



UNISUL

UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ISABEL RODRIGUES DA SILVA

AS DINÂMICAS CORPORAIS NA DOCÊNCIA COM BEBÊS

Tubarão

2018

ISABEL RODRIGUES DA SILVA

AS DINÂMICAS CORPORAIS NA DOCÊNCIA COM BEBÊS

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dr. Márcia Buss-Simão.

Tubarão

2018

Silva, Isabel Rodrigues da, 1990-
S58 As dinâmicas corporais na docência com bebês / Isabel
Rodrigues da Silva ; -- 2018.
173 f. : il. color. ; 30 cm

Orientadora : Profª. Dra. Márcia Buss-Simão.
Dissertação (mestrado)–Universidade do Sul de Santa
Catarina, Tubarão, 2018.
Inclui bibliografias.

1. Educação infantil. 2. Prática de ensino. 3. Lactentes. 4.
Corpo humano – Aspectos sociais. I. Buss-Simão, Márcia. II.
Universidade do Sul de Santa Catarina - Mestrado em Educação.
III. Título.

CDD (21. ed.) 372.21

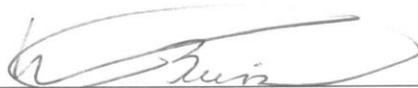
Ficha catalográfica elaborada por Francielli Lourenço CRB14/1435

ISABEL RODRIGUES DA SILVA

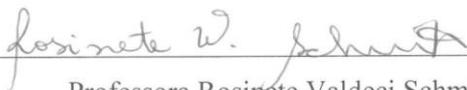
AS DINÂMICAS CORPORAIS NA DOCÊNCIA COM BEBÊS

Esta Dissertação foi julgada adequada à obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Tubarão, 27 de fevereiro de 2018.



Professora e Presidenta da Banca Examinadora Márcia Buss Simão, Dra.



Professora Rosinete Valdeci Schmitt, Dra.

Examinadora Externa – Prefeitura Municipal de Florianópolis



Professora Maria Manuela Martinho Ferreira, Dra.

Examinadora Externa – Universidade do Porto



Professora Doutora Luciane Pandini Simiano, Dra.

Examinadora Interna – Universidade do Sul de Santa Catarina

Dedico esta dissertação a minha mãe,
Teresinha Salute da Silva, por todo seu
amor e pela educação que me ensinou a
ter.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha família, especialmente a minha amada mãe pelo exemplo de vida que é, apesar das dificuldades sempre primou por minha Educação.

Agradeço também minha irmã Ivete por toda ajuda, apoio e incentivo.

Agradeço carinhosamente a minha querida orientadora Márcia Buss-Simão, por toda sabedoria, paciência, comprometimento, incentivos, dedicação e carinho. Você foi uma excelente orientadora em todos os sentidos. Minha eterna gratidão e admiração sempre. Obrigada por todos os ensinamentos.

Agradeço ao Dioni que sempre me apoiou, incentivou e me ajudou muito.

Agradeço imensamente a minha amiga e companheira de Mestrado Bárbara que sempre me apoiou, ajudou e trilhou esse caminho comigo. As nossas conversas e trocas no percorrer do trajeto transformaram as idas e vindas de Florianópolis a Tubarão mais curtas e agradáveis.

Agradeço a minha colega de trabalho Elizabeth que muito me ajudou no primeiro ano de curso do Mestrado.

Agradeço carinhosamente a minha parceira de trabalho Hamanda pela compreensão, pelas palavras de incentivo, por ouvir meus desabafos, alegrias e angústias.

Agradeço as professoras Luciane, Rosinete e Samantha por aceitarem participar da banca e pelas ricas contribuições que proporcionaram a esta pesquisa no exame de qualificação.

Agradeço a Manuela pelo aceite em participar da banca de defesa.

Agradeço a direção do Centro de Educação Infantil por autorizar a realização da pesquisa naquele espaço, em especial as professoras Rejane e Jéssica pela disponibilidade de participar desta pesquisa e por todo carinho a mim dedicado.

Meu eterno agradecimentos aos meninos e meninas da pesquisa que me cativaram, acolheram e me ajudaram a refinar o olhar para suas ações, expressões, gestos e olhares, enfim agradeço aos 12 bebês e as suas famílias que participaram da pesquisa.

Agradeço as professoras/professores do PPGE, por todos os ensinamentos.

Agradeço a Capes pelo apoio financeiro.

Obrigada!

“Pensar o corpo é uma outra maneira de pensar o mundo” (DAVID LE BRETON).

RESUMO

A presente pesquisa, em nível de mestrado, teve como objetivo analisar a composição das dinâmicas corporais na docência com bebês. A partir deste objetivo foram delimitados os objetivos específicos: compreender as especificidades das dinâmicas e demandas corporais nas ações docentes, bem como, analisar como as dinâmicas e as demandas corporais das professoras são demarcadas pelas demandas corporais dos bebês e; reunir elementos para compreender como o cuidado-corpóreo-emocional dá contorno para a ação docente das professoras. A fim de alcançar os objetivos da pesquisa realizou-se uma pesquisa de campo etnográfica em um grupo formado por 12 bebês e duas professoras em uma instituição de Educação Infantil pública do município de São José. Os dados foram gerados por meio da observação e de registros escritos, fotográficos e audiovisuais, durante quatro meses, de duas a três vezes na semana, no período vespertino, embasado em autores como: Cohn (2005), Corsaro (2011), Geertz (1989), Graue e Walsh (2003), Lopes (2004). Para a organização dos dados recorreu-se a Técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2011) e Vala (1999) o que resultou em quatro categorias de análise: 1) *O corpo da professora no atendimento às singularidades em um contexto coletivo*; 2) *O corpo da professora que acalma e acalenta*; 3) *O corpo da professora como possibilidade de relações e*; 4) *Relações sem pressa versus movimentação corporal intensa e a influência das materialidades*. O referencial teórico a guiar as análises dos dados, teve como base os estudos do campo da Antropologia da Criança, da Sociologia da Infância e da Pedagogia da Infância. Para as análises recorreu-se a um diálogo com as produções científicas recentes sobre a temática bem como os estudos de Buss-Simão (2012, 2016), Duarte (2011), Giddens (2005), Foucault (2004, 2010), Le Breton (2006, 2009), Norbert Elias (2011), Sabbag (2017), Schmitt (2008, 2014), Tardif (2001), Tardif e Lessard (2013), Tardos (1992), Teixeira (2007), Tristão (2004), Vigarello (2003) e Wallon (1971, 1975). As análises revelaram que as dinâmicas e as demandas corporais da docência com bebês são marcadas pelas demandas corporais dos bebês. Ao responder e acolher as demandas dos bebês as professoras revelam uma *disponibilidade corporal* intensa que, por meio das relações, vão constituindo os bebês social e culturalmente. As análises evidenciaram também que os atendimentos às singularidades, que são constantes na docência com bebês e ocupam grande parte do tempo das professoras, são marcados por intensas relações corporais, essas relações são, por sua vez, intermitentes, pois, outros bebês buscam também por essa relação. Os dados revelam ainda que para dar conta de atender as demandas dos bebês, envolvidas em uma temporalidade imposta tanto pelos bebês como pela própria instituição, que muitas vezes apressa os atendimentos às singularidades dos bebês, as professoras fazem uso de uma movimentação corporal intensa para agilizar os atendimentos, ao mesmo tempo que buscam respeitar o corpo e tempo dos bebês. Por conta dessa agilidade, muitas vezes as professoras não se atentam ao seu próprio corpo, em como realizam os movimentos, revelando um descuido com seu próprio corpo, o que acaba gerando um desgaste físico, um cansaço corporal. Os dados revelam também que esse desgaste e cansaço, ocasionado pelo descuido com seu próprio corpo, é intensificado por meio do uso de materialidades inadequadas.

Palavras-chave: Educação Infantil. Docência. Bebês. Corpo.

ABSTRACT

The present research, at Masters level, aimed to analyze the composition of body dynamics in teaching with babies. The specific objectives that were delimited from the cited subject are: Understanding the corporal demands and dynamic's specificities during educating actions, as well as to analyze how the teacher's dynamics and corporal demands are defined by the babies' physical needs and; gather elements to understand how the emotional-body-care contributes to the teacher's activity. In order to achieve the spoken objectives, an ethnographic field research was carried out on a group composed by 12 children and two teachers from an public early childhood education institution, which is located in the municipality of São José. Data were generated through observation, written records, audiovisual and photographic recordings, during a four month period, two up to three times a week during the afternoon, and based on authors such as: Cohn (2005), Corsaro (2011), Geertz (1989), Graue e Walsh (2003), Lopes (2004). Bardin's (2011) and Vala's (1999) Content Analysis Technique was used for data organization which resulted in four analysis categories: 1) *The teacher's body when attending to singularities in a collective context*; 2) *The teacher's body that calms and embraces*; 3) *The teacher's body as a possibility of relationship* and; 4) *Unhurried relationships versus intense body movement and influence of materials*. The theoretical framework used to guide the data analysis was based on studies in the field of Child Anthropology, Childhood Sociology and Childhood Pedagogy. A dialogue with the recent scientific productions on the subject was used for the analyzes, as well as studies from Buss-Simão (2012, 2016), Duarte (2011), Giddens (2005), Foucault (2004, 2010), Le Breton (2006, 2009), Norbert Elias (2011), Sabbag (2017), Schmitt (2008, 2014), Tardif (2001), Tardif e Lessard (2013), Tardos (1992), Teixeira (2007), Tristão (2004), Vigarello (2003) e Wallon (1971, 1975). The analyzes have revealed that the dynamics and body demands for teaching infants are influenced by the infants' body demands. While responding and embracing the infants' demands, teachers reveal an intense *physical availability* that, through relationship, constitutes the babies socially and culturally. The analyzes also showed that the attendance to singularities, which are constant when teaching infants, occupy a great part of the educator's time, remarked by its intense corporal relations, these encounters are, in turn, intermittent, whereas other babies also seek this relationship. Data also revealed that, in order to meet the babies' demands, while involved in a temporality imposed by both babies and the institution, which often hasten assisting the infants' singularities, Educators use intense body movement in order to speed up the assistance, at the same time as they seek to respect the babies' body and time. Resulting from the agility needed, teachers often do not pay attention to their own body while performing movements, revealing an oversight related to their own physique, which, by the end, generates a physical exhaustion, a body fatigue. The data also reveals that weariness and fatigue, caused by teacher's self body carelessness, intensifies through the use of inappropriate materials.

Keywords: Early Childhood Education. Teaching. Babies. Body.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Combinações das palavras-chave	37
Quadro 2 – Busca geral: banco de teses e dissertações BDTD/IBICT	38
Quadro 3 – Pesquisas selecionadas na BDTD/IBICT	39
Quadro 4 – Pesquisas agrupadas na categoria: especificidades da docência na Educação Infantil	41
Quadro 5 – Pesquisas agrupadas na categoria: corpo do adulto na docência na Educação Infantil	46
Quadro 6 – Pesquisas agrupadas na categoria: corpo na formação e no cotidiano da Educação Infantil.....	49
Quadro 7 – Creches que atendem o G I no município de São José.....	61
Quadro 8 – Crianças atendidas em cada grupo.....	64
Quadro 9 – Nome, idade, nascimento e residência dos bebês.....	72

LISTA DE FIGURAS

Fotografia 1 – <i>Hall</i> de entrada.....	65
Fotografia 2 – Parque fundos do CEI.....	66
Fotografia 3 – Planta da Sala do G I.....	67
Fotografia 4 – Sala do G I: Organização do espaço	68
Fotografia 5 – Brincadeiras no cercadinho e no corredor	70
Fotografia 6 – Interações no hall de entrada.....	70
Fotografia 7 – Brincadeiras e interações no parque	71
Fotografia 8 – Bento explorando os instrumentos de pesquisa	80
Fotografia 9 – Professoras atendendo às singularidades dos bebês, com o coletivo ao redor.....	86
Fotografia 10 – Professora no atendimento às singularidades e em interação com os demais bebês que requerem sua atenção	90
Fotografia 11 – Jéssica em meio a um atendimento às singularidades e interação com os demais bebês que se aproximam	91
Fotografia 12 – Professora no atendimento à singularidade e disponível as demandas do coletivo	93
Fotografia 13 – Professora e bebês em um diálogo corporal, em meio a um atendimento às singularidades.....	96
Fotografia 14 – Professora e bebês em um diálogo corporal, em meio a um atendimento às singularidades.....	97
Fotografia 15 – Professoras alimentando os bebês na mesa.....	99
Fotografia 16 – Professora no atendimento às singularidades dos bebês e aos anseios do coletivo	101
Fotografia 17 – Lucas em busca do contato corporal com a professora.....	105
Fotografia 18 – Sophia, movida emocionalmente, em busca do contato corporal da professora.....	108
Fotografia 19 – Vicente em busca do contato corporal da professora.....	109
Fotografia 20 – Sophia buscando o contato corporal, o aconchego nos braços da professora.....	110
Fotografia 21 – Valentina e Isabelle buscando o contato corporal com a professora ..	112
Fotografia 22 – Isabelle em busca do contato corporal, atenção e afago da professora	113

Fotografia 23 – Professora promovendo relações em espaços e materialidades fora da sala.....	116
Fotografia 24 – Professora possibilitando relações por meio de seu corpo.....	118
Fotografia 25 – Professora e bebês explorando seus corpos	120
Fotografia 26 – Bebês interagindo com materialidades diversas	123
Fotografia 27 – Bebês interagindo com diversos espaços na sala de referência e fora dela.....	126
Fotografia 28 – Professora em uma relação corporal com Valentina e Vicente	130
Fotografia 29 - Professora em um atendimento às singularidades sem pressa, de forma densa, tranquila e atenta.....	134
Fotografia 30 – Professora em um atendimento às singularidades, desempenhando ações com base na <i>sutileza</i> e no <i>cuidado de si</i>	136
Fotografia 31 – Jéssica atenta e disponível ao atendimento às singularidades de Melissa e também as demandas do coletivo	139
Fotografia 32 – Movimentação corporal das professoras nos momentos de cuidado e educação dos bebês.....	141
Fotografia 33 – Postural corporal das professoras.....	146
Fotografia 34 – Professora Rejane solicitando mais alimento ao Bento para professora Jéssica que já está de pé.....	148
Fotografia 35 – Professora Jéssica solicitando mais alimento à Valentina para professora Rejane que já está de pé.....	150

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEI – Centro de Educação Infantil

COEDI – Coordenação de Educação Infantil

G I – Grupo de crianças de 04 meses a 1 ano

G II – Grupo de crianças de 01 ano a 01 ano e 11 meses

G III – Grupo de crianças de 2 anos a 2 ano e 11 meses

G IV – Grupo de crianças de 3 anos a 3 anos e 11 meses

G V – Grupo de crianças de 4 anos a 4 anos e 11 meses

G VI – Grupo de crianças de 05 anos a 05 anos e 11 meses

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas

IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

UDESC – Universidade de Santa Catarina

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UNIASSELVI – Universidade Leonardo da Vinci

UNISUL – Universidade do Sul de Santa Catarina

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
QUESTÕES QUE SUSCITARAM A PESQUISA.....	15
1 REFERENCIAL TEÓRICO.....	22
1.1 DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	22
1.2 DOCÊNCIA COM BEBÊS.....	25
1.3 CORPO COMO INTERCONEXÃO NA NATUREZA E CULTURA	28
1.4 APROXIMAÇÕES TEÓRICAS COM BASE NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA RECENTE	35
1.4.1 O que dizem as produções científicas sobre a temática	36
2 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	58
2.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO JOSÉ.....	58
2.2 SELEÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA.....	60
2.3 O CAMPO EMPÍRICO E OS SUJEITOS DA PESQUISA	63
2.3.1 O contexto investigativo	63
2.3.2 Os bebês e as professoras do G I	71
2.4 UMA PESQUISA COM ADULTOS E CRIANÇAS PEQUENAS.....	73
2.5 DOS PROCEDIMENTOS ELEITOS	75
2.5.1 Observação participante	75
2.5.2 Registros fotográficos e audiovisuais	77
2.6 PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES COM O CAMPO	79
2.7 EMERSÃO DAS CATEGORIAS	81
3 A COMPOSIÇÃO DAS DEMANDAS E DINÂMICAS CORPORAIS NA DOCÊNCIA COM BEBÊS.....	84
3.1 O CORPO DA PROFESSORA NO ATENDIMENTO ÀS SINGULARIDADES EM UM CONTEXTO COLETIVO.....	84
3.2 O CORPO DA PROFESSORA QUE ACALMA E ACALENTA.....	103
3.3 O CORPO DA PROFESSORA COMO POSSIBILIDADE DE RELAÇÕES.....	114
3.4 RELAÇÕES SEM PRESSA <i>VERSUS</i> MOVIMENTAÇÃO CORPORAL INTENSA E A INFLUÊNCIA DAS MATERIALIDADES	132
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	154

REFERÊNCIAS.....	162
APÊNDICES	169
APÊNDICE A – PESQUISAS SELECIONADAS NA ANPED	170
APÊNDICE B –TOTAL DAS PESQUISAS SELECIONADAS BDTD/IBICT ...	171

INTRODUÇÃO

QUESTÕES QUE SUSCITARAM A PESQUISA

A motivação para esta pesquisa surgiu a partir das minhas vivências desde a infância, do meu percurso acadêmico e também das inquietações, incertezas e expectativas que surgiram durante minhas experiências como professora de Educação Infantil e também do Ensino Fundamental. Desse modo, acredito¹ ser interessante fazer um resgate, mesmo que de forma breve, de alguns acontecimentos que me levaram até a presente pesquisa.

Lembro da infância com alegria. Apesar das dificuldades por ter tido uma infância pobre e trabalhadora, todavia, morar no interior me proporcionou vivenciar experiências riquíssimas, de grandes descobertas e explorações de espaços. Não tive brinquedos, mas usava qualquer objeto para brincar: tocos de madeiras, espigas de milho, barro, folhas secas e meu próprio corpo para incrementar as brincadeiras, na maioria vivenciadas com minhas primas. Posso dizer que tive uma infância livre, na qual o corpo e as emoções estiveram fortemente presentes nas experiências e descobertas.

Vivenciando essas experiências permaneci em minha cidade natal, Lindóia do Sul, SC, até os 18 anos, momento em que decidi ir em busca dos meus objetivos de vida. Em 2009, deixei minha cidade natal e vim morar em Florianópolis com objetivo de estudar, visto que por morar no interior e por ser uma cidade pequena as condições de estudos eram mínimas. Iniciei o curso de Pedagogia no mesmo ano, na modalidade semipresencial, na Universidade Leonardo da Vinci (UNIASSELVI). Foi na graduação que tive o primeiro contato com o universo da Educação Infantil, durante as aulas teóricas e posteriormente um contato mais próximo durante meu estágio supervisionado.

Ainda durante a graduação, em 2012, atuei no primeiro ano dos anos iniciais, quando comecei minha trajetória profissional, atuando como professora temporária. Neste mesmo ano concluí o curso de graduação em Pedagogia. Em 2013 também atuei como professora dos anos iniciais, em duas escolas, o diferencial foi que na escola em que trabalhava, no período vespertino, funcionava um grupo de Educação Infantil (pré-

¹¹ Na introdução faço uso da 1ª pessoa do singular, pois descrevo minha trajetória que é algo pessoal. Posteriormente, utilizo a 1ª pessoa do plural, considerando que mesmo as ações pessoais, como por exemplo a entrada em campo, não ocorreram de forma solitária. Sempre tive por base um referencial teórico, autores e orientações de minha orientadora, que me conduziram e me acompanharam no decorrer deste processo.

escola). No decorrer deste ano tive a oportunidade de observar e partilhar vivências junto com as crianças e com a professora deste grupo. Foi a partir dessa experiência que o interesse pela Educação Infantil floresceu, aguçando minha curiosidade e me incentivando a ampliar os conhecimentos obtidos na graduação, momento este em que iniciei a Especialização em Educação Infantil e Anos Iniciais. Neste mesmo ano prestei concurso público para cargo de auxiliar de sala de Educação Infantil, no qual fui aprovada.

Em 2014 fui chamada para trabalhar como auxiliar de sala de Educação Infantil. No início fiquei um pouco receosa, pois não conhecia direito essa área e surgiam muitas incertezas quanto a trabalhar com crianças tão pequenas. Atuei como auxiliar de sala, efetiva, por dois anos, com crianças de 2 e 3 anos, o que me proporcionou muitas aprendizagens, vivências e também dúvidas, inseguranças e expectativas. Afinal, por mais que sempre tenha buscado estudar e saber mais sobre essa área, minha formação, até o momento, havia sido mais voltada aos anos iniciais, contribuindo pouco com conhecimentos relativos às especificidades da Educação Infantil.

Durante o período em que trabalhei como auxiliar de sala prestei outro concurso, agora para o cargo de professora, no qual fui aprovada e em 2016 iniciei minha atuação em um grupo formado por crianças de 3 e 4 anos. Nesse mesmo ano, em meio a essa nova experiência, iniciei o mestrado em educação², pois agora, atuando como professora, sentia a necessidade de buscar mais conhecimentos sobre a Educação Infantil, de tentar compreender melhor as especificidades da docência com crianças pequenas.

Meu ingresso no mestrado possibilitou uma aproximação com os estudos da infância e mais particularmente com a Educação Infantil, por meio de disciplinas, estágio de docência, encontros no grupo de pesquisa, eventos da área e outras relações da vida acadêmica da Pós-Graduação. Essa aproximação foi mais aprofundada por meio de um levantamento da produção acadêmica que trouxe mais elementos para a proposta de tentar compreender como a composição das relações educativas são demarcadas pelo corpo na docência com bebês. O interesse por essa temática, dinâmicas corporais na docência com bebês, surgiu a partir das indicações das pesquisas realizadas por Duarte (2011), Sabbag (2017), Schmitt (2008, 2014) e Tristão (2004) que apontam a necessidade de melhor conhecer a centralidade do corpo como componente da docência

² Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL).

com bebês. As pesquisas indicam a presença latente do corpo no cotidiano da Educação Infantil e nas relações educativas, todavia, nas pesquisas há ainda uma invisibilidade desse corpo para compreender a docência com bebês. Nesse sentido, entendemos a necessidade de pesquisas que possam contribuir com uma melhor percepção de um corpo marcado pela cultura, que integra as dimensões biológicas, psicológicas e sociológicas, como um elemento que dá contornos próprios à “especificidade” da ação docente. Sendo esse corpo também afetado ou contornado pela ação docente.

Essas pesquisas apontam a necessidade de estudos que indiquem as especificidades do trabalho com bebês, partindo do entendimento que educar e cuidar de crianças, desde bebês, trata-se de uma profissão marcada pelas ações de cuidado individualizado e pela sutileza. Conforme sublinha Tristão (2004), o trabalho pedagógico realizado com crianças pequenas é marcado pela sutileza das ações presentes nas relações entre professoras e crianças que são determinantes na caracterização dessa profissão devido ao seu cunho humanizante. Essa sutileza está presente em atos cotidianos, aparentemente pouco significativos, mas que revelam a importância do trabalho docente com bebês. Uma sutileza presente no olhar atento da professora, que percebe os sinais corporais das crianças, muda uma criança de posição para colocá-la mais perto do grupo e outras tantas ações que demarcam essa sutileza.

Schmitt (2008), por sua vez, destaca a necessidade de compreensão das diversas relações que os bebês estabelecem no espaço coletivo, a creche, constituídas na relação com o outro, no encontro diário e contínuo com outras crianças e adultos, além das relações tecidas entre professoras e bebês, que são de fundamental importância, pois são relações permeadas pelas ações de cuidado e educação, que se apresentam como características fundantes da especificidade da docência com bebês.

A pesquisa de Duarte (2011) aponta ainda que ser professora de bebês implica em exercer uma docência marcada por relações educativas que envolvem o cuidado e o corpo. A autora demarca que essa docência se diferencia daquela com crianças maiores, visto que as crianças menores possuem necessidades específicas. Elas necessitam de um atendimento mais individualizado que envolve trocar fraldas, alimentar, fazer dormir, entre outras ações; a forma de comunicação também se diferencia, os bebês ainda não falam, eles usam o corpo para se comunicar; o ritmo da rotina também é diferente do restante da instituição, pois as ações e relações educativas exigem mais tempo.

Sabbag (2017), em sua pesquisa, demarca que o corpo é um aspecto central nas relações docentes, sendo constituído e constituidor da docência na Educação Infantil. A

pesquisa evidencia, todavia, que o corpo dos adultos é ainda ‘invisível’ para a maioria das professoras ao conceberem suas relações docentes. Aponta que essa falta de atenção ao corpo é percebida tanto na formação inicial quanto na formação continuada e ainda nas entrevistas e questionários realizados com as professoras. Desta forma, a autora destaca a importância do *cuidado de si*, proposto por Foucault (2004), que aponta a importância das professoras considerarem a si mesmas nas relações educativas. Enfatiza também a necessidade de pensar em uma prática pedagógica que valorize as crianças em sua totalidade e contemple as suas especificidades e, ao mesmo tempo, leve em consideração os adultos e as relações docentes a partir da ideia de sujeitos que também tem um corpo, pois o corpo das professoras afeta e também é afetado pelas relações docentes.

Essas pesquisas³ trazem elementos que têm contribuído de forma significativa para tentar delimitar a docência na Educação Infantil, assim com a intenção de aprofundar os estudos já apontados à presente investigação vai ao encontro desse conjunto de pesquisas que buscam o que Ana Beatriz Cerisara já apontava, em 1998, em sua tese de doutorado, de que “uma melhor definição do papel das professoras de Educação Infantil, diferenciado do das professoras das séries iniciais, só será possível na medida em que a especificidade do trabalho junto aos bebês e crianças pequenas for amplamente compreendida” (CERISARA, 2002, p. 107).

Essa pesquisa busca dar continuidade a pesquisa de Sabbag (2017), na qual a autora teve como objetivo conhecer a centralidade do corpo na constituição da docência na Educação Infantil, recolheu os dados por meio de entrevista e questionários e debruçou-se sobre as dinâmicas corporais da creche e da pré-escola revelando suas diferenças. Segundo a autora, na creche as demandas corporais das professoras são bastante exigentes, principalmente na docência com bebês em que as relações são mais intensas. Na pesquisa, Sabbag (2017) evidencia que as professoras da creche executam repetidamente várias ações como alimentar, trocar, banhar, assear, se abaixar, levantar uma criança no colo, se acocorar, dentre outras, essas ações exigem muito em termos corporais, pois a maioria das ações são realizadas individualmente e várias vezes ao dia. Nas entrevistas e questionários realizados as professoras informaram que a troca de fralda é a ação mais exigente corporalmente.

³ Duarte (2011), Sabbag (2017), Schmitt (2008, 2014) e Tristão (2004).

Entre as professoras da creche, a postura corporal das professoras também se apresentou como um fato importante, pois ao buscarem estar próximas das crianças, em sua altura, acabavam permanecendo com a coluna curvada por longos períodos e diversas vezes acarretando desgastes em seu corpo. As dores, cansaço, exaustão, desgaste, tendinites, inflamações e problemas de coluna foram apontados como as maiores consequências da docência da creche.

Já referente à docência na pré-escola Sabbag (2017) evidenciou que as demandas eram também bastante exigentes em termos corporais. As professoras apontaram as brincadeiras como aspecto que mais demanda disposição, pois acabam se movimentando intensamente e repetindo ações como correr, pular, saltitar, se abaixar, levantar, dentre outras ao brincarem junto com as crianças. A pesquisa revelou que a maioria das professoras de pré-escola apresentam quadros de dor, ou problemas de saúde relacionados ao trabalho docente, a queixa mais apontada foi dores na coluna.

Em sua pesquisa Sabbag (2017) revelou também uma lacuna nas formações iniciais e continuadas de professores no tocante ao corpo, revelou as influências dos tempos e espaços nas dinâmicas corporais, abordou a implicância da falta de espaços e materialidades adequadas para professores e crianças e ainda abordou os desgastes corporais sinalizados pelas professoras na ação docente e a invisibilização do seu corpo. A continuidade da pesquisa de Sabbag (2017) se deu no sentido de agora determos o olhar para esses pontos revelados, nas entrevistas e nos questionários, por meio de uma pesquisa de campo que já havia sido planejada, mas não executada na pesquisa de Sabbag (2017).

Desse modo, a definição do problema e dos objetivos foram sendo formulados ao longo da própria pesquisa, sendo que, a partir das leituras e dos indicativos das investigações já realizadas, surge o **problema de pesquisa**: como a composição das dinâmicas corporais nas relações educativas demarcam a docência com bebês? Esse problema justifica-se partindo do princípio que as ações de cuidado e educação fazem parte das relações educativas e se repetem cotidianamente na docência com bebês. Para tanto, faz-se necessário um olhar mais atento para o entrelaçamento das demandas corporais dos bebês e das demandas corporais das professoras, a fim de compreender como a composição das relações educativas são demarcadas pelo corpo na docência com bebês, pois as demandas corporais das professoras nas relações educativas com bebês nascem sobretudo das demandas corporais dos bebês.

Buscando compreender essa problemática, definimos como **objetivo geral** analisar a composição das dinâmicas corporais na docência com bebês. Para tanto, foram delineados os seguintes **objetivos específicos**:

- Compreender as especificidades das dinâmicas e demandas corporais nas ações docentes;
- Analisar como as dinâmicas e as demandas corporais das professoras são demarcadas pelas demandas corporais dos bebês;
- Reunir elementos para compreender como o cuidado-corpóreo-emocional dá contorno para a ação docente das professoras.

Para dar conta desses objetivos, realizamos uma pesquisa de campo em um grupo de G I⁴, em uma instituição pública de Educação Infantil do município de São José (SC). Tendo como base os estudos do campo da Antropologia da Criança, da Sociologia da Infância e da Pedagogia da Infância. Foram observadas e registradas as relações educativas entre as professoras (professora e auxiliar) e os bebês, focando especificamente nas dinâmicas corporais das professoras, na tentativa de compreender de que forma o corpo constitui as especificidades da relação docente na Educação Infantil.

Para organização da escrita, o texto foi dividido em introdução, três capítulos e considerações finais. Na introdução, buscamos apresentar a origem desta pesquisa, a problemática e os objetivos.

No capítulo I abordamos, de forma sucinta, algumas reflexões sobre as especificidades da docência na Educação Infantil e da docência com bebês, assim como algumas considerações sobre o corpo. Apresento também o levantamento da produção acadêmica nacional que foi realizado na base de dados da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)⁵; na Coordenação de Aperfeiçoamento

⁴ Termo utilizado pela Rede Municipal de Educação Infantil de São José para nomear os grupos de crianças de 4 meses a 1 ano de idade.

⁵ ANPED é um evento/reunião que ocorre uma vez ao ano, em diferentes regiões do Brasil, com objetivo de contribuir para o fortalecimento e desenvolvimento do ensino de pós-graduação e das pesquisas em educação, reúne pesquisadores de diferentes disciplinas, interessados na questão da educação. O acervo pode ser acessado via internet em: <http://www.anped.org.br/>.

de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁶ e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT)⁷.

No capítulo II procuramos trazer os caminhos metodológicos seguidos para o desenvolvimento da pesquisa, explanando acerca dos caminhos e procedimentos utilizados para geração de dados. Descrevemos a constituição da Educação Infantil no município de São José; a escolha do campo de pesquisa; a caracterização do CEI onde ocorreu a investigação e dos sujeitos investigados; as primeiras aproximações junto às professoras e aos bebês; e a emersão das categorias de análise.

No capítulo III apresentamos a análise dos dados, dividida em quatro categorias: 1) *O corpo da professora no atendimento às singularidades em um contexto coletivo*; 2) *O corpo da professora que acalma e acalenta*; 3) *O corpo da professora como possibilidade de relações* e; 4) *Relações sem pressa versus movimentação corporal intensa e a influência das materialidades*.

Por fim, as considerações finais, nas quais buscamos recuperar, brevemente, os pontos centrais da pesquisa e lançar indicações de aprofundamentos para pesquisas futuras.

⁶ CAPES é uma base de dados que tem como objetivo reunir diversos trabalhos, teses e dissertações, de diversas áreas de conhecimento. O acervo pode ser acessado via internet em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>.

⁷ BDTD/IBICT é um mecanismo de busca digital de Teses e Dissertações defendidas em todo o país, que tem por objetivo a divulgação da produção acadêmica, gratuitamente e on-line, produzida pelos pesquisadores das instituições de ensino superior, em um único portal. O acervo pode ser acessado via internet em: <http://bdttd.ibict.br/vufind/>.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo descrevemos, brevemente, algumas reflexões teóricas sobre Educação Infantil, docência e corpo. Primeiramente, apresentamos questões relacionadas à docência na Educação Infantil e à docência com bebês. Em seguida abordamos o corpo como interconexão na natureza e cultura, e por fim apresentamos o levantamento da produção acadêmica nacional que teve por objetivo auxiliar na delimitação do problema de pesquisa.

1.1 DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, direito de todas as crianças, opção da família⁸ e dever do Estado, compreende o atendimento às crianças de 0 a 5 anos de idade⁹ em creches e pré-escolas no período diurno, em jornada integral ou parcial, e tem como “finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

Mas nem sempre a Educação Infantil foi vista desta forma, sua trajetória foi permeada por concepções construídas ao longo do tempo, sendo compreendida ora com um caráter assistencialista ou compensatório, ora com um caráter de escolarização. Atualmente, tem crescido a preocupação com essa etapa educativa, com o seu reconhecimento na Constituição Federal (1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e nas políticas de atendimentos às crianças de 0 a 5 anos, a Educação Infantil ganhou maior força e espaço no cenário educacional, intensificando as pesquisas e debates sobre essa área.

As mudanças ocorridas na Educação Infantil também repercutiram em uma nova forma de pensar a docência nessa etapa educativa. Segundo Batista (2013), Kuhlmann (1991) e Schmitt (2014), a trajetória da Educação Infantil no Brasil trouxe indicativos sobre a função do profissional que atuava na creche e no jardim de infância. Esses profissionais tiveram funções distintas, embora ambos tivessem um caráter educativo,

⁸ Com a Emenda Constitucional nº 59/2009 torna-se obrigatório a matrícula, na Educação Infantil, das crianças a partir de 4 anos de idade completados até 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula.

⁹ A legislação e documentos oficiais atuais demarcam a faixa etária para atendimento na Educação Infantil de 0 a 5 anos, mas ressaltam que as crianças que fazem aniversário a partir da data corte (31 de março) se mantêm na Educação Infantil com 6 anos de idade.

diferenciavam-se pelo tipo de educação oferecida e pela clientela a que era destinada. Batista e Rocha (2015) indicam que a atuação na creche exigia conhecimentos da área da saúde, vinculados aos preceitos científicos da puericultura e higiene infantil, corporificados na prática como uma “educação higiênica”. Já para atuação no jardim de infância era preciso atitudes acolhedoras, de abnegação, entrega e devoção, o profissional tinha como função zelar pelo cuidado e educação das crianças pequenas com melhores condições sociais, preparando-as para a escola do Ensino Fundamental.

As denominações para as profissionais que atuavam nas primeiras creches brasileiras segundo Batista (2013), Batista e Rocha (2015), Kuhlmann (1991) e Vieira (1986), variavam entre ama, crecheira, pajem, monitora, cuidadora, babá, recreacionista, atendente, auxiliar de desenvolvimento infantil, entre outras. Essas diferentes denominações geram uma indefinição ou uma ideia de subalternidade desta profissão, que permanece até hoje no cenário educacional. Essa indefinição dificulta o entendimento do que vem a compor as especificidades da docência na Educação Infantil e o papel das professoras que atuam com as crianças pequenas, como indica Duarte (2014).

Conforme Rosemberg (2002), após a votação da Constituição Federal, uma nova equipe ocupou o setor de Educação Infantil no MEC/COEDI (Coordenação de Educação Infantil), elaborando uma nova proposta nacional de política de Educação Infantil. Dentre as sete diretrizes elaboradas, destacam-se duas propostas que mais evidenciaram a ruptura com o modelo anterior:

- equivalência de creches e pré-escolas, ambas tendo por função educar e cuidar de crianças pequenas como expressão do direito à educação;
- formação equivalente para o profissional de creche e pré-escola em nível secundário e superior (ROSEMBERG 2002, p. 41).

De acordo com essas novas diretrizes houve a necessidade de profissionais com qualificação específica para atuação na Educação Infantil, diferente do que era até o momento, em que qualquer pessoa, mesmo sem formação, poderia cuidar das crianças pequenas. A semelhança entre creche e pré-escola, agora com função de cuidar e educar, destinada às crianças, independentemente de sua classe social.

Para Schmitt (2014) e de acordo com o exposto por Rosemberg (2002), a denominação de docência para categorização da profissão daquelas que se ocupam da educação e cuidado de crianças pequenas é relativamente recente, e ainda mais a

utilização do adjetivo docente para definir as ações das profissionais que atuam, especificamente, com a faixa etária de 0 a 3 anos.

A denominação docência é marca do processo de constituição dessa profissão, que apesar de ainda não ser algo definido, está em processo de construção. Entendemos que ser professora de Educação Infantil é uma profissão docente e essa docência se difere daquela de outras etapas educativas, possui marcas, características e especificidades próprias, de acordo com cada faixa etária (DUARTE, 2011 e SCHMITT, 2014), pois “as singularidades dos bebês e crianças pequenas, a função social conferida historicamente à Educação Infantil não se igualam as demais etapas, exigindo ações e organizações específicas por parte das profissionais e da própria instituição” (SCHMITT, 2014, p. 4). Como já indicava Cerisara (1999, p. 16),

O trabalho junto às crianças em creches e pré-escolas não se reduz ao ensino de conteúdos ou disciplinas, ou de conteúdos escolares que reduzem e fragmentam o conhecimento, mas implica trabalhar com as crianças pequenas em diferentes contextos educativos, envolvendo todos os processos de constituição da criança em suas dimensões intelectuais, sociais, emocionais, expressivas, culturais, interacionais.

Tendo em vista as singularidades das crianças pequenas e a complexidade do trabalho docente, há a necessidade de exercer uma docência para a emancipação, entrelaçada com uma Pedagogia da Infância, termo cunhado por Rocha (1999) em sua tese de doutorado, que marca a particularidade de uma Pedagogia que tem preocupação com as próprias crianças, seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, suas singularidades e diferenças de acordo com a faixa etária, dando importância às relações sociais tecidas entre as crianças entre si e com os adultos (ROCHA 1999).

A concepção de docência marcada por relações sociais tem por base autores como Tardif e Lessard (2013), Teixeira (2007), entre outros que a abordam a partir de uma perspectiva fundada no trabalho interativo, *com* e *sobre* o outro, como uma construção social, permeada por relações humanas. Segundo Tardif e Lessard (2013, p. 8) “como uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu 'objeto' de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana”.

Assim como Tardif e Lessard (2013), Teixeira (2007, p. 429) também afirma que “a docência se instaura na relação social entre docente e discente. Um não existe

sem o outro. Docentes e discentes se constituem, se criam e recriam mutuamente, numa invenção de si que é também uma invenção do outro”. Assim, a docência envolve processos de formação humana e o que realmente interessa nesse processo é a relação que se estabelece entre docentes e discentes e que esta relação é condição de fundação e de realização da docência. Com essa concepção a autora tira a centralidade dos conteúdos e métodos e passa a dar um valor maior para a relação estabelecida (TEIXEIRA, 2007).

Pesquisas na área da Educação Infantil têm alargado esse conceito abordado por Tardif e Lessard (2013) e Teixeira (2007) que consideram a docência como um conjunto de relações. Partindo dessa compreensão, na área da Educação Infantil, tem-se buscado incluir na docência como relação as relações não só do adulto com as crianças, mas também, das crianças com o adulto e destas entre si e com o conhecimento e a cultura. Para Duarte (2011) a docência na Educação Infantil se constitui de interações e relações tanto entre professoras e crianças, como entre as próprias crianças. Schmitt (2014, p. 258) concorda com a autora ao enfatizar que:

A docência na educação infantil não tem apenas a preocupação sobre a relação professora-crianças, mas também a função de fomentar um conjunto de outras relações que incidem sobre a constituição da experiência das crianças no âmbito educativo. Estas relações incluem, tanto as que envolve professora crianças, como as crianças entre si e com a cultura.

Sabbag (2017, p. 205) também colabora com as autoras ao considerar que “a docência se estabelece como uma atitude relacional, que ocorre por meio das relações e interações entre as crianças e os adultos e entre as próprias crianças”. Desta forma, na área há a indicação de que a ação docente não ocorre de forma isolada, ou seja, que se leva em consideração apenas as relações entre as professoras e as crianças, mas também são incluídas as relações entre as próprias crianças e a cultura como constitutivas da ação docente.

1.2 DOCÊNCIA COM BEBÊS

A Educação Infantil como já apontado por alguns autores¹⁰ possui especificidades próprias, características que demarcam as particularidades do trabalho docente com as crianças pequenas e essas especificidades se afunilam ainda mais no

¹⁰ Demétrio (2016), Duarte (2011), Gonçalves (2014), Schmitt (2008), Tristão (2004), entre outros.

trabalho docente com bebês, estes precisam de cuidado constante, como nos momentos de alimentação, sono e higiene.

A docência com bebês, assim, difere da docência com crianças maiores, trata-se de uma docência que envolve ações de educação e cuidado que se entrelaçam com o corpo e as emoções de maneira mais intensa. Essas relações, segundo Duarte (2011), constituem-se por meio de dimensões educativas, que consolidam a especificidade da ação docente das professoras de bebês, sendo essas a dimensão do cuidado e a dimensão corporal. Para Duarte (2011, p. 208) “A dimensão das relações corporais entrelaça-se a todo o momento com a dimensão das relações de cuidado, e vice-versa, visto que se trata de dimensões que perpassam por relações com um outro”.

Considerando que os bebês se comunicam, sobretudo, com o seu corpo, torna-se imprescindível que as professoras atentem para a dimensão corporal, tornando essa relação menos verticalizada, enxergando os bebês para além do corpo físico. A dimensão do cuidado, desta forma, vai além de ações mecanizadas, entendendo o cuidado para além dos momentos de higiene e alimentação, compreendendo-o como ações que consolidam uma relação com o outro, relação essa que constitui a docência com bebês (DUARTE, 2011).

Para Sabbag (2017) as ações de cuidado são elementares e demandam grande parte do tempo das professoras na docência com crianças pequenas. Em consequência disso as professoras precisam organizar muito bem os espaços e materialidades para as crianças, para que as interações e relações possam ocorrer entre elas, enquanto se dedicam a uma relação de atendimento individual.

Tristão (2004, p. 134-135) aponta que a prática docente com crianças pequenas é marcada pela sutileza, são ações cotidianas como: “Virar uma criança, colocá-la mais perto do grupo, perceber seus sinais corporais, prestar atenção na temperatura ambiente para deixá-la com uma roupa confortável, cobri-la em um dia de frio e outras tantas ações [...]”. São ações como essas que muitas vezes não são percebidas dentro da rotina diária, mas que, segundo a autora, são determinantes na caracterização dessa profissão humanizante.

Para Schmitt (2014), os estudos de maneira geral anunciam a necessidade de constituir uma ação docente, educativa, tomando como base os próprios bebês, considerando-os como seres ativos e participativos das relações que os contornam. Segundo a autora há indicativos que:

[...] a ação docente com os bebês envolve especificidades implicadas principalmente com as particularidades da faixa etária, sobretudo ao que se refere às formas comunicativas, a autonomia e a necessidade intensa de ações que envolvem o cuidado corporal e emocional (SCHMITT 2008, p. 52).

