

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA
PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**

SIMONE APARECIDA REIS

CORPOREIDADE E INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA NO BERÇÁRIO

Bauru
2024

SIMONE APARECIDA REIS

CORPOREIDADE E INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA NO BERÇÁRIO

Dissertação apresentada como parte dos requisitos à obtenção do título de Mestre junto ao Programa de Pós-graduação em Docência para Educação Básica, da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Bauru.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Fernanda Rossi.

Bauru
2024

R375c	<p>Reis, Simone Aparecida</p> <p>Corporeidade e intencionalidade pedagógica no berçário / Simone Aparecida Reis. -- Bauru, 2024</p> <p>87 f.</p> <p>Dissertação (Mestrado profissional - Docência para a Educação Básica) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, Bauru</p> <p>Orientadora: Fernanda Rossi</p> <p>1. Corporeidade. 2. Motricidade. 3. Educação Infantil. 4. Centro de Educação Infantil. 5. Bebês. I. Título.</p>
-------	--

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, Bauru. Dados fornecidos pelo autor(a).


Essa ficha não pode ser modificada.

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

Amparada nas legislações que versam sobre o direito da criança desde zero anos a frequentar uma instituição de Educação Infantil, essa pesquisa buscou contribuir com reflexões e proposições de práticas pedagógicas para o trabalho desenvolvido com bebês de zero a dois anos que dialoguem sobre conhecimentos e experiências corporais, baseando-se em referenciais voltados para a corporeidade e a motricidade. Durante a pesquisa, constatamos que as formações pedagógicas para as educadoras que atendem essa faixa etária é de suma importância, já que educar completa a tríade junto com cuidar e brincar, compondo o caminho da aprendizagem das crianças público da Educação Infantil. Sendo assim, desejamos que este trabalho contribua com as práticas pedagógicas desenvolvidas nos berçários, garantindo uma formação ampla das crianças, em prol de uma comunicação efetiva e afetiva, oportunizando aos bebês participarem ativamente da construção dos seus saberes dentro do espaço que é, por direito, destinado a eles. Esperamos que o produto educacional, que tem como principal objetivo contribuir com as práticas pedagógicas das educadoras que atuam com bebês, seja acessível ao maior número possível de instituições, contribuindo, significativamente, com o trabalho para este público. O impacto social desta pesquisa e do produto educacional consiste em compreender que o trabalho com bebês é de grande impacto no seu desenvolvimento e, por isso, é garantido o acesso e permanência desde a mais tenra idade nas instituições de Educação Infantil. Trabalhar com bebês transcende os momentos de alimentação e momentos de cuidado. Os ambientes educacionais devem garantir práticas pedagógicas respeitadas para com as crianças e os profissionais que ali atuam, garantindo um ambiente que oportunize aprendizagens significativas. Assim, o impacto potencial que esta pesquisa possui é a capacidade de afetar positivamente os profissionais da educação e toda a sociedade, mobilizando-os para avançar nos índices do Indicador B da Meta 1 do PNE (2014-2024) que prevê a oferta, no mínimo, de 50% de educação infantil em creches para crianças de até três anos de idade até o final da vigência deste. Atualmente, o indicador mostra menos da metade da meta atingida, 23,2%. Deste modo, o impacto potencial é contribuir significativamente tendo em vista o alcance no quarto Objetivo de Desenvolvimento Sustentável delineado pela ONU, que se concentra em proporcionar uma educação de excelência, inclusiva e justa, além de fomentar oportunidades de aprendizado contínuo para todos os indivíduos.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE Mestrado de SIMONE APARECIDA REIS, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 29 dias do mês de fevereiro do ano de 2024, às 14:00 horas, no(a) Anfiteatro da STPG-FC, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE Mestrado de SIMONE APARECIDA REIS, intitulada "CORPOREIDADE E INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA NO BERÇÁRIO" E PRODUTO EDUCACIONAL "CORPOREIDADE E INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA NO BERÇÁRIO: PROPOSTAS EDUCATIVAS PARA BEBÊS". A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. FERNANDA ROSSI (Participação Presencial) do(a) Departamento de Educação / Faculdade de Ciências UNESP Bauru, Profa. Dra. RITA MELISSA LEPRE (Participação Presencial) do(a) PPG Psicologia / UNESP/FCL - Assis/SP , Profa. Dra. ELIANE ISABEL FABRI (Participação Presencial) do(a) Educação / Prefeitura Municipal de Bauru. Após a exposição pela mestrande e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final: **APROVADA**. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Documento assinado digitalmente
 **FERNANDA ROSSI**
Data: 07/05/2024 15:16:10-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. FERNANDA ROSSI

Dedico essa pesquisa aos meus pais e irmãos, à orientadora, aos bebês, às educadoras e a todos que de alguma forma me apoiaram e contribuíram para que este sonho se tornasse realidade; também a todos os educadores da infância que dão cor e luz à vida de todas as crianças que cruzam os seus caminhos.

AGRADECIMENTOS

Começo expressando minha profunda gratidão a Deus, pois sem Sua presença constante essa jornada desafiadora e surpreendente não teria sido possível. Senti Sua orientação em todos os momentos, cuidando de cada detalhe e guiando-me pelos melhores caminhos, permitindo-me alcançar o objetivo de chegar até aqui.

Agradeço imensamente à minha família pela paciência e compreensão diante das minhas ausências nos encontros familiares, inclusive nos simples almoços de domingo, que sempre foram momentos mágicos, mas que, infelizmente, em muitos deles, não pude compartilhar com vocês.

Também sou profundamente grata ao meu noivo, que se fez presente em cada momento dessa jornada.

Quero expressar minha sincera gratidão à minha incrível orientadora, Fernanda Rossi, cuja paciência, conhecimento e sabedoria contribuíram de forma significativa para a realização desse meu grande sonho.

Agradeço a todos os professores do curso de Pós-graduação *Stricto Sensu* da Docência para Educação Básica, por todo ensinamento compartilhado nas incríveis aulas proporcionadas.

Agradeço aos funcionários do curso de Pós-graduação *Stricto Sensu* da Docência para Educação Básica, que, de alguma forma, contribuíram com a minha formação acadêmica.

À Diretora de Educação do município em que a pesquisa foi realizada, muito obrigada por me acolher e viabilizar a execução deste estudo em uma das instituições da rede municipal de ensino. Quero também agradecer às educadoras que fizeram parte deste trabalho, que se dedicaram e permitiram partilhar suas práticas educativas.

Por fim, agradeço aos bebês, que trouxeram encantamento e brilho a esta

pesquisa, atuando ativamente de cada prática. Mesmo sem entender tamanha importância de sua participação, eles compartilharam seus mundos repletos de ingenuidade e singularidade. Decerto, são seres que nos ensinam a apreciar as maravilhas simples da vida.

Certamente, o carinho e a compreensão de todos que estiveram comigo durante essa etapa da minha vida acadêmica favoreceram de maneira significativa a concretização deste Mestrado.

A todos, muito obrigada.

E os meus pensamentos são todos sensações.

Penso com os olhos e com os ouvidos

E com as mãos e os pés

E com o nariz e a boca.

Pensar em uma flor é vê-la e cheirá-la

E comer um fruto é saber-lhe o sentido

(Pessoa, 2013, p. 48).

RESUMO

O objetivo geral da presente pesquisa consiste na análise das implicações decorrentes de um processo formativo com foco na corporeidade e motricidade infantil, na perspectiva de educadoras de bebês de zero a dois anos, em um Centro de Educação Infantil municipal do interior paulista. Quanto aos objetivos específicos: identificar os desafios e possibilidades para o trabalho pedagógico com a corporeidade e motricidade dos bebês; e construir possibilidades de intervenções pedagógicas colaborativas que dialoguem com as experiências e saberes das educadoras e dos bebês, resultando em um produto educacional para o trabalho pedagógico no berçário, tendo a corporeidade e a motricidade como eixos propulsores. A metodologia é a abordagem qualitativa, do tipo colaborativa. Os participantes da pesquisa são quatro educadoras e 19 bebês de um Centro de Educação Infantil público, do interior de São Paulo. Foram desenvolvidas intervenções pedagógicas com os bebês, em colaboração com as educadoras, por três meses. Os dados foram coletados por meio de questionário, observação e registros em diário de campo e grupo focal com as educadoras. Os dados foram analisados de acordo com os pressupostos qualitativos da pesquisa em educação e com base no referencial teórico da corporeidade e da motricidade. Como Produto Educacional, esta pesquisa oportunizou a elaboração de proposições didáticas no formato digital para serem desenvolvidas com bebês. O objetivo geral do produto é contribuir com as práticas pedagógicas das educadoras que atuam com bebês, considerando a corporeidade e a motricidade como eixos determinantes no desenvolvimento das propostas. Constatamos, no estudo, a percepção por parte das educadoras em relação a individualidade dos bebês e compreensão de que cada qual tem as suas especificidades; a importância de um processo formativo alinhado à proposta da instituição e aos saberes prévios das educadoras; o reconhecimento da importância da avaliação para este grupo etário e o quanto possível é realizá-la focada em identificar e acompanhar os aspectos da motricidade e corporeidade para que as intervenções sejam realizadas a tempo, garantindo, assim, sua efetividade. Concluímos reafirmando a complexidade da temática e a necessidade de outras pesquisas para maior desdobramento, contribuindo, assim, com o atendimento a essa faixa etária nas unidades de Educação Infantil e, também, com a questão da legitimação do trabalho das profissionais, como um trabalho que tem que ser exercido por pessoas qualificadas e remuneradas como professor(a).

Palavras-chave: Corporeidade, Motricidade, Educação Infantil, Centro de Educação Infantil, Bebês.

ABSTRACT

The general objective of this research consists of analyzing the implications arising from a training process focusing on children's corporeality and motricity, from the perspective of educators of babies aged zero to two years, in a municipal Early Childhood Education Center in the interior of São Paulo. Regarding specific objectives: identify the challenges and possibilities for pedagogical work with babies' corporeality and motor skills; and build possibilities for collaborative pedagogical interventions that dialogue with the experiences and knowledge of educators and babies, resulting in an educational product for pedagogical work in the nursery, with corporeality and motricity as driving axes. The methodology is a qualitative, collaborative approach. The research participants are four educators and 19 babies from a public Early Childhood Education Center, in the interior of São Paulo. Pedagogical interventions were developed with the babies, in collaboration with the educators, for three months. Data were collected through a questionnaire, observation and field diary records and focus groups with the educators. The data were analyzed in accordance with the qualitative assumptions of education research and based on the theoretical framework of corporeality and motricity. As an Educational Product, this research provided the opportunity to develop didactic propositions in digital format to be developed with babies. The general objective of the product is to contribute to the pedagogical practices of educators who work with babies, considering corporeality and motor skills as determining axes in the development of proposals. In the study, we verified the perception on the part of the educators regarding the individuality of babies and the understanding that each one has their own specificities; the importance of a training process aligned with the institution's proposal and the educators' prior knowledge; recognition of the importance of assessment for this age group and how possible it is to carry it out focused on identifying and monitoring aspects of motor skills and corporeality so that interventions are carried out on time, thus ensuring their effectiveness. We conclude by reaffirming the complexity of the theme and the need for further research for further development, thus contributing to the service provided to this age group in Early Childhood Education units and, also, with the issue of legitimizing the work of professionals, as work that It must be carried out by people qualified and paid as a teacher.

Keywords: Corporeality, Motricity, Early Childhood Education, Early Childhood Education Center, Babies.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADI	Auxiliar de Desenvolvimento Infantil
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior
CEI	Centro de Educação Infantil
DCNEIs	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
SciELO	<i>Scientific Eletronic Library Online</i>
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 OS BEBÊS, A CORPOREIDADE E A MOTRICIDADE: INTERLOCUÇÕES NAS INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS	23
2.1 Bebês, corporeidade e motricidade	23
2.2 Intervenções pedagógicas em bebês na Educação Infantil	29
3 OS PERCURSOS DA PESQUISA: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	35
3.1 Abordagem.....	35
3.2 Método colaborativo.....	36
3.3 Campo de pesquisa.....	36
3.4 Participantes	38
3.5 Instrumentos	39
3.5.1 Questionário	39
3.5.2 Observação e diário de campo.....	41
3.5.3 Encontros formativos	42
3.5.4 Grupo focal	45
3.6 Análise de dados	47
3.7 Aspectos éticos	48
3.8 Produto educacional: corporeidade e intencionalidade pedagógica no berçário – propostas educativas para bebês.....	48
4 CORPOREIDADE E MOTRICIDADE DOS BEBÊS: APROPRIAÇÕES DAS EDUCADORAS	51
4.1 Compreensões iniciais em torno da corporeidade e motricidade dos bebês	51
4.2 Compreensões construídas ao longo do processo formativo.....	54
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	66
REFERÊNCIAS.....	68

APÊNDICE – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética e Pesquisa.....	74
ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 1 (TCLE).....	78
ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 2 (TCLE).....	80
ANEXO C – Termo de Autorização de Uso de Imagem e Voz 1.....	82
ANEXO D – Termo de Autorização de Uso de Imagem e Voz 2.....	84

1 INTRODUÇÃO

Há uma década iniciei minha carreira no magistério, enquanto, ao mesmo tempo, trabalhava em um supermercado em minha cidade natal, chamada Itapuí, no estado de São Paulo. Cursei o Ensino Médio com ênfase em Magistério, no antigo Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), na cidade de Jaú, interior paulista. Aos 18 anos, entrei no mercado de trabalho com incertezas e dúvidas sobre qual carreira seguir.

Após alguns anos, tomei a decisão de cursar química em uma universidade particular na cidade de Bauru, São Paulo, conciliando estudos e trabalho. Após concluir o curso, decidi experienciar a sala de aula, inscrevendo-me para lecionar em uma escola estadual. Durante o dia continuei a trabalhar no supermercado e, no período noturno, comecei a lecionar.

Após um ano, decidi tentar processos seletivos para lecionar na rede municipal de minha cidade, até que no ano de 2015 fui convocada para o primeiro processo seletivo. Iniciei pelo 3º ano do Ensino Fundamental, e, a partir de então, passei a buscar, também, processos seletivos e concursos nos municípios vizinhos, como Boraceia e Pederneiras.

A cada ano novas oportunidades e desafios surgiam. Diante disto, aumentavam meu olhar e interesse em aprender mais sobre educação. No ano de 2018, tive a oportunidade de prestar um concurso para diretora de Centro de Educação Infantil, em um município no interior paulista: não hesitei!

Em julho de 2019, entretanto, decidi encarar um novo desafio ao assumir a gestão de um Centro de Educação Infantil, que, na época, atendia por volta de 60 crianças, de zero a três anos de idade. Ao iniciar as atividades nesse ambiente, eu me deparei com várias inquietações, dúvidas, medos e inseguranças. Havia um desejo enorme de voltar para a sala de aula, que, ao meu ver, era um espaço confortável. Mas, ao mesmo tempo, nutria uma vontade insana de transformar a realidade que estava a minha frente.

Deparando-me com o dia a dia de uma creche, um misto de sentimentos, marcado por uma forte responsabilidade, tomou conta de mim, pois nunca havia experienciado a realidade fora da sala de aula. Perante isto, uma pergunta incessante pairava no ar: o que as crianças sentem com as vivências que acontecem no espaço escolar, já que permanecem aqui de cinco a dez horas por dia?

No local de trabalho referido, o quadro de servidoras era misto: a professora era direcionada para a turma de três anos de idade; as pajens, para crianças de zero a dois anos – a exigência mínima para o emprego neste cargo era ter cursado o Ensino Fundamental; havia a auxiliar de serviços gerais e/ou braçal, cargo também responsabilizado pelo desenvolvimento das crianças. Sendo assim, o quadro de servidoras não tinha formação específica para a função desempenhada, que era a educação e o cuidado de bebês.

Meu olhar, então, percorria por cada espaço daquele lugar, cada sala, banheiro, área externa, os sonhos começavam a ser construídos, a imaginação fluía à medida que, em pensamentos, visualizava o sorriso de uma criança.

As creches do município atravessavam, naquele momento, um novo capítulo na história da cidade. Por isso, um novo olhar era direcionado para tais espaços, extremamente significativos na vida das crianças que os frequentavam.

Quanto ao nome das unidades, a nomenclatura “creche” foi relegada ao passado, cedendo lugar para “Centro de Educação Infantil”. Concomitantemente, ocorreu a efetivação dos diretores destas unidades, substituindo os comissionados, os cargos temporários da administração. Também foi criado um cargo voltado para o trabalho com as crianças, a saber, o Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI); para esta função, a exigência era que o profissional apresentasse, no mínimo, Ensino Médio completo com habilitação em Magistério.

Diante deste cenário, percebeu-se uma evolução, apesar de ser nítida a falta de valorização dos profissionais que atuavam, nas unidades, diretamente com as crianças, tendo em vista que as educadoras possuíam a formação mínima exigida para os cargos de professor, conforme as outras etapas da Educação Básica.

Neste contexto, nota-se que as mudanças citadas ocorreram com o propósito de melhorar as condições de trabalho no quesito funções/atribuições a fim de impactar o âmbito pedagógico e, assim, oferecer um ambiente seguro, intencional e estimulante, em as crianças pudessem aprender, brincar e se desenvolver social, emocional e cognitivamente; incluía-se nisto, o apoio e a confiança às famílias das crianças que ali permaneciam.

Sobretudo, apesar do novo cargo exigir uma determinada formação, a maioria das pessoas que o ocupavam não tinham realizado o Magistério, tão somente a graduação em Pedagogia. Entretanto, elas nunca haviam lecionado e, algumas delas, sequer atuado de outra maneira junto às crianças.

Certamente, o trabalho com crianças deve ser cautelosamente planejado, e as especificidades dos bebês devem ser consideradas. Isso implica na dedicação adequada de tempo para as experiências de aprendizado, na disponibilização de materiais apropriados e na criação de ambientes que considerem o desenvolvimento singular de cada indivíduo. Ao planejar a organização pedagógica de um Centro de Educação Infantil, é essencial refletir a partir das crianças e para as crianças.

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996 (Brasil, 1996), sendo ela dividida em duas modalidades: de zero a três anos, de caráter opcional; e, quatro e cinco anos, de caráter obrigatório. Destarte, frequentar uma creche ou um Centro de Educação Infantil (CEI)¹, desde o nascimento, é um direito de todas as crianças, legitimado pela Constituição Federal de 1988, contudo, apresenta-se como opção da família. O Estado tem o dever de ofertar vagas, cabendo a cada município a atribuição, com o auxílio da União. Pelo fato de não ser obrigatório, cabe aos pais/responsáveis a decisão de matricular a criança nas instituições educacionais (Brasil, 1988).

A procura por essas entidades tem crescido ano após ano. De acordo com o Censo Escolar de 2022, as instituições de Educação Infantil com oferta de creche tiveram um aumento de 6,4% em relação ao ano de 2021, seja pelo motivo de garantir o direito da criança em estar neste ambiente, seja por necessidade da mãe/responsável em deixá-la num espaço seguro para poder trabalhar (Brasil, 2022). O Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014-2024, traz em sua Meta 1 a ampliação das ofertas de vagas para crianças de zero a três anos a fim de atender, no mínimo, 50% das crianças nessa faixa etária até o ano de 2024 (Brasil, 2015), tendo como objetivo universalizar o atendimento a esse grupo etário.

As instituições que atendem as crianças de zero a três anos carregam consigo uma identidade atrelada ao caráter assistencial e filantrópico, nas quais crianças eram apenas assistidas. No estado de São Paulo, dentro das fábricas, existiam atendimento aos filhos das mulheres que ali trabalhavam, sendo ofertado o local e alimento às crianças enquanto suas mães realizavam suas jornadas (Kuhlmann Jr., 2000).

Com a expansão dessas instituições desde a década de 1970, no Brasil, e a educação das crianças sendo uma responsabilidade social e coletiva, faz-se necessário avançar nas investigações e proposições para o trabalho desenvolvido

¹ CEI: nova nomenclatura no município em que foi realizada a pesquisa.

hoje pelas educadoras nessas instituições, visto que a demanda por uma formação plural das linguagens – verbal, corporal, musical e plástica –, que estão atreladas às interações e brincadeiras da criança, é o caminho para legitimar o que as legislações pertinentes à infância asseguram.

Devido à falta de formação profissional quanto às especificidades da faixa etária, lacunas eram descobertas nos acolhimentos às crianças neste ambiente escolar, permeados pela falta da valorização do acolhimento para educar e cuidar, não havendo espaços condizentes para tal função, mantendo, então, o caráter assistencial e filantrópico da instituição.

A inserção da Educação Infantil no sistema educacional brasileiro é um processo em desenvolvimento que requer o estabelecimento de consensos. No campo de pesquisa ainda são prementes as publicações sobre a pedagogia destinada aos bebês em espaços coletivos e formais. Refletir sobre o trabalho a ser desenvolvido nesses espaços e com esse público demanda uma reavaliação das concepções defendidas em instituições educacionais, levando em conta suas funções, modelos de gestão e propostas pedagógicas.

Os bebês demandam de seus educadores uma pedagogia que parta das relações, interações, brincadeiras e práticas educativas intencionalmente direcionadas as suas vivências cotidianas e aos processos de aprendizagem desenvolvidos em ambientes coletivos, no lugar de uma intencionalidade focada na fragmentação das diversas áreas do conhecimento.

Iniciei, então, o trabalho, observando a rotina da unidade, até me apropriar do ambiente, a ponto de criar caminhos para o novo por meio de formações, participações nas vivências da rotina, trocas de experiências e estudos *in loco* das legislações que abrangem a Educação Infantil e da literatura que circunscreve as concepções sobre a infância. Por conseguinte, o trabalho obteve uma nova forma, propondo um novo olhar às crianças.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), publicadas em 2009, indicam que as propostas pedagógicas dessas instituições deverão ter como eixos orientadores a interação e a brincadeira, garantindo, dentre outras experiências, aquelas que “promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança” (Brasil, 2009, p. 25).

As experiências vivenciadas pelas crianças são os instrumentos que conduzirão para um efetivo desenvolvimento global, sendo que as possibilidades de aprendizagem acontecem a partir delas e, também, para a construção de uma nova cultura, dado que as crianças são produtoras de cultura, por serem sujeitos sociais e históricos (Kramer, 1998).

De acordo com Tuan (2015), o papel do adulto se faz necessário tanto para a sobrevivência biológica dos bebês como para desenvolver seu sentido de mundo objetivo. O horizonte espacial da criança não pode se limitar nas grades do berço, no carrinho e na cadeira do bebê. O adulto tem a função primordial de expandir o universo de possibilidades que a criança pode descobrir a partir das experiências corporais, de práticas diversificadas, qualificadas e sistematizadas, propondo, assim, um outro olhar para as instituições educacionais.

Como afirma Larrosa Bondía (2002, p. 23), a experiência é tudo aquilo que vivenciamos, o que nos ocorre, o que nos afeta. Ela não é informação, ou seja, ela precisa ser vivenciada por cada sujeito de modo que seja deixado vestígios, realizando uma “conexão significativa entre os acontecimentos”.

As especificidades e desafios inerentes a esse grupo etário são caracterizados pela linguagem e jeito próprio de se relacionar. Sendo esses também sujeitos ativos na construção cultural e social, pois “não são apenas elementos do espaço, mas sobretudo, sempre a produzir lugares e definir seus lugares no espaço e na sociedade” (Tebet, 2018, p. 1027). Portanto, merecem o respeito e atenção da sociedade para que tenham uma visão notória e representativa nos espaços que ocupam.

Nesse sentido, atender essa faixa etária, muitas vezes, sem uma formação pedagógica, torna-se um desafio constante e árduo, partindo do princípio que o trabalho educativo era visto, prioritariamente, como assistência à alimentação e higiene, resquícios da construção histórica dessas instituições; Em contrapartida, as determinações dessa etapa da vida do ser humano possui demandas específicas, exige um olhar criterioso e cuidadoso para as peculiaridades da infância, corroborando, assim, com a emancipação e a autonomia dos bebês.

De acordo com as DCNEIs, o cuidar se faz inerente ao trabalho educativo (Brasil, 2009), contudo, não se limita aos aspectos biológicos do corpo, mas em sentido amplo, alcança a dimensão afetiva, sendo, então, capaz de oferecer a segurança e o apoio que a criança necessita desde seu nascimento. Nessa perspectiva, o cuidar está intimamente ligado ao “processo de desenvolver

capacidades” (Brasil,1998, p. 24).

