmente possibilidades ilimitadas de experimentar, através da atividade, algo parecido com a competência (KÁLLÓ; BALOG, 2017, p. 18).

Eloisa pôde explorar, arrumar as garrafinhas, observar, empurrar o carro, observar novamente de acordo com suas iniciativas e no seu tempo. Logo no início, após colocar as garrafinhas dentro do carro ela parou de explorar seus brinquedos e por alguns segundos se atentou a interação que ocorria entre Luana e Sueli. Isso ocorreu, porque a atividade do bebê se organiza em função de sua capacidade de atenção, de seu interesse e até mesmo do seu humor. Sendo assim, se sua atividade é livre e espontânea pode interrompê-la o momento que quiser, pois não terá ninguém lhe ensinando nada, ninguém lhe chamando a atenção (TARDOS; SZANTO-FEDER, 2011).

A experiência de Eloisa não teria sido a mesma, não teria o mesmo significado e não teria lhe proporcionado descobertas se algumas das educadoras tivessem lhe ajudado a deixar as garrafinhas em pé, se tivessem lhes dito como ela deveria fazer.

Szoke (2016) afirma que é comum os adultos pensarem que é preciso ajudar as crianças quando elas estão brincando e manipulando os brinquedos ou objetos. Acrescentamos a isso a crença que muitos têm de que essa ajuda tem grande relevância para o desenvolvimento e aprendizagem do bebê. No entanto, a autora (2016) explicita que a criança

que brinca, que explora não faz isso em razão de um objetivo que se quer chegar, mas pelo prazer da atividade em si, da vivência de sua própria competência.

Voltemos a exploração de Eloisa. Se uma educadora observa a cena e resolve intervir, colocando as garrafinhas em pé, poderá interromper a exploração de Eloisa e fazer com que ela deixe de brincar com os brinquedos ou fazer algo que não vá ao encontro do seu verdadeiro interesse nessa brincadeira, cujo só ela sabe qual é. Para além desses aspectos Falk (2011, p. 35) aponta que a intervenção do adulto ensinando ou interferindo nas situações de brincadeira “[...] não apenas perturba a situação de independência, substituindo o interesse do bebê por seus próprios objetivos, como também aumenta artificialmente a dependência da criança”. Por isso enfatizamos a importância do brincar livre, da não intervenção das educadoras de maneira direta sobre as ações dos bebês.

Deixar o bebê brincando livremente não significa que a educadora não possa intervir em nenhum momento. A educadora estará presente o tempo todo e observando atentamente o que o bebê está fazendo para, caso seja solicitada, poder intervir no momento oportuno. A cena em que Léo não conseguiu tirar o peixinho luminoso de dentro do pote de achocolatado e o levou até Sueli é um exemplo da intervenção da educadora na brincadeira a partir da solicitação do bebê. O importante é que as educadoras estejam sempre presentes e demonstrem interesse nas atividades dos bebês, para que eles percebam isso e sintam-se confiantes a fim de vivenciar suas experiências com liberdade.

Na sala do Berçário I as educadoras estavam presentes no momento da brincadeira, na maioria das vezes, sentadas ao redor da sala. No entanto, observamos que essa presença não se fazia presente para os bebês, pois em várias situações elas estavam conversando entre si sobre assuntos aleatórios, olhando o celular ou mesmo quando acompanhavam as brincadeiras dos bebês percebíamos que não era a partir de uma observação atenta e isso não é o que a abordagem pikleriana propõe.

Em outro dia de coleta de dados, Icaro (17 meses) se concentrou durante 5 minutos e 30 segundos explorando o brinquedo de encaixar peças. Foram várias as tentativas, posições corporais, maneiras de pegar, para que Icaro conseguisse deixar uma parte do brinquedo levantada. Durante sua exploração, mudou de posição 5 vezes, alternando entre ficar deitado apoiando ora em um braço ora em outro e ficar de joelhos. As posições escolhidas por ele podem ter ajudado a explorar melhor seu brinquedo para que pudesse deixar uma parte dele

levantada e observar. Isso só foi possível porque ele teve liberdade para isto, porque estava vivenciando o brincar livremente e brincou a partir de sua própria iniciativa.

Sobre isso, Tardos e Szanto-Feder (2011, p. 48) explicitam:

Para a criança, a liberdade de movimentos significa a possibilidade, nas condições materiais adequadas, de descobrir, de experimentar, de aperfeiçoar e de viver, a cada fase de seu desenvolvimento, suas posturas e movimentos.

Quando o bebê brinca a partir de sua própria iniciativa significa que ele está agindo com autonomia. É necessário elucidar a importante relação que existe entre o brincar livre e a atividade autônoma, pois é a partir da liberdade que o bebê vivencia em suas brincadeiras que ele experiencia situações colaborativas no sentido da conquista de sua autonomia.

Icaro escolheu tais posições corporais para explorar o brinquedo porque aparentemente já apresentava um domínio sobre elas, o que pode ter contribuído para que essa exploração ocorresse de maneira mais intensa. As crianças encontram sempre a posição mais adequada para manipular os objetos com tranquilidade ou para ficar atenta ao que acontece ao seu redor (TARDOS; SZANTO-FEDER, 2011). Isso difere de uma situação em que o bebê é colocado em uma posição a qual ainda não tem tanto domínio e o adulto solicita que ele brinque com algum brinquedo, pegue algum objeto. Nessa situação será muito difícil ele manipular o material com a mesma segurança e atenção, nesta situação o bebê não terá liberdade de movimentação. Para Gonzalez-Mena e Eyer (2014) brincar para os bebês e crianças pequenas diz respeito também a movimentação. Se eles não vivenciam a liberdade de movimento durante a brincadeira, não se envolvem por completo naquilo que estão fazendo.

Corroborando com a discussão, Chokler (s.d.) afirma que o bebê que é coagido a ficar sentado, por exemplo, quando ainda não está “maduro” para ficar nessa posição, apresenta um equilíbrio precário e diante da tensão que tomou seu corpo limita as possibilidades de se movimentar e conseqüentemente de explorar o brinquedo ou objeto que esteja com ele.

Icaro se concentrou em sua exploração por mais de 5 minutos. Muitos adultos não compreendem, mas neste tempo Icaro estava brincando. Durante sua brincadeira ele encontrou um problema para resolver: deixar uma parte do brinquedo parada em cima. Esse problema fez ele mudar de posição, alternar a maneira de pegar ou segurar o brinquedo, observar e ficar sem tocar no brinquedo, voltar a tocar, entre outras decisões que tomou e que o levou a vivenciar experiências que podem ter proporcionado descobertas importantes sobre aquele brinquedo e as propriedades físicas dos objetos.

A brincadeira oferece oportunidades únicas para as crianças. Por meio da brincadeira, elas se envolvem numa exploração com final em aberto. Elas não estão confinadas a regras, procedimentos e resultados. Na brincadeira, elas se autodirecionam. Elas têm poderes. Por meio da total absorção pelo qual são tomadas durante a brincadeira, elas fazem descobertas que talvez jamais fariam de outra forma, elas resolvem problemas, tomam decisões e, assim, descobrem quais são seus interesses (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014, p. 72).

No entanto, aos olhos das educadoras a brincadeira dos bebês pode não fazer tanto sentido, elas podem considerar que eles estão apenas mexendo no brinquedo, sem curiosidade sem propósitos e isso as leva a terem atitudes que trazem prejuízos para o brincar livre e conseqüentemente para a educação da primeiríssima infância.

Uma dessas atitudes é não olhar com atenção para a brincadeira do bebê, já que para elas isso não tem tanta relevância. Essa falta de observação corrobora em práticas rotineiras e que não são planejadas a partir do que os bebês anunciam de necessidades e interesses.

Já explicitamos neste texto a importância da observação atenta na educação infantil. A observação é ação crucial para que a educadora entenda o que acontece com os bebês e descubra como incentivar o aprendizado. É pela observação que as educadoras podem saber exatamente o que é mais adequado para cada grupo de bebê (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014).

Outro prejuízo causado pelo desconhecimento da brincadeira do bebê é a intervenção por parte das educadoras. Em muitas situações elas intervêm não para ajudar os bebês a resolver os problemas que surgem ao longo das brincadeiras e explorações, mas sim para resolver o problema por eles.

Tomamos a cena da brincadeira de Icaro e verificamos as diversas experiências que ele vivenciou por querer deixar uma parte do brinquedo para cima. Se as educadoras não têm consciência do quão rica são essas experiências para o aprendizado e desenvolvimento dele poderiam ter colocado a parte para cima ou simplesmente lhe falado que não dava certo e assim estariam privando a criança “[...] de uma experiência de aprendizado potencialmente valiosa” (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014, p. 77). Gonzalez-Mena e Eyer (2014) reforçam a importância do uso de uma linguagem sensível que expressa sentimentos que valorizem o que o bebê está fazendo, uma linguagem que acrescente à experiência ao invés de acabar com ela. No caso desta cena quando Icaro segurava pela parte de cima do brinquedo e o puxava, as educadoras poderiam ter dito, por exemplo: “Isso Icaro, puxando aí em cima fica mais fácil”.