As relações que envolvem a dimensão afetivo-corporal ganham destaque na composição docente, pois os bebês são biologicamente dependentes dos seres humanos, precisam de cuidados constantes no atendimento de suas necessidades básicas, que envolvem o cuidado com o corpo, como, por exemplo, em momentos de alimentação, sono, higiene, troca, entre outros (DUARTE, 2011 e SCHMITT, 2014).

Schmitt (2014, p. 263) chama atenção para duas composições relacionais: “a atenção individualizada e as relações entre os bebês e as crianças pequenas, de forma interconectada”. Essas composições são marcadas pela *multiplicidade simultânea* e por uma condição polivalente em que as condições de uma, interferem na qualidade da outra. Segundo a autora, as ações de cuidado corpóreo/emocional, ocorrem, na maioria das vezes, de forma individualizada, provocando um movimento intenso na composição das relações e que revelam uma condição polivalente das ações docentes.

De fato, é bastante visível o fato de que as professoras que atuam com bebês realizam várias ações de forma concomitante. Acalentam um bebê ao mesmo tempo que conversam com outros, ao mesmo tempo que observam a segurança dos que estão no entorno, ao mesmo tempo que cantam para o grupo etc. Envolvem-se com um e os demais do grupo (SCHMITT e ROCHA 2016, p. 7).

A *multiplicidade simultânea* se revela tanto nessa condição polivalente no atendimento individual, em que não se trata de uma ação a cada tempo, mas muitas ações ao mesmo tempo, como também pelo fato das professoras se envolverem intensamente nessa ação, desloca a professora da centralidade do grupo e possibilita que os bebês tenham mais tempo para outras relações entre si, com os espaços e materiais, que não são dirigidas de forma imediata pelas professoras. As professoras não estão em todas as cenas mediando as ações de forma direta, mas é preciso a organização de espaços propícios em que os bebês possam estabelecer múltiplas relações entre si e com o ambiente. A *multiplicidade simultânea* de relações, segundo Schmitt (2014), envolve e comporta não só as ações das professoras com os bebês, mas também, de forma conjunta, diversas outras ações e relações iniciadas pelas crianças entre si e com o ambiente. As ações de atendimento individual são um dos aspectos constituintes e propulsores desta *multiplicidade simultânea*, o fato de as professoras terem que atender os bebês de forma individual possibilita aos demais bebês viverem relações intensas

entre si e com o espaço. A docência com bebês, assim, é marcada por relações que envolvem uma intensa interação entre professora e bebês, e também dos bebês entre si.

Essa docência marcada pelas relações tem como central a dimensão corporal em que as necessidades físicas e emocionais dos bebês, e crianças pequenas, mobilizam e modificam as ações que ocorrem no grupo, interrompendo, frequentemente, a ação docente. Desta forma, percebe-se que a manifestação emocional da criança, principalmente do bebê, mobiliza o outro, para satisfação de seus desejos e necessidades. A presença de manifestações fisiológicas do corpo, externadas por manifestações emocionais, ligadas às sensações de conforto e desconforto, revelam a composição heterogênea do grupo, pela manifestação singular do funcionamento dos corpos e das formas como ocorre sua satisfação, pois os bebês sentem fome e sono em tempos próprios, várias vezes ao dia (SCHMITT, 2014).

Schmitt (2014, p. 12) considera que “a dimensão corporal é central na composição das relações sociais com bebês e crianças pequenas, tanto no que se refere a visibilidade das ações sociais destes, como também, das professoras com quem eles se relacionam”. A centralidade do corpo para a autora é observada tanto nas ações das professoras que se comunicam com as crianças com olhares, toques, gestos contornados por enunciados dirigidos socialmente, assim como nas crianças que, entre si, vão constituindo suas relações intensamente pelo corpo: pela convocação do olhar, do sorriso que responde ou chama, dos gestos que vão expressando e comunicando acordos, desacordos, apoio, oposição (SCHMITT, 2014).

Assim como Coutinho (2010), Schmitt (2014, p. 233) considera que “o corpo é um componente da ação social, à medida que as relações sociais e a significação da ação do outro passa pela comunicação corporal”. Para a autora, os bebês, as crianças pequenas e as professoras estão intensamente envolvidos em relações, nas quais o corpo materializa suas ações e interações.

1.3 CORPO COMO INTERCONEXÃO NA NATUREZA E CULTURA

O corpo sempre foi central nos processos educativos, porém, tradicionalmente foi compreendido como meio de submissão, controle ou recurso pedagógico. Desta forma, falar sobre o corpo não é uma tarefa fácil, sobretudo porque existem diferentes maneiras de conceber e atribuir valores ao corpo.

Segundo Buss-Simão (2016, p. 13), “Historicamente, o corpo ora foi concebido como *herança* da natureza, biológica, ora como *herança* cultural, social e histórica”. Ao conceber a constituição do corpo como natureza, considera-se apenas a carga genética, como se fosse o único fator determinante para o desenvolvimento, desconsiderando outras dimensões como classe, gênero, etnia, etc. Nesta perspectiva a educação que se efetiva com e sobre o corpo é homogeneizadora, isto é, igual para todas as crianças.

Em contrapartida, o corpo concebido como construção histórica, social e cultural, considera o momento histórico, a sociedade e a cultura em que se vive, como fatores que determinam e influenciam os modos de viver e educar o corpo (BUSS-SIMÃO 2016).

Até pouco tempo estas duas dimensões vinham sendo estudadas separadamente, sem considerar as mútuas relações entre elas. A autora Buss-Simão (2016) alerta para o risco de não serem levadas em conta essas duas *heranças* na educação, pois a dualidade entre elas desconsidera a complexidade do corpo, que se realiza na interconexão entre elementos dessas *heranças*.

Segundo Turner (1996), a natureza do corpo humano também é um efeito da atividade cultural e histórica, pois o corpo é ao mesmo tempo natural e cultural. Da mesma forma, Berger e Luckmann (1985, p. 71) afirmam que “Desde o momento do nascimento, o desenvolvimento orgânico do homem, e na verdade uma grande parte de seu ser biológico enquanto tal, está submetido a uma contínua interferência socialmente determinada”, pois nem o homem e nem o ambiente humano se desenvolvem em isolamento. O processo de humanização se constrói na relação com o ambiente, com a ordem cultural e social já existente.

Segundo Vigarello (2003) inúmeras são as maneiras de se referir ao corpo e de habitá-lo, de representá-lo e lhe dar forma. O referido autor aborda a existência corporal em três *faces*. A primeira é a do *princípio da eficácia*, que se refere a “[...] recursos técnicos que o corpo retira da mecânica e dos sistemas orgânicos, ou seja, a sua capacidade de ação sobre os objetos” (VIGARELLO, 2003, p. 22). A segunda *face* defendida por Vigarello (2003, p. 22) é o *princípio de propriedade*, que se caracteriza pela “posse, pelo corpo, de um espaço e, nele, de um território totalmente pessoal, ou seja, apropriação do ser no mais íntimo de si, nos limites de sua dimensão biológica”. A terceira é a *face do princípio da identidade*, que se caracteriza pela “manifestação, pelo corpo, de uma interiorização ou de um pertencimento que designa o sujeito, ou seja, o

recurso de mensagens e de trocas a partir de sinais e de expressões de natureza física” (VIGARELLO, 2003, p. 22-23).

Com base em leituras, pesquisas e reflexões em torno do corpo e infância, Buss-Simão (2016) a partir da definição das três *faces* definidas por Vigarello (2003) amplia essa compreensão e delimita quatro dimensões para serem consideradas nas ações pedagógicas com crianças pequenas: *Corpo como conhecimento*; *Corpo como expressivo-comunicativo*; *Corpo como experiência espaço-temporal*; *Corpo como identidade e direito ético*.

A primeira dimensão, denominada de *Corpo como conhecimento*, amplia a noção de aprender *sobre* o corpo para aprender e conhecer *com* o corpo. Segundo a autora, esse conhecimento *com* o corpo envolve “perceber, conhecer e significar as sensações, funções e movimentos internos do corpo, quanto os desafios corporais e o domínio de movimentos que permitem agir sobre os objetos e artefatos culturais e se relacionar socialmente numa determinada sociedade” (BUSS-SIMÃO, 2016, p. 16). Assim, há nesta proposta a possibilidade de viver o movimento diferenciando-se da concepção de movimento funcional e mecânico, esse processo de perceber, conhecer e significar demanda também atenção ao seu próprio corpo, que pode se dar por intermédio do outro que ‘sente junto’ ao perceber, nomear e significar por exemplo: os movimentos, as sensações e desconforto de sono, fome, dor, entre outros.

A segunda dimensão nomeada de *O Corpo como expressivo-comunicativo* se refere ao corpo expressivo como comunicação que se estabelece por meio das relações e revela nossa singularidade em relação ao outro. Por meio desse corpo expressivo, ou seja, o modo como nos relacionamos corporalmente, “revela e informa também se estamos dormindo bem, nos alimentando e exercitando de forma saudável, se estamos doentes, se estamos tristes ou alegres, tensos ou maravilhados” (BUSS-SIMÃO, 2016, p. 17). Assim, essa dimensão revela as formas de expressão, de comunicação e de compreensão dos valores, das concepções e da cultura, como também dos próprios sentimentos e emoções que se estabelecem e são significados nas relações com o outro.

A terceira dimensão *O Corpo como experiência espaço-temporal* se refere às relações e experiências corporais entre as pessoas, com espaços, com os tempos e objetos. Ao compreender o corpo como experiência espacial a autora recupera o conceito de *proxêmica* de Hall (1977-1994) para compreender os modos como as crianças, diferentemente dos adultos, se colocam espacialmente em relação umas às outras e a centralidade que o corpo ocupa nessas relações. Já ao que se refere ao corpo

como experiência temporal a autora sugere a necessidade de uma compreensão de tempo em que haja a possibilidade de viver experiências *com* o corpo, buscando romper com a compreensão do tempo da “atividade” *sobre* o corpo. Privilegiar essa dimensão em contextos educativos consiste em proporcionar situações que permitam experienciar, viver e se envolver com as materialidades em todos os seus sentidos, ou seja, o modo como as crianças vivem com o corpo a forma de tocar, esfregar, cheirar, estabelecer relações entre si e com os adultos, “é por meio dessa experiência que elas conhecem o mundo e a si mesmas e se envolvem sensorial e emocionalmente com seus pares e adultos, e também com os espaços, objetos e materiais” (BUSS-SIMÃO, 2016, p. 19).

A quarta dimensão, nomeada de *Corpo como identidade e direito ético* se refere ao direito das crianças de terem seu corpo reconhecido, compreendido como um território inviolável que jamais deve ser o destinatário de negligência, de violência, de maltrato, de punição e castigo. Para Buss-Simão (2016, p. 20) “refere-se a uma dimensão relacionada a socialização, interação e afetividade, em que a constituição do corpo se dá no entrelaçamento com a emoção, a cognição e a linguagem, pois a visão que temos do nosso corpo, as formas como sentimos esse corpo vem da relação com o outro”. Para a autora, a fim de privilegiar essa dimensão nos contextos educativos é necessário possibilitar “experiências ampliadas e diversificadas com o corpo que proporcionem o reconhecimento e compreensão de suas sensações, de sua intimidade e afetividade nas relações com os adultos e com seus pares”, ou seja, ações e relações que promovam uma educação para a sensibilidade corporal (BUSS-SIMÃO, 2016, p. 21).

Com base nessas quatro dimensões propostas por Buss-Simão (2016) fica evidente a necessidade de compreender a importância do corpo na prática educativa, pois as crianças, desde bebês, usam seu corpo para conhecer, explorar e perceber o que as cercam e, sobretudo, porque a docência se constitui por meio das relações, que ganham contorno no encontro do corpo do adulto com os corpos das crianças. De acordo com Buss-Simão:

É preciso compreender que o nosso corpo e o das crianças expressa e carrega consigo não somente características e semelhanças físicas e biológicas, mas expressa e carrega marcas da localização social, 'fala' quem somos, o que experienciamos e vivemos em relação ao gênero, a etnia ou raça, classe, religião e sexualidade. O corpo é e revela nossa singularidade em relação ao outro, nossa identidade pessoal e social. Por meio do corpo, dos gestos, dos movimentos, das sensações, as crianças, desde bebês, expressam sentimentos, exploram o mundo, estabelecem relações que implicam em conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural (BUSS-SIMÃO, 2016, p. 3).

Desse modo, a compreensão da interconexão entre essas perspectivas visa contribuir para a concretização de processos educativos que consideram as crianças e os corpos como potencialidade e não mais como uma natureza que precisa ser moldada, educada e controlada.

Buscando nos aproximar de uma concepção de corpo menos parcial e dicotômica elegemos nessa busca de referenciais também estudos de Le Breton (2009), que entende o corpo de forma social e cultural, que está no centro da vida cotidiana e se constrói ao longo do tempo com as experiências sociais e culturais de cada indivíduo.

Segundo o autor, é o corpo que permite ao homem ver, ouvir, saborear, sentir, tocar e colocar significações precisas no mundo que o cerca. Pois, “O corpo não é, portanto, uma matéria passiva, submetida ao controle da vontade ou um obstáculo à comunicação; ao revés, ele primeiramente se verifica, por seus próprios mecanismos, uma inteligência do mundo, uma teoria viva aplicada ao ambiente social” (LE BRETON, 2009, p. 44). O autor concebe que o corpo produz sentidos continuamente de forma ativa, moldando o homem de acordo com o contexto social e cultural. Portanto, nesta visão, o corpo é o vetor semântico pelo qual a relação com o mundo é construída.

No contexto de Educação Infantil o corpo é considerado um elemento central, nas relações entre as professoras e as crianças, é o meio pelo qual vivenciam e estabelecem as relações. Portanto, o corpo como meio pelo qual as crianças, entre si e as professoras, estabelecem e vivenciam as relações, deve ser pensado e concebido. Existe a necessidade de reflexão, planejamento e organização de arranjos temporais e espaciais, em que todas as dimensões sejam consideradas na prática pedagógica (BUSS-SIMÃO, 2016). Segundo Sabbag (2017, p. 58):

As crianças, muito mais que os adultos, vivem seus corpos, os exploram e por meio deles se expressam, se comunicam e demonstram seus sentimentos. Se pensarmos nos bebês, essas relações são esboçadas prioritariamente pelo corpo, demonstram satisfações, ou insatisfações, prazeres, desconfortos, alegria, dores, fome, segurança, ou insegurança, diversão, tédio, solidão, frio, calor, dentre diversas outras sensações de formas diferentes, pelo olhar, pela fisionomia, semblante, choro, riso, gestos, gritos de alegria, ou desespero, mas também pela agitação, tensão, ou relaxamento do seu corpo.

Assim sendo, professoras e professores devem estar atentos às relações educativas, pois as crianças buscam relacionar-se o tempo todo e essas relações passam, necessariamente, pelo corpo. Ou seja, são permeadas por relações corporais, e na docência com bebês esse contato se intensifica ainda mais, principalmente nos

momentos de cuidados com o corpo, quando as relações são marcadas por intensos encontros e com uma forte proximidade entre os corpos.

Autores como Duarte (2011), Guimarães (2008), Schmitt (2008), Tristão (2004), entre outros, anunciam em suas pesquisas que os momentos de cuidado estão presentes em todas as etapas da vida humana, mas nas relações educativas com crianças pequenas essa exigência se torna mais evidente, pois os momentos de trocas, banhos, alimentação, sono, entre outras ações, ocupam grande parte do tempo das professoras. Duarte (2011) afirma que:

Esse contato corporal, essa relação corpo a corpo entre adultos e bebês, está presente em todo o cotidiano dos grupos de bebês, porém nos momentos de cuidados com o corpo (higiene e alimentação) ele é mais visível e recorrente, pelo fato de esses concentrarem as ações das professoras (DUARTE, 2011, p. 191).

Essa centralidade das ações docentes envolvendo o cuidado corpóreo-emocional como componente da docência se dá mais intensamente com os bebês, pois estes precisam de alguém que os auxiliem, assim sendo, a incompletude, o inacabamento e a necessidade de cuidados corpóreo-emocional dos bebês, que demandam essa centralidade, devem ser concebidos como potencialidades e não como limites na docência. É importante ainda demarcar que por mais que haja uma centralidade das ações docentes envolvendo o cuidado corpóreo-emocional como componente da docência nas ações de cuidado com o corpo físico, isso não significa que o cuidado esteja presente somente nessas ações. Entendemos o cuidado para além desses momentos, entendemos como uma atitude ética, que atenda também às necessidades emocionais e sociais dos bebês, como indica Mayeroff *apud* Maranhão (2000, p. 118):

A base do cuidado é compreender como ajudar o outro a desenvolver-se como humano. Assim cuidar da criança é compreender sua singularidade como pessoa e como ser, que está em contínuo processo de crescimento e desenvolvimento, assim como ajudá-la a identificar suas necessidades humanas em cada fase e atendê-las.

Logo, as ações de cuidado não são somente ações mecânicas de assear o outro, é preciso destacar essas ações como potência, são momentos ricos de encontros e trocas, fundamentais para o processo de socialização e constituição dos bebês (SABBAG, 2017).

Todavia esses momentos de cuidados exigem das professoras um grande esforço físico, pois são diversas as vezes que se abaixam e se levantam, agacham para conversar com as crianças, pegam as crianças no colo, carregam peso, sentam em cadeiras pequenas ou no chão, dentre tantas outras ações. Assim como as inúmeras vezes “em que três ou até mais crianças estão em suas pernas e ombros, parecendo disputar um pedaço desse corpo que elas tanto gostam que esteja perto de si” (TRISTÃO, 2004, p. 169). Essa busca pelo corpo das professoras compõe o que temos definido como especificidades da docência na Educação Infantil.

Essas especificidades da docência requerem uma *disponibilidade corporal* por parte das professoras. Tristão (2004) em sua dissertação de mestrado, ao analisar as relações docentes com bebês, menciona uma *disponibilidade corporal* das professoras, enquanto conduta pedagógica. Ou seja, a *disponibilidade corporal* das professoras “se apresenta como conduta pedagógica que instiga e amplia as experiências infantis, em especial, as de movimento” (TRISTÃO, 2012, p. 78). Uma *disponibilidade corporal* que instiga e amplia as experiências infantis, principalmente, as do movimento, assim é importante que as professoras tenham consciência corporal tanto de si mesmas quanto dos corpos das crianças.

Porém essa *disponibilidade corporal* pode levar também ao desgaste e agravos corporais pela repetição de movimentos, pelas posições de desconforto, como: ficar sentada no chão para alimentar ou sentar em cadeiras infantis, ficar levantando e sentando a todo momento para pegar mais comida, além de ficar tempo de pé preparando a alimentação em uma prateleira.

Sabbag (2017, p. 21) em sua pesquisa de doutorado, buscando dar visibilidade ao corpo da professora, afirma que:

O agravante em relação à repetição dessas ações é que, em algumas situações as professoras as realizam com falta de atenção, justamente pela simultaneidade de eventos, relações e ações comum nesses ambientes. Como sua ação é destinada às crianças, seu foco, normalmente, estará nelas, ou ainda, nas tarefas que executam.

Conforme a autora, para possibilitar a atenção necessária que os bebês requerem, as professoras pouco prestam atenção em si, nas suas ações, na maneira como realizam essas ações e em suas sensações e relações corporais, a não ser quando sentem dor.

Com base nas respostas do questionário realizados com as professoras atuantes na Educação Infantil a autora constatou que as mesmas demonstraram em suas respostas

o quanto consideram exigente a ação docente com crianças pequenas, sendo que a maioria delas classificou como grande essa exigência. As professoras apontaram a troca de fraldas e alimentação como o momento mais desgastante e que exige mais de si, pois são ações realizadas várias vezes ao dia e com vários bebês e como consequência dessas ações as professoras apontam as dores, cansaço, exaustão, desgaste, problemas na coluna, afastamentos, realocação ou adaptação de funções ocasionados por problemas de saúde que são recorrentes na profissão. Logo, a docência com bebês por se estabelecer intensamente via corpo, afeta as professoras, afeta seu corpo, sua voz, sua emoção.

Para Tristão (2004, p. 185), “Atuar com bebês exige demais do físico, o esforço é grande para que todas as ações diárias sejam realizadas, é fisicamente cansativo”. Esse desgaste fica evidenciado devido a própria organização do cotidiano, pois são duas profissionais para trocar, alimentar, acalantar, brincar com 12 bebês¹¹. Além das ações de cuidado corpóreo-emocional realizadas várias vezes em um mesmo dia, a condição dos espaços e materialidades também afetam esse corpo. Nem sempre o espaço é adequado para os adultos e faltam materialidades de acordo com o tamanho adulto. A estrutura física normalmente é pensada e planejada para as crianças, esquecendo que os adultos também ocupam esses espaços e carecem de espaços e materialidades adequados.

Portanto, assim como os corpos dos bebês requerem cuidados, os das professoras também, pois segundo Sabbag (2017) é por meio do corpo que adultos e crianças, desde bebês, constituem a relação, sendo necessário que ambos os corpos sejam cuidados e, de certa forma, preservados. Ainda segundo a autora é preciso que as professoras não se anulem nas relações e interações com as crianças, mas sim que se posicionem “como alguém que tem um corpo, um corpo que sente, que se cansa, se desgasta, que dói, que se machuca e que deve ser respeitado, tanto quanto respeita o outro – criança” (SABBAG, 2017, p. 215).

1.4 APROXIMAÇÕES TEÓRICAS COM BASE NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA RECENTE

Procurando dar mais sustentação a essa pesquisa realizamos um levantamento da produção acadêmica nacional, que teve início na disciplina Educação e Infância:

¹¹ Número de acordo com a realidade da Rede Municipal de São José.

Perspectivas e Pesquisa, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), ministrada pela Professora Doutora Márcia Buss-Simão, tendo como principal objetivo identificar, por meio da produção acadêmica nacional, o que tem sido estudado e discutido sobre o cuidado, corpo e emoção na especificidade da constituição docente com bebês e analisar os materiais encontrados, apontando os indicativos de produção existente acerca do tema a ser pesquisado, para melhor alicerçar a pesquisa.

1.4.1 O que dizem as produções científicas sobre a temática

Na busca por uma aproximação à temática da pesquisa, realizamos um levantamento da produção acadêmica nacional, na base de dados da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT)¹².

A metodologia utilizada para a pesquisa na base de dados da ANPED deu-se por meio de uma busca pela apresentação de trabalhos, nas últimas cinco reuniões do GT 7 (Grupo de Trabalho) destinado à Educação de crianças de 0 a 6 anos. A escolha desse GT deu-se em função da aproximação com a temática da pesquisa. Para a seleção das pesquisas encontradas realizamos a leitura do título, do resumo, das palavras-chave e, quando necessário, a leitura da pesquisa na íntegra e selecionamos somente as que eram relevantes para esta investigação. No total selecionamos sete pesquisas compatíveis com a temática, essas pesquisas não serão aqui apresentadas, mas serviram para um embasamento teórico¹³.

Para a pesquisa na BDTD/IBICT e na CAPES fizemos a busca por meio de palavras-chave, que foram definidas previamente de acordo com a temática desta pesquisa. O uso de palavras-chave teve como objetivo identificar teses e dissertações cujos títulos e assuntos tivessem a presença das palavras escolhidas. Para uma busca

¹² Esse levantamento de produção caracteriza-se por uma revisão de pesquisa empírica, pois conforme indica Luna (2002) existem basicamente dois tipos de revisão: a teórica, com base na teoria e a empírica que tem como base as pesquisas realizadas.

¹³ No Apêndice A apresentamos o quadro com as pesquisas selecionadas na base de dados ANPED.

mais efetiva, após diversos ensaios, criamos várias combinações de palavras-chave, totalizando um número de 27 combinações, significativas para a pesquisa.

Quadro 1 – Combinações das palavras-chave

COMBINAÇÕES DAS PALAVRAS-CHAVE					
1	Corpo e bebês	10	Cuidado e docência	19	Professor e Educação Infantil
2	Corpo e Educação Infantil	11	Emoção e bebês	20	Afeto, corpo e docência
3	Docência, corpo e bebês	12	Emoção e Educação Infantil	21	Afeto, corpo e professor
4	Corpo e docência	13	Emoção e bebês e docência	22	Afeto e docência
5	Corpo e professor	14	Emoção e docência	23	Afeto, cuidado e corpo
6	Cuidado e bebês	15	Emoção e professor	24	Afeto e professor
7	Cuidado e Educação Infantil	16	Docência e bebês	25	Corpo, docência e Educação Infantil
8	Cuidado, bebês e docência	17	Docência e Educação Infantil	26	Cuidado, docência e Educação Infantil
9	Cuidado e professor	18	Professor e bebês	27	Afetividade e docência

Fonte: Elaborado pela autora em outubro de 2016.

Na busca por pesquisas na base de dados da CAPES, encontramos, com cada combinação de palavras-chave, um número muito elevado¹⁴ de pesquisas, sendo impossível a análise de todos os títulos e resumos para fazer a seleção. Por isso trazemos para discussão as pesquisas encontradas somente na BDTD/IBICT.

Para a busca de pesquisas na base de dados da BDTD/IBICT, fizemos uma delimitação de período de 2010 a 2015 e utilizamos as 27 combinações de palavras-chave, encontrando uma diversidade de pesquisas. Para a seleção das pesquisas encontradas elegemos, de maneira geral, as que tivessem como foco de estudo a Educação Infantil, docência, professores, bebês, corpo, cuidado e emoção; fazendo uma análise prévia, do título, do resumo, das palavras-chave e do sumário, selecionando para a análise todas as pesquisas consideradas significativas para esta pesquisa e descartando as que não tivessem, diretamente, ligação com o tema.

Desse modo, em uma primeira tentativa, selecionamos 78 pesquisas que pudessem contribuir de alguma forma com essa investigação, a partir destas realizamos um cruzamento para verificar aquelas que se repetiam, sendo que das 78 encontradas, 52 se repetiam nas diferentes combinações de palavras-chave, restando apenas 26 para análise. Conforme mostra quadro abaixo:

¹⁴ A média de títulos localizados em cada busca, com as combinações de palavras-chave definidas, estava em torno de 89.000 títulos.

Quadro 2 – Busca geral: banco de teses e dissertações BDTD/IBICT

LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO BDTD/IBICT				
Pesquisa/ ordem	Palavras-chave	Resultados	Pré- Selecionados	Repetido
1	Corpo e bebês	47 registros	04	--
2	Corpo e Educação Infantil	138 registros	12	02
3	Docência, corpo e bebês	01 registros	01	01
4	Corpo e docência	76 registros	01	01
5	Corpo e professor	635 registros	05	04
6	Cuidado e bebês	202 registros	04	01
7	Cuidado e Educação Infantil	192 registros	07	05
8	Cuidado, bebês e docência	03 registros	02	02
9	Cuidado e professor	334 registros	06	03
10	Cuidado e docência	58 registros	05	05
11	Emoção e bebês	05 registros	01	--
12	Emoção e Educação Infantil	09 registros	--	--
13	Emoção, bebês e docência	--	--	--
14	Emoção e docência	03 registros	--	--
15	Emoção e professor	50 registros	--	--
16	Docência e bebês	06 registros	04	04
17	Docência e Educação Infantil	106 registros	08	06
18	Professor e bebês	31 registros	03	03
19	Professor e Educação Infantil	800 registros	07	07
20	Afeto, corpo e docência	02 registros	--	--
21	Afeto, corpo e professor	07 registros	01	01
22	Afeto e docência	20 registros	--	--
23	Afeto, cuidado e corpo	13 registros	--	--
24	Afeto e professor	91 registros	01	01
25	Corpo, docência e Educação Infantil	10 registros	01	01
26	Cuidado, docência e Educação Infantil	18 registros	05	05
27	Afetividade e docência	15 registros	--	--
TOTAL			78	52
TOTAL DE PESQUISAS PRÉ-SELECIONADAS			26	

Fonte: Elaborado pela autora em outubro de 2016.

Conforme demonstra o quadro 2, em algumas combinações de palavras-chave foram encontradas várias pesquisas, mas na leitura do título e do resumo percebemos que não se aproximavam à temática desta pesquisa. Eram pesquisas de diversas áreas, com assuntos diversos que abordavam questões relacionadas ao letramento, avaliação e ciências naturais na Educação Infantil; emoção, ensino e aprendizagem de matemática; formação de professores; tecnologia; relações de gênero; afetividade na formação de professores, entre outros, por isso não foram selecionadas.

As 26 pesquisas pré-selecionadas foram salvas em um arquivo para posterior leitura na íntegra e, a partir desta leitura, selecionar somente as que fossem relevantes para a temática desta investigação. Assim, algumas pesquisas que pareciam ser relevantes, em uma primeira análise, foram desconsideradas, pois não traziam dados pertinentes à temática proposta. Referiam-se à creche e à docência, mas em uma

perspectiva histórica; outras investigavam bebês, mas apenas um bebê e em isolamento no ambiente domiciliar e, por fim, pesquisas que investigaram temas para além do contexto da creche.

Sendo assim, mantiveram-se para composição desta investigação 15 pesquisas, relevantes para este estudo, como demonstra o quadro abaixo¹⁵:

Quadro 3 – Pesquisas selecionadas na BDTD/IBICT

(Continua)

RELAÇÃO DAS PESQUISAS SELECIONADAS BDTD/IBICT				
Banco	Autor/es	Título	Área/ Nível/ Instituição	Ano
IBICT	OLIVEIRA, Nara Rejane Cruz de	Corpo e movimento na Educação Infantil: concepções e saberes docentes que permeiam as práticas cotidianas	Educação/ Doutorado/ Tese/ Universidade de São Paulo	2010
IBICT	PROSCÊNCIO, Patrícia Alzira	Concepção de corporeidade de professores da Educação Infantil e sua ação docente	Educação/ Mestrado/ Dissertação/ Universidade Estadual de Londrina	2010
IBICT	DUARTE, Fabiana	Professoras de bebês: as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente	Educação/ Mestrado/ Dissertação/ Universidade Federal de Santa Catarina	2011
IBICT	BERWANGER, Fabíola	Os saberes do movimento do corpo na Educação Infantil: o contexto da formação de professores nas licenciaturas em pedagogia de Curitiba-Paraná	Educação/ Mestrado/ Dissertação/ Universidade Federal do Paraná	2011
IBICT	TRISTÃO, André Delazari	Infância e socialização: um estudo sobre a Educação do corpo nos momentos do parque em uma creche	Educação/ Mestrado/ Dissertação/ Universidade Federal de Santa Catarina	2012
IBICT	BUSS-SIMÃO, Márcia	Relações sociais em um contexto de Educação Infantil: um olhar sobre a dimensão corporal na Perspectiva de crianças pequenas	Educação/ Doutorado/ Tese/ Universidade Federal de Santa Catarina	2012
IBICT	SILVA, Osvaldo Luís da	O corpo do educador da Educação Infantil lido como uma literatura menor	Educação/ Mestrado/ Dissertação/ Universidade do Estado do Rio de Janeiro	2012
IBICT	SCHMITT, Rosinete Valdeci	As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas: contornos da ação docente	Educação/ Doutorado/ Tese/ Universidade Federal de Santa Catarina	2014
IBICT	BEBER, Irene Carrillo Romero	As experiências do corpo em movimento das crianças pequenas: reflexões para a pedagogia da infância	Educação/ Doutorado/ Tese/ Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2014
IBICT	SIQUEIRA, Isabelle Borges	As manifestações corporais na Educação Infantil: um estudo sobre o corpo da criança na escola.	Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde/ Mestrado/ Dissertação/ Universidade de Brasília	2014
IBICT	SEHN, Luize	Do cuidar ao educar na Educação Infantil: efeitos de	Educação/ Mestrado/ Dissertação/ Universidade	2014

¹⁵ No Apêndice B consta o quadro completo com as 26 pesquisas pré-selecionadas.

		sentidos	Federal do Rio Grande do Sul	
IBICT	OLIVEIRA, Rosmari Pereira de	Entre a fralda e a lousa: um estudo sobre identidades docentes em berçários	Filosofia/ Mestrado/ Dissertação/ Universidade de São Paulo	2014
IBICT	RORIZ, Marlaina Fernandes	A Educação Infantil e a linguagem corporal: que lugar ocupa o corpo do professor nesse processo	Arte/ Mestrado/ Dissertação/ Universidade Federal de Minas Gerais	2014
IBICT	GONÇALVES, Fernanda	A educação de bebês e crianças pequenas no contexto da creche: uma análise da produção científica recente	Educação/ Mestrado/ Dissertação/ Universidade Federal de Santa Catarina	2014
IBICT	ROMANO, Erica Carolina	Concepções e corporeidades docentes na Educação Infantil	Educação/ Mestrado/ Dissertação/ Universidade Estadual Paulista	2015

Fonte: Elaborado pela autora em outubro de 2016.

No que se refere às pesquisas selecionadas, por meio da leitura completa de cada uma e de análise minuciosa, constatamos que 12 são dissertações e três são teses; todas foram realizadas em instituições públicas, sendo a Universidade Federal de Santa Catarina¹⁶ a que mais produziu pesquisas de acordo com a temática. A maioria das pesquisas, 12, foram produzidas na área da educação, visto que essa é a área de concentração da temática da pesquisa, nas outras áreas houve uma concentração menor¹⁷. No ano de 2014 houve um aumento de publicações, totalizando sete pesquisas, sendo que nos anos anteriores e seguintes a produção foi menor¹⁸.

Importante também ressaltar a significativa concentração de grande parte das pesquisas nas regiões Sul e Sudeste, que juntas somam 14 pesquisas, na região Centro-Oeste localizamos uma investigação e na região Norte e Nordeste não localizamos nenhuma pesquisa referente à temática que nos propomos.

Depois de realizada a análise minuciosa das 15 pesquisas selecionadas no levantamento, buscamos, para um melhor entendimento, a localização das temáticas de cada pesquisa, para realizar um agrupamento por categorias. As categorias foram surgindo por meio da análise dos títulos de cada pesquisa, verificando as temáticas recorrentes para fazer o agrupamento. Porém, em algumas pesquisas não foi possível encontrar indicativos suficientes para agrupá-las em uma determinada categoria só com

¹⁶ Produziu 5 (cinco) pesquisas.

¹⁷ Arte uma pesquisa, Filosofia uma pesquisa, Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde uma pesquisa.

¹⁸ Dentro da delimitação de período em que realizamos o levantamento, no ano de 2010 localizamos duas pesquisas, em 2011 duas pesquisas, em 2012 três pesquisas, em 2013 nenhuma, em 2014 como já citado sete e em 2015 uma pesquisa.

a análise do título, recorreremos então a uma segunda leitura, de forma mais dinâmica, para fazer o agrupamento.

Desse agrupamento surgiram três categorias: *especificidades da docência na Educação Infantil*, composta por cinco pesquisas; *o corpo do adulto na docência na Educação Infantil*, composta por três pesquisas e; *o corpo na formação e no cotidiano da Educação Infantil*, composta por sete pesquisas.

Na primeira categoria, *especificidades da docência na Educação Infantil*, elencamos cinco pesquisas, realizadas no período de 2011 a 2014¹⁹. Essas trazem contribuições importantes para o desenvolvimento desta pesquisa, dentre algumas podemos citar: as dimensões do cuidado e do corpo como especificidades da ação docente com bebês (DUARTE, 2011), as relações vividas entre profissionais, bebês e crianças pequenas que dão contorno à ação docente (SCHMITT, 2014), o cuidar e educar, seus efeitos e sentido na Educação Infantil (SEHN, 2014), os diferentes significados atribuídos às professoras que atuam em berçários (OLIVEIRA, 2014) e as práticas pedagógicas e os indicativos para a docência com bebês e crianças bem pequenas a partir da análise de um levantamento da produção (GONÇALVES, 2014). Segue o quadro com as pesquisas agrupadas nessa categoria:

Quadro 4 – Pesquisas agrupadas na categoria: especificidades da docência na Educação Infantil

ESPECIFICIDADES DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL				
Ordem	Banco	Autor	Título	Ano
1	IBICTI	DUARTE, Fabiana	Professoras de bebês: as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente	2011
2	IBICTI	SCHMITT, Rosinete Valdeci	As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas: contornos da ação docente	2014
3	IBICTI	SEHN, Luize	Do cuidar ao educar na Educação Infantil: efeitos de sentidos	2014
4	IBICTI	OLIVEIRA, Rosmari Pereira de	Entre a fralda e a lousa: um estudo sobre identidades docentes em berçários	2014
5	IBICTI	GONÇALVES, Fernanda	A educação de bebês e crianças pequenas no contexto da creche: uma análise da produção científica recente	2014

Fonte: Elaborado pela autora em março de 2017.

¹⁹ Uma pesquisa foi realizada no ano de 2011 e cinco no ano de 2014.

A primeira pesquisa selecionada foi a de Duarte (2011)²⁰, *Professoras de bebês: as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente*, que objetivou identificar a especificidade que constitui a ação docente das profissionais que atuam diretamente com os bebês em creche. A pesquisa foi realizada na rede municipal de Educação Infantil pública do município de Florianópolis, em todas as instituições que no ano de 2010 atendiam os grupos de bebês. A investigação utilizou-se de questionário e entrevista para coleta de dados, definindo sua pesquisa como um estudo de caso. A autora, por meio dos dados produzidos, chegou em duas categorias de análise: 1) dimensão das relações de cuidado e 2) dimensão das relações corporais, que consolidam a especificidade da ação docente das professoras de bebês.

Duarte (2011) parte do pressuposto que ser professora de bebês é ser docente e que se diferencia de ser professora de crianças maiores, pois a ação com os bebês é constituída por especificidades próprias, trata-se de exercer uma docência marcada por relações que envolvem as dimensões do cuidado e do corpo de forma mais intensa.

A autora salienta que a dimensão corporal se entrelaça a todo o momento com a dimensão do cuidado, e vice-versa, tratam-se de dimensões que perpassam por relações com o outro. Assim, segundo a autora, a proximidade entre os corpos (adulto e criança) deve ser o que fundamenta as ações das professoras, entendendo que essa relação é uma das grandes especificidades que demarcam a docência e com os bebês esse aspecto é ainda mais evidente, visto que são relações que preveem uma intensidade de toques e contatos corpo a corpo. Duarte (2011), também enfatiza a importância da *docência partilhada*²¹ considerada como uma particularidade da docência com bebês, pois envolve uma prática coletiva, que prevê outras pessoas envolvidas na partilha da responsabilidade da educação das crianças.

A pesquisa de Schmitt (2014), intitulada *As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas: contornos da ação docente*, teve como objetivo conhecer e analisar as relações sociais constituídas por professoras, bebês e crianças pequenas. A autora realizou um estudo etnográfico, em uma creche pública do município de Florianópolis, em dois grupos etários: um formado por 15 bebês com idade de seis a dez meses, e o outro, formado por 15 crianças pequenas com idade de um ano e oito meses a

²⁰ Para contextualização das pesquisas adotaremos os termos conforme utilizados pelos/as autores/as como por exemplo: docência/professor; creche, pré-escola/escola; relação educativa/ ensino-aprendizagem.

²¹ A redefinição deste termo para *docência compartilhada*, proposto por Gonçalves (2014), será melhor abordada adiante.

dois anos e dois meses, e suas respectivas professoras, durante um ano, no intuito de conhecê-las a partir de suas ações em contexto. Os dados foram obtidos por meio da observação e descrição densa, com auxílio da filmagem, de fotografias e dos registros escritos diários, sistemáticos e contínuos.

Schmitt (2014) partiu de indicativos de que a ação docente com os bebês envolve especificidades implicadas, principalmente, com as particularidades da faixa etária, sobretudo ao que se refere às formas comunicativas, à autonomia, à atenção individual e à necessidade intensa de ações que envolvem o cuidado corporal e emocional. Enfatiza que a docência com bebês se constitui na relação com outros, trazendo a importância das relações sociais tecidas entre os pares.

A autora cita algumas características que demarcam a docência com bebês: 1) a condição da *multiplicidade simultânea* de ações e relações diferentes em que professoras, bebês ou crianças pequenas realizam ao mesmo tempo; 2) a policromia das relações ou ações, das profissionais, das crianças e dos bebês, que ocorrem ao mesmo tempo e de forma interconectadas; 3) a grande quantidade de atendimento individualizado, as crianças pequenas e os bebês, em especial, por serem menores possuem necessidades biológicas, físicas e emocionais que precisam ser atendidas/ auxiliadas de forma mais individualizada pelos adultos e 4) O corpo na composição das relações, considera o corpo como via comunicativa da ação social, como experiência que se constitui de forma contínua nas interações vividas por crianças e adultos.

Colabora com Duarte (2011) ao apontar que a docência com bebês e crianças pequenas, possuem especificidades próprias e que essa docência envolve ações que abrange a dimensão da emoção, do cuidado e do corpo, sendo estas consideradas centrais na composição das relações sociais com bebês e crianças pequenas.

Sehn (2014), em sua pesquisa denominada *Do cuidar ao educar na Educação Infantil: efeitos de sentidos*, procurou investigar como a Educação Infantil do município de Novo Hamburgo/RS está se constituindo enquanto um espaço social para cuidar e educar as crianças. Desse modo, a autora busca observar o modo como o cuidar e o educar são significados na Educação Infantil. Sua pesquisa teve base na Análise de Discurso, o *corpus* para análise discursiva partiu de entrevistas semiestruturadas realizadas com 5 professoras, que atuavam com a faixa etária de 0 a 3 anos e também de registros fotográficos das crianças de uma das turmas da escola municipal de Novo Hamburgo/RS.

Com base nos dados de sua pesquisa a autora evidenciou como a Educação Infantil é significada, por meio da prática docente das professoras, indicando alguns aspectos que se tornaram presentes na análise dos dados tais como: a sensibilidade, o brincar, o cuidar e o educar.

Sehn (2014) aponta a importância do sensível e do afetivo no trabalho com crianças pequenas, para ela a prática docente se revela por meio da afetividade, da sensibilidade, de sorrisos, de olhares, de gestos trocados entre professores e crianças. Associa o cuidar e o educar – aspectos indissociáveis e integrantes da Educação Infantil – com o brincar, como uma potência que está presente na vida das crianças, pois ao mesmo tempo que os docentes brincam com as crianças eles estão cuidando e educando e ao brincar as crianças se desenvolvem enquanto sujeitos infantis com especificidades próprias.

A autora também contribui com a pesquisa de Duarte (2011) e Schmitt (2014) ao considerar que a prática docente com crianças pequenas se diferencia da prática docente com crianças maiores, pois as crianças pequenas carecem de vínculos, cuidados, olhares e afetos mais específicos.

A pesquisa de Oliveira (2014), *Entre a fralda e a lousa: um estudo sobre identidades docentes em berçários*, teve como objetivo analisar o processo de construção de identidades de professoras de Educação Infantil que atuam em berçários. Sua pesquisa foi inspirada em abordagens biográficas e em um enfoque qualitativo, realizou um estudo empírico por meio de entrevistas com sete professoras e um professor de Educação Infantil, que atuavam com crianças de zero a dois anos, em um centro de Educação Infantil da cidade de São Paulo.

Oliveira (2014) ressalta a existência de especificidades na prática docente em berçários, principalmente no que se refere ao cuidado dos bebês. Aponta o aspecto da afetividade como um dos principais atributos na atuação de professores, assim como o binômio cuidar e educar, como aspectos indissociáveis, que caracterizam a docência na Educação Infantil.

Por meio dos discursos dos sujeitos a autora constatou que a identidade docente com bebês vem se constituindo ao longo do tempo, em meio a um processo de hibridação de culturas, ou seja, para dar conta de seu trabalho com bebês os professores recorrem a diferentes saberes, crenças, procedimentos, costumes, conhecimentos ou culturas.