O cuidar é parte integrante do tripé da Educação Infantil, no qual o brincar e o educar se complementam. O brincar, por sua vez, é inerente à criança, é “para ela, um ‘*Se-movimentar criativo*’...a base deste está na necessidade de brincar” (Kunz, 2017, p.19, grifo do autor), sendo essa a via de comunicação com o universo infantil. Já o educar consiste em oferecer experiências intencionais e significativas às intervenções pedagógicas, contribuindo com o desenvolvimento das habilidades e possibilitando o conhecimento das diversas linguagens, “corporais, afetivas, emocionais, estéticas e ética” (Brasil,1998, p. 23).

Durante toda a nossa vida, a expressão corporal é a forma que utilizamos para interagir no mundo e se comunicar com o outro. Logo, a motricidade humana é a expressão da corporeidade através da intencionalidade dos movimentos expressos corporalmente. Educar numa perspectiva da corporeidade é reconhecer que a pessoa é no mundo e é com o outro através do corpo, promovendo, assim, mudanças na visão de como enxergamos essa totalidade que abrange o “ser corpo”. Assim, segundo Merleau-Ponty (1999, p. 143), corpo é um sujeito da percepção, é através dele que se constrói a percepção de mundo, de si mesmo por um esquema corporal, no qual “o contorno do meu corpo é uma fronteira [...] suas partes se relacionam umas com às outras de uma maneira original [...] elas estão envolvidas umas nas outras”.

Considerar a corporeidade da criança como proposição de interação e possibilidade de desenvolvimento é reconhecer que existe uma crisálida na educação que, necessariamente, precisa ser rompida para que a ação pedagógica não permaneça na dicotomia entre corpo e mente – traduzida na visão fenomenológica como sendo “o corpo veículo do ser-no-mundo, ele é veículo de nossa existência” (Machado, 2010, p. 36) –, que se perdura, sendo o caminho promissor para uma possibilidade de formação significativa da criança.

Concepções sobre a motricidade humana é o panorama de fundo quando pensamos num desenvolvimento efetivo, ela “é o fundamento da vida social, pois é ação intencional a dar sentido à vida” (Sérgio, 2022, p.20).

Quando pensamos no bebê que ainda não engatinha, as possibilidades que a motricidade poderia proporcionar ficam na inércia, visto que ele é condicionado, muitas das vezes, por horas, a ficar em um espaço restrito, por exemplo, no berço.

Diferente dos animais que possuem um instinto e nascem num espaço determinado a realizar ações programadas, “o homem modifica a si mesmo e o

ambiente para permanecer vivo” (Freire; Silva; Miranda, 2011, p.94). Ele vem ao mundo com capacidade de realizar atividades motoras assegurado pela motricidade humana para que possa se expressar intencionalmente no sentido de modificar as situações, de acordo com a sua necessidade, para garantir a sua sobrevivência.

Quando o assunto é corpo, muitas vezes se faz imperceptível que somos ele e que todas as nossas comunicações, experiências, vivências passam por ele e são realizadas com ele (Figueiredo, 2009). Nesta perspectiva, é emergente que o adulto proporcione experiências positivas através de um trabalho pedagógico intencional em que a criança possa explorar o seu primeiro brinquedo – o corpo –, para conhecer, interagir com o mundo e construir sua própria história, pois é com ele que interagimos com tudo ao nosso entorno, sentimos, tocamos, experienciamos o mundo. O papel do educador é garantir a “intencionalidade educativa, de modo a planejar, enriquecer, mediar, enfim, construir, junto com as crianças, ambientes de múltiplas e significativas aprendizagens” (Brasil, 2020, p. 60).

As práticas pedagógicas devem ser baseadas em propostas curriculares específicas para a faixa etária, garantindo atenção às peculiaridades e singularidades da infância. O protagonismo da criança deve ser o centro da ação educativa, dando ênfase no desenvolvimento da sua autonomia, priorizando sempre a interação e as brincadeiras nas propostas (Castilho; Ogando; Gil, 2021).

No entanto, a escola ainda trabalha a partir da separação entre corpo e mente, mantendo essa visão fragmentada que é fruto do passado. Inferir nesta visão, de que o conhecimento se constrói por partes, faz-se necessário para desconstruir a visão de que o corpo é uma extensão. Partimos do pressuposto de que não há uma fragmentação, mas sim, um conhecimento integrado ao contexto e que a motricidade é indispensável na formação ampla do ser humano, sendo ela a expressão da criança.

Diante do decorrido, questionamos: como realizar intervenções pedagógicas com intencionalidade no trabalho com crianças de zero a dois anos? Como as mediações da educadora dos bebês, com base nos conhecimentos da corporeidade, podem contribuir para a formação da motricidade das crianças de zero a dois anos?

Cabe refletir sobre o que compete às educadoras, tais como a alimentação, o banho, a troca de fraldas, o planejamento e execução das propostas educativas, dentre outras. O cuidado físico sempre foi visto como prioridade, uma vez que a formação específica não era exigência para o cargo.

Um outro ponto, não menos importante que os citados, é a incipiência das

pesquisas com bebês. Numa busca realizada pelo Portal de Periódicos da Fundação de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com as palavras-chave “bebês e educação infantil”, apresentou-se como resultado apenas 3 (três) dissertações, publicadas por Roveda (2007), Caroni (2011) e Abreu (2021).

Roveda (2007) analisou os aspectos do desenvolvimento do bebê com deficiência visual e seu atendimento em intervenção precoce. Foram entrevistadas sete mães de crianças deficientes visuais e três profissionais da área da saúde capacitados para o trabalho de intervenção precoce com bebês que apresentam esta deficiência. A pesquisa apontou que há falhas no aspecto educacional dessas crianças, que falta preparo para a equipe multidisciplinar que assiste ou deveria assistir esses bebês. Concluiu-se que para atendê-los de maneira eficaz se faz necessário um investimento de recurso para a questão de formação dos profissionais e a constituição sólida de uma equipe atuante, passos que exigem uma mudança nas políticas públicas voltadas para essa demanda em nossa sociedade.

Caroni (2011), por sua vez, abordou a experiência de ser/tornar-se professor de crianças de 1 a 2 anos. O pesquisador analisou os seus registros de quando iniciou a docência com uma turma de bebês em uma escola particular no município de Porto Alegre, fazendo uma autorreflexão das teorias estudadas para lidar com as situações na prática docente. Ele conclui não ser possível atuar em sala de aula sem o aporte teórico e que, sem isso o professor tende a ser apenas um cuidador, e não possuirá os recursos necessários para lidar com as mais variadas situações da prática.

Abreu (2021), por seu turno, investigou como as singularidades dos bebês são acolhidas nessa faixa etária em uma unidade educacional inspirada na abordagem pikleriana e como os princípios na perspectiva inclusiva estão alinhados. O estudo foi realizado com três bebês e suas respectivas educadoras em uma escola privada no município de Porto Alegre. Foram realizadas reuniões utilizando a ferramenta grupo focal para a coleta de dados, no formato *on-line*. Os registros avaliados foram fotos e vídeos. Concluiu-se que a abordagem pikleriana abarca as demandas da educação inclusiva no sentido de acolher as diferenças dos bebês, considerando suas necessidades individuais e coletivas. Contudo, esta não se deve ser a única metodologia pois, de maneira isolada, não consegue contemplar todos os aspectos que envolve a Educação Infantil, propriamente dita. Além disso, o formato em que foi realizado a pesquisa, *on-line*, não possibilitou observar os detalhes do cotidiano do trabalho realizado com bebês nesses ambientes.

Seguindo a busca pelas palavras-chave “motricidade, corporeidade e educação infantil”, constatamos a inexistência de dissertações e/ou teses no Portal da CAPES, obtendo o retorno de apenas cinco artigos publicados entre os anos de 2017 a 2020.

Já no Portal de buscas da *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO), utilizando as mesmas palavras-chave referidas acima, constatamos suas inexistências, porém, realizamos outras buscas com diferentes combinações das palavras-chave que apresentaram apenas artigos. Com as palavras-chave “bebês, corporeidade” foi encontrado 1 artigo publicado em 2012; com “bebês, motricidade”, o retorno foi de apenas 1 artigo, publicado em 2013. Em seguida, utilizamos no mesmo buscador as palavras-chave “educação infantil, bebês”, constatando 11 artigos publicados entre 2013 a 2023. Por fim, para “creche, bebês”, foram encontrados 18 artigos no período de 2001 a 2023.

Deste modo, refletindo sobre essa temática, há a necessidade de promover uma transformação nas pesquisas sobre bebês a fim de estabelecer novos enfoques e abordagens para que se criem novos arranjos instrumentais que possibilitem a constituição a partir das experiências individuais, coletivas e teóricas (científicas) (Tebet; Abramowicz, 2014).

É diante deste cenário que nos encontramos como professora, gestora, pesquisadora apaixonada pelo mundo dos bebês, com o desejo imenso em aumentar os números de pesquisas voltadas para essa faixa etária no intuito de corroborar com as educadoras e com todo corpo profissional que atuam com essas crianças, haja vista que ainda são invisibilizadas nos espaços que a elas são destinados.

Os resultados desta pesquisa foram a base para a construção de um Produto Educacional que consistiu em um material didático com propostas educativas, tendo como principal objetivo contribuir com as práticas pedagógicas das educadoras que atuam com bebês, considerando a corporeidade e a motricidade como eixos determinantes no desenvolvimento das propostas.

Perante o exposto, o objetivo geral da presente pesquisa consistiu na análise das implicações decorrentes de um processo formativo com foco na corporeidade e motricidade infantil, na perspectiva de educadoras de bebês de zero a dois anos, em um Centro de Educação Infantil municipal do interior paulista. Como objetivos específicos, definimos:

a) identificar os desafios e possibilidades para o trabalho pedagógico com a

corporeidade e motricidade dos bebês;

b) construir possibilidades de intervenções pedagógicas colaborativas que dialoguem com as experiências e saberes das educadoras e dos bebês, resultando em um produto educacional para o trabalho pedagógico no berçário, tendo a corporeidade e a motricidade como eixos propulsores.

Apesar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) considerar bebês os sujeitos de zero a 18 meses, no município onde a pesquisa foi realizada existe uma linha de corte que é de zero a um ano completo até 31 de março do ano vigente para crianças que frequentarão berçário 1, e de um ano até dois anos completos até a data citada para aquelas que frequentarão o berçário 2.

Neste primeiro capítulo, a “Introdução”, está apresentado o percurso que percorremos para chegar até a finalização da dissertação e do Produto Educacional. No segundo capítulo, intitulado “Os bebês, a corporeidade e a motricidade: interlocuções nas intervenções pedagógicas”, abordamos a fundamentação teórica da pesquisa a partir das especificidades da etapa da vida dos bebês e das intervenções pedagógicas no contexto do berçário.

Em seguida, no terceiro capítulo, intitulado “Os percursos da pesquisa: procedimentos metodológicos”, fazemos alusão ao percurso metodológico, discorrendo sobre o tipo de abordagem, o método utilizado, o campo de pesquisa e os participantes, bem como sobre os instrumentos para a coleta de dados, a técnica de análise de dados e os aspectos éticos. No quarto capítulo, intitulado “Corporeidade e motricidade dos bebês: apropriações das educadoras”, analisamos os materiais coletados com as educadoras a partir dos instrumentos utilizados, dentre os quais: questionário inicial, diário de campo e grupo focal final. E, por fim, nas “Considerações Finais”, fizemos uma síntese do trabalho realizado e também a expectativa em relação à contribuição desta pesquisa para com os trabalhos desenvolvidos com os bebês.

2 OS BEBÊS, A CORPOREIDADE E A MOTRICIDADE: INTERLOCUÇÕES NAS INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS

Neste capítulo, serão abordadas as especificidades da etapa da vida dos bebês, dada a singularidade do universo complexo dessas crianças, considerando a corporeidade e a motricidade. Também discorreremos sobre as intervenções pedagógicas no contexto do berçário na Educação Infantil.

2.1 Bebês, corporeidade e motricidade

A primeira infância, compreendida pelo período dos zero aos seis anos, é onde ocorrem os primeiros aprendizados e descobertas. Isso acontece a partir das relações das crianças com o mundo, com as pessoas e com tudo ao seu entorno, sendo que nessa “prática cotidiana que vivencia que constrói sua identidade pessoal e coletiva” (Brasil, 2010, p.12).

A relação do bebê com o mundo ocorre a partir das experiências sensoriais, interações sociais, exploração ativa e observação. De acordo com a compreensão de Tuan (2015), o bebê não possui uma clara percepção do mundo exterior a ele, não sendo capaz de diferenciar entre sua própria existência e o ambiente ao seu redor. Embora experimente sensações, essas sensações não têm uma localização espacial definida para ele.

Conforme os estudos de Jean Piaget (1964), a fase em que os sujeitos de nossa pesquisa se encontram é a da inteligência sensório-motora, caracterizada pelo desenvolvimento da criança que se estende do nascimento até os dois anos de idade, aproximadamente. Piaget (1964) atesta que aqui o conhecimento da criança se dá pelas ocorrências interativas da relação do objeto, das situações e das pessoas através da percepção e dos movimentos.

Piaget (1970) afirma que a criança aprende desde o seu nascimento, mesmo sem ter a linguagem como meio de representação. Para ele, os esquemas – termo concernente às diferentes formas de interação que ocorrem durante a vida do sujeito – verificam-se na inteligência sensório-motora pelas sensações e movimentos coordenados pelas ações dos bebês ao perceberem o próprio corpo e os objetos.

Nesse sentido, a participação da criança colabora fundamentalmente no

contexto da educação diária. O processo de aprendizagem é concedido como um espaço compartilhado entre a criança e o adulto e a motivação para que isso ocorra se deve ao interesse e às motivações intrínsecas da criança, segundo o ponto de vista de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013).

Como já referido, baseando-nos em Tuan (2015), as experiências são o meio pelo qual o bebê constrói aprendizagens significativas, pois, fundamentado no que foi experienciado, envolvendo a interação com a informação e a criação a partir dela, que o processo se concretiza. Larrosa Bondía (2002) complementa nossa proposta ao definir “experiência” como tudo que é sentido e percebido por nós, sendo que enquanto infantes temos totais condições de desvendar e nos relacionarmos com o mundo através das experiências.

A primeira nota sobre o saber da experiência sublinha, então, sua qualidade existencial, isto é, sua relação com a existência, com a vida singular e concreta de um existente singular e concreto. A experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida (Larrosa Bondía, 2002, p.27).

Para Merleau-Ponty (1999), por meio de sua visão fenomenológica que afirma que o conhecimento acontece de maneira subjetiva, as experiências que vivenciamos são possíveis porque somos um corpo, e é com ele que o ser humano é capaz de perceber o mundo. Vale ressaltar que a fenomenologia é a ciência que descreve os fenômenos em sua máxima totalidade, sendo ela que traz a relação do sujeito com o objeto, a ponto de mudar o foco da afirmação de Descartes, “penso, logo existo”, por acreditar que a percepção é o que nos torna pensantes, atuantes no mundo.

A filosofia de Merleau-Ponty é capaz de contribuir significativamente com os estudos sobre a corporeidade, pois engloba diversas áreas do conhecimento, ampliando, assim, a compreensão deste fenômeno (Nóbrega, 2005).

Tendo em vista que somos seres corporais, corpos em movimento, “o movimento tem a capacidade não apenas de modificar as sensações, mas de reorganizar o organismo como um todo, considerando ainda a unidade mente-corpo” (Nóbrega, 2005, p.606). Desconstruímos, assim, a ideia de dualidade de corpo e mente, já expressa por Merleau-Ponty ao afirmar que esse corpo-sujeito é movimento, sensibilidade e expressão criadora.

Por conseguinte, o brincar, linguagem das crianças, é movimento, sendo

capaz de “ênfatizar a vivência do corpo em movimento como campo criador de sentidos, isso porque a percepção não é uma representação mentalista, mas, sim, um acontecimento da motricidade” (Nóbrega, 2005, p. 607).

Quando nos referimos ao movimento, é importante destacar que ele não pode ser considerado apenas como algo mecânico, dotado de ações instrumentais muito presentes nos valores que a sociedade nos impõe. Movimento tem que ser compreendido como elemento indispensável da evolução, da aprendizagem, do desenvolvimento da vida, o qual engloba o entendimento e a reflexão que os seres precisam ter de si, do outro e do mundo que os cerca [...] (Sobreira; Nista-Piccolo; Moreira, 2016, p. 3).

A compreensão e o desenvolvimento da motricidade são aspectos essenciais da nossa capacidade de interagir com o ambiente, pois nos capacita a “transcender e transcendermo-nos a nós mesmos, não só do ponto de vista econômico e político, mas também cultural, ético e moral” (Sérgio, 1995, p. 14).

Sérgio (1995, p. 42), em *Ciência da motricidade humana*, afirma que a motricidade é uma maneira de vivenciar o corpo e que a percepção não se restringe ao momento presente, mas se estende por toda a dimensão do tempo, como, por exemplo,

[...] Na necessidade da criação da consciência corporal de todo um povo e do reconhecimento generalizado da importância e significado do corpo. De fato, toda consciência implica possibilidade e temporalidade. Tudo em nós é processo, e como tal, a transcendência, a auto-superação são a condição mesma do nosso desenvolvimento.

Conforme esta perspectiva, um aspecto importante do desenvolvimento infantil é a forma como acontecem as experiências, estando inteiramente ligada ao corpo e ao movimento da criança, que é a ludicidade. Pensar numa pedagogia para a infância é considerar suas especificidades e suas múltiplas linguagens, partindo do modo peculiar que elas se comunicam através da brincadeira.

Se a ludicidade é critério pedagógico e o corpo, como território das paixões e dos desejos, é controlado em nome da civilização, é preciso, para rivalizar com esse estado de coisas, organizar e planejar, mas também escutar as experiências corporais que propiciem a descoberta de novas portas de comunicação [...] (Richter; Vaz, 2005, p. 7).

Sob esse olhar, faz-se necessário trazer as contribuições significativas para a Educação Infantil que constam na BNCC, documento de caráter normativo que

tem como objetivo principal auxiliar na elaboração e na revisão das propostas pedagógicas das escolas que atuam com a Educação Básica em todo Brasil.

A BNCC possui estrutura unificada baseada em habilidades e competências a fim de promover a equidade por meio da formação integral do sujeito, ou seja, abrangendo as áreas intelectual, social, física, emocional e cultural. Esse documento foi previsto pela Constituição Federal de 1988, e, na sequência, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, determinou a adoção da base comum para a Educação Básica. Destarte, em 1997, através dos Parâmetros Nacionais Curriculares (PNC), foi contemplada a grade curricular das instituições educativas. Por fim, a BNCC foi também apreciada pelo Plano Nacional da Educação (PNE), de 2014.

Entretanto, a primeira versão da BNCC foi para consulta pública em setembro de 2015. Somente em 2017, por ocasião de sua terceira versão, através do Conselho Nacional da Educação (CNE), é que a BNCC foi aprovada, sendo implementada no período de 2018 a 2020, em todo o país.

A BNCC traz consigo uma organização por grupos etários, sendo considerados: bebês as crianças de zero a 18 meses, crianças bem pequenas de 19 meses até três anos e 11 meses e crianças pequenas de quatro anos a cinco anos e 11 meses, a fim de abranger as aprendizagens essenciais de cada faixa etária. Assim como as DCNEIs, também considera como eixos estruturantes as interações e as brincadeiras como sendo as vivências que fazem parte do cotidiano da criança, capazes de conduzi-la e auxiliá-la na apropriação dos conhecimentos, exigindo, assim, práticas pedagógicas intencionais, que deverão ser organizadas e conduzidas pelo(a) educador(a) (Brasil, 2017).

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (Brasil, 2017, p. 37).

As vivências têm como prioridade o desenvolvimento das crianças em sua totalidade, levando em conta o protagonismo infantil nas experiências que serão propulsoras na construção de seus conhecimentos, além de orientar o trabalho da educadora (Brasil, 2017).

O trabalho pedagógico presente no cotidiano dos espaços institucionais de

educação infantil necessitam, urgentemente, de um currículo que contemple o desenvolvimento integral e aprendizagem significativa das crianças visando “promover oportunidades para cada criança conhecer o mundo e a si mesma, aprender a participar de atividades individuais e coletivas, a cuidar de si e a organizar-se” (Oliveira, 2010, p. 11). Ademais, corroborar em ações não mais passivas, mas ativas, por parte das crianças, levando em conta os direitos de aprendizagem e os campos de experiência, conforme orientação da BNCC, voltando, assim, os nossos olhares de adultos para a subjetividade dessa fase infantil.

À vista disso, o papel desempenhado pelas educadoras é o de cuidar e educar, definido pela BNCC como:

[...] acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (Brasil, 2017, p. 38).

As vivências, de acordo com as DCNEI e a BNCC, devem garantir que haja interação das crianças com seus companheiros de infância, bem como com os adultos, e que elas aconteçam através da brincadeira, considerada uma “atividade privilegiada na promoção do desenvolvimento nesta fase da vida humana” (Oliveira, 2010, p. 6).

O brincar tem papel fundamental nas ações educativas da Educação Infantil, uma vez que a criança “não precisa necessariamente criar coisas novas no brincar, mas justamente construir sentidos no que realiza” (Kunz, 2017, p. 19). A criança encontra na brincadeira sua principal fonte de expressão e legitimidade, é a sua linguagem e “ela vive do brincar e para brincar” (Kunz, 2017, p.17).

Dados os eixos estruturantes que devem permear todas as ações educativas na Educação Infantil, temos os seis direitos de aprendizagem que proporcionam às crianças a aprendizagem de forma ativa em ambientes desafiadores, incentivando-as a resolver problemas e construir conhecimentos sobre si, os outros e o mundo ao seu redor. São eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se (Brasil, 2017).

Ainda fundamentada nas DCNEI, a BNCC define e nomeia os campos de experiência, os quais estão alinhados com os saberes e conhecimentos essenciais que devem ser proporcionados às crianças em conexão com suas vivências, dentre os quais: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimento; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação e espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (Brasil, 2017, p. 39-40).

Neste contexto, a noção de corporeidade abre a possibilidade de adotar uma abordagem educacional que valorize as experiências com a ludicidade, com jogos e brincadeiras, danças e outras expressões corporais, envolvendo sempre o movimento intencional, ou seja, a motricidade. Isso ocorre porque as atividades lúdicas frequentemente permitem que a criança se expresse pelo movimento.

O olhar fenomenológico de Merleau-Ponty nos permite identificar a unicidade do ser corpo, deixando a dualidade de origem cartesiana – entre corpo e mente – de lado. Consideremos, então, que a nossa condição de ser no mundo é através do corpo, através das experiências vividas por ele, nas relações e nas aprendizagens a partir da transcendência que está imbricada no se abrir para o mundo (Franco; Surdi, 2018).

De acordo com Merleau-Ponty (1999, p. 198), quanto à relação corpo-mundo: “considero meu corpo, que é meu ponto de vista sobre o mundo, como um dos objetos desse mundo”. Sendo assim, não há mundo sem corpo e nem corpo sem mundo. Então, a relação entre ambos se faz necessária no sentido que um existe porque o outro também existe.

Nesse sentido, as experiências são corpóreas, são interações que permitem o corpo sentir, perceber e agir diante do mundo. A transcendência definida por Merleau-Ponty, encetada por Franco e Surdi (2018), é se permitir a se abrir para esse mundo.

Portanto, pesquisar e propor ações educativas junto às educadoras e os bebês é tensionar o trabalho desenvolvido para e com essas crianças, a fim de possibilitar subsídios para a criação de um caminho profícuo, efetivando as valiosas experiências contempladas na infância e partindo das vivências permitidas a partir de e no corpo.

2.2 Intervenções pedagógicas com bebês na Educação Infantil

Investigar bebês é desafiador. Participar e intervir nos momentos diários na rotina dos bebês possibilita enxergar suas necessidades, interesses e buscar pela garantia dos seus direitos (Delgado; Castelli, 2020, p. 151).

Partícipes na construção da história, no tempo em que se encontram, os bebês são pessoas que integram e contribuem ativamente na construção social e cultural (Delgado; Castelli, 2020, p. 151), pois são sujeitos sociais. Por isto, eles não são passivos de um processo pronto, mas sim contribuintes para que tal aconteça.

[...] prevaleceu ao longo da história a concepção de criança como um adulto miniatura a ser cuidado e inserido no mundo adulto e, mais tarde, uma visão assistencialista à criança, sendo criadas as creches para recebê-las enquanto suas mães trabalhavam. Nesse ínterim, a educação não foi o foco das práticas em tais instituições. A criança da Educação Infantil não era levada em conta na elaboração dos currículos e propostas pedagógicas (Pereira, 2020, p. 31).