Crianças muito pequenas podem resolver mais problemas sozinhas do que os adultos imaginam. O papel do cuidador é dar a elas tempo e liberdade para trabalhar em seus

problemas. Isso significa não responder a todas as frustrações imediatamente. Às vezes, facilitar um pouco ajuda a criança a resolver algum problema no qual está empacada, mas a facilitação deve ser o último recurso, pois a ideia é deixar a criança livre para buscar sua própria solução (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014, p. 14).

Porém, diante do que analisamos das cenas apresentadas sabemos que a não intervenção das educadoras, seja de modo direto ou indireto, ocorreu por não observarem a brincadeiras dos bebês atentamente o que é consequência da falta de compreensão e conhecimento sobre as características da educação da primeiríssima infância, explícitas na abordagem de Emmi Pikler.

Outra atitude que decorre dessa falta de compreensão por parte das educadoras é justamente o que ocorreu na sala do Berçário I: a oferta dos mesmos brinquedos e objetos. De acordo com Gonzalez-Mena e Eyer (2014, p. 37):

Nos três primeiros anos de vida os bebês estudam intensivamente as propriedades dos objetos. Os bebês querem saber tudo sobre praticamente todos os objetos que encontram. Eles aprendem por meio da experiência ao manipular tudo que conseguem agarrar com as mãos. Por isso é importante que eles estejam em um ambiente configurado com uma variedade de objetos que podem ser explorados. Eles obtêm retorno de suas explorações.

Em sua grande maioria, os brinquedos e objetos disponíveis para os bebês eram de plástico. Mesmo se diferenciando por conta da função e formato, esses brinquedos apresentavam a mesma textura, mesmas cores, muitas vezes o mesmo peso. Assim questionamos: Qual variedade de exploração foi oferecida a esses bebês? Que oportunidades de descobertas sobre o mundo lhes foram propiciadas?

Silva, Vieira e Balbi (2016) explicitam que são os bebês quem mais necessitam de atividades que estimulem seus sentidos proporcionando uma variedade de experimentações e descobertas, por isso é necessário àqueles responsáveis por sua educação propor atividades que os instiguem a explorações desafiadoras. Como exemplo dessa atividade, as autoras (2016) citam a brincadeira “Cesto dos Tesouros” que foi elaborada por Elionor Goldschimied. Nesta brincadeira, a fim de estimular os 5 sentidos do bebê e garantir uma variedade de sensações, são colocados objetos de uso doméstico ou da natureza dos mais diversos materiais cores, texturas, pesos, formatos para que o bebê possa escolher e brincar.

A abordagem pikleriana também compreende a importância do bebê brincar com brinquedos e objetos diversificados para provocar impressões e experiências variadas a ele (SOARES, 2017). Szoke (2016) afirma que o bom brinquedo é aquele que pode ser usado de várias maneiras pela criança, um brinquedo que seja aberto à sua criatividade e invenções.

Na dimensão referente aos espaços, materiais e mobiliários, o documento “Indicadores da qualidade na Educação Infantil” (BRASIL, 2009) questiona se nas creches há brinquedos e objetos de diferentes materiais e adequados às necessidades dos bebês e crianças pequenas.

Na sala do Berçário I havia brinquedos diferentes uns dos outros. Mesmo sendo de plástico e apresentando características muito semelhantes, os modelos eram diferentes e as marcas também. Os únicos brinquedos iguais e que tinham mais exemplares foram as bolinhas coloridas, peças de encaixar, bolas maiores coloridas, livros de banho para bebês. Os demais estavam apenas em um exemplar e muitos deles apresentavam-se incompletos ou quebrados. Esse contexto pode indicar que não houve uma compra de brinquedos para creche e sim que os mesmos foram adquiridos por doações.

Sobre isso, o manual “Brinquedos e brincadeiras de creche” pontua que as doações são sempre bem vindas, mas que a equipe escolar deve analisar os brinquedos de acordo com os critérios de escolha que deveriam estar relacionados aos interesses e necessidades dos bebês. Os brinquedos doados podem fazer parte dos materiais oferecidos aos bebês, mas não de maneira exclusiva. O documento também destaca que os critérios de escolha devem direcionar não só o aceite dos brinquedos doados, mas principalmente as compras realizadas pela instituição. É muito importante que estes critérios sejam elaborados em conjunto pela equipe pedagógica que observa os interesses e necessidades dos bebês de acordo com seu desenvolvimento (BRASIL, 2012).

O cenário apresentado anteriormente em nenhum aspecto vai ao encontro do que a abordagem pikleriana e os documentos brasileiros propõem à educação dos bebês. Para Emmi Pikler a diversidade de materiais que se oferece ao bebê, seguindo sua preferência e as possibilidades de experimentação faz com que o ambiente seja favorável para seu desenvolvimento (FALK, 2016b). Soares (2017, p. 30) destaca a importância dos materiais para o bebê: “O ambiente ao seu redor é um grande laboratório e os objetos variados colocados à sua volta geram as condições necessárias para que se autodesafie, explore, investigue, aprenda, desenvolva sua inteligência e construa sua personalidade”.

Quais desafios são propostos para esses bebês se o espaço se configura sempre da mesma maneira, se são disponibilizados sempre os mesmos brinquedos e objetos e feitos do mesmo material?

É importante destacar que apenas a oferta de brinquedos e objetos para os bebês manipularem não dá condições para que ele experimente todas as suas capacidades motoras e



de movimentação, principalmente na faixa etária dos bebês sujeitos da pesquisa que estavam com idade entre 8 e 17 meses. Nesta faixa etária, segundo a Escala de Desenvolvimento Infantil do Instituto Emmi Pikler para o desenvolvimento motor (FALK, 1997 apud SOARES, 2017) eles engatinham, ficam em pé, dão os primeiros passos apoiando-se, colocam-se em pé livremente, dão passos sozinhos, entre outras maneiras de locomoção que os leva a caminhar, correr, subir uma escada. Na sala do Berçário I, para além da oferta dos brinquedos e objetos para manipulação e exploração, seria muito interessante que os bebês se deparassem com obstáculos, brinquedos de empurrar, situações que os fizessem explorar seu corpo, seus movimentos. Entretanto, os resultados não evidenciam isso.

A abordagem de Emmi Pikler sugere os materiais piklerianos, que de acordo com Soares (2017) são objetos construídos em madeira como caixotes de diversos tamanhos com degraus, túneis, rampas, escadas que auxiliam o desenvolvimento psicomotor da criança. Ao disponibilizar esses brinquedos, aos bebês cria-se muitas possibilidades para que eles explorem seus movimentos e testem suas capacidades.

Sabemos da realidade das creches públicas brasileiras em relação aos investimentos em infraestrutura e materiais. Por isso, o aspecto não está na obrigatoriedade de aquisição destes materiais para poderem realizar uma prática inspirada na abordagem pikleriana e, assim, garantir um bom desenvolvimento psicomotor, incentivar a movimentação livre e autonomia do bebê. No entanto, as educadoras podem aproveitar de vários materiais, mobílias que já existem na instituição para modificar o ambiente e criar espaços mais desafiadores, assim como a gestão pode comprar outros materiais de menor custo, mas que garantam experiências semelhantes.

As educadoras participantes da pesquisa fizeram isso quando dispuseram os berços de outra maneira e amarraram faixas de TNT dificultando a entrada. Este é um exemplo de experiência que permitiu aos bebês explorarem maneiras variadas para entrar no berço fazendo-os se movimentar, experimentar habilidades e posições motoras. As próprias educadoras mostraram que é possível organizar novos espaços, entretanto, é necessário que isso faça parte do planejamento das práticas educativas realizadas por elas e não que ocorra em um dia ou outro da rotina da creche.

Ofertar uma experiência de infância intensa e qualificada em que os bebês aprendam tocando, observando, construindo ações e sobre o que está ao seu redor é dever das instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2010). Experiências que possibilitem isso ao bebê

não pode ocorrer de modo pontual, esporadicamente e sim ser a base das práticas educativas diárias.

Godall (2016) afirma que a organização do ambiente não permite improvisos que possam afetar a estrutura vital e o ritmo da criança. Para a autora, a questão do ambiente em Pikler é algo muito concreto e que a precisão sobre os detalhes das condições do ambiente material da criança tem finalidade didática.

Corroborando com a discussão, Rinaldi (2019) destaca o papel dos adultos na criação de contextos educacionais que estimulam as crianças a utilizar suas aptidões, enaltecendo a organização dos espaços às crianças pequenas nas instituições de educação. A depender desse contexto e espaço, a competência e motivação das crianças poderão ser inibidas ou acentuadas.

Outro ponto se refere a interação e a brincadeira com elementos da natureza. Os bebês brincaram dentro da sala do Berçário I com brinquedos e objetos industrializados, mesmo a creche possuindo espaços externos com árvores e tanque de areia. As possibilidades de realizar experiências nesses locais são inúmeras: brincadeiras com água, folhas e cascas de árvore, areia e outros elementos da natureza que poderiam ser ofertados aos bebês, pois “A natureza é farta de elementos que enriquecem o brincar infantil” (BRASIL, 2012, p. 47).