A pesquisa de Gonçalves (2014), *A educação de bebês e crianças pequenas no contexto da creche: uma análise da produção científica recente*, buscou aprofundar os estudos sobre as práticas pedagógicas com as crianças de 0 a 3 anos de idade, analisando os indicativos para a docência com bebês e crianças bem pequenas na produção acadêmica. A autora realizou um mapeamento da produção acadêmica brasileira, em nível de mestrado, no banco de teses e dissertações da CAPES, entre os anos de 2008 a 2011, buscando pesquisas que tinham como foco a educação das crianças de 0 a 3 anos no contexto da Educação Infantil. A autora localizou no total 48 pesquisas, relacionadas com a temática, das quais 13 constituíram o *corpus* definitivo analisado e foram agrupadas em quatro categorias: 1) estudos sobre a especificidade docente; 2) estudos sobre as práticas pedagógicas; 3) estudos sobre o desenvolvimento infantil e; 4) estudos sobre a função social da creche e relações com a família.

Os dados desta pesquisa reafirmam que a docência com bebês possui especificidades próprias para essa faixa etária, que se caracteriza principalmente pelas ações que envolvem os momentos de alimentação, higiene e sono, entre outros. Gonçalves (2014) destaca que a docência é marcada pelas relações, sutilezas, interações humanas, pelo compartilhamento de experiências, destacando o cuidado, as experiências corporais, a docência compartilhada, o planejamento de propostas pedagógicas que envolvam todas as dimensões do ser humano e a organização do tempo e espaços como elementos centrais que caracterizam a especificidade docente com essa faixa etária.

Gonçalves (2014) também colabora com o indicativo da *docência partilhada* abordado na pesquisa de Duarte (2011), mas sugere o uso do termo como *docência compartilhada*, pois, trata-se de uma relação permeada de parceria que implica uma troca dialógica, dividir, compartilhar, é estar em relação, diferente do termo partilha que, em sentido semântico, pressupõe repartição ou ato de dividir. E, compartilhar a docência não se trata de delegar responsabilidades, mas uma relação de parceria.

As pesquisas desta categoria evidenciam que a docência na Educação Infantil possui especificidades próprias, sendo que com os bebês as ações docentes se tornam mais estreitas, pois, por serem menores são mais dependentes dos adultos, necessitam de ações de cuidado individual constante, de uma intensidade de toques e contatos corpo a corpo, de um olhar mais atento, afetuoso, de ações de cuidado e educação indissociáveis, de brincadeiras, interações que se diferenciam das crianças maiores, pois com bebês essas ações são mais intensas.

Além disso, pelo fato da docência com crianças pequenas estar ainda em construção, e da necessidade de compreender melhor sua função, esses dados e indicativos, apresentados em cada pesquisa, tornam-se importantes, pois possibilitam uma reflexão a respeito dessa temática.

Em seguida, apresentamos o conjunto de pesquisas que fazem parte da segunda categoria, *corpo do adulto na docência na Educação Infantil*, composta por três pesquisas, realizadas no período de 2012 a 2015²². Essas pesquisas trazem indicativos sobre as possibilidades de comunicação corporal na creche (SILVA, 2012), o lugar do corpo do professor no contexto de Educação Infantil (RORIZ, 2014), as concepções dos professores sobre corpo, criança e Educação Infantil e suas próprias corporeidades (ROMANO, 2015). Segue o quadro com as pesquisas selecionadas nessa categoria:

Quadro 5 – Pesquisas agrupadas na categoria: corpo do adulto na docência na Educação Infantil

CORPO DO ADULTO NA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL				
Ordem	Banco	Autor	Título	Ano
1	IBICTI	SILVA, Osvaldo Luís da	O corpo do educador da Educação Infantil lido como uma literatura menor	2012
2	IBICTI	RORIZ, Marlaina Fernandes	A educação infantil e a linguagem corporal: que lugar ocupa o corpo do professor nesse processo	2014
3	IBICTI	ROMANO, Erica Carolina	Concepções e corporeidades docentes na Educação Infantil	2015

Fonte: Elaborado pela autora em março de 2017.

Silva (2012) em sua pesquisa, *O corpo do educador da Educação Infantil lido como uma literatura menor*, teve como objetivo refletir sobre as possibilidades de comunicação corporal nas creches, no trabalho com crianças de 0 a 2 anos de idade, através das potencialidades das relações de afeto que podem ser proporcionadas neste diálogo corporal. O autor realizou observações, intervenções e entrevistas com as educadoras do berçário, em uma creche pública no Rio de Janeiro, a fim de investigar a relação entre o corpo do educador e o corpo da criança.

Silva (2012), com base em autores como Deleuze e Guattari (1977, 2010), Foucault (1996), Merleau-Ponty (2011) e Spinoza (2009) aborda a importância da relação corporal para o desenvolvimento das crianças, principalmente com crianças de 0 a 2 anos, com as quais essa relação se intensifica e também do educador, pois o corpo é construído e constituído por meio da relação com outros corpos. Desta forma, revela a

²² Uma pesquisa foi realizada no ano de 2012, uma em 2014 e a outra em 2015.

potencialidade do corpo da professora como o melhor canal para interação com crianças pequenas, como um dos canais possíveis a ser explorado pelas crianças que emite signos a todo tempo, necessitando o educador estar disponível a dialogar corporalmente, a ouvir as crianças, estar aberto a experimentação, a afetar e deixar ser afetado pelo contato corporal.

A pesquisa de Roriz (2014), *A Educação Infantil e a linguagem corporal: que lugar ocupa o corpo do professor nesse processo*, buscou compreender o lugar do corpo do professor no contexto de Educação Infantil. A autora partiu das concepções que eles têm sobre seus corpos e sobre as possíveis relações com sua prática docente. Optou por uma abordagem qualitativa, usando diferentes instrumentos, tais como revisão bibliográfica, observação participativa, registro escrito e fotográfico e questionários. Os sujeitos desta pesquisa foram professores-cursistas do curso Educação Infantil, Infância e Arte e do projeto Linguagem Corporal na Educação Infantil.

A autora traz a importância de considerar os corpos, tanto os das crianças pequenas, como os dos professores, como capazes de criar sentidos e saberes. Aborda o corpo, com base em autores como Foucault (1999), Gibbs (2006), Lakoff e Johnson (2002), Le Breton (2012) e Pereira (2009, 2012), como uma via de aprendizado, comunicação e experiência, realçando a importância das experiências corporais para o processo de ensino e aprendizagem. Porém, constatou, por meio de sua pesquisa, que muitos professores ainda não identificam e nem compreendem seu corpo como parte integrante do processo de aprendizagem. Colabora com Proscêncio (2010) ao verificar que ainda está presente a visão dual entre corpo e mente, em que o corpo é colocado fora dos processos de aprendizagem, havendo uma supervalorização da dimensão cognitiva.

Romano (2015), *Concepções e corporeidades docentes na Educação Infantil*, realiza um estudo sobre as corporeidades docentes ao investigar a relação estabelecida entre as concepções dos professores sobre corpo, criança e Educação Infantil e suas próprias corporeidades. A autora realizou uma pesquisa e seleção bibliográfica em teses, artigos e publicações a respeito do tema; entrevistou três educadoras atuantes na etapa da Educação Infantil por meio de entrevistas semiestruturadas. Por meio da análise dos dados a autora elencou quatro blocos temáticos: 1) Olhar sobre a concepção de criança e a finalidade da educação a elas destinada; 2) Olhar sobre a concepção de corpo; 3) Olhar sobre as práticas da Educadora Infantil no tocante ao lugar que atribui ao corpo a

partir da concepção que tem dele e; 4) Olhar sobre o que as concepções e corporeidade revelam acerca dos modos de ser e estar no mundo e na escola.

Romano (2015), com base em autores como Antério e Gomes-da-Silva (2011), Foucault (1997, 2005), Merleau-Ponty (1999), Paulo Freire (1999, 2003) e Rudolf Laban (1978), colabora com Proscêncio (2010) e Roriz (2014) ao abordar o corpo como totalidade e não de forma fragmentária (corpo-mente), entendendo-o à luz de conceitos e significados que o tomam como elemento subjetivo e não apenas em suas perspectivas orgânicas, biológicas e estéticas, desta forma, afirma ser necessário romper com visões que negam o corpo nos processos de aprendizagem.

Para a autora, por meio do corpo nós nos fazemos presentes, nos expressamos, vivemos experiências, nos comunicamos com os outros, nos relacionamos, percebemos e vivemos o mundo à nossa volta. A partir dessa concepção o professor precisa refletir sobre suas ações, como se comporta, como lida com sua imagem corporal e percepção de si próprio, pois é uma referência para a criança, um meio de comunicação. É o professor, por meio de sua corporeidade, quem oferece subsídio para seus educandos constituírem-se.

A leitura e as reflexões decorrentes dessas três pesquisas trazem importantes reflexões sobre o corpo na composição da docência e das relações educativas. Os autores apontam a importância de considerar tanto o corpo do/a professor/a como o das crianças nas relações educativas, rompendo com visões fragmentadas que negam a importância do corpo nos processos de ensino aprendizagem. O corpo, segundo esses autores, é uma via de aprendizado, comunicação e experiência, visto como o melhor canal de comunicação para o processo de aprendizagem, principalmente, com crianças menores, com as quais a relação é mais estreita. Porém, há professores que não consideram e nem entendem seu corpo como parte integrante do processo de aprendizagem.

A última categoria, *corpo na formação e no cotidiano da Educação Infantil*, é composta por sete pesquisas, realizadas no período de 2010 a 2014²³. As pesquisas selecionadas nesta categoria investigam a ação de professoras de Educação Infantil a partir de sua corporeidade (PROSCÊNCIO, 2010); a concepção de corpo e movimento que norteia as práticas pedagógicas dos professores de Educação Infantil, bem como a relação estabelecida entre tais práticas e suas vivências/experiências corporais anteriores

²³ Uma pesquisa foi realizada no ano de 2010, uma em 2011, duas em 2012 e duas em 2014.

(OLIVEIRA, 2010); os saberes do movimento do corpo na formação inicial de professoras da criança pequena (BERWANGER, 2011); os “mecanismos” que buscam civilizar as crianças no espaço do parque (TRISTÃO, 2012); como as crianças pequenas constroem as percepções e as representações de sua dimensão corporal, nas relações que estabelecem com outras crianças e com os adultos (BUSS-SIMÃO, 2012); a corporeidade das crianças pequenas, pensando o mundo das crianças, a partir de sua presença corpórea (BEBER, 2014) e; a expressão corporal das crianças no contexto da Educação Infantil, promovendo um espaço para as crianças falarem sobre suas interações corporais estabelecidas no convívio escolar, particularmente, no âmbito da brincadeira (SIQUEIRA, 2014).

Quadro 6 – Pesquisas agrupadas na categoria: corpo na formação e no cotidiano da Educação Infantil

CORPO NA FORMAÇÃO E NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL				
Ordem	Banco	Autor	Título	Ano
1	IBICTI	PROSCÊNCIO, Patrícia Alzira	Concepção de corporeidade de professores da Educação Infantil e sua ação docente	2010
2	IBICTI	OLIVEIRA, Nara Rejane Cruz de	Corpo e movimento na Educação Infantil: concepções e saberes docentes que permeiam as práticas cotidianas	2010
3	IBICTI	BERWANGER, Fabíola	Os saberes do movimento do corpo na Educação Infantil: o contexto da formação de professores nas licenciaturas em pedagogia de Curitiba-Paraná	2011
4	IBICTI	TRISTÃO, André Delazari	Infância e socialização: um estudo sobre a Educação do corpo nos momentos do parque em uma creche	2012
5	IBICTI	BUSS-SIMÃO, Márcia	Relações sociais em um contexto de Educação Infantil: um olhar sobre a dimensão corporal na Perspectiva de crianças pequenas	2012
6	IBICTI	BEBER, Irene Carrillo Romero	As experiências do corpo em movimento das crianças pequenas: reflexões para a pedagogia da infância	2014
7	IBICTI	SIQUEIRA, Isabelle Borges	As manifestações corporais na Educação Infantil: um estudo sobre o corpo da criança na escola.	2014

Fonte: Elaborado pela autora em março de 2017.

A pesquisa de Proscêncio (2010) denominada, *Concepção de corporeidade de professoras da Educação Infantil e sua ação docente*, objetivou observar e analisar se a ação pedagógica das professoras atuantes na Educação Infantil apresentava relação com as concepções de corporeidade. A autora realizou uma pesquisa de natureza qualitativa, com caráter descritivo e exploratório. Os sujeitos são três professoras de Educação Infantil que atuam com criança de 4 e 5 anos, que foram observadas durante sua intervenção em sala e responderam a 13 questões de uma entrevista semiestruturada.

Proscêncio (2010) aborda a concepção do corpo como nossa presença no mundo, é por meio dele que nos comunicamos, nos relacionamos, percebemos o mundo a nossa volta, nos apropriamos e nos ressignificamos na cultura na qual estamos inseridos.

A autora salienta, em sua pesquisa, que apesar da importância dada ao movimento, ao corpo e à consciência do corpo como totalidade, a escola ainda tem primado pelo adestramento de corpos; tem tratado o ser humano de forma dual e fragmentada, separado em corpo e mente, havendo uma supervalorização da dimensão intelectual sobre as demais dimensões.

Enfatiza que é preciso que os professores compreendam que somos corpo e que este é composto por todas as dimensões (motora, intelectual, ética e moral). É o corpo que pensa, movimenta-se, interage e aprende, assim deve ser abordado em sua totalidade. Esse entendimento tem repercussões para a docência, pois requer uma compreensão em relação ao seu próprio corpo e ao das crianças, como complexo, integrado, pensante, inserido em um contexto sociocultural, e que por meio dele interage com o meio e, conseqüentemente, com o outro e se constitui nessas relações.

Oliveira (2010), em sua pesquisa, denominada *Corpo e movimento na Educação Infantil: concepções e saberes docentes que permeiam as práticas cotidianas*, objetivou investigar qual a concepção de corpo e movimento que norteia as práticas pedagógicas dos professores de Educação Infantil, bem como a relação estabelecida entre tais práticas e suas vivências/experiências corporais anteriores. A pesquisa foi realizada no âmbito da abordagem qualitativa, a autora privilegiou o trabalho de campo por meio de entrevistas semiestruturadas, que foram realizadas com quatro professores de Educação Infantil, que atuavam com crianças de 2 a 3 anos, de quatro instituições de Educação Infantil, nas cidades de São Paulo e Jundiaí/SP. A análise dos dados resultou em três categorias: 1) Concepção de corpo e movimentos dos professores; 2) Concepção de práticas cotidianas de movimento na Educação Infantil e; 3) Os espaços físicos e seus usos.

Oliveira (2010) aborda uma concepção de criança em sua totalidade, ressaltando a importância do corpo e do movimento na Educação Infantil, considerando-os como indissociáveis e como condições de desenvolvimento humano. Para ela não basta apenas abordá-los, mas pensar em uma prática pedagógica que os valorize de forma criativa, ou seja, é preciso uma educação que permita que corpo e cognição se desenvolvam de maneira articulada e não fragmentada.

A autora verificou, por meio de sua pesquisa, que os professores enfatizam a importância do corpo e movimento, porém de forma desconectada de uma compreensão em sua amplitude e totalidade, como parte integrante do ser humano, ressaltam o corpo como sinônimo de Educação Física, como uma ideia de saber disciplinar que deve ocorrer em espaço e com profissional específico e pouco o relacionam com a linguagem que representa e dá significado ao mundo e ao indivíduo.

Oliveira (2010) nos possibilita novos olhares sobre o entendimento que o professor de Educação Infantil tem sobre a importância do corpo e movimento em sua prática pedagógica. É importante que os professores aprendam a observar as crianças pequenas e seus movimentos de maneira ampla, em suas atitudes, posturas, possibilitando às crianças se expressarem por meio do movimento de modo a investigar o mundo de outros ângulos.

A pesquisa de Berwanger (2011), *Os saberes do movimento do corpo na Educação Infantil: o contexto da formação de professores nas licenciaturas em pedagogia de Curitiba-Paraná*, objetivou compreender como são tratados os saberes do movimento do corpo na formação inicial de professoras de crianças pequenas. A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas com 11 professores formadores, responsáveis por disciplinas que tratam do movimento do corpo infantil em 18 Cursos de Licenciatura em Pedagogia de Curitiba/PR. A autora organizou a análise dos dados em cinco eixos: 1) Concepção de movimento; 2) Fontes de saberes; 3) Metodologia do ensino; 4) Objetivos da disciplina e; 5) Compreensão do contexto de formação em Pedagogia.

Berwanger (2011) compreende que a docência na Educação Infantil possui especificidades próprias e, dentre as inúmeras especificidades que estão atreladas ao cuidado e educação da criança pequena, ressalta a necessidade de valorizar as diferentes linguagens das crianças, destacando o movimento do corpo como parte integrante.

Com base na análise dos dados, a autora constatou que todos os professores formadores consideram importante o trabalho educativo com o corpo e o movimento no desenvolvimento das crianças de 0 a 6 anos, todavia, quando se refere aos contextos reais, somente um professor formador indicou a importância do trabalho educativo com o corpo e movimento. Ao aprofundar a análise, Berwanger (2011) alerta para o fato de somente um professor formador fazer menção à possibilidade e importância de se desenvolver saberes sobre as ações educativas direcionadas aos bebês, ficando evidente

que os saberes sobre o movimento do corpo na educação da criança pequena acabam sendo abordados de forma geral e superficial.

Desta forma, na formação inicial dos/as professores/as há conhecimentos sobre movimento do corpo em disciplinas com enfoques diferenciados; com objetivos variados e com metodologias de ensino que não relevam concepções prévias das alunas em formação; com organização das disciplinas sem orientações específicas acerca das práticas pedagógicas para a criança pequena; além de fontes de saberes permeados por uma diversidade de referenciais teóricos que sugerem abordagens diferenciadas nas práticas docentes. A autora ressalta que a discussão acerca da dimensão corporal durante a formação inicial de Pedagogia contribui para que as futuras professoras experienciem e dialoguem com os seus próprios corpos e com os das crianças.

A pesquisa de Tristão (2012), *Infância e socialização: um estudo sobre a Educação do corpo nos momentos do parque em uma creche*, objetivou investigar os “mecanismos” que buscam civilizar as crianças no espaço do parque. Assim, em uma instituição de Educação Infantil pertencente à Rede Pública de Ensino de Florianópolis, o autor observou, descreveu e analisou as diversas experiências que constituem o processo de socialização infantil no parque. O autor também entrevistou duas professoras, uma auxiliar e duas mães, com objetivo de colher dados para preencher as lacunas das informações colhidas na observação. A análise dos dados resultou em duas categorias, destacando por um lado 1) o protagonismo infantil e de outro 2) as pressões civilizadoras nestes processos.

O autor aponta o parque como um ambiente demarcado pela preocupação dos adultos em civilizar as crianças, especialmente pela incorporação de técnicas e cuidados com o corpo e pela determinação de critérios e ações que atuam ora como dispositivos de controle do corpo, ora como potencializadores das brincadeiras infantis.

Demarca o protagonismo das crianças, focalizando a) a resistência infantil no que diz respeito às ordens e conselhos advindos dos adultos, principalmente nos momentos em que os adultos buscam controlar o corpo infantil em suas brincadeiras, impor limites para os corpos; b) as inovações e representações do “eu” infantil a ampliação do uso e significado das coisas, momentos em que as crianças apresentam combinações inovadoras na utilização dos materiais, brinquedos e espaços que a circundam e; c) interações entre os pares, momento privilegiado na educação das crianças, em que experimentam uma interação mais horizontal com os colegas, são

momentos que constroem amizades e inimizades, interesses e desafios, situações de medo e de coragem.

Tristão (2012), alerta-nos para a necessidade de maior atenção às crianças no espaço do parque, especialmente na viabilização das brincadeiras que movem as crianças, aponta que interagir com elas em suas brincadeiras quando estão no parque pode enriquecer e ampliar o leque de experiências.

A pesquisa de Buss-Simão (2012), *Relações sociais em um contexto de Educação Infantil: um olhar sobre a dimensão corporal na Perspectiva de crianças pequenas*, teve como objetivo compreender como as crianças pequenas constroem as percepções e as representações de sua dimensão corporal, nas relações que estabelecem com outras crianças e com os adultos, seja nas atividades sistematizadas pelos adultos, seja nas brincadeiras nos diversos espaços e tempos da instituição de Educação Infantil. A autora utilizou procedimentos metodológicos provenientes da etnografia: observação participante, registros escritos, fotográficos e audiovisuais com os sujeitos da pesquisa, 15 crianças entre idade de 2 e 3 anos, de uma instituição pública de Educação Infantil da rede municipal de Florianópolis.

A autora analisou, primeiramente, o corpo no espaço-tempo onde ocorriam as ações sociais, apontando o confronto entre os espaços-tempos dos adultos e os espaços-tempos das crianças. O tempo dos adultos se caracteriza, pelo papel central e ativo, nos momentos coletivos com as crianças, define, determina e regula os corpos por meio da definição dos horários de refeição, higiene, sono, roda e atividade pedagógica, parque, entradas e saídas. Já o corpo, no tempo das crianças, também é definido, determinado, gerenciado, fracionado e recortado pelos adultos e pela rotina da instituição, pode ser visualizado ao tempo do brincar, atividade livre.

Com base em Goffman (1961) dá destaque aos *ajustamentos primários*, à organização espaço-tempo criada pelo adulto-professora; e aos *ajustamentos secundários*, o que as próprias crianças instituem nesse espaço-tempo. Para a autora os *ajustamentos secundários* possibilitam às crianças uma autonomia, possibilidades de gerar organizações novas e diferentes das instituídas pelos adultos.

Buss-Simão (2012), por meio de sua pesquisa, evidencia a centralidade da dimensão corporal e do gênero nas ações e relações que as crianças estabelecem entre si e com os adultos. Evidencia que o professor deve levar em consideração todas as dimensões humanas contemplando o imaginário, o lúdico, o artístico, o afetivo, o cognitivo, o corporal, etc. A autora compreende o corpo como base de toda a

experiência social e como um meio de conhecimento, considerando que as emoções e a afetividade também fazem parte nas relações estabelecidas pelas crianças.

Beber (2014), *As experiências do corpo em movimento das crianças pequenas: reflexões para a pedagogia da infância*, buscou desenvolver estudos sobre a corporeidade das crianças pequenas, pensando o mundo das crianças, a partir de sua presença corpórea. Assim, com base nos preceitos da pesquisa etnográfica, realizou a pesquisa com 25 crianças entre 2 e 3 três anos, durante o período de nove meses, em um centro de Educação Infantil no município de Sinop-MT.

Com base na análise dos dados a autora constatou que as crianças criam rotas de movimentação e a partir delas interagem e apreendem o mundo que as cercam. As rotas de movimentação são consideradas como a potência de aprendizagem que as crianças possuem, uma vez que elas aprendem e compreendem explorando, criando e recriando funções para objetos e brinquedos.

As rotas de movimentação desencadearam aspectos importantes acerca da educação das crianças pequenas: a) um aspecto se refere à forma escolar incorporada pela Educação Infantil no que diz respeito ao controle dos corpos e à formação dos modos de agir das crianças e dos adultos; b) outro à dimensão corpórea da aprendizagem em que a criança aprende a partir das interações por meio da relação corpórea, dos gestos e movimentos, em que a criança encontra formas de se comunicar, de se relacionar, interagir e apreender o mundo que a cerca e; c) o outro aspecto se refere à dimensão ética e pedagógica do cuidado, em que o tempo do cuidado é um tempo de aprendizagem que acolhe as fragilidades do corpo infantil, potencializa as iniciativas das crianças, proporcionando prazer e bem-estar.

Para a autora, a pesquisa permitiu olhar as crianças como seres ativos no processo de aprendizagem, que não dependem totalmente do adulto para lhes ensinar a fazer as coisas a todo o momento. Assim, é preciso valorizar o protagonismo das crianças como ser-no-mundo, um corpo em ação e interação, que aprende e significa o mundo por meio da relação corporal.

A última pesquisa agrupada nesta categoria trata-se dos estudos de Siqueira (2014), intitulada *As manifestações corporais na Educação Infantil: um estudo sobre o corpo da criança na escola*, que objetivou compreender de maneira crítica a expressão corporal das crianças no contexto da Educação Infantil. Sua pesquisa teve como cenário social uma escola de Educação Infantil da rede pública de ensino de Brasília - DF, foram realizadas observações da rotina de uma turma do segundo período de Educação

Infantil. Em seguida, foi feita uma entrevista semiestruturada com a professora e com os alunos, os quais respondiam às perguntas ao terem acesso às cenas gravadas das experiências lúdicas das crianças durante o período de observação. Emergiram da análise dos dados três categorias que se articulam entre si: 1) O corpo do faz de conta; 2) O corpo que “luta” na escola e; 3) O corpo não incorporado pela escola.

A autora salienta o quanto as manifestações corporais são importantes para o desenvolvimento integral das crianças, no contexto escolar de Educação Infantil, principalmente, durante as brincadeiras, mas enfatiza que ainda há um corpo não incorporado pela escola. Um corpo no qual o movimento corporal espontâneo e a brincadeira, em diversos momentos, são vistos como atos de transgressão e comportamentos indesejados pela comunidade educativa da escola, com tempos e lugares certos para acontecer, os quais se limitam a alguns minutos no espaço de parquinho.

Siqueira (2014) evidencia que as crianças utilizam de seu corpo para interagirem com o mundo e a se estruturarem em suas relações, sendo o corpo um elemento essencial para elas atuarem e assumirem papéis no universo do faz de conta. Compreende a criança em sua totalidade, desconsiderando a prática de trabalhar o intelecto sem considerar as operações corporais e vice-versa. Desta forma a autora propõe que o corpo das crianças seja acolhido, respeitado e trabalhado na escola.

Diante das contribuições advindas da leitura das pesquisas agrupadas nesta categoria percebemos a importância do corpo e movimento, tanto para a formação docente, como para as experiências vividas pelas crianças na Educação Infantil. As pesquisas apontam o corpo como um meio de conhecimento, de condições de desenvolvimento humano, uma dimensão importante na constituição da identidade social e individual das crianças pequenas em contextos de educação coletiva.

Ressaltamos, ainda, que as reflexões e análises realizadas em quatro pesquisas, que não foram localizadas no levantamento de produção, por meio das palavras-chave utilizadas, algumas delas devido ao recorte temporal adotado no levantamento, outras por razões que desconhecemos, mas que pelas importantes contribuições convêm também citá-las devido à relevância para essa pesquisa. Trata-se das dissertações de Demétrio (2016), Fernandes (2010), Schmitt (2008) e Tristão (2004).

A pesquisa de Demétrio (2016), *A dimensão corporal na relação educativa com bebês: na perspectiva das professoras*, evidencia o lugar que a dimensão corporal ocupa nas relações educativas em um grupo de bebês, apontando essa dimensão como

componente da especificidade educativa do grupo de bebês, principalmente nas ações de cuidado, ações de brincadeira e ações de comunicação.

Fernandes (2010), em sua pesquisa, denominada *Professora de Educação Infantil: Dilemas da constituição de uma especificidade profissional. Um estudo sobre a produção científica brasileira (1996-2009)*, traz um mapeamento sobre a temática professor de Educação Infantil, com objetivo de investigar as concepções de docência na Educação Infantil presentes nas dissertações de mestrado cadastradas no Banco de Dados da CAPES entre os anos de 1996-2009.

A pesquisa de mestrado de Schmitt (2008), “*Mas eu não falo a língua deles!* ”: *as relações sociais de bebês num contexto de Educação Infantil*, também traz dados relevantes para esta pesquisa ao apontar indicativos sobre as relações sociais constituídas com bebês e entre eles num espaço público de Educação Infantil.

Tristão (2004), em sua pesquisa, intitulada *Ser professora de bebês: um estudo de caso em uma creche conveniada*, possibilita uma reflexão acerca da prática pedagógica das professoras de bebês e contribui para a definição do fazer profissional das professoras que atuam com crianças de 0 a 3 anos em creches.

Cabe salientar que esse levantamento não representa a totalidade das pesquisas dentro da temática, visto que necessitaria de um estudo mais aprofundado, no entanto, ele foi fundamental para a construção desta investigação, proporcionou uma visão geral e contributos para conhecer os caminhos tecidos pelas produções nacionais sobre a temática desta pesquisa. Forneceu elementos significativos para a delimitação desta pesquisa, sendo possível aprimorar a escolha da problemática, dos objetivos, da metodologia e também possibilitou acesso aos autores que se debruçaram em estudar essa temática.

Esse levantamento também proporcionou uma bagagem teórica em torno do corpo que, até o momento, tínhamos de forma vaga. Conhecimentos esses que ajudaram a ter mais certeza da importância desta pesquisa para a área e para a docência com bebês.

Cada pesquisa desse levantamento teve o seu objeto de estudo em torno da Educação Infantil, da docência, do corpo, por isso algumas enfatizaram a importância do corpo na educação das crianças pequenas, na prática pedagógica, no entanto a maioria se pautou em investigar o corpo das crianças. O corpo adulto foi mencionando como componente das relações educativas, contudo as análises não focaram e nem contemplaram centralmente o corpo do adulto nas dinâmicas corporais.

As pesquisas apontaram indicativos sobre a importância de considerar o corpo tanto da criança como das professoras, indicaram a necessidade de olhar para esse corpo, de considerá-lo na prática pedagógica, pois na docência com crianças pequenas a proximidade corporal é mais intensa e é por meio das relações corpóreo-emocionais que se dá o processo de cuidado e educação. Assim, esta pesquisa vai ao encontro das indicações colhidas nesse levantamento, visto a importância da dimensão corporal na docência com crianças pequenas.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, descrevemos o percurso metodológico que alicerçou o desenvolvimento desta pesquisa. Para iniciar apresentamos a constituição da Educação Infantil no município de São José. Posteriormente descrevemos como aconteceu a escolha do campo de pesquisa, fazemos a contextualização do Centro de Educação Infantil (CEI)²⁴ onde ocorreu a investigação, descrevendo sua organização, seus espaços e os sujeitos investigados. Em seguida apresentamos os caminhos e procedimentos metodológicos dos quais nos apropriamos para conhecer, escutar, observar e acompanhar as professoras e bebês no cotidiano da Educação Infantil. Também descrevemos como ocorreram as primeiras aproximações com os sujeitos da pesquisa.

2.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO JOSÉ

Antes de descrevermos o espaço e os sujeitos participantes da pesquisa, consideramos importante tecer uma contextualização do atendimento das crianças pequenas no município. São José está localizado na grande Florianópolis, estado de Santa Catarina, região Sul do Brasil. Foi fundado em 26 de outubro de 1750 por 182 casais de açorianos. Com base no censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – IBGE (2016) o município possui uma área territorial de 150,453 km² e uma população estimada em 236.029 habitantes²⁵.

O fato de existir pouca documentação sobre a Educação Infantil do município tornou difícil fazermos uma análise mais ampla de sua constituição. Tivemos como base leituras da Proposta Curricular da Rede de Ensino de São José (SÃO JOSÉ, 2000) e dados da pesquisa de Rech (2004) que trazem alguns caminhos percorridos.

Segundo São José (2000), a história vivida pelo município não é muito diferente das muitas histórias vivenciadas por outras instituições municipais de Educação Infantil, pois esta vem sendo objeto de discussão entre professores, pesquisadores e movimentos organizados da sociedade civil.

A luta pela Educação Infantil em São José tem início a partir dos anos 80, por meio do crescimento econômico, demográfico e populacional acelerado, quando a

²⁴ Neste trabalho ressaltamos que passaremos a fazer uso dessa denominação CEI para nos referir à instituição pesquisada, denominação utilizada no município.

²⁵ Dados extraídos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=421660&r=2>. Acesso em 29 de março de 2017.

maioria das famílias vindas para o município buscavam melhorar a qualidade de vida, inserindo-se no mercado de trabalho local. Com a entrada de homens e mulheres no mercado de trabalho, passa-se a buscar, junto ao município, a luta pela assistência educativa pública, surgindo naquele primeiro momento a educação assistencial como um amparo as crianças enquanto seus pais trabalhavam (RECH, 2004).

Segundo a Proposta Curricular da Rede de Ensino de São José, até 1994 a Educação Infantil do município foi permeada por orientações pedagógicas que marcavam o trabalho com as crianças por meio das experiências que cada profissional tinha, sem a devida formação, selecionados por indicação política. A prática pedagógica era caracterizada pela assistência, guarda e recreação, caracterizada pela centralidade no professor. Não existia nesse primeiro momento, década de 80 e início dos anos 90, a relação e a importância de educar-cuidar das crianças de maneira indissociável (SÃO JOSÉ, 2000).

A partir de meados de 1994 o município busca superar a visão assistencial, começa a organizar concurso público para ingresso na profissão, tempos/espacos para formação específica, investindo na formação dos profissionais na área²⁶, elaborando propostas pedagógicas adequadas à infância.

A Educação Infantil ganha mais espaço no município com a promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1988, que reconheceu o direito da criança de 0 a 6 anos à Educação Infantil em creche e pré-escola, passando a ser definida como um dever do Estado. Além dessa conquista legal, houve também, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9394/1996, a inclusão da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, sob a exigência de contratação de profissionais com formação específica para atuação na área.

Com os avanços em nível de legislação, Batista (1998) ressalta que esse novo entendimento do valor social e do caráter educativo das creches e pré-escolas representa um avanço incontestável, se considerarmos que anteriormente predominava o caráter assistencialista, guarda e recreação. Nesta perspectiva, as crianças passam a ser concebidas como sujeitos sociais e de direitos que possuem necessidades específicas e devem ser respeitadas.

²⁶ A partir da exigência da LDB/96, com relação à formação dos profissionais da educação, a Prefeitura Municipal de São José estabelece convênio com a Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI para que ocorra a formação de nível superior em regime especial, objetivando a melhoria da qualidade de ensino na rede municipal.

Salientamos que a Proposta Curricular da Rede de Ensino de São José somente foi divulgada no ano de 2000. O documento traz uma síntese das concepções educacionais do município e suas discussões decorrentes, desde 1994. A partir disso, o município vem ampliando a oferta de vagas, por meio de construção de novas instituições. Entretanto, essas realizações ainda não respondem de forma significativa às necessidades reais da Educação Infantil do município, pois a lista de espera, com base no edital de matrículas de 2015, ainda é enorme.

Segundo São José (2000), a criança é vista como ser social, cultural, histórico e se constitui como tal nas relações que estabelece com o mundo desde seu nascimento. Traz ainda, a indicação de que o trabalho pedagógico tem como base o cuidar e o educar, considerando a criança como sujeito de múltiplas dimensões, ou seja, as práticas, os modos de vivenciar a cultura, a vida, os acontecimentos do mundo, são constituídas por uma simultaneidade de ações em que a participação corporal, gestual, cognitiva, emocional, motora, afetiva e individual acontecem de forma indissociáveis. Assim, o corpo é visto como uma dimensão importante que deve ser considerada na prática educativa, como todas as demais dimensões humanas. Na Proposta Curricular da Rede de Ensino de São José não há distinção de trabalho entre bebês e crianças maiores, e sim, indicações de trabalho com crianças de 0 a 6 anos (SÃO JOSÉ, 2000).

No ano de 2016 o município iniciou a organização, junto com os professores e formadores da rede, de novas orientações curriculares para a Educação Infantil. Esse documento ainda não foi oficializado, pois, está em construção. Nele o corpo ganha centralidade e surge como um campo de orientação para a ação docente, devendo ser concebido em sua potencialidade para a condução do trabalho pedagógico com crianças pequenas.

2.2 SELEÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

Para a delimitação do campo de pesquisa priorizamos alguns critérios: a) ser uma creche pública da rede municipal de São José/SC; b) ter atendimento da faixa etária que se pretende pesquisar, 0 a 1 ano de idade; c) localização geográfica acessível para a pesquisadora; d) disponibilidade da instituição quanto a realizar a pesquisa; e) autorização dos/as profissionais e famílias e; e) aceitação das crianças diante a presença da pesquisadora.

Para escolha do CEI no qual realizar a pesquisa, primeiramente, entramos em contato com o Setor de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de São José, apresentando a proposta da pesquisa e solicitamos colaboração para a realização da mesma. Além disso, fizemos um levantamento com objetivo de localizar o número total de instituições de Educação Infantil públicas do município, para verificar quantas e quais instituições atendiam crianças do grupo específico do GI²⁷.

Atualmente, com base no edital de matrículas de 2015, o município possui 34 instituições de Educação Infantil. Dentre elas, nem todas atendem os grupos de G I apenas, 13 atendem crianças de 0 a 6 anos, ou seja, do G I ao G VI, e as outras 21 atendem crianças de 3 a 6 anos, ou seja, do G III ao G VI. Dentro dessa totalidade, o interesse deste estudo se limita às 13 instituições por atenderem aos grupos de bebês, G I, conforme o quadro a seguir:

Quadro 7 – Creches que atendem o G I no município de São José

	INSTITUIÇÕES	AGRUPAMENTOS DE GI
1	CEI Ana Sperandio Battisti	01
2	CEI Antônio de Quadros	01
3	CEI Antônio Joaquim	01
4	CEI Jardim Pinheiros	
5	CEI Júlia Francisca dos Santos	01
6	CEI Lício Mauro da Silveira	01
7	CEI Maria Arlinda Cúrcio dos Santos	01
8	CEI Nossa Senhora de Fátima	02
9	CEI Prof ^a Araci Olívia da Silva	01
10	CEI Prof ^a Regina Terezinha de Oliveira Bastos	01
11	CEI São José	01
12	CEI Terezinha Maria Claudino dos Santos	01
13	CEI Vera Lúcia Medeiros	01
	TOTAL	13

Fonte: Elaborado pela autora em março de 2017.

O município de São José, com base no edital de matrículas de 2015²⁸, atende um total de 4.909 crianças: 2.061 distribuídas em creches, e 2.848 na pré-escola. Do total de 2.061 crianças matriculadas em creches, apenas 156 são bebês (4 meses a 1 ano). O fato de o número de crianças atendidas no G I ser pequeno se dá não por falta de procura, e

²⁷ Termo utilizado pela Rede Municipal de Educação Infantil de São José para nomear os grupos de crianças de acordo com a faixa etária: G I - 04 meses a 1 ano; G II - 01 ano a 01 ano e 11 meses; G III - 2 anos a 2 anos e 11 meses; G IV - 3 anos a 3 anos e 11 meses; G V - 4 anos a 4 anos e 11 meses; G VI - 05 anos a 05 anos e 11 meses.

²⁸ Os dados se referem ao ano de 2015, pois no momento em que obtivemos as informações, em outubro de 2016, os dados de 2016 não estavam prontos. Como precisávamos dos dados para iniciar a pesquisa utilizamos os dados de acordo com o edital de matrícula de 2015.

sim por falta de vagas, tanto, que a lista de espera na maioria das 13 instituições existentes é grande.

Posteriormente, com o nome das instituições em mãos, em março de 2017, iniciamos a seleção atentando aos critérios estabelecidos para a escolha. Durante esse processo, conversas com profissionais da área também ajudaram na escolha, a maioria com quem conversamos trabalhava a mais tempo na rede municipal de ensino, possuindo maior conhecimento das instituições e das professoras que trabalham com bebês, trazendo indicativos de locais onde seria possível gerar dados significativos para a pesquisa.

A partir da escolha do CEI, em meados de março de 2017, ocorreu o primeiro contato com a instituição, momento em que manifestamos o desejo de fazer a pesquisa de campo. A diretora de imediato manifestou seu *consentimento* para a realização da pesquisa. Conversamos sobre o objetivo da pesquisa, bem como a idade das crianças com as quais pretendíamos fazer a pesquisa. Em seguida conversamos com a professora do GI, mesmo que de forma breve, pois ela estava em horário de trabalho com os bebês e, pedimos seu *consentimento* para realizar a pesquisa nesse grupo. A professora muito receptiva, informou que em sua graduação também pesquisou a docência e se sentiria feliz por estar contribuindo para mais pesquisas nesta área.

Antes de iniciar a pesquisa junto ao grupo de bebês e professoras, providenciamos as autorizações necessárias. O processo de autorização iniciou pelo ponto mais distante e foi se aproximando gradativamente dos sujeitos da pesquisa. Primeiramente, solicitamos à Secretaria Municipal de Educação do município, processo que ocorreu via e-mail e posteriormente via telefone. Na secretaria informaram que com a autorização da direção do CEI já poderíamos entrar em campo, sem a necessidade de uma autorização formal da Secretaria Municipal de Educação. Em seguida, solicitamos a autorização da instituição, primeiramente, conversando com a diretora de maneira informal e depois, em outro momento, antes da entrada em campo, formalizamos com a assinatura da autorização. Com as professoras que atuam com o grupo de bebês a autorização para pesquisa ocorreu por meio de uma conversa informal, primeiramente, com a professora e posteriormente com a auxiliar, ambas se prontificaram em colaborar com a pesquisa.

Com os bebês, o processo de autorizações ocorreu junto aos adultos seus responsáveis, com vista à obtenção do seu *consentimento*. Encaminhamos nas agendas uma autorização que explicava sobre a pesquisa e pedia a autorização para participação.

Das 12 famílias, nove autorizaram de imediato e três precisaram de outra documentação para permitirem que seus filhos (as) participassem da pesquisa. Com essas três famílias, foi necessário enviar novamente a autorização com uma carta separada explicando mais detalhadamente a pesquisa, por meio dessa tentativa recebemos também suas autorizações.

Ressaltamos que não houve autorização dos próprios bebês para a realização da pesquisa, os pais ou responsáveis que responderam por eles. Contudo, conforme Ferreira (2010), no desenrolar da pesquisa, sempre que possível, buscamos construir de modo sutil uma aproximação gradual com o grupo, interferindo minimamente, a fim de que eles pudessem *assentir* com nossa presença sem lhes causar desconforto.

Segundo Ferreira (2010), é mais produtivo em pesquisas com crianças pequenas, falar em *assentimento*, pois mesmo que tenham um entendimento lacunar e impreciso acerca da pesquisa, são capazes de decidir acerca da permissão ou não de sua participação. Com os bebês, esse *assentimento* foi sendo construído no decorrer da pesquisa, por meio de olhares, sorrisos, abraços, alcance de brinquedos e envolvimento com os instrumentos de pesquisa, criando-se, aos poucos, um laço de confiança entre os sujeitos da pesquisa e a pesquisadora.

2.3 O CAMPO EMPÍRICO E OS SUJEITOS DA PESQUISA

O campo empírico desta pesquisa é um CEI mantido pela prefeitura municipal de São José. Os sujeitos são uma professora, uma auxiliar²⁹ e 12 bebês da referida instituição.

2.3.1 O contexto investigativo

O CEI onde realizamos a pesquisa é uma instituição pública de Educação Infantil. Foi inaugurado no dia 5 de abril de 2013, no município de São José/SC, Brasil. O bairro em que se localiza possui população de 12.721 habitantes, sendo 5.625 homens e 7.096 mulheres, de acordo com o censo do IBGE (2010). A rua onde o CEI está

²⁹A nomenclatura auxiliar de sala é utilizada pela rede municipal de ensino de São José, mas consideramos que tanto a professora como a auxiliar de sala exercem uma *docência compartilhada* e, portanto, ambas são professoras.

localizado é uma rua movimentada transversal à marginal da BR 101. Aos arredores existem pontos comerciais, hotéis e vários prédios residenciais.