Os bebês carregam uma história adultocêntrica, sem voz e sem qualquer direito, algo que deixa de lado suas legitimidades e particularidades. Desta feita, “a insuficiência, a negatividade e a corrupção da criança fundam, na pedagogia tradicional, o direito do adulto à intervenção. A criança deve ser submetida a uma vigilância constante, não deve fazer nada por si mesma [...]” (Abramowicz; Rodrigues, 2014, p. 463).

Na busca de uma educação emancipatória, faz-se necessário entendermos que o tempo dos bebês é singular. Logo, precisamos “parar para olhar, para escutar, para sentir [...] suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza” (Larrosa Bondía, 2002, p.24). Os bebês precisam ser ouvidos, sentidos, respeitados através das experiências vividas, sendo que muito disso são propostas educativas planejadas pelas educadoras.

Tendo em vista a ressignificação urgente para as práticas desenvolvidas desde o nascimento, ou seja, direcionadas aos bebês, e que a cultura é construída através das experiências, olhar para o mundo que é dado às crianças com os óculos da corporeidade é acreditar no elo que existe nas relações homem/mundo/sociedade/cultura. Contudo, isso exige “um pensar reflexivo e relacional, no qual o homem existencializa a vida de maneira significativa” (Sobreira;

Nista-Piccolo; Moreira, 2016, p. 7).

No que se refere à docência na creche, Sobreira, Nista-Piccolo e Moreira (2016) retratam o desafio diário das educadoras no trabalho realizado com os bebês, analisando as interações que ocorrem na relação entre o adulto e a criança em uma escola de Educação Infantil. Ao longo da pesquisa, são elencadas várias sugestões de possíveis ações efetivas voltadas para a atuação das educadoras, visto que se trata de um trabalho que exige uma série de demandas complexas (Marques; Luz, 2022).

Tornou-se claro, portanto, segundo os pesquisadores, a urgência de novas pesquisas abordando as variadas manifestações dos bebês, uma vez que, em vários momentos, as auxiliares e as professoras tentavam negligenciar o choro, uma das formas de expressão dos pequenos. Assim, levar em conta as vivências, as linguagens, a maneira como se comunicam e as experiências das crianças implica reconhecer a singularidade presente na infância, reconhecendo, assim, as crianças como sujeitos ativos na construção de uma cultura.

É comum se deparar, no berçário, com atividades mecânicas, sequenciais, direcionadas e fragmentadas, o que ocasiona uma atitude de passividade no bebê, impedindo os desafios e as descobertas. Quando reconhecemos que os bebês são capazes de sentir, compreender e se comunicar, fica evidente que as ações descritas anteriormente não devem fazer parte do repertório do(a) educador(a), seja qual for sua formação e experiência, pois, “constata-se que tal ‘cultura’ é responsável pelo enfraquecimento da tecitura dos fios da infância aos da escola” (Faria; Demartini; Prado, 2005, p. 37).

Deste modo, reconhecer os bebês como indivíduos plenos, assim como os adultos, impede-nos de adotar práticas que deixam de respeitá-los. Esses indivíduos necessitam, então, de uma relação com os adultos, sendo que estes últimos devem oferecer às crianças cuidado e suporte emocional.

Dessa forma, Faria, Demartini e Prado (2005) sugerem que as relações pedagógicas que apresentam potencial de segregação e autoritarismo impedem que a criança desenvolva seu próprio mundo, desconsiderando, inclusive, a complexidade envolvida nesse processo de construção. Para Kunz (2017, p. 89), por seu turno, pondera:

Estabelece-se, assim, um distanciamento entre a aprendizagem e as experiências sensíveis, pois o conhecimento sensível, por estar diretamente ligado ao corpo, está relacionado ao que é confuso e enganoso, devendo ser desprezado ou minimizado.

Adotar abordagens pedagógicas que valorizem a individualidade dos bebês, que promova integrações e ofereçam estímulos adequados ao seu desenvolvimento é reconhecer a importância de respeitar a autonomia e a dignidade dos bebês, proporcionando-lhes um ambiente de cuidado, afeto e aprendizagem adequados às suas necessidades.

Analisar e repensar as práticas educativas propostas aos bebês é oportunizar a ampliação de novos conhecimentos para essa “etapa” tão valorosa da vida do ser humano. Consequentemente, teremos condições de tratar das suas peculiaridades e seremos capacitados a reconstruir um olhar afetuoso para os espaços que a infância perpassa, enfatizando a importância do movimento do corpo, no sentido de que ele “nos faz perceber o mundo para além daquilo que podemos pensar sobre ele, ou seja, a partir da experimentação que faço do mundo, eu o reconheço” (Pereira, 2020, p.51).

A fragilidade presente na imagem da criança faz com que ela seja vista como “alguém menor, alguém a ser adestrado, a ser moralizado, a ser educado” (Faria; Demartini; Prado, 2005, p. 57). Contudo, devemos reconhecer que são seres completos e que possuem a capacidade de sentir, pensar, se emocionar, imaginar e interagir com o mundo circundante.

De acordo com as contribuições de Wallon, o ser humano é considerado como sendo geneticamente social (Galvão, 1995), sendo assim, a dependência dos bebês em relação aos adultos está intrínseca ao seu desenvolvimento. Portanto, é de suma importância que eles estabeleçam relações e interações com outras crianças e adultos, pois tais interações estão intrinsecamente ligadas aos contextos sociais e culturais em que estão inseridos. O processo de crescimento e desenvolvimento das crianças ocorre ao longo de um período prolongado, permitindo que, em circunstâncias favoráveis, adquiram independência, gradualmente, ao mesmo tempo em que exercitam sua autonomia.

Nesse contexto, as experiências dos bebês na creche têm um impacto significativo em seu desenvolvimento. Durante esse período, eles obtêm conquistas e aprendizados de grande importância. Cada atividade no berçário pode ser

considerada como uma oportunidade pedagógica. Além disso, todos os momentos do dia a dia estão repletos de descobertas e aprendizagens valiosas para os bebês.

Pensar em práticas pedagógicas para os bebês, ainda que os documentos norteadores da educação garantam seus espaços, é um desafio, pois as bibliografias ainda privilegiam as crianças maiores e não dão notoriedade para as especificidades de tal faixa etária.

As ações pedagógicas para esse grupo etário se dão a partir da educação e do cuidado, ambos indissociáveis quando se trata das dimensões educativas.

As DCNEI foram elaboradas com o intuito de guiar a ação docente a fim de contribuir na construção das propostas pedagógicas, respeitando três princípios, a saber:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (Brasil, 2009, p. 16).

Nos espaços em que as crianças têm o direito assegurado para frequentá-los, devem ser cumpridas três funções:

Função social — Acolher, para educar e cuidar, crianças entre 0 e 5 anos, compartilhando com as famílias o processo de formação da criança pequena em sua integralidade. As creches e pré-escolas cumprem importante papel na construção da autonomia e de valores como a solidariedade e o respeito ao bem comum, o aprendizado do convívio com as diferentes culturas, identidades e singularidades.

Função política — Possibilitar a igualdade de direitos para as mulheres que desejam exercer o direito à maternidade e também contribuir para que meninos e meninas usufruam, desde pequenos, de seus direitos sociais e políticos, como a participação e a criticidade, tendo em vista a sua formação na cidadania.

Função pedagógica — Ser um lugar privilegiado de convivência entre crianças e adultos e de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas. Um espaço social que valorize a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e a liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (Barbosa, 2010, p.1).

As escolas infantis são instituições que devem ser organizadas para acolhimento e bem-estar de toda a comunidade escolar. É um espaço que deve ter ambientes preparados e acolhedores, na qual a opção pedagógica deve ser uma

experiência de infância profunda e qualificada. Neste sentido, as DCNEI definem a proposta pedagógica como um

[...] plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar (Brasil, 2010, p.13).

A partir de uma breve análise em pesquisas acadêmicas realizadas junto aos bebês, no eixo das práticas pedagógicas, encontramos duas dissertações de mestrado que apresentam muitas similaridades, a saber: “Ser professora de bebê: um estudo de caso em uma creche conveniada”, de Fernanda D. D. Tristão (2004), e “O que pensam as educadoras e o que nos revelam os bebês sobre a organização dos espaços na educação infantil”, de Viviane dos Reis Silva (2018). A primeira dissertação provém de uma unidade de Educação Infantil conveniada com a prefeitura municipal do estado de Santa Catarina, enquanto a segunda procede de uma creche municipal do estado de Sergipe.

Tais pesquisas investigaram o trabalho docente, considerando as especificidades que contemplam as ações educativas na faixa etária que estudamos. Elas foram desenvolvidas a partir da observação participante, registro das vivências, relações e interações.

Constatamos, nas dissertações de Tristão (2004) e Silva (2018), que o dinamismo dos bebês é o pano de fundo da ação docente, permeada por características específicas em que a sutileza prevalece nas relações. As educadoras contemplam as necessidades dos bebês nas demandas expressas por eles, seja através dos choros, risos, olhares e balbucios. É notória a disponibilidade e destacável o envolvimento afetivo das educadoras no atendimento às singularidades dos bebês, respeitando suas corporeidades e contribuindo, assim, com a construção do conhecimento a partir das vivências contextualizadas.

A premissa da pesquisa realizada por Tristão (2004) é conhecer, caracterizar, descrever e analisar como é construída a prática pedagógica das profissionais que atuam com bebês. A pesquisadora acompanhou, por cinco meses, a rotina e as atividades desenvolvidas por uma professora num grupo de bebês de três meses a um ano e dois meses – não foi informado a quantidade de bebês. Diante do observado, ela afirma que as mulheres que assumem a função do

binômio “cuidar e educar” frente às instituições que atendem crianças de zero a três anos são professoras, e que os cursos de formação ainda são incipientes.

A dissertação de Silva (2018), por sua vez, pauta-se em uma creche municipal, numa sala de berçário I, composta por oito bebês e duas educadoras. A pesquisadora buscou compreender os saberes docentes concernentes à organização dos espaços que eram destinados os bebês e como estes sujeitos faziam uso deles. Concluiu que há a necessidade de reorganização e ressignificação dos espaços, dadas as motivações e os interesses expostos pelos bebês.

3 OS PERCURSOS DA PESQUISA: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa científica é um processo contínuo de descoberta e aprendizado que nos permite progredir como sociedade e ressignificar os desafios que surgem. Minayo (2001, p. 16) enfatiza que “é ela que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo”. Considerado isto, a presente pesquisa tem como foco o corpo e o movimento nas práticas pedagógicas com bebês, tendo a corporeidade e a motricidade como panoramas teóricos.

Neste terceiro capítulo serão apresentados o tipo de abordagem da pesquisa, o método e os instrumentos utilizados, bem como as participantes e a formação realizada com elas, a análise de dados e os aspectos éticos envolvidos no trabalho.

3.1 Abordagem

A pesquisa foi desenvolvida seguindo a abordagem qualitativa, na qual há uma relação entre o investigador e o investigado, sendo a subjetividade inerente ao processo, como afirma Minayo (2001). Diferente de uma pesquisa quantitativa, na qual os cientistas trabalham com “dados matemáticos”, a qualitativa entra no campo da “exploração”. Contudo, elas não são uma dicotomia; pelo contrário, se complementam.

Para Minayo (2001, p. 26), o trabalho da pesquisa qualitativa se divide em três partes: “fase exploratória, trabalho de campo e análise e tratamento do material empírico e documental”. A fase exploratória é o estágio inicial em que o pesquisador busca obter uma compreensão ampla e profunda do fenômeno em estudo. O pesquisador se envolve ativamente com os participantes do estudo, buscando compreender suas experiências, perspectivas e significados atribuídos ao fenômeno em questão. Deste modo, “é o momento de estabelecer os contatos iniciais para entrada em campo, de localizar os informantes e as fontes de dados necessárias para o estudo” (Lüdken; André, 1986, p. 22).

A fase seguinte da pesquisa qualitativa, chamada de trabalho de campo, envolve instrumentos diversificados a fim de levar para a prática a construção elaborada inicialmente. Ela engloba um momento fundamental de exploração, tanto relacional quanto prático (Minayo, 2001).

Por último, a fase final, que diz respeito à análise e do material empírico e

documental, trata todo material coletado durante a pesquisa com o intuito de “valorizar, compreender, interpretar os dados empíricos, articulá-los com a teoria que fundamentou o projeto ou com outras leituras teóricas e interpretativas cuja necessidade foi dada pelo trabalho de campo” (Minayo, 2001, p. 27).

3.2 Método colaborativo

O método colaborativo, de acordo com Bortoni-Ricardo (2011), supõe um trabalho de coparticipação entre os pares envolvidos: pesquisador e professor; e, ao mesmo tempo que constrói o conhecimento, desenvolve o profissional. Nesse processo colaborativo, a teoria e a prática caminham sempre juntas. Minayo (2001) explica que a teoria é uma estrutura organizada de ideias que guia a forma como abordamos um determinado problema, como coletamos e analisamos, posteriormente, os dados relacionados a ele.

Esse tipo de método implica em examinar o mundo sob a premissa de que nenhum detalhe é insignificante, e que tudo tem o potencial de fornecer pistas valiosas para uma compreensão aprofundada do objeto de estudo (Bogdan; Bicklen, 1994).

3.3 Campo da pesquisa

O campo de pesquisa no qual o projeto foi desenvolvido é um Centro de Educação Infantil, localizado no interior de São Paulo, e que atende, atualmente, em torno de sessenta crianças de zero a três anos de idade.

Segundo informações da Diretoria de Educação, a rede municipal atende hoje em torno de 929 na Educação Infantil, de zero a cinco anos. O atendimento integral de dez horas ocorre apenas nas unidades do Centro de Educação Infantil direcionadas às crianças de zero a três anos, dos berçários e maternais I e II, totalizando, em média, 430 alunos.

A capacidade máxima de crianças por sala/faixa etária é definida pela Diretoria de Educação, conforme consta no Regimento, documento que regula e normatiza as ações para os Centros de Educação Infantil (CEIs). Nas salas do berçário I, a capacidade máxima é de dez bebês de quatro meses a um ano; no berçário II, a capacidade é de quinze bebês de um a dois anos; no maternal I, por

sua vez, é de vinte crianças, na faixa etária de dois a três anos. Todas essas salas são atendidas por duas educadoras. Por seu turno, no maternal II, as turmas são formadas com até vinte crianças, de três a quatro anos, atendidas por um professor no período da manhã, e, no período da tarde, por uma educadora do CEI.

O espaço físico havia passado por uma recente reforma e ampliação. Sendo assim, iremos dividi-lo em dois blocos: o bloco A diz respeito à parte antiga, já reformada; e o bloco B, à parte ampliada. O bloco A é composto pela diretoria, por duas salas para berçários (com espaço com ducha e bancada para momentos de cuidado), uma sala para maternal I e dois banheiros infantis (masculino e feminino). No banheiro feminino, há um chuveiro e um sanitário para funcionários. Além disso, no bloco A, existe uma lavanderia, uma cozinha, um banheiro para funcionários, uma cozinha para o preparo das refeições. No centro, há um refeitório, onde todas as crianças são recepcionadas e se alimentam.

Por sua parte, o bloco B possui um corredor que dá acesso às demais salas. No início, à direita, fica o lactário; e, ao lado, há uma porta de vidro que dá acesso à área externa com *playground*. Em frente a essa porta, há a biblioteca, enquanto que do lado esquerdo fica a sala do maternal II; do outro lado, há uma sala destinada ao atendimento de mais uma turma, porém, no momento da pesquisa, alocava materiais pedagógicos, já que a obra ainda não estava finalizada. Temos também dois banheiros femininos infantis e dois masculinos infantis neste bloco.

A prefeitura oferece merenda escolar a todas as crianças, com cardápio elaborado por nutricionistas. Nas unidades de CEI, a refeição é feita ali mesmo; já nas unidades das Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) e nas Escolas Municipais de Educação Fundamental (EMEFs), a refeição é elaborada pela equipe de cozinheiros e merendeiras da Cozinha Piloto.

No ambiente do CEI pesquisado, atuam: uma diretora, uma professora, cinco auxiliares de desenvolvimento infantil (ADIs), duas pajens, uma inspetora de alunos (que auxilia no atendimento às crianças), duas cozinheiras e uma auxiliar de serviços gerais.

Neste ano, 2023, foi firmado convênio com o sistema de ensino do Serviço Social da Indústria (SESI), de São Paulo, que disponibiliza materiais de apoio para o planejamento das ações pedagógicas destinadas ao público de zero a dois anos. Também oferece formações – remotas e presenciais – durante o ano, tanto para a equipe gestora e Diretoria de Educação, como para as educadoras.

3.4 Participantes

No cerne da pesquisa estão quatro educadoras do CEI municipal em estudo, que trabalham no campo da educação de crianças de zero a dois anos de idade. Nessa faixa etária, as mesmas não são consideradas professoras, mesmo possuindo formação pedagógica. O cargo efetivo dessas profissionais é de pajes e auxiliares de desenvolvimento infantil (ADI). Elas indicam pertencer ao sexo feminino, e, no momento da pesquisa, se situavam na faixa etária de 29 a 46 anos. Segue abaixo o Quadro 1, com as informações obtidas no questionário:

Quadro 1 – Informações sobre as educadoras

Educadora² e idade	Cargo/ função que atua	Formação acadêmica	Formação exigida para o cargo	Tempo de experiência em CEI
Jade, 46	ADI	Pedagogia com pós em Ludopsicopedagogia	Pedagogia	23 anos
Clara, 29	ADI	Pedagogia com pós em Psicopedagogia e Educação Especial Inclusiva	Pedagogia	2 meses
Lorena, 33	ADI	Pedagogia	Pedagogia	2 meses
Giovana, 43	Pajem	Pedagogia	Ensino Fundamental	20 anos

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A seleção das educadoras ocorreu devido ao objetivo da pesquisa estar voltado para a prática pedagógica no berçário, sendo que elas foram designadas para trabalharem junto à faixa etária de zero a dois anos de idade, durante o ano de execução da proposta.

Diante desse cenário, vale ressaltar que ainda se faz presente nos dias atuais a divisão de gênero do trabalho na Educação Infantil. De acordo com o Censo Escolar de 2022, as mulheres representam quase a totalidade dos profissionais que atuam nessa etapa da educação básica, sendo 96,3% do sexo feminino, na faixa etária de 40 a 49 anos.

² Os nomes das educadoras são fictícios a fim de preservar-lhes a identidade pessoal.

3.5 Instrumentos

Para atender aos objetivos da pesquisa, algumas ações foram necessárias, tais como: questionário no primeiro encontro, diário de campo durante o percurso, formação pedagógica para as educadoras e grupo focal final.

Pela quantidade de educadoras, o ideal a ser aplicado seria a entrevista; contudo, devido ao tempo disponível, optamos pelo questionário para não prejudicarmos a rotina diária das profissionais com as crianças.

Com base nas necessidades elencadas, realizamos intervenções pedagógicas com os bebês durante o percurso da pesquisa, tendo como foco a corporeidade e a motricidade, gerando, assim, o produto educacional no formato digital.

A primeira parte da pesquisa consistiu na apresentação do projeto numa reunião com os pais/responsáveis pelas crianças participantes, as educadoras e a diretora da unidade, ocorrida no predito do CEI, a partir das 17h30, no dia 07 de fevereiro de 2023. Apresentamos a todos os participantes os objetivos da pesquisa e, em seguida, foi obtida a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

O trabalho metodológico foi realizado em três etapas, a saber: a aplicação de um questionário, para averiguar os conhecimentos prévios das educadoras e planejar as proposições; a observação de campo e o registro em diário de campo para intervenções nas ações das educadoras, no desenvolvimento das propostas educativas e, também, do produto educacional; e o grupo focal, para realizar a avaliação do processo e do produto educacional.

3.5.1 Questionário

Em um segundo momento, apenas com as educadoras participantes, o instrumento utilizado foi o questionário. Segundo Gil (1999, p. 121), o questionário é uma técnica em que o investigador pode se apresentar frente ao investigado e lhe submeter um conjunto de questões “com o propósito de obter informações sobre crenças, sentimentos, valores, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.”.

No dia 22 de fevereiro, às 16h00, numa sala da unidade do CEI,

apresentamos a pesquisa para as educadoras que atuam com os bebês de zero a dois anos. O encontro durou 1 hora. Utilizamos o programa *Microsoft PowerPoint* para apresentar o trabalho que seria desenvolvido, expondo os pontos principais da pesquisa para que todas as presentes pudessem compreender, de maneira didática, os percursos traçados.

Pensando nos procedimentos que auxiliaram no processo de interação com as participantes, Minayo (2001, p.66-67) expressa que

[...] na pesquisa qualitativa alguns pontos devem ser considerado sem qualquer situação de análise empírica, que são eles: apresentação, menção do interesse da pesquisa, explicação dos motivos da pesquisa, justificativa da escolha do entrevistado, garantia de anonimato e sigilo e conversa inicial.

Após a apresentação, as participantes receberam informações sobre os procedimentos do questionário, tais como: responder as questões em formato dissertativo e com a maior informação possível acerca do tema.

O questionário é um tipo de abordagem, definida por Gil (1999) como aquela que se utiliza de um conjunto fixo de perguntas, com ordem e redação constantes para todos os participantes e que tem como vantagem a rapidez na aplicação. Esse método permite a análise estatística dos dados coletados. Tal lista de perguntas é comumente referida como questionário, já que o termo descreve melhor o formato autoadministrado em que o participante responde por escrito as perguntas apresentadas.

Para a realização desta técnica, utilizamos um roteiro que inclui informações pertinentes à idade, cargo ocupado, formação acadêmica, requisitos educacionais para o cargo e tempo de experiência da participante; também a apresentação de algumas perguntas geradoras para entender a fundamentação da prática pedagógica realizada nos berçários, dentre as quais:

- a) Qual a rotina desenvolvida hoje?
- b) Como é feito o acolhimento dos bebês?
- c) Quais as demandas das berçaristas?

- d) O que torna desafiadora a função da educadora de berçário?
- e) É realizado algum registro dos avanços das crianças?
- f) A avaliação nos berçários, é possível?
- g) Como é a organização do ambiente antes das atividades programadas para o dia? Inicia-se com um momento de acolhimento? Em caso afirmativo, como é feito? Há comunicação verbal com os bebês? Como é realizada a escuta dos bebês?
- h) Qual a perspectiva em relação ao trabalho que será desenvolvido, os encontros formativos e as atividades propostas?

No questionário apresentado não houve pergunta sobre corporeidade e motricidade, pois havia uma hipótese que apareceria nas respostas.

Após a explanação da proposta, entregamos um questionário para cada educadora e, após o preenchimento, coletamos todos para análises e discussões subsequentes.

3.5.2 Observação e diário de campo

No segundo momento de coleta de dados, realizamos observações com registro em diário de campo, que, conforme Gil (1999, p. 119), faz “uso dos sentidos com vistas a adquirir os conhecimentos necessários para o cotidiano”.

As observações ocorreram nos dias em que houve a execução das intervenções pedagógicas que compõe o produto final, visando coletar dados para aprimorar a qualidade do trabalho desempenhado na rotina diária, considerando o que já havia sido levantado e trabalhado.

De acordo Lüdke e André (1986), é por meio da observação que o pesquisador tem a oportunidade de estabelecer um contato pessoal próximo com o fenômeno em estudo, possibilitando uma imersão direta e uma compreensão mais profunda do mesmo.

Efetuamos observações das etapas da rotina, a saber: acolhimento, café da manhã, momentos de cuidado, atividades matutinas, almoço, hora do sono, jantar,

atividades vespertinas, horário de saída e algumas intervenções. Os registros foram realizados no diário de campo, conforme descrito por Neto (2004, p. 63):

[...] um “amigo silencioso” que não pode ser subestimado quanto à sua importância. Nele diariamente podemos colocar nossas percepções, angústias, questionamentos e informações que não são obtidas através da utilização de outras técnicas. O diário de campo é pessoal e intransferível.

Na etapa seguinte, foram realizadas intervenções pontuais com as educadoras de cada sala, fundamentadas nas interações e na motricidade dos bebês. O propósito foi proporcionar maior clareza e efetividade nas ações educativas voltadas aos bebês, levando em consideração a organização do ambiente e a rotina desempenhada ao longo do dia.

3.5.3 Encontros formativos

Para avançar no desenvolvimento da pesquisa e alcançar os objetivos, realizamos encontros com as berçaristas, os quais permitiram maior entendimento e clareza nas dificuldades enfrentadas por elas, bem como contribuições teóricas para o aprimoramento da prática.