Richard Louv (2016) escritor americano e pesquisador de temas como infância e natureza afirma que assim como uma criança necessita de alimento e sono adequado, também precisa de contato com a natureza. Essa necessidade é explicada pelo fato de que é o contato com a natureza que permite o desenvolvimento saudável dos sentidos e o aprendizado da criatividade.

Explicitamos a importância da oferta de brinquedos e objetos de várias texturas, cheiros, cores, pois o bebê necessita ter experiências as quais utiliza seus 5 sentidos. Desse modo, quantas sensações diferentes, experiências com frutas, areia, carvão, folhas diversas, água, podem ser propiciadas aos bebês?

Diferentemente da televisão, o contato com a natureza não rouba o tempo, mas o amplia. A natureza oferece cura para uma criança que vive em uma família ou vizinhança destrutiva. Ela funciona como um papel em branco em que a criança desempenha e reinterpreta suas fantasias culturais. A natureza inspira a criatividade da criança, demandando a percepção e o amplo uso dos sentidos. [...] Na natureza, a criança encontra liberdade, fantasia e privacidade – um lugar distante do mundo adulto, uma paz à parte (LOUV, 2016, p. 29).

Em mundo em que, cada vez mais cedo, as crianças têm acesso as telas é fundamental que as creches se tornem espaços que despertem a curiosidade dos bebês pela natureza.

As cenas da categoria 2 “Explorar, descobrir e aprender” nos fez olhar para a brincadeira dos bebês. Enquanto discutimos as ações dos bebês e as práticas educativas reveladas por elas evidenciamos a importância dos brinquedos e objetos para os bebês, já que brincar para eles é brincar com. Esses materiais, de diferentes texturas, formas, cores e tamanhos, devem ser organizados e selecionados pelas educadoras a fim de proporcionar ao bebê a liberdade de escolhas, exploração e movimentação, ou seja, a liberdade para brincar. Brincar este que é planejado, organizado e observado pelas educadoras, brincar que é considerado crucial para o desenvolvimento do bebê e que, portanto, deve ser de qualidade.

A brincadeira de alta qualidade faz a diferença na experiência presente e futura, contribuindo de forma única para a formação integral das crianças. As crianças brincam de forma espontânea em qualquer lugar e com qualquer coisa, mas há uma diferença entre uma postura espontaneísta e outra reveladora da qualidade. A alta qualidade é resultado da intencionalidade do adulto que, ao implementar o eixo das interações e brincadeiras, procura oferecer autonomia às crianças, para a exploração dos brinquedos e a recriação da cultura lúdica. É essa intenção que resulta na intervenção que se faz no ambiente, na organização do espaço físico, na disposição de mobiliário, na seleção e organização dos brinquedos e materiais e nas interações com as crianças. Para que isso ocorra, faz-se necessária a observação das crianças, a definição de intenções educativas, o planejamento do ambiente educativo, o envolvimento das crianças, das famílias e das suas comunidades e, especialmente, a ação interativa das professoras e da equipe das creches. [...] Não se separa, portanto, a qualidade da brincadeira da qualidade da educação infantil (BRASIL, 2012, p. 12).

Os resultados evidenciaram práticas educativas que não contribuíram para a oferta de um brincar de qualidade, o que distanciou a educação dos bebês de uma formação humana qualificada.

A partir da realidade investigada ampliamos o olhar para o contexto da etapa da educação de 0 a 3 anos em nosso país. Uma etapa que há pouco tempo era compreendida como assistencialista, importante apenas para atender as crianças no âmbito de suas necessidades de ordem fisiológica e de guarda ou proteção. Uma etapa que mesmo após conquistas importantes ainda não tem obrigatoriedade de oferta demonstrando o desinteresse em investimentos e por parte das políticas educacionais na formação dos bebês e crianças pequenas, na formação daqueles que irão atuar na sociedade.

Relatamos na seção de metodologia que os bebês participantes da pesquisa são oriundos de famílias vulneráveis e que, muitas vezes, não dispõem de saberes, tempo, materiais que possam cercar os bebês de experiências enriquecedoras. Com isso, as creches

passam a ter ainda mais responsabilidade social para com essas crianças, dando-lhes oportunidades formativas significativas para sua vida.

Autores como Coutinho (2017), Barbosa e Quadros (2017) apontam que na educação de 0 a 3 anos há a presença de propostas pedagógicas, que influenciadas pelo capitalismo, são centradas na transferência de conteúdos disciplinares, em cobrança de produtividade, transformando a educação infantil em uma etapa de escolarização precoce. Para Barbosa e Quadros (2017, p. 47) neste modelo de educação não é oferecido tempo para as crianças, “[...] o tempo – de estar e fazer coisas junto com outros, relacionar-se, brincar, descobrir seu entorno, investigar, maravilhar-se ao viver a vida”.

Contudo, no berçário pesquisado evidenciamos que a realidade das práticas com os bebês é o oposto disso. Os bebês passam períodos inteiros sem que seja apresentado à eles uma proposta de experiência diferente daquela realizada no dia anterior, na semana, no mês anterior. Tardos (2016) chama atenção sobre isso afirmando que às vezes se passa de um extremo ao outro e ao invés dos adultos quererem fazer tudo pela criança, intervindo constantemente em suas atividades, não fazem nada e nem sequer prestam atenção nelas.

Assim, os bebês vivenciam uma educação despreocupada, sem intencionalidade, que da mesma forma que a educação nos moldes da produtividade capitalista tira-lhes o tempo de experienciarem o que, de fato, seja significativo, seja formativo ou contributivo diretamente ao seu desenvolvimento global e que desperte a curiosidade deles sobre o mundo e façam com que maravilhem-se ao viver a vida.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mas tome cuidado se você está pensando que pode estimular o desenvolvimento cognitivo sem trabalhar, ao mesmo tempo, os desenvolvimentos físico, social e emocional. Não são os brinquedinhos inteligentes ou as conhecidas como atividades “de aprendizado” que vão fazer diferença, e sim o dia a dia, as relações, as experiências, as trocas de fralda, a alimentação, o treinamento ao toalete, a brincadeira e a exploração livre que irão contribuir para o desenvolvimento intelectual. E são essas mesmas experiências que ajudarão as crianças a progredir também física, social e emocionalmente (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014, p. 10-11).

A colocação trazida pelas autoras engloba todos os momentos da rotina dos bebês na creche. Embora em nossa investigação olhamos especificamente para o momento do brincar, consideramos pertinente iniciarmos esse texto de conclusão da tese com essa citação, pois ela sintetiza o que até aqui explicitamos com relação a educação da primeiríssima infância e fortalece a reflexão que pretendemos realizar neste momento.

Ao longo da escrita desta pesquisa, afirmamos nossa compreensão de que os bebês são seres competentes desde o nascimento e assim, capazes de aprender por suas próprias iniciativas. Foi esta compreensão que embasou nossa discussão perpassando a introdução, seções de referencial teórico e análise dos dados.

Sobre essa compreensão é necessário destacar dois aspectos importantes que também estiveram presentes durante a escrita da tese. O primeiro deles diz respeito ao fato de que compreender o bebê como um ser potente não significa afirmar que ele é independente, que é capaz de vivenciar as experiências de aprendizado por si só e por isso não necessita de adultos atentos ao seu redor. O segundo aspecto se refere a importância das educadoras planejarem suas ações na creche levando em consideração esse entendimento, ou seja, de que os bebês são competentes desde o nascimento e que a presença constante das educadoras a partir da organização do ambiente, da observação atenta, da interação e relação são cruciais para seu aprendizado e desenvolvimento.

Esses dois aspectos foram evidenciados nas seções de referencial teórico conforme tratamos de vários assuntos pertinentes ao tema da tese.

Iniciamos com a abordagem de Emmi Pikler a partir de uma explanação de sua vida e dos princípios que caracterizam sua abordagem e que indicam uma proposta de trabalho com bebês pautada nas relações, no respeito, na delicadeza e atenção. Os estudos para a escrita

dessa seção possibilitou um aprofundamento na abordagem pikleriana a fim de embasar a escrita das demais seções teóricas e de análise dos dados coletados.

Os bebês foram os principais sujeitos da pesquisa e foi analisando suas interações que chegamos a importantes considerações a respeito das práticas educativas ocorridas na creche. Assim, nos debruçamos em autores como Winnicott (1982; 1999; 2013), Falk (2011), Tardos (2016), Tardos e Szanto-Feder (2011), Soares (2017), Malaguzzi (1994, 2019), Rinaldi (2019) e Barbosa (2009; 2010) para compreendermos suas especificidades e evidenciarmos que os bebês são sujeitos competentes, de experiências, de relações.

Dando continuidade à pesquisa de referencial teórico, partimos do aspecto de que investigamos uma creche brasileira e a partir dela ampliamos nosso olhar para o contexto do Brasil relacionado a Educação Infantil. Desse modo, pesquisamos os documentos do Ministério da Educação no âmbito das discussões específicas da creche e da relação educar, cuidar e brincar como função da Educação Infantil e nos deparamos, em sua maioria, com orientações que vão ao encontro da nossa compreensão e do entendimento de autores da área, no que se refere às práticas educativas das creches.