O CEI atende crianças oriundas de famílias de classe média, em período integral das 7h às 19h e parcial das 7h às 13h, matutino e das 13h às 19h, vespertino, de segunda-feira a sexta-feira. No momento da pesquisa, atendia 219 crianças, divididas entre 10 grupos sendo que oito grupos eram atendidos em período integral e dois grupos em período parcial. Os grupos são divididos de acordo com a faixa etária como segue no quadro 8:

Quadro 8 – Crianças atendidas em cada grupo

GRUPO	INTEGRAL	MATUTINO	VESPERTINO	TOTAL
G I	11	1	1	13
G II	12	3	3	18
G III A	15	2	2	19
G III B	11	5	6	22
G IV A	21	2	2	25
G IV B	20	2	3	25
G V A	20	1	5	26
G V B	23	1	2	26
G VI M	--	20	--	25
G VI V	--	--	25	25
Total	133	37	49	219

Fonte: Elaborado pela autora em abril de 2017.

Mesmo sendo considerado um CEI de grande porte, devido ao grande número de crianças que atende, a instituição enfrenta uma enorme lista de espera, assim como a grande maioria das instituições da rede municipal de ensino. A grande procura por vaga é para os grupos I, II e III³⁰. Os grupos IV, V e VI possuem vagas disponíveis, mas no momento, não havia procura.

Para conseguir atender o número de crianças, a instituição conta com o seguinte quadro de funcionários(as): uma diretora; 17 professoras 40 horas; três professoras 30 horas; 19 auxiliares de sala 40 horas; uma auxiliar de sala 30 horas; seis auxiliares de

³⁰ Conforme dados da prefeitura de São José, em abril de 2017, o número de crianças aguardando vaga na referida instituição é: G I – 19 crianças; G II – 64 crianças; G III – 12 crianças, totalizando 95 crianças na lista de espera. Esse número elevado de crianças na lista de espera tem relação com o pequeno número de instituições que atendem essa faixa etária, principalmente de 4 meses a 2 anos. Somente 13 instituições atendem crianças nessa faixa etária e, normalmente, há somente uma sala em cada instituição para cada grupo, o que implica no atendimento de 12 a 15 crianças por instituição nessa faixa etária. O processo seletivo para concorrer a uma vaga acontece todos os anos, conforme edital elaborado pela Secretaria de Educação, todo morador de São José que tem interesse na vaga pode se candidatar, obedecendo os critérios de tempo de moradia no município (1 ano) e renda familiar (até 3 salários mínimos). A partir do número total de candidaturas realiza-se o sorteio das crianças para as vagas disponíveis que, normalmente, não atendem a demanda. As crianças que não são sorteadas ficam na lista de espera.

ensino, no período matutino atuam quatro: uma com 30 horas, duas com 40 horas e uma volante e, no período vespertino atuam duas: uma com 30 horas e uma com 40 horas; uma auxiliar de educação especial; uma professora de Educação Física; três cozinheiras terceirizadas e quatro agentes de serviços gerais terceirizadas. No momento a instituição não possui coordenação pedagógica, ficando na secretaria uma professora readaptada e um profissional de apoio pedagógico.

Além das oito salas em que as crianças estão agrupadas por faixa etária, o CEI ainda conta com mais espaços internos e externos. Ao entrarmos pelo portão vemos, à esquerda um pátio com gramado, vários pneus coloridos e um gira-gira; à direita um pátio com areia e um brinquedo de madeira com balanços. Esses espaços são utilizados para brincadeiras e interações entre crianças e professores. Ao abrirmos uma porta de vidro que nos leva para a parte interna da instituição, nos deparamos com o *hall* de entrada, um espaço amplo. À esquerda desse espaço, encontra-se a secretaria; a sala dos professores; a sala de Educação Física, onde ficam guardados os materiais; o depósito de materiais pedagógicos; a lavanderia; o depósito de alimentos; a cozinha; o refeitório que se comunica com a cozinha por uma grande janela; um bufê correspondente com a altura das crianças; 11 mesas grandes de uso coletivo com dois bancos cada e uma escada que dá acesso ao piso superior. À direita deste espaço há uma ampla sala multiuso, utilizada para reuniões, grupos de estudo das professoras, eventos festivos e educativos e, também usada de acordo com o planejamento de cada grupo, pelas crianças e pelas professoras em diversos momentos. Em frente há a sala do G VI; um canto com livros acessíveis às crianças, organizados em uma estante; um banheiro infantil; um banheiro adulto; dois bebedouros e uma rampa que dá acesso ao piso superior.

Fotografia 1 – *Hall* de entrada



Fonte: Da autora em abril de 2017.

Ao subir as escadas ou a rampa, nos deparamos com um longo corredor, via de acesso para as salas em que as crianças são agrupadas. Neste piso encontram-se oito salas; quatro banheiros infantis, com vasos sanitários e chuveiros de uso coletivo; dois banheiros adaptados, de uso adulto e dois depósitos de roupas de cama.

Nos fundos do CEI se localiza o parque, este espaço é pequeno. Possui de um lado dois brinquedos fixos, um escorregador de plástico com casinha e uma gangorra e do outro lado tem um brinquedo de madeira fixo para crianças maiores. Além dos brinquedos fixos conta com demais brinquedos de plásticos. No muro há marcas das crianças, vários desenhos feitos com tinta que dão um colorido à pintura branca.

Fotografia 2 – Parque fundos do CEI



Fonte: Da autora em abril de 2017.

A sala do G I, fica no piso superior, possui um espaço amplo, com móveis posicionados rente à parede, resultando em uma grande área para movimentação dos bebês, onde o chão é forrado com tatame, tendo dois tapetes grandes posicionados na entrada. Na sala há dois armários; um balcão com aparelho de TV e DVD e alguns brinquedos pequenos; uma prateleira onde fica o micro-ondas; mais duas prateleiras localizadas uma acima da outra, onde ficam as agendas, o filtro de água, os materiais das professoras e um espaço para preparação da alimentação. Há ainda, dois berços que são usados de formas diversas para construção de zonas circunscritas na sala; um espelho fixado na parede rente ao chão; vários móveis coloridos pendurados pela sala, ao alcance dos bebês, que são modificados quase toda semana; brinquedos grandes de plástico; colchonetes psicomotores e uma mesa redonda. As mochilas dos bebês ficam penduradas na parede, ao lado do trocador. Os seis bebês conforto ficam pendurados na parede, acima das mochilas. Os brinquedos ficam organizados em caixas em cima dos armários, esses brinquedos são disponibilizados sempre aos bebês de acordo com a proposta e organização do espaço. Anexo a sala, em frente a porta de entrada, fica o

cercadinho, ambiente que possibilita a movimentação dos bebês para além do espaço interno da sala, nesse espaço as professoras fazem peças de teatro usando fantoches; disponibilizam brinquedos, cartazes sensoriais, colchões psicomotores, entre outros materiais. O banheiro, anexo a sala, é utilizado nos momentos de higiene, por exemplo: higiene das mãos ou banho, se necessário, após retornarem das atividades externas, esse espaço é compartilhado com a sala ao lado. Segue a planta baixa da sala para melhor visualização:

Fotografia 3 – Planta da Sala do G I



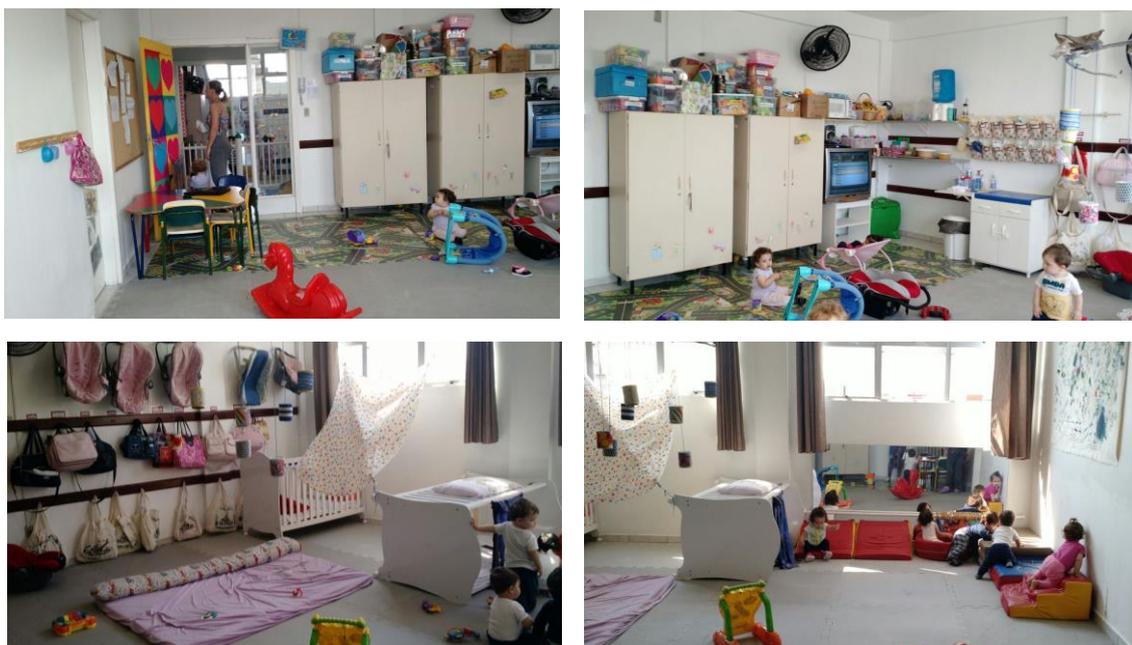
Fonte: Elaborado pela autora em setembro de 2017.

Afim de apresentar a organização do espaço da sala, realizamos alguns registros fotográficos que ocorreram no momento da alimentação, apresentaremos na fotografia número 4 a seguir. Próximo do horário da alimentação, os alimentos e os utensílios são trazidos pela cozinheira em um carrinho e entregues as professoras na porta da sala. As professoras os colocam encima da prateleira e ali organizam e preparam a alimentação. Para o lanche, normalmente, servem frutas, as professoras descasam e as partem em pedaços no momento em que vão alimentar cada bebê. Para a janta, normalmente, servem sopa, que já vem pronta, as professoras organizam os pratos e servem aos bebês.

A alimentação dos bebês é realizada na sala, nos primeiros meses de pesquisa a alimentação ocorreu de forma individual, com o bebê sentado no bebê conforto e a professora sentada no chão. No último mês de pesquisa as professoras iniciaram a alimentação dos bebês na mesa, ainda na sala³¹, auxiliando nesse momento os bebês e os incentivando a se alimentarem sozinhos.

Antes de iniciar a alimentação as professoras sempre organizam o espaço, pois enquanto alimentam os bebês de forma individual os demais bebês ficam brincando, explorando os brinquedos, os materiais e o espaço proposto.

Fotografia 4 – Sala do G I: Organização do espaço



Fonte: Da autora do dia 30.08.2017.

Nesse dia, no canto esquerdo da sala, as professoras colocaram um berço virado de lado, possibilitando que os bebês pudessem entrar e sair, passando por uma cortina de tiras. Construíram com um lençol uma cabana entre os dois berços; colocaram um colchão no chão próximo aos berços com uma caixa de brinquedos de plástico e, no canto direito, organizaram o espaço com colchonetes psicomotores.

Segundo Carvalho e Rubiano (2000) a organização da sala deve favorecer a relação e interação entre as crianças e dependendo da maneira como esse espaço é organizado poderá dificultar ou favorecer essas relações e interações. As autoras

³¹ A alimentação acontece agora na mesa, mas ainda na sala. Segundo a professora, primeiro é preciso ajudá-los a se familiarizar com a mesa, sentar na cadeira, comer sozinhos, para, posteriormente, levá-los ao refeitório junto com os demais grupos.

afirmam que os *arranjos espaciais* (maneira como os mobiliários estão posicionados) são compostos e delimitados por *zonas circunscritas*, ou seja, “áreas delimitadas pelo menos em três lados por barreiras formadas por mobiliário, parede, desnível do solo etc” (CARVALHO e RUBIANO, 2000, p. 129). As autoras caracterizam esses arranjos em três tipos:

O **arranjo semiaberto** é caracterizado pela presença de zonas circunscritas, proporcionando a criança uma visão fácil de todo o campo de ação, incluindo a localização do adulto e demais crianças. As crianças, geralmente em subgrupos, ocupam preferencialmente as zonas circunscritas, mesmo quando afastadas do adulto; em tais zonas geralmente ocorrem interações afiliativas entre crianças. Suas aproximações do adulto, embora menos frequentes, tendem a evocar mais respostas deste em comparação com outros arranjos. No **arranjo aberto** há ausência de zonas circunscritas, geralmente havendo um espaço central vazio. As interações entre as crianças são raras, as quais tendem permanecer em volta do adulto, porém ocorrendo pouca interação com o mesmo. No **arranjo fechado** há presença de barreiras físicas, por exemplo um móvel alto, dividindo o local em duas ou mais áreas, impedindo uma visão total da sala. As crianças tendem a permanecer em volta do adulto, evitando áreas onde a visão do mesmo não é possível, havendo poucas interações entre as crianças (CARVALHO; RUBIANO, 2000, p. 129, grifo nosso).

Podemos afirmar, de acordo com as imagens apresentadas, que a forma com que as professoras organizam a sala se encaixa no arranjo semiaberto, pois há presença de *zonas circunscritas*, onde as professoras disponibilizam brinquedos, materiais, espaços para as brincadeiras, promovendo relações e interações entre os bebês.

Além da sala, os bebês também frequentam outros espaços do CEI, como por exemplo o cercadinho, o corredor, o *hall* de entrada e o parque. O corredor e o cercadinho em frente à entrada da sala, possibilitam aos bebês visualizarem a movimentação, interagir com outras crianças e profissionais que por ali circulam, sendo disponibilizados brinquedos, cartazes sensoriais e *arranjos espaciais* para os bebês explorarem. Esses espaços ainda são utilizados para as aulas de Educação Física e interações com crianças de outros grupos. O *hall* de entrada também é explorado pelos bebês em interações com todos os grupos, espetáculos de teatro, coral, entre outros. No parque, sempre que as condições climáticas permitem, as professoras levam os bebês para brincar, explorar e interagir. Algumas cenas dos bebês explorando esses espaços anexos e externos a sala, podem ser visualizadas nas fotografias 5, 6 e 7:

Fotografia 5 – Brincadeiras no cercadinho e no corredor



Fonte: Da autora dos dias 18.07.2017, 29.06.2017 e 01.06.2017.

Fotografia 6 – Interações no hall de entrada



Fonte: Da autora dos dias 29.08.2017 e 27.07.2017.

Fotografia 7 – Brincadeiras e interações no parque



Fonte: Da autora dos dias 17.08.2017 e 06.07.2017.

2.3.2 Os bebês e as professoras do G I

De acordo com Schmitt (2014) e Duarte (2011) a opção em pesquisar com bebês é justamente pelo fato das pesquisas, normalmente, se pautarem nas crianças maiores de 1 ano e por considerar que, quanto menor a criança, mais as ações docentes e as relações corporais se tornam estreitas.

Desta forma, o grupo pesquisado é composto por 12 bebês, que no período da pesquisa tinham entre 9 meses a 1 um ano de idade³². A diferença de idade é de quatro meses, sendo que o bebê mais velho tem 1 ano e o mais novo 9 meses. Onze bebês são atendidos em período integral, das 7h às 19h e um em período parcial, somente no período vespertino, das 13h às 19h. Desses 12 bebês quatro são meninos e oito são meninas, sendo eles: Bento, Isabelle, José Aquilles, Laura, Lucas, Melissa, Olivia, Sophia, Valentina M^a Oliveira, Valentina M^a Padilha, Valentina Ramos e Vicente.³³

A maioria dos bebês são naturais da cidade de Florianópolis/SC, sendo dois nascidos na cidade de São José/SC e um na cidade de Grajaú/MA. A maioria reside no mesmo bairro em que se localiza a creche, com exceção de cinco bebês que moram em bairros vizinhos. Sete bebês moram em apartamento e cinco moram em casa, a maioria mora com o pai e a mãe.

³² A idade dos bebês apresentada tem como referência o mês de maio de 2017, mês de entrada em campo.

³³ Utilizamos o primeiro nome real dos sujeitos da pesquisa, considerando que essa é uma ação respeitosa à identidade destes sujeitos, pois os consideramos como sujeitos com identidade própria e que participaram ativamente da pesquisa. O que escrevemos foi sobre eles, suas ações e relações corporais desta forma, como deixá-los ausentes? Contudo, opto pela não identificação da instituição onde a pesquisa foi realizada. Uso desta forma, considerando questões éticas de autoria e autorização na pesquisa como apontado por Kramer (2002).

Quadro 9 – Nome, idade, nascimento e residência dos bebês

NOME	IDADE EM MAIO 2017	NASCIMENTO	RESIDÊNCIA: BAIRRO / MORADIA
Bento	9 meses	09/07/2016	Kobrasol / Apartamento
Isabelle	1 ano	10/04/2016	Praia comprida / apartamento
José Aquilles	10 meses	03/06/2016	Campinas/ Apartamento
Laura	1 ano	02/05/2016	Kobrasol / Apartamento
Lucas	9 meses	27/07/2016	Campinas/ Casa
Melissa	1 ano	10/04/2016	Kobrasol / Apartamento
Olivia	10 meses	08/06/2016	Campinas/ Casa
Sophia	9 meses	22/07/2016	Kobrasol / Casa
Valentina Oliveira	9 meses	10/07/2016	Praia comprida / Casa
Valentina Padilha	10 meses	08/06/2016	Kobrasol / Apartamento
Valentina Ramos	11 meses	29/05/2016	Kobrasol / Casa
Vicente	11 meses	27/05/2016	Fazenda Santo Antônio / Apartamento

Fonte: Elaborado pela autora em 29 de maio de 2017.

De acordo com os dados das fichas de matrícula, os níveis de instrução dos pais são os seguintes: sete possuem ensino médio completo, três possuem nível superior e dois não informaram. Quanto as mães, sete possuem o ensino médio completo, uma o ensino fundamental e quatro possuem nível superior. As profissões dos pais são as seguintes: bombeiro militar, autônomo (negocia carros), vendedor, repositor, atendente, mecânico, técnico em radiologia e servidor público do cartório eleitoral, dois não informaram a profissão e um está desempregado. As mães trabalham como: advogada, auxiliar administrativo, agente de turismo, duas são recepcionistas, auxiliar de escritório, promotora de supermercado, atendente, técnica em enfermagem, professora e duas estão desempregadas.

Com relação às profissionais que atuam na sala do grupo pesquisado há uma professora (Rejane) e uma auxiliar (Jéssica) com carga horária de 40 horas semanais. Essa carga horária é distribuída em 30h de trabalho direto com os bebês e 10h são destinadas à hora-atividade que ocorre uma vez na semana no contra turno. Esse tempo da hora-atividade é destinado à organização pedagógica da sala, curso de formação que ocorre uma vez no mês, com tema pré-determinado pela Secretaria de Educação, na Casa do Educador, espaço concedido pela Prefeitura de São José para realizar as formações. Ambas atuam somente no período vespertino que compreende o horário das 13h às 19h. Ressaltamos que há denominações diferentes que definem seus cargos,

embora as identifiquemos sob uma mesma categoria, pois ambas atuam diretamente com os bebês, exercendo docência.

Rejane tem 37 anos, é casada, tem dois filhos. Seu vínculo na Rede Municipal de Ensino de São José é efetivo. Trabalha há 18 anos no magistério, sendo 12 anos em atuação direta com bebês. Possui graduação em Pedagogia – UDESC, Especialização em práticas pedagógicas interdisciplinares e Especialização em Educação Infantil – UFSC.

Jéssica tem 25 anos, é solteira, não tem filhos. Seu vínculo na Rede Municipal de Ensino de São José é efetivo. Trabalha há 7 anos no magistério, atuando há 1 ano e 5 meses com bebês. Possui Graduação em Pedagogia, fez ainda Especialização em Educação Infantil e no momento está cursando Especialização em Gestão de Pessoas.

2.4 UMA PESQUISA COM ADULTOS E CRIANÇAS PEQUENAS

É importante destacar que esta pesquisa tem como foco maior os adultos, mas como a docência se compõem com as crianças, no caso desta pesquisa, com os bebês, torna-se necessário para compreender a composição das dinâmicas corporais na docência com bebês direcionarmos o olhar tanto para os adultos como para os bebês, tendo como base os estudos da Antropologia da Criança (COHN, 2005), da Sociologia da Infância (ALMEIDA, 2000; JENKS, 2002; MONTANDON, 2001; PLAISANCE, 2004; QVORTRUP, 2010; SARMENTO, 2008, 2013 e SARMENTO e PINTO, 1997) e da Pedagogia da Infância (KRAMER, 1986 e ROCHA, 1999, 2010).

Conforme Severino (2014), ao fazer pesquisa com seres humanos é necessário ter uma preocupação ética e, “para que se possa falar de uma referência ética, *duas condições são postas como que a priori: a primeira, a presença da alteridade, a presença do outro; a segunda, o reconhecimento da dignidade da pessoa humana* (SEVERINO, 2014, p. 204, grifo no original). Desta forma, a ética envolve, de forma dialética, a presença de um eu frente a um outro, sendo fundamental se preocupar com o outro e preservar o direito dos pesquisados.

Fazer pesquisa com crianças pequenas não é um processo tão simples, demanda muito mais sensibilidade do que mera observação, significa ir a campo e viver, ouvir com atenção, olhar com sutileza para as ações e relações e experienciar junto com os sujeitos investigados.

Com os adultos esse processo não é diferente, sendo necessário todo um cuidado ao entrar em campo, em como acessar esse mundo das relações com bebês e se aproximar das necessidades dos sujeitos, além de obter o consentimento formal das professoras e seus aceites em participar da pesquisa. Para tanto, nos atentamos em localizar algum desconforto perante nossa presença ali naquele espaço.

Sendo assim, para acompanharmos as relações e interações estabelecidas entre professoras e bebês, a fim de analisar a composição das dinâmicas corporais na docência com bebês, optamos por uma metodologia condizente com o objetivo, concordando com Graue e Walsh (2003, p. 33) “não existe um método único de investigação científica. O método científico engloba muitas abordagens diferentes, tão variadas quanto as próprias disciplinas científicas”. Por isso, é importante reunir mais de um instrumento metodológico para poder observar de vários ângulos e de maneiras diferentes o que está sendo investigado.

Assim, a escolha pela pesquisa etnográfica justifica-se ao considerarmos que para elucidar o objetivo proposto, o estudo exigiria a imersão em campo e a observação direta das relações tecidas entre professoras e bebês. Ao escrever sobre a etnografia, Geertz (1989) frisa que a prática etnográfica não é só uma questão de métodos, técnicas e procedimentos. A etnografia de acordo com o autor é um tipo de pesquisa que pressupõem descrição densa dos fatos, contato direto com os sujeitos da pesquisa e presença prolongada do pesquisador no contexto investigado.

Cohn (2005 p. 45) também colabora com Geertz (1989) ao afirmar que a etnografia é “um método em que o pesquisador participa ativamente da vida e do mundo social que estuda, compartilhando seus vários momentos”. Portanto, tivemos a oportunidade de estar junto com as crianças e com os adultos podendo vivenciar, compartilhar e observar diretamente suas relações sociais e culturais, procurando conhecer melhor como se dá esse processo de vivências das relações educativas entre as professoras e os bebês.

Para Corsaro (2011, p. 63), a etnografia é “eficaz para estudar as crianças porque muitos recursos de suas interações e culturas são produzidos e compartilhados no presente e não podem ser obtidos facilmente por meio de entrevistas reflexivas ou questionários”. Ao usar a etnografia nas pesquisas com adultos e com crianças, o pesquisador tem uma proximidade maior com a realidade tanto das crianças como das professoras, participa ativamente de todo o processo, vivenciando, experienciando e compartilhando vários momentos das relações sociais e culturais do outro.

2.5 DOS PROCEDIMENTOS ELEITOS

Com base no exposto de Graue e Walsh (2003, p. 10) que “Descobrir é trabalhoso e dispendioso. Requer muito trabalho de campo, olhos e ouvidos bem abertos, apreender, assimilar, esquadrihar, uma e outra e outra vez”. Sendo assim houve uma preocupação em como captar as vivências, os modos de se relacionar e de se expressar dos sujeitos investigados. Optamos por utilizar instrumentos, tais como: observação participante, registros escritos, fotográficos e audiovisuais.

2.5.1 Observação participante

Utilizamos a observação participante, por considerar que ela permite um contato pessoal direto com os sujeitos da pesquisa, permitindo registrar e vivenciar junto o que acontece no cotidiano (COHN, 2005; CORSARO, 2011).

Segundo Schmitt (2014), a observação participante é comum nos estudos etnográficos, esta valoriza a interação social e apresenta-se como o meio mais provável de se aproximar das formas comunicativas das crianças pequenas, principalmente dos bebês, pois é improvável estas serem captadas por outros instrumentos, como as entrevistas, os desenhos, os questionários, que geralmente são utilizados com adultos ou crianças maiores.

Segundo Cohn (2005, p. 45), a observação participante “consiste em uma interação direta e contínua de quem pesquisa com quem é pesquisado, é certamente uma alternativa rica e enriquecedora, que permite uma abordagem dos universos das crianças em si”. Para tanto, a observação participante ao possibilitar um contato mais estreito entre o pesquisador e o contexto investigativo, permite registrar de forma detalhada os fenômenos ali ocorridos e, posteriormente, refletir sobre eles.

A etapa da pesquisa que envolveu a observação participante foi desenvolvida após a seleção do campo empírico, definição do horário e dia da semana a ser realizada as observações³⁴ e a obtenção das devidas autorizações. Pelo fato da instituição, recorrentemente, receber pesquisadores, estagiários que permanecem longos períodos com o grupo de crianças e com as profissionais, não evidenciamos desconfortos ao

³⁴ A definição de horário e dia da semana ocorreu devido à presença de outros pesquisadores em campo, pois, no momento em que decidimos iniciar a observação havia outra pesquisadora que também estava fazendo pesquisa no mesmo grupo e período. Assim, as professoras acharam melhor fazermos em dias alternados para não prejudicar as relações com os bebês, devido a presença de muitos adultos.

entrar em campo. Avaliamos que as profissionais estavam acostumadas com a presença de outros adultos o que tornou esse processo tranquilo, devido a isso não vivenciamos situações tensas ou desconfortáveis. Iniciamos a observação das professoras e dos bebês do G I, no primeiro semestre de 2017, apenas no período vespertino³⁵, no horário das 13h às 19h, durante os meses, maio, junho, julho e agosto.

Nesse período dirigimos o olhar e observações para as vivências, relações e interações em diversos momentos das professoras e do grupo de bebês escolhido para a pesquisa, não só na sala, mas em outros espaços em que os bebês também frequentavam. O tempo de permanência variou de duas a três horas, em dois dias da semana, terças-feiras e quintas-feiras. Não definimos a priori um horário fixo de entrada e saída no grupo, pois desejávamos estar com as professoras e com os bebês em diversas situações, realizando um acompanhamento mais amplo do período em que estavam no CEI, desta forma, teve dias que chegávamos às 13h30 saímos às 16h, como também, outros em que chegávamos às 15h e saíamos às 18h.

O foco de atenção nas observações foi registrar as dinâmicas corporais das professoras, como também registrar as relações educativas entre as professoras e os bebês. Desta forma, ao entrar na sala, sempre nos posicionávamos em um local onde não atrapalhasse as movimentações do grupo, mas que possibilitasse ter uma visão geral das ações e relações das professoras e dos bebês, para assim podermos anotar os acontecimentos.

Durante as observações, sentávamos em um canto da sala no chão. Inicialmente, portando caderno de anotações e caneta e posteriormente a câmera fotográfica. Fazíamos anotações descritivas de acontecimentos gerais demarcando onde os sujeitos estavam e o que faziam simultaneamente com anotações de cenas particulares. Na maior parte do tempo sentávamos no chão, na altura dos bebês e dos adultos que também se encontravam em grande parte do tempo sentados no chão juntos aos bebês. Apenas ficávamos em pé em momentos que sentíamos necessidade de proximidade a determinado evento.

A escrita no caderno de anotações, na maioria das vezes, era feita na sala enquanto fazíamos as observações. Fora do campo de pesquisa, realizávamos algumas anotações que por determinado motivo não tínhamos conseguido fazer (retirada dos

³⁵ A escolha de fazer a observação somente no período vespertino, se deu para conciliar o meu horário de trabalho no período matutino, com o horário das professoras observadas, que só trabalhavam no período vespertino das 13h às 19h.

materiais, interação com os bebês), organizávamos, digitávamos em arquivo digital para posteriores análises.

2.5.2 Registros fotográficos e audiovisuais

Após o envolvimento com os pesquisados durante a observação, introduzimos aos poucos a câmera fotográfica, que entrou no campo da pesquisa como uma possibilidade de ampliar as possibilidades de captação e compreensão das experiências dos bebês e das professoras no interior da instituição, proporcionando um diálogo entre a linguagem visual, oral e escrita. Por ser um instrumento muito útil para registrar acontecimentos, utilizamos junto com a observação participante o registro fotográfico e a gravação de vídeo.

Segundo Lopes (2004), a fotografia é mais do que um instrumento de registro. É um recurso de documentação, um objeto de análise e mediação da relação dos sujeitos com o conhecimento do mundo e de si mesmo. A autora considera que “Além do visível captado pela lente da câmera, das inúmeras informações contidas na fotografia em si, existe a rica experiência que precede e a que é posterior ao momento de captação da imagem pela câmera” (LOPES, 2004, p. 105). Ou seja, a fotografia não é um instrumento neutro de representação da realidade, fotografar envolve todo um processo para a produção da imagem com sentidos e significados. É na e pela fotografia que se pode resgatar experiências vividas e compartilhadas durante a pesquisa de campo.

Para Guimarães e Kramer (2009, p. 87) “a foto traz sempre um querer dizer não fixo que possibilita atribuir outros sentidos: a interpretação depende do diálogo entre fotógrafo, fotografia e observador”. Desta forma, além de construir uma descrição visual dos episódios observados, as fotos revelam detalhes que aprimoram o registro escrito, podendo ser observadas muitas e muitas vezes, obtendo diferentes interpretações e ao revê-las é possível recordar situações vivenciadas no passado.

Outro instrumento utilizado para a geração de dados foi a gravação de vídeo, que segundo Graue e Walsh (2003) possibilita captar algo além da fala, oportuniza que a imagem gravada seja observada várias vezes e a perceber detalhes que inicialmente passam despercebidos. Mas, o uso de câmera pode interferir e influenciar no campo, pois “usar uma câmera de vídeo é muito mais intrusivo do que usar uma caneta e um bloco de notas” (GRAUE e WALSH 2003, p. 179).

A câmera fotográfica não gerou tanta curiosidade, quanto a caneta. Os bebês pouco a procuraram. Apenas Bento e Vicente se mostraram curiosos quanto a sua presença. Quando se aproximavam mostrávamos a câmera a eles, deixávamos que tocassem, mas não de forma autônoma afinal, diferente do caderno de anotações e da caneta, a câmera é um instrumento mais frágil na questão do manuseio.

Optamos por inserir a câmera fotográfica a partir da segunda semana. Utilizamos inicialmente só registros fotográficos e após a terceira semana de pesquisa inserimos também o registro audiovisual. Os registros fotográficos e audiovisuais foram utilizados de forma concomitante. Sendo que este último foi mais recorrente, visto que também possibilita a transformação das cenas em fotografias. As sequências de imagens também foram de grande utilidade para a pesquisa, estas forneceram mais detalhes para a escrita que não tinham sido registrados só com as anotações, bem como uma melhor visualização do contexto das cenas registradas.

Assim como o registro escrito, as fotografias e vídeos foram, após a saída do campo de pesquisa, salvos em um arquivo digital, em ordem cronológica, para posteriores análises. No mesmo dia da observação ou no decorrer da semana assistíamos os vídeos e fotografias e utilizávamos algumas imagens para incrementar o registro escrito ou para acrescentar algo que não fora captado só com a observação, cenas que eram importantes de acordo com os objetivos da pesquisa.

A utilização de vídeo foi muito importante devido ao fato da dificuldade de registrar falas, tirar fotos e observar as movimentações das professoras com os bebês ao mesmo tempo. Por meio do vídeo, observamos com mais calma as movimentações das professoras com os bebês, capturamos fotos e registramos falas completas. Ao assistirmos aos vídeos e verificarmos alguma cena interessante para esta pesquisa, primeiramente, fazíamos o registro escrito, congelávamos a imagem do vídeo e em seguida fazíamos a captura, conseguindo sequências de imagens que aprimoravam o registro escrito.

Acerca dos recursos metodológicos usados para a geração dos dados desta pesquisa, cabe uma reflexão, como encaminhamentos metodológicos, com base no conceito de *envolvimento principal e lateral* de Goffman (2010 *apud* SABBAG 2017)³⁶. A utilização da câmera fotográfica em campo, facilitou o registro das ações e relações que ocorriam. Com seu uso foi possível captar todo um conjunto de movimentos e

³⁶ No capítulo das análises, na categoria *o corpo da professora no atendimento às singularidades em um contexto coletivo* abordaremos o conceito de *envolvimento principal e lateral*.

dinâmicas que o registro feito com a caneta e papel não permitiam captar, potencializando os registros, todavia, ao mesmo tempo que esse recurso potencializou os registros ele também pode ter nos afastado dos sujeitos e do campo, pois a relação com os sujeitos, nesses momentos era sempre intermediada pela câmera.

Ao usar a caneta e papel para registrar estávamos em um *envolvimento principal*, estando mais presentes nas relações e com o campo, porém ao usar a câmera fotográfica perdíamos um pouco essa relação, revelando um *envolvimento lateral* com os sujeitos e o campo, pois havia uma preocupação maior em registrar o que a câmera iria captar no momento, afastando de fato a pesquisadora. Assim, cabe refletir sobre a adoção de determinados recursos metodológicos, pois, por meio deles, corremos o risco de por um lado potencializar os registros e, por outro, limitar as relações com os sujeitos e com o campo de pesquisa.

2.6 PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES COM O CAMPO

O primeiro contato com os sujeitos a serem investigados ocorreu no início do mês de maio, na primeira terça-feira do mês. Com o *consentimento* para a realização da pesquisa e a conversa com as professoras antes da entrada em campo, nos tranquilizamos quanto a permanência em sala observando e registrando. Para que as professoras também ficassem mais confortáveis com nossa presença, nos comprometemos em disponibilizar, no início de cada semana, o registro feito na semana anterior, para que tivessem acesso ao que estava sendo observado e registrado.

Definimos, eu e as professoras que não iríamos interferir nas ações dos bebês, a menos que as mesmas solicitassem, ou presenciasse alguma situação em que os bebês pudessem estar em perigo. Manter esse distanciamento foi mais difícil, em vários momentos brincávamos junto a eles, conversando e acalentando.

Procuramos sempre entrar na sala com muito cuidado, pois não queríamos interferir nas ações e interações que estavam acontecendo no momento. Desta forma, tentamos causar o menor impacto possível, apenas interagindo com os bebês quando se aproximavam, buscando deixá-los à vontade, construindo uma relação de confiança, o que foi acontecendo gradativamente.

Nos primeiros dias de observação alguns bebês do grupo, como Vicente, Bento, Laura e Lucas já vinham ao nosso encontro, escalavam nosso corpo, sorriam, retiravam os instrumentos de pesquisa e pareciam se sentir confortáveis. Porém, outros só

olhavam de longe e não se aproximavam. Com o passar dos dias nossa presença deixou de ser estranha e os demais bebês também começaram a se aproximar com mais frequência, sentando no colo sem cerimônia, deitando ao lado para receber um carinho e alcançando brinquedos para que pudéssemos brincar.

As primeiras observações, muitas vezes foram registradas no caderno de anotações, após a saída do campo. O caderno de anotações e a caneta em mãos eram muito atrativos aos bebês, principalmente ao Vicente e ao Bento que ao nos verem com a caneta, engatinhavam rapidamente em nossa direção para poder manuseá-la. Sempre deixávamos que tivessem acesso aos materiais quando quisessem, porém, em alguns momentos em que queriam sair com a caneta pelo espaço, devido ao risco de possíveis ferimentos, procurávamos recuperar a caneta e a escondíamos. Esconder foi o meio que usamos para evitar situações desconfortáveis como: em certo dia usaram a caneta para rabiscar o tatame da sala.

No registro a seguir descrevo a aproximação dos bebês:

Estou tirando fotos com a câmera fotográfica, sentada no chão. Estou com o caderno de anotações e a caneta ao meu lado. Bento se aproxima de mim, engatinhando. Me olha. Olha para o caderno, pega-o e me olha novamente. Eu o olho, sorrio e deixo que ele o pegue. Ele senta no chão, segura a caneta em uma mão e com a outra explora o caderno de anotações. Atrás de onde estou tem um espelho. Bento levanta e se posiciona em frente ao espelho, balbucia alguns sons e fica se observando. Fica ali por um tempo e volta a mexer no caderno. Peço meus materiais de volta e consigo recuperar minha caneta e caderno. Bento engatinha em direção a um painel, onde alguns bebês estão riscando, junto com as professoras (Registro notas de campo do dia 09.05.2017).

Fotografia 8 – Bento explorando os instrumentos de pesquisa



Fonte: Da autora do dia 09.05.2017.

Como podemos observar nas sequências de imagens e no registro descrito, os instrumentos de pesquisa, principalmente a caneta, foram o elo de aproximação com os bebês. Sempre que nos viam com ela na mão engatinhavam rapidamente em nossa direção, ação mais recorrente iniciada por Vicente e Bento.

A aproximação com as professoras também aconteceu de forma gradativa. De início nos sentíamos desconfortáveis naquele espaço, porém, com o andar da pesquisa percebemos que nossa presença, apenas alterava o número de adultos na sala, e não as ações e movimentos das professoras com os bebês que desenvolviam seus trabalhos com naturalidade. As professoras sempre nos receberam de maneira calorosa, nos deixando bem à vontade no espaço, conversavam em alguns momentos de maneira informal, como se já fizessemos parte do grupo. Sempre buscamos interferir o mínimo possível no trabalho delas, mas algumas vezes era irresistível não conversar ou nos dirigir a algum bebê. Também sempre nos prontificamos a ajudar quando houvesse alguma necessidade, como por exemplo: idas em interações no *hall* de entrada, ida ao parque, entre outros.

2.7 EMERSÃO DAS CATEGORIAS

Após quatro meses em campo, iniciamos o processo de organização dos dados, categorização e análises de forma muito cuidadosa e fiel aos dados gerados. Segundo Geertz (1989, p. 26) a tarefa do etnógrafo não é só captar fatos e "levá-los para casa como máscaras ou um entalho", assim, trabalhamos sobre os dados, analisamos e interpretamos seus significados e sentidos, buscando alcançar o propósito desta pesquisa. Esse movimento não foi uma tarefa simples, foi um trabalho árduo, que exigiu muitas idas e vindas aos dados de campo.

Como opção metodológica, para organização e análise dos dados, utilizamos a Técnica de Análise de Conteúdo que, de acordo com Bardin (2011, p. 42) com base na definição proposta por Berelson, há cerca de 20 anos continua sendo “uma técnica de investigação que através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações”.

Bardin (2011) organiza essa técnica em três fases cronológicas: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material e; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Procurando seguir essas fases indicadas por Bardin (2011),

primeiramente, com os dados de campo em mãos, iniciamos uma pré-análise, para tanto voltamos aos dados gerados de forma atenta e cuidadosa, refletindo sobre todos os registros salvos. Lemos e releemos todos os registros escritos, assistimos aos vídeos e imagens salvas e registramos, em um caderno de anotações as ações/ocorrências que eram recorrentes nos registros. Nessa etapa, tivemos as primeiras ideias, intuições e possíveis formas para a organizações dos dados.

Em seguida, nos dedicamos a exploração do material, onde codificamos os dados e realizamos a definição das categorias. Esse processo foi realizado em um exercício de organização das ações/ocorrências, com base nas anotações já feitas no caderno de anotações, criamos um arquivo digital na plataforma *Word* contendo vários documentos com as ocorrências frequentes e agrupamos os registros referentes à determinada categoria.

Nesse processo de definição e agrupamento das categorias que foram definidas a *posteriori*, ou seja, após o término da pesquisa de campo, permitindo assim que essas emergissem dos dados. Tal escolha teve por objetivo valorizar os dados gerados em campo que compõe princípios da Técnica de Análise de Conteúdo, que segundo Vala (1999), pressupõe a organização dos dados em categorias de análise que podem ser definidas a *priori* ou a *posteriori*.

Quanto aos critérios de validade interna que se referem a *exaustividade* e *exclusividade* Vala (1999, p. 113) indica que:

[...] as categorias de análise de conteúdo devem ser sujeitas a um teste de validade interna. Ou seja, o investigador deve procurar assegurar-se da sua exaustividade e exclusividade. Pretende-se assim garantir, no primeiro caso, que todas as unidades de registro possam ser colocadas numa das categorias; e no segundo caso, que uma mesma unidade de registro só possa caber numa categoria.

Considerando esses critérios de validade, optamos por seguir o critério da *exaustividade*, ou seja, todo material de campo foi considerado para definição das categorias. Quanto ao critério da *exclusividade* proposto por Vala (1999), decidimos não o seguir, pois isso resultaria em engessar os dados em uma única categoria, deixando de lado algumas cenas observadas em campo que se completam e se entrelaçam com outras categorias.

Por fim, com as ações/ocorrências já organizadas, fizemos um agrupamento dessas em quatro categorias: 1) *O corpo da professora no atendimento às*

singularidades em um contexto coletivo, nessa categoria reunimos os dados que mostravam as ações docentes compostas por atendimentos às singularidades dos bebês, sendo esses encontros permeados pela presença de outros bebês ao redor, o que gerava uma intermitência constante nas ações da professoras, por conta desse convívio coletivo; 2) *O corpo da professora que acalma e acalenta*, nessa categoria reunimos os dados que mostravam a busca dos bebês pelo contato corporal, carinho e atenção das professoras, diante de momentos de desconforto ou insegurança, tais como: fome, sono e choro. O contato corporal, o toque, as carícias, os gestos e o colo das professoras deixavam os bebês mais tranquilos nesses momentos; 3) *O corpo da professora como possibilidade de relações*, nessa categoria reunimos os dados que evidenciavam o quanto as professoras por meio de seu corpo promoviam relações para além daquelas tecidas com o espaço, com as materialidades e entre os bebês e ; 4) *Relações sem pressa versus movimentação corporal intensa e a influência das materialidades*, nessa categoria reunimos os dados que mostravam o respeito da professora com o tempo e corpo dos bebês ao realizar os atendimentos às singularidades, assim como a agilidade e a movimentação corporal intensa para dar conta de realizar essas ações com todo o coletivo, por conta dessa movimentação intensa, algumas imagens revelam um desgaste corporal, que também é provocado pelo uso de materialidades inadequadas ou inexistentes.

3 A COMPOSIÇÃO DAS DEMANDAS E DINÂMICAS CORPORAIS NA DOCÊNCIA COM BEBÊS

Neste capítulo apresentamos e discutimos as análises dos dados gerados em campo. Estes, como já citado anteriormente, foram organizados em quatro categorias, que serão abordadas no decorrer deste capítulo.