De acordo com Lüdke e André (1986), após a identificação de elementos essenciais, como local e participantes, inicia-se a etapa de coleta sistemática de dados, que definirá o escopo do estudo, marcando o início do trabalho de campo.

Com o intuito de alcançar os objetivos específicos, foram realizados três encontros formativos com as educadoras, visando construir intervenções educativas fundamentadas nas interações e na motricidade dos bebês, abrangendo expressões corporais, brincadeiras cantadas, brincadeiras sensoriais, massagens, contação de histórias e outras manifestações da motricidade.

No Quadro 2 consta os temas dos encontros, a bibliografia utilizada na preparação do material de estudo, bem como as datas e a duração dos mesmos.

Quadro 2 – Dados dos encontros formativos

Temas dos encontros	Referências bibliográficas	Datas e horários dos encontros
Corporeidade e motricidade nos berçários	Figueiredo (2009), Merleau-Ponty (1999), Sérgio (2022) e Sobreira, Nista-Piccolo e Moreira (2016)	21 de março de 2023, das 15h30 às 17h
A corporeidade e a música	Brasil (2017), Feres (1998), Merleau-Ponty (1999) e Oliveira, Lopes e Oliveira (2020)	28 de abril de 2023, das 15h30 às 17h
Massagem em bebês, uma experiência significativa para a criação de vínculo	Almeida e Rossetti-Ferreira (2014), Barcia e Veríssimo (2010), Brasil (2009, 2017), Sobreira, Nista-Piccolo e Moreira (2016) e Tuan (2015)	23 de maio de 2023, das 15h30 às 17h

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

O primeiro tema abordado foi “Corporeidade e motricidade nos berçários”, que teve como premissa a explanação do tema gerador da pesquisa, contextualizando as especificidades da corporeidade e motricidade dos bebês, expressão fundamental da criança.

Num segundo momento de formação, foi abordado o tema “A corporeidade e a música”. A relação do sujeito e o mundo, segundo Merleau-Ponty (1999), traduz-se como vivência contextualizada, envolvendo a participação do sujeito como parte do processo criador através da sua intencionalidade, pressupondo uma corporeidade. Permitir que a criança se envolva, sinta, experiencie, explore o mundo através do seu corpo é oportunizar ações pedagógicas que valorizam o direito de ser, sendo a música capaz de contribuir para esse processo.

No último encontro formativo, discorreremos sobre a relação da massagem na experiência tátil com o tema “Massagem com bebês, uma experiência significativa para a criação de vínculo”. O toque é o sentido mais desenvolvido após o nascimento e é através dele que o bebê se sente protegido, relaxado e confiante na pessoa que o está massageando.

Na sequência será apresentado as propostas que compõe o material didático, sendo esse o Produto Educacional desta pesquisa. Todas as propostas apresentadas foram desenvolvidas durante o percurso da pesquisa pelas educadoras que participaram.

Quadro 3 – Propostas desenvolvidas

Propostas educativas	Objetivos	Questões incentivadoras para a ação educativa
Proposta 1: Percorrendo um caminho divertido	Promover a motricidade e a interação entre os pares.	Os bebês demonstraram interesse pelo percurso? Como a motricidade pode ser potencializada a partir da observação do deslocamento dos bebês pelo percurso? Houve interação entre as crianças de faixa etária diferente? Como ocorreu? O que mais chamou a atenção dos bebês no percurso?
Proposta 2: Ouvindo e saboreando uma história	Despertar o interesse pela leitura.	Os bebês participaram da leitura? Quais eram suas expressões faciais? Eles demonstraram reconhecimento do morango com a imagem na história? Todos os bebês saborearam o morango?
Proposta 3: Meu momento de relaxar	Proporcionar os benefícios da Shantala para o bebê, como sensação de relaxamento e bem-estar, melhora do sono, auxilia na formação de vínculo do adulto com o bebê, dentre outros.	O que mais chamou sua atenção durante a atividade? De que maneira os bebês demonstraram suas emoções durante a massagem?
Proposta 4: De onde vem o som?	Manipular, experimentar e explorar materiais.	Os bebês conseguiram rasgar o papel? Amassaram? Perceberam o som do guizo dentro das bolinhas de papel? Demonstraram interesse pela proposta?
Proposta 5: Riscando, rabiscando e me divertindo	Sentir as diferentes texturas, interagir com os pares, descobrir sensações, desenhar e rabiscar nos suportes.	Como os bebês se movimentam e interagem com o espaço? Os bebês imitam gestos no momento da brincadeira? Qual foi a expressão facial dos bebês quando em contato com a tinta? Eles deixaram marcas gráficas nos suportes oferecidos?
Proposta 6: Junta, mistura, aperta, estica para a magia acontecer	Explorar e descobrir as propriedades dos materiais por meio da brincadeira.	Houve interesse por todos? Como os bebês manipulam e experimentam a massinha? Para uma repetição da proposta, há alguma mudança que contribuiria para melhor proveito da brincadeira?
Proposta 7: Descobrimo que meu corpo emite som	Explorar os sons produzidos pelo corpo acompanhando o ritmo da música. Vivenciar diferentes velocidade e volume sonoro.	De que modo demonstraram a mudança do som do ambiente quando a música começou a tocar? Eles imitaram os gestos e movimentos? Qual foi a expressão facial dos bebês?

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

As propostas 1, 2, 3, 4, 6 e 7 foram discutidas após as formações mencionadas anteriormente. Já a proposta 5 foi sugerida por uma das educadoras que a havia realizado em outro momento, tendo em vista a participação e a motivação por parte dos bebês, percebida por ela.

3.5.4 Grupo focal

O grupo focal é uma técnica de pesquisa qualitativa que reúne um pequeno grupo de pessoas para discutir e compartilhar suas opiniões, ideias percepções e experiências sobre um tema específico, permitindo uma compreensão mais profunda, do ponto de vista de cada participante, em relação ao problema da pesquisa.

De acordo com Gatti (2005, p.7), “os participantes devem ter alguma vivência com o tema a ser discutido, de tal modo que sua participação possa trazer elementos ancorados em suas experiências cotidianas”. A estudiosa ainda ressalta que esta técnica não constitui uma entrevista em grupo, mas sim uma discussão que deve ser moderada pelo pesquisador a fim de “criar situações para que o participante se situe, explicita pontos de vista, analise, infira, faça críticas, abra perspectivas diante da problemática para o qual foi convidado a conversar coletivamente” (Gatti, 2005, p. 9).

A despeito de ter sido escolhida para finalizar o levantamento de dados da pesquisa, é imperativo que a participação deve ser voluntária. Nesse sentido, Gatti (2005, p. 13) salienta a importância de efetuar um convite que se configure como elemento motivador, enfatizando, ainda, a necessidade de a proposta da atividade ser atrativa para os participantes, “[...] propiciando um momento de desenvolvimento aos participantes, tanto nos aspectos comunicacionais, como nos cognitivos e afetivos” (Gatti, 2005, p. 13).

Para garantir a efetiva aceitação e participação das educadoras no grupo focal, fez-se necessário empregar alguns recursos adicionais durante a convocação. Este processo ocorreu em duas fases distintas: inicialmente, através do envio de uma mensagem via aplicativo do *WhatsApp*; posteriormente, por meio de uma visita presencial na unidade escolar, foi entregue um convite impresso que reforçava as informações sobre o local, data e horário; ademais, o convite continha uma ressalva sobre a importância da participação de cada uma no referido encontro.

O cuidado na forma de convidá-las para a sessão teve como objetivo o despertar do sentimento de valorização de cada uma delas, no sentido de promover

uma aproximação ainda maior entre o pesquisador e as educadoras, criar uma motivação e gerar uma expectativa, esperando que houvesse uma adesão generalizada. E, assim aconteceu.

O ambiente escolhido foi a sala de reunião da Diretoria de Educação, por ser um espaço agradável, amplo, propício ao estabelecimento de relações, com mínimas interferências relacionadas ao toque de telefone, às chamadas de pessoas, bem como outras interrupções que pudessem tirar o foco do trabalho.

A sessão teve início com a utilização do programa *Microsoft Power Point* para uma exposição do tema e objetivos da pesquisa. Esta abordagem foi sucinta, considerando que tais aspectos já haviam sido previamente discutidos no primeiro encontro com a educadoras. Ademais, foram fornecidas orientações acerca do manuseio do gravador, da importância de falar uma por vez, sequencialmente, para garantir uma gravação eficaz e clara no momento da transcrição. Também foram explicadas a técnica do grupo focal, o papel do moderador (pesquisador) e das participantes e reafirmado o compromisso com o respeito às questões éticas intrínsecas a toda a pesquisa, inclusive desta técnica específica.

Em seguida, as educadoras degustaram um lanche, cujo objetivo era proporcionar-lhes um ambiente leve e demonstrar-lhe a dedicação empregada no preparo desse momento, dado à relevância que tanto a técnica quanto a participação delas representam para a pesquisa. Em concordância com Gatti (2005, p. 28), “a abertura é um momento crucial para a criação de condições favoráveis à participação de todos os componentes”.

Além disso, o desenvolvimento foi guiado consoante o roteiro subsequente. Tomamos como ponto de partida um tópico para aprofundar o assunto, solicitando que cada educadora fizesse uma anotação pessoal sobre o assunto, assegurando, desse modo, mais um pouco de tranquilidade no início do processo.

O roteiro abaixo foi criado com base nos materiais levantados anteriormente, tendo em vista os instrumentos utilizados, como o questionário, o diário de campo e as formações:

a) Após meses de pesquisa sobre o trabalho desenvolvido nos berçários, quais as possibilidades do trabalho pedagógico com os bebês foram vislumbradas? Quais desafios ainda persistem? Sugestão: escreva quatro palavras representativas sobre o tema, a fim de ampliarmos o discurso.

- b) Para você, o que significa corporeidade e motricidade?
- c) Como os bebês aprendem?
- d) A interação entre pares e adultos é importante no dia a dia dos bebês? Por quê?
- e) Em relação à avaliação nos berçários, houve alguma modificação em sua perspectiva após a pesquisa? Quais as possíveis formas de avaliação? Qual a relevância da avaliação? A pesquisa atendeu as expectativas iniciais?
- f) Quais outros aspectos relevantes você considera que precisam ser abordados?

No encerramento, uma síntese do trabalho realizado ao longo dos meses foi apresentada em grupo, juntamente com os esclarecimentos de informações sobre os próximos passos da pesquisa. Para finalizar o encontro, cada educadora recebeu um bombom com uma mensagem de agradecimento pelo empenho e contribuição na pesquisa.

3.6 Análise dos dados

A análise e interpretação de dados constitui a terceira fase da pesquisa. Esta etapa é de extrema importância para a pesquisa qualitativa, pois aborda uma série de procedimentos “para valorizar, compreender, interpretar os dados empíricos, articulá-los com a teoria que fundamentou o projeto ou com outras leituras teóricas e interpretativas cuja necessidade foi dada pelo trabalho” (Minayo, 2007, p. 26-27).

Para aprofundamento da análise, foi utilizada a estratégia de triangulação dos dados, que se refere “[...] ao uso de múltiplos métodos, técnicas de coleta ou fontes de dados, na tentativa de superar parcialmente as deficiências que decorrem de uma investigação ou de um método” (Azevedo *et al.*, 2013), que corrobora com olhares diversos para um mesmo fenômeno.

Os dados coletados, submetidos à análise, seguiram os procedimentos preconizados por Minayo (2007). Inicialmente, foi realizada uma leitura compreensiva do material com o objetivo de apreensão do conteúdo, o descobrimento de orientações para a análise e anotação das impressões.

Em um segundo momento, procedeu-se à exploração do material, etapa que, segundo Bardin (1977, p. 104), é a fase mais longa e exaustiva por consistir nas operações de codificação, organizadas em três grupos: “o recorte – escolha das unidades; a enumeração – escolha das regras de contagem; e a classificação e agregação – escolha das categorias”.

Por último, foi efetuada uma síntese interpretativa, nomeada por Bardin (1977, p. 101) de “tratamento dos resultados obtidos e interpretação”. Nesta etapa, “o analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos” (Bardin, 1977, p. 101).

Os dados coletados foram organizados em duas categorias: compreensões iniciais sobre a corporeidade e motricidade dos bebês, e compreensões desenvolvidas ao longo do processo de formação. Essas categorias foram elaboradas após a análise dos dados e serão apresentadas e analisadas separadamente. Os temas abordados nessas categorias destacam as implicações de um processo de formação com foco na corporeidade e motricidade infantil, conforme relatado por educadoras de bebês de zero a dois anos em um Centro de Educação Infantil municipal no interior paulista.

3.7 Aspectos éticos

A presente pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências, da UNESP Bauru, e aprovada de acordo com o Parecer nº 5.790.367 (Apêndice A), inscrita no CAAE 65296322.9.00000.5398. As educadoras e os responsáveis pelas crianças assinaram o TCLE (Apêndice B), para ciência dos objetivos e procedimentos, bem como para autorização da publicação das informações fornecidas. A diretora da unidade escolar na qual a pesquisa foi desenvolvida e a diretora da educação da rede municipal assinaram o termo de autorização (Apêndice C). Os nomes de todos(as) os(as) participantes foram mantidos em sigilo nas respostas fornecidas para a pesquisa.

3.8 Produto educacional: corporeidade e intencionalidade pedagógica no berçário – propostas educativas para bebês

O produto é um material didático em formato digital destinado ao trabalho

pedagógico com crianças de zero a dois anos. Ele surgiu devido a emergência de um trabalho com os bebês que priorize o movimento intencional, ou seja, a motricidade.

O objetivo geral do produto é mediar as intervenções pedagógicas fundamentadas nas interações e na motricidade dos bebês, promovendo expressões corporais, brincadeiras cantadas, brincadeiras sensoriais, massagem e contação de histórias.

Quanto aos objetivos específicos, citamos:

- a) subsidiar as intervenções pedagógicas na Educação Infantil, com ênfase na motricidade;
- b) envolver as educadoras na construção e execução das intervenções pedagógicas realizadas com os bebês.

Por meio deste material será possível ampliar a compreensão por parte das educadoras acerca das interações entre os bebês, bem como da interação destes com os adultos. Ademais, o material contribuirá para subsidiar as práticas pedagógicas no contexto do berçário.

O material foi elaborado com orientações, incluindo os objetivos e as estratégias pedagógicas para mediar ações que valorizem e enfatizem a motricidade dos bebês. Durante a pesquisa, tivemos, enquanto pesquisadora, juntamente com as educadoras, um momento inicial para diálogo sobre as concepções da interação entre a criança e seus pares, entre a criança e os adultos, bem como sobre a corporeidade e a motricidade nas práticas pedagógicas. Isto certamente favoreceu a construção de intervenções pedagógicas intencionais. As contribuições para o trabalho foram inúmeras, tais como a coerência no trabalho com os bebês, a clareza nas propostas pedagógicas e a oportunidade de vivências intencionais para os bebês.

Os bebês foram contemplados com propostas pensadas e adequadas para a sua fase, vivenciando momentos de experiências específicas que proporcionaram realidades em seu mundo, considerando que “são seres pequenos em um mundo de gigantes e de coisas gigantescas que não foram feitas em sua escala” (Tuan, 2015, p. 32). Receberam um novo olhar pedagógico, uma nova forma de acolhimento e percepção do seu mundo pelos adultos.

A pesquisa propiciou uma nova dinâmica na relação entre os envolvidos,

permitindo a intencionalidade nas práticas direcionadas às intervenções pedagógicas dessas crianças.

Neste sentido, o produto poderá auxiliar as berçaristas na ampliação dos repertórios de suas práticas educativas intencionais para com os bebês, considerando a importância da corporeidade e motricidade no desenvolvimento das propostas. Dessa forma, por meio de leituras sugestivas, busca-se assegurar a autoformação das berçaristas, contribuindo para a expansão de sua compreensão sobre o tema e subsidiando suas práticas pedagógicas.

4 CORPOREIDADE E MOTRICIDADE DOS BEBÊS: APROPRIAÇÕES DAS EDUCADORAS

Nesse capítulo, temos como propósito apresentar e discutir os dados levantados com as educadoras a partir dos instrumentos utilizados que são: questionário, diário de campo e grupo focal.

Organizamos os dados em duas categorias: a) compreensões iniciais em torno da corporeidade e motricidade dos bebês; b) compreensões construídas ao longo do processo formativo. Essas categorias foram construídas após a triangulação dos dados e serão apresentadas e analisadas de forma separada.

Os temas das categorias estão presentes de maneira orgânica para evidenciar as implicações decorrentes de um processo formativo com foco na corporeidade e motricidade infantil, na perspectiva de educadoras de bebês de zero a dois anos, em um Centro de Educação Infantil municipal do interior paulista.

4.1 Compreensões iniciais em torno da corporeidade e motricidade dos bebês

Nessa categoria, apresentaremos as compreensões das educadoras em torno da corporeidade e motricidade dos bebês antes de iniciar as formações pedagógicas. No contexto dessa categoria, observamos alguns temas que se destacaram: conhecimentos prévios e a falta de formação sobre o tema central da pesquisa.

Sérgio (1995) afirma que o conhecimento é mais comparável ao crescimento de um organismo do que sua simples acumulação em um banco de dados. Iniciar o percurso dessa pesquisa a partir do que as educadoras demonstravam previamente teve como princípio a elaboração de ações a partir do que já havia sido construído por elas para que houvesse a sistematização dos novos conceitos, pois “o conhecimento não é algo de rígido e fixo” (Sérgio, 1995, p.36), ele é um processo contínuo. Portanto, foi essencial salientar este aspecto para que fizesse sentido para as educadoras, não trazendo conceitos descontextualizados de suas realidades.

No que se refere aos “conhecimentos prévios” acerca do tema da corporeidade e motricidade, as educadoras compartilharam o que sabiam, contribuindo com a construção de novos saberes. Para elas, a corporeidade e a motricidade não se resumem à disciplina de Educação Física, nem a motricidade ao desenvolvimento motor.

Diante da questão, a educadora Lorena afirmou: “Não sei muita coisa sobre a motricidade (na verdade, quase nada). Quero aprender bastante. Ouvi dizer que é desenvolvimento motor” (Questionário, 22/02/23). Em um dado momento, outras educadoras disseram: “Motricidade acho que é sobre coordenação motora, desenvolvimento motor” (Diário de campo, 22/02/23); “[...] essa questão de corporeidade e de motricidade, eu estava lendo alguns textos e eles falam sobre não focar só na Educação Física, o corpo não é só sobre Educação Física” (Diário de campo, 22/02).

Podemos observar que, inicialmente, algumas educadoras tinham algo a compartilhar sobre a temática da pesquisa. Contudo, notamos uma fragilidade no entendimento do conceito, visto elas manifestaram nunca terem estudado sobre tais conhecimentos, apesar de terem relacionado o termo “motricidade” à coordenação motora e ao desenvolvimento motor, tratado constantemente por elas nas atividades referentes ao planejamento do dia a dia.

Para Sforni e Galuch (2005, p. 7), é primordial que a escola tome como ponto de partida “os conhecimentos prévios, com o claro objetivo de transformá-los, envolvendo-os em problematizações cujas resoluções exijam novos e, por vezes, conhecimentos mais complexos do que os iniciais”.

Ainda, Sérgio (2003, p. 34), em uma de suas definições sobre a motricidade, relaciona-a com o conhecimento, não como “puro exercício da razão, mas uma relação entre a razão e a vida”, sempre moldado pelas circunstâncias que a permite avançar à medida que atribui progressivamente sentido às mesmas.

Ele também corrobora o entendimento da motricidade como uma relação “entre o corpo e o mundo” (Sérgio, 2003, p.34), desenvolvida ao longo da vida por meio da aquisição de habilidades motoras e experiências de movimento, tendo em sua base a intencionalidade, ou seja, a conexão entre a experiência e a compreensão, fundamental para o desenvolvimento da criança.

Quando a educadora Lorena afirma que motricidade diz respeito à coordenação motora ou desenvolvimento motor (Diário de campo, 22/02/23), ela contextualiza o termo a partir de sua vivência. Percebamos, assim, que os objetivos das propostas desenvolvidas pelas educadoras no berçário tinham como finalidade o desenvolvimento motor, a coordenação motora fina e grossa, de modo distinto, sem relação de sentido e significado. Por exemplo: disponibilizar um cesto de prendedores para que os bebês apenas manipulem tais objetos com o intuito de que eles façam o

movimento dos dedos através do abrir e fechar.

Em complemento à análise do que foi citado, em um dado momento, uma das educadoras afirma que “corporeidade e motricidade não é apenas foco da disciplina de Educação Física, mas não tenho conhecimento da área” (Diário de campo, 22/03/23). Entendemos, então, que aqui há uma compreensão mais precisa e próxima em relação ao que foi discutido durante todo o processo formativo ocorrido posteriormente, pois, nessa fala, transparece uma noção de responsabilidade por parte de todas as educadoras, não somente atrelado à Educação Física. Contudo, ela faz uma ressalva sobre o não conhecimento do tema corporeidade e motricidade.

Corroborando com a reflexão da educadora, a corporeidade e a motricidade não são exclusivas da disciplina de Educação Física, já que as experiências corpóreas da criança não cabem apenas em uma área específica, como afirma Kunz (2017, p. 26): “as vivências subjetivas do movimento humano são fundamentais para as crianças e, sendo vivências baseadas na cultura de movimento de cada um, não tem parâmetros nem modelos”. É por meio das vivências do cotidiano da infância que o desenvolvimento ocorre.

A Educação Infantil passou a fazer parte da Educação Básica por meio da LDB (Brasil, 1996), sendo que sua primeira etapa inclui crianças de zero a cinco anos de idade. A Lei exige que os profissionais tenham formação no nível superior, com licenciatura plena, visto que se faz necessário garantir a função educativa caracterizada pela indissociabilidade entre educar e cuidar, ofertados às crianças.

Nesse sentido, pensar no segundo tema da categoria é dar continuidade à falta de reflexão quanto à formação para os(as) profissionais que atuam com esta faixa etária. O tema “Não tinham entendimento sobre a temática da pesquisa” revelou dados importantes para pensarmos na (re)construção de saberes necessários para a docência com bebês.

Durante a convivência com as educadoras, durante a pesquisa, percebemos uma dedicação ao planejamento semanal. Contudo, por não haver uma formação que direcione este trabalho, fazia-se necessária a busca na *internet* de um “produto acabado”, ou seja, de atividades “soltas”.

Na sessão em que foi aplicado o questionário, a educadora Clara (Diário de campo, 22/02/23) expressou: “Como eu sou nova na área, pra mim tudo é novidade e alimento para o meu aprendizado. Não sei nada sobre os temas”; outra, por sua vez, relatou que nunca ouviu falar sobre corporeidade, mas que deduzia ser algo

relacionado ao corpo (Diário de campo, 22/02/23). Vale ressaltar que há um planejamento semanal em que todas as educadoras têm o direito de se dedicarem por quatro horas para essa finalidade. Contudo, sem um processo formativo que esteja articulado com a proposta da instituição e que dialogue com os saberes já construídos das educadoras, não há garantia de efetividade no trabalho docente com bebês.

O artigo 13 da LDB (Brasil,1996, p.14-15) versa em seu 2º parágrafo sobre “elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino”, e no quarto parágrafo, “ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional”. Nesse sentido, inferimos que a qualidade da prática docente no berçário também é garantida em lei, visto que é considerada a primeira etapa da educação básica, como já mencionado.

4.2 Compreensões construídas ao longo do processo formativo

Nessa categoria será apresentado e analisado o processo de formação e construção coletiva realizado com e pelas educadoras, enfatizando as possibilidades e desafios do percurso de construção de intervenções pedagógicas com foco na corporeidade e a motricidade para desenvolvimento dos bebês bem como os resultados decorrentes do trabalho das educadoras nos berçários.

Verificamos a incidência de quatro temas principais: a compreensão de que cada bebê é único; a apropriação de conhecimentos e objetivos em torno da corporeidade e motricidade; o uso de rodas nas rotinas diárias; e a diversificação nas estratégias pedagógicas e os novos olhares para os processos de avaliação formativa e processual.

Iniciamos o estudo dessa categoria pelo tema que retrata o sujeito principal da pesquisa, o bebê. Este tema refere-se à compreensão das educadoras de que cada bebê é único, que a singularidade é notada no trabalho desenvolvido para e com eles. Loris Malaguzzi (2022), em seu poema “A criança é feita de cem”, compôs:

A criança é feita de cem.
A criança tem cem mãos,
cem pensamentos,
cem modos de pensar,
de jogar e de falar.
Cem, sempre cem modos de escutar

as maravilhas de amar.
Cem alegrias para cantar e compreender.
Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar.
Cem mundos para sonhar [...]