Contudo, esse fato nos leva a um questionamento: Se os documentos oficiais brasileiros, que embasam e orientam as práticas educativas de todas as creches, apresentam orientações no sentido de uma educação de qualidade para os bebês, que aspectos temos para a dificuldade em concretizar tais orientações?

Por fim, buscamos na abordagem de Emmi Pikler e em autores que corroboram com ela, fundamentos para discutirmos sobre a educação dos bebês. Embasados nessa discussão explicitamos a importância do estabelecimento do vínculo afetivo entre educadoras e bebês, das interações dos bebês com seus pares, educadoras, brinquedos e objetos, da importância do brincar como a linguagem utilizada pela criança para descobrir o mundo e se descobrir.

A discussão teórica consolidou nossas compreensões acerca dos bebês e de uma educação que vá ao encontro de seus interesses e necessidades, uma educação que enxergue os bebês por inteiro, como sujeitos que aprendem a partir das trocas de olhares, das sensações transmitidas pelo toque das mãos das educadoras, das explorações com os brinquedos e objetos, de seus movimentos, que aprendem a partir do seu corpo que se coloca em ação.

Fundamentados por este referencial teórico, foi necessário buscar evidências dessa ação do bebê que brinca e interage no cotidiano da creche a fim de respondermos ao objetivo da pesquisa. Para tanto, estruturamos um percurso metodológico que permitiu a pesquisadora

olhar para os bebês a partir de uma postura curiosa de quem se depara com a novidade que eles nos trazem. O recurso da vídeogravação foi ao encontro dessa postura e proporcionou à pesquisadora maior aproximação dos sujeitos pesquisados e a captura dos bebês em ação.

Os dados analisados revelam que as interações vivenciadas entre os bebês e entre eles e as educadoras, seja pelo interesse mútuo pelo brinquedo ou pela intenção de compartilhar a mesma brincadeira, imitar o outro e brincar juntos, proporcionaram trocas entre os bebês a partir de olhares, balbucios, choros, gritos, sorrisos. Proporcionaram também possibilidades de movimentação livre, já que eles tiveram que desviar o corpo para impedir que fosse pego seu brinquedo e em outras situações engatinhar, andar, esticar o braço na direção do brinquedo de interesse. Nessas interações vivenciaram experiências de frustrações, de conquistas, compartilhamento de brincadeiras, de observação da ação do outro e até mesmo de conflitos por conta do interesse mútuo pelos brinquedos.

Nos casos de conflito explicitamos a importância das educadoras realizarem as intervenções que sejam pertinentes ao que os bebês estejam vivenciando, contribuindo para seu aprendizado no que se refere as regras de convívio social. Estende-se a isso o modo como elas se dirigem a eles, a linguagem utilizada, a confiança transmitida. Ancoradas na abordagem de Emmi Pikler, explicitamos também que para que a intervenção seja oportuna é fundamental a prática da observação atenta pelas educadoras. A observação, compreendida como elemento pedagógico, é realizada durante todo o momento da rotina do bebê na creche a fim de embasar as práticas educativas e possibilitar uma educação significativa. No entanto, os resultados não anunciam essa prática.

A organização do ambiente a fim de proporcionar que as interações entre os bebês sejam colaborativas para o desenvolvimento de sua autonomia, para o aprendizado de novas conquistas motoras, de experimentarem situações que os desafiem, não foram resultados detectados. Diariamente os bebês brincaram no mesmo espaço, com os mesmos brinquedos e objetos, sem que houvesse mudanças no ambiente que pudessem incentivar suas ações.

Na interação, que também ocorreu entre os bebês e os brinquedos e outros objetos, observamos o interesse em colocar, tirar, encaixar um brinquedo um no outro. Ainda que os bebês tivessem demonstrado interesse por essas brincadeiras, os materiais disponibilizados na sala do Berçário I não apresentavam as características ideais para que eles pudessem brincar. O adequado seria a oferta de baldes, potes e recipientes variados para que eles tivessem a possibilidade de colocar objetos menores dentro e encaixar um no outro.

Com esses materiais, os bebês ficam inspirados a manipular dois ou mais ao mesmo tempo e passam a descobrir várias maneiras para fazer isso. Ao brincar de colocar objetos menores dentro de outro, encaixar um no outro, empilhar, os bebês passam a ter noção de profundidade, de tamanho e com o tempo sabem diferenciar esses objetos apenas olhando (KÁLLÓ, 2017).

Os bebês também brincaram com outros brinquedos e objetos, explorando-os a partir de tentativas, demonstrando persistência para fazerem o que a curiosidade lhes instigava. Entretanto, a presença em grande maioria de brinquedos industrializados feitos de plástico e, muitas vezes, com características semelhantes não oportunizou a esses bebês diferentes percepções que são possíveis de serem sentidas ao tocarem materiais, texturas e tamanhos variados, ao olharem cores diferentes, ao sentirem cheiros e gostos.

A brincadeira proporcionada sempre no mesmo espaço impediu os bebês de terem contato com a natureza e seus elementos, de se movimentarem livremente aprendendo a “se virar” em um ambiente novo, os impediu de realizarem novas descobertas sobre o mundo que os cerca.

Assim, a partir do que a análise dos dados nos revelou das ações dos bebês que brincaram e interagiram na creche, evidenciamos a incongruência entre o que esses bebês nos mostram de curiosidades e interesses e o que à eles foi oferecido por meio das práticas espontaneistas das educadoras. Práticas que são espontaneistas quando permitiram que os bebês brincassem sempre no mesmo ambiente, sem que houvesse uma modificação nas mobílias, nos brinquedos e objetos. Também quando os mesmos brinquedos e objetos foram disponibilizados e quando o livre acesso a eles não foi proporcionado, quando não os selecionaram a partir do que os bebês anunciam. Somando a isso, aconteceram sem que houvesse observação atenta das ações dos bebês, sem que houvesse uma reflexão sobre o que aconteceu no momento da brincadeira e sobre a própria prática das educadoras, e um planejamento da atividade vital da criança, que é brincar.

Não há intenção de realização de críticas ao trabalho dessas educadoras. Essas profissionais estão inseridas em um sistema muito maior, que infelizmente concorre para que as ações realizadas nas creches sejam desenvolvidas da maneira como identificamos. Um sistema que apresenta cursos de graduação em Pedagogia cada vez mais insuficientes para formar professores que poderão atuar na Educação Infantil, Ensino Fundamental e na área da gestão escolar. Em pesquisa realizada, Pimenta et al (2017) concluíram que, no estado de São



Paulo, a formação dos pedagogos, em sua maioria, apresenta-se frágil, superficial, fragmentada e dispersiva. Um sistema que ignora a importância das disciplinas voltadas à Educação Infantil como apontou Gatti (2009). Um sistema que não exige que as educadoras das creches possuam formação em Pedagogia ou preocupe-se com sua formação continuada.

Nossa intenção foi ampliar o olhar para a realidade da educação da primeiríssima infância, a fim de contribuir com sua qualidade, sensibilizar educadoras no âmbito de uma prática educativa pautada no respeito e delicadeza, chamar a atenção sobre a formação inicial desses profissionais, dos municípios e estados a fim de contratarem profissionais qualificados para exercer esse papel fundamental, já que forma os cidadãos que irão atuar em nosso país.

O manual de orientação pedagógica “Brinquedos e brincadeiras de creches” (BRASIL, 2012) aponta que a creche deve garantir a qualidade da experiência de cada criança para que possa cumprir seu papel ético, social e educativo.

Retomamos o que trazemos em outros momentos dessa pesquisa, referente a compreensão social que existe sobre os bebês e que os considera seres imaturos, esvaziados e, por isso, incapazes de aprender. Se considerarmos que essa compreensão está presente nas creches (SILVA, 2016b), como está sendo garantida a qualidade das experiências para os bebês em nosso país? De que maneira a não garantia dessas experiências podem significar e refletir na educação de 0 a 3 anos? Ou melhor, na educação para a vida?

Desde o início da pesquisa destacamos que a abordagem de Emmi Pikler embasou nossos estudos, fundamentando a elaboração do referencial teórico até a análise dos dados. Sabemos que esta abordagem é de origem europeia, assim questionamos: Diante da realidade brasileira, como pensar uma prática de educar e cuidar que de fato pode ser inspirada na Abordagem Pikler? Isso é possível de ser realizado em escolas públicas brasileiras?

Respondemos essas questões ao olharmos para cada um dos princípios, quais sejam, vínculo, autonomia e motricidade livre. A abordagem pikleriana considera que a relação entre a educadora e o bebê, ou seja, o estabelecimento de um vínculo afetivo entre ambos, é fundamental às experiências que o bebê irá vivenciar ao longo de sua vida na creche, pois há um relação de dependência entre a atividade independente do bebê e a relação carinhosa construída entre ele e a educadora. Tal fato se relaciona com o princípio da autonomia, pois quando o bebê percebe a alegria, a intimidade e segurança transmitidas em sua relação com a educadora, sente-se confiante para explorar seu entorno a partir de suas próprias iniciativas e assim age de maneira cada vez mais madura. Consequentemente, o bebê terá liberdade para se

movimentar e explorar os limites do seu corpo, em um processo que o leva a novas conquistas motoras e descobertas sobre si e o mundo (FALK, 2011).