3.1 O CORPO DA PROFESSORA NO ATENDIMENTO ÀS SINGULARIDADES EM UM CONTEXTO COLETIVO

A organização dessa categoria de análise surge no momento em que ao retomar as cenas observadas revendo os registros de campo, tanto os escritos como os fotográficos e audiovisuais, verificamos que, diariamente, as ações docentes com bebês requerem vários encontros de atendimento às singularidades dos mesmos e esses encontros são permeados pela presença de outros bebês, o que gera uma intermitência constante nas ações das professoras por conta desse convívio coletivo. Autores como Demétrio (2016), Duarte (2011), Gonçalves (2014), Guimarães (2008), Schmitt (2008, 2014), Tristão (2004) e Tristão, (2012), enfatizam que o atendimento individual é constante na docência com bebês, em que ações como trocar, alimentar, dar banho, vestir, acalantar ocupam grande parte do tempo que as professoras passam com os bebês. Assim, a denominação desta categoria surge devido a essa recorrência de encontros de atendimentos singulares entre as professoras e bebês e também, com o coletivo que se encontra ali, tais encontros são marcados fortemente pelo corpo.

Mesmo em um espaço previamente organizado pelas professoras de modo a ampliar as interações entre os bebês e a disponibilizar diferentes objetos e materialidades para que os bebês pudessem interagir e explorar, na pesquisa de campo, observamos que as ações de atendimento às singularidades dos bebês eram sempre intermitentes. A exemplo na alimentação e troca que, pelo fato de serem constituídas em um ambiente coletivo, composto por um grupo de bebês com poucos adultos, poucas vezes as professoras realizaram essas ações sem a presença de outros bebês ao redor, seja estando sentados no chão próximos a elas, em pé observando, no colo da professora, apoiados em seu corpo, ou sobre suas pernas, entre outros. Nessas ocasiões, havia sempre outros bebês na busca por atenção e carinho das professoras.

Essa concepção de atendimento individual qualificado nas ações de cuidado que demarcam a docência com bebês tem suas bases na experiência de Lóczy, a qual traz como indicativos para a educação das crianças de 0 a 3 anos que a docência com bebês tem duas características marcantes: a) quantidade do atendimento individual – no qual reside uma dualidade relação x rapidez; b) o que fazem os outros bebês enquanto se atende um bebê individualmente? Com base nessas duas características a experiência de Lóczy trouxe para a área o princípio do atendimento individual qualificado, denso, atencioso, cuidadoso e ético, que se constitui como uma relação ética de cuidado e educação. Esse atendimento individual, com base nesse princípio pode acontecer de forma mais tranquila e qualitativa se os outros bebês estão bem, ou seja, tenham ou estejam em um espaço preparado para eles, onde os encontros com os outros bebês sejam possíveis, onde o espaço permita explorar tanto os materiais e brinquedos como o seu próprio corpo. Essa concepção de atendimento individual qualificado também foi incorporada pelas pesquisas da área que tem buscado se debruçar sobre as especificidades da docência com bebês a exemplo de Demétrio (2016), Duarte (2011), Sabbag (2017), Schmitt (2008 e 2014).

As indicações da experiência de Lóczy e de pesquisas na área, nos ajudaram a olhar para os atendimentos individuais na docência com bebês como potência e constituidores da docência, devendo então ser densos e qualificados. Todavia, ao olhar para os dados de campo, evidenciamos que esses momentos de atendimentos individuais, por se darem em um contexto de educação coletiva, não ocorrem de forma individual, como proposto na experiência de Lóczy. Ao olharmos para as cenas das ações de atendimentos individuais percebemos uma intermitência constante nesses atendimentos, em que as professoras, também estabelecem relações com outros bebês ao mesmo tempo, pois se tratam de relações que se dão num contexto que é coletivo. Assim, os dados de campo da pesquisa revelam que os atendimentos individuais acontecem de forma respeitosa, densa, qualificada, mas com uma grande intermitência, por isso, sentimos a necessidade de ampliarmos a compreensão de *atendimentos individuais* para *atendimentos singulares intermitentes*.

Os atendimentos às singularidades, por se constituírem em um espaço coletivo, são permeados por uma intermitência constante, pois não ocorrem de forma isolada ou contínua do começo ao fim, a professora está o tempo todo sendo interrompida pelos bebês. Essa *mútua interferência* (SCHMITT, 2014), influencia na constituição das relações vividas nesse espaço, pois as professoras ao mesmo tempo que estão

envolvidas nos atendimentos das singularidades, também precisam estar disponíveis, de modo a, concomitantemente, atender os anseios do coletivo.

Desta forma, as professoras buscam realizar as ações de atendimento às singularidades dos bebês com muito cuidado, carinho e atenção e também buscam interagir, conversar e brincar com o grupo de bebês que está explorando os espaços organizados e brincando com as materialidades disponibilizadas. Como podemos ver no registro escrito e fotográfico que segue:

Enquanto Rejane está sentada alimentando José Aquíles, Jéssica está sentada próximo alimentando Valentina Oliveira. Lucas se aproxima escala as pernas de Jéssica que estão cruzadas e senta em seu colo. Jéssica o olha, sorri e o ajuda a melhor se acomodar. Jéssica continua a alimentar Valentina Oliveira e ao mesmo tempo conversa com Lucas. Vicente que está sentado no chão em frente a Rejane, levanta e se aproxima da professora, mexe em seu colar, tenta mexer no pote de comida, senta em seu colo e se embala. Rejane direciona seu olhar a Vicente e sorri. Vicente coloca sua mão próximo ao rosto da professora, a professora a beija. Rejane volta sua atenção a José Aquíles e fala: “- Humm... tá gostoso, tá?” José Aquíles balbucia alguns sons. Bento está próximo sentado no chão comendo um pedaço de banana e observando as ações das professoras. Olívia também se aproxima e se afasta por algumas vezes, sempre observando as ações das professoras e dos bebês que ali estão (Registro notas de campo do dia 13.07.2017).

Fotografia 9 – Professoras atendendo às singularidades dos bebês, com o coletivo ao redor





Fonte: Da autora do dia 13.07.2017.

Com base no registro escrito e fotográfico, constatamos que, as professoras, mesmo estando envolvidas nos atendimentos às singularidades, se envolvem em mais de uma ação ao mesmo tempo. Para Goffman (2010 *apud* SABBAG 2017), os atores sociais costumam se engajar em envolvimentos principais e laterais, ou seja, os *envolvimentos principais* absorvem grande parcela da atenção e do interesse de quem pratica a ação e os *envolvimentos laterais* podem ocorrer, simultaneamente, com o principal, de forma momentânea ou contínua, sem afetar o *envolvimento principal*. Conforme a fotografia 8 percebemos que as professoras estão envolvidas em um atendimento às singularidades, alimentando um bebê (*envolvimento principal*) e, ao mesmo tempo, interagindo com os bebês que estão próximos (*envolvimento lateral*). Porém, diferentemente do que Goffman (2010) constatou que os *envolvimentos laterais* podem ocorrer, simultaneamente, com o principal, de forma momentânea ou contínua, sem afetar o *envolvimento principal* nas imagens podemos observar o contrário, pois houve uma forte influência do *envolvimento lateral* nas ações do *envolvimento principal*, ou seja, as professoras interrompem sua ação principal para atender a ação lateral e vice-versa, com isso, compreendemos que os *envolvimentos lateral* afetam as relações.

Sabbag (2017) em sua pesquisa também constata que o fato das professoras atenderem vários bebês ao mesmo tempo acaba influenciando nas relações. Logo, por mais que haja toda uma preocupação das professoras em, ao mesmo tempo, atender o coletivo e atender as singularidades, é difícil respeitar as singularidades, as subjetividades num contexto que é coletivo.

Nas imagens é possível observar as professoras no atendimento às singularidades dos bebês, enquanto os demais estão ao redor brincando, interagindo entre si com os materiais disponibilizados e com as professoras. As professoras, que estão sentadas no chão ou apoiadas em armários, revelam uma *disponibilidade*

corporal, ou seja, não é apenas um corpo físico e imóvel, é um corpo disponível, que se movimenta, interage, se doa, se expressa, muda de posições, de acordo com as necessidades dos bebês que ali estão. E são essas relações corporais, tecidas entre professoras e bebês, que vão constituindo-os, pessoal, social e culturalmente. Temos compreendido, a *disponibilidade corporal* das professoras, com base em Tristão (2004), enquanto uma conduta pedagógica que instiga e amplia as experiências infantis.

Cabe destacar que essa *disponibilidade corporal* das professoras traz uma marca e uma potência para a docência com os bebês, todavia o que precisa ser tematizado é que essa *disponibilidade corporal* pode acontecer sem a necessidade de as professoras ficarem sentadas no chão, o que lhes causa desconforto físico, cansaço e dores. Essa *disponibilidade corporal* poderia ocorrer de modo mais prazeroso, tanto para as professoras como para os bebês, se houvesse talvez materialidades adequadas, como cadeiras, poltronas, entre outros materiais que tornassem essas ações e essa disponibilidade mais potentes.

Porém, cabe destacar que a condição docente, para escutar os bebês exige estar na posição terrena, estar na horizontal, junto ao chão. Na docência com bebês tudo é muito na horizontal, na altura deles e compreendemos que as professoras de fato sofrem por estarem nessa posição terrena, todavia não se vê o trabalho com bebês na verticalidade, ou seja, de pé. Então, que formas ou materialidades dariam conta de atender as necessidades de ambos os sujeitos?

Schmitt (2014), em sua tese informa que na instituição onde realizou a pesquisa o momento da alimentação dos bebês acontecia no refeitório, junto com as demais crianças, porém não havia cadeiras específicas para os bebês se acomodarem. O bebê-conforto era usado nesse momento, apresentando-se como um equipamento versátil utilizado de acordo com o momento e necessidade posta. Servia de cadeira, berço e de extensão dos braços das professoras, sendo que nos momentos de alimentação eram colocados sobre a mesa para a professora alimentar o bebê que ficava sentado. Logo, fica claro que a falta de uma estrutura física e com materialidades adequadas, tanto para as professoras como para os bebês, prejudica de certa forma as relações, o que devia ser um momento prazeroso e de qualidade, muitas vezes, não é, torna-se cansativo e fisicamente desgastante.

Nas cenas de campo observadas, o fato das professoras realizarem essas ações de atendimento às singularidades dos bebês, principalmente a alimentação, na altura dos bebês, possibilita que os mesmos, além de interagirem com o espaço organizado,

possam também ficar próximos e interagir com as professoras, ou seja, eles tocam, sentem, brincam e exploram esse corpo que se encontra acessível e disponível às suas necessidades. Assim sendo, esse atendimento é intermitente o tempo todo, caracteriza-se como uma trama intersubjetiva, pois essas cenas, com a presença dos bebês ao redor nos atendimentos às singularidades são recorrentes no cotidiano do grupo conforme mostra o registro a seguir:

Valentina Oliveira está próxima de Rejane. Jéssica a convida para comer. “- vamos comer valentina?” valentina engatinha até Jéssica. Jéssica a acomoda no bebê conforto, coloca o babador e senta para alimentá-la. Assim que Jéssica senta, os bebês já começam a se aproximar. Valentina Ramos fica de pé observando, em seguida senta. Jéssica a olha e sorri. Isabelle também se aproxima com uma bola, móbile, nas mãos e tenta alcançar para Jéssica. “- Força Belle, alcança pra Jê”. Fala Rejane que está observando. Laura e Lucas que estavam próximos brincando, observam e engatinham até a Jéssica. Melissa também se aproxima. Jéssica pega a bola nas mãos e a joga. “- Eheheheh... pega a bola Belle”. Belle e Melissa vão até a bola e ficam brincando. Jéssica volta a alimentar Valentina Oliveira e a conversar com ela. “- Vísse a bola vale, os amiguinhos querem jogar. Depois a vale também joga né? ” Laura se aproxima, sobe sobre as pernas de Jéssica, que a acomoda em seu colo. “- Oh Laura! Esse cabelo cresceu hein. Olha só Rê que grande esse coqueirinho”. Fala Jéssica rindo ao observar o cabelo de Laura que está batendo em seu rosto. “- Vísse valentina como o cabelo da amiguinha cresceu?” Fala Jéssica enquanto alimenta Valentina Oliveira. Isabelle volta a se aproximar trazendo para Jéssica uma tartaruga de brinquedo. Ela alcança a Jéssica, balbuciando alguns sons. “- uma tartaruga Belle. Oh a tartaruga valentina. que legal”. Jéssica mostra a tartaruga a Valentina que está no bebê conforto sendo alimentada. Laura observa e pega a tartaruga, olha e alcança a Melissa, que senta e começa a brinca. Jéssica continua a alimentar Valentina e a interagir com o grupo que está ali (Registro notas de campo do dia 18.07.2017).

Fotografia 10 – Professora no atendimento às singularidades e em interação com os demais bebês que requerem sua atenção



Fonte: Da autora do dia 18.07.2017.

O registro escrito e fotográfico, mostra a professora sentada no chão, na altura dos bebês atendendo às singularidades. Aos poucos os bebês vão se aproximando, entregam brinquedos, observam e interagem de forma intersubjetiva com a professora, que, por meio das relações corporais, acolhe vários bebês que requerem sua atenção e ao mesmo tempo respeita Valentina que está em um momento somente seu, alimentando-a e interagindo com ela.

Para o planejamento desses encontros de atendimento às singularidades, tal como apresentamos nos registros anteriores, as professoras do grupo organizam o espaço de forma que os bebês se sintam acolhidos, confortáveis, que possam explorar o espaço, os objetos oferecidos, movimentar-se livremente e interagir entre si e com o meio de forma autônoma, sem a necessidade da presença constante do adulto, enquanto aguardam pelos momentos de cuidados individuais. Essa descrição vai ao encontro do proposto por Falk (2011), ao descrever sobre a experiência de Lóczy, que enfatiza a importância do espaço como mediador, pois enquanto as educadoras cuidavam de

maneira individual, as outras crianças não estavam inativas, chorando ou abandonadas, e sim, interagindo entre si e com o espaço. Desta forma, no contexto pesquisado, as professoras após organizarem o espaço se envolviam nos atendimentos às singularidades dos bebês.

No próximo registro é possível perceber a *disponibilidade corporal* e a atenção da professora com os bebês:

Jéssica está sentada no chão próximo a um armário, alimentando Melissa. Vicente está em seu colo. Ao seu redor há outros bebês, observando e brincando. Vicente levanta do colo de Jéssica e Valentina Ramos que estava próximo caminha rapidamente e senta em seu lugar. Vicente ao perceber chora. Jéssica olha para Vicente e fala: “- Calma Ví! Você sai, outro vem. Aqui o fluxo é intenso”. Em seguida Isabelle se aproxima com um potinho na mão e alcança a Jéssica. “- Oi Belle! É papa?” Fala Jéssica ao pegar o potinho na mão, Jéssica age como se estivesse comendo e ao devolver potinho fala: “- Hummm... gostoso. Quero mais!” Isabelle pega o potinho e caminha em direção da televisão. Jéssica continua a alimentar Melissa e ao mesmo tempo se disponibiliza corporalmente a atender as demandas dos bebês que estão ao redor (Registro notas de campo do dia 01.08.2017).

Fotografia 11 – Jéssica em meio a um atendimento às singularidades e interação com os demais bebês que se aproximam



Fonte: Da autora do dia 01.08.2017.

Esse registro revela a busca dos bebês pelo contato corporal, atenção e carinho da professora e o quanto os atendimentos às singularidades são intermitentes. Enquanto alimenta Melissa, Jéssica é interrompida a todo momento por um ou outro bebê. Esses

sobem sobre suas pernas, sentam em se colo, ficam próximo observando, entregam-lhe brinquedos e esperam uma ação da professora frente a suas demandas. Jéssica, mesmo estando envolvida em alimentar e atender Melissa, também observa e interage com o restante do grupo.

Segundo Schmitt (2014, p. 52), “a atenção individualizada ocorre em um contexto que é coletivo, o que exige pensar no entrelaçamento de ações, do profissional com cada criança em particular e com as demais que compartilham sua atenção”. Nesses momentos, as professoras precisam, com ajuda do espaço organizado, atender às necessidades dos bebês, visto que os episódios indicam uma composição intermitente dessa atenção às singularidades no contexto coletivo.

O registro que segue mostra o quanto as ações dos bebês demandam e afetam a *disponibilidade corporal* das professoras e também o quanto estes são afetados por essa disponibilidade:

“- *Vamos trocar cocô Valentína?*” Fala Rejane se direcionando a Valentína. Valentína a olha. Professora pega-a no colo, a põe no trocador e inicia a troca. Valentína pega a pomada que estava no trocador e fica brincando. Sophía e Bento estão próximos. Bento tenta se levantar apoiando-se sobre as costas de Sophía que está engatinhando. Sophía não gosta e começa a chorar. Bento não para. Sophía olha para Rejane, chorando, com um ar de desespero. A professora percebe a situação, olha e fala: “- *Bento! Não Bento! Deixa a Sophía*”. Bento para e fica olhando para a professora e para a Sophía. Sophía continua a chorar vai até as pernas da professora. Professora para a troca, se abaixa e acarícia Sophía. “- *A Rê viu Sophí! Não pode Bento!*” Fala a professora. Bento fica olhando. A professora se levanta e volta a trocar Valentína, conversa com ela e também continua a falar com Sophía que não para de chorar, agarrada em suas pernas, toda sentida. Rejane se abaixa novamente, conversa com Sophía e limpa o seu nariz. Volta a trocar Valentína, termina, tira Valentína do trocador, a põe no chão para brincar e pega Sophía no colo, a acalenta e vai trocar sua fralda. Bento engatinha até as bolsas que ficam ali próximo e fica brincando com uma alça. Após a troca a professora coloca Sophía para brincar em cima do colchão, que agora já está mais calma (Registro notas de campo do dia 09.05.2017).

Fotografia 12 – Professora no atendimento à singularidade e disponível as demandas do coletivo



Fonte: Da autora do dia 09.05.2017.

O registro apresentado, mostra o quanto o adulto é convocado pela ação dos bebês e vice-versa. A professora, mesmo no atendimento às singularidades de troca, de atenção com o bebê que ali está sendo cuidado de forma singular, continua a observar o que acontece ao redor e, ao observar a cena de Bento e Sophia intervém, conversa com eles, acalenta Sophia e, ao mesmo tempo, continua o atendimento à singularidade da troca de Valentina. Essa cena, revela a *multiplicidade relacional simultânea* que a docência com bebês requer como indica Schmitt (2014). A *disponibilidade corporal* da professora que se encontra posicionada em pé, realizando a troca e interagindo com Valentina Ramos, também se direciona para Bento e Sophia ao perceber suas demandas. A professora se demonstra disponível, ela sente, se mobiliza, estando em contato corporal constante com os bebês devido as suas necessidades e essa proximidade entre os corpos da professora e bebês segundo Duarte (2011, p. 58) é o que fundamenta as ações das professoras, é “[...] essa relação [...] intrínseca à docência com as crianças pequenininhas, tendo-se, assim, uma compreensão da significância que esse contato tem para que se estabeleça uma relação de segurança e confiança”.

Os atendimentos às singularidades de alimentação e troca promovem essa proximidade corporal, mas, ao mesmo tempo, os demais bebês buscam também uma proximidade e solicitam com frequência esse contato corporal com as professoras. Os bebês se comunicam com o corpo, com o choro, com os gestos e com os olhares. Essas expressões dizem muito a respeito do que eles sentem e expressam e a professora deve estar disponível para entender e atender essas manifestações, como mostra o registro apresentado anteriormente que, coloca em evidência, a sensibilidade corporal da professora em perceber os anseios de Sophia e a *disponibilidade corporal* em atendê-la.

Schmitt (2014, p. 212) em sua tese de doutorado já apontava o quanto “o coletivo afeta a forma como a atenção individualizada é exercida, e por outro, a

composição frequente destas relações com as crianças de forma individual afeta a composição das relações vividas em grupo”. A ação de Bento e Sophia afetou a relação estabelecida entre a professora e o bebê que estava sendo trocado e esse atendimento às singularidades também afeta as relações que ocorrem com o coletivo, pois as professoras passam grande parte do tempo envolvidas nos atendimentos às singularidades e poucos momentos em contato direto com o grupo todo. Porém essa ausência das professoras não é completa, apesar de estarem em um atendimento singular, elas estão ali, olhando, observando, auxiliando a movimentação e as interações dos bebês. Segundo Schmitt (2014, p. 212):

[...] o fato das professoras terem que atender os pequenos de forma individual, várias vezes ao dia, fomenta um tempo e espaço em que as demais crianças pequenas e bebês, ficam mais envolvidas entre si e com o espaço, do que sob a ação diretiva delas. Esta situação endossa a fomentação da multiplicidade relacional simultânea, como aspecto a ser considerado no contorno da ação docente com esta faixa etária.

Essas relações de atendimento às singularidades são as que mais fazem parte da docência com bebês. Schmitt (2008) em sua dissertação de mestrado, contabiliza a totalidade de momentos individuais que as professoras têm com os bebês durante o período em que estão com eles. A autora contabiliza 120 momentos de atendimentos individuais por dia, sendo que dividido entre as quatro profissionais, resulta em média 40 encontros diários para cada uma. Esta composição não é diferente no grupo observado, só no período vespertino os bebês vivem no mínimo dois momentos de troca e dois momentos de alimentação ao longo do tempo em que ali estão, sendo que, sempre que necessário, essas ações são realizadas no decorrer do período. Ao todo, as professoras têm quatro encontros de atendimento às singularidades com cada bebê no decorrer do período, multiplicando pelo número de bebês da sala totalizam 48 encontros que, dividido entre as duas profissionais resultam em 24 encontros individuais para cada uma. Esses encontros são marcados pelas relações em que o corpo assume centralidade, pois os atendimentos às singularidades dos bebês, como alimentação e troca, promovem uma intensa proximidade corporal e uma relação que exige da professora uma *disponibilidade corporal*.

Segundo Tardos (1992), as professoras realizam diversas ações com os bebês diariamente: trocar, banhar, alimentar, acalantar, entre outras e, essa movimentação, por seu caráter repetitivo se torna em geral, mais breve, mais rápida e automática. Podemos dizer que o trabalho da professora é facilitado devido a essa rapidez, porém essa

movimentação rápida, breve e mecânica, impede que o bebê possa se preparar para os gestos da professora, que participe de forma ativa na ação e que goste do momento que lhe é dedicado. Tardos (1992, p. 4), afirma que “Os movimentos ternos e delicados expressam atenção e interesses, enquanto que os gestos bruscos são um sinal de desatenção, de indiferença ou de falta de paciência”. Desta forma, essas ações, mesmo sendo repetitivas e realizadas simultaneamente devem ser densas, qualificadas e cuidadosas, respeitando o tempo e o corpo dos bebês.

O registro que segue mostra um encontro de atendimento às singularidades, em que a professora, junto com os bebês, estabelece um diálogo corporal:

Rejane senta para alimentar Bento. Isabelle observa as ações da professora sentada em um cavalo de brinquedo. Valentina Oliveira e Sophia se aproximam da professora, se apoiam em suas pernas e observam o que acontece. Professora conversa com elas “- Oi vale. Oi Sophia”. Em seguida Jéssica chama Valentina para comer. Valentina engatinha em direção de Jéssica. Sophia continua ali próximo da professora. “- Tá com fome Sophí. Você quer papa também?” Sophia sorri. Rejane olha para Bento e fala “- A Sophí também quer papa Bento!” Rejane continua a alimentá-lo e ao ver Sophia tentando caminhar, Professora fala: “- Que linda Sophia se exibindo de pé sozinha”. Sophia ri, se embala, como se estivesse dançando, se desequilibra e cai sentada, professora a auxilia a levantar. Bento balbucia alguns sons, professora volta sua atenção a ele. “- O que foi Bento, a Rê não esqueceu de você, as amiguinhas também querem atenção”. Bento ergue a mão em direção da professora. “- Toca aqui Bento. Eheheheh...” Fala professora ao tocar na mão de Bento. Bento parece estar adorando a brincadeira, solta gargalhadas enquanto brinca com a professora. Isabelle que estava no cavalo brincando, ao observar a brincadeira, levanta e vai até a professora, professora brinca com ela também, Isabelle sorri e caminha em direção de Jéssica. Sophia fica de pé, próxima, observando. “- Toca Sophí. A Sophia também quer?” Professora a ajuda a executar o movimento. Rejane também brinca com Bento e ao terminar de alimentá-lo, levanta pega sua água e auxilia Bento a tomar (Registro notas de campo do dia 18.07.2017).

Fotografia 13 – Professora e bebês em um diálogo corporal, em meio a um atendimento às singularidades



Fonte: Da autora do dia 18.07.2017.

Como é possível ver nas imagens, a professora se encontra sentada no chão, encostada na parede, atendendo Bento, mas também se encontra disponível aos demais bebês. Essa relação de atendimento às singularidades é interrompida várias vezes, pois no decorrer deste encontro alguns bebês requisitam a atenção, o contato corporal e o carinho da professora que não nega essa necessidade aos bebês, ela interage com Bento que está sendo alimentado e também com os demais que se aproximam. São trocas de toques, olhares, gestos e sorrisos que dão significados aos anseios e desejos dos bebês. Para Le Breton (2009), toda interação abre-se e encerra-se por meio de gestos e de palavras que colocam os atores em posição propícia para engajar ou concluir uma troca.

Assim, com base nas cenas, é possível observar essa interação entre professora e bebês. Existe um diálogo corporal intenso em suas ações, por mais que os bebês não se comuniquem verbalmente, fazem uso de seu corpo para se comunicar, com balbucios, gestos, expressões faciais, sorrisos e olhares conseguem expressar o que sentem. Essa descrição vai ao encontro das indicações de Teixeira (1996, p. 182), quando afirma que “pelo seu corpo, o sujeito fala, expressa-se, mostra-se ao outro e faz-se presente no mundo. Ele se apresenta, fazendo-se sentir e enxergar ao outro, da mesma forma que o

vê, imagina, percebe e sente”. O registro que segue também mostra esse diálogo corporal em meio a um atendimento às singularidades dos bebês.

Jéssica senta para alimentar Valentina Ramos. “- Vamos papar vale?” Melissa se aproxima observa e senta no colo de Jéssica. Jéssica continua a alimentação e deixa que Melissa explore seu corpo. Laura que está próxima engatinha até um brinquedo de plástico e em seguida vai até Jéssica, senta sobre as pernas da professora e tenta mexer no pote de comida. “- Não, não Laura esse é a comida da sua amiga, não pode pôr a mão”. Laura insiste em mexer no pote de comida, balbucia sons, levanta e se apoia no ombro de Jéssica, faz carinho no rosto da professora. Jéssica também retribui o carinho, as duas ficam um tempo dialogando corporalmente em meio a alimentação de Valentina. Outros bebês também se aproximam da professora, Sophia, Lucas e Melissa. Jéssica direciona palavras, olhares, sorrisos aos bebês e vice-versa (Registro notas de campo do dia 21.07.2017).

Fotografia 14 – Professora e bebês em um diálogo corporal, em meio a um atendimento às singularidades



Fonte: Da autora do dia 21.07.2017.

As ações de Jéssica e dos bebês que se aproximam revelam um diálogo corporal, por mais que poucas palavras sejam pronunciadas, são toques, olhares, gestos e sorrisos

carregados de sentimentos e emoções que expressam algo. Jéssica, mesmo estando em um atendimento às singularidades, interage com os bebês que vem ao seu encontro, pois na tentativa de interpretar o que eles vão anunciando ela mostra-se disponível, deixa os bebês tocarem e explorarem seu corpo enquanto alimenta Valentina. Le Breton (2006, p. 7), ao afirmar que a existência é corporal, enfatiza que:

Moldado pelo contexto social e cultural em que o ator se insere, o corpo é o vetor semântico pelo qual a evidência da relação com o mundo é construída: atividades perceptivas, mas também expressão dos sentimentos, cerimoniais dos ritos de interação, conjunto de gestos e mímicas, produção de aparências, jogos sutis da sedução, técnicas do corpo, exercícios físicos, relação com a dor, com o sofrimento, etc.

Desta forma, a professora e os bebês por meio da interação, do diálogo corporal se fazem entender. Os bebês usam seu corpo como meio de comunicação, pois são mímicas, gestos, posturas, a distância do outro, a maneira de tocá-lo, assim como olhares, que consistem em uma linguagem corporal inscrita no espaço e no tempo, carregada de significados (LE BRETON, 2009).

As cenas que trouxemos até aqui evidenciaram o quanto os encontros de atendimentos às singularidades dos bebês são intermitentes, principalmente os de alimentação, em que a professora se encontra sentada no chão, próxima dos bebês. Cabe destacar que os episódios e cenas apresentados anteriormente, traziam os momentos de alimentação sendo realizados com as professoras sentadas no chão, contudo, a condução desse ritual da alimentação foi realizada desta forma até junho, a partir de agosto há uma mudança significativa nesse ritual que deixa de acontecer com as professoras sentadas no chão e passa a ganhar outra composição. As professoras começam a utilizar uma mesa e cadeiras infantis que já estavam disponíveis na sala, mas eram utilizadas em alguns momentos para outras funções como: colocar materiais a serem utilizados no dia ou ainda louças utilizadas na alimentação à espera de serem levadas para a cozinha. Nessa nova organização, para realizar a alimentação as professoras sentam próximas dos bebês em uma cadeira infantil e os auxiliam a se alimentar, os bebês, por sua vez, também ficam sentados em cadeiras infantis.

Salientamos que, mesmo não estando mais sentadas no chão para realizar a alimentação dos bebês, estando agora sentadas em cadeiras, as professoras ainda se encontram corporalmente próximas dos bebês, elas brincam, conversam, trocam olhares e interagem com eles. Os bebês também as procuram, ficam apoiados em suas pernas,

tentam subir no colo, entregam brinquedos, as observam, entre outras ações, como mostra o registro a seguir:

Rejane está sentada alimentando Lucas e Jéssica está alimentando valentina Oliveira. José Aquilles se aproxima e estica a mão em direção da mesa. “- Tudo bem José Aquilles? O que você deseja? A câmara? O pote?” Fala Rejane direcionando seu olhar a ele. Rejane entrega o pote a José Aquilles. “- Pronto!” José Aquilles fica ali próximo brincando com pote e observando. “- Está gostoso valentina? Hmm... que delícia esse mingau!!” Fala Jéssica ao continuar a alimentação de valentina. Sophia está em baixo da mesa brincando com uma tampinha de plástico. Durante esse momento de alimentação vários bebês se aproximam das professoras. Bento se aproxima em alguns momentos, fica só observando, por pouco tempo. Vicente se aproxima, apoia-se na cadeira onde Jéssica está sentada e encosta sua cabeça nas costas da professora. Laura se aproxima ergue a perna como se quisesse sentar colo de Jéssica, fica próxima observando. As professoras continuam a alimentação e ao mesmo tempo observam as ações dos bebês que estão próximos buscando atenção. Rejane termina de alimentar Lucas e fala: “- Oh, Lucas! Você está com muita fome hoje? Papou tudo. Você quer mais, a Rê vai pegar”. Professora levanta e vai pegar mais comida, volta e continua a alimentar Lucas. José Aquilles volta a se aproximar e fica a conversar com professora Rejane, balbúcia sons, aponta para câmara que está em cima da mesa (Registro em vídeo notas de campo do dia 03.08.2017).

Fotografia 15 – Professoras alimentando os bebês na mesa



Fonte: Da autora recorte do registro em vídeo do dia 03.08.2017.

O fato das professoras estarem sentadas na cadeira não impede a proximidade corporal com os bebês, como mostra o registro anterior e também o que segue, eles buscam pela professora, por um contato físico, ficam próximos, observam, tocam, tentam subir no colo, balbuciam sons tentando de alguma forma expressar suas necessidades.

O registro evidencia que por mais que as materialidades utilizadas no momento da alimentação mudem³⁷, a *disponibilidade corporal*, a busca dos bebês pela atenção e carinho das professoras ainda se faz presente. Duarte (2011, p. 190) em sua pesquisa, também aponta a necessidade dos bebês em buscarem a todo o momento o contato físico com o adulto, segundo a autora as “crianças buscam relacionar-se, e essa relação passa necessariamente pelo corpo, ou seja, por uma relação corporal”. Nessa busca pela relação, os bebês, apesar de se relacionarem com o espaço organizado e com os demais bebês de forma autônoma, ficam grande parte do tempo próximos das professoras, como revelam os registros escritos e fotográficos. Esse estar próximo pressupõe uma intermitência constante nos atendimentos às singularidades dos bebês, pois as professoras, diversas vezes, pausam o atendimento que estão realizando para dar atenção ao coletivo.

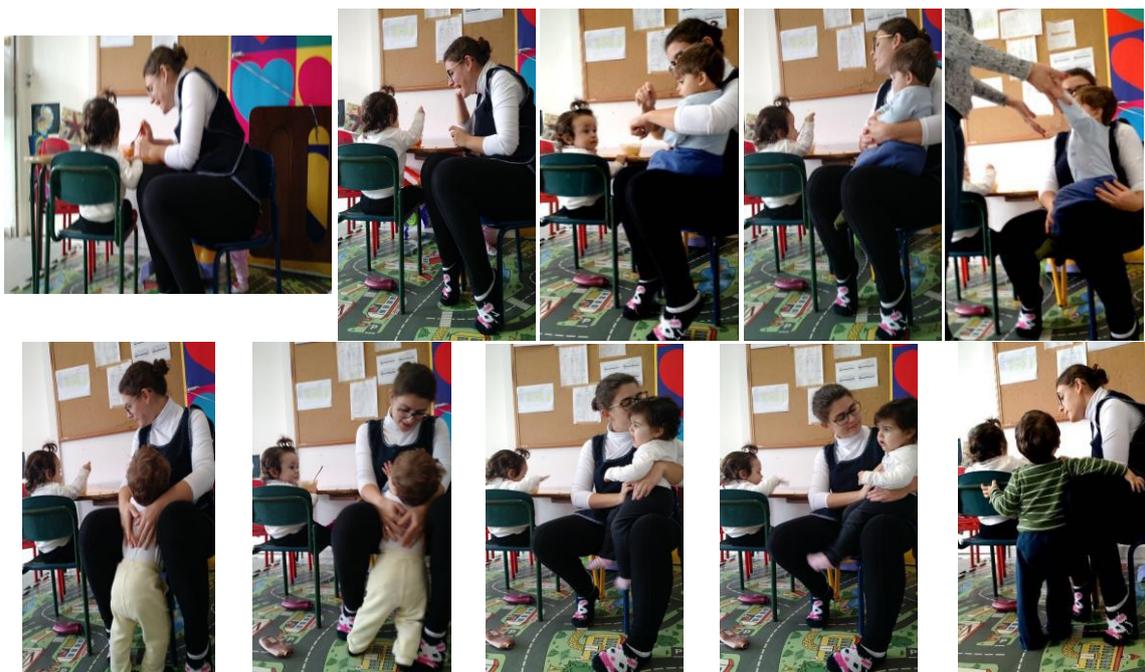
O próximo registro também mostra uma intermitência constante no atendimento às singularidades, enquanto Jéssica auxilia a alimentação de Laura, é interrompida várias vezes:

Jéssica está auxiliando Laura a se alimentar. “- vamos papar Laura?” Fala Jéssica. Laura a olha e sorri, balbuciando alguns sons. Jéssica oferece o pote com frutas a Laura, mas Laura não quer experimentar, fica apontando para a prateleira onde fica a alimentação, balbucia alguns sons tentando informar algo a Jéssica. “- Experimenta Laura, só um pouquinho. Primeiro a frutinha! É gostoso. Oh, o moranguinho, experimenta é diferente. A banana então”. Jéssica incentiva Laura a comer as frutas, mas Laura continua a apontar para prateleira e fazer sinal de não. Em seguida Jéssica serve a Laura um pouco de mingau. Lucas se aproxima e Jéssica pega-o no colo e conversa com ele “- A amiga é assim, já independente e tal, né Lucas”. Jéssica verifica se o mingau está quente e em seguida oferece a Laura. “- Mingau Laura. Hmm delícia”. Rejane que está realizando as trocas, convida Lucas para trocar a fralda. “-

³⁷ Antes professora sentada no chão e bebês no bebê conforto. Agora alimentação ocorre na mesa, com bebês e professoras sentados na cadeira.

vamos trocar a fralda Lucas? vamos?” Professora vai até Lucas e convída-o. Lucas aceita esticando os braços em sua direção e o leva para fazer a troca. Jéssica continua a auxiliar Laura, que aparenta felicidade em se alimentar sozinha. Jéssica deixa Laura em seu momento, mesmo percebendo que está se lambuzando, derrubando mingau na mesa, passando a mão em cima. Bento se aproxima de Jéssica, se apoia em suas pernas, Jéssica acarícia seus cabelos, conversa com ele. “- Temos que fazer um penteado nesses cabelos né Bento! O que você acha?” Bento a olha e sorri, em seguida Bento sai e vai brincar com algumas sacolas de papelão que foram disponibilizadas pelas professoras. José Aquilles e Valentina Padilha disputam uma sacola, valentina começa a chorar, Jéssica levanta, pega-a no colo e tenta acalmá-la, com palavras, beijos e carícias. Valentina se acalma, Jéssica a põe no chão para brincar e continua a auxiliar Laura. José Aquilles se aproxima, apoia-se nas pernas de Jéssica e fica observando. Laura continua a comer e a observar as ações de Jéssica que ora são voltadas a ela e ora voltadas ao grupo (Regísto em vídeo notas de campo do dia 24.08.2017).

Fotografia 16 – Professora no atendimento às singularidades dos bebês e aos anseios do coletivo



Fonte: Da autora recorte do registro em vídeo do dia 24.08.2017.

A composição dessas cenas mostra, além da intermitência constante, a atenção, o olhar sensível, a *disponibilidade corporal* de Jéssica frente as necessidades dos bebês. Tanto de Laura que está se alimentando, como dos outros bebês que se aproximam. Jéssica tentava identificar e respeitar os sinais, como deixar Laura comer sozinha;

oferecer mingau à Laura que rejeitou comer a fruta mesmo com incentivo; trocar risadas com Laura que se diverte comendo sozinha, se sujando, passando a mão no mingau que caiu na mesa; dar colo e carinho no momento em que Valentina chora; dar atenção a Lucas que anseia por um colo, um aconchego; atender à solicitação de Bento que deseja um pouco de atenção. Segundo Le Breton (2009, p. 40), “Não é apenas a palavra, mas o corpo, as atitudes e as posturas que primeiramente evidenciam a presença do outro na interação”. Logo, essa escuta sensível de Jéssica, e a relação mantida com os bebês em torno das situações corpóreo-emocionais de forma receptiva e afetiva, visa envolver os bebês nas relações e evidenciar que eles também se comunicam.

Esse contato físico pelas ações dos bebês é:

[...] mais uma forma de fazer-se presente e buscar a relação. [...]. É muito forte a demanda por colo e contato físico (as crianças sobem pelas pernas dos adultos, encostam, buscam o olhar e o contato corporal também). Trata-se de uma experiência de confirmação e acolhida, alimento para diálogos mediados pelo corpo e para explorações posteriores (GUIMARÃES, 2008, p. 194).

Desta forma, com base nos registros escritos e fotográficos, essa categoria revela o quanto os atendimentos às singularidades, principalmente os de alimentação, não ocorrem de forma isolada, são frequentemente interrompidos por um ou outro bebê em busca de um contato corporal com as professoras. Todavia, por mais que essa intermitência afete as relações que estão sendo estabelecidas, esses encontros não deixam de ser qualificados devido a essa intermitência, pois as professoras tentam sempre que possível, respeitar o corpo e o tempo dos bebês, o que de fato gera um tempo maior de envolvimento nesses atendimentos às singularidades. Essa característica de atendimento às singularidades intermitente, a busca pelo contato corporal, atenção e carinho das professoras é uma exigência da docência com bebês e deve ser considerada como potência e não como limitante, pois são essenciais para a constituição e socialização dos bebês. Os bebês necessitam de contato corporal e de vínculo afetivo com o adulto, tais contatos vão proporcionar que o bebê também se desenvolva em meio a essas relações corporais, possibilitando que ele conheça, sinta, toque seu corpo e o do outro, se sinta seguro, experiencie sensações e movimentos diversos.

É importante destacarmos que na composição dessa especificidade da docência os espaços devem ser organizados de maneira a promover o envolvimento dos bebês de forma autônoma, sem que necessariamente os adultos estejam envolvidos. A organização desses espaços ajuda de forma significativa as professoras, pois como elas

ficam grande parte do tempo envolvidas no atendimento às singularidades, os demais bebês ficam ora interagindo com o espaço organizado e com as materialidades ofertadas, ora com os outros bebês e com as professoras.

Porém cabe também destacarmos sobre as materialidades usadas nesse momento, que não são adequadas, pois as cadeiras em que os bebês e as professoras sentam são cadeiras infantis, inadequadas para as professoras e também para os bebês, que ainda são muito pequenos para ficarem sentados sobre elas. Essas questões serão melhor enfatizadas na categoria *Relações sem pressa versus movimentação corporal intensa e a influência das materialidades*.

3.2 O CORPO DA PROFESSORA QUE ACALMA E ACALENTA

Esta categoria emerge ao rever e refletir sobre os registros escritos, imagens e vídeos gerados durante o período em campo. Um fato que chamou muito a atenção durante o processo de análise dos registros e também durante as observações feitas, foi a grande busca dos bebês pelo contato corporal, pela atenção e carinho das professoras, nos momentos de insegurança, de desconforto diante de algumas situações como: fome, sono e choro. Frequentemente, o contato corporal, o toque, os beijos, os abraços, as carícias e o colo das professoras os acalmava. Da mesma forma, evidenciamos a importância que as professoras conferem a esse *ato responsivo*³⁸, a essas relações afetivas, pois são raros os momentos em que os bebês se acalmavam sozinhos, normalmente, iam até as professoras ou as professoras os chamavam para perto de si.

Esses encontros de acolhimento são marcados por relações afetivas, há um entrelaçamento entre o corpo/cuidado/emoção nas relações com o outro. Cerisara (1997, p. 49) ao refletir, com base em Wallon, sobre o movimento/emoção/cognição afirma que:

A forma como Wallon articula movimento/emoção/cognição com sua base orgânica/corpórea instrumentaliza a educadora para descobrir diferentes formas de dar e receber "afeto", tais como, toque epidérmico, toque da voz, toque do olhar. O desenvolvimento destas diferentes formas de linguagens e

³⁸ Utilizamos esse conceito a partir de Schmitt (2008, 2014) que adota tal conceito com base em Bakhtin (1993). Para Schmitt (2014, p. 219) a forma como o adulto atende os bebês, não está apenas relacionada ao ato que ele realiza em direção a estes, mas também ao posicionamento, ao papel que possui frente a eles. Esta posição é vislumbrada pelo conceito de *responsividade* de Bakhtin (1993), que alude à não indiferença do ser frente ao outro, ao lhe dar respostas a partir do lugar que ocupa. Segundo o autor, compreender o outro é compreender seu dever em relação a ele, "atitude ou posição que devo tomar em relação a ele, isto é compreendê-lo em relação a mim mesmo [...] o que pressupõe a ação responsável, e não abstração de mim mesmo" (BAKHTIN, 1993, p. 35).

de contato requer profissionais conscientes da importância das mesmas e com condições de exercê-las enquanto pessoas.

Desta forma, é preciso compreender que os bebês se comunicam por meio do corpo e das emoções, sendo que essas dimensões se entrelaçam o tempo todo, pois, são dimensões que perpassam por relações com o outro. Essa perspectiva de entrelaçamento é reforçada também por Barbosa (2011, p. 14), ao considerar com base nas concepções de Vigotski e Bakhtin, que os autores “oferecem uma base teórica profundamente importante para discutir uma questão que sempre esteve à margem das preocupações centrais nos estudos da linguagem e também nos estudos psicológicos: o entrelaçamento constitutivo que há entre sujeito, linguagem e emoções”.