O reconhecimento da existência da singularidade da infância torna o trabalho docente mais sensível, afetuoso e com a escuta necessária para os ruídos apresentados em suas múltiplas formas de expressão. Nesta direção, o poema acima retrata o respeito que deve existir perante as diversas formas de comunicação que as crianças utilizam para interagirem com o mundo.

Refletir sobre a infância é reconhecer que necessitamos apreender os diferentes contextos em que a criança está inserida. Também, reconhecer que as crianças são protagonistas na construção dos seus aprendizados e que precisamos “aprender a trabalhar com aquilo que é dito e com aquilo que não é dito, porque temos, principalmente no caso de crianças, esse contexto da ‘pouca fala’” (Faria; Demartini; Prado, 2005, p. 8).

Constatamos, na fala das educadoras, a percepção que tiveram durante o processo formativo em relação às particularidades dos bebês: “Perceber que cada um é diferente do outro, nos faz ter respeito por eles” (Diário de campo, 28/04/23); “[...] é um exercício diário de muita paciência, atenção e cuidado estar lidando com a particularidade e individualidade de cada um deles” (Diário de campo, 05/04/23). Nesse sentido, o trabalho pedagógico com bebês é construído com elementos que devem partir das educadoras – que são os conhecimentos da ação docente –, e com elementos adquiridos no relacionamento com os bebês, considerando a observação constante e sistêmica das suas ações (Arroyo; Silva, 2012).

Diante do exposto, o reconhecimento da pluralidade das crianças pode ser identificado no âmbito da infância na sua relação com o meio, com o adulto e com seu par. Ademais, a partir dessas percepções se estabelece nas relações a reciprocidade e o respeito pelos bebês, considerando-os como produtores do conhecimento e sujeito de direitos.

Essas particularidades são reconhecidas pela educadora Clara (Grupo Focal, 03/08/23) como primordial para o desenvolvimento de seu trabalho, pois, dadas as particularidades de cada um, é possível ampliar sua visão no planejamento das atividades. Giovana (Grupo Focal, 03/08/23), por seu turno, complementa: “[...] estou vendo com um olhar diferente, estou vendo que eu posso estar fazendo diferente, eu

posso estar trabalhando diferente com eles considerando a individualidade, a particularidade de cada criança”.

Na primeira proposta desenvolvida pelas educadoras durante a pesquisa, intitulada “Percorrendo um caminho divertido”, o objetivo consistiu em perceber as possibilidades e os desafios corporais nas brincadeiras e interação entre os pares. Na primeira apresentação da proposta para os bebês, as educadoras perceberam que as crianças que não se locomoveram com autonomia não demonstraram interesse tanto quanto aquelas que transitaram de um espaço para outro.

Nesta proposta, haviam vários objetos que desafiavam os bebês. Na medida em que eles se deparavam com os obstáculos do percurso, desafiavam-se a fim de superá-los. No objeto túnel, algo que chamou a atenção das educadoras, conforme relatos, apenas um bebês passou por ele, enquanto os outros demonstraram medo (Diário de campo, 14/04). Diante disso, as educadoras reorganizaram a brincadeira e sugeriram outros desafios corporais a partir daquilo que os bebês pudessem realizar dentro das condições da idade.

Percebamos, neste relato, a importância da intervenção, construída a partir das observações, levando em conta que cada bebê tem seu momento para se apropriar dos conhecimentos e que a intencionalidade nas propostas é crucial no trabalho pedagógico. Isto se dá, pois, a adaptação, a adequação das propostas, faz-se necessária, percebida somente quando estamos cientes da relevância que o movimento possui no desenvolvimento da corporeidade, pois é através dele que a criança consegue explorar o ambiente e seu corpo de modo intencional.

Após esse segundo momento, as educadoras relataram uma participação mais ativa dos bebês: enquanto na primeira tentativa apenas um bebê havia atravessado o túnel, na segunda, vários deles passaram por ali. Elas expuseram o seguinte: “[...] agora já não era mais um objeto desconhecido, estranho, por isso acreditamos que tenham perdido o medo e se desafiado a passar” (Diário de campo, 21/04).

Perante essas considerações, com base na corporeidade refletida por Nóbrega (2004), compreendemos que é a partir das experiências que construímos os conhecimentos e que são elas que atribuem significado aos acontecimentos. A ação é corporal; ela é o veículo que utilizamos para nos expressarmos.

Assim, o relato da educadora Jade de que “não é sobre entregar atividade, é sobre aproveitar o momento dela e ver o que cada um conseguiu fazer, entender que o momento de cada um é individual” (Grupo Focal, 03/08/23) indica sua percepção em

relação ao fazer do bebê, no sentido de compreender que a experimentação acontece por meio do corpo. Isso ocorre, pois, os bebês se apropriam e elaboram seus saberes de uma maneira ativa, algo que, por vezes, entra em conflito com a expectativa criada pelas docentes, que tendem a uniformizar os papéis (Arroyo; Silva, 2012).

Nesse sentido, afirmamos que as educadoras, através do trabalho da pesquisa, perceberam a individualidade dos bebês e compreenderam que cada qual possui suas especificidades e que, considerado isto, elas devem realizar as intervenções pedagógicas mediadoras do aprendizado.

Outro tema emergente nesta categoria diz respeito à apropriação de conhecimentos e objetivos em torno da corporeidade e da motricidade, como podemos reparar na fala da educadora Clara (Grupo Focal, 03/08/24): “O trabalho focado mais na intencionalidade é diferente de fazer uma brincadeirinha pra trabalhar o corpo, cansar as crianças”. Notamos neste relato que a noção de corporeidade e motricidade foi compreendida pela educadora. Também percebemos que a intenção do movimento tem sua contribuição significativa no desenvolvimento da criança e que as práticas educativas precisam ser pautadas nesse olhar pedagógico, deixando a característica de “brincar para cansar” de lado, por ser destituída de sentido pedagógico.

O corpo é movido pela intenção manifestada pelo sujeito, interagindo com o mundo – essa interação é o que denominamos corporeidade. A motricidade, por sua vez, oportuniza à criança a liberdade de interagir, de se expressar, de construir e de se descobrir pelo movimento.

Diante disso, a corporeidade e motricidade não são indissociáveis na Educação Infantil, mas sim conceitos incorporados nas práticas diárias do trabalho com os bebês por meio das possibilidades corporais que as brincadeiras proporcionam. É através do corpo que as crianças experimentam, se expressam, se comunicam, permitindo que

[...] estejam aprendendo modos de se posicionar e relacionar com os outros e com o mundo, por outro lado, eles próprios imprimem marcas de jeitos diferentes de ser e estar corporalmente no mundo, marcas que se vinculam às subjetividades humanas” (Arroyo; Silva, 2012, p. 254).

Nesse perspectiva, a educadora precisa estar à disposição para se relacionar com o bebê a fim de compreender suas expressões quanto às necessidades, interesses, a maneira como se comunica e se relaciona consigo, com o outro e com o

seu entorno. As educadoras, sujeitos de nossa pesquisa, reconheceram que as formas educacionais são variadas, e, por isso, precisam estar atentas para reconhecer, ampliar e diversificar seus repertórios de saberes e experiências.

Corroborando com o que foi citado acima, a educadora Jade assegura que “é com o corpo que eles [os bebês] se desenvolvem, nos balbucios deles, no choro que é a comunicação deles” (Grupo Focal, 03/08/23). Outra educadora, durante o encontro formativo, reconhece a falta da fala nos bebês, contudo, observa que, enquanto educadoras, elas estão sempre atentas às comunicações, demonstrações de sensações e vontades dos bebês (Diário de campo, 28/04).

Neste aspecto, Arroyo e Silva (2012, p.255) reforçam a importância de estar presente na relação com os bebês no sentido da “própria dimensão corporal do adulto, que precisa abaixar-se para olhar nos olhos dos bebês, anunciar as suas ações quando tem uma relação direta com eles, estar próximo e disponível, olhar com atenção, tocar com cuidado e anunciar as suas intenções”.

Para tanto, é possível afirmar que foi percebido o entendimento das educadoras no sentido desse olhar criterioso e cuidadoso nas diferentes formas de comunicação dos bebês durante os encontros formativos e observação *in loco* em que elas relataram que a “comunicação verbal acontece sempre nas brincadeiras, interagindo com eles” (Diário de campo, 05/04) e que “a comunicação verbal acontece todos os dias e a escuta também, pois eles se comunicam através de balbucios, choro, riso, etc” (Diário de campo, 28/04).

Ainda neste tema, é oportuno e necessário trazer um olhar reflexivo quanto à fala da educadora Clara (Grupo Focal, 03/08/23) sobre o brincar e o aprender: “A criança tem que brincar, mas também tem que aprender, tem que desenvolver, tenho a preocupação em fazer o certo”. A criança vive do brincar, ela está para o brincar o tempo todo, e isto não tem relação alguma com o aprender direcionado para algo que a espera, a vida futura. Verden-Zöller (2004, p. 234) pontua que “o brincar não tem nada a ver com futuro. Brincar não é uma preparação para nada, é fazer o que se faz em total aceitação, sem considerações que neguem sua legitimidade”.

Brincar é um ato criativo, é através da brincadeira que oportunizamos a criança a imitar o conhecido e criar, a partir deste, o novo (Brasil, 2009). Ela é a linguagem da criança, ela amplia e diversifica o “acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais” (BNCC, 2018, p.38). Logo,

a criança aprende brincando.

Para corroborar essa ideia, questionamos a costumeira oposição entre cuidar e educar. Afirmamos, em contrapartida, que não há como educar sem cuidar, são elementos constituintes, ou seja, se complementam. De acordo com Forest e Weiss (2009, p.2) “cuidar e educar é impregnar a ação pedagógica de consciência, estabelecendo uma visão integrada do desenvolvimento da criança com base em concepções que respeitem a diversidade, o momento e a realidade peculiares à infância”. Portanto, é no cuidado que educamos. Esse binômio, então, permite-nos acolher, ouvir e oportunizar conhecimentos. Ambas as ações ocorrem de maneira articulada, intrínsecas nas rotinas das instituições da Educação Infantil.

Portanto, é imprescindível esclarecer os(as) profissionais que atuam junto à faixa etária que estudamos quanto à relação dos binômios cuidar e educar, pois, apenas em suas práticas pedagógicas eles irão ter atitudes e ações que priorizem e efetivem a integração desse par.

Outro tema referido pelas educadoras é o uso de rodas nas suas rotinas diárias, ressaltando que este é um elemento importante na prática diária do trabalho com os bebês. Nesta organização é possível trabalhar a vida em grupo e o pertencimento de cada um nesta formação. Ela também possibilita que todos se olhem, percebam os gestos e as expressões do outro e exercitem a prática oral.

A rotina tem um papel fundamental na organização do dia a dia com os bebês, mas as características que a compõe é o que dirá se há efetividade ou não. Ela permite que o ambiente esteja disponível para as ações que irão acontecer e que os bebês consigam se situarem e se envolverem nele, a fim de facilitar suas relações com o que está sendo proposto.

Assim, para o trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças na educação infantil se faz necessário “planejar um espaço que estimule sua inteligência e imaginação, que permita descobertas e aguçe sua curiosidade” (Rosemberg, 1999, p. 23). É por meio do espaço que ocorre a interação e a noção de pertencimento por parte dos bebês. De acordo com a DCNEI (Brasil, 2009, p.91),

(...) o planejamento curricular deve assegurar condições para a organização do tempo cotidiano das instituições de Educação Infantil de modo a equilibrar continuidade e inovação nas atividades, movimentação e concentração das crianças, momentos de segurança e momentos de desafio na participação das mesmas, e articular seus ritmos individuais, vivências pessoais e experiências coletivas com crianças e adultos.

A organização por trás do trabalho realizado com os bebês demonstra o cuidado e o respeito das educadoras por eles, considerando que “o espaço não é apenas uma realidade física com determinadas dimensões, mas ele representa algo, ele afeta e envolve” (Arroyo; Silva, 2012, p. 261), e é ele que “comunica o que é permitido e o que é possível fazer nele” (Arroyo; Silva, 2012, p. 261).

Nesse sentido, a educadora Clara (Questionário, 22/02/23) relata como acontece a rotina inicial diariamente: “começa pela organização da sala, depois inicia o acolhimento, em seguida o café da manhã, depois a chamada e a roda de leitura”. Procurar compreender, num contexto do trabalho com bebês, que a organização dos espaços e tempos contribui com a aceitação e integração das crianças como “membros da instituição” (Arroyo; Silva, 2012, p. 263).

Lorena (Diário de campo, 24/04) complementa essa ideia sobre a organização por meio de roda, numa proposta que se teve a literatura como sugestão: “Organizamos os bebês de modo que todos ficassem sentados e formassem uma roda. Os que ainda não conseguem sentar sem apoio sentaram-se entre as pernas das educadoras, apoiando assim em seu corpo”.

Como podemos constatar nas falas acima e no registro, as educadoras têm o entendimento de atender a especificidade desta faixa etária desde os primeiros momentos da rotina. Compreendem a importância da organização por meio da roda, garantindo, assim, que os bebês estejam em evidência nas ações propostas e que há a interlocução estabelecida entre o adulto e a criança. É neste espaço privilegiado que o adulto tem a oportunidade de perder o olhar reducionista em relação à criança e conhecê-la nas suas particularidades e intensidades.

Nesse sentido, vale refletir que o que torna algo útil ou não é o significado que atribuímos a ele. Portanto, para que a roda de fato cumpra suas inúmeras funções, o(a) educador(a) precisa ter seus objetivos bem definidos em relação ao seu funcionamento e as crianças necessitam se sentir pertencentes e estabelecer relações no grupo.

Ainda, dentro dessa categoria, trazemos mais um tema que trata sobre a diversificação nas estratégias pedagógicas. Através dos relatos das educadoras, percebemos suas preocupações quanto à realização das adequações nas propostas, quando necessário, devido as especificidades percebidas, conforme o relato da educadora Jade (Diário de campo, 21/04/23):

[...] trazer a mesma atividade de uma forma diferente pra ver o quanto ela pode estar se desenvolvendo, entender que é por etapas, não é de primeira que ela já vai mostrar o potencial 100% dela, mas sim por etapas a gente vai tentando, tentando, tentando, até a criança se desenvolver bem.

A percepção das educadoras diz muito sobre o respeito às particularidades dessa faixa etária e também sobre o entendimento de que cada bebê é único. Na sala dos berçários há uma diferença considerável de meses de um bebê a outro, algo para compreendermos que o tempo cronológico interfere na questão. Haja vista que a estimulação e a interação com o meio e com os pares de um bebê que tem cinco meses a mais que outro é significativo, por isso, a repetição é muito importante quando se trata de Educação Infantil.

Após terem realizado a primeira proposta e feito as observações, a educadora Clara (Diário de campo, 14/04) relatou que a brincadeira foi realizada em outro momento, e vários bebês, por iniciativa própria, passaram pelo túnel (objeto que compunha o circuito) demonstrando confiança e sem estranheza com o brinquedo.

As aprendizagens dos bebês acontecem de inúmeras maneiras e em vários tempos, contudo, é imprescindível haver um olhar criterioso e cuidadoso por parte da educadora no momento da observação e do planejamento das propostas.

Também houve novos olhares a partir de uma simples contação de história, incentivado pela presente pesquisa. Após a realização da proposta intitulada “Ouvindo e saboreando uma história”, cujo objetivo era despertar o interesse pela leitura, as educadoras relataram que até então nunca haviam realizado algo no formato proposto, e que os bebês interagiram muito no momento da leitura, além de se divertirem na degustação do morango (Diário de campo, 24/04).

Para a realização da proposta, a educadora se preparou antecipadamente, usou diferentes entonações de voz e diversas expressões faciais, de acordo com o enredo da história, a fim de despertar interesse nos bebês (Diário de campo, 24/04/23). Durante a execução da proposta, foi percebido o envolvimento dos bebês, pois eles gesticularam durante a contação, enquanto outros apontaram seus dedos em resposta aos questionamentos da educadora (Diário de campo, 24/04/23).

De acordo com a DCNEI (Brasil, 2009, p.18), “a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens [...]”.

Desta forma, a educadora Clara (Grupo Focal, 03/08/23) comentou sobre a realização das intervenções a partir do que foi observado durante as propostas: “Percebi que posso estimular de alguma forma, por exemplo no circuito colocar algum aderecinho, algum objeto que possa chamar a atenção deles”. A educadora Jade (Grupo Focal, 03/08/23), por sua vez, complementou: “Realizar a atividade com outros objetos, que tenha a função semelhante, por exemplo, no túnel, passar com eles embaixo do escorregador, pra eles perceberem que tem algo em cima deles com objetivo deles ficarem seguros diante do brinquedo”.

Para finalizar esse tema, observemos que nos relatos a seguir é notória outra percepção por parte das educadoras, a assimilação: “Os bebês aprendem também por assimilação, em ver o outro fazendo. Percebi isso, se a gente trazer atividades que a gente possa estar fazendo irá ajudar muito (Educadora Clara, Grupo Focal, 03/08/23); “No início as crianças não interagiram muito, aos poucos, quando perceberam que estávamos em movimento, começaram a se envolver com a melodia e a chacoalhar” (Diário de campo, 05/05).

Quando nos deparamos com alguma situação nova, o incômodo é gerado por não fazer parte do nosso repertório, dos nossos conhecimentos sistematizados. Conseqüentemente, teremos que descobrir, então, utilizamos da curiosidade para tal. Com o bebê não é diferente. Piaget (1975) propôs que as pessoas possuem a necessidade de aprender para se manterem em equilíbrio, pois elas se sentem melhor quando compreendem o mundo que as cercam.

O processo de compreensão, para Piaget (1975), acontece em dois momentos. O primeiro é a assimilação, no qual o sujeito reconhece o que é familiar, apreende algo a partir do seu repertório interno. O segundo é a acomodação, processo complementar ao anterior, que é modificar os conhecimentos prévios, caracterizando-se pela “modificação de um esquema ou estrutura de assimilação pelos elementos assimilados” (Piaget, 1978, p. 78). Ou seja, quando os elementos não se enquadram no que já existe ocorre uma reorganização, uma mudança para acomodar o novo.

Nesse sentido, verificamos a importância das ações como planejar, refletir e acompanhar as propostas ofertadas aos bebês, ponderando todas as particularidades que existem nesta faixa etária.

Verificamos ainda o surgimento de novos olhares para os processos de avaliação formativa e processual a partir dos dados da pesquisa. Em 2009, a DCNEI da Educação Infantil determinou que as instituições que atendem essa faixa etária

criem estratégias eficazes para esse procedimento. Assim, ela trouxe a avaliação em seu documento, visando a valorização do percurso e as intervenções contextualizadas imprescindíveis para o desenvolvimento, não com aspecto de promoção ou classificação das crianças.

Segundo Luckesi (2011, p. 21), “os professores elaboram suas provas para provar os alunos e não para auxiliá-los na sua aprendizagem”. No entanto, a avaliação não deve provar, medir, testar, mas sim um instrumento atrelado ao desenvolvimento da criança, como meio de visualizar o que é necessário ajustar na prática pedagógica para que ocorra a melhoria do ensino e aprendizagem.

Em 2017, a BNCC reforçou sua relevância ao se responsabilizar por trazer à tona a importância do educador de acompanhar as práticas e as aprendizagens a partir das experiências reais das crianças, tanto em relação ao ambiente em que ocupam quanto às interações com seus pares. Para Hoffmann (2012, p. 13), a avaliação na Educação Infantil é “um conjunto de procedimentos didáticos que se estendem por um longo tempo e em vários espaços escolares, de caráter processual e visando, sempre, a melhoria do objeto avaliado”.

Quando observamos as crianças com um olhar intencional durante a rotina, conseguimos diagnosticar seus avanços e o que acrescentar para que ocorra o desenvolvimento necessário. Nas falas das educadoras, percebemos isto: “A interação foi por alguns, outros apenas seguraram e observaram” (Diário de campo, 05/05/23); “É um olhar diferente que a gente passa a ter. Um olhar diferente para as atividades do dia a dia, da rotina, às vezes uma coisa que ia passar despercebida, a gente dá uma atenção maior, a gente fica atenta” (Educadora Clara, Grupo Focal, 03/08/23).

O binômio da Educação Infantil, o cuidar e o brincar, são os pilares desse instrumento, estando em confluência no processo de ensino e aprendizagem nesta etapa, certamente indispensáveis quando pensamos na avaliação para este grupo.

Ao tratarmos sobre bebês, logo pensamos que são seres em pleno desenvolvimento, que dependem de um adulto para a própria higiene, alimentação, brincadeiras, locomoção, enfim, para todas as tarefas básicas que um ser humano depende para viver. Mas, não deverá ser sempre assim. Quando falamos em avaliação na Educação Infantil, devemos pautá-la, no entanto, nos pilares do educar e cuidar, por serem indissociáveis, pertinentes e legitimados nesta etapa da vida do ser humano, a fim de que a liberdade seja conquistada por todos.

Quando nos referimos à avaliação do educar é no sentido de repertoriar a criança, apresentar o mundo e permitir que ela faça suas descobertas. Na avaliação, diagnosticamos se a criança é capaz de reconhecer o sol, a luz, a lua, a noite, as flores, os pássaros e o guizo na bolinha, como citado pela educadora, após a realização da proposta: “Interagiram entre eles e perceberam o som das bolinhas feito pelo guizo” (Diário de campo, 12/05/23). Também é importante no reconhecimento dos registros gráficos, conforme citado pela educadora Giovana (Grupo Focal, 03/08/23): “Ontem eu vi o Carlos mostrando pra mãe dele lá na calçada, a hora que a mãe dele foi buscar, tá escrito chegada, ele começou a falar as letras para a mãe”. Tudo isso com o objetivo único de oportunizar vivências pautadas em experiências significativas. E isto somente é possível se colocarmos intencionalidade no nosso trabalho.

Como complemento, o cuidar se remete ao autocuidado. Apesar de o bebê não possuir condições para realizar seu autocuidado, é através das etapas da rotina diária de alimentação e momentos de cuidado apresentadas a ele que o tornará capaz de conquistar sua autonomia.

A avaliação é um processo contínuo e deve fazer parte da rotina diária, semanal, mensal e ser registrada para os devidos acompanhamentos e intervenções. Podemos observar a partir dos dados que não acontecia uma avaliação formal sobre os aspectos relacionados com a corporeidade e a motricidade, pautando-nos nas falas das educadoras: “A gente não tinha esse olhar para a avaliação antes da pesquisa” (Educadora Clara, Grupo Focal, 03/08/23); “Essa observação, esse olhar atento de como a criança chegou e ao tanto que ela desenvolveu se deve ao fato da constância de estar acompanhando, algo que não era feito antes da pesquisa” (Educadora Jade, Grupo Focal, 03/08/23); “Nunca tive essa prática de anotar, hoje vejo a importância” (Educadora Clara, Grupo Focal, 03/08/23).

A avaliação é um aspecto fundamental, pois auxilia na ação reflexiva do educador perante os comportamentos do educando, contribui no planejamento intencional e propõe atividades significativas (Hoffmann, 2012). Em especial, quando falamos sobre a corporeidade e motricidade, os aspectos da avaliação ganham mais relevância, “[...] pois o corpo expressa e carrega consigo as marcas do que experienciamos e vivenciamos” (Buss-Simão, 2021, p. 1545). Complementando a ideia, Silva (2016, p. 4) afirma que “a limitação ou a ausência de experiências poderão comprometer a aquisição e o aprimoramento de movimentos básicos”.

Nesta etapa da vida, a criança se movimenta o tempo todo, de maneira exploratória e curiosa, utilizando seu próprio corpo para explorar os ambientes e realizar suas descobertas.

Diante do exposto, percebemos que as formações tiveram um papel crucial no reconhecimento da importância da avaliação e que é possível realizá-la, focando-a na identificação e no acompanhamento dos aspectos da motricidade e corporeidade para que intervenções sejam realizadas a tempo, garantindo assim sua efetividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Convém olhar para (e pela) criança no seu “agora”
como síntese de sua experiência e da nossa esperança.
(Raul Guimarães Lopes)

O diálogo estabelecido entre a universidade (representada pela pesquisadora) e a instituição de ensino durante o desenvolvimento da pesquisa proporcionou momentos de reflexão, (re)construção da prática pedagógica destinada aos bebês e novas possibilidades para ambas continuarem a construir um caminho profícuo que valorize os saberes docentes e dissemine novos olhares no intuito de reconhecer a relevância do papel desses profissionais na atual sociedade.