Neste sentido, é preciso questionar novamente: Qual investimento é necessário para que as educadoras olhem com atenção para os bebês, que os toque com delicadeza? De que investimentos a creche precisa para que o relacionamento entre bebês e educadoras seja de delicadeza, respeito e carinho nas práticas cotidianas? Quanto custa para os cofres públicos promover nas creches práticas que valorizam a atividade autônoma dos bebês e proporcionam a motricidade livre?

A pesquisa nos mostrou que para que haja a oferta de uma educação de qualidade, com práticas inspiradas na abordagem de Emmi Pikler, que garanta experiências significativas, educação que forma integralmente e que aconteça nas escolas públicas brasileiras, não dependemos de grandes investimentos e financiamentos na educação, mas sim da superação ou minimização de algumas limitações e desafios encontrados em nossa realidade.

Consideramos que o primeiro deles é modificarmos a imagem que se tem sobre os bebês e assim como Rinaldi (2019) nos diz, olhá-los com olhos diferentes. Olhos que os compreenda como um “[...] ser sensível a tudo o que lhe acontece: sente, observa, grava e compreende as coisas ou as compreenderá com o tempo, sempre que lhe dermos a oportunidade” (FALK, 2011, p. 24-25).

E de que maneira os profissionais das creches modificarão seus olhares em relação aos bebês? De maneira a superar o segundo desafio: oferecer formação profissional de qualidade, que sensibilize os profissionais para que considerem a necessidade de vida do bebê e da criança pequena hoje, enquanto vivenciam esta etapa e não uma educação para quando crescerem, para o amanhã, para o futuro.

Em nenhum momento foi intenção evidenciarmos que a educação de 0 a 3 anos não carece de investimentos, que pode ser efetivada com precariedade de estrutura, materiais e profissionais. Quando falamos em investimentos, queremos dizer sobre aquilo que não condiz com a realidade brasileira, altos investimentos na educação, principalmente na Educação Infantil, a iniciar-se pela não obrigatoriedade de oferta da educação de 0 a 3 anos.

Ao nos referimos aos princípios piklerianos, reforçamos que há necessidade de investimentos e nos deparamos com mais um desafio para as creches brasileiras. Investimentos em um ambiente que proporcione as condições favoráveis para o bebê se desenvolver, como a disponibilização de brinquedos e objetos variados e adequados aos seus

interesses, porque de nada adianta o bebê ter autonomia e liberdade de movimento, mas não ter com o que se ocupar, explorar e brincar. Ambiente organizado com mobílias, utensílios, materiais que desafiem os movimentos dos bebês. Porém, se a matrícula na etapa da educação de 0 a 3 anos não é obrigatória, o que esperar de um governo no que se refere a incentivos que subsidiem práticas qualificadas que dependam de materiais e um ambiente favorável?

Ao longo da tese verificamos que os brinquedos e objetos interessantes para o brincar do bebê podem ser encontrados em nosso cotidiano, desde que tenham características táteis variadas (SOARES, 2017). Para organizar o ambiente e propor novas experiências, também explicitamos que não é obrigatório adquirir os brinquedos piklerianos. Isso pode ser feito a partir da criatividade das educadoras e com outros brinquedos e materiais.

O fato de estarmos nos referindo a outras alternativas acessíveis às creches brasileiras não significa oferecer o mínimo em materiais aos bebês. Pelo contrário, a aquisição de cada objeto, brinquedos, mobílias deve passar por um criterioso processo de compra para garantir a qualidade da brincadeira e segurança.

Diante do que explicitamos anteriormente, enxergamos possibilidades para uma educação da primeiríssima infância que considere as necessidades e interesses dos bebês, ainda que algumas dessas possibilidades se apresentem como desafios. Contudo, o modo como cada um desses desafios podem ser superados ou minimizados revela as limitações dessa pesquisa, mas indica a necessidade de mais estudos e pesquisas que contribuam com a efetivação de práticas qualificadas nas creches.

A pesquisa apontou a importância do ambiente e dos materiais para o desenvolvimento dos bebês. Desenvolvimento que ocorre a partir das interações com os brinquedos e objetos, entre os pares, com as educadoras, o espaço, que ocorre a partir da movimentação livre, das atividades autônomas. Ambiente que proporciona aos bebês se expressarem por sua linguagem preferida e que é a ação privilegiada da criança – brincar.

Na brincadeira, o bebê se expressa, experimenta sensações, se desafia, descobre, age, aprende. Tudo isso a partir do seu corpo, é o seu corpo que expressa, que experimenta, que é colocado à prova, que se põe em ação, portanto, se há contenção dessa ação, há contenção de seu aprendizado.

Ao observarmos os resultados encontrados e nos depararmos com a falta de intencionalidade educativa em relação a brincadeira dos bebês sujeitos da pesquisa, revelamos como as educadoras percebem o modo com que os bebês aprendem. Ficou evidente que suas

práticas estão pautadas em uma compreensão que não reconhece que os bebês aprendem na ação, ação que se dá em seu corpo inteiro. A falta de um ambiente planejado que incentive o bebê a interagir e explorar seu entorno de diversas maneiras, revela uma prática que impede a ação do bebê e assim, impede seu aprendizado.

Rinaldi (2019, p. 170) ao dizer sobre a imagem que temos da criança, explicita a importância de nos familiarizarmos com uma imagem de criança competente que se relaciona com o mundo a partir de seu corpo.

Competente porque tem um corpo, um corpo que sabe falar e ouvir, que lhe dá uma identidade e com o qual ela identifica as coisas. Um corpo dotado de sentidos que podem perceber o meio ambiente circundante. Um corpo que corre o risco de se afastar cada vez mais dos processos cognitivos se seu potencial cognitivo não for reconhecido e aprimorado. Um corpo que é inseparável da mente. É cada vez mais claro que mente e corpo não podem se separar, pois formam uma unidade com qualificação recíproca. Aprendemos com nosso corpo e nossa mente, assim como com razão e emoção.

A partir da afirmação de Rinaldi (2019) evidenciamos a necessidade dos profissionais da creche compreenderem que quando o bebê brinca ele coloca seu corpo em ação e assim, aprende e se desenvolve.

Voltamos a citação apresentada no início desse texto. Nela Gonzalez-Mena e Eyer (2014) revelam que tudo o que acontece com os bebês na creche, desde a troca de fraldas até a exploração dos brinquedos, é o que promove seu desenvolvimento cognitivo, físico, social e emocional. Desse modo, destacamos a importância de investigações referentes às práticas educativas realizadas nas creches a fim de anunciar outras compreensões desses profissionais em relação a educação dos bebês e que possam ao, mesmo tempo, trazer contribuições para uma prática qualificada.

Consideramos que práticas qualificadas na primeiríssima infância são aquelas que reconhecem a necessidade do bebê em conhecer o mundo a partir do seu corpo e que, por isso, acontecem diante da intencionalidade e do planejamento de cada momento em que ele estiver na creche. Práticas que impeçam a escola de separar a cabeça do corpo da criança.

Por fim, em um mundo em cada vez mais está sendo vivido de maneira efêmera, influenciando também a educação que está sempre acelerada e onde muitas coisas acontecem, mas nada nos toca (BONDÍA, 2002) defendemos uma educação para os bebês que proporcione a verdadeira experiência, aquela que nos passa, nos acontece e nos toca e por isso nos forma e transforma (BONDÍA, 2002).

Ao refletirmos sobre a educação da primeiríssima infância, verificamos que a verdadeira experiência, ou seja, aquela que realmente faz sentido, ocorre a partir da interação dos bebês com seus pares, adultos, brinquedos, objetos e espaço. Quando nessa interação os bebês têm liberdade para agir, explorar, têm ao seu alcance variedade de materiais que lhes ofereça sensações e possibilidades diversas, quando brincam e interagem em espaços diferentes e que foram planejados para suas experiências e sentem-se seguros para realizar suas atividades com autonomia. Quando a interação é significativa também para as educadoras que, diante da observação atenta do que acontece com os bebês, se envolvem em suas ações e planejam suas práticas de acordo com o que eles anunciam.

No início da pesquisa, diante das afirmações de Bondía (2002), consideramos os bebês como sujeitos da experiência. Entretanto, a pesquisa revela a necessidade de que as educadoras também sejam sujeitos da experiência, pois este “se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura (BONDÍA, 2002, p. 24). O autor explica o uso do termo passividade e ao fazer isso confirma nossa compreensão em relação as educadoras como sujeitos da experiência.

Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial (BONDÍA, 2002, p. 24).

Considerando a Abordagem de Emmi Pikler, afirmamos que as educadoras são sujeitos da experiência quando se relacionam com os bebês, quando estabelecem um vínculo afetivo com eles e dedica-lhes uma atenção profunda.

A educação da primeiríssima infância, que oportuniza a verdadeira experiência, acontece quando as educadoras e todos os outros profissionais responsáveis estão abertos para conhecer as especificidades dos bebês e respeitar essas especificidades a partir de práticas qualificadas e que ocorram cotidianamente nas creches.