Essa relação corporal íntima entre os corpos que se encontram – professora e bebês – também foi demarcada na pesquisa de Gonçalves (2014), ao fazer um levantamento da produção científica buscando localizar indicativos para a docência com bebês, a autora enfatiza que essa relação docente é marcada pelas relações de afagos, momentos de carinho, toques e abraços, que imprimem uma relação corporal íntima entre os corpos que se encontram: professora e bebê. Existe, desta forma, um elo muito forte entre o corpo e a emoção, visto que, o corpo é a expressão máxima da emoção dos bebês nesse determinado momento da vida.

Para Wallon (1975), o corpo e a emoção são considerados elementos de expressão e comunicação que mobilizam o outro. Para o autor, a emoção está ligada ao movimento sendo que, é através dele que se exterioriza.

As emoções, são a exteriorização da afetividade [...]. Nelas que assentam os exercícios gregários, que são uma forma primitiva de comunhão e de comunidade. As relações que elas tornam possíveis afinam os seus meios de expressão, e fazem deles instrumentos de sociabilidade cada vez mais especializados (WALLON, 1995, p. 143).

Nos registros escritos e fotográficos que serão apresentados no decorrer desta categoria, isso se torna evidente, pois as reações corporais e emocionais dos bebês são utilizadas como meio de comunicação e de expressão que vão mobilizando as ações dos adultos e também dos demais bebês que se encontram próximos. As manifestações emocionais, como partes indissociáveis da ação humana, têm importante impacto nas dinâmicas de interação, pois “Para Wallon o potencial mobilizador das emoções resulta de um traço que lhes é essencial, sua extrema contagiosidade de indivíduo a indivíduo”

(GALVÃO, 2001, p. 23). Esse contágio emocional que mobiliza o outro pode ser observado no registro que segue:

Jéssica está fazendo a troca de Lucas. Ao tirá-lo do trocador, abraça-o e dança com ele. Lucas fica todo sorridente. Professora o beija e caminha em direção do colchão, em frente ao espelho, para colocá-lo para brincar enquanto termina de fazer as demais trocas. Jéssica coloca Lucas sentado no colchão. Lucas chora e direciona seu olhar a professora. Jéssica convida Vicente para trocar fralda. Vicente estica os braços. Jéssica pega-o no cole e se direciona para perto do trocador. Lucas a olha e engatinha até Jéssica, ainda chorando. Professora Rejane que está observando, fala: “- A Jê não quer mais brincar com ele. Oh Lucas! Dança comigo, dança Jê”. Lucas chega próximo de Jéssica sobe em suas pernas. Jéssica se agacha e acalenta Lucas com beijos, toques, palavras e abraços. “- Eu sinto muito. A Jê te abandonou!” Fala Jéssica abraçada com Lucas. Vicente fica no colo de Jéssica observando. Melissa também se aproxima, oferta um objeto a Vicente e Jéssica. Jéssica fala: “- Humm... papa Melissa”. Melissa sorri. Jéssica senta Vicente no chão e pega Lucas no colo. Vicente chora e vai em busca da professora. “- Só um pouquinho Vicente. Pronto, a Jê pega você Lucas”. Jéssica pega Lucas no colo o beija e caminha em direção de sua mochila, pega sua chupeta e após acalmá-lo coloca-o sentado no bebê conforto e volta sua atenção a Vicente (Registro notas de campo do dia 27.06.2017).

Fotografia 17 – Lucas em busca do contato corporal com a professora



Fonte: Da autora do dia 27.06.2017.

As ações tecidas reveladas nas imagens, desvendam o quanto a professora, por meio da relação corporal, acalenta e acalma os bebês. As ações corporais das professoras em acalantar e acalmar se revelam como um *ato responsivo*, como uma resposta aos anseios dos bebês que vai contribuindo para a sua constituição. Lucas se sente confortável e seguro nos braços da professora, mas ao se sentir longe desse corpo, chora e chama pelo contato corporal. Após a busca e a conquista desse contato corporal, sentindo-se novamente nos braços da professora, Lucas se acalma.

Logo, as cenas evidenciam o quanto as ações emocionais e corporais de Lucas afetaram Jéssica e vice-versa. Essa relação corporal entre professora e bebê que afeta e é afetada pode ser simbolizada pela figura “*Banda de Möbius*”, em que não se sabe onde uma começa e outra termina, sendo difícil precisar seu início e fim. Essa simbiose também é mencionada por Wallon (1971, p. 91) ao afirmar que as emoções contagiam:

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

Essas manifestações emocionais causam um certo impacto nas ações do adulto que, mobilizado por esse contágio emocional vai tentar interpretar e responder de acordo com essa interpretação. Segundo Galvão (2001, p. 15), “O adulto interpreta, conforme seus valores, costumes e expectativas, o significado das expressões emocionais do bebê, sendo levado a agir de acordo com seus parâmetros culturais e crenças individuais, envolto no clima de contágio próprio a essas manifestações”. Sendo assim, é por meio da emoção que o bebê mobiliza o outro para atender seus anseios e necessidades, ou seja, Lucas por meio de suas expressões emocionais, demonstra seus sentimentos e anseios por meio do choro, do olhar, mobilizando Jéssica para atender suas demandas.

O caráter altamente contagioso da emoção vem do fato de que ela é visível, abre-se para o exterior através de modificações na mímica e na expressão facial. As manifestações mais ruidosas do início da infância (choro, riso, bocejo, movimentos dos braços e das pernas) atenuam-se sem dúvida, porém a atividade tônica persiste, permitindo ao observador sensibilizado captá-la. A emoção esculpe o corpo, imprime-lhe forma e consistência (DANTAS, 1992, p. 89).

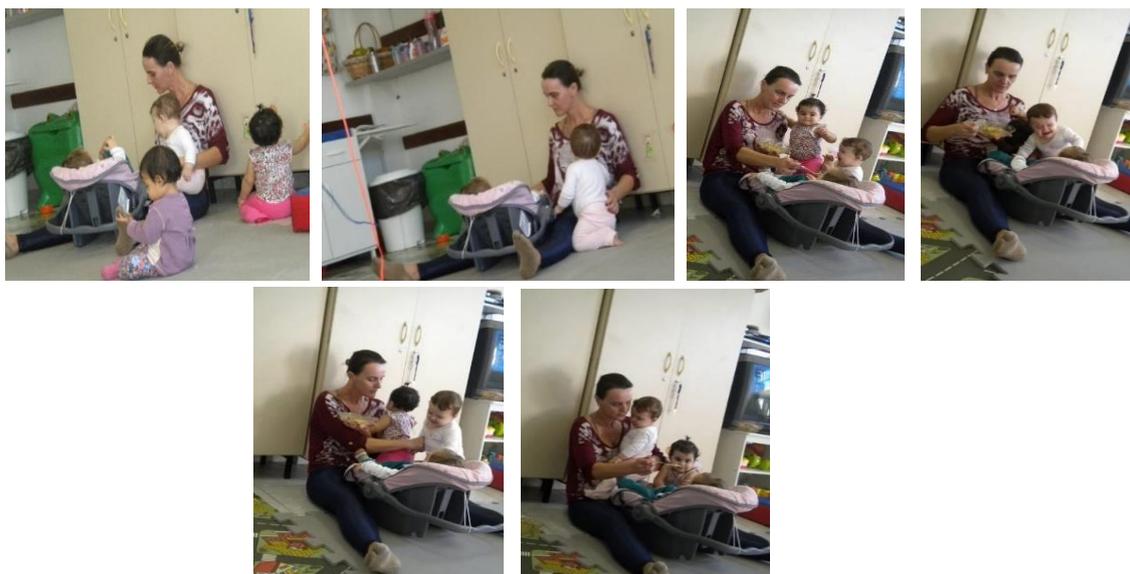
Desse modo, as manifestações emocionais afetam o outro. Tanto a professora como o bebê e, essa sintonia de afetos que contagia o outro faz parte é um componente

da docência, pois a relação emocional, afetiva e corporal é fundamental para as interações tecidas entre os pares. Assim, esse reconhecimento das manifestações emocionais dos bebês mobiliza as professoras a se encontrarem disponíveis emocionalmente e corporalmente para o contágio.

Falk (2011), evidencia a necessidade de os adultos observarem as crianças e se esforçarem para compreenderem todas as suas expressões emocionais e corporais, desde “a posição de seu corpo, seus gestos e sua voz, a dedicar sempre bastante tempo a atendê-las sem pressa e a satisfazer suas necessidades segundo as exigências individuais” (FALK, 2011, p. 25). O registro seguinte mostra Sophia, movida pela emoção, em busca do contato corporal e revela o contágio e o reconhecimento da professora em atender o desejo de Sophia:

Momento da janta. Réjane inicia a alimentação com Vicente. O acomoda no bebê conforto, e senta para alimentá-lo com Sophia no colo que estava chorando. Ao redor está Valentina olhando os desenhos que estão colados na porta do armário e Melissa sentada em frente da professora olhando para sua mão que estava riscada de caneta. Réjane alimenta Vicente conversando com ele sobre a comida que ele está comendo e ao mesmo tempo conversa com Sophia que está em seu colo. Termina a comida coloca Sophia que estava em seu colo, sentada no chão, e levanta pegar mais comida, Sophia chora, se apoia nas pernas da professora, a olha esperando uma resposta. Professora a toca com a mão e fala com ela. “- O que foi Sophi? Você já vai papa também”. Professora senta e fala olhando para Vicente “- vamos papar mais Vicente, frutinha”. Valentina se aproxima, se apoia no ombro da professora e sobe em seu colo. Sophia continua a chorar, olha Valentina e também sobe no colo da professora. Professora para de alimentar Vicente, coloca o prato de comida que estava segurando no chão e pega Sophia, que estava chorando bastante, no colo. Valentina fica ali observando sobre as pernas da professora. Sophia se acalma e a professora a põe no bebê conforto em frente à TV que está passando um DVD. Professora volta a alimentar Vicente (Registro notas de campo do dia 09.05.2017).

Fotografia 18 – Sophia, movida emocionalmente, em busca do contato corporal da professora



Fonte: Da autora do dia 09.05.2017.

Com base nas cenas apresentadas, é possível observar o anseio de Sophia pela atenção da professora. Ela chora, olha, tenta subir sobre as pernas da professora e somente se acalma quando a professora a pega no colo, ou seja, ao sentir-se aconchegada e segura, ela se tranquiliza. Segundo Le Breton (2009), os movimentos corporais, a palavra, os gestos, o ritmo, nunca são neutros ou insignificativos, são carregados de afetos. Assim, é necessário perceber o que os bebês querem “falar”, pois são olhares, toques, choros, sorrisos e movimentos que comunicam alguma coisa. É um corpo que se expressa e aguarda uma resposta e, do mesmo modo esse bebê, está atento ao modo como o adulto lhe responde, lhe “fala” com seu corpo e seus gestos.

A professora, conforme as cenas revelam, mostra-se disponível, tenta interpretar as reações de Sophia e responde ao seu pedido dando-lhe atenção e colo, além de carícias e palavras de carinho, gestos esses que tranquilizaram Sophia, relaxam seu corpo. Esse acolhimento do corpo e da emoção também pode ser observado no próximo registro:

Vicente está de pé apoiado no corpo da professora. Professora o olha e joga-lhe um beijo. Vicente fica olhando e sorri. Professora pega um monte de papel e coloca sobre Vicente. Vicente chora. “- Oh! Não está muito bem né Vicente!” (Vicente estava com febre). Vicente começa a chorar. Professora pega-o no colo, acarícia seus cabelos, beija-o. E continua a brincar

com os outros bebês que estão ali próximo. Vicente se acalma (Registro notas de campo do dia 06.06.2017).

Fotografia 19 – Vicente em busca do contato corporal da professora



Fonte: Da autora do dia 06.06.2017.

Nas cenas é possível perceber que Vicente busca pelo colo, carinho e atenção da professora, busca por meio dessa relação corporal uma resposta para suas necessidades. Ao sentir-se nos braços da professora Vicente cessa o choro, tranquiliza-se, relaxa seu corpo e aparenta se sentir confortável nos braços que o envolve.

Esse episódio revela a importância de entender o corpo para além do físico, pois conforme Le Breton (2009, p. 43), “Os gestos, as mímicas, as posturas, os deslocamentos exprimem emoções, desempenham atos, acentuam ou nuançam um discurso, manifestando significações em permanência, para si e para os demais”. Ou seja, os bebês se manifestam corporalmente, expressam por meio do corpo suas emoções as quais mobilizam o outro, sendo evidente nos registros de campo uma disponibilidade emocional das professoras nas relações docentes, pois se mostram sensíveis a essas manifestações dos bebês.

Para Wallon (1975, p. 75), “a criança, para se fazer entender, apenas possui gestos, ou seja, movimentos relacionados com as suas necessidades, ou o seu humor, assim como com as situações que sejam suscetíveis de as exprimir”. Isso vai ao encontro das cenas observadas, pois como os bebês ainda não se apropriaram da linguagem oral, utilizam suas expressões emocionais e corporais para se fazer entender e precisam de um adulto disponível para essas expressões.

Nos registros de campo foram recorrentes as cenas em que as professoras se deixavam contagiar pelas expressões emocionais e corporais dos bebês, contato esse que por sua vez os tranquilizava.

Professora senta para alimentar Vicente. Bento caminha em direção da professora fica observando o que acontece, vai até Jéssica que está sentada alimentando Melissa e volta até a professora Rejane, faz isso várias vezes. “- Humm... tá delicioso né Vicente! Míngau”. Fala Rejane enquanto alimenta Vicente. Sophia que está sentada no bebê conforto próximo começa a chorar, professora a pega no colo, tentando acalmá-la. Bento se aproxima, tenta sentar no colo da professora, faz carinho em Sophia, mexe no cabelo da professora. “- Fazendo carinho na amiguinha Bento”. Fala professora ao observar a cena. Vicente observa o que acontece. Lucas que está sentado próximo também fica observando, direciona seu olhar a televisão, ao carrinho que está brincando e em seguida engatinha até a professora e fica apoiado em seu braço. “- A Sophia tá carente Lucas”. Fala professora ao ver Lucas observando. Sophia aos poucos se acalma e aparenta estar confortável no colo da professora (Registro notas de campo do dia 21.07.2017).

Fotografia 20 – Sophia buscando o contato corporal, o aconchego nos braços da professora



Fonte: Da autora do dia 21.07.2017.

Conforme o registro escrito e fotográfico é possível perceber que, por mais que estejam próximos da professora, o que deixa os bebês seguros e confortáveis é estar em

seus braços, sentir o calor corporal, sentir-se abraçado, envolvido e sentir que ali vai estar protegido.

A proximidade corporal entre as professoras e os bebês e essa busca constante é uma característica desta docência, pois para atender as necessidades emocionais, físicas e sociais dos bebês, as professoras precisam estar próximas corporalmente, é preciso tocá-los, acariciá-los e fazer com que se sintam seguros. Esse toque, essa carícia precisa ser “com mãos carinhosas, com mãos que esperam uma resposta e que estão sempre dispostas a receber essa resposta” (TARDOS, 1992, p. 9), mãos que afetam e são afetadas.

Os dados de campo de nossa pesquisa revelam que além das *mãos das professoras*, que tocam, que acariciam, as *pernas das professoras* também são um elemento que permite relações, constituindo-se como um meio de apoio acessível, referência e segurança aos bebês. As pernas também afetam e são afetadas, são inúmeros os registros que revelam esse contato, essa busca tanto das pernas na horizontalidade como também na verticalidade, sendo elas um ponto de referência, de apoio e segurança para os bebês.

O próximo registro mostra Valentina e Isabelle, movidas pela emoção, em busca de atenção e aconchego da professora. Segue o registro:

Jéssica está sentada, com Lucas no colo, alimentando Olívia. Valentina Olíviera está sentada no chão próximo chorando. “- O que foi vale, vem cá com a Jê, vem”. Jéssica estica um dos braços em direção a Valentina e a convída para vir até ela. Valentina engatinha até a professora, Jéssica conversa com ela, a abraça e a consola enquanto continua a alimentar Olívia. Valentina se acalma. Em seguida Isabelle se dirige a Jéssica chorando. “- O que houve Isabelle. Pronto, pronto. Acalme-se”. Jéssica abraça Isabelle e conversa com ela enquanto tenta acalmá-la. Isabelle se acalma e fica próximo da professora observando ela alimentar Olívia. Valentina Olíviera observa tudo sentada ali próximo. “- Sua amiga está muito sensível hoje Lucas”. Fala Jéssica ao perceber que Lucas está observando (Registro notas de campo do dia 13.07.2017).

Fotografia 21 – Valentina e Isabelle buscando o contato corporal com a professora



Fonte: Da autora do dia 13.07.2017.

As cenas mostram Valentina Oliveira solicitando o contato corporal da professora, que se mostra disponível a atender ao chamado de Valentina, que se aconchega nos braços da professora e se acalma. Em seguida Isabelle também chega chorando e se envolve nos braços da professora, que a acalma com abraços, carícias e palavras carinhosas.

Essas ações e relações da professora são fundamentais para a constituição da docência na Educação Infantil, uma vez que são ações que contribuem para a constituição destes bebês, pois como indica Barbosa (2011, p. 16) “A visão que temos do nosso corpo, as formas como sentimos esse corpo vem da relação com o outro. Este é quem enforma meu corpo em categorias cognitivas, éticas e estéticas. As reações emotivo-volitivas podem ser vivenciadas nessa relação”, ou seja, os gestos, os olhares, o choro nasce em conjunto com o outro, esse outro vai observando, interpretando e dando sentidos a essas manifestações corporais, que ganham também sentidos sociais e culturais.

Segundo Demétrio (2016, p. 42), “Para estabelecer uma relação com seus pares e com os adultos e, principalmente, para fazer com que suas necessidades e desejos sejam atendidos os bebês utilizam-se da emoção e do corpo e captam a atenção e redirecionam a ação do adulto para suas demandas”. Entrelaçado com a emoção, o choro é utilizado pelos bebês como uma estratégia de comunicação, por meio dessa reação os bebês anunciam aos adultos seus sentimentos e necessidades. Porém além do choro há outras

expressões corporais e emocionais como o olhar, o toque, o sorriso, os balbucios que também vão sinalizando o que os bebês sentem ou querem expressar.

O próximo registro revela uma cena de acolhimento às manifestações emocionais dos bebês:

Jéssica está alimentando Lucas, com José Aquilles deitado sobre suas pernas. Isabelle se aproxima chorando. “- Ficasse com tristeza depois da festa junína”. Fala Jéssica enquanto abraça Isabelle. A professora a beija, faz carinho em seu corpo, acalmando-a. “- É a Jê sabe”. Jéssica coloca Isabelle em seu colo. “- Você quer papar também. Você está com fome? ” Fala a professora. Jéssica continua a alimentar Lucas e aos poucos Isabelle se acalma (Registro em vídeo notas de campo do dia 11.07.2017).

Fotografia 22 – Isabelle em busca do contato corporal, atenção e afago da professora



Fonte: Da autora do dia 11.07.2017.

O registro escrito e fotográfico demonstra a procura de Isabelle pelo contato corporal, atenção e carinho da professora, gestos que acalmam e acalentam os bebês em momentos de insegurança e desconforto. Segundo Merleau-Ponty (1945) *apud* Le Breton (2009, p. 117):

A comunicação ou a compreensão dos gestos é obtida pela reciprocidade de minhas intenções e dos gestos do outro, dos meus gestos e das minhas intenções identificáveis na conduta do outro. Tudo acontece como se a intenção do outro habitasse meu corpo, ou como se as minhas habitassem o dele.

Assim, é preciso que as professoras estejam atentas e disponíveis para captar o que os bebês expressam, sentem e demonstram nos momentos em que estão em interação, pois segundo Buss-Simão (2016, p. 3), é “por meio do corpo, dos gestos, dos movimentos, das sensações, as crianças, desde bebês, expressam sentimentos, exploram o mundo, estabelecem relações que implicam em conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural”.

Desta forma, as professoras, tanto Jéssica como Rejane, se mostram recíprocas, disponíveis aos bebês. Tentam, sempre que possível observar, compreender e significar o que os pequenos querem comunicar. Elas mantêm uma proximidade corporal intensa com os pequenos e demonstram em suas ações um grande envolvimento afetivo. Essa perspectiva vai ao encontro do que enfatiza Tardif (2001, p. 29), para o autor “Uma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional. Baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e de sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos”.

Assim como a *disponibilidade corporal*, a *disponibilidade emocional* também é importante e constituidora da docência com bebês. Essa *disponibilidade* retratada nos registros em acolher, significar, atender e responder as demandas dos bebês acarreta uma intencionalidade emocional ao longo do dia. Há uma dimensão de entrega, uma dimensão emocional que a docência com bebês exige.

Os episódios e cenas apresentados nesta categoria revelaram o quanto a relação corporal e emocional responde e acolhe as demandas emocionais e corporais dos bebês. A ênfase da relação corporal, do acolhimento do corpo e das emoções são demarcados em todos os registros apresentados nessa categoria, por isso devem ser considerados como aspectos importantes na constituição da docência com bebês. São toques, carícias, afagos, beijos, entre outras ações, que tranquilizam os bebês e acalmam seu corpo em um momento de desconforto ou insegurança.

3.3 O CORPO DA PROFESSORA COMO POSSIBILIDADE DE RELAÇÕES

A composição dessa categoria deu-se como um desdobramento e, ao mesmo tempo, como um complemento da categoria *o corpo da professora que acalma e acalenta* ao percebermos nos registros escritos, fotográficos e fílmicos o quanto esse corpo da professora é acolhedor e, ao mesmo tempo, possibilitador de relações, além daquelas tecidas com o espaço, com as materialidades e entre os próprios bebês.

As professoras sempre organizam o espaço da sala de forma que os bebês possam se sentir seguros, que possam interagir entre si, com o espaço e com as materialidades disponíveis de forma autônoma, enquanto estão envolvidas nos atendimentos às singularidades. Posteriormente, após os atendimentos às singularidades, de alimentação e troca, as professoras exploram as materialidades disponibilizadas e as *zonas circunscritas* junto com os bebês, partilhando, descobrindo e intensificando mais as relações.

Os bebês se relacionam intensamente com o espaço e com as materialidades disponíveis e apesar dessas vivências não serem sempre acompanhadas com uma atenção detalhada das professoras, elas não deixam de existir (SCHMITT, 2008), pois essa “ausência” também é um momento muito rico para os bebês, em que eles têm oportunidade de explorar o espaço e as materialidades disponíveis de acordo com seus ritmos e vontades.

Porém, destacamos que essa “ausência” das professoras junto ao grupo, enquanto estão envolvidas na troca e na alimentação não é completa, há uma intermitência constante, em que os bebês demandam e buscam pelo contato corporal, carinho e atenção das professoras. É um brinquedo que querem mostrar, é um afago que querem dar e receber, é um olhar curioso que quer observar o que está acontecendo, é um choro, um balbucio, um sorriso que demanda a atenção da professora, levando-a a participar das relações.

Para Sayão (2002) é importante que as professoras observem as crianças enquanto brincam no espaço e com diferentes objetos, mas, segundo a autora, não basta somente observar, é preciso fazer junto a partir daquilo que as crianças podem ensinar tomando como referência seus corpos. Desta forma, é importante que as professoras e crianças brinquem, fantasiem, vivam descobertas e troquem experiências juntas, assim como destinar aos bebês espaços e tempos que também possibilitem viver essas relações de forma autônoma. Para Sabbag (2017) “ao experimentarem os movimentos em conjunto com as crianças, não apenas estão mediando uma situação nova, mas também estão se preparando e melhorando seu condicionamento para as exigências do trabalho”.

Assim como Sabbag (2017) compreendemos que nesse brincar, descobrir e vivenciar junto, as professoras buscam atender as demandas dos bebês, promovendo interações por meio da organização do espaço, bem como experiências e descobertas riquíssimas por meio do corpo, além de melhorar as condições do seu condicionamento físico. Algumas dessas descobertas vivenciadas junto aos bebês, não seriam possíveis

sem a *disponibilidade corporal* das professoras, pois, em alguns momentos, elas estendem a ação dos bebês, ajudando-os a ter relações que naquele momento não poderiam ter devido ao nível de desenvolvimento no qual se encontram.

Isso pode ser visualizado no registro a seguir, em que a professora se dispõe corporalmente em promover relações fora do ambiente da sala e com outras materialidades.

Professora leva os bebês para fora da sala. Leva-os para o corredor. Pega uma caixa de plástico e uma corda para brincar com eles. Senta um bebê de cada vez dentro da caixa e puxa a caixa, amarrada por uma corda, pelo corredor, como se fosse um carrinho. Olívia empurra a caixa numa alegria, ela acompanha todos os colegas. Enquanto isso, os demais bebês ficam observando, engatinham, caminham atrás da caixa, brincam com brinquedos de plástico. Professora faz esse passeio com todos os bebês, com exceção de Olívia que não quis. Gargalhadas e olhares são trocados entre professora e bebês, eles aparentam gostar da brincadeira (Registro em vídeo notas de campo do dia 01.06.2017).

Fotografia 23 – Professora promovendo relações em espaços e materialidades fora da sala



Fonte: Da autora recorte do registro em vídeo do dia 01.06.2017.

Esse registro mostra a *disponibilidade corporal* da professora em promover relações e vivências para além das quatro paredes da sala de referência. Mesmo essa

ação exigindo um maior esforço corporal, pelo fato de ter que puxar a caixa, erguer os bebês, se abaixar e levantar várias vezes ao acomodar ou tirar os bebês na/da caixa, a professora se dispôs corporalmente em promover essa relação junto com os bebês. Sem dúvida foi um momento de grande esforço físico, de uma movimentação corporal intensa, mas de muita diversão, trocas de gargalhadas, toques e olhares afetuosos.

A importância de proporcionar esses momentos aos bebês é apontada por Schmitt (2008), a autora considera fundamental os bebês explorarem e frequentarem outros espaços além das salas de referência, pois sob a alegação da necessidade de proteção, muitas vezes, ações como a realizada no episódio apresentado não é proporcionada aos bebês.

Para Sayão (2002, p. 61) o que as crianças mais gostam de fazer é:

[...] experimentar novas sensações, novas experiências, mexer, tocar, rolar, pular, “fuxicar”, demonstrando uma energia corporal bastante grande que proporciona o contato consigo, com os objetos, com os signos pertencentes ao contexto cultural e a outros com os quais elas vão tomando contato.

Logo, proporcionar essas vivências e relações em espaços variados e com materialidades diferenciadas é enriquecedor para os bebês e também para os adultos que juntos experimentam, diversificam e ampliam sensações e experiências.

Tardif (2001) ao abordar sobre o trabalho docente, enfatiza que é fundamentalmente um conjunto de interações, que exigem um envolvimento profundo, tanto do ponto de vista afetivo como cognitivo, pois as professoras se envolvam pessoalmente nas interações.

As imagens revelam o quanto essa docência envolve relações corporais intensas, não somente nos momentos de cuidado, mas também em todas as relações entre professoras e bebês, há um profundo envolvimento cognitivo e afetivo, uma *disponibilidade corporal*, uma *sutileza* e uma espera nas ações e respostas dos bebês. O corpo da professora é de fato uma via da materialidade, da ação docente, da especificidade docente com bebês. A ação docente é representada e materializada pelo corpo das professoras, na relação com a criança. Não há docência com bebês sem esse corpo, pois a relação se dá via corpo. Como revela a cena a seguir:

Professora após organizar o espaço, deita no chão, sobre um colchão e fica brincando com os bebês, em frente a um espelho. “- vamos voar vale? vamos?” Fala Réjane ao ver Valentina se aproximando. Valentina a olha e sorri. Professora estica seus

braços em direção de valentina. Em seguida a ergue e a embala no ar como se estivesse voando. valentina aparenta estar gostando dessa movimentação corporal, ela sorri, tenta se pegar no espelho ao se ver. Existe uma troca entre professora e valentina nesse momento. Essa ação também é realizada com os outros bebês que demonstram querer experienciar (Registro em vídeo notas de campo do dia 30.08.2017).

Fotografia 24 – Professora possibilitando relações por meio de seu corpo



Fonte: Da autora recorte do registro em vídeo do dia 30.08.2017.

O registro revela a busca e a demanda dos bebês pelo contato corporal com a professora que se encontra deitada no chão, sobre um colchão.

A professora promove relações por meio de seu corpo, usando-o como se fosse um avião, levantando os bebês e embalando-os no ar. Essa ação é realizada com delicadeza, dando oportunidade aos bebês de participarem.

Realizar essa ação em frente a um espelho possibilita que os bebês se visualizem e observem as ações desenvolvidas com eles, o que lhes permite interagir com a professora e com seus reflexos no espelho. Trata-se de uma experiência em que os bebês vivem o movimento e novas sensações que vão demarcando a sua relação consigo mesmo, com a professora e com o mundo.

Para Buss-Simão (2016) as maneiras como as crianças, desde bebês, sentem, percebem e vivem seus corpos, se dá na relação com o outro, ou seja, nesse caso, com as professoras e demais bebês que convivem. Essa interação com o outro, segundo Sayão (2002) acontece por intermédio de seus corpos.

Segundo Teixeira (2007, p. 433) “[...] a docência diz respeito ao delicado envolvimento, ao delicado comprometimento, a uma delicada preocupação e zelo com os destinos e temporalidades humanos”. Há nas cenas uma certa delicadeza, uma preocupação e zelo com o corpo do bebê. A docência, principalmente com bebês, requer

essa relação de troca, de envolvimento corporal, de descobertas, de disponibilidade e de atenção com outro.

Transformar seu corpo em brinquedo, deixar que as crianças brinquem e o explorem ou fazer parte das brincadeiras são experiências possíveis somente com a *disponibilidade corporal* dos adultos (TRISTÃO, 2012). Conforme as imagens, os corpos são usados como brinquedo, tanto da professora quanto de Valentina.

Para Bondioli (1998) o brincar com o próprio corpo, constitui a fase inicial da atividade lúdica e é reforçada em todas as situações prazerosas dos rituais cotidianos, como por exemplo: na troca de fraldas, alimentação, brincadeiras, entre outras, em que as crianças são acariciadas, tocadas. É por meio desse brincar com o corpo, dessa relação corporal que os bebês começam a descobrir seu próprio corpo em meio as relações compartilhadas com os adultos. Assim, essa liberdade de exploração e experimentação corporal permite aos bebês conhecer seu corpo, suas possibilidades, sensações e movimentos, mas além dessa liberdade é necessário oferecer espaços e materialidades adequados para que tais relações aconteçam.

Le Breton (2006, p. 7) ao abordar sobre as relações corporais menciona que:

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

Logo, é por meio do corpo que as relações são estabelecidas. Através da relação do seu corpo com o corpo do outro, é que os bebês estabelecem comunicações e relações com o mundo. Isso pode ser revelado na cena a seguir em que o corpo aparece como possibilidade de relações:

Rejane está sentada no chão, sobre um colchão, brincando com Isabelle. Isabelle fica de pé sobre as pernas da professora tentando se equilibrar. Rejane a segura e a solta em alguns momentos, cuidando para que Isabelle não caia. Em seguida põe Isabelle sobre o colchão. Isabelle sai correndo na direção de outros bebês e retorna para próximo da professora. “- Que foi Belle? vamos brincar?” Fala Rejane ao ver Isabelle próxima. Professora brinca de piroetas. Ajuda Isabelle a virar piroetas em seu colo. Isabelle sorri e demonstra corporalmente gostar da sensação. Professora repete essas ações também com os demais bebês. Isabelle fica próximo da professora, as duas trocam

carícias, olhares, sorrisos (Registro em vídeo notas de campo do dia 30.08.2017).

Fotografia 25 – Professora e bebês explorando seus corpos



Fonte: Da autora recorte do registro em vídeo do dia 30.08.2017.

Nesse episódio a professora se disponibiliza corporalmente para interagir e brincar junto com os bebês. Segundo Tristão (2004, p. 169) “Este corpo que se entrega à brincadeira com os bebês não é apenas o corpo físico, ele está representando toda a professora e as relações de cumplicidade, companheirismo, segurança, afeto, disponibilidade que foram construídas com as pequenas crianças”, ou seja, é um corpo carregado de uma determinada cultura e de conhecimentos.

Para Barbosa (2011, p. 23) fica evidente que “na relação com outro, com o contexto social, o sujeito internaliza categorias, procedimentos que constituem corpo e mente como um todo singular, social e cultural”. Na relação com o outro e com o contexto em que está inserido, o sujeito vai construindo e internalizando uma determinada cultura que vai subsidiar a sua forma de se relacionar com o mundo.

Desta forma as professoras estão envolvidas em um determinado contexto social e cultural, que vai demarcando sua forma própria de cuidar dos bebês, de falar, de praticar os gestos, de agir, de brincar, de alimentar, de assear etc., revelando o seu pertencimento social, seus valores, sua cultura e a sua compreensão de docência, de educação, de infância, de corpo e de bebês. Assim, o corpo “[...] expressa e carrega marcas da localização social, 'fala' quem somos, o que experienciamos e vivemos em relação ao gênero, a etnia ou raça, classe, religião e sexualidade. O corpo é e revela nossa singularidade em relação ao outro, nossa identidade pessoal e social” (BUSS-SIMÃO, 2016, p. 3).

Retomando o episódio apresentado, é possível ver nas imagens Isabelle aproveitando o momento e as sensações junto com a professora. Os corpos se transformam em objeto de exploração, em que Isabelle deixa a professora tocar seu corpo, deixa que ela a ajude a virar piruetas e deixa que a professora massageie seu corpo. Esse contato corporal, os gestos, os toques, aproximam os bebês e as professoras. Sayão (2002) ao abordar sobre a importância da massagem, enfatiza que: “Esta experiência aproxima as crianças dos adultos e materializa movimentos que só são possíveis quando nos tocamos”. Logo, massagear, tocar e sentir o corpo do outro possibilita um relaxamento corporal. Em meio a essas relações e sensações corporais Isabelle vai vivendo novos desafios e experiências, vai descobrindo e explorando o seu corpo e o corpo da professora.

Para Sayão (2008, p. 94):

[...] é através de brincadeiras, de diversas linguagens, de seus sentimentos, de suas expressões, de gestos, de movimentos que empreendem com seus corpos em diferentes espaços, que os/as eles/as vão dando sentido à infância. Seus corpos possibilitam-lhes a experiência sensorial, sendo assim, seus primeiros brinquedos.

A professora ao organizar o espaço como possibilidade de relações e ao usar o seu corpo e o corpo de Isabelle como brinquedo vai possibilitando relações e experiências corporais. Praticar essas ações se faz necessário para que os bebês

vivenciem situações diferenciadas. Isabelle ao sentir-se acolhida, ao sentir os gestos e os toques da professora, ao interagir com os movimentos, vai adquirindo novos conhecimentos *com e sobre* o seu corpo, ampliando sua percepção de mundo. Essas ações vão ao encontro do que Buss-Simão (2016, p. 17) aborda sobre as experiências *com* o corpo, segundo a autora:

Para que as crianças possam viver experiências educativas que promovam e ampliem as possibilidades de aprender esse conhecimento e domínio com o corpo é preciso intervenções educativas, incluindo a organização espaço-temporal, que possibilite gestos e movimentos amplos e finos, expressivos, ritmados ou livres, de modo a permitir às crianças construírem conhecimento sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural.

Desse modo, as professoras, por meio da organização do espaço, das materialidades ofertadas e da sua relação com os bebês em momentos de brincadeiras ou de atendimentos às singularidades, ampliam as possibilidades de construírem conhecimento sobre si, sobre o outro e sobre o mundo, ou seja, “Todas as formas de cuidado são essenciais para a criança pequena, já que é através do outro, daquele que dela cuida, que tomará contato com suas primeiras impressões sobre o mundo, experimentando sensações agradáveis ou desagradáveis” (TRISTÃO, 2004, p. 158). Assim, as professoras, além dos cuidados com o corpo físico dos bebês, também proporcionam, por meio da organização do espaço e materialidades, ações de cuidados em que os bebês possam explorar e vivenciar várias sensações, movimentos e fantasias.

Segundo Varoto (2015, p. 261):

a forma como os bebês vão se comunicando com o mundo acontece inicialmente pelo processo de experiência que ele realiza através de seu corpo, e também na relação que estabelece com os objetos. Na interação com os objetos, os bebês vão descobrindo também possibilidades de estabelecer relações com o outro.

Desta forma, a organização dos espaços e tempos para interações entre os bebês é de suma importância, pois é essencial que eles tenham contato com diferentes materialidades para ampliar e diversificar suas relações com o mundo em que vivem. O contato com a lã, com a areia, com a grama do parque, com o vento, com o sol, com o papel higiênico, com a pena, com bexigas, com sons dos instrumentos musicais, com frutas, com plástico, com personagem do Boi de Mamão, com sucatas, sacolas de papelão, utensílios de cozinha, dentre outros, proporciona aos bebês inúmeras descobertas. Esses momentos em que as professoras disponibilizam diferentes

materialidades para os bebês são momentos ricos, diversificados e instigantes. É possível perceber a atenção, a curiosidade dos bebês, a alegria em poder tocar, sentir a textura, amassar, cheirar, pôr na boca, etc.

Segundo Buss-Simão (2016, p. 11):

Para os bebês, particularmente, as experiências corporais, gestuais e de movimento trazem em si a marca do novo, uma nova sensação, um novo desafio corporal (engatinhar, arrastar, ficar de pé, caminhar, subir, descer, correr, mexer, remexer, tocar, rolar, pular), e nesse sentido, as professoras e os professores devem observar o corpo para além de suas possibilidades físicas (ou mecânicas) do movimento, mas como expressão por meio do toque, do olhar, dos gestos, da interação com os objetos e com o espaço, como uma forma de se comunicar, de expressar significados e emoções.

Apresento a seguir algumas imagens que revelam esse cuidado, essas experiências corporais, gestuais e de movimento dos bebês e essa compreensão das professoras para as demandas corporais para além dos cuidados físicos. Primeiramente apresento os bebês e as professoras interagindo com diversas materialidades e, posteriormente, interagindo com os espaços.

Fotografia 26 – Bebês interagindo com materialidades diversas





Fonte: Da autora em 2017.

As imagens apresentam algumas materialidades com que os bebês interagem, experienciam e brincam. Essas materialidades possibilitam os bebês vivenciarem sensações e descobertas diversas que vão marcando de forma significativa sua constituição social e cultural. Entendemos aqui materialidades tal como Broering (2014, p. 40) “mobiliário, brinquedos, utensílios, objetos e materiais pedagógicos variados”.

Assim, a sala de referência possui materialidades fixas como berços, colchões psicomotores, espelho, mesa, cadeira, televisão, armários e brinquedos de plástico diversos que constituem uma concepção e uma cultura material própria. Além dessas materialidades fixas, as professoras disponibilizam outras materialidades que consideram importante aos bebês conhecerem e terem contato, pois estão em um contexto de educação coletivo que objetiva ampliar e diversificar as experiências, relações e conhecimentos, como por exemplo: deitar, sentar, pular sobre a cama de balões; amassar, rasgar, se enrolar, colocar na boca o papel higiênico; jogar, tocar, pegar diversos tamanhos e texturas de bolas; ter contato com personagens do Boi de Mamão, entre outros. Segundo Broering (2014) pelas materialidades do espaço, em certa medida pode-se perceber o tipo de criança que se quer formar.

Ao abordar como as crianças pequenas utilizam as materialidades Garvey (1977, p. 56 *apud* BONDIOLI 1998) evidencia que:

As crianças pequenas estão sempre procurando descobrir o que as coisas são, como funcionam e o que se pode fazer com elas... A criança, diante de um objeto não familiar, tende a estabelecer uma cadeia que, passando da exploração à familiarização, chega à compreensão; uma sequência muitas vezes repetida que leva a uma visão mais madura das características (forma, estrutura, dimensão) do mundo físico.

Logo, por meio das imagens, é possível perceber que os bebês dão sentidos próprios as materialidades disponibilizadas, ou seja, ao entrar em contato com algum material os bebês observam, tocam, pegam na mão, batem no chão, colocam na boca, entre outras ações. As materialidades são exploradas, transformadas e recriadas pelos bebês de formas diversas. Há uma mútua interferência, pois as materialidades disponibilizadas afetam os bebês e suas relações e, ao mesmo tempo, os bebês também afetam as materialidades e seus usos.

As imagens a seguir reúnem os espaços físicos com que os bebês se relacionaram no período da pesquisa de campo.

Fotografia 27 – Bebês interagindo com diversos espaços na sala de referência e fora dela





Fonte: Da autora em 2017.

As imagens revelam o espaço físico em que os bebês experimentam, descobrem e vivem suas primeiras sensações. Compreendemos o espaço físico tal como Lima (1989, p. 13 *apud* BARBOSA 2000), “o espaço é o elemento material através do qual a criança experimenta o calor, o frio, a luz, a cor, o som e, numa medida, a segurança. (...) é em um espaço físico que a criança estabelece a relação com o mundo e com as pessoas; e ao fazê-lo esse espaço material se qualifica”.

Na sala de referência há sempre uma organização espacial, com *zonas circunscritas* e várias materialidades são disponibilizadas. As professoras sempre organizam o espaço pensando em uma maior autonomia e movimentação dos bebês. Essa organização instiga a curiosidade, a criatividade, a fantasia e desafia os bebês a exploração espacial e material. Nesse espaço organizado os bebês estabelecem relações, criam vínculos, fazem descobertas e experimentam sensações de maneira individual ou em grupo.

Essa organização espacial acolhedora, com materialidades diversificadas para os bebês explorarem vai ao encontro do que Barbosa (2010, p. 8) propõe ao trazer algumas considerações a respeito da organização do ambiente para os bebês como possibilitador de diversas experiências:

Quando bem pensados e propostos, incitam as crianças a explorar, a serem curiosas, a procurar os colegas e os brinquedos, isto é, elas podem escolher de modo autônomo. Ao organizar a sala para os bebês mais novos, é importante arranjar pequenos espaços, confortáveis, com espelho, tapetes, rolinhos, almofadas, que possam auxiliar na sustentação das crianças e favorecer seus movimentos. Tal espaço é organizado para que as crianças interajam com outras crianças, brinquem com os objetos e brinquedos podendo, assim, vivenciar diferentes experiências.

Além do espaço da sala de referência, os bebês têm acesso a outros espaços físicos, como por exemplo o parque, o *hall* de entrada, o cercadinho e o corredor. Nesses espaços os bebês têm contato com crianças maiores, com outros adultos, com outras materialidades e com outras propostas pedagógicas³⁹ que vão constituindo sua experiência de mundo. Portanto, é importante organizar o espaço, o tempo e as materialidades de forma a suscitar novas descobertas, relações, emoções, sensações, experiências, desafios e movimentos.

As imagens apresentadas nas fotografias 25 e 26 também ajudam a compreender o quanto as relações corporais entre professoras e bebês intensificam as relações com o espaço e com as materialidades e, também, o quanto essa ausência corporal das professoras permite aos demais bebês viverem experiências e criarem relações de forma autônoma.

As imagens revelam o olhar curioso, os gestos e a alegria dos bebês em vivenciar e experienciar o espaço e as várias materialidades disponibilizadas pelas professoras. Nesse espaço organizado e com materialidades diversificadas, de forma autônoma e também junto com o outro, os bebês tem oportunidade de vivenciar inúmeras sensações, descobertas, movimentos e experiências riquíssimas.