Na instituição de Educação Infantil, a pesquisa oportunizou às educadoras momentos de trocas, de escuta às demandas diárias do trabalho e apropriação de conhecimentos nas formações que ocorreram durante o processo. Nesse sentido, vale ressaltar que os encontros foram suficientes para a realização da presente pesquisa, mas, certamente se faz necessária uma continuidade, visto que o desenvolvimento profissional é um caminho longo.

A formação inicial das educadoras de berçário, longe de construir algo para ser disseminado como produto acabado, teve como principal objetivo construir coletivamente, considerando os conhecimentos prévios e o trabalho já realizado por elas, bem como ampliar os olhares às práticas pedagógicas já construídas, ainda que com conhecimento restrito quanto à corporeidade e motricidade dos bebês.

O estudo pôde analisar as percepções de educadoras de bebês sobre o tema da pesquisa, as quais compartilharam seus conhecimentos, contribuindo para a construção de novos saberes. A falta de formação específica para trabalhar com bebês foi evidenciada, dada importância de um processo formativo alinhado à proposta da instituição e aos saberes prévios das educadoras para garantir a efetividade do trabalho docente.

Ainda nas análises dos resultados, constatamos que as educadoras, através do trabalho da pesquisa, conseguiram perceber a individualidade dos bebês e compreender que cada qual tem as suas especificidades e que essas devem ser consideradas nas intervenções pedagógicas mediadoras do aprendizado.

Diante do exposto, observamos que as formações tiveram um papel crucial no

reconhecimento da importância da avaliação e que é possível realizá-la a fim de identificar e acompanhar os aspectos da motricidade e corporeidade para que as intervenções sejam realizadas a tempo, garantindo sua efetividade.

Durante o percurso da pesquisa, foi evidenciado nos encontros e nas observações *in loco* a proatividade, a preocupação com o trabalho exercido, a responsabilidade com que as educadoras assumem frente aos bebês. Nesse aspecto, faz-se necessário retomar a questão da legitimação do trabalho dessas profissionais, reconhecendo-o como um trabalho que tem que ser exercido por pessoas qualificadas, participantes no quadro do magistério, pois são professores(as). Sendo assim, os concursos/contratos dos(as) profissionais para atuarem com bebês devem ser exigidos, no mínimo a formação em Pedagogia, e remunerados(as) como professores(as).

Aprendemos muito durante toda a pesquisa e todos os partícipes contribuíram com tais aprendizados. Inúmeros percalços e desafios foram superados durante esse processo, porém, acreditamos que foram eles que solidificaram e deram sentido às bagagens de conhecimento que tivemos durante a pesquisa.

Olhar para os bebês com olhar não reducionista do adulto é reconhecer que eles são sujeitos de direitos e que merecem ser o centro das ações propostas nos ambientes que virem a ocupar, seja na escola, na casa, no supermercado, etc.

O desejo que fica é que essa pesquisa possa vir a somar com os demais trabalhos e práticas docentes no berçário, contribuindo para a formação ampla das crianças, abrindo portas para que uma comunicação efetiva e afetiva aconteça, oportunizando aos bebês participarem ativamente da construção dos seus saberes dentro do espaço que é, por direito, destinado a eles.

REFERÊNCIAS

ABREU, Gabriela V. S. **As contribuições da abordagem pikleriana para uma prática inclusiva no berçário**. Dissertação (mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre 2021.

ALMEIDA, Leila S. de; ROSSETTI-FERREIRA, Maria C. Transformações da relação afetiva entre o bebê e a educadora na creche. **Análise Psicológica**, Lisboa, v. 32, n. 2, p. 173-186, jun. 2014.

ARROYO, Miguel G.; SILVA, Mauricio R. da. **Corpo-infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

AZEVEDO, Carlos *et al.* A estratégia de triangulação: objetivos, possibilidades, limitações e proximidades com o pragmatismo. IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade. Brasília/DF, 03-05 nov. 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/281285824_A_Estrategia_de_Triangulacao_Objeticos_Possibilidades_Limitacoes_e_Proximidades_com_o_Pragmatismo. Acesso em: 15 mar. 2022.

BARBOSA, Maria. **Especificidades da ação pedagógica com os bebês**. ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, nov. 2010.

BARCIA, Sónia; VERISSIMO, Manuela. A importância da massagem do bebê para as atitudes face à maternidade. **Psicologia, Saúde & Doenças**, Lisboa, v. 11, n. 2, p. 271-281, 2010. Disponível em: http://scielo.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-00862010000200008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 maio 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto, 1994.

BORTONI-RICARDO, Stella. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

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

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base. Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2022**.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Plano Nacional pela Primeira Infância: 2010-2022|2020-2030**. Brasília, DF: Rede Nacional Primeira Infância/CONADA, 20 jun. 2020. Política Nacional de Atenção Básica. Disponível em: <https://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2020/10/PNPI.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUSS-SIMÃO, Márcia. **Corpo e infância nas pesquisas em educação infantil: trajetórias do Nupein**. Revista Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 23, n. 44, p. 1540-1574, jul./dez. 2021.

CARONI, Cybelle. **Como é ser professor de crianças de 1 a 2 anos?: um olhar crítico-reflexivo sobre uma realidade vivida**. Dissertação (mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

CASTILHO, Priscila C.; OGANDO, Laura. D.; GIL, Márcia de O. G. **Educação Infantil de qualidade**. São Paulo: Fundação Marília Cecília Souto Vidigal. Disponível em: <https://ncpi.org.br/publicacoes/wp8-educacao/>. 2021. Acesso em: 15 jun. 2022.

DELGADO, Ana; CASTELLI, Carolina. Pesquisas com bebês e crianças pequenas: problematizações teórico-metodológicas. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 23, n. 39, p. 149-167, 2020. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/3449>. Acesso em: 03 ago. 2022.

DIÁLOGOS. **Loris Malaguzzi: histórias, ideias e filosofias básicas**. 16 nov. 2021. Disponível em: <https://dialogosviagenspedagogicas.com.br/blog/loris-malaguzzi-historias-ideias-e-filosofias-basicas/>. Acesso em: 25 nov. 2022.

FARIA, Ana Lúcia G.; DEMARTINI, Zeila B. F.; PRADO, Patrícia D. (orgs). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FERES, Josette S. M. **Bebê, música e movimento**. Jundiaí: Britten, 1998.

FIGUEIREDO, Márcio X. B. **A corporeidade na escola: brincadeiras, jogos e**

desenhos. 6. ed. Pelotas: Editora Universitária-UFPel, 2009. Disponível em <http://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/ea000597.pdf>. Acesso em: 01 de ago. 2022.

FOREST Nilza Aparecida; WEISS, Silvio Luiz Indrusiak. **CUIDAR E EDUCAR Perspectivas para a prática pedagógica na educação infantil**. 2009. Instituto Catarinense de Pós-Graduação (ICPG).

FRANCO, Marcel; SURDI, Aguinaldo. **Corpo, cultura e educação física** – volume 1. Natal: SEDIS-UFRN, 2018.

FREIRE, Elizabeth dos S.; SILVA, Sheila A. P.; MIRANDA, M. L. J. Valores como conteúdo da educação física escolar: perspectiva a partir da motricidade humana. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 19, n. 4, p. 89-96, 2011. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/233729356_Valores_como_Conteudo_da_Educacao_Fisica_Escolar_Perspectiva_a_Partir_da_Motricidade_Humana

Acesso em: 05 jan.2022.

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

GATTI, Bernadete. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GIL, Antônio. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação e educação infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

KRAMER, Sonia; LEITE, Maria. **Infância e produção cultural**. Campinas: Papirus,1998. Disponível em: <http://gips.usuarios.rdc.puc-rio.br/infanciaproducaocultural.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2022.

KUHLMANN JR., Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, mai/ago, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/CNXbjFdfdk9DNwWT5JCHVsJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 06 de maio 2022.

KUNZ, Elenor (Org.). **Brincar e se-movimentar: tempos e espaços de vida da criança**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2017.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 19, abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC>. Acesso em: 01 maio 2022.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem escolar. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

MACHADO, Marina. **Merleau-Ponty & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

MARQUES, Fernanda P. C.; LUZ, Iza R. O choro dos bebês e a docência na creche. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 38, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/BvDqnSFH4wkGHyvGGDqLr7B/>. Acesso em: 01 ago. 2022.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **A fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, Ana Paula; LOPES, Yan; OLIVEIRA, Barbara. A importância da música na Educação Infantil. **Revista Educação & Ensino**, Fortaleza, v.4, n.1, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uniateneu.edu.br/index.php/revista-educacao-e-ensino/article/view/59/49>. Acesso em: 06 de ago. 22.

OLIVEIRA, Zilma de M. Ramos de. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? **Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais**, nov. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7153-2-1-curriculo-educacao-infantil-zilma-moraes&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 05 maio 2022.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; FORMOSINHO, João. **Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança**. Porto Editora, Portugal, 2013.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. de S. (Org). **Pesquisa social**. 23. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

NÓBREGA, Terezinha P. da. Consciência corporal, corporeidade e educação física. In: NÓBREGA, T. P. **Corporeidade e educação física: do corpo-objeto ao corpo-sujeito**. 2. ed. Natal: EdUFRN, 2004. p. 77-85.

NÓBREGA, Terezinha P. da. Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 599-615, maio/ago. 2005.

PEREIRA, Ana. **Diálogos e práticas com a cultura corporal na educação infantil: crianças de zero a três anos**. 2020. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica) – Faculdade de Ciências, campus de Bauru, Universidade

Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2020. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_6661a92adee48727d4c9b876a8d2bfd1. Acesso em: 15 mar. 2022.

PESSOA, Fernando. Poemas completos de Alberto Caeiro/ Fernando Pessoa; Org. Carlos Felipe Moisés. 2 ed. São Paulo: Ática, 2013. <https://www.coletivoleitor.com.br/wp-content/uploads/2020/03/poemas-completos-de-alberto-caeiro.pdf> Acesso em: 15 de out. 23.

PIAGET, Jean. **Segunda parte: O Jogo. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho – imagem e representação.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1978.

PIAGET, Jean. **A teoria de Piaget.** In: MUSSEN, P. H. (org). Psicologia da criança. Desenvolvimento Cognitivo. São Paulo: E.P.U. 1975. Vol. 4, p. 71-117.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança. Imitação, jogo, sonho, imagem e representação.** Rio de Janeiro. LTC, 1964.

PIAGET, Jean. **Epistemologia genética.** Ed. Martins Fontes, 1970.

RICHTER, Ana C.; VAZ, Alexandre F. Corpos, saberes e infância: um inventário para estudos sobre a educação do corpo em ambientes educacionais de 0 a 6 anos. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 79-93, maio 2005. Disponível em: <file:///C:/Users/WIN10/Downloads/161-482-1-PB.pdf>. Acesso em: 24 de set. 22.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Educar e cuidar como funções da educação infantil no Brasil perspectiva história.** São Paulo: Faculdade de Ciências Sociais. Pontifícia. Universidade de Campinas, 1999, p.23.

ROVEDA, Patrícia A. **Pedagogia do significado: Contribuições à intervenção precoce em bebês com deficiência visual.** Dissertação (mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007

SÉRGIO, Manuel. **Alguns olhares sobre o corpo.** Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

SÉRGIO, Manuel. Motricidade humana: o itinerário de um conceito. **Revista SPQMH**, v.6, n. 1, p. 15-25, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://motricidades.org/journal/index.php/journal/article/view/2594-6463-2022-v6-n1-p15-25/336>. Acesso em: 02 jul. 2022.

SÉRGIO, Manuel. **Motricidade humana: um paradigma emergente/** Manuel Sérgio Vieira e Cunha; prefácio de Ubirajara Oro. Blumenau: ed. Da FURB, 1995.

SFORNI, Marta S. F.; GALUCH, Maria Terezinha B. Aprendizagem conceitual nas séries iniciais do ensino fundamental. **Anais do II Congresso Internacional e VII Semana de Psicologia**, Maringá, Universidade Estadual de Maringá, v. 1, p. 1-13, 2005.

SILVA, Sheila M. **Motricidade e Educação Infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia), Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2016.

SILVA, Viviane dos Reis. **O que pensam as educadoras e o que nos revelam os bebês sobre a organização dos espaços na educação infantil**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão/SE, 2018. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/9002>. Acesso em: 20 fev. 2022.

SOBREIRA, Viclele; NISTA-PICCOLO, Vilma L.; MOREIRA, Wagner. Do corpo à corporeidade: uma possibilidade educativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 23, n. 3, set./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/5799/3535>. Acesso em: 05 jun. 2022.

TEBET, Gabriela. Territórios de infância e o lugar dos bebês. **Revista Educação em foco**. Juiz de Fora, v. 23, n. 3, p. 1007-1030, set./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/edufoco/article/view/20114/10698>. Acesso em: 01 maio 2022.

TEBET, Gabriela; ABRAMOWICZ, Anete. O bebê interroga a sociologia. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 20, n. 41, p. 43-61, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4254/3893>. Acesso em: 22 jun. 2022.

TRISTÃO, Fernanda Darolina Dias. **Ser professora de bebês: um estudo de caso em uma creche conveniada**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/87179/201562.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 11 maio 2022.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. Londrina: Eduel, 2015.

VERDEN-ZÖLLER, G. **O brincar na relação materno-infantil: fundamentos biológicos da consciência de si mesmo e da consciência social**. In: Maturana, Humberto. Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia. São Paulo: Palas Athenas, 2004.

APÊNDICE – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética e Pesquisa

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Corporeidade e intencionalidade pedagógica no berçário.

Pesquisador: SIMONE APARECIDA REIS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 65296322.9.0000.5398

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.790.367

Apresentação do Projeto:

DESENHO:

Trata-se de pesquisa de mestrado profissional sobre corporeidade e intencionalidade pedagógica no berçário.

INTRODUÇÃO:

A presente pesquisa considera a corporeidade da criança como proposição de interação e possibilidade de desenvolvimento é reconhecer que existe uma crisálida na educação que, necessariamente, precisa ser rompida para que a ação pedagógica não permaneça na dicotomia entre corpo e mente.

HIPÓTESE:

Os princípios educativos no cotidiano desses espaços necessitam, urgentemente, de um currículo que contemple a formação significativa das crianças, que corrobore em ações não mais passiva, mas sim ativas por parte das crianças, considerando os direitos de aprendizagem e os campos de experiência, como o documento normativo da BNCC orienta, voltando os nossos olhares de adultos para 8 a subjetividade dessa fase. Nesse sentido, os resultados desta pesquisa serão a base para a construção de um Produto Educacional, o qual deverá contribuir com as práticas

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01

Bairro: CENTRO

CEP: 17.033-360

UF: SP

Município: BAURU

Telefone: (14)3103-9400

Fax: (14)3103-9400

E-mail: cepesquisa.fc@unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



Continuação do Parecer: 5.790.367

pedagógicas das educadoras que atuam com bebês, considerando a corporeidade e a motricidade como eixos determinantes no desenvolvimento da proposta.

Objetivo da Pesquisa:

Seus objetivos são:

Objetivo Geral:

Desenvolver e analisar um processo educativo com foco na corporeidade e motricidade infantil para a formação de bebês de zero a dois anos, em um Centro de Educação Infantil municipal no interior paulista.

Objetivos Específicos:

Construir um processo educativo, colaborativo, que dialogue com as experiências e saberes das educadoras e dos bebês. Elaborar um produto educacional para o trabalho pedagógico no berçário, tendo a corporeidade e a motricidade como eixos propulsores.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS:

A pesquisa apresenta riscos semelhantes a participação em atividades lúdicas e escolares.

BENEFÍCIOS:

Os benefícios na participação da pesquisa ficam evidentes aos participantes, responsáveis e professores.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto adequado às exigências acadêmicas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresenta:

- 1) Termo de Autorização de Uso de Imagem, ser autorizado pelo responsável legal pela criança.
- 2) Termo de Assentimento Livre e Esclarecido/TALE, devidamente adequado ao público a que destina (crianças).
- 3) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/TCLE, ser autorizado pelo responsável legal pela

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01
Bairro: CENTRO **CEP:** 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3103-9400 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** cepesquisa.fc@unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



Continuação do Parecer: 5.790.367

criança.

4) Termos de autorização da Secretaria Municipal de Educação e da escola para realização da pesquisa. Todos os Termos apresentados estão bem redigidos, claros, adequados ao público a que se destina e em conformidade com o Conselho Nacional de Saúde por meio das Resoluções 466/12 e 510/16.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há.

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto considerado "aprovado" por estar em conformidade com os parâmetros legais, metodológicos e éticos analisados pelo colegiado deste CEP - Comitê de Ética em Pesquisa.

Lembramos que é dever do pesquisador responsável, ao término da pesquisa e conforme o cronograma informado à Plataforma Brasil, apresentar o relatório final da mesma.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2035464.pdf	09/11/2022 17:37:23		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Autorizacao.pdf	09/11/2022 17:29:37	SIMONE APARECIDA REIS	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	09/11/2022 17:27:45	SIMONE APARECIDA REIS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	09/11/2022 17:26:17	SIMONE APARECIDA REIS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Simone.pdf	09/11/2022 17:05:52	SIMONE APARECIDA REIS	Aceito
Folha de Rosto	Folha_rosto_SimoneReis.pdf	03/11/2022	SIMONE	Aceito

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01

Bairro: CENTRO

CEP: 17.033-360

UF: SP

Município: BAURU

Telefone: (14)3103-9400

Fax: (14)3103-9400

E-mail: cepesquisa.fc@unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



Continuação do Parecer: 5.790.367

Folha de Rosto	Folha_rosto_SimoneReis.pdf	17:53:27	REIS	Aceito
----------------	----------------------------	----------	------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BAURU, 02 de Dezembro de 2022

Assinado por:
Mário Lázaro Camargo
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01
Bairro: CENTRO **CEP:** 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3103-9400 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** cepesquisa.fc@unesp.br

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Bauru



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

(Conselho Nacional de Saúde, Resoluções 466/12 e 510/16)

Caro(a) Senhor (a), _____

Solicitamos autorização do Senhor(a), responsável legal pela criança:

_____ matriculada no Centro de Educação Infantil, para que a criança participe da pesquisa com título: "**CORPOREIDADE E INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA NO BERÇÁRIO**" da pesquisadora **Simone Aparecida Reis**, portadora do RG 42.293.862-2 e CPF nº 354.930.318-17, orientada pela Profa. Dra. Fernanda Rossi, no Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica, curso de mestrado profissional, da UNESP Bauru.

A pesquisa tem como objetivo desenvolver e analisar um processo educativo com foco na corporeidade e motricidade infantil para a formação de bebês de zero a dois anos.

Caso autorize a participação da criança na pesquisa, ela participará de atividades e brincadeiras, junto com a educadora, no horário regular das aulas. Essas atividades serão filmadas e fotografadas e os registros serão destinados à análise da pesquisadora e poderão ser divulgados com fins acadêmicos e científicos, em materiais pedagógicos, livro, dissertação, artigos e demais documentos científicos, páginas na internet, redes sociais (facebook, instagram, youtube), revistas, jornais e outros similares, em meios impressos e/ou digitais.

Dadas as características desta investigação não haverá nenhum custo ao responsável para que a criança possa participar. Assim como também não haverá remuneração à família.

Os riscos decorrentes da participação nesta pesquisa são mínimos e estão relacionados à participação em brincadeiras e atividades na Educação Infantil. Caso a criança se machuque ou tenha qualquer outro incômodo, a pesquisadora tomará medidas de acolhimento, cuidado e atenção e a qualquer momento o(a) Senhor(a) poderá nos informar caso entenda que há algum desconforto para as adequações necessárias.

Os benefícios desta pesquisa estão em colaborar com o processo educativo desenvolvido nas unidades educativas que atendam bebês, visando contribuir com a formação humana e social da criança.

Os resultados da pesquisa serão publicados e/ou apresentados com fins científicos (dissertação, tese, livros, artigos, reuniões científicas e afins).

Quaisquer esclarecimentos poderão ser solicitados no decorrer da pesquisa. Cabe lembrar-lhe, ainda, que o(a) Senhor(a) poderá recusar ou retirar seu consentimento livre e esclarecido em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma.

Se o(a) Senhor(a) se sentir suficientemente esclarecido sobre essa pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-o(a) a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com o(a) Senhor(a) e outra com a pesquisadora.

UNESP Bauru, pelo número (14) 3103-6087, endereçado na Av. Eng.º Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01, Vargem Limpa, Bauru/SP, CEP 17033-360.

Itatinga, ____ de _____ de _____.

A Senhora autoriza a divulgação de suas fotos e vídeos feitas durante a pesquisa:

() **Sim** () **Não**

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Assinatura do(a) participante da pesquisa

Dados sobre a pesquisa:

Título do projeto: **Corporeidade e intencionalidade pedagógica no berçário**

Pesquisadora responsável: **Simone Aparecida Reis**

Cargo/função: Pesquisador responsável – discente do Programa de Pós-graduação em Docência para Educação Básica

Instituição: Universidade Estadual Paulista – UNESP

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01, Bairro Vargem Limpa 17033-360 - Bauru, SP.

Dados para Contato: fone (14) 981228013; e-mail: simone.reis@unesp.br

Orientador(a): **Prof.ª Dr.ª Fernanda Rossi**

Cargo/função: Orientadora – Prof.ª. Dr.ª. do Departamento de Educação/FC

Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01- Bairro: Vargem Limpa 17033-360 - Bauru, SP

Dados para Contato: fone (14) 3103-9571 e-mail: fernanda.rossi@unesp.br

Dados da participante da pesquisa:

Nome: _____

RG: _____ CPF _____ Data de nascimento: ____ / ____ / ____

Endereço: _____

Telefone para contato: () _____ e-mail: _____

ANEXO B – Temo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TCLE EDUCADORAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE) (Conselho Nacional de Saúde, Resoluções 466/12 e 510/16)

Prezada Educadora,

Convidamos a Senhora a participar da pesquisa que tem como título: **“Corporeidade e intencionalidade pedagógica no berçário”**, da pesquisadora **Simone Aparecida Reis**, portadora do RG 42.293.862-2, orientada pela Profa. Dra. Fernanda Rossi, no Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica, curso de mestrado profissional, da UNESP Bauru.

A pesquisa tem como objetivo desenvolver e analisar um processo educativo com foco na corporeidade e motricidade infantil para a formação de bebês de zero a dois anos.

Caso aceite participar da pesquisa, a Senhora será convidada a participar de sessões de grupo focal presenciais para expor suas opiniões a respeito da temática. As respostas serão gravadas em áudio e utilizadas somente para fins de pesquisa. Peço, também, autorização para realizar a observação das rotinas com os bebês, durante um bimestre letivo, com periodicidade quinzenal. As observações serão registradas em diário de campo. O seu nome não será identificado durante todo o processo de pesquisa, nem nas respostas concedidas.

Por fim, convido-a colaborar, ao longo do bimestre letivo, com o desenvolvimento de práticas pedagógicas com o produto intitulado “Bola da motricidade” que será destinado ao processo educativo com os bebês priorizando a motricidade. Essas atividades serão filmadas e fotografadas e os registros serão destinados à análise da pesquisadora e poderão ser divulgados com fins acadêmicos e científicos, em materiais pedagógicos, livro, dissertação, artigos e demais documentos científicos, páginas na internet, redes sociais (facebook, instagram, youtube), revistas, jornais e outros similares, em meios impressos e/ou digitais.

Os benefícios desta pesquisa serão contribuir para a reflexão em torno da construção de práticas pedagógicas no berçário com o foco na motricidade dos bebês.

Dadas as características desta investigação, não haverá nenhum custo para participar da pesquisa. Assim como também não haverá remuneração.

Os riscos decorrentes da participação nesta pesquisa são mínimos, tal como o desconforto em responder a alguma questão ou participar de alguma atividade com os bebês. Entretanto, caso esse ou algum outro incômodo ocorra, a Senhora poderá comunicar-me para a adequação da pergunta/atividade ou mesmo deixar de respondê-la ou de participar da atividade.

Os resultados da pesquisa serão publicados e/ou apresentados com fins científicos (dissertação, capítulos de livros, artigos, reuniões científicas e afins).

Quaisquer esclarecimentos poderão ser solicitados no decorrer da pesquisa. Cabe lembrar-lhe, ainda, que a Senhora poderá recusar ou retirar o consentimento livre e esclarecido em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma.