A pesquisa mostra que é possível ofertar a verdadeira experiência nas creches brasileiras, pois esta depende da atitude das educadoras. A base das práticas educativas deve ser o respeito. São as atitudes respeitosas, delicadas e cuidadosas que irão contribuir com o aprendizado e desenvolvimento dos bebês de modo significativo. Essas atitudes, percebidas pelas trocas de olhares, pela delicadeza dos gestos, pelas conversas, e que iniciam nos momentos de interação com os bebês, é o que conduz as diversas situações de interações e brincadeiras vivenciadas pelos bebês na creche. É a ação respeitosa por parte das educadoras

que garante aos bebês experienciarem a autonomia, a liberdade e o direito a uma educação de qualidade.

Neste sentido, os resultados encontrados nesta investigação apontam a necessidade de mudança das práticas educativas na educação de 0 a 3 anos, que deve ocorrer a partir de uma renovação interna das educadoras, de seus comportamentos, da maneira como interagem com os bebês e se relacionam com eles, mudança que as sensibilize para a prática do respeito e das relações. Essas mudanças poderão ocorrer quando redes de ensino se responsabilizarem pela educação da primeiríssima infância e oferecerem formações que vão ao encontro dessa necessidade de renovação das atitudes das educadoras. Essa discussão, porém, não se esgota com esta pesquisa, por isso a importância de outros estudos que investiguem a relação entre a formação dos professores e suas práticas a fim de contribuir com a educação que para além de formar os bebês, também os transforme.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Gabriela Vieira Soares de; MARTINS, Gabriela Dal Forno. Ser educadora de bebês: revisão sistemática de estudos inspirados na abordagem pikleriana. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, Sinop/MT/Brasil, v. 10, n.3, p. 170-184, Ed. Especial, 2020.

ABUCHAIM, Beatriz de Oliveira. **Panorama das políticas de educação infantil no Brasil**. Brasília: UNESCO, 2018.

ALENCAR, Roberta (coord.). **O acolhimento de bebês: práticas e reflexões compartilhadas**. São Paulo: Instituto Fazendo História, s/ data.

AMORIM, Kátia de Souza; ANJOS, Adriana Mara dos; ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde. Processos Interativos de Bebês em Creche. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 25(2), p. 378-389, 2012.

ARAÚJO, Djanira Alves Biserra. **Os espaços lúdicos como elementos formadores em uma creche do município de Santo André**. 2016. 131f. Dissertação (Mestrado profissional em Gestão e Práticas Educacionais). Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2016.

BALOG, Gyorgyi. Iniciando a construção: objetos adequados para a brincadeira. IN: KÁLLÓ, Éva; BALOG, Gyorgyi. **As origens do brincar livre**. Tradução de Taís Cesca. São Paulo: Omnisciência, 2017, p. 50-61.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Práticas cotidianas na Educação Infantil: Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. IN: BRASIL. MEC. UFRGS. **Projeto de Cooperação técnica MEC E UFRGS para a construção das orientações curriculares para a Educação infantil**. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat\\_seb\\_praticas\\_cotidianas.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf). Acesso em: 08 abr. 2020

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Especificidades da ação pedagógica com os bebês. **Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento – perspectivas atuais**. Belo Horizonte, nov., 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file>. Acesso em: 08 set. 2019.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FOCHI, Paulo Sergio. O desafio da pesquisa com bebês e crianças bem pequena. **IX ANPED Sul: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. v. 9, Caxias do Sul, Julho/ Agosto, 2012, p. 1-13.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; QUADROS, Vanessa da Silva Rocha de. As aprendizagens cotidianas: os cuidados pessoais das crianças como gesto curricular. IN: CARVALHO, Rodrigo Saballa de; FOCHI, Paulo Sérgio (orgs.). **Em aberto: pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil**. Brasília, v. 30, n. 100, set./dez/, p. 45-70, 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2009.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Rev. Bras. Educ.** (online), n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s141324782002000100003&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s141324782002000100003&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 20 jun. 2018.

BORBA, Angela Meyer. O brincar como modo de ser e estar no mundo. IN: BRASIL. **Ensino Fundamental de 9 anos: orientações para a inclusão de crianças com seis anos de idade**. 2. ed. Brasília, 2007, p. 33-45.

BORBÉLY, Sjoukje. El dilema de la autonomía y el apego en las familias de hoy: actualización del eterno debate sobre los factores del desarrollo del niño desde la perspectiva pikleriana. **RELAdEI: monográfico Pikler-Loczy**, v. 5.3, set., p. 54-61, 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394/96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 12 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>. Acesso em: 12 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica**. Brasília: MEC/SEB, 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao\\_brinquedo\\_e\\_brincadeiras\\_completa.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao_brinquedo_e_brincadeiras_completa.pdf). Acesso em: 15 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: [file:///C:/Users/Maria%20Elisa/Downloads/diretrizes\\_curriculares\\_nacionais\\_2013%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Maria%20Elisa/Downloads/diretrizes_curriculares_nacionais_2013%20(1).pdf). Acesso em: 12 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC/SASE, 2014. Disponível em: [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf). Acesso em: 12 set. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.257/16. Estabelece as políticas públicas para a primeira infância. **Marco Legal da Primeira Infância**. Brasília, Atos do Poder Legislativo, mar. 2016. Disponível em: [file:///C:/Users/Maria%20Elisa/Downloads/lei%2013257%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Maria%20Elisa/Downloads/lei%2013257%20(1).pdf). Acesso em: 13 set. 2018.



BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira** (INEP). Censo escolar 2012 e 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>. Acesso em: 04 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil>. Acesso em 13 ago. 2018.

BROUGÈRE, Gilles. Lúdico e educação: novas perspectivas. **Linhas críticas**. Brasília, v. 8, n. 14, jan./jun. 2002.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CAMPOS, Maria Malta. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. IN: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 35-42.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6. ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

CARDOSO, Michelle Duarte Rios. **E os bebês na creche...brincam?** O brincar dos bebês em interação com as professoras. 2016. 197f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

CARVALHO, Ana M. Almeida; PEDROSA, Maria Isabel; ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde. **Aprendendo com a criança de zero a seis anos**. São Paulo: Cortez, 2012.

CHOKLER, Myrtha. **El concepto de autonomía en el desarrollo infantil temprano: coherencia entre teoría y práctica**. Disponível em: [https://pikler.com.br/wp-content/uploads/2018/08/MYRTHA\\_CHOKLER\\_El\\_concepto\\_de\\_autonomia\\_en\\_el\\_des\\_infantil-ARGENTINA.pdf](https://pikler.com.br/wp-content/uploads/2018/08/MYRTHA_CHOKLER_El_concepto_de_autonomia_en_el_des_infantil-ARGENTINA.pdf). Acesso em: 25 fev. 2019.

CHOKLER, Myrtha. **Cómo se juega el niño cuando juega**. Disponível em: [http://www.academia.edu/6849858/Chokler\\_Mirtha\\_Como\\_se\\_juega\\_el\\_nino\\_Cuando\\_juea](http://www.academia.edu/6849858/Chokler_Mirtha_Como_se_juega_el_nino_Cuando_juea). Acesso em: 10 jan. 2019.

CHOKLER, Myrtha. **Importancia de la libertad de movimiento en la génesis temprana de la subjetividad: sus condiciones y sus riesgos**. Disponível em: <https://pikler.com.br/wp-content/uploads/2018/08/MYRTHA.-Importancia-de-la-libertad-de-movimiento-en-la-genesis-temprana-de-la-subjetividad-ARGENTINA.pdf>. Acesso em 25 fev. 2019.

CHOKLER, Myrtha. **Neuropsicosociologia del desarrollo: la historia de las ideas y la coherencia en la praxis de la Atención Temprana del Desarrollo Infantil**. Disponível em: <https://pikler.com.br/wp-content/uploads/2018/08/MYRTHA.-Neuropsicosociologia-del-desarrollo-ARGENTINA.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2019.

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

COUTINHO, Angela Maria Scalabrin. Os bebês no cotidiano da creche: ação social, corpo e experiência. IN: CARVALHO, Rodrigo Saballa de; FOCHI, Paulo Sérgio (orgs.). **Em aberto:** pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil. Brasília, v. 30, n. 100, set./dez/, 2017, p. 105-114.

COUTINHO, Angela Maria Scalabrin; SCHMITT, Rosinete Valdeci. Qual o currículo para bebês? IN: SANTOS, Marlene Oliveira dos; RIBEIRO, Maria Izabel Souza (orgs.). **Educação infantil:** os desafios estão postos e o que estamos fazendo? Salvador: Soffset, 2014, p. 209-229.

DAHBERG, Gunilla; MOSS, Peter. Introdução: Nossa Regio Emilia. IN: RINALDI, Carla. **Diálogos com Regio Emilia:** escutar, investigar e aprender. Tradução de Vania Cury. 7. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019, p. 19-56.

DEHELÁN, Eva; SZREDI, Lili; TARDOS, Anna. A integração das regras de vida através da atitude dos educadores. IN: FALK, Judit (org.). **Educar os três primeiros anos:** a experiência de Lóczy. Tradução de Suely Amaral Mello. 2. ed. Araraquara: Junqueira&Marin, 2011, p. 63-72.