Ao oferecerem um espaço rico e diverso, as professoras ampliam e possibilitam novas vivências aos bebês a se movimentarem de forma autônoma e explorarem os espaços e materialidades oferecidos. Segundo Tardos e Szanto-Feder (2011, p. 48), essa organização do espaço e das materialidades permite uma certa liberdade de movimentos para as crianças e é uma possibilidade “de descobrir, de experimentar, de aperfeiçoar e de viver, a cada fase de seu desenvolvimento, suas posturas e movimentos. Por isso, tem necessidade de um espaço adaptado aos seus movimentos, de roupas que não atrapalhe, de um chão sólido e de brinquedos que a motivem”.

Com base nos episódios apresentados até o momento é possível perceber que nessas vivências entre bebês, professoras, materialidades, tempos e espaços, há uma concretude dessas relações pelo corpo, o corpo que toca, que anuncia, que propõe, que desafia, que instiga, que dialoga. No registro que segue apresentamos outro episódio em que as relações corporais estão presentes, no qual a professora por meio do seu corpo vai anunciando, tocando, desafiando e instigando os bebês.

³⁹ Teatros, oficinas com todos os grupos do CEI, apresentação de coral, entre outras propostas.

Rejane está sentada no chão, próxima a um armário, alimentando Vicente que está acomodado no bebê conforto. Laura chega engatinhando e sobe sobre as pernas da professora, com um sorriso no rosto. A professora a abraça, acomoda-a em seu colo e continua a alimentar e conversar com o bebê que está alimentando. “- Tem pedacinhos de maçã né, é bom para exercitar esse dentinho que nasceu aí. Delícia!” e também conversa com Laura que continua em seu colo. Laura fica observando, olha para a professora, sorri, balbucia alguns sons. Ao mesmo tempo em que está ali sentada alimentando e conversando com o bebê e com a Laura, a professora continua a observar, por meio do olhar, o grupo que está pela sala. Avista Sophia que está próxima da porta sozinha e fala: “- vamos lá Sophí! vai lá tocar violão, vai! Olha que legal!!” Sophia a olha, olha em direção da professora de Educação Física que está tocando violão e brincando com os demais bebês e permanece sentada brincando com um brinquedo de plástico (Registro notas de campo do dia 02.05.2017).

Esse registro evidencia o quanto a professora, por meio do seu corpo, vai situando os bebês de acordo com as ações que estão acontecendo. Há um cuidado, uma atenção ao alimentar Vicente, em anunciar que ele está comendo maçã, que é bom para exercitar o seu dentinho que nasceu. Há uma preocupação com Sophia que está sozinha próxima da porta, Rejane a instiga a ir brincar e tocar violão junto com professora de Educação Física e com os demais bebês, porém Sophia aparenta estar em um momento seu, continua a explorar um brinquedo de plástico, então a professora valoriza e respeita a vontade de Sophia e a deixa brincando sozinha. Há também uma postura corporal acolhedora com Laura que se aproxima, a professora deixa que ela escale suas pernas e se envolva em meio aos seus braços. São ações e relações necessárias para a prática da docência com bebês, que se materializam por meio do corpo.

As ações de cuidado são para Maranhão (2000) uma atividade relacional, segundo a autora:

O cuidado, embora seja muitas vezes efetivado por procedimentos com o corpo e com o ambiente físico, expressa intenções, sentimentos, significados, de acordo com o contexto sociocultural. O cuidado tem muitos sentidos e, dependendo do sentido que se atribui ao ato de cuidar e a sua finalidade, podemos enfatizar alguns aspectos do desenvolvimento humano em detrimento de outros (MARANHÃO, 2000, p. 118).

As professoras e bebês se relacionam o tempo todo por meio do corpo. Há no episódio apresentado uma relação, um diálogo corporal, uma escuta sensível das

demandas e necessidades dos bebês, bem como a preocupação em atendê-las. As ações de observar, interpretar, anunciar, instigar, assear, interagir, entre outras, são ações fundamentais para a composição da docência com bebês, as professoras precisam estar disponíveis corporalmente para compreender e acolher o que os pequenos comunicam e expressam.

O próximo registro também revela esta relação corporal que acolhe e que possibilita relações e interações:

Rejane está trocando valentina Oliveira. “-Você fez xixi? Só xixi”. Fala professora ao retirar sua fralda. Vicente se aproxima chorando. “- O que houve? Você foi lá fora? Tem novidade lá fora?” Fala a professora direcionando seu olhar a ele. Vicente se agarra em suas pernas e continua a chorar, professora conversa, acarícia seu corpo, acalmado-o. Valentina que está deitada no trocador fica observando. Vicente se tranquiliza e professora volta a trocar Valentina e continua a conversar com Vicente e também com Valentina. “- Que foi vivi? O que aconteceu lá fora. Hein... o que aconteceu lá fora? É a amiguinha foi!” Fala a professora para Vicente. Vicente balbucia alguns sons e fica ao redor brincando com a porta do armário (trocador), observando as ações da professora com Valentina. “- vamos colocar a calça vale, vamos? Dá o pé pra Rê. Cadê o pé. Éé... cadê o outro pé. Esse é o pé ooh”. Fala professora Rejane ao colocar a calça em Valentina. Professora termina a troca e põe Valentina para brincar (Registro em vídeo notas de campo do dia 03.08.2017).

Fotografia 28 – Professora em uma relação corporal com Valentina e Vicente





Fonte: Da autora recorte do registro em vídeo do dia 03.08.2017.

O registro apresenta a professora em um atendimento às singularidades, estabelecendo um diálogo corporal com Valentina, anunciando as ações desenvolvidas e levando Valentina a participar. Esse atendimento é interrompido por Vicente que caminha chorando em direção à professora. Ele agarra as pernas da professora e tenta anunciar algo que aconteceu, a professora acolhe Vicente, por meio de toques e palavras, tentando acalmá-lo e busca também tentar compreender o que houve.

Essas ações e relações tecidas entre a professora e os bebês vai ao encontro do que Maranhão (2000, p. 120) define como o cuidado humano como prática cultural:

O cuidado humano seria a capacidade que temos, pela interação com os outros humanos, de observar, de perceber e interpretar as suas necessidades e a forma como as atendemos. Nesse processo de cuidar do outro também nos desenvolvemos como seres capazes de ter empatia com o outro, de perceber nossas próprias necessidades e de desenvolver tecnologias para aprimorar tais cuidados.

Desta forma, a professora estabelece uma forma de cuidado e relação que busca observar e interpretar o que os bebês anunciam. A expressão corporal de Vicente, o choro, mobiliza a professora que, por um instante, interrompe sua ação com Valentina e se dispõe corporalmente a atendê-lo, tentando acalmá-lo e dar uma resposta ao seu pedido de ajuda. A ação respeitosa da professora com a demanda de Vicente, esse modo com que estabelece a relação, também constitui social e culturalmente Valentina, que do trocador observa as ações desenvolvidas. Assim, essa relação entre professora e bebês, de acordo com Vigotski *apud* Barbosa (2011, p. 20) é um trabalho de duas vias, ou seja:

em um sentido, o sujeito sofre a ação dos instrumentos mobilizados por seus interlocutores para definir, regular os modos de agir, de ser daquele; em outro sentido, o sujeito lança mão desses instrumentos, das palavras, que lhes são

dados pelo outro e passa a usar para pensar a si mesmo e também para agir sobre os seus interlocutores.

A ação da professora mobiliza e afeta Valentina e Vicente, assim como vice-versa, essa mobilização e a forma de se relacionar vai constituindo formas de agir com o outro, de entender a si mesmo e o seu entorno. A especificidade da docência nesse modo de estabelecer relações corporais, de acolher e significar as demandas dos bebês vai constituindo-os pessoal, corporal e socialmente. Essa constituição é promovida em meio aos momentos de cuidado em que há um envolvimento corporal intenso e as relações são mais próximas, professoras e bebês se relacionam corporalmente, via troca de gestos, olhares, carícias e toques. São características importantes que demarcam a especificidade da docência com bebês e que ratificam o processo e as ações de cuidado como extremamente educativos.

As relações corporais se mostraram presentes no decorrer desta categoria evidenciando o quanto elas são promotoras de relações nos momentos de cuidado e educação dos bebês. A professora por meio do seu corpo, interage, brinca, dialoga, organiza o espaço, instiga e acolhe as demandas dos bebês e promove brincadeiras usando seu corpo e também o corpo dos bebês como elos para as relações.

3.4 RELAÇÕES SEM PRESSA *VERSUS* MOVIMENTAÇÃO CORPORAL INTENSA E A INFLUÊNCIA DAS MATERIALIDADES

A composição desta categoria deu-se ao retomar, observar e refletir sobre os registros de campo em que identificamos nos registros escritos, fotográficos e audiovisuais o respeito da professora com o corpo e tempo do bebê ao desenvolver as práticas de cuidado e educação. No momento em que realizam as ações de atendimento às singularidades, as professoras fazem, sempre que possível, sem pressa, de forma tranquila, cuidadosa e atenta as necessidades dos bebês. Porém, os dados de campo também apontaram que para dar conta dessas ações, devido as condições de trabalho e as demandas e temporalidades dos bebês e da instituição, as professoras precisam de uma certa agilidade, de uma movimentação corporal intensa o que, muitas vezes, apressa a realização dessas ações. Por conta dessa movimentação intensa, dessa agilidade que precisam ter, algumas imagens revelam que as professoras não se atentam para seu corpo, em como realizam certos movimentos corporais o que acaba ocasionando um desgaste e um cansaço corporal. Além da movimentação intensa, esse

desgaste, esse cansaço também pode ser proveniente das materialidades e do espaço que não são adequadas para realizar tais ações e também pela dimensão da temporalidade, que vai ocasionando certos desgastes, pois a medida que o tempo passa a *disponibilidade corporal* passa a ser outra, ela vai se alterando ao longo da carreira.

Sendo assim, demos início as análises desta categoria apresentando a forma com que as professoras realizam as ações de cuidado e educação dos bebês, principalmente, nos atendimentos às singularidades, em que as ações desenvolvidas nesses encontros são realizadas de maneira densa, atenta, sensível, respeitosa, sem pressa; que dão oportunidades para os bebês participarem e entenderem o que está sendo realizado com eles. Mas, por mais que as professoras tentem sempre realizar essas ações desta forma, nem sempre isso é possível, pois essas são desenvolvidas em um contexto coletivo composto por 12 bebês, que possuem necessidades e temporalidades diferentes, além da temporalidade da instituição. Assim, desenvolver essas ações sem pressa está condicionado a um confronto entre as temporalidades dos bebês e as temporalidades da instituição. Esse confronto vai ser mais detalhado no decorrer deste texto. Primeiramente, apresentamos um pouco sobre esse atendimento cuidadoso, sem pressa, respeitoso e atento que constitui a docência como bebês, como mostra o registro a seguir:

Professora Rejane vai trocar Olívia. “- vamos trocar a fralda Olívia? vamos?” Olívia a olha. Professora vai até Olívia, pega-a no colo, abraça-a, Olívia responde o carinho com um beijo na bochecha da professora que caminha em direção do trocador. Professora deita Olívia no trocador e inicia a troca. “- Tem mais que xixi aqui. Coco! Você não avisou a Rê que tem coco”. Olívia fica olhando enquanto professora anuncia as ações a ela. Durante a troca professora vai conversando com Olívia, brinca com ela, arruma sua roupa, limpa seu rosto, troca sorrisos, toques, afagos. “- Agora está cheirosa, límpinha sem coco”. Fala professora ao terminar. Enquanto Rejane faz a troca os demais bebês estão brincando, caminham até próximo da professora, observam as ações e voltam a brincar (Registro em vídeo notas de campo do dia 18.07.2017).

Fotografia 29 - Professora em um atendimento às singularidades sem pressa, de forma densa, tranquila e atenta



Fonte: Da autora recorte do registro em vídeo do dia 18.07.2017.

A cena, revela a ação da professora desenvolvida com tranquilidade, sem pressa, respeitando o corpo e o tempo do bebê. A professora, troca Olivia com cuidado, anunciando as ações, deixando Olivia tocar seu corpo e faz com que ela participe desse momento também. Há uma relação corporal de troca, carinho, afeto e respeito um com o outro. Esse contato corporal, essa relação respeitosa, sem pressa, com movimentações agradáveis, carinhosas provoca sensação de relaxamento e conforto aos bebês, pois segundo Tardos (1992, p. 1): “As experiências agradáveis [...] faz com que as relações sejam cada vez mais estreitas, enquanto que as experiências desagradáveis inquietam o bebê, lhe criam ansiedade provocando desconfiança com o adulto”.

Logo, diferente da forma ligeira e mecanizada em que algumas profissionais comumente desenvolvem essas ações, no contexto observado as professoras realizam essas ações, sempre que o tempo e as demandas dos bebês e da instituição permitem, de forma tranquila, sem pressa, anunciam ao bebê as ações a serem realizadas, fazem com que o bebê participe das ações, chamando a atenção sobre as ações pretendidas para que ele tenha possibilidade de tomar conhecimento e participar delas.

As professoras observadas tentam observar, compreender e reagir as necessidades e expressões dos bebês, realizando os atendimentos às singularidades de forma tranquila, atenta e sem pressa. Porém, por ser um contexto coletivo essa ausência de pressa é também intermitente, pois como apresentada na primeira categoria, *o corpo da professora no atendimento às singularidades em um contexto coletivo*, a professora é interrompida o tempo todo pelas demandas do coletivo e que, por vezes, é necessário parar suas ações para dar conta também de atender as necessidades do coletivo.

Deste modo, praticar essas ações de forma respeitosa, tranquila, sem pressa demanda uma necessidade de tempo e nem sempre isso é possível em um contexto coletivo de 12 bebês, pois as professoras estão envolvidas por uma rotina, por uma temporalidade institucional e também pelas demandas dos próprios bebês. Sendo que, em determinados momentos, as professoras terão de fato tempo para realizar essas ações sem pressa, com calma, de forma respeitosa conforme apresentado no episódio anterior, mas, em outros momentos, será necessário apressar o desenvolvimento das ações de cuidado e educação para dar conta de realizá-las com todo o coletivo. Todavia, mesmo envolvidas nessa temporalidade, nessa movimentação que, por vezes, apressa as ações, as professoras observadas se preocupavam em sempre anunciar as ações a serem realizadas e sempre que o tempo permitia buscavam respeitar o tempo e o corpo dos bebês.

O registro que segue mostra a professora desenvolvendo sem pressa, de forma cuidadosa e atenta o atendimento às singularidades de Laura, levando-a ao encontro com o seu corpo. Segue o registro:

“- vamos tirar o xixi Laura?” Jéssica fala ao esticar os braços em direção de Laura. Laura estica os braços também em direção de Jéssica. Jéssica a pega no colo e a põe em cima do trocador. Tira o babador e fala: “- Andasse fazendo arte com sua água né. Tás molhada”. Laura estica os braços em direção de Jéssica, fazendo gesto de ‘venha, venha’. Jéssica se abaixa e brinca com Laura. “- Meu Deus que mão gelada”. Fala Jéssica

ao tocar as mãos de Laura. “- Como assim, você está com frio com duas blusas. Tá com frio? Tá com a mão gelada”. Fala Jéssica ao olhar a quantidade de roupa que Laura está vestida. “- vamos fazer exercício pra esquentar”. Jéssica faz movimentos com as pernas de Laura. Em seguida inicia a troca. Laura brinca com o porta lenço e fralda que está logo acima do trocador. “- Laura acho que vai ter que ficar com duas calças, tá muito gelada”. Fala Jéssica olhando para Laura. Laura ri. “- Abre a perninha”. Fala Jéssica ao erguer as pernas de Laura para passar a pomada. “- A mão da Jê tá gelada né”. Jéssica levanta Laura, coloca sua calça. “- vamos colocar outra calça, que você está com as coxas geladas”. Jéssica caminha com Laura no colo até sua mochila, pega uma calça e senta Laura no trocador para colocar. “- Dá o pé Laura”. Melissa caminha até Jéssica e deita próxima das pernas da professora. Ao terminar a troca Jéssica coloca Laura para brincar no chão (Registro notas de campo do dia 18.07.2017).

Fotografia 30 – Professora em um atendimento às singularidades, desempenhando ações com base na *sutileza* e no *cuidado de si*





Fonte: Da autora do dia 18.07.2017.

Ao observar esse registro é possível perceber a *sutileza* presente nas ações da professora. Esse termo *sutileza* foi usado por Tristão (2004) ao entender que educar crianças tão pequenas em ambientes coletivos é uma profissão caracterizada pela *sutileza*. A professora envolve Laura no momento da troca, transforma esse contato individual em um momento de trocas entre as duas. Realiza as ações sem pressa, com carinho, brinca com Laura, atende a seus pedidos, age de acordo com suas necessidades, consegue perceber os sinais corporais de Laura e a conduz ao encontro de seu corpo e de suas sensações.

As ações da professora mostram o seu entendimento acerca dos bebês que ali estão, compreendendo-os como sujeitos e não apenas alguém para ser cuidado de acordo com suas necessidades fisiológicas. Essa relação cuidadosa, respeitosa, atenta e disponível existente entre a professora e o bebê vai ao encontro do conceito de *cuidado de si*, proposto por Foucault e utilizado para compreender a docência com bebês por Guimarães (2008) em sua tese de doutorado, como uma dimensão ética indispensável para o trabalho com crianças pequeninhas. Segundo Foucault (2004, p. 269): “Não é possível cuidar de si sem se conhecer. O cuidado de si é certamente o conhecimento de si”. Desta forma, o cuidado é entendido como uma forma de conhecer e cuidar de si mesmo e assim criar possibilidades para conhecer e cuidar do outro. Essas possibilidades são percebidas nas ações da professora, como mostra o registro anterior, há toda uma preocupação, desde o ato de convidar Laura para a troca, a espera pela resposta de Laura, as ações desenvolvidas durante a troca, as falas, os olhares, as trocas de carinho entre as duas, mostra o cuidado que a professora tem consigo mesma e com Laura. Esse cuidado constante e diário vai conduzindo Laura ao encontro de si mesma, a perceber suas necessidades, suas sensações e seu corpo.

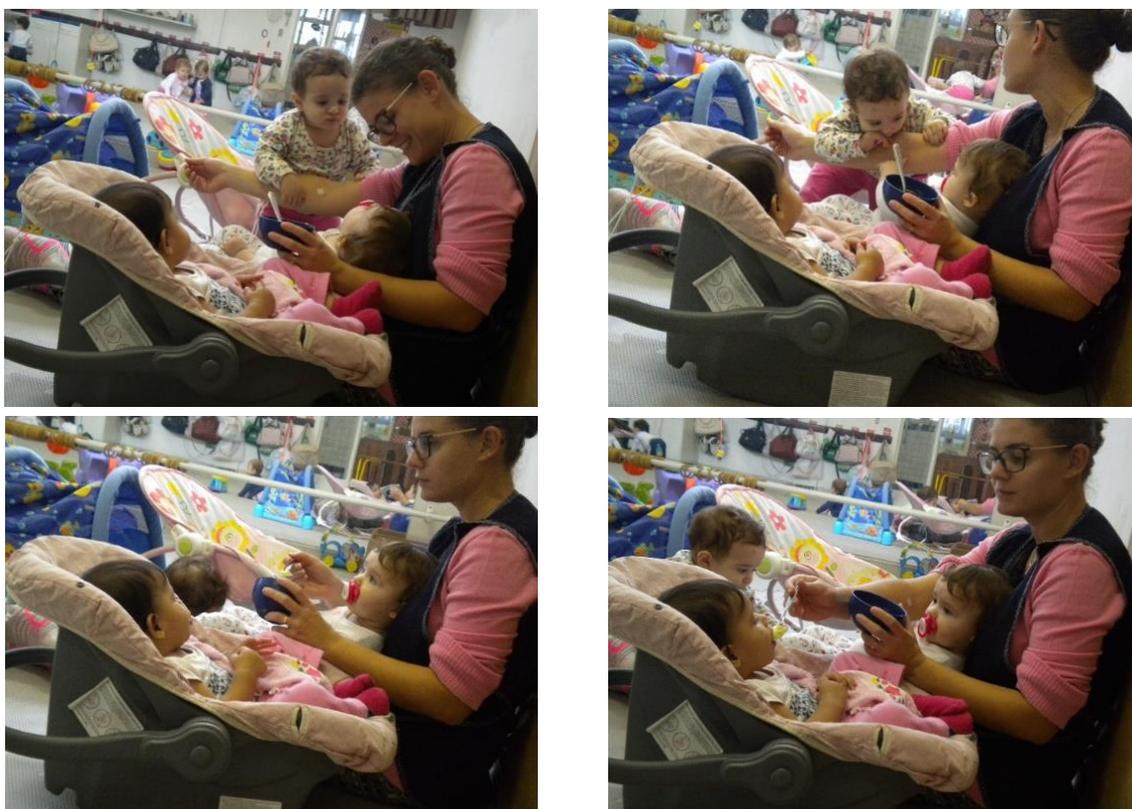
No entanto, como já mencionado, ao mesmo tempo que as professoras precisam ter calma para atender os bebês, elas também precisam de uma certa dinâmica para dar conta das ações de trocar, alimentar, banhar e acalentar. E essa intensidade em torno da agilidade, da movimentação corporal intensa se dá sobretudo pela condição de que a relação se dá em um contexto coletivo, pois ela não está com um bebê na sala, ela está com 12 e precisa responder as demandas dos 12 bebês, o que gera uma demanda de trabalho muito intensa em torno do seu corpo.

Em alguns momentos, a professora vai estar atenta alimentando um bebê, em um encontro de atendimento sem pressa, mas também vai ser interrompida várias vezes por outros bebês que solicitam um colo, atenção e carinho, gerando uma intermitência constante, nesse atendimento sem pressa, devido as demandas dos demais bebês. O registro que segue revela um pouco disso ao mesmo tempo que a professora se encontra sensível, atenta e disponível ao atendimento às singularidades de Melissa, ela também precisa mudar seu olhar, sua disposição corporal para atender o coletivo que requisita sua atenção. Segue o registro:

“- vamos comer Melissa? vamos? Melissa vai papa!” Fala Jéssica olhando para Melissa. Melissa está sentada próxima da professora e a olha. Jéssica pega Sophia no colo que está próxima chorando. Sophia se acalma. “-vem papa Melissa? vem?” Melissa caminha até Jéssica. Jéssica que já está sentada no chão com Sophia no colo ajuda Melissa sentar no bebê conforto e começa a alimentá-la. “- Humm... delíciaaaa. Banana e abacate”. Fala Jéssica. Sophia que está em seu colo, tenta colocar a mão dentro do pote com comida que Jéssica segura na mão. “- Não põe a mão Sophi. Depois é você!” valentina Oliveira que está ali próxima tenta se levantar. Jéssica a olha e estica seu braço para ela se apoiar. valentina consegue se levantar apoiada no braço de Jéssica, pois ainda não consegue firmar seu corpo sozinha. Jéssica que agora está com um dos braços ocupados servindo de apoio a valentina olha e fala: “- E agora como é que vou dar comida a Melissa? vamos ser canhota”. Jéssica coloca o pote de comida no chão e pega a colher com a mão esquerda. Continua a alimentar Melissa, fala e ri com valentina e Sophia também. A comida de Melissa acaba. “- Acabou! Vou pegar mais. Com licença. A valentina senta agora, a Sophi também senta. Só um pouquinho eu vou pegar mais”. Melissa se vira e fica olhando Jéssica pegar mais comida. Jéssica retorna e fala: “- Chegueíí!” valentina e Sophia continuam do seu lado. “- Melissa está comendo tão bem. Cadê o bocão. A última. Hummm... viva a

Melissa. Melissa termina de comer. Jéssica levanta “- Vou lá pegar sua água, só um pouquinho”. Jéssica entrega água a Melissa. Sophia chora. Jéssica a olha e fala: “- você quer sua água também? Vou lá pegar”. Volta e entrega copinho com água a Sophia (Regísto notas de campo do dia 18.05.2017).

Fotografia 31 – Jéssica atenta e disponível ao atendimento às singularidades de Melissa e também as demandas do coletivo



Fonte: Da autora do dia 18.05.2017.

O registro revela que ao mesmo tempo que a professora realiza a alimentação de Melissa sem pressa, atenta às suas necessidades ela também se encontra atenta e disponível ao coletivo que anseia por sua atenção. Esse registro evidencia o quanto esse sem pressa está condicionado as demandas do coletivo, Jéssica que estava atenta ao atendimento de Melissa, pausa suas ações para pegar Sophia que chora no colo, estende seu braço para possibilitar que Valentina se levante e consiga observar as ações que tanto anseia ver. São gestos, toques, olhares e movimentos corporais que demarcam essa relação que é intermitente, entretanto, de acordo com Sabbag (2017, p. 118) essa “ relação de proximidade, os toques, os gestos e a comunicação que ocorrem primordialmente por meio do corpo, com essa faixa etária, refletem na professora e seu corpo sofre consequências”.

A professora, para atender as necessidades dos bebês, realiza várias movimentações corporais ao mesmo tempo. Jéssica está sentada no chão, com a postura corporal curvada, está com um bebê no colo, com um braço servindo de apoio para Valentina ficar em pé e, com outro braço, realiza a alimentação de Melissa. Essa *disponibilidade corporal* de Jéssica que visa atender os anseios dos bebês, que por vezes é prazerosa, acaba prejudicando o seu próprio corpo, pois acaba se desgastando ao realizar várias ações corporais ao mesmo tempo. Percebemos que a atenção da professora, nesse momento, está em atender as necessidades dos bebês e não nos cuidados que seu corpo também precisa.

Essa movimentação corporal utilizada por Jéssica vai ao encontro do que Sabbag (2017, p. 109) apresenta ao analisar o corpo das professoras nas relações docentes, a autora afirma que esse corpo:

[...] é afetado pelo prazer que muitas vezes acompanha as ações realizadas com elas, mas também pelo desgaste, pelo cansaço e pela dor que são constantes na docência na Educação Infantil. Não podemos ignorar que esse corpo adulto está constantemente em movimento, porém muitas vezes esse movimento é realizado de maneira errada, ou sem consciência, pois a atenção, no momento da ação é destinada ao corpo considerado como mais frágil da relação, especialmente quando se trata dos bebês.

As professoras têm como foco principal o atendimento aos bebês, mas não se pode ignorar que esse adulto também tem um corpo, que sente, que cansa e que por vezes também dói. Para que esse atendimento seja realmente prazeroso e de qualidade para ambos é necessário um olhar para as necessidades de seu próprio corpo também. Para Tristão (2004) ser professora de crianças pequenas é certamente uma profissão que coloca o físico a prova, é preciso pensar que a professora também tem um corpo e que esse corpo se sente, em algumas ocasiões, cansado.

Desta forma, com objetivo de detalhar mais sobre essa dinâmica corporal, dessa movimentação corporal intensa, desse desgaste corporal das professoras, apresentamos recortes de várias imagens, em diversos momentos, que mostram as professoras realizando ações de cuidado e educação para podermos ver a recorrência dos movimentos e das ações que constituem a docência na Educação Infantil e que levam a um desgaste corporal.

Fotografia 32 – Movimentação corporal das professoras nos momentos de cuidado e educação dos bebês





Fonte: Da autora em 2017.

Esse conjunto de imagens revela a recorrência de movimentos corporais que as professoras realizam no decorrer de suas ações diárias. Elas sentam, levantam, pegam bebê no colo, se agacham, engatinham, acocoram, dentre outras. Segundo Sabbag (2017, p. 13) “O agravante em relação à repetição dessas ações é que, em algumas situações as professoras as realizam com falta de atenção, justamente pela simultaneidade de eventos, relações e ações comum nesses ambientes”.

O que chama atenção também nessas imagens, além da intensidade e variedade de movimentos corporais realizados pelas professoras, é a postura corporal das professoras. Esse corpo se curva o tempo todo para estar em contato com os bebês, na maioria das imagens as professoras estão com a coluna curvada, sentadas no chão ou em cadeiras infantis que aparentam ser desconfortáveis. A repetição dessas posturas corporais ao longo do dia e ao longo dos anos trará implicações para a prática docente, pois essa repetição ocasiona desgastes corporais e problemas de saúde decorrentes destes desgastes.

Nas análises dos registros, imagens e vídeos os momentos da alimentação foram os que revelaram uma maior movimentação corporal, as professoras sentam e levantam em torno de três vezes para finalizar a alimentação de um bebê. Percebemos que esse levantar, sentar, pegar o bebê no colo, pegar água, pegar mais comida, agachar, gera um desgaste físico devido a repetição e intensidade dos movimentos realizados. A fim de trazer com mais detalhamento essa movimentação corporal, descrevemos o momento da alimentação colocando em evidência os movimentos das professoras. Primeiramente, as professoras preparam a alimentação do bebê de pé já conversando com o bebê que será alimentado. Se agacham para colocar o babador. Se agacham novamente para pegar o bebê no colo e o aconchegar no bebê conforto. Sentam para alimentá-lo. Em seguida levantam para pegar mais comida. Voltam a sentar para continuar a alimentação.

Levantam para pegar água. Se agacham para auxiliar o bebê a tomar ou deixam ele tomando sozinho. Por fim, se agacham para tirar o bebê do bebê conforto ou da cadeira.

É possível perceber a intensidade e a variedade de movimentos para desenvolver a alimentação de um bebê e o tempo que esse momento exige. Ao somar essas ações, somente no período vespertino⁴⁰, que se repetem duas vezes, com 12 bebês, resulta em 24 encontros de alimentação. Somente o movimento de levantar e sentar, que é realizado em torno de três vezes com cada bebê, gera ao final do dia um total de 72 movimentos, ou seja, 36 vezes cada professora realiza o movimento de levantar e sentar, sem contabilizar as outras ações descritas acima de agachar para colocar babador, pegar o bebê no colo, agachar de novo para acomodar ou tirar o bebê no bebê conforto ou na cadeira. No contexto observado, evidenciamos que a alimentação é o que mais demanda a movimentação corporal das professoras, sem negar que trocar, brincar e interagir com os bebês também demandam uma imensidade de tempo, de movimentos e uma disposição corporal intensa.

Os momentos de alimentação, em que os bebês são atendidos individualmente, tomam grande parte do tempo das professoras, pois são ações que levam tempo para serem realizadas e se repetem várias vezes, em torno de quatro vezes⁴¹ em um período de 6 horas⁴², o que acaba exigindo uma disposição corporal intensa das professoras. Esses momentos fazem parte de uma rotina diária que além de demandar tempo devido ao número de bebês, demanda tempo também, pois é necessário respeitar as temporalidades dos bebês, ou seja, nem sempre o bebê vai querer comer, brincar ou ser trocado no horário que a professora o convida.

Barbosa (2000, p. 45) afirma que:

As rotinas podem tornar-se uma tecnologia de alienação quando não consideram o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos.

As professoras tentam, sempre que possível, respeitar esse tempo subjetivo dos bebês, pois eles possuem ritmos diferentes, eles precisam de tempos mais prolongados para comer, brincar e dormir. Nesse sentido, todas as ações desenvolvidas com os bebês demandam mais tempo, exigindo que o tempo de alimentar, trocar, brincar e interagir

⁴⁰ Vespertino, porque é nesse período que fazemos as observações.

⁴¹ São dois momentos de alimentação (lanche e janta) e em torno de dois momentos de troca ou mais dependendo das necessidades dos bebês.

⁴² Cito 6 horas, pois é o tempo que as professoras observadas estão com os bebês.

seja organizado de forma a respeitar as temporalidades e necessidades dos bebês. Essa perspectiva vai ao encontro do que Barbosa (2010, p. 8) anuncia sobre o uso do tempo com bebês:

Talvez o tempo seja um importante elemento para a definição da especificidade da educação dos bebês. As crianças pequenas precisam de tempo, de tempos longos para brincar, para comer, para dormir. Tempos que sejam significativos. As crianças pequenas, especialmente os bebês, têm a árdua tarefa de compreender e significar o mundo e precisam de tempo para interagir, para observar, para usufruir e para criar.

Gonçalves (2014, p. 86), ao realizar uma análise da produção científica sobre a prática pedagógica com as crianças de 0 a 3 anos de idade, também evidencia que as crianças pequenas seguem ritmos próprios e desafiam a lógica adulta, pois “algumas levam mais tempo para se alimentar, outras precisam dormir em horários distintos e peculiares, e isso desafia os professores que trabalham com os grupos menores, rompendo com a rotina estabelecida no cotidiano da creche”.

Presenciamos vários momentos em que as professoras convidam um bebê para dar comida ou para trocar e ele não quer, elas respeitam seu tempo, a sua vontade e realizam essas ações posteriormente com ele. Outra questão presenciada é em relação ao tempo desses encontros, há momentos em que as professoras conseguem ficar mais tempo com cada bebê, realizando as ações de forma mais densa e tranquila, mas há outros que elas acabam aligeirando essas ações por conta do coletivo que também aguarda por esses momentos. Desta forma, esses encontros de atendimentos às singularidades sofrem impactos devido ao tempo, que é pouco, o que gera uma forte influência nas relações entre professoras e bebês.

Devido ao tempo de atendimento às singularidades dos bebês ser delimitado, por conta do contexto coletivo, as professoras faziam uso de uma agilidade corporal intensa para dar conta de atender todos os bebês. Essa agilidade era maior, principalmente, quando os 12 bebês estavam em sala, em dias que alguns bebês faltavam, o tempo destinado a esses momentos se tornava maior, as ações, relações e os movimentos das professoras se tornavam mais tranquilos.

Segundo Giddens (2005) na sociedade moderna a distribuição das atividades é fortemente influenciada pelo tempo do relógio, sem o relógio, sem essa delimitação temporal, da sua coordenação no espaço as sociedades industrializadas não iriam existir. Somos fortemente influenciados pelo tempo do relógio, vivemos em uma sociedade

acelerada, onde existe tempo para tudo e o próprio espaço que vivemos e nos relacionamos é condicionado também por esse tempo.

As interações, segundo Giddens (2005, p. 95) “[...] ocorre em um lugar específico e tem uma duração específica no tempo. As nossas ações no decurso do dia tendem a ser ‘zoneadas’ tanto no tempo quanto no espaço”. Esse “zoneamento” é fortemente influenciado pelo tempo do relógio, somos envolvidos em um tempo e espaço acelerado, somos condicionados pelo tempo do relógio, temos horários para tudo e na creche isso não é diferente, existe uma rotina, uma definição de tempo.

Porém, no contexto da creche é preciso considerar o tempo das crianças, principalmente, o tempo do bebê que se difere do tempo do relógio, do tempo da instituição, do tempo dos adultos, segundo Sarmiento (2004, p. 28) é um tempo “recursivo, continuamente reinvestido de novas possibilidades, um tempo sem medida, capaz de ser sempre reiniciado e repetido”. O tempo do bebê assim é um tempo do momento, do instante, eles vivenciam o espaço, as materialidades e o tempo dentro de seu próprio ritmo. Mas, o tempo do relógio também acaba influenciando esse tempo e esse ritmo.

Por conta do tempo cronológico, do contexto coletivo, das demandas das ações diárias há uma exigência de movimentos intensos das professoras para suprir as necessidades dos bebês e essa movimentação corporal intensa, foi também mencionada em algumas pesquisas como a de Demétrio (2016), Duarte (2011), Sabbag (2017), Schmitt (2008) e Tristão (2004). Essas pesquisas indicaram que há uma movimentação intensa na docência na Educação Infantil, principalmente, na docência com bebês, em que as ações corporais são mais intensas, exigem muito mais dedicação das professoras, gerando um cansaço e um desgaste corporal.

Sabbag em sua pesquisa (2017, p. 176) ao entrevistar professoras de creche e de pré-escola, constatou que grande parte das professoras consideraram “as relações com bebês mais desgastantes e exigentes do que com as crianças um pouco maiores, justamente em decorrência das relações individualizadas”. As professoras de creche indicam que se desgastam corporalmente muito mais com as ações de cuidado, principalmente, as de atendimento às singularidades, que demandam uma relação de proximidade, toques e gestos que ocorrem por meio do corpo, ações que refletem na professora e seu corpo sofre as consequências.

Ainda segundo a autora as professoras entrevistadas indicam que “As especificidades da pré-escola são diferentes, porém também são bastante exigentes em

termos corporais” (SABBAG, 2017, p. 176). As crianças nessa faixa etária já possuem autonomia para se alimentar e se higienizar precisando apenas de supervisão e auxílio, não solicitam tanto “colinhos” e que as professoras da pré-escola atribuem maior exigência corporal ao brincar com eles, a interagir e se movimentar.

Duarte (2011) em sua pesquisa evidencia por meio dos relatos das professoras a questão do cansaço na docência com bebês. Segundo a autora os bebês exigem muito mais do corpo das professoras, eles requisitam o toque, o colo, o contato físico, são momentos riquíssimos de relações, mas, ao mesmo tempo, são momentos que exigem um maior esforço físico, um corpo disponível, que se entregue por inteiro aos bebês. Para a autora “é compreensível que as professoras sintam seus corpos desgastados por essa relação, que é necessária e torna o momento prazeroso para a criança, mas que, por outro lado, acarreta uma exigência que é física” (DUARTE, 2011, p. 200).

Na pesquisa realizada por Tristão (2004, p. 185) a autora evidencia que: “Atuar com bebês exige demais do físico, o esforço é grande para que todas as ações diárias sejam realizadas, é fisicamente cansativo”. Ao analisar as fotos obtidas em campo, a autora constata na postura corporal das professoras os sinais do desgaste que o trabalho com bebê provoca no corpo. As professoras aparecem nas imagens com a coluna curvada ao alimentar e ao brincar com os bebês. Essa postura corporal também é identificada na pesquisa de Sabbag (2017), a autora constatou que ficar com a coluna levemente flexionada é a movimentação corporal que mais se repete durante o período em que as professoras estão com as crianças. Essa postura corporal também pode ser visualizada no recorte de imagens que segue:

Fotografia 33 – Postural corporal das professoras





Fonte: Da autora em 2017.

Nas imagens é possível perceber a postura corporal das professoras em vários momentos, elas ficam a maior parte do tempo com a coluna curvada. Assim, como constatado por Sabbag (2017) e também por Tristão (2004) essa é uma postura que provoca um desgaste corporal.

Já a pesquisa realizada por Schmitt (2014) revela uma intensa movimentação dos adultos, principalmente, nos momentos de cuidado com o corpo. Para a autora as exigências em torno do atendimento às singularidades dos bebês como alimentar, trocar, higienizar, banhar e acalantar, dentre outras, são ações que exigem uma mobilização dos profissionais de forma mais intensa, quando comparada com as que ocorrem com os grupos de mais idade. Assim, segundo a autora “além de ocuparem mais tempo, exigem, em certa medida, um grande investimento físico e emocional por parte delas” (SCHMITT, 2014, p. 214).

Demétrio (2016) em sua pesquisa aponta o cansaço como o resultado do esforço físico realizado cotidianamente, para a autora as ações de cuidado físico são as que exigem do corpo da professora. Os dados de sua pesquisa evidenciaram “o cansaço físico e as consequências deste esforço para o corpo das professoras, que mencionam as dores nos braços, nas pernas e na coluna, causadas por movimentos repetitivos e que exigem um grande esforço físico”. Demétrio (2016) também cogita que esse cansaço

pode influenciar na *disponibilidade corporal* das professoras, impossibilitando, muitas vezes, de estar ou realizar alguma brincadeira com os bebês.

A seguir apresentamos um registro que evidencia o cansaço corporal da professora, o quanto o fato de sentar e levantar várias vezes se torna cansativo, desgastante. A professora Rejane demonstra uma estratégia de poupar um pouco seu corpo ao solicitar mais comida a professora Jéssica que já está de pé. Segue o registro escrito e fotográfico:

Rejane está sentada no chão, encostada em um armário alimentando Bento. Lucas está apoiado em suas pernas observando o que acontece. Bento termina de comer. “- Você quer mais Bento? A Rê vai pegar seu leitinho”. Fala a professora ao terminar de alimentar Bento. Jéssica está de pé próximo. Rejane a olha e fala. “- Jéssica pega o papa do Bento para mim”. Jéssica o prepara e entrega a professora. “- Você é muito gentil, né Bento”. Fala Rejane agradecendo Jéssica (Registro notas de campo do dia 21.07.2017).

Fotografia 34 – Professora Rejane solicitando mais alimento ao Bento para professora Jéssica que já está de pé



Fonte: Da autora do dia 21.07.2017.

Essa cena indica uma estratégia usada pelas professoras para poupar seu corpo em um momento de cansaço. É evidente que as ações de sentar e levantar diversas vezes cansa e, por mais que, a partir de agosto a alimentação passa a acontecer na mesa com as professoras sentadas em cadeiras, o cansaço corporal ainda se torna presente, pois as materialidades usadas não são adequadas, as professoras sentam em cadeiras infantis, a alimentação fica em uma prateleira, as professoras realizam o preparo de pé e levantam

várias vezes para preparar ou pegar mais. Para Sabbag (2017, p. 160) “o fato de não haver materialidade indicada para seu tamanho, questão que pode agravar muito seu desgaste corporal”. Talvez pudesse haver um móvel próprio para preparo dos alimentos que pudesse ficar na altura das professoras quando alimentam um bebê, logo não necessitariam levantar inúmeras vezes e ficar muito tempo de pé para preparar os alimentos, além do imperativo de haver cadeiras adequadas para seu tamanho.

Sabbag (2017, p. 126-127) ao abordar sobre a falta de materialidades para o adulto anuncia que:

A falta de materialidade própria para os adultos ocorreu com o passar dos anos, pois a princípio, com a constituição dos espaços da Educação Infantil muito próximos aos do Ensino Fundamental, havia ali mesas e cadeiras adequadas para os adultos, denominados mesa do professor e cadeira do professor. Com o passar dos anos, em virtude da busca pela especificidade da Educação Infantil, com o processo das relações educativas e da sua não vinculação ao processo de ensino e aprendizagem, essa materialidade foi retirada da sala. O inconveniente é que esses móveis destinados aos adultos não foram substituídos por outros que identifiquem e tragam essa particularidade das relações educativas na Educação Infantil, pensando nesse adulto – professora.

Broering (2014) em sua dissertação faz uma interpretação histórica sobre a arquitetura, espaço, tempo e materialidades da Educação Infantil do município de Florianópolis. Ao analisar alguns documentos a autora vai relatando as permanências, rupturas e inovações sobre a cultura material da Educação Infantil. Segundo a autora o espaço educativo precisa ser repensado, pois muitas materialidades foram sendo retiradas, aprimoradas nos espaços com o passar dos anos, mas outras apesar dos princípios pedagógicos e educacionais não serem mais os mesmos, acabaram permanecendo. A autora identificou em sua pesquisa que “houve muito mais ressignificação das práticas educativas em relação à arquitetura e às materialidades oferecidas àquele grupo de crianças e adultos” (BROERING, 2014, p. 395).

Broering (2014, p. 348) alerta sobre a “necessidade de observação dos elementos que devem constituir a cultura material da educação infantil, pois ela interage com trabalho pedagógico e nele interfere diretamente”. É preciso construir diálogos entre arquitetura, pedagogia e outras disciplinas para encontrar a estrutura de espaços e materialidades apropriados para as crianças e para os adultos e estar consciente que “Um espaço ideal, uma pedagogia ideal, uma criança ou ser humano ideal não existe; existe somente a criança, o ser humano em relação a suas próprias experiências, tempo e cultura” (RINALDI, 2013 *apud* BROERING, 2014, p. 278).