Se sentir-se suficientemente esclarecida sobre essa pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-a a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com a Senhora e outra com a pesquisadora.

Agradecemos antecipadamente a sua contribuição. Em caso de dúvidas éticas a Senhora poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP da Faculdade de Ciências da

Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens são de responsabilidade da pesquisadora responsável.

Em caso de dúvidas éticas o(a) Senhor(a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP da Faculdade de Ciências da UNESP Bauru, pelo número (14) 3103-6087, endereçado na Av. Eng.º Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01, Vargem Limpa, Bauru/SP, CEP 17033-360.

Itatinga, ____ de _____ de _____.

Simone Aparecida Reis
Pesquisadora responsável

Assinatura do(a) responsável

ANEXO C – Termo de Autorização de Uso de Imagem e Voz 1

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E VOZ

Solicitamos autorização da Senhora educadora

_____,
que atua no Centro de Educação Infantil, participante da pesquisa com título: **“CORPOREIDADE E INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA NO BERÇÁRIO”**, para que possamos utilizar os registros em fotos e vídeos feitos durante as práticas pedagógicas no berçário para divulgação dos resultados da pesquisa com fins acadêmicos e científicos, em materiais pedagógicos, livro, dissertação, artigos e demais documentos científicos, páginas na internet, redes sociais (facebook, instagram, youtube), revistas, jornais e outros similares, em meios impressos e/ou digitais.

De acordo com as Resoluções n.º 466/12 e n.º 510/16 do Conselho Nacional de Saúde é assegurado total sigilo da imagem dos participantes de uma pesquisa, porém seria de grande valia se pudéssemos divulgar as fotos e vídeos para demonstrar a prática pedagógica realizada no berçário.

Assim, há opção para que decida se poderemos divulgar sua imagem e voz.
A Senhora autoriza a divulgação das fotos e vídeos?

() Sim () Não

Eu, _____
_____, CPF: _____,
RG: _____, residente e domiciliado(a) à
Av./Rua _____
Bairro _____ na cidade de _____,
UF _____ CEP _____ País _____ e-mail

_____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa **“CORPOREIDADE E INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA NO BERÇÁRIO”**, bem como estar ciente do uso dos registros: imagens e vídeos, sob minha responsabilidade legal, conforme pesquisa especificada no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), **AUTORIZO**, através do presente termo, a pesquisadora **Simone Aparecida Reis**, portadora do RG 42.293.862-2, orientada pela Prof.^a Dr.^a **Fernanda Rossi**, a divulgação das fotos e vídeos feitas durante as atividades desenvolvidas, para fins científicos, que poderá ocorrer em materiais pedagógicos, livro, dissertação, artigos e demais documentos científicos, páginas na internet, redes sociais (facebook, instagram, youtube), revistas, jornais e outros similares, em meios impressos e/ou digitais, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto No 3.298/1999, alterado pelo Decreto No 5.296/2004), sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

com deficiência (Decreto No 3.298/1999, alterado pelo Decreto No 5.296/2004), sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens são de responsabilidade da pesquisadora responsável.

Em caso de dúvidas éticas o(a) Senhor(a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP da Faculdade de Ciências da UNESP Bauru, pelo número (14) 3103-6087, endereçado na Av. Eng.º Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01, Vargem Limpa, Bauru/SP, CEP 17033-360.

Itatinga, ____ de _____ de _____.

Simone Aparecida Reis
Pesquisadora responsável

Assinatura do(a) responsável

ANEXO D – Termo de Autorização de Uso de Imagem e Voz 2

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E VOZ

Solicitamos autorização do Senhor(a) responsável pela criança _____, matriculada no Centro de Educação Infantil, participante da pesquisa com título: **“CORPOREIDADE E INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA NO BERÇÁRIO”**, para que possamos utilizar os registros em fotos e vídeos feitos durante as práticas pedagógicas no berçário para divulgação dos resultados da pesquisa com fins acadêmicos e científicos, em materiais pedagógicos, livro, dissertação, artigos e demais documentos científicos, páginas na internet, redes sociais (facebook, instagram, youtube), revistas, jornais e outros similares, em meios impressos e/ou digitais.

De acordo com as Resoluções n.º 466/12 e n.º 510/16 do Conselho Nacional de Saúde é assegurado total sigilo da imagem dos participantes de uma pesquisa, porém seria de grande valia se pudéssemos divulgar as fotos e vídeos com as crianças para demonstrar a prática pedagógica realizada no berçário.

Assim, há opção para que decida se poderemos divulgar a imagem e voz da criança que é responsável.

O(a) Senhor(a) autoriza a divulgação das fotos e vídeos?

() Sim () Não

Eu, _____ -
_____, CPF: _____,
RG: _____, residente _____ e domiciliado(a) _____ à
Av./Rua _____
Bairro _____ na cidade de _____,
UF _____ CEP _____ País _____ e-mail
_____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa **“CORPOREIDADE E INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA NO BERÇÁRIO”**, bem como estar ciente do uso dos registros: imagens e vídeos da criança acima, sob minha responsabilidade legal, conforme pesquisa especificada no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), **AUTORIZO**, através do presente termo, a pesquisadora **Simone Aparecida Reis**, portadora do RG 42.293.862-2, orientada pela Prof.^a Dr.^a **Fernanda Rossi**, a divulgação das fotos e vídeos feitas durante as atividades desenvolvidas, para fins científicos, que poderá ocorrer em materiais pedagógicos, livro, dissertação, artigos e demais documentos científicos, páginas na internet, redes sociais (facebook, instagram, youtube), revistas, jornais e outros similares, em meios impressos e/ou digitais, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Bauru



Agradecemos antecipadamente a sua contribuição. Em caso de dúvidas éticas o(a) Senhor(a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP da Faculdade de Ciências da UNESP Bauru, pelo número (14) 3103-6087, endereçado na Av. Eng.º Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01, Vargem Limpa, Bauru/SP, CEP 17033-360.

Local: _____, ____ de _____ de _____.

O(a) Senhor(a) autoriza a divulgação das fotos e vídeos da criança sob sua responsabilidade:

() Sim () Não

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Assinatura do(a) responsável pela criança

Dados sobre a pesquisa:

Título do Projeto: **CORPOREIDADE E INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA NO BERÇÁRIO**

Pesquisadora Responsável: **Simone Aparecida Reis**

Cargo/função: Pesquisador responsável – discente de mestrado

Instituição: Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01- Bairro: Vargem Limpa 17033-360 - Bauru, SP

Dados para Contato: fone (14) 98122-8013 e-mail: simone.reis@unesp.br

Orientador(a): **Prof.ª Dr.ª Fernanda Rossi**

Cargo/função: Orientadora – Profª. Drª. do Departamento de Educação/FC

Instituição: Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01- Bairro: Vargem Limpa 17033-360 - Bauru, SP

Dados para Contato: fone (14) 3103-9571 e-mail: fernanda.rossi@unesp.br

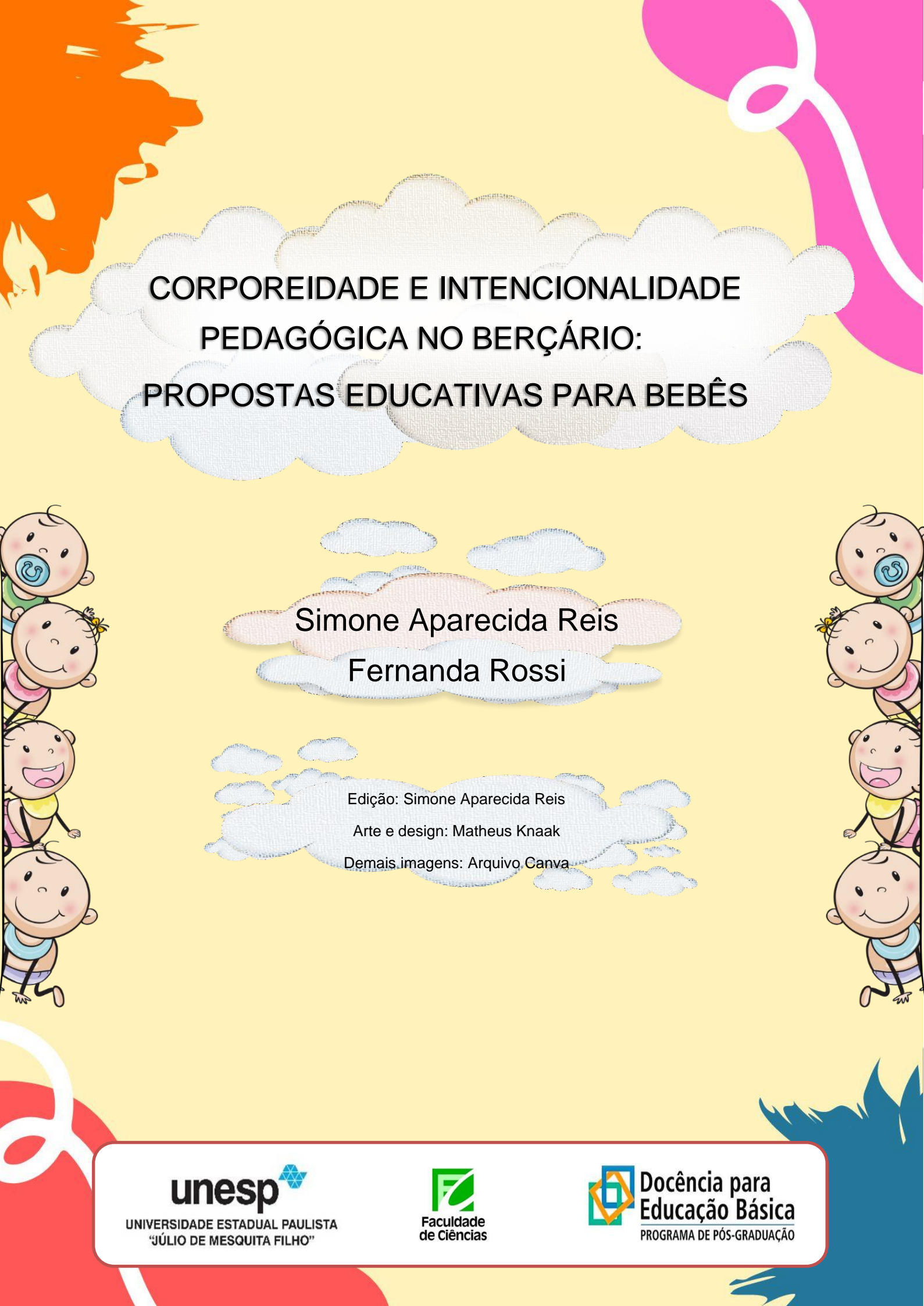
Dados do responsável pelo participante da pesquisa:

NOME RESPONSÁVEL: _____

RG: _____ DATA NASCIMENTO: ____/____/____

ENDEREÇO: _____ Nº _____

TELEFONE PARA CONTATO: () _____ E-MAIL _____



CORPOREIDADE E INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA NO BERÇÁRIO: PROPOSTAS EDUCATIVAS PARA BEBÊS




Simone Aparecida Reis
Fernanda Rossi

Edição: Simone Aparecida Reis

Arte e design: Matheus Knaak

Demais imagens: Arquivo Canva



E os meus pensamentos são todos sensações.

Penso com os olhos e com os ouvidos

E com as mãos e os pés

E com o nariz e a boca.

Pensar em uma flor é vê-la e cheirá-la

E comer um fruto é saber-lhe o sentido

(Pessoa, 2013, p. 48).

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	4
BEBÊS, CORPOREIDADE E MOTRICIDADE	5
PROPOSTA 1: PERCORRENDO UM CAMINHO DIVERTIDO	12
PROPOSTA 2: OUVINDO E SABOREANDO UMA HISTÓRIA	13
PROPOSTA 3: MEU MOMENTO DE RELAXAR	15
PROPOSTA 4: DE ONDE VEM O SOM?.....	17
PROPOSTA 5: RISCANDO, RABISCANDO E ME DIVERTINDO	19
PROPOSTA 6: JUNTA, MISTURA, APERTA, ESTICA PARA A MAGIA ACONTECER.....	21
PROPOSTA 7: DESCOBRINDO QUE MEU CORPO EMITE SOM	23
ALGUMAS PALAVRAS FINAIS	24
SAIBA MAIS.....	25
REFERÊNCIAS.....	27
SOBRE AS AUTORAS.....	30

APRESENTAÇÃO

Este produto educacional, intitulado “Corporeidade e intencionalidade pedagógica no berçário” (Reis, 2024), é resultado de uma pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica, nível de Mestrado Profissional, junto à Faculdade de Ciências da Unesp/Bauru. A pesquisa foi desenvolvida num Centro Municipal de Educação Infantil, envolvendo crianças de zero a dois anos e educadoras berçaristas que atuam com esta faixa etária.

Neste material pedagógico serão encontradas propostas educativas, cujo principal objetivo é contribuir com as práticas pedagógicas de educadoras e educadores que atuam com bebês, considerando a corporeidade e a motricidade como eixos estruturantes para o desenvolvimento das propostas, sendo elas: expressões corporais, brincadeiras cantadas, brincadeiras sensoriais, massagem e contação de história.

Neste sentido, esse material poderá auxiliar as abordagens educativas de profissionais que atuam com bebês de zero a dois anos a fim de ampliar os repertórios das práticas educativas intencionais, considerando a corporeidade e a motricidade fundamentais para o desenvolvimento infantil. Dessa forma, por meio de leituras sugestivas, busca-se favorecer na autoformação desses(as) educadores(as), contribuindo para a ampliação de suas compreensões sobre o tema e, conseqüentemente, subsidiando suas práticas pedagógicas.

Sob esse olhar, vale ressaltar que esse material contribuirá para gerar ambientes estimuladores relacionados às especificidades do bebê, proporcionando um ambiente em que ele se sinta seguro, acolhido e, ao mesmo tempo, desafiado a explorar sua corporeidade e motricidade, favorecendo, assim, sua formação.

Boa leitura e boas práticas!





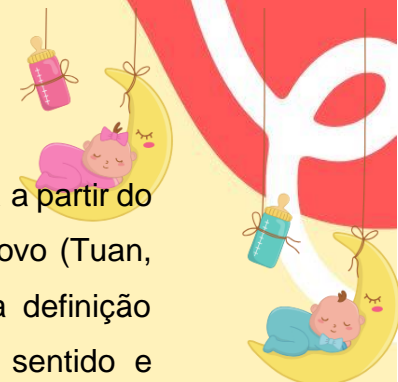
BEBÊS, CORPOREIDADE E MOTRICIDADE

A primeira fase da vida, a infância, é quando ocorrem os primeiros aprendizados, as primeiras descobertas. Isto acontece por meio das relações da criança com o mundo, com as pessoas e com tudo ao seu entorno.

A inserção da Educação Infantil no sistema educacional brasileiro é um processo em desenvolvimento que requer o estabelecimento de consensos. No campo de pesquisa ainda são prementes as publicações sobre a pedagogia destinada aos bebês em espaços coletivos e formais. Refletir sobre o trabalho a ser desenvolvido nesses espaços e com esse público demanda uma reavaliação das concepções defendidas em instituições educacionais, levando em conta suas funções, modelos de gestão e propostas pedagógicas.

Os bebês demandam de seus educadores(as) uma pedagogia que parta das relações, interações, brincadeiras e práticas educativas intencionalmente direcionadas às suas vivências cotidianas e aos processos de aprendizagem desenvolvidos em ambientes coletivos, superando uma intencionalidade focada na fragmentação das diversas áreas do conhecimento.

A relação do bebê com o mundo acontece a partir das experiências sensoriais, interações sociais, exploração ativa e observação. Na compreensão de Tuan (2015), o bebê não possui uma clara percepção do mundo exterior. Também não diferencia entre sua própria existência e o ambiente ao seu redor. Embora experimente sensações, elas não têm uma localização espacial definida para ele.



Nesse sentido, o que pode ser apreendido pelo bebê ocorrerá a partir do que foi experienciado, tornando-se aprendizado, criação de algo novo (Tuan, 2015). Larrosa Bondía (2002) complementa essa ideia com uma definição singular da experiência, referindo-se a ela como tudo o que é sentido e percebido pelos sujeitos. Sendo assim, enquanto infantes, há totais condições deles desvendarem e se relacionarem com o mundo por meio das experiências.

As experiências vivenciadas pelas crianças são os instrumentos que conduzem para um efetivo desenvolvimento global, já que as possibilidades de aprendizagem acontecem a partir delas; também para a construção de uma nova cultura, dado que as crianças são produtoras de cultura por serem sujeitos sociais e históricos (Kramer, 1998).

As especificidades e desafios inerentes a esse grupo etário são caracterizados pela linguagem e jeito próprio de se relacionar, pois as crianças são sujeitos ativos na construção cultural e social: “[...] não são apenas elementos do espaço, mas sobretudo, sempre a produzir lugares e definir seus lugares no espaço e na sociedade” (Tebet, 2018, p. 1027). Portanto, crianças merecem o respeito e atenção da sociedade para que construam uma visão notória e representativa nos espaços que ocupam.

Durante toda a vida, a expressão corporal é a forma que utilizamos para interagir no mundo e nos comunicarmos com os outros. Logo, a motricidade humana é a expressão da corporeidade através da intencionalidade dos movimentos expressos corporalmente. Educar numa perspectiva da corporeidade é reconhecer que o ser humano é no mundo e é com o outro através do corpo, promovendo, assim, mudanças na visão de como enxergar essa totalidade que abrange o “ser corpo”.

Segundo Merleau-Ponty (1999, p. 143), corpo é um sujeito da percepção, e é por meio dele que se constrói a percepção de mundo e de si mesmo por um esquema corporal no qual “o contorno do meu corpo é uma fronteira [...] suas partes se relacionam umas com às outras de uma maneira original... elas estão envolvidas umas nas outras”.




Tendo em vista que somos seres corporais, corpos em movimento, “o movimento tem a capacidade não apenas de modificar as sensações, mas de reorganizar o organismo como um todo, considerando ainda a unidade mente-corpo” (Nóbrega, 2005, p. 606). Desconstruímos, assim, a ideia de dualidade de corpo e mente, já expressa pelos estudos de Merleau-Ponty, ao afirmar que esse corpo-sujeito é movimento, sensibilidade e expressão criadora.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as vivências têm como prioridade o desenvolvimento das crianças em sua totalidade, levando em conta o protagonismo infantil nas experiências que serão propulsoras na construção de seus conhecimentos, além de orientar o trabalho do(a) educador(a) (Brasil, 2017).

O trabalho pedagógico presente no cotidiano dos espaços institucionais de Educação Infantil necessitam, urgentemente, de um currículo que contemple a formação significativa das crianças e que vise “promover oportunidades para cada criança conhecer o mundo e a si mesma, aprender a participar de atividades individuais e coletivas, a cuidar de si e a organizar-se” (Oliveira, 2010, p.11). Ademais, que também corrobore com ações não mais passivas, mas ativas, por parte das crianças, levando em conta os direitos de aprendizagem e os campos de experiência, conforme orientação da BNCC, voltando, assim, nossos olhares de adultos para a subjetividade dessa fase infantil.

Conforme esta perspectiva, um aspecto importante do desenvolvimento infantil é a forma como acontecem as experiências, inteiramente ligadas ao corpo e ao movimento da criança, expressas pela ludicidade. Pensar numa pedagogia para a infância é considerar suas especificidades e suas múltiplas linguagens, partindo do modo peculiar que elas se comunicam por meio da brincadeira.



Desta maneira, a BNCC (Brasil, 2017), documento de caráter normativo publicado em 2017, traz consigo uma organização por grupos etários a fim de contemplar as aprendizagens essenciais de cada faixa etária. Também considera como eixos estruturantes as interações e as brincadeiras, tratando-as como vivências que fazem parte do cotidiano da criança, capazes de conduzi-la e auxiliá-la na apropriação dos conhecimentos, exigindo, portanto, práticas pedagógicas intencionais que deverão ser organizadas e conduzidas pelo(a) educador(a).

As vivências têm como prioridade o desenvolvimento das crianças em sua totalidade, levando em conta o protagonismo infantil nas experiências que serão propulsoras na construção de seus conhecimentos, além de orientar o trabalho do(a) educador(a) (Brasil, 2017).

O papel a ser desempenhado pelos(as) educadores(as) é o de cuidar e educar, definido na BNCC (Brasil, 2017). Não há como educar sem considerar o cuidado. É no cuidado que educamos. Esse binômio nos permite acolher, ouvir, oportunizar conhecimentos. Ambas as ações ocorrem de maneira articulada, intrínsecas nas rotinas das instituições da Educação Infantil.

O brincar tem papel fundamental nas ações educativas da Educação Infantil, uma vez que a criança “não precisa necessariamente criar coisas novas no brincar, mas justamente construir sentidos no que realiza” (Kunz, 2017, p. 19). A criança encontra na brincadeira sua principal fonte de expressão e legitimidade, sendo sua linguagem, já que “ela vive do brincar e para brincar” (Kunz, 2017, p. 17).

Dados os eixos estruturantes que devem permear todas as ações educativas na Educação Infantil, temos os seis direitos de aprendizagem que proporcionam às crianças a aprendizagem ativa em ambientes desafiadores, incentivando-as a resolver problemas e construir conhecimentos sobre si, os outros e o mundo ao seu redor. São eles: “conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se” (Brasil, 2017, p. 39).



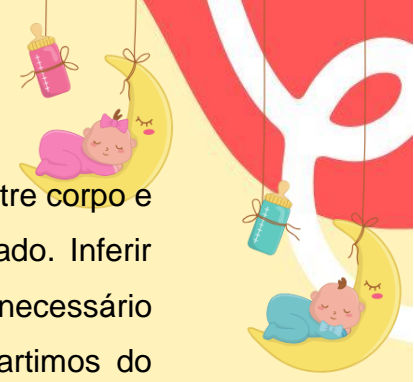
Ainda fundamentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, a BNCC (Brasil, 2017, p. 39-40) define e nomeia os campos de experiência alinhados com os saberes e conhecimentos essenciais que devem ser proporcionados às crianças em conexão com suas vivências, dentre os quais: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimento; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação e espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Neste contexto, a noção de corporeidade abre a possibilidade de adotar uma abordagem educacional que valorize experiências como jogos e brincadeiras e outras expressões corporais, envolvendo sempre o movimento intencional. Isso ocorre porque as atividades lúdicas frequentemente permitem que a criança se expresse espontaneamente por meio de sua motricidade.

O olhar fenomenológico de Merleau-Ponty nos permite identificar a unicidade do ser corpo, deixando a dualidade de origem cartesiana – entre corpo e mente – de lado. Consideremos, então, que nossa condição de ser no mundo é através do corpo, através das experiências vividas por ele, nas relações e nas aprendizagens a partir da transcendência que está imbricada no se abrir para o mundo (Franco; Surdi, 2018).

De acordo com Merleau-Ponty (1999, p. 108), quanto à relação corpo-mundo: “considero meu corpo, que é meu ponto de vista sobre o mundo, como um dos objetos desse mundo”. Sendo assim, não há mundo sem corpo e nem corpo sem mundo. Então, a relação entre ambos se faz necessária no sentido que um existe porque o outro também existe.

Nesse sentido, as práticas pedagógicas devem ser baseadas em propostas curriculares específicas para a faixa etária, garantindo atenção às peculiaridades e singularidades da infância. O protagonismo da criança deve ser o centro da ação educativa, dando ênfase ao desenvolvimento da sua autonomia, priorizando sempre a interação e as brincadeiras nas propostas (Castilho; Ogando; Gil, 2021).



No entanto, a escola ainda trabalha a partir da separação entre corpo e mente, mantendo essa visão fragmentada que é fruto do passado. Inferir nessa visão, de que o conhecimento se constrói por partes, faz-se necessário para desconstruir a visão de que o corpo é uma extensão. Partimos do pressuposto de que não há uma fragmentação, mas sim, um conhecimento integrado ao contexto e que a motricidade é indispensável na formação ampla do ser humano, sendo ela a expressão da criança.

Portanto, desenvolver ações educativas com base nesses pressupostos é tensionar o trabalho desenvolvido para e com essas crianças a fim de possibilitar subsídios para a criação de um caminho profícuo, efetivando as valiosas experiências contempladas na infância e partindo das vivências permitidas por meio *de* e *no* corpo.