FALK, Judit. “Lóczy” e sua história. IN: FALK, Judit (org.). **Educar os três primeiros anos:** a experiência de Lóczy. Tradução de Suely Amaral Mello. 2. ed. Araraquara: Junqueira&Marin, 2011, p. 15-37.

FALK, Judit. Cuidados pessoais e prevenção. IN: FALK, Judit (org.). **Abordagem Pikler:** educação infantil. Tradução de Guillermo Blanco Ordaz. São Paulo: Omnisciência, 2016a, p. 16-24.

FALK, Judit. A estabilidade por meio da continuidade e qualidade dos cuidados e das relações. IN: FALK, Judit (org.). **Abordagem Pikler:** educação infantil. Tradução de Guillermo Blanco Ordaz. São Paulo: Omnisciência, 2016b, p. 25-37.

FALK, Judit. Desenvolvimento lento ou diferente. IN: FALK, Judit (org.). **Abordagem Pikler:** educação infantil. Tradução de Guillermo Blanco Ordaz. São Paulo: Omnisciência, 2016c, p. 40-49.

FOCHI, Paulo Sergio. A criança é feita de cem: as linguagens em Malaguzzi. IN: REDIN, Marita Martins; FOCHI, Paulo Sergio. **Infância e educação infantil II:** linguagens. São Leopoldo: ED. UNISINOS, 2014. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/319653565\\_A\\_CRIANCA\\_E\\_FEITA\\_DE\\_CEM\\_A\\_S\\_LINGUAGENS\\_EM\\_MALAGUZZI](https://www.researchgate.net/publication/319653565_A_CRIANCA_E_FEITA_DE_CEM_A_S_LINGUAGENS_EM_MALAGUZZI). Acesso em: 14 out. 2019.

FOMASI, Ingi; TRAVAGLINI, Paulette Jaquet. Cuidados corporales de acuerdo com los principios de Pikler. **RELAdeI:** monográfico Pikler-Loczy, v. 5.3, set., p. 74-86, 2016.

FONTES, Naiane Libório. **Práticas pedagógicas na educação infantil: o brincar na narrativa de educadoras de crianças de zero a três anos.** 2017. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2017.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo:** série pesquisa. v. 6, 3. ed. Brasília, DF: Liber Livro, 2008.

FRIEDMANN, Adriana. **Linguagens e culturas infantis.** São Paulo: Cortez, 2013.

FRIEDMANN, Adriana. Introdução. IN: FRIEDMANN, Adriana. (org.). **Escuta e observação de crianças:** processos inspiradores para educadores. São Paulo: Centro de Pesquisa e Formação SESC, 2018, p. 5-9.

GATTI, Bernadete Angelina. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GODALL, Teresa. Movimiento libre y entornos óptimos: Reflexiones a partir de um estudio com bebés. **RELAdEI:** monográfico Pikler-Loczy, v. 5.3, set., p. 87-98, 2016.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. IN: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 67-80.

GONZALEZ-MENA, Janet; EYER, Dianne Widmeyer. **O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche:** um currículo de educação e cuidados baseado em relações qualificadas. Tradução de Gabriela Wondracek Linck. 9 ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.

GUTTON, Philippe. **O brincar da criança:** estudo sobre o desenvolvimento infantil. Tradução de Sonia Fuhrmann. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

HEVESI, Katalin. A participação da criança no cuidado de seu corpo. IN: FALK, Judit (org.). **Educar os três primeiros anos:** a experiência de Lóczy. Tradução de Suely Amaral Mello. 2 ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2011, p. 85-92.

HEVESI, Katalin. Relação através da linguagem entre educadora e as crianças do grupo. IN: FALK, Judit (org.). **Educar os três primeiros anos:** a experiência de Lóczy. Tradução de Suely Amaral Mello. 2 ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2011, p. 53-62.

HONORATO, Aurélio *et al.* A vídeo-gravação como registro, a devolutiva como procedimento: pensando sobre estratégias metodológicas na pesquisa com crianças. **Anais da 29ª Reunião Anual da ANPED**, 2006, p. 1-16. Disponível em: [http://www.twiki.faced.ufba.br/twiki/pub/GEC/TrabalhoAno2006/a\\_video\\_gravacao\\_como\\_registro.pdf](http://www.twiki.faced.ufba.br/twiki/pub/GEC/TrabalhoAno2006/a_video_gravacao_como_registro.pdf). Acesso em: 24 abr. 2018.

IZAGIRRE, Elena Herrán; GODALL, Teresa. La pedagogia Pikler-Lóczy de educación infantil. **RELAdEI:** monográfico Pikler-Loczy, v. 5.3, set., p. 9-11, 2016.

JOIA, Adelaide. **Brincando para aprender ou aprender brincando:** a ludicidade no cotidiano da creche. 2014. 156f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

KÁLLÓ, Éva. Sobre la unidad de los cuidados y lá educación, una vez más. **RELAdEI:** monográfico Pikler-Loczy, v. 5.3, set., p. 15-20, 2016.

KÁLLÓ, Éva. Introdução. IN: KÁLLÓ, Éva; BALOG, Gyorgyi. **As origens do brincar livre.** Tradução de Taís Cesca. São Paulo: Omnisciência, 2017, p. 17-19.

KÁLLÓ, Éva. Maneiras típicas de manipulação e brinquedos apropriados durante o primeiro ano. IN: KÁLLÓ, Éva; BALOG, Gyorgyi. **As origens do brincar livre.** Tradução de Taís Cesca. São Paulo: Omnisciência, 2017, p. 20-40.

KATZ, Lilian. O que podemos aprender em Reggio Emilia. IN: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 37-55.

KISHIMOTO, Tizuko. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. **Anais do I Seminário Nacional:** Currículo em movimento – perspectivas atuais. Belo Horizonte, Novembro, 2010.

Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida&category\\_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192). Acesso em 18 jun. 2019.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil:** a arte do disfarce. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

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

LINN, Susan. **Em defesa do faz de conta:** preserve a brincadeira em um mundo dominado pela tecnologia. Tradução de Débora Guimarães Isidoro. Rio de Janeiro: BestSeller, 2010.

LOUV, Richard. **A última criança na natureza:** resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza. Tradução de Alyne Azuma e Cláudia Belhassof. 1. ed. São Paulo: Aquariana, 2016.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 2012.

LUZ, Iza Rodrigues da. Relações entre crianças e adultos na educação infantil. **Anais do I Seminário Nacional:** Currículo em movimento – perspectivas atuais. Belo Horizonte, Novembro, 2010. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7156-2-4-artigo-mec-relacoes-criancas-adultos-educacao-infantil-iza-luz&category\\_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7156-2-4-artigo-mec-relacoes-criancas-adultos-educacao-infantil-iza-luz&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192). Acesso em 09 ago. 2019.

MACARIO, Alice de Paiva. **A potência das interações dos bebês em uma creche pública do município de Juiz de Fora.** 2017. Undefined f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

MAISONNET, Renée; STAMBAK, Mira. Trocas em uma situação de brincadeiras motoras. IN: STAMBAK, Mira; BARRIÈRE, Michèle; BONICA, Laura; MAISONNET, Renée; MUSATTI, Tulia; RAYNA, Sylvie; VERBA, Mina. **Os bebês entre eles:** descobrir, brincar, inventar juntos. Tradução de Suely Amaral Mello e Maria Carmen Silveira Barbosa. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p. 9-50.

MAISONNET, Renée; STAMBAK, Mira. Brincadeiras motoras entre crianças de 12 a 18 meses. IN: STAMBAK, Mira; BARRIÈRE, Michèle; BONICA, Laura; MAISONNET, Renée; MUSATTI, Tulia; RAYNA, Sylvie; VERBA, Mina. **Os bebês entre eles:** descobrir, brincar, inventar juntos. Tradução de Suely Amaral Mello e Maria Carmen Silveira Barbosa. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p. 133-150.

MALAGUZZI, Loris. Your image of the child: Where teaching begins. **Child Care Information Exchange**, 3(94), p. 52-61, 1994. Disponível em: <https://www.reggioalliance.org/downloads/malaguzzi:ccie:1994.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2020.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. IN: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 59-104.

MALAGUZZI, Loris. I cento linguaggi. *Rechild: Reggio Children Newsletter*. Periodico Annuale – Dicembre, p. 6-7, 2019. Disponível em: <https://www.reggiochildren.it/assets/Uploads/Rechild-24x34-MALAGUZZI-ESEC-tagliolow.p1.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2020.

MELLO, Suely Amaral; MOLL, Jaqueline. Prefácio à primeira edição brasileira. IN: FALK, Judit (org.). **Educar os três primeiros anos:** a experiência de Lóczy. Tradução de Suely Amaral Mello. 2 ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2011, p. 9-11.

MELLO, Suely Amaral. O cuidado e a educação dos bebês e a formação de dirigentes. **Nuances:** estudos sobre educação, v. 28, n. 3, set./dez., p. 23-42, 2017.