Sendo assim, não há um espaço ideal, é preciso pensar em melhores formas de organização, com materialidades e tempos adequados, pensando nas singularidades, das crianças e dos adultos, ou seja, os principais usuários deste espaço, pois, não é nada confortável realizar a alimentação sentada no chão ou em cadeira infantis, ter que levantar e sentar inúmeras vezes para buscar mais comida e ter que fazer uso de estratégias, em alguns momentos, para poupar seu corpo, como mostra o registro a seguir:

Jéssica está sentada alimentando Valentina Ramos. “- Humm... Maçããã... Delícia. A vale ta papando tudo”. Jéssica termina de dar a maçã do potinho e fala: “- Você quer mais vale a Jê vai pegar”. Jéssica olha para a professora Rejane que está de pé preparando alimento para outro bebê e fala: “- Oh Rê quer colocar um pouco de maçã aqui pra mim?” Professora Rejane vai até Jéssica e lhe entrega um potinho com maçã. “- Obrigada Rê!” Fala Jéssica ao pegar o pote de comida nas mãos (Registro notas de campo do dia 21.07.2017).

Fotografia 35 – Professora Jéssica solicitando mais alimento à Valentina para professora Rejane que já está de pé



Fonte: Da autora do dia 21.07.2017.

Essa cena alude o quanto as ações de levantar e sentar cansam fisicamente as professoras, como forma de poupar seu corpo a professora aproveita o momento em que a outra professora está de pé para lhe alcançar mais maçã. As ações de atendimento às singularidades são ações que exigem muito das professoras e ocorrem várias vezes, devido a essa movimentação intensa e com vistas a preservar seu corpo, em alguns momentos, as professoras fazem uso de estratégias como essa para poupar seu corpo, que se encontra cansado.

Para a Sabbag (2017) além desses movimentos constantes de abaixar, levantar, acocorar, pegar um bebê no colo, engatinhar, ficar em pé, sentar em lugar baixos, carregar peso, dentre outras ações, há ainda a questão da estrutura física que não é adequada para as professoras.

Fica evidente, com base nas categorias já apresentadas e nos registros abordados nessa categoria, que a falta de materialidades adequada para os adultos e também para os bebês prejudica as relações estabelecidas. Por exemplo na alimentação, primeiramente, era realizada com as professoras sentadas no chão, por mais que parecia prazeroso para as professoras, pois estavam em contatos com vários bebês ao mesmo tempo, certamente, elas não se sentiam confortáveis em sentar em um chão duro, ficar encostada na parede ou em armários para tentar ficar com uma postura reta. Mesmo depois realizando a alimentação na mesa elas ficam sentadas em cadeiras infantis que não são confortáveis e nem adequadas para sua estrutura física.

Outro ponto a destacar quanto a presença e ausência de materialidades se refere ao fato de as professoras terem que trocar os bebês sem uma materialidade que dê condições de fazer essa ação de forma segura e higiênica. Pois, na sala não há uma pia para as professoras lavarem as mãos e para suprirem essa falta as professoras usam álcool para higienizar as mãos e o trocador antes de iniciarem cada troca. A ausência dessa materialidade implica na praticidade, nas condições e na qualidade dessas ações.

Para Sabbag (2017) os espaços e as materialidades que integram as relações devem ser adequados às especificidades de todos os atores envolvidos. A autora ainda complementa que “Por se tratar de um ambiente pensado, projetado e configurado para crianças, deve conter elementos que se adéquem aos seus tamanhos e constituição física, mas isso não significa ignorar os adultos que ali convivem e sua constituição” (SABBAG, 2017, p. 153). Essa falta de materialidades adequadas afeta os bebês, mas afeta ainda mais os adultos, pois por não existirem materialidades adequadas à sua constituição física, pode ocasionar um desgaste corporal.

Cabe destacar que são necessárias discussões acerca das materialidades adequadas para adultos e para os bebês, para que ambos possam desfrutar de momentos prazerosos e de qualidades juntos. Pois, “Se a relação exige proximidade, colo, toque, trocas de olhares e afagos isso deve ser possibilitado da forma mais aconchegante possível e, certamente, não o será quando o adulto tem que se sentar em uma cadeira de crianças, ou mesmo no chão” (SABBAG, 2017, p. 154). Essa afirmação de Sabbag

(2017) revela o quanto o espaço e as materialidades devem ser pensados e adequados de forma a potencializar as ações tecidas entre os bebês e os adultos.

As professoras sempre organizam o espaço previamente e essa organização que é de fato muito rica para os bebês também exige muito do corpo das professoras, pois são objetos e materiais que as professoras erguem de um lugar para outro, berços que elas trocam de posições, são esforços físicos que geram desgastes.

Segundo Buss-Simão (2012, p. 261) é importante planejar e organizar espaços e tempos pois o espaço “não é apenas uma realidade física com determinadas dimensões, mas ele representa algo, ele afeta e envolve”. As professoras sempre organizam o espaço e o tempo buscando articular as demandas e temporalidades dos bebês e da instituição, dando prevalência para as necessidades dos bebês. Porém essa organização prévia, que é de fato muito rica para os bebês, também exige muito do corpo das professoras, pois são objetos e materiais que as professoras erguem de um lugar para outro, trocam de posições, causando de certa forma desgastes em seu corpo.

As professoras partem de uma organização de um tempo e espaço heterogêneo, pois compreendem que os bebês possuem necessidades e temporalidades próprias. Desta forma, elas não realizam a alimentação com todos os bebês ao mesmo tempo, existe um horário definido pela instituição para o desenvolvimento dessa ação, mas as professoras vão realizando de acordo as necessidades de cada bebê, há uma preocupação em atender primeiro o que comeu pouco no almoço, o que está chorando aparentando estar com fome. A organização dos espaços e tempos para a troca ocorrem da mesma forma, as professoras vão realizando de acordo com as necessidades, não trocam todos ao mesmo tempo, há bebês que são trocados duas, outros três ou mais vezes.

Portanto, essa categoria evidenciou o quanto as ações docentes realizadas de acordo com as necessidades dos bebês, desenvolvidas sem pressa, com carinho e atenção constitui a docência com bebês, são ações como essas que possibilitam o bebê a ter conhecimento de si e do que está sendo realizado com ele. Porém o desenvolvimento dessas ações está condicionado as demandas e temporalidades dos bebês e da instituição que, por vezes, apressam a realização dessas ações.

Outro ponto importante desta categoria é que, na busca em atender às singularidades dos bebês, as necessidades do coletivo, as demandas e temporalidades dos bebês e da instituição, as professoras precisam de uma certa agilidade, de uma movimentação corporal intensa, fato comprovado nos registros, em que realizam vários

movimentos durante suas ações diárias e, muitas vezes, ao mesmo tempo. Pelo fato de realizarem esses movimentos de forma rápida, às vezes, as professoras não se atentam na maneira como os realizam, o que acaba afetando o seu corpo, além da falta de materialidades adequadas que intensificam ainda mais esse desgaste físico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa faz parte de um conjunto de estudos que buscam compreender e aprofundar os conhecimentos sobre a especificidade da docência com crianças pequenas em instituições de educação coletivas. Assim, pretendemos aqui apresentar as principais considerações e reflexões que permearam essa pesquisa, não com intenção de concluir, pois não é um produto acabado, mas sim um fio da trama que visa contribuir com a área da Educação Infantil e promover novas reflexões, diálogos e futuras pesquisas a respeito da temática.

Tivemos como objetivo analisar a composição das dinâmicas corporais na docência com bebês, a partir deste objetivo principal foram delineados objetivos específicos, buscando compreender as especificidades das dinâmicas e demandas corporais nas ações docentes, bem como analisar como essas dinâmicas e demandas são demarcadas pelas demandas corporais dos bebês e reunir elementos que ajudem a compreender como o cuidado-corpóreo-emocional dá contorno para a ação docente das professoras.

Para dar conta destes objetivos buscamos uma metodologia de pesquisa condizente ao objetivo proposto, optando pela pesquisa etnográfica e como instrumentos a observação participante, o registro fotográfico e audiovisual, tendo base em autores como: Bardin (2011), Cohn (2005), Corsaro (2011), Geertz (1989), Graue e Walsh (2003), Lopes (2004) e Vala (1999). O campo de pesquisa foi uma instituição pública de Educação Infantil do município de São José, tomando como sujeitos um grupo composto por 12 bebês e duas professoras.

O uso desta metodologia e dos instrumentos citados foram fundamentais para a geração dos dados, que possibilitaram um contato direto com os sujeitos de pesquisa, fato que possibilitou vivenciar e observar de perto as relações entre professoras e bebês e a composição das dinâmicas corporais nessa docência, registrando as relações, as demandas e dinâmicas estabelecidas entre professoras e bebês.

A organização e análises dos dados teve como base a Técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2011) que possibilitou explorar e organizar os dados em categorias. Esse processo envolveu a necessidade de examinar os dados de campo várias e várias vezes, de forma detalhada para compreendê-los e organizá-los de forma a dar organicidade as categorias de análise. Esse processo de organização das categorias de análise seguiu os indicativos de Bardin (2011) e Vala (1999) que apontam que um

primeiro objetivo dessa organização é fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos. Esse modo de organização é também denominado como categorização *a posteriori*, ou seja, após o término da pesquisa de campo, indicando que as categorias de análise emergiram do próprio campo, permitindo assim que o “campo falasse”, valorizando os dados gerados. Essa organização resultou em quatro categorias que deram base e composição para as análises desta pesquisa: 1) *O corpo da professora no atendimento às singularidades em um contexto coletivo*; 2) *O corpo da professora que acalma e acalenta*; 3) *O corpo da professora como possibilidade de relações e*; 4) *Relações sem pressa versus movimentação corporal intensa e a influência das materialidades*.

A primeira categoria *o corpo da professora no atendimento às singularidades em um contexto coletivo* surgiu ao retomarmos os dados do campo: imagens, vídeos e registros escritos, os quais revelaram que diariamente as ações docentes com bebês requerem vários atendimentos às singularidades, sendo esses encontros marcados pela presença de outros bebês, gerando uma intermitência constante nas ações das professoras, por conta desse convívio coletivo.

Outras pesquisas já apontaram (DEMÉTRIO, 2016; DUARTE, 2011; GUIMARÃES, 2008; GONÇALVES, 2014; SCHMITT, 2008, 2014; TRISTÃO, 2004 e TRISTÃO, 2012), que a docência com crianças pequenas, principalmente com bebês, requer constantes atendimentos às singularidades, envolvendo um grande período de tempo das professoras. Todavia, evidenciamos que por esses encontros acontecerem em um contexto coletivo eles não ocorrem de forma isolada do início ao fim, eles são interrompidos o tempo todo por um bebê ou outro. Os bebês brincam, interagem, exploram as materialidades e o espaço de forma autônoma, mas em alguns momentos buscam por um contato corporal, carinho e atenção das professoras. As professoras se envolvem em mais de uma ação ao mesmo tempo, por exemplo: alimentam um bebê (*envolvimento principal*) e acalenta outro (*envolvimento lateral*). Assim, na composição dessa docência uma das especificidades são as várias *relações simultâneas* que ocorrem ao mesmo tempo, marcadas pelos atendimentos às singularidades em um contexto coletivo.

Nessa categoria, ficou evidente a *disponibilidade corporal* das professoras como uma exigência da docência a fim de buscar atender às singularidades dos bebês e também aos anseios do coletivo, uma disponibilidade que amplia e instiga as experiências dos bebês, não negando suas necessidades e expressões. O corpo das

professoras se apresentou como um corpo que se relaciona de forma intensa, carregado de conhecimento e cultura, um corpo que acolhe, se movimenta, brinca, interage, se doa, se expressa, muda de posições de acordo com as demandas corporais dos bebês.

O fato das professoras realizarem as ações de atendimento às singularidades na altura dos bebês possibilita que estes toquem, brinquem e interajam com as professoras. Porém cabe alertar que essa *disponibilidade corporal* pode ocorrer sem causar desconfortos físicos às professoras ou aos bebês, pois ficar sentada no chão ou em cadeiras infantis para atender os bebês não é confortável. Essa disponibilidade poderia se dar de forma mais prazerosa e confortável se houvessem materialidades adequadas para bebês e também para o adulto, tornando essa disponibilidade mais potente.

A organização dos *arranjos espaciais*, nesta categoria, também se mostrou fundamental para a prática docente com os bebês, pois no tempo que as professoras estão envolvidas com os atendimentos às singularidades, os demais bebês não ficam sozinhos ou isolados, eles interagem, vivenciam, brincam entre si, com o espaço organizado e com as materialidades disponibilizadas pelas professoras. Desta forma, um espaço organizado de maneira adequada e com materialidades diversas possibilita que os bebês interajam de maneira individual ou em grupo e construam novas sensações e experiências, importantes para sua ampliação de mundo.

Os atendimentos às singularidades, que são constantes na docência com bebês e ocupam grande parte do tempo das professoras, são marcados por intensas relações corporais, essas relações são, por sua vez, intermitentes, pois, outros bebês buscam também por essa relação. Essa intermitência ocorreu de forma mais intensa nos momentos de alimentação em que as professoras se encontram na altura dos bebês. Destacamos que essa intermitência não desqualifica o *encontro principal*, as professoras buscam, sempre que possível, acolher, respeitar o corpo, tempo e necessidades dos bebês, o que acaba demandando mais tempo para realizar as ações. Assim, os dados de campo revelaram que os atendimentos individuais acontecem de forma respeitosa, densa, qualificada, mas com uma grande intermitência, sentimos então a necessidade de ampliarmos a compreensão de *atendimentos individuais* para *atendimentos singulares intermitentes*.

Consideramos que o atendimento às singularidades de forma intermitente, caracterizado pela busca do contato corporal, pelo carinho e atenção da professora como uma exigência da especificidade da docência com bebês, podendo ser considerado uma

potência, sendo essencial para a constituição e socialização dos bebês, que vai constituindo formas de agir com o outro, de entender a si mesmo e o seu entorno.

Essa constituição ocorre em meio aos momentos de cuidado em que as professoras e bebês se relacionam corporalmente, de forma próxima e intensa, via troca de gestos, olhares, carícias e toques, essas características demarcam a especificidade da docência com bebês e ratificam o processo e as ações de cuidado com os bebês como extremamente educativos. Ao considerar essa característica como potência haverá uma melhor compreensão da importância destas demandas de contato corporal, de afago das professoras, de vínculo afetivo para o desenvolvimento social e cultural dos bebês.

A segunda categoria *o corpo da professora que acalma e acalenta* surgiu ao percebermos, nos dados de campo, a constante busca dos bebês pelo contato corporal, carinho e atenção das professoras, em momentos de desconforto ou insegurança, tais como: fome, sono e choro e o quanto as professoras, por meio de seu corpo, acalmavam e acalentavam os bebês nesses momentos.

Os dados revelaram que frequentemente o contato corporal, o toque, os beijos, os abraços, as carícias e o colo das professoras acalmava e tranquilizava os bebês. Ficando também evidente a importância que as professoras dão para esses momentos que envolve uma intensa relação corporal e afetiva.

As demandas e reações emocionais e corporais dos bebês se mostraram como um importante meio de comunicação e expressão que afeta, contagia e mobiliza o adulto que, por sua vez, vai demandar dinâmicas demarcadas por um cuidado-corpóreo-emocional, que vai dar contorno para a ação docente das professoras. Por meio dessas demandas e reações os bebês conduzem as professoras a atender seus anseios e necessidades.

Importante demarcarmos que as professoras se mostraram disponíveis corporalmente buscando sempre interpretar, significar e acolher as demandas e expressões dos bebês, demonstrando um grande envolvimento afetivo e uma proximidade corporal intensa. Mesmo estando muitas vezes envolvidas em outras ações, não conseguindo uma disponibilidade total aos bebês, as professoras disponibilizavam toques, carícias, abraços, palavras, um envolvimento corporal que acalmava os bebês e os tranquilizava.

Essas ações de acolhimento e de intenso envolvimento corporal são fundamentais para a constituição docente, são ações que contribuem para a construção pessoal, social e cultural dos bebês. Logo, essa categoria revela o quanto as demandas e

dinâmicas corporais dos bebês afetam as professoras e vice-versa, mobilizando-as a atendê-los.

Cabe destacar que essa especificidade nas ações docentes, marcada pela escuta, pela *disponibilidade corporal*, pelo acolhimento e atendimento às singularidades dos bebês e olhar atento às expressões dos bebês nem sempre se fizeram presentes nas pesquisas realizadas na Educação Infantil. Avaliamos que os indicativos do conjunto de pesquisas realizadas, ao longo dos últimos anos, sobre a temática têm contribuído com a formação e para constituição da docência com bebês e que se reverberaram nas práticas observadas na nossa pesquisa.

A terceira categoria *o corpo da professora como possibilidade de relações* complementa a categoria *o corpo da professora que acalma e acalenta*. Ao analisarmos os dados de campo, os mesmos evidenciaram que esse corpo, ao mesmo tempo que é acolhedor, também possibilita relações, tanto nos atendimentos às singularidades como nas dinâmicas e interações com o coletivo.

O espaço e as materialidades também apareceram como fundamentais nesta categoria. Assim como o corpo da professora, estes também são promotores de relações, de descobertas e experiências e acabam influenciando as dinâmicas corporais entre professoras e bebês. Os dados revelaram a importância das professoras e bebês descobrirem, fantasiarem, explorarem e trocarem experiências juntos, mas também evidenciaram a importância de disponibilizar espaços e materialidades adequados que acolham as demandas e dinâmicas corporais dos bebês, possibilitando que se sintam acolhidos, seguros e possam, de forma prazerosa, estabelecer relações, interagir com diversas materialidades e vivenciar descobertas acerca do mundo que os cerca de forma autônoma.

Proporcionar relações e vivências fora do espaço da sala de referência, também se mostrou fundamental para ampliar as vivências dos bebês. Trata-se de os bebês terem contato com outros espaços, outras materialidades, outras crianças e adultos, outras proposições pedagógicas ampliando assim sua concepção de si e de mundo.

A ausência das professoras junto com o coletivo enquanto estão envolvidas em atendimentos às singularidades não é completa, pois, as professoras são a todo momento interrompidas por um ou outro bebê, estando envolvidas em *relações simultâneas*, ou seja, alimentam um bebê e conversam com outro que está próximo. Essa ausência também se apresentou como um momento rico em que os bebês, de forma autônoma,

têm oportunidade de vivenciar e explorar o espaço já organizado e as materialidades disponibilizadas de acordo com suas vontades e ritmos.

Nessa categoria os dados também revelaram que as ações e relações desenvolvidas nos atendimentos às singularidades acontecem por meio de uma relação corporal a partir de uma escuta sensível das demandas e necessidades dos bebês. As ações de observar, interpretar, anunciar, instigar, assear, interagir, entre outras, são ações que marcam uma especificidade da docência, esse modo de estabelecer relações corporais, de acolher e significar as demandas dos bebês vai constituindo-os pessoal, corporal, cultural e socialmente.

Sendo assim, os dados dessa categoria colocaram em destaque o quanto a docência com bebês envolve intensas relações corporais, em todos os momentos de educação e cuidado. São demandas e dinâmicas corporais marcadas pelas demandas dos bebês e vice-versa. As professoras se relacionam corporalmente o tempo todo com os bebês e na busca em atender suas demandas as professoras utilizam de uma certa *disponibilidade corporal* e de um envolvimento afetivo e cognitivo, estabelecem com os bebês um diálogo corporal, uma escuta sensível de suas demandas e uma preocupação em atendê-las.

É por meio do corpo que as relações são estabelecidas (LE BRETON, 2009). Logo, o corpo da professora como possibilidade de relações se apresentou como um corpo que brinca, interage, se doa, se expressa, acolhe, se relaciona, um corpo “brinquedo”, que possibilita descobertas e novas sensações aos bebês.

A quarta categoria *relações sem pressa versus movimentação corporal intensa e a influência das materialidades* emergiu ao revermos os dados de campo e identificarmos o respeito da professora com o tempo e corpo dos bebês ao realizar os atendimentos às singularidades, assim como a agilidade corporal para dar conta de realizar essas ações e o desgaste corporal proveniente dessa movimentação intensa, da presença e uso de materialidades inadequadas.

A pesquisa revelou o quanto é importante que os atendimentos às demandas dos bebês sejam realizados sem pressa, com atenção e carinho, buscando respeitar o tempo e o corpo dos bebês. Todavia, nem sempre isso é possível devido ao contexto de educação ser coletivo, permeado pelas demandas e temporalidades impostas tanto pelos bebês como pela própria instituição.

Outro dado que chamou atenção é que para dar conta de atender as demandas dos bebês, envolvidas em uma temporalidade que muitas vezes apressa os atendimentos

às singularidades dos bebês, as professoras fazem uso de uma movimentação corporal intensa para agilizar os atendimentos. Por conta dessa agilidade, muitas vezes as professoras não se atentam ao seu próprio corpo, em como realizam os movimentos, revelando um descuido com seu corpo o que acaba gerando um desgaste físico, um cansaço corporal. Os dados revelam que esse desgaste e cansaço ocasionado pelo descuido com seu próprio corpo é intensificado por meio do uso de materialidades inadequadas ou inexistentes.

Mesmo envolvidas nessa temporalidade as professoras tentam, sempre que possível, realizar esse atendimento de forma tranquila, densa, carinhosa, realizando movimentos agradáveis, dando oportunidade de os bebês participarem e entenderem as ações desenvolvidas com eles. O desenvolvimento dessas ações, com essa densidade, relaxa o corpo e tranquiliza os bebês, dando oportunidade de estabelecerem relações e conhecerem mais sobre seu corpo.

Os dados revelam que as dinâmicas e demandas corporais nas ações docentes trazem uma especificidade, visto que ao mesmo tempo que precisam ter calma para atender as demandas dos bebês as professoras também fazem uso de uma movimentação corporal intensa para dar conta de alimentar, trocar, assar, banhar todos os bebês. As professoras nunca reclamaram de dores ou cansaço, mas conforme os dados de campo, ao analisarmos os seus movimentos e posturas ficou evidente as marcas desse desgaste. Na maioria das ações as professoras aparecem com uma postura corporal que gera desgastes, ou seja, estão sentadas no chão, encostada na parede ou armários, sentadas em cadeiras infantis, acocoradas, sempre com a coluna curvada. Essas ações são repetidas várias vezes ao dia o que de fato provoca um desgaste corporal com o tempo.

Assim como Sabbag (2017) essa pesquisa também evidenciou o corpo como um elemento central nas relações docentes na Educação Infantil. A relação corporal é intensa, principalmente, na docência com bebês, pois a comunicação entre os sujeitos é estabelecida por meio do corpo. Assim, é preciso conceber entre as especificidades da docência o corpo dos bebês nas relações que desencadeia dinâmicas e demandas corporais específicas, sem, todavia, desconsiderar ou esquecer que o adulto também tem um corpo que afeta e é afetado por essas demandas.

Os dados da pesquisa revelam e podem contribuir para ampliar as concepções e reflexões sobre as demandas e dinâmicas corporais na docência com bebês, visto que existem poucas pesquisas que objetivaram analisar essa temática, principalmente, pesquisas que visem abordar o corpo do adulto nas relações. Desta forma, os dados da

pesquisa contribuem com a ampliação da importância das demandas e dinâmicas corporais para a docência com bebês. Compreendemos que os dados podem ser aliados nas reflexões realizadas com as professoras nas formações continuadas a fim de contemplar essa temática e promover discussões e reflexões acerca do tema, pois a ausência de conhecimentos dificulta a compreensão e a percepção das professoras em relação a importância com o seu corpo e as demandas e dinâmicas corporais na docência com bebês.

Os dados da pesquisa também permitem pensar e refletir na importância de proporcionar materialidades adequadas para bebês e também para os adultos para atender as particularidades e as especificidades das demandas e dinâmicas corporais na docência com bebês. Não foi possível aprofundamento desse assunto, mas talvez pesquisas futuras que tenham como foco este tema, possam contribuir com sugestões de materialidades adequadas e espaços que possibilitem o estabelecimento de relações que atendam as particularidades e necessidades de ambos sujeitos.

Por fim, com base nos dados apresentados, consideramos que a busca pelo contato corporal, carinho e atenção das professoras; os constantes atendimentos às singularidades intermitentes; a realização das ações de cuidado respeitando o tempo e corpo dos bebês; a movimentação corporal intensa; a intensidade das relações corporais e a *disponibilidade corporal* das professoras podem ser considerados como uma exigência da docência com bebês. Recomendamos que se potencializem e visualizem essas características como constitutivas desta docência e que as considerações e reflexões tecidas nesta pesquisa suscitem novas discussões visando compreender as dinâmicas corporais na docência com bebês.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Nunes de. A sociologia e a descoberta da infância: contextos e saberes. **Fórum Sociológico**, nº3/4, (2ª série) p. 11-32. Lisboa, 2000.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por Amor e por Força: Rotinas na Educação Infantil**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2000.

_____. Especificidades da ação pedagógica com os bebês. **Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, novembro de 2010.

BARBOSA, Marinalva V. Sujeito, Linguagem e Emoção a partir do diálogo entre e com Bakhtin e Vigotski. In: SMOLKA, Ana Luiza. B; NOGUEIRA, Ana. Lucia. H (Orgs) **Emoção, Memória, Imaginação: a constituição do desenvolvimento humano na história e na cultura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BATISTA, Rosa. **A emergência da docência na Educação Infantil no estado de Santa Catarina: 1908 – 1949**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2013.

_____. **A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido**. Florianópolis, Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1998.

BATISTA, Rosa; ROCHA. Eloísa Acires Candal. **A constituição histórica da docência na educação infantil: um estudo a partir do contexto catarinense do início do século XX**. Anais da Anped, 2015.

BEBER, Irene Carrillo Romero. **As experiências do corpo em movimento das crianças pequenas: reflexões para a pedagogia da infância**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2014.

BERGER, Peter L. e LUCKMANN, Thomas. **A Construção social da realidade: Tratado de Sociologia do Conhecimento**. Tradução Floriano de Souza Fernandes, 26 edição. Petrópolis: Vozes, 1985.

BERWANGER, Fabíola. **Os saberes do movimento do corpo na educação infantil: o contexto da formação de professores nas licenciaturas em pedagogia de Curitiba-Paraná**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2011.

BONDIOLI, Anna. A Dimensão Lúdica na Criança de 0 a 3 Anos e na Creche. In: **Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos**. In: BONDILOLO, Ana; MANTOVANI, Susanna. Tradução de Rosana Severino Di Leone e Alba Olmi. 9ª edição. Porto alegre: ArtMed, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (LDB nº 9.394). Brasília, 1996.

BROERING, Adriana de Souza. **Arquitetura, espaços, tempos e materiais: a educação infantil na rede municipal de ensino de Florianópolis (1976-2012)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Sul de Santa Catarina. Florianópolis. 2014.

BUSS-SIMÃO, Márcia. **Experiências sensoriais, expressivas, corporais e de movimento na BNCEI**. Produto resultante da consultoria prestada ao MEC-Coedi/UNESCO em apoio à consolidação do documento de referência da Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil. Mimeo. 2016.

_____. **Relações Sociais em um Contexto de Educação Infantil: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2012.

CARVALHO, Maria I. Campos e RUBIANO, Márcia R. Bonagamba. Organização do Espaço em Instituições Pré-Escolares In: OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de (org). **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 2000, p. 107-130.

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

_____. A psicogenética de Wallon e a educação infantil. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 35-50, jul./dez. 1997.

_____. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n.º especial, p. 11-21, jul./dez. 1999.

COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**. São Paulo: Jorge Zahar, 2005.

CORSARO William. **Sociologia da infância**. 2ª ed. Trad. Lia Gabriele R. Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. **A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Minho. Braga, Portugal, 2010.

DANTAS, H. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Y de; OLIVEIRA, M. K. de; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

DEMÉTRIO, Rubia Vanessa V. **A Dimensão Corporal da Relação Educativa com Bebês: na perspectiva das professoras**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2016.

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

FALK, Judit (Org). **Educar os Três Primeiros Anos:** a experiência de Lóczy. 2ª edição. Araraquara, SP: Junqueira&Marin. 2011.

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

FERREIRA, Manuela. “- **ela é nossa prisioneira!** ” – Questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. Repositório aberto Universidade do Porto. p. 151-182, 2010.

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: **Ditos & Escritos V** - Ética, Sexualidade, Política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

GALVÃO, Isabel. **Expressividade e emoção:** ampliando o olhar sobre as interações sociais. Rev. paul. Educ. Fís. São Paulo. supl.4. p. 15-31, 2001.

GEERTZ, G. **Uma descrição densa:** por uma teoria interpretativa da cultura. In: GEERTZ, G. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: LCT. 1989.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia.** Tradução Sandra Regina Netz. 4ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GOFFMAN, Erving. **Comportamento em Lugares Públicos.** Notas sobre a organização social dos ajuntamentos. Tradução: Fábio R. R. Silva. Petrópolis: Vozes, 2010.

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

GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel. **Investigação etnográfica com crianças:** teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GUIMARÃES, Daniela. **Relações Entre Crianças e Adultos no Berçário de uma Creche Pública na Cidade do Rio de Janeiro:** técnicas corporais, responsividade e cuidado. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2008.

GUIMARÃES, Daniela; KRAMER, Sonia. Nos espaços e objetos das creches, concepções de educação e práticas com crianças de 0 a 3 anos. In: KRAMER, Sonia (org). **Retratos de um desafio:** Crianças e adultos na educação infantil. São Paulo: Ática, p. 50-64. 2009.

HALL, Edward T. **A dimensão oculta**. Rio de Janeiro: Francisco Alves. 1977.

_____. **A linguagem silenciosa**. Lisboa: Relógia D'água. 1994.

JENKS, Chris. **Constituindo a criança**. Revista Educação, Sociedade e Cultura. n. 17, 185-216. 2002.

KRAMER, Sônia. **Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças**. Departamento de Educação da PUC-Rio. Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 41-59, julho. 2002.

_____. **O papel social da pré-escola**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. Cadernos de Pesquisa, 58. 1986.

KUHLMANN Jr, Moysés. **Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922)**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo. v. 78. 17-26. 1991.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes. 2006.

_____. **Paixões ordinárias: antropologia das emoções**. Tradução de Luis Alberto Salton Peretti. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

LOPES, Ana Elisabete R. de C. **Olhares compartilhados: o ato fotográfico com experiência alteritária e dialógica**. Tese (Doutorado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - Rio de Janeiro. 2004.

MARANHÃO, Damaris Gomes. O cuidado como elo entre saúde e educação. **Cadernos de Pesquisa**, nº111, p. 115-133, dezembro, 2000.

MONTANDON, C. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de Pesquisa**. nº 112, p. 33-60. FCC, São Paulo, 2001.

MORGENSTERN, S. Professor/Docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

OLIVEIRA, Nara Rejane Cruz de. **Corpo e movimento na educação infantil: concepções e saberes docentes que permeiam as práticas cotidianas**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

OLIVEIRA, Rosmari Pereira de. **Entre a fralda e a lousa: um estudo sobre identidades docentes em berçários**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo. 2014.

PLAISANCE, Eric. Para uma sociologia da pequena infância. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 25, n. 86, p. 221-241, Jan/Abril. 2004.

PROSCÊNCIO, Patrícia Alzira. **Concepção de corporeidade de professores da Educação Infantil e sua ação docente**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina. Paraná, 2010.

QVORTRUP, Jens. A tentação da diversidade e seus riscos. **Educação e Sociedade**. V. 31, n. 113, 1121-1136, 2010.

RECH, Ilona Patrícia Freire. **A "Hora da Atividade" na Educação Infantil**: Um Estudo a partir de um Centro de Educação Infantil Público Municipal. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2004.

ROCHA, Eloisa A. C. A Pesquisa Sobre Educação Infantil: trajetórias e perspectivas. **Perspectiva**. Florianópolis, v.17, n. Especial, p. 61-71, jul/dez de 1999.

_____. 30 anos da educação infantil na ANPED. In: SOUZA, Gizele. (Org.). **Educar na infância**: perspectivas histórico-sociais. Educar na infância: perspectivas histórico-sociais. 1ed. São Paulo: Contexto, v. 1, p. 157-170, 2010.

ROMANO, Erica Carolina. **Concepções e corporeidades docentes na Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista. São Paulo, 2015.

RORIZ, Marlaina Fernandes. **A educação infantil e a linguagem corporal**: que lugar ocupa o corpo do professor nesse processo. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. 2014.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações Multilaterais, Estado e Políticas de Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 25 – 63, março de 2002.

SABBAG, Samantha. **“Porque a gente tem um corpo né... mas a gente só lembra do corpo quando ele dói!”** A centralidade do corpo adulto nas relações educativas na educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2017.

SÃO JOSÉ. **Proposta Curricular de São José** (Primeira Síntese). São José. Secretaria Municipal de Educação e Cultura, p. 333. 2000.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e Miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. 2004.

_____. Infância Contemporânea e Educação Infantil: uma perspectiva a partir dos direitos da criança. In: ALMEIDA, Ordália Alves; SALMAZE, Maria Aparecida (org). **Primeira Infância no século XXI direito das crianças de viver, brincar, explorar e conhecer o mundo**. Editora Oeste, 2013.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. **As crianças**: Contextos e Identidades. Braga, Portugal; Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, p. 09-29, 1997.

SARMENTO, Manuel. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel e GOUVEIA, Maria Cristina Soares de. **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes. 17-39. 2008.

SAYÃO, Deborah Thomé. Corpo e Movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à Educação Infantil e à Educação Física. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 55-67, jan. 2002.

_____. Cabeças e corpos, adultos e crianças: cadê o movimento e quem separou tudo isso? **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, São Paulo: UFSCar, v.2, no. 2, p. 92-105, nov. 2008.

SCHMITT, Rosinete Valdeci. **“Mas eu Não Falo a Língua Deles”**: as relações sociais de bebês num contexto de educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

_____. **As Relações Sociais entre Professoras, Bebês e Crianças Pequenas**: contornos da ação docente. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2014.

SCHMITT, Rosinete Valdeci; ROCHA, Eloisa Acires C. A composição das relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas: indícios para uma docência não linear. **Reunião Científica Regional da ANPED**. Educação, movimentos sociais e políticas governamentais. UFPR – Curitiba/Paraná. 2016.

SEHN, Luize. **Do cuidar ao educar na Educação Infantil**: efeitos de sentidos. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Dimensão ética da investigação científica. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, Ahead of Print, v. 9, n. 1, jan./jun. 2014.

SILVA, Osvaldo Luís da. **O corpo do educador da Educação Infantil lido como uma literatura menor**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012.

SIQUEIRA, Isabelle Borges. **As manifestações corporais na Educação Infantil**: um estudo sobre o corpo da criança na escola. Dissertação. (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde). Universidade de Brasília. Brasília, 2014.

TARDIF, Maurice. O trabalho docente, a pedagogia e o ensino: interações humanas, tecnologias e dilemas. **Cadernos de Educação**. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas, nº 16. p. 15 - 47, jan./jun. Pelotas, 2001

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TARDOS, Anna. A mão da educadora. **Revista Infância**, nº 11, p. 1-9, 1992.

TARDOS, Anna; SZANTO-FEDER, Agnès. O que é a autonomia na primeira infância? In: FALK, Judit (Org.). **Educar os três primeiros anos**: a experiência de Lóczy. Tradução de Suely Amaral Mello. 2ª edição. Araraquara, SP: Junqueira&Marin. 2011.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Da condição docente primeiras aproximações teóricas. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, nº p. 426-443, maio/ago. 2007.

TEIXEIRA, Inês Castro. Os professores como sujeitos sócio-culturais. In: DAYRELL, Juarez. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: p. 179-194, UFMG, 1996.

TRISTÃO, André Delazari. **Infância e socialização**: um estudo sobre a educação do corpo nos momentos do parque em uma creche. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2012.

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

VALA, Jorge. A Análise de Conteúdo IN: SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Madureira (org.). **Metodologia das Ciências Sociais**. Porto. Biblioteca das Ciências do Homem. Editora: Afrontamento, 10ª edição, p. 101-128, 1999.

VAROTTO, Mirte Adriane. **Educação Física com Bebês**: as práticas pedagógicas nas creches da rede municipal de ensino de Florianópolis. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2015.

VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **Creches no Brasil**: de mal necessário a lugar de compensar carências rumo à construção de um projeto educativo. 1986. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1986.

VIGARELLO, Georges. A história e os modelos do corpo. **Pro-Posições**. Revista quadrimestral da Faculdade de Educação-Unicamp. Vol. 14, n. 2 (41), p. 21-29. 2003.

WALLON, Henri. **As origens do caráter na criança**: os prelúdios do sentimento de personalidade. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971.

_____. **Psicologia e Educação da Infância**. Lisboa: Estampa, 1975.

APÊNDICES

APÊNDICE A – PESQUISAS SELECIONADAS NA ANPED

GT	TÍTULO	AUTOR	REUNIÃO	ANO
GT 07	Cuidado ou educação? A prática educativa nas creches comunitárias de Curitiba	Elisabet Ristow Nascimento e Ademir Valdir dos Santos	33ª Reunião	2010
GT 07	As crianças no centro da organização pedagógica: o que os bebês nos ensinam? Qual a atuação de suas professoras?	Tacyana Karla Gomes Ramos	35ª Reunião	2012
GT 07	Quais as fontes de saberes das professoras de bebês?	Ana Paula Rudolf Dagnoni	35ª Reunião	2012
GT 07	As relações sociais dos bebês na creche: um estudo numa perspectiva sociológica	Angela Maria Scalabrin Coutinho	36ª Reunião	2013
GT 07	Constituindo o bebê como um conceito teórico no interior da sociologia da infância	Gabriela Guarnieri de Campos Tebet	36ª Reunião	2013
GT 07	A constituição histórica da docência na educação infantil: um estudo a partir do contexto catarinense do início do século XX.	Rosa Batista	37ª Reunião	2015
GT 07	Bebês que se relacionam com crianças mais velhas: Cuidados e conflitos na educação infantil	Carolina Machado Castelli e Ana Cristina Coll Delgado	37ª Reunião	2015
TOTAL DE PESQUISAS SELECIONADAS				07

Elaborado pela autora, em outubro de 2016

APÊNDICE B –TOTAL DAS PESQUISAS SELECIONADAS BDTD/IBICT

Banco	Autor/es	Relação de dissertações e teses selecionadas 2010 a 2015		
		Título	Área/ Nível/ Instituição	Ano
IBICT	OLIVEIRA, Nara Rejane Cruz de	Corpo e movimento na educação infantil: concepções e saberes docentes que permeiam as práticas cotidianas	Educação/ Doutorado/ Tese/ Universidade de São Paulo	2010
IBICT	PROSCÊNCIO, Patrícia Alzira	Concepção de corporeidade de professores da educação infantil e sua ação docente	Educação/ Mestrado/ Dissertação/ Universidade Estadual de Londrina	2010
IBICT	DUARTE, Fabiana	Professoras de bebês: as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente	Educação/ Mestrado/ Dissertação/ Universidade Federal de Santa Catarina	2011
IBICT	COIMBRA, Kellen Regina Moraes	As professoras da escola “D. Maria”: um estudo sobre identidade e docência na educação infantil	Educação/ Mestrado/ Dissertação/ Universidade Federal do Maranhão	2011
IBICT	BERWANGER, Fabíola	Os saberes do movimento do corpo na educação infantil: o contexto da formação de professores nas licenciaturas em pedagogia de Curitiba-Paraná	Educação/ Mestrado/ Dissertação/ Universidade Federal do Paraná	2011
IBICT	TRISTÃO, André Delazari	Infância e socialização: um estudo sobre a Educação do corpo nos momentos do parque em uma creche	Educação/ Mestrado/ Dissertação/ Universidade Federal de Santa Catarina	2012
IBICT	BUSS-SIMÃO, Márcia	Relações sociais em um contexto de educação Infantil: um olhar sobre a dimensão corporal na Perspectiva de crianças pequenas	Educação/ Doutorado/ Tese/ Universidade Federal de Santa Catarina	2012
IBICT	SILVA, Osvaldo Luís da	O corpo do educador da educação infantil lido como uma literatura menor	Educação/ Mestrado/ Dissertação/ Universidade do Estado do Rio de Janeiro	2012
IBICT	COSTA, Carolina Alexandre	Significações em relações de bebês com seus pares de idade	Ciências/ Mestrado/ Dissertação/ Universidade de São Paulo	2012
IBICT	FERREIRA, Ludmilla Dell’isola Pelegrini de Melo	Expressões emocionais de desprazer no primeiro ano de vida: manifestações e processos de transformação	Ciências/ Mestrado/ Dissertação/ Universidade de São Paulo	2013
IBICT	CARDOSO, Debora da Silva	Despertar da percepção na educação infantil: caminhos para uma aprendizagem totalizante	Educação/ Mestrado/ Dissertação/ Universidade Presbiteriana Mackenzie	2013
IBICT	BATISTA, Rosa	A emergência da docência na educação infantil no estado de Santa Catarina: 1908 – 1949	Educação/ Doutorado/ Tese/ Universidade Federal de Santa Catarina	2013
IBICT	MARTINS Filho, Altino José	Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na	Educação/ Doutorado/ Tese/ Universidade	2013

		educação infantil	Federal do Rio Grande do Sul	
IBICT	TORRES, Maria Eduarda Abrantes	Discursos de avós sobre o bebê, sua educação e cuidado	Psicologia Social/ Mestrado/ dissertação/ Universidade Católica de São Paulo	2013
IBICT	SCHMITT, Rosinete Valdeci	As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas: contornos da ação docente	Educação/ Doutorado/ Tese/ Universidade Federal de Santa Catarina	2014
IBICT	BEBER, Irene Carrillo Romero	As experiências do corpo em movimento das crianças pequenas: reflexões para a pedagogia da infância	Educação/ Doutorado/ Tese/ Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2014
IBICT	SIQUEIRA, Isabelle Borges	As manifestações corporais na educação infantil: um estudo sobre o corpo da criança na escola.	Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde/ Mestrado/ Dissertação/ Universidade de Brasília	2014
IBICT	SEHN, Luize	Do cuidar ao educar na educação infantil: efeitos de sentidos	Educação/ Mestrado/ Dissertação/ Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2014
IBICT	DIAS, Cristina Rocha	A função do professor com crianças pequenas: impasses frente ao enigma infantil no contexto escolar	Psicologia/ Mestrado/ Dissertação/ Universidade de São Paulo	2014
IBICT	OLIVEIRA, Rosmari Pereira de	Entre a fralda e a lousa: um estudo sobre identidades docentes em berçários	Filosofia/ Mestrado/ Dissertação/ Universidade de São Paulo	2014
IBICT	LA BANCA, Juliane Mendes Rosa	O professor de educação infantil: uma análise das concepções de docência na produção acadêmica.	Educação/ Mestrado/ Dissertação/ Universidade Federal de Santa Catarina	2014
IBICT	RORIZ, Marlaina Fernandes	A educação infantil e a linguagem corporal: que lugar ocupa o corpo do professor nesse processo	Arte/ Mestrado/ Dissertação/ Universidade Federal de Minas Gerais	2014
IBICT	Gonçalves, Fernanda	A educação de bebês e crianças pequenas no contexto da creche: uma análise da produção científica recente	Educação/ Mestrado/ Dissertação/ Universidade Federal de Santa Catarina	2014
IBICT	CONCEIÇÃO, Caroline Machado Cortelini	Práticas e representações da institucionalização da infância: bebês e crianças bem pequenas na creche em Francisco Beltrão-PR (1980-1990)	Educação/ Doutorado/ Tese/ Universidade do Vale do Rio dos Sinos	2014
IBICT	ROMANO, Erica Carolina	Concepções e corporeidades docentes na educação infantil	Educação/ Mestrado/ Dissertação/ Universidade Estadual Paulista	2015
IBICT	ZACHARIAS, Adriana Pereira Gonçalves	Dimensão da afetividade para o professor: perspectiva Walloniana	Ciências/ Mestrado/ Dissertação/ Universidade de São Paulo	2015
TOTAL DE DISSERTAÇÕES E TESES SELECIONADAS				26