Na sequência, são apresentadas sete sugestões de práticas pedagógicas, a saber: “Percorrendo um caminho divertido”; “Ouvindo e saboreando uma história”; “Meu momento de relaxar”; “De onde vem o som?”; “Riscando, rabiscando e me divertindo”; “Junta, mistura, aperta, estica para a magia acontecer”; “Descobrimo que meu corpo emite som”.



**PROPOSTAS EDUCATIVAS
PARA BEBÊS: CORPOREIDADE
E MOTRICIDADE EM FOCO**



Proposta 1: Percorrendo um caminho divertido

Objetivo: Promover a motricidade e a interação entre os pares

Materiais

Túnel, bambolê, materiais de largo alcance (caixas, potes, garrafas PETs, chocalhos, tampas, entre outros), colchonetes, plástico bolha, grama sintética ou natural, pedras, brinquedos preferidos dos bebês, caixas de papelão, rampas, mesas, cadeiras e, para registro da brincadeira, câmera fotográfica, caneta e papel.

Desenvolvimento da ação educativa

Prepare um espaço externo ou interno da unidade escolar com os materiais sugeridos e organize de forma que seja construído um percurso com diferentes estímulos.

Organize as crianças dos berçários em pequenos grupos (importante que haja a interação das diferentes faixas etárias), e convide-as para participar da brincadeira. Elas serão incentivadas a percorrer o percurso explorando os materiais e enfrentando os desafios corporais. Incentive os bebês que ainda não se deslocam a interagir com os objetos de largo alcance no intuito de encorajá-los a se locomover.

Questões incentivadoras para a ação educativa

Os bebês demonstraram interesse pelo percurso? Como a motricidade pode ser potencializada a partir da observação do deslocamento dos bebês pelo percurso? Houve interação entre as crianças de faixa etária diferente? Como ocorreu? O que mais chamou a atenção dos bebês no percurso?

Para saber mais:

SÉRGIO, Manuel. Motricidade humana: o itinerário de um conceito. **Revista Motricidades**, Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana (SPQMH), São Carlos, v.6, n.1, p. 15-25, jan-abr.2022. Disponível em: <https://motricidades.org/journal/index.php/journal/article/view/2594-6463-2022-v6-n1-p15-25/336>. Acesso em: 04 jan. 2024.

SOBREIRA, Vickele; NISTA-PÍCOLO, Vilma; MOREIRA, Wagner. Do corpo à corporeidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 23. n. 3. set.-dez. 2016. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/5799/3535>. Acesso em: 15 dez. 2023.

Proposta 2: Ouvindo e saboreando uma história

Objetivos: Despertar o interesse pela leitura

Sugestão de leitura: *O ratinho, o morango vermelho e o grande urso esfomeado*, de Don Wood e Audrey Wood (2012)

Materiais

Livro sugerido ou outro, colchonetes e/ou tatames, morangos e, para registro da brincadeira, câmera fotográfica, caneta e papel.

Desenvolvimento da ação educativa

Organize o espaço com os materiais sugeridos, promovendo um ambiente acolhedor para os bebês. Prepare um recipiente com morangos higienizados inteiros e outros cortados para serem apreciados pelos bebês após a contação da história. Sentem-se em roda para que todos consigam se ver, deixando espaços para que os bebês se locomovam durante a história. O ideal é que haja conhecimento prévio da história tanto pelos bebês quanto pelos(as) educadores(as) para que a contação seja fluida e os bebês estejam familiarizados com o enredo, os personagens e os acontecimentos. Após a finalização da contação, apresente o morango para os bebês, relacionando-o com as imagens do livro, como cor, textura e sabor. Permita que os bebês sintam o morango, percebendo suas características.

Questões incentivadoras para a ação educativa

Os bebês participaram da leitura? Quais eram suas expressões faciais? Eles demonstraram reconhecimento do morango com a imagem na história? Todos os bebês saborearam o morango?

Para saber mais:

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan.-abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 jan. 2024.

NÓBREGA, Terezinha. Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, maio/ago. 2005, p. 599-615. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/t5CV6czxDQfbXBJ9xNCmgjj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 jan. 2024.



Proposta 3: Meu momento de relaxar

Objetivos: Proporcionar os benefícios da Shantala¹ para o bebê, como sensação de relaxamento e bem-estar, melhora do sono, auxilia na formação de vínculo do adulto com o bebê, dentre outros.

Materiais

Ervas aromáticas, caixa de som, colchonetes e/ou tatames, toalha de banho e óleo vegetal e, para registro da brincadeira, câmera fotográfica, caneta e papel.

Desenvolvimento da ação educativa

Preparar o ambiente com uma música relaxante (sons da natureza) e disponibilizar pelos cantos da sala ervas aromáticas. Forrar os colchões/colchonetes com toalha de banho e, em seguida, o(a) educador(a) deitará o bebê com a barriga para cima e se posicionará de frente para ele.

Colocar algumas gotas de óleo vegetal de amêndoas nas mãos e friccionar uma na outra a fim de distribuir o óleo ao tempo que irá aquecê-las. Com tom suave, comunique o bebê sobre os toques que serão feitos nele, recebendo a massagem.

Poderá seguir os passos abaixo para as manobras:

- a) Estimular o toque das mãos na região peitoral em ritmo lento;
- b) Executar o deslize das mãos em forma de cruz até os ombros;
- c) Massagear os braços, punhos e mãos;
- d) Estimular a região do abdômen com massagens e alongamentos;
- e) Massagear as pernas, tornozelos e pés;
- f) Sem óleo nas mãos, posicione-as no centro da testa do bebê, contorne os olhos, depois vai descendo pelas bochechas até o queixo.
- g) Todas as manobras podem ser repetidas por quatro vezes, em ritmo lento.

¹ Shantala é uma massagem terapêutica do sul da Índia transmitida de geração em geração. Foi observada pelo médico francês Frederick Leboyer em uma de suas viagens. O médico batizou com este nome em homenagem a mãe que realizava os movimentos em seu filho (Barbosa, 2011).

Questões incentivadoras para a ação educativa

O que mais chamou sua atenção durante a ação educativa? De que maneira os bebês demonstraram suas emoções durante a massagem?

Para saber mais:

ALMEIDA, Leila Sanches de; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Transformações da relação afetiva entre o bebê e a educadora na creche. Aná. **Psicológica**, Lisboa, v. 32, n. 2, p. 173-186, jun. 2014. Disponível em: http://scielo.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312014000200004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 29 nov. 2023.

BARCIA, Sónia; VERISSIMO, Manuela. A importância da massagem do bebê para as atitudes face à maternidade. **Psic., Saúde & Doenças**, Lisboa, v. 11, n. 2, p. 271-281, 2010. Disponível em: http://scielo.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-00862010000200008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 ago. 2023.



Proposta 4: De onde vem o som?

Objetivos: Manipular, experimentar e explorar materiais

Sugestão de música: “A baleia é amiga da sereia”, Marcelo Serralva (2019).

Materiais

Caixa de som, jornais e/ou revistas, guizo pequeno, tecido azul e, para registro da brincadeira, câmera fotográfica, caneta e papel.

Desenvolvimento da ação educativa

Na sala de referência ou em um espaço externo, apresente a música por diversas vezes e em diferentes dias para que haja uma familiarização por parte das crianças. Garanta espaços para os bebês se locomoverem durante a música.

No dia da realização da proposta, ofereça revistas, jornais e estimule as crianças para rasgarem e amassarem-nas, enquanto a música toca ao fundo. Depois, com os papéis amassados, insira o guizo. Com o tecido estendido, este simulará o mar, e, então, coloque as bolinhas de papel no seu centro. Organize os bebês em volta, permitindo que cada um deles segure um pedaço do tecido. Coloque a música e movimente o tecido chamando a atenção dos bebês para o som que a “baleia” faz.

Quando a música finalizar, desperte a curiosidade dos bebês pegando algumas bolinhas na mão, balançando-as; depois, instigue-os a descobrir de onde vem o som do papel.

Essa atividade necessita da supervisão constante do(a) educador(a), pois o guizo pode ser ingerido pelos bebês.

Questões incentivadoras para a ação educativa

Os bebês conseguiram rasgar o papel? Amassaram? Perceberam o som do guizo dentro das bolinhas de papel? Demonstraram interesse pela proposta?

Para saber mais:

FERES, Josette S. M. **Bebê**: música e movimento – orientações para musicalização infantil. Jundiaí, SP: Editora do autor, 1998.

FIGUEIREDO, Márcio X. B. A corporeidade na escola: brincadeiras, jogos e desenhos. 6. ed. Pelotas: Editora Universitária - UFPel, 2009. Disponível em:

https://brinquedistasblog.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/05/a_corporeidade_na_escola.pdf. Acesso em: 05 fev. 2024.



Proposta 5: Riscando, rabiscando e me divertindo

Objetivos: Sentir as diferentes texturas, interagir com os pares, descobrir sensações e desenhar e rabiscar nos suportes

Materiais

Beterraba, amido de milho e papel pardo

Desenvolvimento da ação educativa

No dia anterior à brincadeira, cozinhe as beterrabas com pouca água e em seguida bata no liquidificador com a água do cozimento. Depois, leve uma parte ao fogo com um pouco de amido de milho para engrossar. Reserve ambas as misturas para o dia seguinte.

No dia seguinte, forre com papel pardo o chão e a parede de uma área externa. Convide os bebês para participarem da brincadeira com as tintas. No momento da ação, apresente a beterraba e ofereça-as cortadas ao meio para que explorem as diferentes sensações, texturas e consistências. Observe como cada bebê se relaciona com os materiais. Durante as ações dos bebês, chame a atenção para as diferentes formas que a beterraba é apresentada e suas características. Convide-os para realizar as marcas gráficas nos suportes.

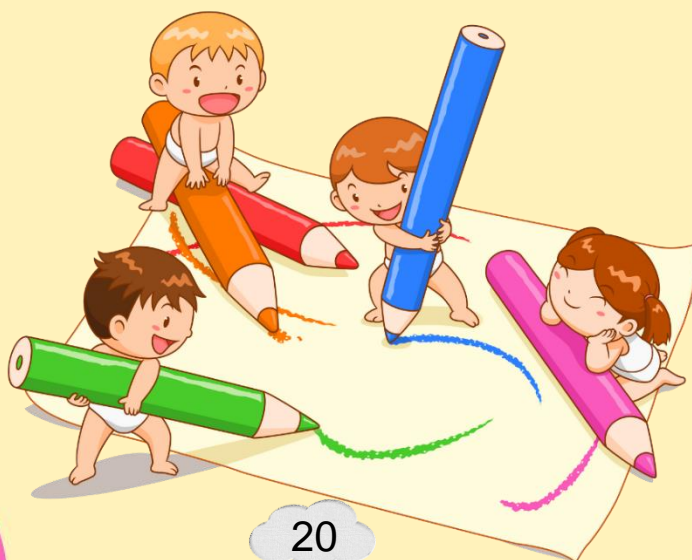
Questões incentivadoras para a ação educativa

Como os bebês se movimentam e interagem com o espaço? Os bebês imitam gestos no momento da brincadeira? Qual foi a expressão facial dos bebês quando estiveram em contato com a tinta? Eles deixaram marcas gráficas nos suportes oferecidos?

Para saber mais:

KRAMER, Sonia; LEITE, Maria (org.). Infância e produção cultural. Campinas: Papirus, 1998.
Disponível em: http://gips.usuarios.rdc.puc-rio.br/infancia_producao_cultural.pdf. Acesso em: 30 maio 2023.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. Londrina: Eduel, 2015.



Proposta 6: Junta, mistura, aperta, estica para a magia acontecer

Objetivos: Explorar e descobrir as propriedades dos materiais por meio da brincadeira

Materiais

Farinha de trigo, óleo, água, gelatina colorida, amido de milho, palito de madeira, colher e outros materiais para brincar com a massinha.

Desenvolvimento da ação educativa

Na sala de referência ou em um espaço externo, organize as crianças de modo que todas possam se ver e interagir. Apresente para os bebês cada ingrediente.

Em um recipiente, misture todos os ingredientes secos. Depois, aos poucos, adicione o óleo e a água. Quando a massa começar a se desprender das mãos indica que está chegando no ponto para a brincadeira. Amasse até que ela se desprenda totalmente, depois coloque à disposição dos bebês para que eles possam manusear e se divertir.

Questões incentivadoras para a ação educativa

Houve interesse por todos? Como os bebês manipularam e experimentaram a massinha? Para uma repetição da proposta, há alguma mudança que contribuiria para melhor proveito da brincadeira?

Para saber mais:

AQUINO, Tiago; SANTOS, Cristiano dos; VENEZIANI, Luis; TUBELO, Liana (org.). **Educação Infantil**: experiências inspiradoras com bebês e crianças pequenas. São Paulo: Supimpa, 2022.

FREIRE, E. S.; SILVA, S. A. P.; MIRANDA, M. L. J. Valores como conteúdo da educação física escolar: perspectiva a partir da motricidade humana. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 19, n. 4, p. 89-96, 2011.



Proposta 7: Descobrimo que meu corpo emite som

Objetivos: explorar os sons produzidos pelo corpo acompanhando o ritmo da música. Vivenciar diferentes velocidades e volumes sonoros.

Materiais: caixa de som

Desenvolvimento da ação educativa

Na sala de referência ou em um espaço externo, organize as crianças em roda, permitindo que todas se enxerguem e interajam. Coloque a música escolhida em volume baixo, deixando-a tocar por alguns minutos. Depois, altere o volume do som entre aumentar/baixar e pausar. Quando perceber que as crianças estão envolvidas na brincadeira, comece a fazer barulhos com o próprio corpo para acompanhar o ritmo da música e convide-as para fazer também. Garanta espaços para os bebês se locomoverem durante a proposta.

Questões incentivadoras para a ação educativa

De que modo os bebês demonstraram a interação com a mudança do som do ambiente quando a música começou a tocar? Eles imitaram os gestos e movimentos? Qual foi a expressão facial dos bebês?

Para saber mais:

OLIVEIRA, Ana Paula; LOPES, YAN; OLIVEIRA, Bárbara. A importância da música na Educação Infantil. **Revista Educação & Ensino**, Fortaleza, v. 4, n. 1, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uniateneu.edu.br/index.php/revista-educacao-e-ensino/article/view/59>. Acesso em: 03 jan. 2024.

TEBET, Gabriela. Territórios de infância e o lugar dos bebês. **Revista Educação em foco**, Juiz de fora, v. 23, n. 3, p. 1007-1030, set./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/20114/10698>. Acesso em: 23 set. 2023.

ALGUMAS PALAVRAS FINAIS

As especificidades e desafios inerentes ao grupo etário dos bebês são caracterizados pelo jeito próprio de se relacionar com os objetos, com o outro e consigo. Portanto, o trabalho com os bebês deve ser cautelosamente planejado e as particularidades devem ser consideradas. Isso implica na dedicação adequada de tempo para as experiências de aprendizado, na disponibilização de materiais apropriados e na criação de ambientes que considerem o desenvolvimento singular de cada indivíduo.

Neste sentido, vale reconhecer que o trabalho realizado em berçário traz consigo alguns desafios estruturais que estão diretamente relacionados com as especificidades desta faixa etária. O número elevado de bebês num determinado espaço, a quantidade de educadoras responsáveis pelo grupo e a falta de formação continuada para elas são exemplos que geram um impacto significativo na qualidade das propostas desenvolvidas para este grupo etário.

O material aqui apresentado teve como premissa a (re)construção da prática pedagógica destinada aos bebês e proporcionar novas possibilidades para o trabalho pedagógico com esta faixa etária, visto que essa etapa da vida do ser humano possui demandas específicas, exigindo, então, um olhar criterioso, respeitoso e cuidadoso em relação às peculiaridades da infância.

De forma alguma essa atividade ser considerada de maneira rígida ou acabada, mas, pelo contrário, que as proposições propostas aqui contribuam para a continuidade das ações realizadas nas práticas pedagógicas com os bebês. Certamente, isto contribuirá com a construção de um ambiente responsivo e confiável que atenda às necessidades deste grupo a fim de desenvolver a autonomia nos envolvidos.



SAIBA MAIS

Acesse o QR Code abaixo para conhecer um pouco mais sobre os benefícios da *Shantala* conforme o texto *Shantala na Atenção Básica*, da Secretaria de Saúde de Balneário Piçarras, Santa Catarina (Jorge, s.d.).



Acesse o QR Code abaixo para conhecer *Shantala: a arte de dar e receber amor*, material elaborado por educadores físicos do Espaço Viver Bem da Unimed (s.d.), dos Vales do Taquari e Rio Pardo:



Acesse o QR Code abaixo para conhecer a playlist *Músicas para Brincar no Spotify*.



Acesse o QR Code para conhecer o livro *Brinquedos e brincadeiras para crianças pequenas*, produzido pela UNICEF (s.d.). Este e-book é uma adaptação contextualizada do material *Brinquedos e brincadeiras de creche: manual de orientação pedagógica* (Brasil, 2021), elaborado pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica, com a parceria do UNICEF, em 2012.



REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Leila Sanches de; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Transformações da relação afetiva entre o bebê e a educadora na creche. *Aná. Psicológica*, Lisboa, v. 32, n. 2, p. 173-186, jun. 2014. Disponível em:

http://scielo.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312014000200004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 29 nov. 2023.

AQUINO, Tiago; SANTOS, Cristiano dos; VENEZIANI, Luis; TUBELO, Liana (org.). **Educação Infantil**: experiências inspiradoras com bebês e crianças pequenas. São Paulo: Supimpa, 2022.

BARBOSA, Karina Crepaldi *et al.* Efeitos da shantala na interação entre mãe e criança com síndrome de down. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**. São Paulo, v. 21, n. 2, p. 356-361, 2011. Disponível em

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822011000200018&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 03 jan. 2023.

BARCIA, Sónia; VERISSIMO, Manuela. A importância da massagem do bebê para as atitudes face à maternidade. **Psic., Saúde & Doenças**, Lisboa, v. 11, n. 2, p. 271-281, 2010. Disponível em: http://scielo.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-00862010000200008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 ago. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras de creches**: manual de orientação pedagógica. Brasília: MEC/SEB, 2012. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao_brinquedo_e_brincadeiras_completa.pdf. Acesso em: 03 jan. 2023.

CAMILO, Camila (org.). **Educação Infantil** – Caderno do Professor de São Paulo. 1.ed. São Paulo: Associação Nova Escola, 2021.

CASTILHO, Priscila C.; OGANDO, Laura. D.; GIL, Márcia de O. G. **Educação Infantil de Qualidade**. São Paulo: Fundação Marília Cecília Souto Vidigal. Disponível em: <https://ncpi.org.br/publicacoes/wp8-educacao/>. 2021. Acesso em: 02 nov. 2023.

DOS SANTOS, Cristiano; PAÇOCA, Tiago Aquino. **Músicas para Brincar**. Spotify, 2021.

FERES, Josette S. M. **Bebê**: música e movimento – orientações para musicalização infantil. Jundiaí, SP: Editora do autor, 1998.

FIGUEIREDO, Márcio X. B. A corporeidade na escola: brincadeiras, jogos e desenhos. 6. ed. Pelotas: Editora Universitária - UFPel, 2009. Disponível em:

https://brinquedistasblog.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/05/a_corporeidade_na_escola.pdf. Acesso em: 05 fev. 2024.

FRANCO, Marcel; SURDI, Aguinaldo. **Corpo, cultura e educação física** – volume 1. Natal: SEDIS-UFRN, 2018.

FREIRE, E. S.; SILVA, S. A. P.; MIRANDA, M. L. J. Valores como conteúdo da educação física escolar: perspectiva a partir da motricidade humana. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 19, n. 4, p. 89-96, 2011.

JORGE, Priscilla Cardoso. **Shantala na Atenção Básica**. Balneário Piçarras: Telessaúde Santa Catarina; Sistema Único de Saúde, [s.d.].

KRAMER, Sonia; LEITE, Maria (org.). **Infância e produção cultural**. Campinas: Papyrus, 1998. Disponível em: http://gips.usuarios.rdc.puc-rio.br/infancia_producao_cultural.pdf. Acesso em: 30 maio 2023.

KUNZ, Elenor (Org.). **Brincar e se-movimentar: tempos e espaços de vida da criança**. 2.ed. ampl. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2017.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 19, abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC>. Acesso em: 05 set. 2023.

LEBOYER F. **Shantala: uma arte tradicional, massagem para bebês**. 10. ed. São Paulo: Ground; 2019. Disponível em <https://pt.slideshare.net/projetacursosba/shantala-uma-arte-tradicional>. Acesso em: 10 fev. 2023.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **A fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

NÓBREGA, Terezinha P. da. Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, maio/ago. 2005, p. 599-615.

OLIVEIRA, Luciene da Cruz. **Técnicas de massagem e relaxamento para bebês**. Marília, SP: Brasil Cultural, 2010.

OLIVEIRA, Ana Paula; LOPES, YAN; OLIVEIRA, Bárbara. A importância da música na Educação Infantil. **Revista Educação & Ensino**, Fortaleza, v. 4, n. 1, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uniateneu.edu.br/index.php/revista-educacao-e-ensino/article/view/59>. Acesso em: 03 jan. 2024.

OLIVEIRA, Zilma de M. Ramos de. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento – **Perspectivas Atuais**, nov. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7153-2-1-curriculo-educacao-infantil-zilma-moraes&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 dez. 2023.

REIS, Simone Aparecida. **Corporeidade e Intencionalidade Pedagógica no Berçário**. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional - Docência para a Educação Básica). Bauru: UNESP, 2024 (no prelo).

SÉRGIO, Manuel. Motricidade humana: o itinerário de um conceito. **Revista Motricidades**, Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana (SPQMH), São Carlos, v.6, n.1, p. 15-25, jan-abr.2022. Disponível em:

<https://motricidades.org/journal/index.php/journal/article/view/2594-6463-2022-v6-n1-p15-25/336>. Acesso em: 04 jan. 2024.

SERRALVA, Marcelo. **A baleia é amiga da sereia**. YouTube, 2 jan. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rlx3qeoFQks>. Acesso em: 15 jun. 2023.

SOBREIRA, Vickele; NISTA-PÍCOLO, Vilma; MOREIRA, Wagner. Do corpo à corporeidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 23. n. 3. set.-dez. 2016. Disponível em:

<https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/5799/3535>. Acesso em: 15 dez. 2023.

SORIANO, Juliana. **A influência da Shantala para o desenvolvimento de bebês**. 2013.

Tese de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Instituto de Biociências, Universidade estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2013. Disponível em <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/121369/000797621.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15. ago. 2023.

TEBET, Gabriela. Territórios de infância e o lugar dos bebês. **Revista Educação em foco**, Juiz de fora, v. 23, n. 3, p. 1007-1030, set./dez. 2018. Disponível em:

<https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/20114/10698>. Acesso em: 23 set. 2023.

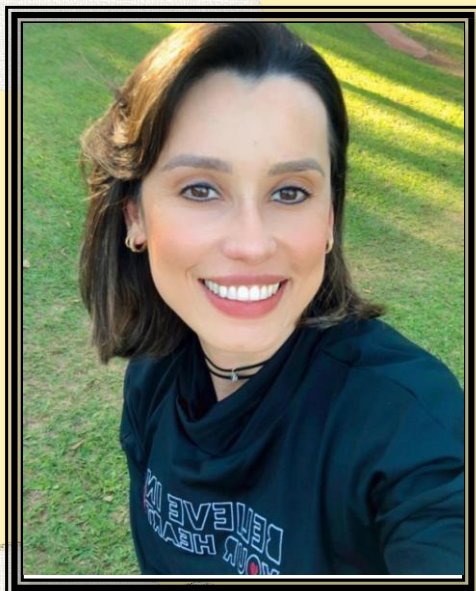
TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. Londrina: Eduel, 2015.

UNICEF. Brincadeira de criança: brinquedos e brincadeiras para crianças pequenas.

UNIMED. *Shantala*: a arte de dar e receber amor. Taquari; Rio Pardo: UNIMED, [s.d.].

WOOD, Audrey; WOOD, Don. **O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado**. Guarulhos: Brinque – Book, 2012.

Sobre as autoras



Simone Aparecida Reis

Diretora de um Centro de Educação Infantil Municipal que atende crianças de 0 a 3 anos. Graduada em Licenciatura Plena em Química e Pedagogia. Pós-graduada em Educação Especial.

simone.reis@unesp.br



Fernanda Rossi

Professora Assistente Doutora do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da UNESP Bauru. Graduada em Licenciatura Plena em Educação Física pela UNESP Bauru e mestre e doutora em Ciências da Motricidade pela UNESP Rio Claro. Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia e História da Educação Física.

fernanda.rossi@unesp.br