MELLO, Suely Amaral. Um diálogo com práticas, professoras e bebês na aventura de conhecer e sem medo de ser feliz. IN: SILVA, Alexandre Rodrigo Nishiwaki da; BORIOLLO, Beatriz de Cassia (orgs.). **Quando os olhos se abrem:** educação infantil em contexto. São Carlos: Pedro&João Editores, 2020, p. 55-71.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. IN: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 9-29.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, 17(3), Rio de Janeiro, p. 621-626, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; COSTA, António Pedro. Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa. **Revista Lusófana de Educação**. 40. Lisboa, p. 139-153, 2018.

MONARCHA, Carlos (org.). **Educação da infância brasileira: 1875-1983**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

MÓZES, Eszter. La observación em la Pedagogía Pikler. **RELAdEI**: monográfico Pikler-Loczy, v. 5.3, set., p. 27-35, 2016.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. IN: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 51-66.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. O currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? **Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento – perspectivas atuais**. Belo Horizonte, nov., 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7153-2-1-curriculo-educacao-infantil-zilma-moraes&category\\_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7153-2-1-curriculo-educacao-infantil-zilma-moraes&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 06 jan. 2021.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Currículo na Educação Infantil: dos conceitos teóricos à prática pedagógica. IN: SANTOS, Marlene Oliveira dos; RIBEIRO, Maria Izabel Souza (orgs.) **Educação Infantil: os desafios estão postos e o que estamos fazendo?** Salvador: Sooffset, 2014, p. 187-193.

PEREIRA, Rachel Freitas. **Os processos de socializ(ação) entre os bebês e os bebês e adultos no contexto da Educação Infantil**. 2015. 125f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

PEREIRA, Reginaldo Santos; CUNHA, Myrtes Dias da Cunha. A pesquisa na escola com crianças pequenas: desafios e possibilidades. **APRENDER – Cad. de Filosofia e Psic. Da Educação**. Ano V. n. 8. Vitória da Conquista, p. 113-130, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido *et al.* Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 43, n.1, jan./mar., p. 15-30, 2017.

PINHEIRO, Eliana Moreira; KAKEHASHI, Tereza Yoshiko; ANGELO, Margareth. O uso de filmagens em pesquisas qualitativas. **Rev Latino-Am. Enfermagem**, v. 13, n. 5, Ribeirão Preto, Set - Out, p. 717-722, 2005.

REZENDE, Marianne da Cruz Moura Dantas de. **Interações e brincadeiras vivenciadas por crianças de 1 e 2 anos na educação infantil**. 2018. 245f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

RICHTER, Sandra Regina Simonis; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Educação**, v. 35, n. 1, Santa Maria, jan-abr, p. 85-95, 2010.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. Tradução de Vania Cury. 7. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. IN: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008, p. 43-51.

ROSEMBERG, Fulvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. IN: BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade – CEERT, 2012, p. 10-46.

ROSEMBERG, Fulvia. Políticas públicas e qualidade da educação infantil. IN: SANTOS, Marlene Oliveira dos; RIBEIRO, Maria Izabel Souza (orgs.). **Educação infantil**: os desafios estão postos e o que estamos fazendo? Salvador: Sooffset, 2014, p. 169-185.

SILVA, Eliane Nicolau da. **Aprendizagens nas brincadeiras de crianças de 2 anos na educação infantil**: análise dos processos de desenvolvimento cultural. 2015. 83f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

SILVA, Juliana Pereira da; BARBOSA, Silvia Neli Falcão; KRAMER, Sonia. Questões metodológicas da pesquisa com crianças. IN: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008, p. 79-101.

SILVA, Marta Regina Paulo da (org.). **Cesto dos tesouros**: entre encantamentos, surpresas e descobertas. Rio de Janeiro: Albatroz, 2016a.

SILVA, Marta Regina Paulo da. Educação dialógica com os bebês: inspirações freirianas. **Educação & Linguagem**. v. 19, n. 2, Jul.-Dez., p. 155-170, 2016b.

SILVA, Marta Regina Paulo da; VIEIRA, Sara Rodrigues de França; BALBI, Shirlei Rodrigues. O cesto dos tesouros: descobrir brincando. IN: SILVA, Marta Regina Paulo da (org.). **Cesto dos tesouros**: entre encantamentos, surpresas e descobertas. Rio de Janeiro: Albatroz, 2016, p. 8-18.

SOARES, Suzana Macedo. **Vínculo, movimento e autonomia**: educação até 3 anos. 1. ed. São Paulo: Omnisciência, 2017.

SOMMERHALDER, Aline. **A educação e o cuidado da criança: O que advogam os documentos políticos do Ministério da Educação para a educação infantil?** 2010. 236 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010.

SOMMERHALDER, Aline; ALVES, Fernando. **Jogo e a Educação da Infância: muito prazer em aprender**. Curitiba: CRV, 2011.

SOUSA, Elaine Tayse de. **As interações dos bebês na creche: o que eles fazem e dizem?** 2019. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2019

STAMBAK, Mira *et al.* **Os bebês entre eles: descobrir, brincar, inventar juntos**. Tradução de Suely Amaral Mello e Maria Carmen Silveira Barbosa. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SZOKE, Andrea. Autónomo, pero no abandonado a su suerte. El apoyo de la actividad autónoma en la escuela infantil 0-3. **RELAdEI**: monográfico Pikler-Loczy, v. 5.3, set., p. 41-46, 2016.

TARDOS, Anna. Introducing the Piklerian developmental approach: History and principles. **The signal**. Finland, v. 18, n. 3-4, July-December, 2010, p. 1-5. Disponível em: <https://perspectives.waimh.org/wp-content/uploads/sites/9/2017/05/Introducing-the-Piklerian-developmental-approach-History-and-principles.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2020.

TARDOS, Anna. Autonomia e/ou dependência. IN: FALK, Judit (org.). **Abordagem Pikler: educação infantil**. Tradução de Guillermo Blanco Ordaz. São Paulo: Omnisciência, 2016a, p. 50-59.

TARDOS, Anna. A mão da educadora. IN: FALK, Judit (org.). **Abordagem Pikler: educação infantil**. Tradução de Guillermo Blanco Ordaz. São Paulo: Omnisciência, 2016b, p. 62-69.

TARDOS, Anna; SZANTO-FEDER, Agnès. O que é autonomia na primeira infância? IN: FALK, Judit (org.). **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy**. Tradução de Suely Amaral Mello. 2. ed. Araraquara: Junqueira&Marin, 2011, p. 39-52.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VARGAS, Gardia Maria Santos de. **Bebês em suas experiências primeiras: perspectivas para uma escola da infância**. 2014. 200f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

VERBA, Mina *et al.* Trocas em uma situação de exploração de objetos. IN: STAMBAK, Mira; BARRIÈRE, Michèle; BONICA, Laura; MAISONNET, Renée; MUSATTI, Tullia; RAYNA, Sylvie; VERBA, Mina. **Os bebês entre eles: descobrir, brincar, inventar juntos**. Tradução de Suely Amaral Mello e Maria Carmen Silveira Barbosa. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p. 51-87.

VINCZE, Maria. Atividades em comum em um grupo de crianças de até 2 anos e meio. IN: FALK, Judit (org.). **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy**. Tradução de Suely Amaral Mello. 2. ed. Araraquara: Junqueira&Marin, 2011, p. 73-84.



VITTA, Fabiana Cristina Frigiére de; CRUZ, Girlene de Albuquerque; SCARLASSARA, Bárbara Solana. A Base Nacional Comum Curricular e o berçário. **Horizontes**, v. 36, n. 1, jan./abr., p. 64-73, 2018.

WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade**. Tradução de José Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

WINNICOTT, Donald Woods. **A criança e o seu mundo**. Tradução de Álvaro Cabral. 6. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1982.

WINNICOTT, Donald Woods. **Tudo começa em casa**. Tradução de Paulo Sandler. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WINNICOTT, Donald Woods. **Os bebês e suas mães**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

WINTERHALTER, Diolinda, Franciele. **As especificidades das práticas educativas na creche: o que as crianças expressam em suas vivências na educação infantil?** 2015. 207f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

175 MILHÕES DE CRIANÇAS NÃO ESTÃO MATRICULADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL. UNICEF Brasil, 2019. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/175-milhoes-de-criancas-nao-estao-matriculadas-na-educacao-infantil>. Acesso em: 20 jan. 2021.

## APÊNDICE

### Lista de brinquedos



Laptop



Coelhinho de pelúcia amarelo (verificar)



Pote de achocolatado



Casinha musical Angry Birds



Porquinho de encaixar peça



Joaninha de plástico



Bolinhas



Peças de encaixar



Carrinho em formato de jacaré



Mãozinha bate palma



Chacoalho de elefante



Fantochê de jacaré



Mordedor em formato de borboleta



Brinquedo de apertar e mexer os “braços”



Teclado som de animais



Carteira rosa com estampa de coruja



Bonêco dos Smurfs



Aramado tartaruga



Girafa com rodinhas



Pluto



Carrinho que encaixa peças



Parte de um brinquedo de encaixar peças



Brinquedo de várias funções (maior)



Casinha de encaixar peças



Rata Tuff



Metade da maleta cor de rosa



Brinquedo musical – sons da fazenda



Brinquedo de encaixar peças



Chacoalho em formato de caranguejo



Peixinho luminoso



Carro grande



Cavalinhos branco e vermelho



Garrafinhas PET coloridas